رفاد
REFAAD

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

International Journal of Educational and Psychological Studies

ISSN 2520-4149 (Online)
ISSN 2520-4130 (Print)

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

المجلد الرابع عشر العدد الخامس، تشرين الأول 2025

رئيس التحرير

الدكتور حسن محمد العمري، جامعة نزوى- عُمان

فريق التحرير

الأستاذ الدكتور حسن عبد الله النجار، جامعة الأقصى - فلسطين
الأستاذ الدكتور عمر حسين العمري، جامعة مؤتة- الأردن
م. سوزان السلايمه، رفاد للدراسات والأبحاث- الأردن
أ. تقى مقدادي، تدقيق لغوي، رفاد للدراسات والأبحاث- الأردن

الهيئة الاستشارية

الأستاذ الدكتور يوسف قطامي	الجامعة الأردنية - الأردن
الأستاذ الدكتور ناصر أحمد ضاعن الخوالدة	جامعة آل البيت - الأردن
الأستاذ الدكتور ماجد زكي الجلاد	جامعة العين- الإمارات
الأستاذ الدكتور علي سعد جاب الله	جامعة بنها- مصر
الأستاذ الدكتور محمد شمس الدين زين العابدين	جامعة طيبة- السعودية
الأستاذ الدكتور وليد محمد أبو المعاطي	جامعة المنصورة- مصر
الأستاذ الدكتور أميرة جابر هاشم الجوفي	جامعة الكوفة- العراق
الأستاذ الدكتور أحمد عيسى الطويسي	جامعة مؤتة- الأردن
الأستاذ الدكتور منيرة محمود الشرمان	جامعة اليرموك- الأردن
الأستاذ الدكتور أيمن أحمد العمري	الجامعة الهاشمية- الأردن
الأستاذ الدكتور علي حسين محمد حورية	جامعة طيبة- السعودية
الأستاذ الدكتور سالم علي سالم الغرايبة	جامعة البلقاء التطبيقية- الأردن
الأستاذ الدكتور ايمان عباس علي الخفاف	الجامعة المستنصرية- العراق
الأستاذ الدكتور سامر جميل رضوان	جامعة نزوى- سلطنة عُمان
الأستاذ الدكتورة ياسرة محمد أيوب أبو هدروس	جامعة الأقصى- فلسطين
الأستاذ الدكتور عبدالسلام موسى العديلي	جامعة آل البيت- الأردن
الأستاذ الدكتورة سامية رحّال	جامعة حسيبة بن بو علي- الجزائر
الأستاذ الدكتورة نايفة قاسم علي	جامعة طرطوس- سوريا
الأستاذ الدكتور إبراهيم أحمد الزعبي	جامعة آل البيت- الأردن

هيئة التحرير

الأستاذ الدكتور حسن عبد الله النجار	جامعة الأقصى- فلسطين
الأستاذ الدكتورة أفنان نظير دروزه	جامعة النجاح الوطنية- فلسطين
الأستاذ الدكتور حاكم موسى الحسناوي	وزارة التربية- العراق
الدكتور عمر إبراهيم رفاي حمد	جامعة الزعيم الأزهري- السودان
الدكتورة سمر عبد العزيز عابدين	جامعة طيبة- السعودية
الدكتورة سهير سليمان الصبّاح	جامعة القدس- فلسطين
الدكتور سليمان حمودة محمد داود	جامعة الشعب (كاليفورنيا)- الولايات المتحدة
الدكتور أحمد محمد الفواعير	جامعة نزوى- سلطنة عُمان
الدكتور ناطق جزاع الكبيسي	جامعة بغداد- العراق
الدكتور نائل محمد قرقز	جامعة القصيم- السعودية
الدكتور أحمد محمد نجادات	جامعة اليرموك- الأردن
الدكتور محمد صالح بني هاني	جامعة اليرموك- الأردن

التعريف بالمجلة

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية مجلة دورية مفهرسة ومحكمة تصدر في ستة أعداد سنوياً عن مركز رفاد للدراسات والأبحاث.

أهداف المجلة:

تهدف المجلة إلى نشر البحوث المحكمة في القضايا التربوية والنفسية بشتى فروعها وتخصصاتها المتنوعة، وتنشيط حركة البحث العلمي في هذه القضايا عربياً ودولياً، وفق معايير مهنية عالمية متميزة، بمشاركة نخب من أعضاء ومحكمين دوليين متميزين، والمشاركة في بناء مجتمع المعرفة من خلال نشر الأبحاث التربوية الهادفة والنوعية، التي تساعد على تطوير المجتمع وتقدمه، والمشاركة الفاعلة مع الجامعات ومراكز البحث العلمي، المحلية والعالمية، لإثراء حركة البحث في المجال التربوي.

عنوان المراسلة:

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

International Journal of Educational and Psychological Studies (EPS)

رفاد للدراسات والأبحاث- الأردن

Refaad for Studies and Research

Bulding Ali altal-Floor 1, Abdalqader al Tal Street –21166 Irbid – Jordan

Tel: +962-27279055

Email: editoreps@refaad.com , info@refaad.com
Website: https://www.refaad.com/Journal/Index/3

جميع الآراء التي تتضمنها هذه المجلة تعبّر عن وجهة نظر كاتبها ولا تعبر عن رأي المجلة وبالتالي فهي ليست مسؤولة عنها

قواعد النشر

أولاً: تسليم الورقة البحثية:

- يتم إرسال الورقة البحثية ومرفقاتها إلى المجلة عن طريق نظام **التسليم الإلكتروني** بالمجلة. أو عن طريق البريد الإلكتروني الخاص بالمجلة **(editoreps@refaad.com)**
- يتم إعلام المؤلف باستلام الورقة البحثية.

ثانياً: المراجعة:

1. الفحص الأولي:

- تقوم هيئة التحرير بفحص الورقة البحثية للنظر فيما إذا كانت مطابقة لقواعد النشر الشكلية ومؤهلة للتحكيم.
- تُعتمد في الفحص الأولي شروط مثل: ملاءمة الموضوع للمجلة، ونوع الورقة (ورقة بحثية أم غير بحثية)، وسلامة اللغة، ودقة التوثيق والإسناد بناء على نظام التوثيق المعتمد في المجلة، وعدم خرق أخلاقيات النشر العلمي.
- يتم إبلاغ المؤلف باستلام الورقة البحثية وبنتيجة الفحص الأولي.
- يمكن للمجلة أن تقوم بما يُعرف بمرحلة "استكمال وتحسين البحث"، وذلك إذا ما وجد. أن الورقة البحثية واعدة ولكنها بحاجة إلى تحسينات ما قبل التحكيم، وفي هذه المرحلة تقدم للمؤلف إرشادات أو توصيات ترشده إلى سبل تحسين ورقته بما يساعد على تأهيل الورقة البحثية لمرحلة التحكيم.

2. التحكيم:

- تخضع كل ورقة بحثية للمراجعة العمياء المزدوجة (إخفاء أسماء الباحثين والمحكميين).
- يُبلغ المؤلف بتقرير من هيئة التحرير يبين قرارها.
- دفع رسوم التحكيم والنشر كما هو موضح في موقع المجلة.
- تُرسل خلاصة ملاحظات هيئة التحرير والتعديلات المطلوبة إن وجدت، ويُرفق معه تقارير المراجعين أو خلاصات عنها.

3. إجراء التعديلات:

- يقوم المؤلف بإجراء التعديلات اللازمة على الورقة البحثية استناداً إلى نتائج التحكيم ويعيد إرسالها إلى المجلة، مع إظهار التعديلات، كما يُرفق في ملف مستقل مع الورقة البحثية المعدلة أجوبته عن جميع النقاط التي وردت في رسالة هيئة التحرير والتقارير التي وضعها المراجعون.

4. القبول والرفض:

- تحتفظ المجلة بحق القبول والرفض استناداً إلى التزام المؤلف بقواعد النشر وبتوجيهات هيئة تحرير المجلة والتعديلات المطلوبة من قبل المحكمين.
- إذا أفاد المحكم بأن الباحث لم يقم بالتعديلات المطلوبة، يُعطى الباحث فرصة أخيرة للقيام بها، وإلا يرفض بحثه ولا ينشر في المجلة ولا يتم استرجاع رسوم النشر.

ثالثاً: القواعد الشكلية:

1. **ملاءمة الموضوع:** أن يقع موضوع الورقة البحثية ضمن نطاق اهتمام المجلة.
2. **عنوان الورقة البحثية:** يكون باللغتين العربية والإنجليزية، كما يجب أن يتعلق العنوان بهدف الورقة البحثية. مع تجنب الاختصارات والصيغ قدر الإمكان.
3. **الباحثين:** كتابة الأسم الكامل ومكان العمل وعنوان البريد الإلكتروني للمؤلف الرئيس ولجميع المؤلفين الموجودين في الورقة البحثية باللغتين العربية والإنجليزية.
4. **الملخص:** يجب أن تتضمن جميع الأبحاث على ملخصات باللغتين العربية والإنجليزية تكون معلوماتها متطابقة، عدد الكلمات في كل ملخص (150–250) كلمة. ويجب أن تحتوي على العناصر الآتية على شكل فقرات كل على حدة: الأهداف، والمنهجية، والنتائج، وخلاصة الدراسة، كما يجب إضافة 3–5 من الكلمات المفتاحية باللغتين العربية والإنجليزية.
5. **المقدمة:** يتضمن هذا القسم خلفية الدراسة وأهدافها وملخصًا للأدبيات الموجودة والدوافع ولماذا كانت هذه الدراسة ضرورية.
6. **الجداول والرسوم البيانية:** تُعرض الجداول والرسوم البيانية بطريقة واضحه ومناسبة كما هو موضح بقالب المجلة.
7. **النتائج:** يتضمن هذا القسم النتائج التي توصلت إليها الدراسة.
8. **المصادر والمراجع:** يلتزم المؤلف بقواعد التوثيق المقررة في المجلة لأصول الإسناد والعرض الببليوغرافي حسب **نظام APA.**
9. **الحجم:** يلتزم المؤلف بعدد الصفحات بحيث لا تزيد الورقة البحثية عن 30 صفحة بما فيها الملخص وصفحة العنوان وقائمة المراجع.

فهرس المحتويات

#	اسم البحث	رقم الصفحة
1	استراتيجيات مقترحة لإدارة المخاطر المؤسسية بجامعة حفر الباطن- دراسة باستخدام أسلوب (دلفاي- Delphi)	696
2	فاعلية نمطين من الفيديو التفاعلي (الكلي/ الجزئي) في تنمية مهارات تصميم الألعاب التعليمية الرقمية وإنتاجها لدى طالبات جامعة الأقصى بغزة	725
3	أسباب تدني مشاركة طالبات المرحلة الثانوية في المسابقات الوطنية والدولية من وجهة نظر المعلمات	740
4	الذكاء العاطفي كوسيط بين الازدهار النفسي وجودة الحياة: دراسة على مستخدمي قطار الرياض	754
5	واقع الطفو الأكاديمي لدى طلبة الثانوية العامة فى المدارس الحكومية فى محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر الطلبة أنفسهم	773
6	أثر اللعب في تنمية التواصل الاجتماعي والنمو اللغوي للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد من وجهة نظر معلمي مراكز التوحد	785
7	الخصائص السيكومترية لمقياس التعاطف للأطفال والمراهقين للفئة العمرية 7-12 عام	802
8	دور الذكاء الاستراتيجي في تنمية مهارات القيادة لدى مديري مدارس الهيئة الملكية بالجبيل	815
9	واقع المواطنة الرقمية لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة القدس	836
10	The Effectiveness of Educational Program Based on the 5Es Instructional Model in Developing Scientific Sense among Tenth-Grade Female Students in Physics in Jordan	857
11	Performance Quality Standards in the Practical Education System at the Faculty of Education at Al-Quds Open University	874

افتتاحية العدد

بسم الله العلي الكريم الاكرم، الذي علم بالقلم، علم الإنسان ما لم يعلم، والصلاة والسلام على المبعوث رحمة للعالمين، وعلى صحابته الكرام الميامين، وعلى من سار على نهجهم إلى يوم الدين وبعد،،،،

يسعدني أن أقدم هذا **العدد الخامس من المجلد الرابع عشر من العام 2025**، من **المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية**، والذي احتوى على عدد من الأبحاث المهمة والمتنوعة في فروع التربية المختلفة، حيث تميزت الأبحاث بالرصانة والحداثة، وقد شارك فيها عدد من الباحثين من مختلف فروع التربية، أثروا المكتبة التربوية بفيض من العلم والمعرفة.

اللهم لك الحمد كله والشكر كله، الذي يسر لنا إتمام هذا العدد بمنه وتوفيقه، نسأل الله تعالى أن يكون خالصًا لوجهه الكريم، وأن يكون في ميزان حسنات كل من ساهم في إتمامه.

وها أنا أكرر النداء مرة تلو المرة، لأصحاب الهمة، علماء الأمة وورثة الأنبياء، من التربويين والباحثين والعلماء الأكاديميين في العالم، في مجالات التربية وفروعها المختلفة، للمضي معنا في هذا الدرب، الذي باركه الله ورسوله، لنشر إبداعهم العلمي ونتاج فكرهم التربوي، في الأعداد القادمة لهذه المجلة، طاعة لله، وطمعاً في الأجر والمثوبة، ودعمًا للعلم والمعرفة والخير والنور، مقدرين ومباركين الجهود الطيبة والمشاركات المثمرة.

ولا يفوتني هنا، أن أسجل شكري وعظيم تقديري، لأصحاب الأيادي البيضاء الذين ساهموا بفكرهم ونتاجهم في إخراج هذا العدد، من الباحثين، والسادة المحكمين وهيئة التحرير، والشكر موصول لا ينقطع لمن نسق وأخرج وأبدع، سائلين الله عز وجل، أن ينفع بهم، وأن يجعلها في ميزان حسناتهم يوم القيامة، وأن ينفع بما تقدمه المجلة، من بحوث ودراسات للباحثين والمسؤولين في مجالات التربية.

إنه ولي ذلك والقادر عليه.

رئيس هيئة التحرير

د. حسن العمري

الأبحاث

International Journal of Educational and Psychological Studies (EPS)
المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
Journal Homepage: https://www.refaad.com/Journal/Index/3
E-ISSN 2520-4149 | P-ISSN 2520-4130
Vol. 14, Issue 5, 2025, pp. 696 - 724
www.refaad.com

Proposed Strategies for Managing Institutional Risks at the University of Hafr Al Batin: A Delphi-Based Study

استراتيجيات مقترحة لإدارة المخاطر المؤسسية بجامعة حفر الباطن- دراسة باستخدام أسلوب (دلفاي- Delphi)

Abdullah bin Mohammed Al-Ameri[1*]

[1] Associate Professor of Educational Administration and Planning, University of Hafr Al Batin, Kingdom of Saudi Arabia.

* Corresponding Author: Abdullah Al-Ameri (dralameri@uhb.edu.sa)

عبد الله بن محمد العامري[1*]

[1] أستاذ الإدارة والتخطيط التربوية المشارك- كلية التربية- جامعة حفر الباطن- المملكة العربية السعودية.

*الباحث المراسل: عبد الله العامري (dralameri@uhb.edu.sa)

This file is licensed under a
Creative Commons Attribution 4.0 International

Received استلام البحث	Revised مراجعة البحث	Accepted قبول البحث
2025/6/28	2025/7/9	2025/8/10

DOI: https://doi.org/10.31559/EPS2025.14.5.1

Abstract:

Objectives: The study aimed to identify the potential risks that may occur at the University of Hafr Al-Batin and to explore proposed strategies for managing institutional risks from the perspectives of university leaders and experts in educational leadership.

Methods: To achieve this objective, the descriptive approach was employed, utilizing one of the future studies techniques—the Delphi Technique. The study population consisted of two groups: the first included academic leaders at the University of Hafr Al-Batin holding positions such as Vice President, Dean, Vice Dean, and Department Head; the second included experts in educational administration and planning.

Results: The findings revealed a set of potential risks at the University of Hafr Al-Batin, ranked as follows: (1) technological risks, (2) financial risks, (3) marketing risks, (4) academic risks, (5) human resources risks, (6) health and safety risks, (7) operational risks, (8) administrative risks, (9) legal risks, and (10) strategic risks.

Conclusions: The study proposed several strategies to address each type of risk and recommended focusing on the implementation of innovative strategies and methods to help universities mitigate risks that may hinder the achievement of their goals.

Keywords: *Risks; Institutional Risk Management; Risk Management Strategies; University of Hafr Al-Batin.*

الملخص:

الأهداف: سعت الدراسة للكشف عن المخاطر المحتمل حدوثها، والتعرف على الاستراتيجيات المقترحة لإدارة المخاطر المؤسسية في جامعة حفر الباطن.

المنهجية: تم استخدام المنهج الوصفي، بالاعتماد على أحد أساليب دراسة المستقبل، وهو أسلوب دلفاي (Delphi Technique)، وتكون مجتمع الدراسة من فئتين: الأولى: الخبراء من القيادات الأكاديمية بجامعة حفر الباطن، والثانية: الخبراء المتخصصون في الإدارة والتخطيط التربوي.

النتائج: أظهرت النتائج وجود مجموعة من المخاطر جاء ترتيبها كما يلي: المخاطر التقنية، المخاطر المالية، المخاطر التسويقية، المخاطر الأكاديمية، مخاطر الموارد البشرية، مخاطر الصحة والسلامة، المخاطر التشغيلية، المخاطر الإدارية، المخاطر القانونية، وأخيرًا: المخاطر الاستراتيجية.

الخلاصة: قدمت الدراسة مجموعة من الاستراتيجيات المقترحة لمواجهة هذه المخاطر، وأوصت بضرورة الاهتمام بتنفيذ استراتيجيات مبتكرة لتجنب المخاطر التي تحول دون تحقيق أهداف الجامعة.

الكلمات المفتاحية: *المخاطر؛ إدارة المخاطر المؤسسية؛ استراتيجيات إدارة المخاطر؛ جامعة حفر الباطن.*

الاستشهاد

Citation

العامري، عبد الله. (2025). استراتيجيات مقترحة لإدارة المخاطر المؤسسية بجامعة حفر الباطن- دراسة باستخدام أسلوب (دلفاي- Delphi). *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، 14 (5)، 696-724.

Al-Ameri, A. M. (2025). Proposed Strategies for Managing Institutional Risks at the University of Hafr Al Batin: A Delphi-Based Study. *International Journal of Educational and Psychological Studies*, 14(5), 696-724. https://doi.org/10.31559/EPS2025.14.5.1 [In Arabic]

المقدمة:

تواجه الجامعات في القرن الحادي والعشرين العديد من الأزمات المفاجئة وغير المسبوقة، مما يجعلها عرضة لتدقيق صارم من هيئات الجودة وأصحاب المصالح، وتعتبر هذه التحديات عالمية، إذ تواجه الجامعات في مختلف أنحاء العالم صعوبات في إدارة المخاطر المتنوعة، سواء كانت استراتيجية أو مالية أو قانونية أو إدارية أو تسويقية، حيث تؤثر هذه المخاطر بشكل مباشر على كفاءة عملها ونجاحها، وفي هذا السياق أشار Huber (2009) إلى أمثلة من المخاطر التي تواجهها الجامعات، مثل الفشل في تحقيق الأهداف المؤسسية، وارتفاع معدلات الفشل الدراسي، والتنافس الشديد، وصعوبة توفير البنية التحتية المتطورة، والمنافسة على استقطاب الطلاب وأعضاء هيئة التدريس. كما أضافت Setapa et al. (2015) أمثلة أخرى، تشمل الفشل في الحفاظ على مصادر التمويل، وصعوبة استيعاب الطلب المتزايد، وارتكاب جرائم الفساد والاحتيال المالي، وفشل جهود الإصلاح والتطوير.

ورغم أهمية إدارة المخاطر، إلا أن مفهومها لم يكن شائعًا في المؤسسات التعليمية حتى وقت قريب، حينما بدأت بعض الجامعات العالمية بالاستفادة من خبرات شركات التأمين والبنوك. وأصبحت إدارة المخاطر اليوم جزءًا رئيسيًا من مهام مكاتب الجودة، حيث تتضمن عملية تحديد وتحليل وتقييم المخاطر، ووضع خطط للتعامل معها أو تقليل آثارها السلبية. وتُمارس هذه العمليات بشكل مستمر، مما يعكس الثقافة المؤسسية للجامعات ويترجم إلى أهداف تكتيكية (الفقهاء، 2012)، وفي السنوات الأخيرة أصبح استخدام التكنولوجيا أداة فعالة في تحسين إدارة المخاطر، حيث تساعد نظم المعلومات في التنبؤ بالمخاطر بدقة وإدارة الأزمات بسرعة وكفاءة. وتوفر الأطر العالمية مثل (COSO)، (ISO 31000) مقاربات موحدة لتعزيز أفضل الممارسات في إدارة المخاطر الجامعية. وفي هذا الصدد، أشار إبراهيم (2019) إلى أن أهمية إدارة المخاطر تكمن في تأثيرها على تحقيق أهداف الجامعة سواء كانت ناجمة عن عوامل داخلية كالتوسعات الهيكلية أو خارجية كالأزمات الاقتصادية، مؤكداً على ضرورة دمج إدارة المخاطر في جميع العمليات الإدارية والأكاديمية لضمان استدامة العمل المؤسسي.

وقد أدركت الجامعات السعودية أن وجود إدارة للمخاطر يعد عاملًا أساسيًا لضمان استمرارية وجودة التعليم العالي، فسعت إلى إنشاء إدارات خاصة بالمخاطر، بهدف تطبيق سياسات وإجراءات لمراقبة وتحديد الضوابط الرقابية، بما يتوافق مع أفضل الممارسات والمعايير العالمية، ودعم اطار الحوكمة الذي يتوافق مع رؤية المملكة العربية السعودية 2030 (جامعة الملك سعود، 2024).

وفي هذا الصدد يتضح أن إدارة المخاطر في الجامعات أصبحت ضرورة ملحّة لضمان استدامة التعليم العالي وتحقيق الجودة المؤسسية، وأن هناك تحديات إدارية ومادية تواجه الجامعات تتطلب استراتيجيات فعالة لمعالجتها، كذلك فإن إدارة المخاطر لها تأثير مباشر على استمرارية المؤسسات المالية والتعليمية. كذلك، فإن دمج تقنيات حديثة يعزز القدرة على التنبؤ بالمخاطر وإدارتها بكفاءة. كما أن تبني معايير التميز الحكومي يساعد الجامعات على تحقيق أهدافها الاستراتيجية وتقليل المخاطر المحتملة، وتواجه الجامعات السعودية تحديات في تطوير أداء القيادات الأكاديمية في ضوء إدارة المخاطر، فهناك صعوبات مادية وفنية، بالإضافة إلى صعوبات إدارية وتنظيمية، مما يستدعي تبني استراتيجيات فعّالة للتغلب على هذه التحديات (الضويحي، 2022)، ويؤكد إبراهيم (2022) على ضرورة تطوير إطار فكري لإدارة المخاطر في الجامعات. والعمل على تحويل التحديات الموجودة إلى فرص حقيقية للتنمية من خلال تبني استراتيجيات حقيقية لمواجهة المخاطر، وتبني ممارسات فعّالة تتماشى مع معايير التميز الحكومي لضمان تحقيق الأهداف الاستراتيجية للمؤسسات التعليمية.

وفي ذات السياق يوضح Buganováa & Hudáková (2019) أن تبني معايير واضحة لإدارة المخاطر في الجامعات يسهم في تحسين قدرتها على مواجهة المخاطر، من خلال تطوير أنظمة رقابة داخلية فعالة، وتعزيز الشفافية والمساءلة في العمليات الأكاديمية والإدارية. كما يساعد التكامل بين استراتيجيات إدارة المخاطر في تعزيز الأداء المؤسسي وضمان استدامة التعليم. وتعزيز قدرة الجامعات على التكيف مع التغيرات المستمرة في بيئة التعليم العالي، وفي ضوء التحديات المتزايدة، يصبح تبني استراتيجيات فعالة لإدارة المخاطر أمرًا لا غنى عنه لضمان تحقيق الاستدامة ورفع كفاءة الأداء، مما يعزز قدرة الجامعات على التعامل مع الأزمات والمخاطر المفاجئة، وحماية مواردها وتحقيق أهدافها الاستراتيجية، وتحسين سمعتها وجاهزيتها المستدامة لمواجهة تحديات المستقبل.

مشكلة الدراسة:

تواجه الجامعات السعودية حديثة النشأة تحديات كبيرة تؤثر على قدرتها في تحقيق الاستدامة المؤسسية وجودة التعليم. وتعاني هذه الجامعات من ضعف عمليات التخطيط الاستراتيجي، وعدم اكتمال هياكلها التنظيمية، ونقص الكوادر المؤهلة. بالإضافة إلى ذلك، تفتقر هذه الجامعات إلى مصادر تمويل مستدامة وتواجه صعوبات مالية تعيق تطوير بنيتها التحتية والتقنية. ومع انشغالها بهذه التحديات، كشفت الأزمات مثل جائحة كوفيد-19 عن حاجة ملحة لتعزيز الجاهزية والاستجابة السريعة للمخاطر وفق أطر مؤسسية فعالة لإدارة المخاطر، لضمان حماية أهدافها الاستراتيجية وتقليل الآثار السلبية.

تواجه الجامعات السعودية العديد من المخاطر التي تؤثر على تحقيق أهدافها، وتتضمن هذه المخاطر كما جاء في دراسة الضويحي (2022) تحديات أكاديمية، إدارية، مالية، وتقنية. ومن أبرز المخاطر الأكاديمية، عدم توافق مخرجات التعليم مع متطلبات سوق العمل، مما يؤدي إلى ارتفاع معدلات البطالة بين الخريجين. وفي المجال الإداري، ضعف الحوكمة وعدم كفاءة التخطيط الاستراتيجي. وفي المجال المالي تقلبات التمويل والاعتماد على مصادر دخل محدودة. وفي المجال التقني مخاطر الأمن المعلوماتي وضرورة تحديث البنية التحتية الرقمية، وهذه العوامل تستدعي تبني استراتيجيات

فعالة لإدارة المخاطر، بما في ذلك تطوير السياسات التعليمية، والعمل على تعزيز الشراكات، والاستثمار في التكنولوجيا لضمان استدامة الجامعات وتحقيق أهدافها الاستراتيجية.

وإدارة المخاطر لها أهمية كبيرة كما تشير دراسة الصعيدي (2018) في الحفاظ على مستوى الجامعة وتقدمها، حيث تمثل إدارة المخاطر جانبًا أساسيًا في الحفاظ على استقرار واستدامة الجامعات، كما تساهم في تحقيق أهدافها وضمان استمرارية خدماتها التعليمية والبحثية. وقد أصبحت الجامعات السعودية أكثر وعيًا بأهمية تبني استراتيجيات فعالة لإدارة المخاطر، خاصة مع تزايد التحديات الأكاديمية والمالية والتكنولوجية. ولذلك تسعى الجامعات إلى تطوير خطط مرنة للتعامل مع الأزمات والمخاطر المحتملة، بما في ذلك التغيرات السريعة في سوق العمل والتمويل والاستدامة المؤسسية.

وقد دعمت عدة دراسات أهمية إدارة المخاطر في الجامعات والحاجة الملحة لوجودها؛ فقد أظهرت دراسة العبيري (2018) ضعف مستوى تطبيق إدارة المخاطر في الجامعات الناشئة، مرجعة ذلك إلى نقص الكوادر، وضعف الشفافية، وتعقيد الهيكل التنظيمي، وتجاهل بعض أنواع المخاطر غير الملموسة، مما يؤثر سلبًا على ترتيب الأولويات. وأكدت دراسة المدرع (2019) أن إدارة مخاطر الموارد البشرية تقتصر على وحدات غير مختصة أو غير دائمة، مشيرة إلى أهمية دمج إدارة المخاطر في جميع جوانب العمل المؤسسي. كما أشارت دراسة إبراهيم (2022) إلى تحديات كبرى تشمل نقص التدريب وضعف الجاهزية، مما يعزز الحاجة إلى استراتيجيات متكاملة لإدارة المخاطر وتطبيق معايير دولية لرفع كفاءة الاستجابة. وقد توصلت دراسة الضويحي (2022) إلى أن التدريب له أثر إيجابي في تحسين إدارة المخاطر في الجامعات، موصية بتكثيف الدورات التدريبية لضمان استعداد أفضل لمواجهة الأزمات.

وفي جامعة حفر الباطن، ومن خلال معايشة الباحث للعمل الإداري عضوًا في اللجنة العليا لإدارة المخاطر ظهرت هذه التحديات بوضوح أثناء جائحة كوفيد-19 ، حيث برزت صعوبات في التعامل مع تداعيات الأزمة، شملت نقص المعلومات الضرورية، وتزايد المخاوف النفسية والاجتماعية بين الطلاب والكادر التدريسي، وضعف استشراف المخاطر المحتملة وبناء الاستراتيجيات المناسبة لإدارتها والتعامل معها. كما أدى نقص الإمكانيات المادية والبشرية إلى تأثيرات سلبية على تحقيق الأهداف الاستراتيجية للجامعة.

بناءً على ما سبق، تتجلى الحاجة الملحة لدراسة تهدف إلى تطوير استراتيجيات مقترحة لإدارة المخاطر المؤسسية في جامعة حفر الباطن، تأخذ في الاعتبار السياق المحلي والتحديات الفريدة التي تواجه الجامعات السعودية الناشئة. وتستند الدراسة إلى منهجيات حديثة مثل أسلوب دلفاي (Delphi) لجمع آراء الخبراء وتحديد أولويات المخاطر بشكل منهجي، بهدف وضع إطار عمل متكامل يعزز الاستعداد المؤسسي لمواجهة المخاطر ويقلل من آثارها السلبية.

أسئلة الدراسة:

- ما المخاطر المحتمل حدوثها في جامعة حفر الباطن كما يتصورها قيادات الجامعة وخبراء القيادة التربوية؟
- ما الاستراتيجيات المقترحة لإدارة المخاطر المؤسسية في جامعة حفر الباطن من وجهة نظر قيادات الجامعة وخبراء القيادة التربوية؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة لتحقيق الأهداف التالية:

- الكشف عن المخاطر المحتمل حدوثها في جامعة حفر الباطن كما يتصورها قيادات الجامعة وخبراء القيادة التربوية.
- التعرف على الاستراتيجيات المقترحة لإدارة المخاطر المؤسسية في جامعة حفر الباطن من وجهة نظر قيادات الجامعة وخبراء القيادة التربوية.

أهمية الدراسة:

تبرز الأهمية النظرية لهذه الدراسة في إسهامها بتعزيز الأدبيات الأكاديمية حول إدارة المخاطر في الجامعات، خاصةً الجامعات الناشئة، من خلال تسليط الضوء على المخاطر المحتملة وتحديد الاستراتيجيات اللازمة للتعامل معها. كما تقدم نموذجًا نظريًا يستند إلى أسلوب دلفاي (Delphi) لجمع آراء الخبراء، مما يوسع فهم الباحثين حول الطرق المثلى لتطبيق استراتيجيات إدارة المخاطر في السياق الجامعي. وتوفر الدراسة قاعدة معرفية تدعم تطوير أطر جديدة لإدارة المخاطر في البيئات الجامعية ذات الموارد المحدودة.

أما الأهمية التطبيقية للدراسة، فتتمثل في تزامنها مع تأثيرات جائحة كوفيد-19 على التعليم العالي، مما يستدعي تفعيل الاستعداد المؤسسي لمواجهة الأزمات والمخاطر. كما تستجيب الدراسة لتوصيات المؤتمر الدولي للتعليم 2022 ، والذي شدد على التخطيط المستقبلي لمواجهة الأزمات المحتملة. إلى جانب ذلك، تستند الدراسة إلى توصيات دراسة العبيري (2018) بشأن بناء استراتيجية لإدارة المخاطر. من المتوقع أن توفر نتائج الدراسة لقيادات جامعة حفر الباطن معلومات حديثة تساعدهم في اتخاذ قرارات مستندة إلى أسس علمية، مما يعزز جاهزية الجامعة لتحقيق أهدافها الاستراتيجية في مواجهة المخاطر.

مصطلحات الدراسة:

- **المخاطر: (Risk):** تشير إلى: "احتمالية حدوث حدث أو ظرف سلبي أو إيجابي قد يؤثر على تحقيق الأهداف، سواء على مستوى الفرد أو المنظمة، فالمخاطر هي تأثير عدم اليقين على تحقيق الأهداف التي تضعها المؤسسة سواء كان هذا التأثير سلبيًا أم إيجابيًا" (Hutchins, 2018, P.36)، ويمكن التعبير عن المخاطر إجرائيًا بأنها: احتمال حدوث حدث ما غير متوقع سواء كان مرغوبًا أو غير مرغوبًا به، بحيث يؤدي إلى التأثير على تحقيق الأهداف.

- **المخاطر المؤسسية (Enterprise Risk):** تعرف بأنها: "المخاطر التي تؤثر على الأهداف العامة واستدامة المنظمة، فهي تعني أي تهديد أو فرصة قد تؤثر على تحقيق الأهداف التنظيمية للمؤسسة على المدى الطويل" (Hopkin, 2018, P. 18). وتعرف المخاطر المؤسسية إجرائيًا بأنها: تلك الأخطار التي تتعرض لها جامعة حفر الباطن وتؤدي إلى الإضرار بها سواء من الناحية المالية أو المعنوية وهو ما يؤثر على تحقيق الأهداف المنشودة للجامعة ويحول دون الوصول إليها.
- **إدارة المخاطر (Risk Management):** تعرف بأنها: عملية تضم مجموعة ممارسات وأنشطة تشمل تحديد الأهداف والمخاطر وتقييم المخاطر والاستجابة لها والتخفيف من تأثيرها وتعمل ضمن نظام متكامل في جميع المجالات والمستويات الجامعية وتقوم باكتشاف المخاطر بشكل شامل على مستوى المؤسسة ككل وتواجهها بأفضل السبل مما يسهم في تحقيق أهداف الجامعة والحفاظ على سمعتها (علوان، 2024، ص. 24). وتعرف إدارة المخاطر إجرائيًا بأنها: عملية إدارية تقوم بها جامعة حفر الباطن يتم من خلالها تحديد المخاطر المتوقع تعرض الجامعة لها، واستخدام وابتكار أفضل الوسائل لضبط هذه الأخطار والتحكم بها والحد من تأثيرها الحالية والمستقبلية مما يحفظ للجامعة مكانتها ويحافظ لها على الميزة التنافسية بين الجامعات.
- **استراتيجيات إدارة المخاطر(Risk Management Strategies) :** تعرف بأنها: "كافة الأساليب التي تستخدمها المؤسسة للحد من تأثير المخاطر التي قد تتعرض لها، بما في ذلك تجنب المخاطر، تقليل المخاطر، مشاركة المخاطر، والاحتفاظ بالمخاطر" .(Hopkin, 2018, P.8)، وتعرف استراتيجيات إدارة المخاطر إجرائيًا بأنها: مجموعة من الخطوات العملية والعمليات التنفيذية التي تتبعها جامعة حفر الباطن للتقليل من تأثير المخاطر التي قد تعوق تحقيق أهداف الجامعة.

حدود الدراسة:

- الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على تحديد المخاطر المحتملة في جامعة حفر الباطن، والاستراتيجيات المقترحة لإدارتها في عشرة أبعاد هي: المخاطر الاستراتيجية، المخاطر الإدارية، المخاطر الأكاديمية، المخاطر المالية، مخاطر الموارد البشرية، المخاطر القانونية، مخاطر الصحة والسلامة، المخاطر التقنية، المخاطر التشغيلية، المخاطر التسويقية.
- الحدود المكانية: طبقت الدراسة على جامعة حفر الباطن في المركز الرئيس وكليات الفروع في الخفجي والنعيرية والقرية العليا.
- الحدود الزمانية: طبقت الدراسة خلال العام الجامعي 2024-2023.
- الحدود البشرية: تمثلت في القيادات الأكاديمية بجامعة حفر الباطن، وخبراء القيادة المتخصصون في الإدارة التربوية في الجامعات السعودية.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

الإطار النظري:

أولًا: ماهية المخاطر

يُعد التحديد الدقيق لمفهوم الخطر أساساً لفهم إدارة المخاطر ومهامها، ويُعرَّف لغويًا بأنه الاقتراب من الهلاك (ابن منظور، 2008)، واصطلاحًا بأنه أي نشاط غير مرغوب فيه يهدد موارد الجامعة كالإهمال وسوء الإدارة (الزعبي، 2013). كما يُنظر إليه كمزيج من احتمال حدوث حدث سلبي ونتائجه، مع إمكانية أن تكون آثاره إيجابية أو سلبية (جامعة الملك سعود، 2021).

ثانيًا: إدارة المخاطر

إدارة المخاطر علم وفن يُعنى بالتخطيط لمواجهة الأخطار المحتملة، من خلال تحليلها وتقييم آثارها، ثم وضع استراتيجيات لتقليل تأثيرها بأقل تكلفة ممكنة، بهدف ضمان تحقيق الأهداف وتعظيم القيمة المضافة للأنشطة (Department of Defense, 2006)؛ ووفقًا للمنظمة الدولية للمعايير (ISO, 2018)، تُعرف بأنها: مجموعة من الأنشطة المنسقة التي تُوجه المؤسسة للتحكم في المخاطر المؤثرة على قدرتها على تحقيق أهدافها. وفي التعليم الجامعي، تعني إدارة المخاطر تحديد وتقييم ومعالجة المخاطر التي قد تواجه البرامج والأنشطة الجامعية، وفق نهج علمي يراعي المرونة والسرعة والكفاءة (جامعة الزيتونة، 2018).

تُظهر التعريفات أن إدارة المخاطر تمثل إطارًا إداريًا متكاملًا يجمع بين الطابع الإجرائي والاستراتيجي، ويهدف إلى التنبؤ بالمخاطر وتحليلها وتقييمها، ووضع الآليات المناسبة للتعامل معها بفعالية، بما يضمن تقليل آثارها السلبية ودعم استقرار الجامعة وتحقيق أهدافها بكفاءة واستدامة.

ثالثًا: أهداف إدارة المخاطر في الجامعات

تمثل الأهداف محورًا رئيسًا في إدارة المخاطر باعتبارها منهجًا علميًا يساعد الجامعات على مواجهة التحديات وتقليل الخسائر. وتشير الدراسات السابقة مثل: (بن عمارة، 2009؛ Dionne, 2013؛ The University of York, 2013؛ حسن، 2014) إلى أن الإدارة الفعّالة للمخاطر تهدف إلى ما يلي:

- **دعم القراروالتخطيط:** من خلال متخذي القرار على إعداد خطط لمواجهة المخاطر المحتملة ودمجها في عملية اتخاذ القرار الاستراتيجي وفق أفضل الممارسات.

- **التوازن والتكامل المؤسسي:** تسعى لتحقيق توازن بين تكلفة المخاطر وعائدها، وتطوير نظام مؤسسي متكامل، وربط المخاطر بقرارات الشراكة والمسؤوليات الإدارية.
- **بناء الوعي المؤسسي:** تركز على نشر ثقافة إدارة المخاطر، ورفع وعي العاملين بها، وترسيخ الممارسات الوقائية.
- **التنظيم وتوزيع المهام:** تعمل على تحديد المسؤوليات والإجراءات بدقة، وتوضيح آليات التنفيذ والمتابعة لضمان فاعلية الأداء المؤسسي.
- **الرقابة والتقييم:** تشمل تقييم المعايير، ومراقبة المخاطر، وإنشاء نظام متابعة وتحسين مستمر يضمن فاعلية نظام إدارة المخاطر.
- **المساءلة والالتزام:** من خلال إشراك الموظفين وتحفيزهم على تحمّل مسؤولية إدارة المخاطر، وربطها بالحَوْكمة المؤسسية.
- **حماية الموارد والاستدامة:** تهدف إلى حماية الأصول والسمعة، وضمان استدامة الموارد المالية والبشرية، وتعزيز القدرة التنافسية للمؤسسة.

رابعًا: أهمية إدارة المخاطر المؤسسية في الجامعات

ازدادت أهمية إدارة المخاطر المؤسسية في الآونة الأخيرة، وأصبحت جزءًا لا يتجزأ من أنشطة الجامعات، وتنعكس أهمية إدارة المخاطر في الجامعات من خلال مجموعة من الجوانب، يمكن تصنيفها في المحاور الآتية:

- **الأهمية الاستراتيجية والإدارية:** تُعد إدارة المخاطر عنصرًا محوريًا في صياغة الاستراتيجيات الجامعية، حيث تُسهم في دعم متخذي القرار عبر التنبّه للمخاطر المحتملة ووضع الخطط الاستباقية للتعامل معها، مما يساعد على تقليل الخسائر وتعزيز فعالية القرار، إلى جانب دورها في ترسيخ المساءلة والشفافية ضمن العمليات الإدارية المختلفة (University of Limerick, 2010؛ إبراهيم، 2019).
- **الأهمية التنظيمية والتكامل المؤسسي:** تُعزز إدارة المخاطر من مستوى التنسيق بين وحدات الجامعة الأكاديمية والإدارية، وتُسهم في بناء ثقافة مؤسسية تقوم على السلوك الإداري المنظم، وتوحيد الجهود بين الإدارات المختلفة لمواجهة التحديات والتهديدات بطريقة ممنهجة (University of Limerick, 2010).
- **الأهمية التنافسية والتنموية:** تُعد إدارة المخاطر وسيلة فعالة لتعزيز الميزة التنافسية للجامعات، من خلال التكيّف مع المتغيرات المحلية والعالمية، والحفاظ على السمعة المؤسسية، مما يؤثر بشكل مباشر على التصنيف الأكاديمي والقدرة على جذب الطلبة والشراكات (Curtin University, 2010; University of Salford, 2015).
- **الأهمية الاقتصادية والتشغيلية:** تلعب إدارة المخاطر دورًا رئيسًا في تحسين كفاءة الأداء الجامعي، من خلال حماية الموارد المادية والمالية، وتعزيز جودة تنفيذ المبادرات والمشروعات، فضلًا عن مساهمتها في تعزيز ثقافة المسؤولية والتقييم المستمر للأداء (إبراهيم، 2019).

خامسًا: أنواع ومجالات المخاطر المؤسسية في الجامعات

تواجه الجامعات عدة مخاطر مؤسسية، يمكن أن تؤثر على جودة التعليم، والبحث العلمي، والاستدامة المالية، والسمعة المؤسسية، والعمليات التشغيلية، وتصنف هذه المخاطر إلى عدة مجالات رئيسية، تشمل ما يلي:

- **المخاطر الاستراتيجية (Strategic Risks):** وتشمل ضعف الرؤية المستقبلية، وسوء التخطيط، وغموض الأهداف، وضعف الإدارة الاستراتيجية، إلى جانب عدم وضوح المسؤوليات والصلاحيات. كما تتأثر هذه المخاطر بالتغيرات التشريعية والسياسية والبيئية. (Dorfman, 1997 ؛ الفقهاء، Raanan, 2008؛2012).
- **المخاطر الإدارية (Administrative Risks):** تشير المخاطر الإدارية إلى التحديات المرتبطة بسوء التنظيم وضعف الكفاءة الإدارية داخل الجامعات، وتشمل غياب توزيع واضح للصلاحيات والمسؤوليات، قصور في السياسات والإجراءات الإدارية، وغياب المواءمة بين الهياكل التنظيمية والخطط التشغيلية (Dorfman, 1997؛ الفقهاء، 2012؛ Raanan, 2008؛ العبد الرحمن وجبران، 2021)
- **المخاطر الأكاديمية (Academic Risks):** وتشمل مخاطر جودة التعليم، ضعف البحث العلمي، عدم تحديث المناهج، وقصور في الالتزام بمعايير الاعتماد الأكاديمي. تؤثر هذه المخاطر على السمعة الأكاديمية وجذب الطلاب وأعضاء هيئة التدريس المتميزين (HEFCE, 2001; Cassidy et al, 2001).
- **المخاطر المالية (Financial Risks):** وتشمل نقص التمويل، انخفاض الدعم الحكومي، ضعف إدارة الميزانية، وزيادة التكاليف التشغيلية. (Meberm & Gedges, 2003; University Of Limerick, 2010).
- **مخاطر الموارد البشرية (Human Resource Risks):** وتشمل هذه المخاطر النقص في الكفاءات الأكاديمية والإدارية، وضعف تأهيل وتدريب أعضاء هيئة التدريس، إلى جانب مشكلات تتعلق بسوء التوظيف (الفقهاء، 2012؛ الشيخلي، 2000؛ الأهبل، 2016؛ العبد الرحمن وجبران، 2021).
- **المخاطر القانونية والتنظيمية (Legal & Regulatory Risks) :** وتشمل عدم الالتزام بالقوانين واللوائح، والنزاعات القانونية، وقضايا الملكية الفكرية. (HEFCE, 2001; Raanan, 2008).
- **مخاطر الصحة والسلامة (Health and Safety Risks):** وتشمل هذه المخاطر ضعف أنظمة الأمن والسلامة، وسوء تجهيز المباني والمرافق، وغياب خطط الطوارئ للتعامل مع الكوارث الطبيعية مثل الزلازل والفيضانات، إلى جانب قصور في أنظمة الوقاية من الحريق والتعامل مع المخاطر البيئية والبيولوجية، مما قد يهدد صحة وسلامة الطلاب والعاملين.(HEFCE, 2001)

- **المخاطر التكنولوجية (Technological Risks)**: وتشمل الهجمات الإلكترونية، تسريب البيانات، ضعف البنية التقنية، وفشل أنظمة التعلم الإلكتروني. (جامعة الملك سعود، 2021؛ Cassidy et al., 2001).
- **المخاطر التشغيلية (Operational Risks)** : تتعلق بالمشكلات اليومية في البنية التحتية، الموارد البشرية، الإجراءات الإدارية، وصيانة المرافق. ضعف الإدارة التشغيلية يعيق تحقيق الأهداف الإستراتيجية (الفقهاء، 2012؛ Dorfman,1997).
- **المخاطر التسويقية (Marketing Risks)**: تتعلق هذه المخاطر بقدرة الجامعة على تسويق برامجها ومخرجاتها التعليمية في سوق العمل، وتشمل ضعف ارتباط التخصصات باحتياجات السوق، وصعوبة توظيف الخريجين، وفقدان الجامعة لعناصر الجذب التنافسي. (Dorfman, 1997؛ الفقهاء، 2012).

الدراسات السابقة:

في ظل ما تواجهه الجامعات من تحديات متزايدة ومخاطر متنوعة، برزت أهمية دراسة تجارب المؤسسات التعليمية في تطبيق إدارة المخاطر. وتستعرض هذه الدراسات السابقة جهودًا بحثية تناولت واقع الإدارة وآلياتها في السياقات المحلية والدولية، وقد جاءت الدراسات كما يلي:

- **دراسة علوان (2024)** والتي هدفت إلى وضع تصور مقترح لإدارة المخاطر المؤسسية بجامعة الزقازيق في ضوء المعايير العالمية (ISO 31000, 2018) و(COSO, 2017)، باستخدام المنهج الوصفي. وشملت الدراسة عينة مكونة من 151 عضو هيئة تدريس، تم جمع آرائهم حول واقع إدارة المخاطر المؤسسية. وأظهرت النتائج تنوع حجم المخاطر الجامعية، وضعف ممارسات إدارة المخاطر المؤسسية وفق المعايير العالمية من وجهة نظر المشاركين.
- **دراسة (Ismail & Ramo, 2024)** والتي هدفت إلى استكشاف أثر تقنية البلوك تشين في تحسين إدارة المخاطر الائتمانية، من خلال دراسة استطلاعية لعينة من الأكاديميين والمهنيين في الجامعات الحكومية العراقية وإقليم كردستان، مستخدمة المنهج الوصفي التحليلي، والاستبيان كأداة لجمع البيانات. وأظهرت النتائج أن لتقنية البلوك تشين تأثيرًا إيجابيًا في تعزيز كفاءة إدارة المخاطر الائتمانية، وأوصت الدراسة بتطوير البنية التحتية وتوفير برامج تدريبية متخصصة لتطبيق التقنية بفعالية.
- **دراسة شومان (2023)** والتي هدفت إلى التعرف على واقع تطبيق منهجية إدارة المخاطر في تحقيق التنمية المستدامة في المؤسسات التعليمية بفلسطين، وتحديد المخاطر التي قد تعيق تحقيق أهداف التنمية المستدامة. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت المقابلات كأداة لجمع البيانات من الكلية الجامعية. وأظهرت النتائج وجود هيئة مختصة بإدارة المخاطر ضمن الهيكل التنظيمي، إلا أن هناك غيابًا لخطة واضحة لإدارة المخاطر المحتملة التي قد تهدد التنمية المستدامة، كما يتم تدريب بعض العاملين على إدارة المخاطر في بعض الأنشطة.
- **دراسة (Khaw & Teoh, 2023)** والتي هدفت إلى تقديم مراجعة منهجية حديثة لإدارة المخاطر في قطاع التعليم العالي خلال الفترة من 2005 إلى 2021، من خلال تحليل الأدبيات وفق معايير "RepOrting Standards for Systematics Evidence Syntheses"، باستخدام قاعدة بيانات (Scopus)، واعتمدت الدراسة على تحليل منهجي للأدبيات العلمية السابقة، وركزت على ثلاثة محاور: الممارسات الشائعة لإدارة المخاطر، والعوامل المؤثرة على تنفيذها، والنتائج المترتبة عليها. وأوصت الدراسة بضرورة تطوير فهم أعمق لإدارة المخاطر في مؤسسات التعليم العالي، وتصميم سياسات مخصصة بناءً على احتياجات كل مؤسسة، لتوجيه صناع القرار نحو إعداد استراتيجيات فعالة لمواجهة المخاطر.
- **دراسة إبراهيم (2022)** والتي هدفت إلى توضيح الإطار الفكري لإدارة المخاطر في الجامعات، وتشخيص واقعها في جامعة بنها في ضوء معايير جائزة مصر للتميز الحكومي. واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وأجرى مقابلات مفتوحة مع مسؤولي إدارة المخاطر بالجامعة. وتوصلت الدراسة إلى أن نجاح إدارة المخاطر يتطلب دعم الإدارة العليا ودمجها في الثقافة المؤسسية، وإنشاء بنية فعالة وخطة استراتيجية ونظم معلومات حديثة. كما قدّم تصورًا مقترحًا لتعزيز فاعليتها يرتكز على أربعة محاور: التثقيفي، والتنظيمي، والبشري، والمالي.
- **دراسة الضويحي (2022)** والتي هدفت إلى الكشف عن صعوبات تطوير أداء القيادات في الجامعات السعودية في ضوء إدارة المخاطر، وتحديد متطلبات هذا التطوير، وذلك من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والقيادات الأكاديمية. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وطبقت استبانة على عينة مكونة من 375 عضو هيئة تدريس و0260 من القيادات الأكاديمية بثلاث جامعات سعودية. وأظهرت النتائج أن الصعوبات التي تحد من تطوير أداء القيادات في إدارة المخاطر جاءت بدرجة متوسطة، وتنوعت بين صعوبات مادية وفنية في المرتبة الأولى، تلبها الشخصية، ثم الإدارية والتنظيمية، وتمثلت أبرزها في نقص الموارد المادية، وضعف تأهيل القيادات، وطول الإجراءات الإدارية.
- **دراسة آل يحيى وعبد القادر (2022)** والتي هدفت إلى معرفة العلاقة بين الرشاقة الاستراتيجية والقدرة على إدارة الأزمات لدى موظفي جامعة الملك خالد. ولتحقيق أهداف الدراسة اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، كما صممت استبانة وزعت على (207) من الموظفين ومنسوبي جامعة الملك خالد، وقد أظهرت الدراسة عدة نتائج أبرزها وجود تأثير معنوي دال إحصائيًا على المتغير التابع (إدارة الأزمات) حيث كان مستوى الدلالة لها أقل من 5% في المحاور الأربعة. وكان ترتيب إدراج عوامل ممارسات الرشاقة الاستراتيجية الأربعة في معادلة الانحدار كالتالي، محور التنظيم، محور الأفراد، محور التخطيط، ومحور التكنولوجيا.
- **هدفت دراسة مسيل وآخرون (2021)** إلى التعرف على تطبيقات إدارة المخاطر في مواجهة فيروس كورونا في عدد من الجامعات العربية والأجنبية، بهدف الاستفادة منها في الجامعات المصرية. استخدمت الدراسة المنهج المقارن، وتناولت نماذج من جامعات: الملك سعود (السعودية)، جريفث (أستراليا)، وبكين (الصين)، ثم قامت بتحليل واقع إدارة المخاطر في جامعة القاهرة كنموذج محلي. وقدمت الدراسة إجراءات مقترحة لتطبيق إدارة

المخاطر في الجامعات المصرية، تضمنت أربع مراحل: (1) التمهيد لإدارة المخاطر من خلال نشر الثقافة وتحديد الوضع الراهن، (2) التخطيط عبر تشكيل فرق العمل وتحديد السياسة والخطط، (3) التنفيذ بدمج ثقافة إدارة المخاطر وتفعيل خطط التنبؤ والاستجابة، (4) التقييم والتغذية الراجعة من خلال لجان مختصة تتابع الأداء وتعزز نقاط القوة وتعالج نقاط الضعف.

- **دراسة العبد الرحمن وجبران (2021)** والتي هدفت إلى الكشف عن إمكانية تطبيق إدارة المخاطر في الجامعات الأردنية من وجهة نظر القادة الأكاديميين والإداريين. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وطبقت استبانة مكونة من أربعة مجالات على عينة بلغت (331) قائدًا أكاديميًا وإداريًا. وأظهرت النتائج أن إمكانية التطبيق جاءت بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي (2.66)، وأوصت الدراسة بإنشاء قسم خاص لإدارة المخاطر داخل الجامعات الأردنية للتعامل مع المخاطر المحتملة.
- **دراسة (Syreyshchikova et al., 2020)** والتي هدفت إلى استكشاف محددات تطوير نظام إدارة المخاطر في الجامعات، من خلال تحليل تجربة جامعة .SUSU واستخدمت الدراسة منهجيات متعددة شملت التحليل، المقارنة، التصنيف، ومراجعة الأدبيات والمصادر التشريعية والمواقع الإلكترونية للجامعات. وتوصلت النتائج إلى أن نظام إدارة المخاطر يجب أن يركز على العمليات الأساسية، مثل التعليم، والبحث، وإدارة الموارد، والصيانة. كما أكدت على أهمية تبني نهج منهجي، وتحقيق التحسن المستمر، وحماية الأصول، وتطوير الموظفين، وإدارة المعرفة، بما يسهم في تقليل المخاطر وتعزيز فاعلية الأداء الجامعي.
- **دراسة (Marx & de Swardt, 2019)** والتي هدفت إلى تحديد الكفاءات المطلوبة من مديري المخاطر، واستكشاف أثر هذه الكفاءات في تصميم المقررات الدراسية لبرامج التأهيل الجامعي. واعتمدت الدراسة المنهج الكيفي باستخدام تصميم(IQA)، واتبعت نموذجًا براجماتيًا في التحليل. وكشفت النتائج عن مجموعة من الكفاءات الأساسية تشمل: المعرفة الإدارية، وفهم إدارة المخاطر، بالإضافة إلى سمات شخصية مثل الحزم والصمود، والقيم الأخلاقية، ومهارات فنية وشخصية مهمة للنجاح في هذا الدور.
- **دراسة (Sulistyowati & Ginardi, 2019)** والتي هدفت إلى بناء إطار عمل لإدارة مخاطر أمن المعلومات في الجامعات باستخدام طريقة (OCTAVE) استنادًا إلى معيار ISO/IEC 27001:2013 ، وذلك في جامعة إيرلانجا. واستخدمت الدراسة المنهج الكيفي، واعتمدت على أدوات تحليل مثل acunetix و CVSS لتقييم وتصنيف المخاطر. وأظهرت النتائج إمكانية استخدام طريقة OCTAVE لتحديد الأصول التنظيمية، وتقييم التهديدات ونقاط الضعف، وتقدير أهمية كل خطر، مما يسهم في تطوير نظام متكامل لإدارة أمن المعلومات في المؤسسات الجامعية.
- **دراسة (Soobaroyen et al., 2019)** والتي هدفت إلى استكشاف كيفية إشراف لجان التدقيق (ACs) على إدارة المخاطر في مؤسسات التعليم العالي في المملكة المتحدة، واستخدمت الدراسة المنهج النوعي من خلال المقابلات شبه المنظمة، وحضور اجتماعات اللجان، وتحليل الوثائق. وأظهرت النتائج أن إشراف لجان التدقيق يقتصر غالبًا على الجوانب الشكلية، مع اعتماد مفرط على سجلات المخاطر، وتركيز متفاوت على المخاطر التشغيلية. كما أثارت الدراسة تساؤلات حول قدرة هذه اللجان على مراقبة إدارة المخاطر بفعالية، مشيرة إلى أن إشرافها يعكس في الغالب طابعًا رمزيًا لضمان الشرعية المؤسسية.
- **دراسة (Masár et al., 2019)** والتي هدفت إلى تحليل إدارة مخاطر التعليم في جامعات الاتحاد الأوروبي من خلال دراسة تجريبية شملت دولًا متعددة، منها النرويج وألمانيا وفرنسا والمملكة المتحدة وغيرها. واستخدمت الدراسة مجموعة من الأساليب العلمية، كتحليل الإطار والمحتوى والمقارنة والتوليف. وأظهرت النتائج أن موضوع إدارة مخاطر التعليم متنوع ومهم في البرامج الدراسية للجامعات الأوروبية، كما اقترحت الدراسة مفهومًا جديدًا يتمثل في "منع أزمات المشاريع"، وأشارت إلى دور البرمجيات التعليمية في دعم هذا المجال.
- **دراسة إبراهيم (2019)** والتي هدفت إلى التعرف على دور إدارة المخاطر في تعزيز التنافسية في الجامعات المصرية، واستخدمت المنهج الوصفي من خلال تحليل مفاهيمي لمصطلحات إدارة المخاطر، والأزمة، والتنافسية، والميزة التنافسية. وتناولت الدراسة العلاقة بين إدارة المخاطر والقدرة التنافسية للمؤسسات الجامعية، واقترحت تصورًا لتفعيل دور إدارة المخاطر لتعزيز مكانة الجامعات المصرية. وأكدت النتائج أن إدارة المخاطر تمثل ركيزة أساسية لبقاء الجامعة وتطورها في بيئة تنافسية، خاصة كون استثمارها يتركز في العنصر البشري.
- **دراسة المدرع (2019)** التي هدفت إلى التعرف على واقع مخاطر الموارد البشرية في الجامعات السعودية الحكومية والأهلية، وتقويم إدارتها وفقًا لمعيار ISO31000:2018، إلى جانب مقارنة بين نوعي الجامعات. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المقارن، وأداتي المقابلة والاستبانة، وشمل مجتمع الدراسة وكلاء الجامعات وعمداء العمادات ذات العلاقة بالموارد البشرية. وأظهرت النتائج أن الجامعات تواجه مخاطر موارد بشرية، لكن دون وجود وحدات متخصصة ودائمة لإدارتها، وأن درجة توافر مكونات إدارة المخاطر جاءت بدرجة "متوسطة"، مع تفوق الجامعات الحكومية في بعض الجوانب.
- **دراسة النجار (2019)** والتي هدفت إلى التعرف على أثر إدارة المخاطر على التميز المؤسسي في جامعة الأقصى، باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، ومن خلال استبانة وُزعت على مجتمع الدراسة المكون من أصحاب المناصب الإشرافية الإدارية والأكاديمية (ن = 198، المسترجعة = 179). وأظهرت النتائج أن مهارات إدارة المخاطر لدى أفراد العينة كانت متوسطة، وأن مستوى تطبيق معايير التميز المؤسسي متوسط أيضًا وفقًا للنموذج الأوروبي. كما وُجدت علاقة ارتباطية دالة بين إدارة المخاطر والتميز المؤسسي، خاصة في بُعدي التعرف على المخاطر والمتابعة الدورية. وأوصت الدراسة بإنشاء دائرة مستقلة لإدارة المخاطر، وتضمينها ضمن الخطة الاستراتيجية، وتبني نموذج التميز الأوروبي.
- **دراسة العبيري (2018)** والتي هدفت إلى التعرف على واقع إدارة المخاطر في الجامعات السعودية الناشئة والمعوقات التي تحد من تطبيقها، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، واعتمدت على الاستبانة كأداة لجمع البيانات من عينة مكونة من 88 عميدًا. وأظهرت النتائج أن مستوى

تطبيق إدارة المخاطر بأبعادها المختلفة في الجامعات الناشئة كان منخفضًا، وأن هناك صعوبات كبيرة تعيق التطبيق، أبرزها نقص الكوادر المؤهلة، وضعف الشفافية، وتعقيد الهيكل التنظيمي، وتجاهل المخاطر غير الملموسة، وضعف تفويض الصلاحيات، وقلة المعلومات، وجمود الأنظمة، وضعف مهارات التنبؤ بالمخاطر.

- **دراسة (Mohammadfam et al., 2018)** والتي هدفت إلى تقييم وإدارة المخاطر في مختبرات كلية الصحة العامة بجامعة طبية باستخدام منهج (ACHiL)، الذي يعتمد على تصنيف المخاطر وفق مستوياتها وحدودها. استخدمت الدراسة هذا المنهج لتحديد 28 خطرًا محتملًا، وتم تحديد القيم الحدية وفقًا لمعايير صادرة عن منظمات دولية مثل الأمم المتحدة والوكالة الدولية لأبحاث السرطان. تكونت العينة من مختبرات كلية الصحة العامة. وأظهرت النتائج أن العوامل الكيميائية كانت الأكثر خطورة، تلتها العوامل البيئية، ثم البيولوجية والفيزيائية بدرجة أقل. كما تم تحديد مستوى وموقع كل خطر بناءً على شدته وتأثيره داخل المختبرات.
- **دراسة (Wadesango & Mhaka, 2017)** والتي هدفت إلى دراسة تأثير إدارة مخاطر المؤسسة ووظيفة المراجعة الداخلية على جودة التقارير المالية في الجامعات الحكومية بزيمبابوي. واستخدمت الدراسة المنهجين الكمي والكيفي، واعتمدت على استبيانات ومقابلات مع 250 موظفًا من 9 جامعات. وأظهرت النتائج أهمية تبني نظام فعال لإدارة المخاطر المؤسسية لتعزيز الحوكمة، وضمان النزاهة والاستقلالية في إعداد التقارير المالية الجامعية.
- **دراسة صلاح الدين وعبد العزيز (2017)** والتي هدفت إلى إعداد نظام إداري مقترح لإدارة المخاطر في كلية التربية الرياضية للبنات بجامعة الإسكندرية، من خلال تحديد وتحليل وتقييم المخاطر المحتملة. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتكونت العينة من 15 من القيادات الأكاديمية تم اختيارهم عمديًا، و200 من أعضاء هيئة التدريس والإداريين تم اختيارهم عشوائيًا. وكشفت النتائج عن وجود سبعة أنواع رئيسية من المخاطر: مالية، فنية، متعلقة بالمرافق، السمعة، معرفية، قانونية، والحريق. وأوصت الدراسة بتطبيق الخطة المقترحة وتعميمها على جميع كليات التربية الرياضية في مصر.
- **هدفت دراسة (Kiura & Mango, 2017)** إلى فحص واقع إدارة نظم أمن المعلومات في جامعات كينيا، وتحديد التحديات التي تعيق فعاليتها، واقتراح تحسينات لإدارة مخاطرها. وشملت العينة 16 جامعة، وجُمعت البيانات باستخدام استبيانات ومقابلات ميدانية. وأظهرت النتائج وجود تحديات أمنية خطيرة، وأوصت الدراسة بنموذج شامل لتنظيم جوانب معينة من ISSRM وفقًا لمعيار ISO / IEC 27001:2013 وهيكلة هذا النموذج عن طريق الاستفادة من STOPE (الإستراتيجية، التكنولوجيا، التنظيم، الأشخاص، البيئة) حول إدارة مخاطر أنظمة أمن المعلومات.
- **دراسة (Yudianti, 2015)** التي هدفت إلى تقييم مدى تطبيق الرقابة الداخلية وإدارة المخاطر لضمان الإدارة الجيدة في الجامعات واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي النوعي والتحليل الانحداري، واعتمدت على استبيان NACUBO لجمع البيانات من جميع الجامعات والكليات في مقاطعة يوجياكارتا. وأظهرت النتائج أن معظم مؤسسات التعليم العالي الخاص تمتلك معرفة كافية بتطبيق الرقابة الداخلية وإدارة المخاطر، وأن لذلك تأثيرًا إيجابيًا على تحسين الحوكمة الجامعية.
- **دراسة حسن (2014)** والتي هدفت إلى التعرف على الأسس النظرية ومبررات تطبيق إدارة المخاطر في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، واعتمدت على استبيان مكوّن من ثلاث أدوات معرّبة لقياس المخاطر، وأظهرت النتائج أن الجامعات المتقدمة تطبق إدارة المخاطر كمتطلب للجودة والتصنيفات العالمية، بوصفها نظامًا متكاملًا لاكتشاف المخاطر ومواجهتها بفعالية. كما حددت الدراسة أنواعًا متعددة من المخاطر التي تواجه الجامعات، من بينها مخاطر السمعة، والأفراد، والطلاب، والتكنولوجيا، والتمويل، والمنشآت، والبحث العلمي، والقوانين، والحرائق، والإدارة.
- **دراسة الزعبي (2013)** التي هدفت إلى التعرف على واقع إدارة الجودة الشاملة والمخاطر في قطاع التعليم العالي الأردني. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، واعتمدت على الاستبانة والمقابلات الشخصية والزيارات الميدانية كأدوات لجمع البيانات، وتكوّن مجتمع الدراسة من عمداء الكليات ورؤساء الأقسام والوحدات في عشر جامعات حكومية وخاصة، وبلغت عينة الاستبانة 100 مشارك، وأظهرت النتائج ضعف متابعة إدارة المخاطر، خاصة المخاطر الداخلية الناتجة عن الإهمال، كما بيّنت أن عدم التطبيق السليم لإدارة الجودة الشاملة أسهم في تفاقم المخاطر خلال الأزمة الاقتصادية.
- **دراسة الفقهاء (2012)** التي هدفت إلى قياس مدى تطبيق جامعة فيلادلفيا لمتطلبات إدارة المخاطر، باستخدام المنهج الوصفي المسحي والاستبانة كأداة لجمع البيانات من مجتمع قيادات الجامعة، وقد أظهرت النتائج التزامًا متفاوتًا بأصول إدارة المخاطر، حيث بلغت النسبة (78%) لدى الإدارة العليا، و(62.3%) للإدارة الوسطى، و(74.8%) لأعضاء هيئة التدريس، مع وجود بعض أوجه القصور في المجالات الاستراتيجية والتشغيلية والتسويقية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

- أظهرت الدراسات السابقة اتفاقًا في أهدافها المتمثلة في تحسين إدارة المخاطر الجامعية، واستخدمت غالبًا المنهج الوصفي وأدوات مثل الاستبانة والمقابلة، مع عينات من القيادات الأكاديمية والإدارية. واتّفقت النتائج على ضعف تطبيق إدارة المخاطر في الجامعات، وأوصت بإنشاء وحدات متخصصة، وتبني معايير مثل ISO 31000. كما ركزت غالبية الدراسات على الجامعات العربية، مع وجود بعض الدراسات على الجامعات العالمية، وجمعت بين الجانبين النظري والتطبيقي.
- أما أوجه الاختلاف، فتتمثل في تركيز بعض الدراسات على مجالات محددة مثل الموارد البشرية أو أمن المعلومات، أو استخدام مناهج وأدوات

متقدمة كـ (OCTAVE) و(ACHiL)، كما اختلفت من حيث حجم العينة، أو مستوى التعمق في النتائج والتوصيات.

- استفادت الدراسة الحالية من تلك الأدبيات في تحديد مشكلة البحث، وصياغة أهدافه وأسئلته، وبناء إطاره النظري، وتحديد المنهج والأداة، واختيار التحليلات المناسبة، وتفسير النتائج.
- وتتميز هذه الدراسة بالتركيز على جامعة سعودية ناشئة، واقتراح استراتيجيات عملية لمواجهة عشرة أبعاد من المخاطر، واستخدام أسلوب دلفاي، مما يمنحها بعدًا تطبيقيًا عميقًا لم يُتناول بهذا الشمول في الدراسات السابقة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهجية الدراسة:

تنتمي الدراسة الحالية إلى الدراسات المستقبلية التي تهدف لاقتراح استراتيجيات لإدارة المخاطر المؤسسية بجامعة حفر الباطن، وبناء على أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي، بالاعتماد على أحد أساليب دراسة المستقبل، وهو أسلوب دلفاي (Delphi Technique) والذي يعرف بأنه: "وسيلة فعالة في الحصول على آراء وتصورات الخبراء عن المستقبل بالنسبة لقضية معينة بطريقة منظمة، وهذه الآراء والتصورات يمكن استخدامها كمدخلات للتخطيط ووضع السياسات وبناء الاستراتيجيات" (عامر، 2008، 119).

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من فئتين: (1) الخبراء من القيادات الأكاديمية بجامعة حفر الباطن الذين يتولون المناصب التالية: (وكيل جامعة، عميد، وكيل عميد، رئيس قسم)، وتمثل هذه الفئة فئة المعايشة لواقع الجامعة والتي لديها القدرة على تشخيص الوضع الراهن للجامعة وتحديد المخاطر المحتملة والاستراتيجية المناسبة لإدارتها. (2) الخبراء المتخصصون في الإدارة والتخطيط التربوي في الجامعات السعودية، وتمثل هذه الفئة الجانب التخصصي والإداري والاستشاري بحكم تخصصهم في مجال موضوع البحث، وقدرتهم على استقراء الواقع وتوقع المخاطر واقتراح الاستراتيجيات المناسبة لإدارة الخطر من منظور استراتيجي.

عينة الدراسة:

تتطلب الدراسة الحالية مشاركة خبراء ممارسين أو متخصصين في القيادة الأكاديمية، وعليه فقد اختار الباحث عينة الدراسة بأسلوب العينة القصدية (Non-probability sampling)، من القيادات الأكاديمية بجامعة حفر الباطن، والأساتذة المتخصصين في الإدارة والتخطيط التربوي في الجامعات السعودية حيث بلغ عددهم (50) خبيرًا منهم (25) قائدًا أكاديميًا، و(25) أستاذًا متخصصًا، استجاب منهم في الجولة الأولى (45) خبيرًا، بنسبة بلغت (90%)، وفي الجولة الثانية استجاب (36) خبيرًا، بنسبة بلغت (80%) من المستجيبين في الجولة السابقة، وفي الجولة الثالثة استجاب (32) خبيرًا، بنسبة بلغت (89%) من المستجيبين في الجولة السابقة.

وصف مجتمع الدراسة:

جدول (1): وصف مجتمع الخبراء وفق متغيرات الدراسة

المتغير	الفئة	الجولة الثالثة		المجموع
		العدد	النسبة	
العمل	قائد أكاديمي بالجامعة	11	%34	32
	خبير في الإدارة التربوية	21	%66	
الرتبة العلمية	أستاذ	12	%37.5	32
	أستاذ مشارك	12	%37.5	
	أستاذ مساعد	8	%25	
المنصب القيادي	وكيل جامعة	3	%9	32
	عميد	8	%25	
	وكيل عميد	12	%37.5	
	رئيس قسم	4	%12.5	
	مستشار	5	%16	

يتبين من جدول (1) توزيع مجتمع الخبراء حسب متغيرات الدراسة، حيث أظهرت البيانات تنوع الخبراء من حيث متغير العمل الحالي، وتنوعهم من حيث الرتبة العلمية، وتنوعهم من حيث المنصب القيادي، ويعتبر هذا التنوع إضافة علمية بحيث يعطي الخبراء معلومات من زوايا مختلفة قائمة على الممارسة العملية، والمعرفة العلمية التخصصية، والمعايشة للواقع والخبرة الأكاديمية.

أداة الدراسة:

يعتمد أسلوب دلفاي على الاستبانة كأداة للدراسة لجمع المعلومات من الخبراء الذين تم تحديدهم لتحقيق أهداف الدراسة، وقد تم بناء الاستبانة وفق ثلاث مراحل تمثل كل مرحلة جولة من جولات دلفاي وفقًا لما يلي:

- الجولة الأولى: استبانة مفتوحة: هدفت استبانة الجولة الأولى إلى تقصي آراء الخبراء حول المخاطر المحتمل وقوعها في جامعة حفر الباطن، وفي هذه الجولة تم تحديد مجالات المخاطر المؤسسية بعد مطالعة مركزة للأدبيات السابقة ذات العلاقة بالمخاطر في الجامعات، وعليه تم توجيه عشرة أسئلة مفتوحة يمثل كل سؤال مجالا من مجالات المخاطر المحتملة وهي: المخاطر الاستراتيجية، المخاطر الإدارية، المخاطر الأكاديمية، المخاطر المالية، مخاطر الموارد البشرية، المخاطر القانونية، مخاطر الصحة والسلامة، المخاطر التقنية، المخاطر التشغيلية، المخاطر التسويقية. وقد طبقت لمدة شهر خلال الفترة من 2023/10/15 إلى 2023/11/15.
- الجولة الثانية: استبانة مغلقة: بعد تحليل إجابات الجولة الأولى وتصنيف الاستجابات التي تم الحصول عليها تم تصميم استبانة ذات عبارات مغلقة مع وضع سؤال مفتوح في نهاية كل محور من محاور الاستبانة، ثم بدأ تطبيق الجولة الثانية ابتداء من 2024/01/25 واستمرت حتى 2024/02/27. حيث هدفت الجولة الثانية إلى استفتاء الخبراء مرة أخرى حول ما طرح عليهم من مخاطر في الجولة الأولى إلى اتفاق في الرأي حول محاور الاستبانة.
- الجولة الثالثة: استبانة مغلقة: بعد تحليل إجابات الجولة الثانية تم تصميم استبانة مغلقة حيث هدفت الجولة الثالثة للوصول إلى اتفاق الخبراء حول المخاطر التي تواجه جامعة حفر الباطن، والوصول إلى اتفاق نهائي حول الاستراتيجيات المقترحة لإدارة المخاطر المؤسسية بجامعة حفر الباطن، حيث بدأ تطبيق الاستبانة في الجولة الثالثة ابتداء من 2024/03/22 واستمرت حتى 2024/04/25.

صدق وثبات أداة الدراسة:

تم التحقق من صدق أداة الدراسة في جولاتها الثلاث بطريقة الصدق الظاهري -صدق المحكمين- حيث تم عرض أداة الدراسة في الجولة الأولى على عدد (15) محكمًا من المتخصصين في الإدارة والتخطيط التربوي ومن لهم خبرة سابقة في الدراسات المستقبلية واستخدام أسلوب دلفاي، وذلك للحكم على أداة الدراسة من حيث الصياغة اللغوية، والانتماء للمحور، ومدى قياسها لما وضعت لقياسه، وقد أخذ الباحث بملاحظات المحكمين في الجولة الأولى حيث تم صياغة عشرة أسئلة مفتوحة يمثل كل سؤال بعدًا من أبعاد المخاطر المحتملة، وفي الجولة الثانية تم بناء الاستبانة المغلقة من خلال تحليل استجابات الجولة الأولى وإعادة صياغتها ثم عرضها على المحكمين وعددهم (13) محكمًا، حيث تم الأخذ بملاحظاتهم من حذف وتعديل وإضافة، وفي الجولة الثالثة تم بناء الاستبانة المغلقة ثم عرضها على المحكمين وعددهم (9) محكمين، حيث تم الأخذ بملاحظاتهم من حذف وتعديل وإعادة صياغة.

وتم التحقق من ثبات أداة الدراسة باستخدام طريقة (الاختبار وإعادة الاختبار (Test-Retest Reliability Coefficient) في الجولتين الثانية والثالثة، وفيه كما ذكر القحطاني (2015) "يتم تطبيق الاختبار أو المقياس على نفس المجموعة من الأفراد أو الأشياء في فترتين زمنيتين مختلفتين ومن ثم يتم حساب معامل الثبات للمقياس من خلال معامل الارتباط بين نتائج المقياس التي تم الحصول عليها في فترتي التطبيق، ويسمى هذا المعامل بمعامل الاستقرار" (ص.306). وعليه فقد تراوحت قيم معامل الاستقرار في الاختبارين بين (0.85 – 0.93) وتعتبر معاملات ثبات عالية وتعطي ثقة في أداة الدراسة.

الأساليب الإحصائية:

استخدم الباحث برنامج الحزم الإحصائية في البحوث الاجتماعية (S.P.S.S) لتحليل البيانات باستخدام الأساليب التالية: التكرارات (Frequencies) والنسب المئوية لوصف عينة الدراسة. ومعامل ارتباط (Pearson) لقياس معامل الاستقرار لثبات أداة الدراسة. والمتوسط الحسابي (Mean) لحساب متوسطات عبارات وأبعاد أداة الدراسة. الانحراف المعياري (Deviation) لحساب مدى تباعد القيم عن متوسطها الحسابي.

المحك المعياري للحكم على نتائج الدراسة:

تم تحديد المحك المعياري للحكم على نتائج الدراسة من خلال المعادلة التالية: حساب المدى لمستويات الإجابة وهو (3-1=2)، فيكون طول الفئة يساوي (2/3 = .66)، ثم يتم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في بدائل الاستبانة، بغرض تحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، ليصبح طول الخلايا كما في الجدول الآتي:

جدول (2): المحك المعياري للحكم على نتائج الدراسة

القيمة	حدود المتوسط		الفئة
	من	إلى	
1	1	أقل من 1.66	غير موافق
2	1.66	أقل من 2.32	موافق إلى حد ما
3	2.32 فأكثر		موافق

للحكم على استجابات الخبراء استخدمت الدراسة الوزن النسبي للتعرف على مدى موافقة الخبراء على كل عبارة من عبارات أداة الدراسة حيث اعتمدت الدراسة العبارات التي تحصل على المتوسط الحسابي (2.32) فأعلى والتي تقع ضمن الفئة (موافق)، واستبعاد العبارات التي تحقق متوسط حسابي أقل من (2.32). وقد تم حساب معامل التوافق (Kendall's W) وهو إحصاء يستخدم لقياس مدى الاتفاق بين مجموعة من المحكمين (الخبراء) عند تقييم مجموعة من العبارات. ويُستخدم في أسلوب دلفاي لتحديد مدى التوافق بين الخبراء في الجولات المختلفة. وذلك وفق المعادلة التالية:

وتفسر قيمة معامل التوافق (Kendall's W) كما يلي: (W=1 توافق تام) (W=0 عدم توافق) (W= 0.99 – 0.80 توافق مرتفع) (W= 0.79 – 0.60 توافق متوسط) (W= 0.59 فأقل توافق منخفض)

5. حساب Kendall's W:

- استخدم المعادلة:

$$W = \frac{12 \times S}{n^2 m(m^2 - 1) - 3n^2 m(m+1)^2}$$

حيث:

- W: معامل التوافق.
- S: مجموع مربعات الرتب لكل بند.
- n: عدد المحكمين.
- m: عدد البنود.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

مناقشة وتفسير نتائج السؤال الأول: ما المخاطر المحتمل حدوثها في جامعة حفر الباطن كما يتصورها قيادات الجامعة وخبراء القيادة التربوية؟ وجاءت النتائج كما يلي:

البعد الأول: المخاطر الاستراتيجية:

جدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمخاطر الاستراتيجية

البعد	المخاطر	الجولة الثانية (N=36)		الفئة	الجولة الثالثة (N=32)		الفئة	معامل التوافق W
		المتوسط	الانحراف المعياري		المتوسط	الانحراف المعياري		
المخاطر الاستراتيجية	1. ضعف تكيف الجامعة الاستراتيجي مع التحولات الجديدة التي يقرها مجلس شؤون الجامعات.	2.37	0.342	موافق	2.41	0.321	موافق	0.83 مرتفع
	2. انحراف الأداء الاستراتيجي للجامعة عن الأهداف المنشودة في خطتها الاستراتيجية.	2.33	0.462	موافق	2.35	0.421	موافق	0.86 مرتفع
	3. ضعف المواءمة بين خطة الجامعة الاستراتيجية وواقع بيئتها الداخلية والخارجية.	2.37	0.379	موافق	2.39	0.353	موافق	0.92 مرتفع
	4. ضعف قدرة الجامعة على تحقيق الريادة الاستراتيجية بجميع أبعادها.	2.37	0.374	موافق	2.38	0.341	موافق	0.92 مرتفع
	5. تغيير التوجه الاستراتيجي للجامعة بسبب التغيير المستمر في قياداتها الأكاديمية.	2.65	0.321	موافق	2.67	0.316	موافق	0.95 مرتفع
	المتوسط الحسابي الكلي للمخاطر الاستراتيجية	**2.42**	**0.336**	**موافق**	**2.43**	**0.318**	**موافق**	**0.93 مرتفع**

تبين من جدول (3) حصول بعد المخاطر الاستراتيجية المحتمل حدوثها في جامعة حفر الباطن كما يتصورها قيادات الجامعة وخبراء القيادة التربوية في الجولة الثانية على متوسط حسابي بلغ (2.42) بدرجة تقدير (موافق) وفي الجولة الثالثة بمتوسط حسابي بلغ (2.43) بدرجة تقدير (موافق)، وقد جاء معامل التوافق بين الجولتين بدرجة (0.93) وقد جاءت جميع المخاطر بدرجة تقدير (موافق)، وبالمجمل يعزو الباحث حصول بعد المخاطر الاستراتيجية على درجة تقدير (موافق) إلى تأثر الجامعة بالقرارات التي اتخذها مجلس شؤون الجامعات ومنها تحويل الجامعة إلى جامعة تطبيقية، وتقليل القبول في عدد من التخصصات النظرية، والتغيير المستمر في قياداتها العليا، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة آل يحيى وعبد القادر (2022) التي أكدت ضرورة الالتزام بممارسات الرشاقة الاستراتيجية على مستوى التخطيط والتنظيم، كما تتفق مع ما أشارت إليه بعض الدراسات مثل: (بن عمارة، 2009؛ University Of Limerick, 2010) التي أكدت أن إدارة المخاطر جزء لا يتجزأ من استراتيجية المؤسسة وأمرًا ضروريًا لاتخاذ قراراتها.

البعد الثاني: المخاطر الإدارية:

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمخاطر الإدارية

البعد	المخاطر	الجولة الثانية (N=36)		الفئة	الجولة الثالثة (N=32)		الفئة	معامل التوافق W
		المتوسط	الانحراف المعياري		المتوسط	الانحراف المعياري		
المخاطر الإدارية	1. تأخر تنفيذ العمليات الإدارية والمالية بسبب ضعف كفاءة الموظفين.	2.53	0.328	موافق	2.55	0.321	موافق	0.86 مرتفع
	2. اتخاذ إجراءات خاطئة في بعض الحالات الإدارية والمالية.	2.41	0.361	موافق	2.42	0.356	موافق	0.90 مرتفع
	3. ممارسة بعض الوحدات التنظيمية صلاحيات ومهام وحدات تنظيمية أخرى.	2.21	0.537	موافق إلى حد ما**				
	4. انحراف الأداء الإداري للجامعة عن الأهداف التنظيمية المنشودة.	2.44	0.412	موافق	0.408	2.455	موافق	0.91 مرتفع
	5. المشاكل التنظيمية المتمثلة في تضخم الهيكل التنظيمي المركزية اتساع نطاق الإشراف غياب وحدة الهدف ووحدة الأمر.	2.41	0.381	موافق	2.43	0.355	موافق	0.89 مرتفع
	6. ضعف نظام الاتصال في الهيكل التنظيمي للجامعة.	2.31	0.462	موافق إلى حد ما**				
	7. تنفيذ المعاملات الإدارية والمالية للجامعة بأساليب خاطئة وفق الاجتهاد والخبرة الشخصية.	2.38	0.361	موافق	2.41	0.346	موافق	0.94 مرتفع
	8. ضعف عمليات الرقابة على الأعمال الإدارية والمالية والمشروعات في الجامعة	2.44	0.358	موافق	2.47	0.347	موافق	0.95 مرتفع
	المتوسط الحسابي الكلي للمخاطر الإدارية	**2.39**	**0.371**	**موافق**	**2.46**	**0.326**	**موافق**	**0.91 مرتفع**

** تم في الجولة الثالثة حذف الخطر الذي لم يحقق المتوسط المرجح.

تبين من جدول (4) حصول بعد المخاطر الإدارية المحتمل حدوثها في جامعة حفر الباطن كما يتصورها قيادات الجامعة وخبراء القيادة التربوية في الجولة الثانية على متوسط حسابي بلغ (2.39) بدرجة تقدير (موافق) وفي الجولة الثالثة بمتوسط حسابي بلغ (2.46) بدرجة تقدير (موافق)، وقد جاء معامل التوافق بين الجولتين بدرجة (0.91)، وبعد تحليل نتائج الجولة الثانية جاء اثنان من المخاطر بدرجة تقدير (موافق إلى حد ما)، وجاءت ستة مخاطر في الجولتين بدرجة تقدير (موافق)، وبالمجمل يعزو الباحث حصول بعد المخاطر الإدارية على درجة تقدير (موافق) إلى ضعف العمليات الإدارية في الجامعة بسبب ضعف الخبرة الوظيفية للموظفين، غموض السياسات، عدم وضوح الإجراءات والقواعد التنفيذية، وتنفيذ العمليات الإدارية وفقا للاجتهادات الشخصية، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (حسن، 2014) التي أكدت أن الجامعات تواجه مخاطر متعددة منها المخاطر الإدارية، وضعف الرقابة والشفافية داخل الجامعات.

البعد الثالث: المخاطر الأكاديمية:

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمخاطر الأكاديمية

البعد	المخاطر	الجولة الثانية (N=36)		الفئة	الجولة الثالثة (N=32)		الفئة	معامل التوافق W
		المتوسط	الانحراف المعياري		المتوسط	الانحراف المعياري		
المخاطر الأكاديمية	1. عدم قدرة الجامعة على مواجهة الطلب المتزايد على القبول الجامعي	2.54	0.381	موافق	2.56	0.327	موافق	0.91 مرتفع
	2. عدم مؤامة مخرجات الجامعة لمتطلبات سوق العمل.	2.50	0.347	موافق	2.53	0.315	موافق	0.89 مرتفع
	3. ضعف قدرة الجامعة على الحصول على الاعتماد الأكاديمي البرامجي	2.36	0.443	موافق	2.42	0.453	موافق	0.87 مرتفع
	4. ضعف جودة عمليات التدريس.	2.34	0.375	موافق	2.37	0.427	موافق	0.91 مرتفع
	5. الهدر التعليمي بتنامي ظاهرتي الرسوب والتسرب في الجامعة	2.15	0.427	موافق إلى حد ما**				
	6. ضعف دعم البحوث والنشر العلمي في الجامعة.	2.56	0.338	موافق	2.52	0.326	موافق	0.86 مرتفع
	7. الدعوة للفكر المتطرف بين الطلبة أو أعضاء هيئة التدريس بالجامعة.	1.96	0.356	موافق إلى حد ما**				
	المتوسط الحسابي الكلي للمخاطر الأكاديمية	**2.34**	**0.345**	**موافق**	**2.51**	**0.337**	**موافق**	**0.87 مرتفع**

** تم في الجولة الثالثة حذف الخطر الذي لم يحقق المتوسط المرجح.

تبين من جدول (5) حصول بعد المخاطر الأكاديمية المحتمل حدوثها في جامعة حفر الباطن كما يتصورها قيادات الجامعة وخبراء القيادة التربوية في الجولة الثانية على متوسط حسابي بلغ (2.34) بدرجة تقدير (موافق) وفي الجولة الثالثة بمتوسط حسابي بلغ (2.51) بدرجة تقدير (موافق)، وقد جاء معامل التوافق بين الجولتين بدرجة (0.87)، وبعد تحليل نتائج الجولة الثانية جاء اثنان من المخاطر بدرجة تقدير (موافق إلى حد ما)، وجاءت أربعة مخاطر بدرجة تقدير (موافق)، وبالمجمل يعزو الباحث حصول بعد المخاطر الأكاديمية على درجة تقدير (موافق) إلى ضعف التخطيط الاستراتيجي والتنبؤ بالمستقبل والاستعداد له خاصة فيما يتعلق بمواجهة الطلب المتزايد على القبول في الجامعة، واستمرار الجامعة في تقديم برامج أكاديمية لا تتوافق مع متطلبات سوق العمل، وتأخر الجامعة في الحصول على الاعتماد البرامجي، وتتفق هذه النتيجة مع ما جاء في دراستي (HEFCE, 2001; Cassidy et al, 2001) والتي أكدت على أن المخاطر الأكاديمية تشمل مخاطر جودة التعليم، ضعف البحث العلمي، عدم تحديث المناهج، وقصور في الالتزام بمعايير الاعتماد الأكاديمي. تؤثر هذه المخاطر على السمعة الأكاديمية وجذب الطلاب وأعضاء هيئة التدريس المتميزين.

البعد الرابع: المخاطر المالية:

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمخاطر المالية

البعد	المخاطر	الجولة الثانية (N=36)		الفئة	الجولة الثالثة (N=32)		الفئة	معامل التوافق W
		المتوسط	الانحراف المعياري		المتوسط	الانحراف المعياري		
المخاطر المالية	1. تناقص التمويل الحكومي في ظل السياسة المالية الجديدة للجامعات.	2.38	0.349	موافق	2.44	0.364	موافق	0.86 مرتفع
	2. عدم قدرة الجامعة على تنوع مصادر التمويل .	2.63	0.309	موافق	2.65	0.318	موافق	0.95 مرتفع
	3. ضعف الموارد المالية الذاتية للجامعة .	2.75	0.284	موافق	2.73	0.281	موافق	0.91 مرتفع
	4. عدم جدوى الاستثمار في الجامعة .	2.34	0.461	موافق	2.42	0.376	موافق	0.88 مرتفع
	5. عدم وجود أوقاف للجامعة تسهم في تمويلها .	2.63	0.312	موافق	2.67	0.322	موافق	0.93 مرتفع
	6. ضياع فرص تمويلية في الجامعة بسبب ضعف الإدارة المالية.	2.50	0.433	موافق	2.62	0.306	موافق	0.87 مرتفع
	المتوسط الحسابي الكلي للمخاطر المالية	**2.54**	**0.317**	**موافق**	**2.59**	**0.313**	**موافق**	**0.92 مرتفع**

تبين من جدول (6) حصول بعد المخاطر المالية المحتمل حدوثها في جامعة حفر الباطن كما يتصورها قيادات الجامعة وخبراء القيادة التربوية في الجولة الثانية على متوسط حسابي بلغ (2.54) بدرجة تقدير (موافق) وفي الجولة الثالثة بمتوسط حسابي بلغ (2.59) بدرجة تقدير (موافق)، وقد جاء معامل التوافق بين الجولتين بدرجة (0.92)، وقد جاءت جميع المخاطر بدرجة تقدير (موافق)، وبالمجمل يعزو الباحث حصول بعد المخاطر المالية على درجة تقدير (موافق) إلى عدم وجود سياسة مالية تسهم في تنويع مصادر التمويل، وضعف الجهود المبذولة في ترشيد الإنفاق وتحقيق كفاءته، وعدم قدرة الجامعة على زيادة مواردها الذاتية من خلال البحوث والدراسات الاستشارية والخدمات الأكاديمية، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة صلاح الدين وعبد العزيز (2017)، ودراسة حسن (2014)، والتي أظهرت وجود مخاطر تواجه الجامعات بسبب نقص مصادر التمويل وزيادة النفقات وضعف الاستثمارات الموجهة نحو تحسين التعليم في هذه الجامعات.

البعد الخامس: مخاطر الموارد البشرية:

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمخاطر الموارد البشرية

البعد	المخاطر	الجولة الثانية (N=36)		الفئة	الجولة الثالثة (N=32)		الفئة	معامل التوافق W
		المتوسط	الانحراف المعياري		المتوسط	الانحراف المعياري		
مخاطر الموارد البشرية	1. تسرب الكفاءات الأكاديمية والإدارية من العمل بالجامعة.	2.43	0.368	موافق	2.53	0.337	موافق	0.88 مرتفع
	2. انخفاض إنتاجية موظفي الجامعة بسبب ضعف كفاءتهم الإدارية .	2.37	0.468	موافق	2.43	0.478	موافق	0.90 مرتفع
	3. النقص الكبير في أعضاء هيئة التدريس والموظفين.	2.41	0.384	موافق	2.42	0.371	موافق	0.96 مرتفع
	4. الفجوة في الأداء بعد انهاء عمل المتعاقدين في الجامعة.	2.34	0.459	موافق	2.39	0.438	موافق	0.94 مرتفع
	5. اضطرار بعض أعضاء هيئة التدريس لترك العمل أثناء العام الدراسي لأسباب مختلفة .	1.84	0.315	موافق إلى حد ما**				
	6. امتناع بعض العاملين في شركات التشغيل والصيانة عن العمل في الجامعة .	2.20	0.382	موافق إلى حد ما**				

7. ضعف معرفة الموظفين بواجباتهم وحقوقهم الوظيفية.	2.19	0.328			موافق إلى حد ما**		
8. ضعف مستوى القيادات الإدارية في الجامعة.	2.44	0.369	2.47	0.341	موافق	0.92 مرتفع
9. عدم تحديد الاحتياجات التدريبية المناسبة لتطوير الموظفين بما يؤهلهم لمواكبة كل ماهو جديد	2.31	0.446			موافق إلى حد ما**		
10. عدم وجود معايير دقيقة لترشيح واختيار القيادات في الجامعة.	2.69	0.310	2.73	0.295	موافق	0.90 مرتفع
11. نقص تغطية بعض التخصصات بسبب ترك العمل لأعضاء هيئة التدريس غير السعوديين عند إنهاء عقودهم.	2.53	0.375	2.54	0.346	موافق	0.97 مرتفع
المتوسط الحسابي الكلي لمخاطر الموارد البشرية	**2.34**	**0.384**	**2.50**	**0.342**	**موافق**	**0.86 مرتفع**

** تم في الجولة الثالثة حذف الخطر الذي لم يحقق المتوسط المرجح.

تبين من جدول (7) حصول بعد مخاطر الموارد البشرية المحتمل حدوثها في جامعة حفر الباطن كما يتصورها قيادات الجامعة وخبراء القيادة التربوية في الجولة الثانية على متوسط حسابي بلغ (2.34) بدرجة تقدير (موافق) وفي الجولة الثالثة بمتوسط حسابي بلغ (2.50) بدرجة تقدير (موافق)، وقد جاء معامل التوافق بين الجولتين بدرجة (0.86)، وبعد تحليل نتائج الجولة الثانية جاءت أربعة من المخاطر بدرجة تقدير (موافق إلى حد ما)، وجاءت سبعة مخاطر بدرجة تقدير (موافق)، وبالمجمل يعزو الباحث حصول بعد مخاطر الموارد البشرية على درجة تقدير (موافق) إلى عدم جاذبية بيئة العمل في الجامعة لاستبقاء أو استقطاب الكفاءات الأكاديمية، وضعف العوامل المؤثرة في جودة حياة العمل، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة المدرع (2019)، ونتائج دراسة حسن (2014)، حيث أظهرتا وجود مخاطر تتعلق بتنمية وتدريب وتطوير قدرات المهارات البشرية داخل الجامعات وتسرب الكفاءات مما يؤثر على جودة العمل المؤسسي.

البعد السادس: المخاطر القانونية:

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمخاطر القانونية

البعد	المخاطر	الجولة الثانية (N=36)		الفئة	الجولة الثالثة (N=32)		الفئة	معامل التوافق W
		المتوسط	الانحراف المعياري		المتوسط	الانحراف المعياري		
المخاطر القانونية	1. تحمل الجامعة تبعات إجراءات غير نظامية بسبب ضعف الإدارة القانونية.	2.41	0.385	موافق	2.47	0.318	موافق	0.93 مرتفع
	2. انتهاك قيم النزاهة الوظيفية التي تؤدي لبعض مظاهر الفساد الإداري والمالي.	2.16	0.439		موافق إلى حد ما**			
	3. توقيع أو إنهاء عقود الشركات بصورة غير نظامية مما يترتب عليها مطالبات حقوقية ضد الجامعة.	2.41	0.368	موافق	2.48	0.340	موافق	0.88 مرتفع
	4. تعريض الجامعة للمطالبات الحقوقية لدى جهات التظلم بسبب إجراءات خاطئة ناتجة عن الجهل بالأنظمة واللوائح.	2.38	0.478	موافق	2.40	0.458	موافق	0.94 مرتفع
	المتوسط الحسابي الكلي للمخاطر القانونية	**2.34**	**0.338**	**موافق**	**2.45**	**0.328**	**موافق**	**0.85 مرتفع**

** تم في الجولة الثالثة حذف الخطر الذي لم يحقق المتوسط المرجح.

تبين من جدول (8) حصول بعد المخاطر القانونية المحتمل حدوثها في جامعة حفر الباطن كما يتصورها قيادات الجامعة وخبراء القيادة التربوية في الجولة الثانية على متوسط حسابي بلغ (2.34) بدرجة تقدير (موافق) وفي الجولة الثالثة على متوسط حسابي بلغ (2.45) بدرجة تقدير (موافق)، وقد جاء معامل التوافق بين الجولتين بدرجة (0.85)، وبعد تحليل نتائج الجولة الثانية جاء خطر واحد بدرجة تقدير (موافق إلى حد ما) ، وقد جاءت ثلاثة مخاطر بدرجة تقدير (موافق)، وبالمجمل يعزو الباحث حصول بعد المخاطر القانونية على درجة تقدير (موافق) إلى وجود اجتهادات شخصية من قبل بعض الموظفين أو المسؤولين في الجامعة مخالفة للأنظمة والقوانين المعمول بها، مع ضعف في دور الإدارة القانونية الاستشاري للتوجيه إلى القرارات التي تحمي الجامعة من المخالفات والمخاطر القانونية، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة حسن (2014)، ونتائج دراسة صلاح الدين وعبد العزيز (2017)، حيث أظهرتا تعريض الجامعة للعديد من المخاطر القانونية مثل المطالبات الحقوقية لدى جهات التظلم بسبب إجراءات خاطئة ناتجة عن عدم الدراية بالأنظمة واللوائح الحاكمة.

البعد السابع: مخاطر الصحة والسلامة:

جدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمخاطر الصحة والسلامة

البعد	المخاطر	الجولة الثانية (N=36)		الفئة	الجولة الثالثة (N=32)		الفئة	معامل التوافق W
		المتوسط	الانحراف المعياري		المتوسط	الانحراف المعياري		
مخاطر الصحة والسلامة	1. خطر الإصابات المرضية الطارئة بين منسوبي الجامعة.	2.48	0.481	موافق	2.51	0.431	موافق	0.91 مرتفع
	2. خطر انتشار أمراض فيروسية معدية يصعب السيطرة عليها مثل جائحة (كورونا).	2.39	0.457	موافق	2.41	0.462	موافق	0.90 مرتفع
	3. خطر حدوث حريق في أحد مباني الجامعة.	2.41	0.361	موافق	2.47	0.312	موافق	0.89 مرتفع
	4. خطر تعرض حافلات نقل الطلبة لحوادث مرورية .	2.16	0.472		موافق إلى حد ما**			
	5. مخاطر المعامل والمختبرات.	2.51	0.315	موافق	2.53	0.311	موافق	0.92 مرتفع
	6. خطر التسمم الغذائي لطلبة ومنسوبي الجامعة.	2.13	0.472		موافق إلى حد ما**			
	المتوسط الحسابي الكلي لمخاطر الصحة والسلامة	**2.35**	**0.347**	**موافق**	**2.48**	**0.352**	**موافق**	**0.87 مرتفع**

** تم في الجولة الثالثة حذف الخطر الذي لم يحقق المتوسط المرجح.

تبين من جدول (9) حصول بعد مخاطر الصحة والسلامة المحتمل حدوثها في جامعة حفر الباطن كما يتصورها قيادات الجامعة وخبراء القيادة التربوية في الجولة الثانية على متوسط حسابي بلغ (2.35) بدرجة تقدير (موافق) وفي الجولة الثالثة على متوسط حسابي بلغ (2.48) بدرجة تقدير (موافق)، وقد جاء معامل التوافق بين الجولتين بدرجة (0.87)، وبعد تحليل نتائج الجولة الثانية جاء اثنان من المخاطر بدرجة تقدير (موافق إلى حد ما)، وقد جاءت أربعة مخاطر بدرجة تقدير (موافق)، وبالمجمل يعزو الباحث حصول بعد مخاطر الصحة والسلامة على درجة تقدير (موافق) إلى ضعف إجراءات الصحة والسلامة في الجامعة بسبب غياب جهود التثقيف والوقائية، مع كثرة العوامل المؤثرة مثل الأمطار الغزيرة، والرياح الشديدة والمثيرة للأتربة والغبار، وعدم وجود مركز صحي يباشر الحالات المرضية الطارئة، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من (حسن، 2014؛ صلاح الدين وعبد العزيز، 2017؛ Mohammadfam, et al, 2018)، حيث أظهرت وجود مخاطر تواجه الجامعات تتعلق بالسلامة والأمان داخل المعامل والمختبرات وانتشار بعض الأمراض المعدية التي يصعب السيطرة عليها.

البعد الثامن: المخاطر التقنية:

جدول (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمخاطر التقنية

البعد	المخاطر	الجولة الثانية (N=36)		الفئة	الجولة الثالثة (N=32)		الفئة	معامل التوافق W
		المتوسط	الانحراف المعياري		المتوسط	الانحراف المعياري		
المخاطر التقنية	1. خطر اختراق قواعد المعلومات الخاصة بالجامعة وتغييرها .	2.59	0.278	موافق	2.63	0.255	موافق	0.94 مرتفع
	2. خطر الهجمات الفيروسية والبرمجيات الضارة والخبيثة التي تصيب برامج الجامعة الإلكترونية .	2.59	0.269	موافق	2.61	0.218	موافق	0.97 مرتفع
	3. خطر الأعطال التقنية في أنظمة الجامعة وبرامجها .	2.59	0.273	موافق	2.65	0.227	موافق	0.92 مرتفع
	4. خطر الاختراقات لأنظمة الجامعة بسبب ضعف إجراءات الأمن السيبراني .	2.53	0.362	موافق	2.57	0.349	موافق	0.95 مرتفع
	5. تعرض سيرفرات الجامعة للتلف بحريق أو تسرب المياه إليها أو غيرها.	2.47	0.336	موافق	2.55	0.328	موافق	0.91 مرتفع
	المتوسط الحسابي الكلي للمخاطر التقنية	**2.55**	**0.335**	**موافق**	**2.60**	**0.329**	**موافق**	**0.93 مرتفع**

تبين من جدول (10) حصول بعد المخاطر التقنية المحتمل حدوثها في جامعة حفر الباطن كما يتصورها قيادات الجامعة وخبراء القيادة التربوية في الجولة الثانية على متوسط حسابي بلغ (2.55) بدرجة تقدير (موافق) وفي الجولة الثالثة على متوسط حسابي بلغ (2.60) بدرجة تقدير (موافق)، وقد جاء معامل التوافق بين الجولتين بدرجة (0.93)، وبعد تحليل نتائج الجولة الثانية والثالثة جاءت جميع المخاطر بدرجة تقدير (موافق)، وبالمجمل يعزو الباحث حصول بعد المخاطر التقنية على درجة تقدير (موافق) إلى ضعف إجراءات الأمن السيبراني، واستخدام بعض الطلاب والأساتذة والموظفين للبريد الإلكتروني غير الرسمي، ووجود ثغرات في بعض الأنظمة التقنية في الجامعة يمكن استغلالها لزرع الفيروسات أو اختراق الأنظمة، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من (العبيري، 2018؛ حسن، 2014؛ Kiura & Mango, 2017)، حيث أظهرت مواجهة الجامعات لبعض المخاطر التي تتعلق بحماية البيانات والمعلومات والتعرض لخطر الاختراقات لأنظمة الجامعة بسبب ضعف إجراءات الأمن السيبراني.

البعد التاسع: المخاطر التشغيلية:

جدول (11): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمخاطر التشغيلية

البعد		المخاطر	الجولة الثانية (N=36)		الفئة	الجولة الثالثة (N=32)		الفئة	معامل التوافق W
			المتوسط	الانحراف المعياري		المتوسط	الانحراف المعياري		
المخاطر التشغيلية	1.	اعطال الكهرباء في فصل الصيف .	2.38	0.378	موافق	2.42	0.357	موافق	0.90 مرتفع
	2.	مخاطر متعلقة بعدم اكتمال البنية التحتية لخدمات الجامعة الاساسية .	2.50	0.385	موافق	2.53	0.351	موافق	0.97 مرتفع
	3.	تباطؤ عمليات الصيانة للمصاعد وأعطال السباكة .	2.50	0.347	موافق	2.48	0.326	موافق	0.91 مرتفع
	4.	خطر تسرب مياه الصرف الصحي في المباني وداخل الحرم الجامعي .	2.22	0.453		موافق إلى حد ما**			
	5.	خطر تصدعات وتشققات المباني والمرافق المختلفة في الجامعة.	2.38	0.436	موافق	2.43	0.378	موافق	0.87 مرتفع
	6.	خطر أعطال أجهزة التكييف في القاعات والمكاتب في ظل حرارة الصيف الشديدة .	2.41	0.389	موافق	2.47	0.361	موافق	0.90 مرتفع
	7.	سوء نظافة المباني والمرافق والساحات في الحرم الجامعي.	2.19	0.473		موافق إلى حد ما**			
	8.	قلة المساحات الخضراء والتشجير في الحرم الجامعي.	2.22	0.459		موافق إلى حد ما**			
		المتوسط الحسابي الكلي للمخاطر التشغيلية	**2.35**	**0.453**	**موافق**	**2.47**	**0.421**	**موافق**	**0.89 مرتفع**

** تم في الجولة الثالثة حذف الخطر الذي لم يحقق المتوسط المرجح

تبين من جدول (11) حصول بعد المخاطر التشغيلية المحتمل حدوثها في جامعة حفر الباطن كما يتصورها قيادات الجامعة وخبراء القيادة التربوية في الجولة الثانية على متوسط حسابي بلغ (2.35) بدرجة تقدير (موافق) وفي الجولة الثالثة على متوسط حسابي بلغ (2.47) بدرجة تقدير (موافق)، وقد جاء معامل التوافق بين الجولتين بدرجة (0.89)، وبعد تحليل نتائج الجولة الثانية جاء ثلاثة من المخاطر بدرجة تقدير (موافق إلى حد ما)، وجاءت خمسة مخاطر بدرجة تقدير (موافق)، وبالمجمل يعزو الباحث حصول بعد المخاطر التشغيلية على درجة تقدير (موافق) إلى ضعف الخبرة في الإدارة الفنية في الجامعة بسبب حداثة نشأة الجامعة، وضعف أعمال الصيانة والتشغيل التي تتولاها شركات ضعيفة من حيث القدرات البشرية والمادية. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من (صلاح الدين وعبد العزيز، 2017؛ وحسن، 2014؛ الفقهاء، 2012)، حيث أظهرت وجود بعض المخاطر التي تواجه الجامعات نتيجة ضعف البنية التحتية لبعض الجامعات.

البعد العاشر: المخاطر التسويقية:

جدول (12): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمخاطر التسويقية

البعد		المخاطر	الجولة الثانية (N=36)		الفئة	الجولة الثالثة (N=32)		الفئة	معامل التوافق W
			المتوسط	الانحراف المعياري		المتوسط	الانحراف المعياري		
المخاطر التسويقية	1.	ضعف تسويق الخدمات الجامعية.	2.60	0.311	موافق	2.64	0.301	موافق	0.94 مرتفع
	2.	عدم ثقة مؤسسات سوق العمل في مخرجات الجامعة.	2.50	0.344	موافق	2.55	0.327	موافق	0.93 مرتفع
	3.	سوء علاقة الجامعة مع المجتمع وقطاعات الانتاج.	2.31	0.450		موافق إلى حد ما**			
	4.	سوء سمعة الجامعة بسبب انهاك أخلاقيات البحث العلمي والأمانة العلمية.	2.19	0.437		موافق إلى حد ما**			
	5.	تدني سمعة الجامعة كجامعة ناشئة بين الجامعات الأخرى .	2.25	0.466		موافق إلى حد ما**			
	6.	ضعف ثقة المجتمع في الجامعة بعد تحويلها لجامعة تطبيقية .	2.50	0.360	موافق	2.55	0.345	موافق	0.91 مرتفع
	7.	عدم قدرة الجامعة في الحصول على الاعتماد الأكاديمي المؤسسي غير المشروط أو الاعتماد البرامجي .	2.22	0.478		موافق إلى حد ما**			
		المتوسط الحسابي الكلي للمخاطر التسويقية	**2.37**	**0.418**	**موافق**	**2.58**	**0.336**	**موافق**	**0.86 مرتفع**

** تم في الجولة الثالثة حذف الخطر الذي لم يحقق المتوسط المرجح.

تبين من جدول (12) حصول بعد المخاطر التسويقية المحتمل حدوثها في جامعة حفر الباطن كما يتصورها قيادات الجامعة وخبراء القيادة التربوية في الجولة الثانية على متوسط حسابي بلغ (2.37) بدرجة تقدير (موافق) وفي الجولة الثالثة على متوسط حسابي بلغ (2.58) بدرجة تقدير (موافق)، وقد

جاء معامل التوافق بين الجولتين بدرجة (0.86)، وبعد تحليل نتائج الجولة الثانية جاءت أربعة من المخاطر بدرجة تقدير (موافق إلى حد ما) ، وقد جاءت ثلاثة مخاطر بدرجة تقدير (موافق)، وبالمجمل يعزو الباحث حصول بعد المخاطر التسويقية على درجة تقدير (موافق) إلى وجود فجوة في علاقة الجامعة بالمجتمع وقطاعات الصناعة والإنتاج، بالإضافة إلى غياب الاستراتيجية المؤسسية لتسويق خدمات ومخرجات الجامعة، وبناء سمعة مؤسسية ناجحة، وتتفق هذه الدراسة مع نتائج دراسة كل من (الفقهاء، 2012؛ حسن، 2014؛ صلاح الدين وعبد العزيز، 2017، إبراهيم، 2022)، حيث أظهرت وجود بعض المخاطر المتعلقة بسوء علاقة الجامعة مع المجتمع ومؤسسات الاستثمار في مجال التعليم، بالإضافة إلى سوء سمعة الجامعة بسبب مشكلات أخلاقية أو علمية أو إدارية.

جدول (13): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمخاطر المحتمل حدوثها في جامعة حفر الباطن

أبعاد المخاطر	الجولة الثانية (N=36)		الفئة	الجولة الثالثة (N=32)		الفئة	معامل التوافق W	الترتيب في الجولة الثالثة
	المتوسط	الانحراف المعياري		المتوسط	الانحراف المعياري			
البعد الأول: المخاطر الاستراتيجية.	2.42	0.336	موافق	2.44	0.318	موافق	0.96 مرتفع	10
البعد الثاني: المخاطر الإدارية.	2.39	0.371	موافق	2.46	0.326	موافق	0.91 مرتفع	8
البعد الثالث: المخاطر الأكاديمية.	2.34	0.345	موافق	2.51	0.337	موافق	0.87 مرتفع	4
البعد الرابع: المخاطر المالية.	2.54	0.317	موافق	2.59	0.313	موافق	0.94 مرتفع	2
البعد الخامس: مخاطر الموارد البشرية.	2.34	0.384	موافق	2.50	0.342	موافق	0.86 مرتفع	5
البعد السادس: المخاطر القانونية.	2.34	0.338	موافق	2.45	0.328	موافق	0.85 مرتفع	9
البعد السابع: مخاطر الصحة والسلامة.	2.35	0.347	موافق	2.48	0.352	موافق	0.89 مرتفع	6
البعد الثامن: المخاطر التقنية.	2.55	0.335	موافق	2.60	0.329	موافق	0.93 مرتفع	1
البعد التاسع: المخاطر التشغيلية.	2.35	0.453	موافق	2.47	0.421	موافق	0.87 مرتفع	7
البعد العاشر: المخاطر التسويقية.	2.37	0.418	موافق	2.58	0.336	موافق	0.84 مرتفع	3
المتوسط الحسابي الكلي لأبعاد المخاطر	**2.40**	**0.392**	**موافق**	**2.51**	**0.387**	**موافق**	**0.90 مرتفع**	

تبين من جدول (13) حصول مجالات المخاطر المحتمل حدوثها في جامعة حفر الباطن كما يتصورها قيادات الجامعة وخبراء القيادة التربوية في الجولة الثانية على متوسط حسابي بلغ (2.40) بدرجة تقدير (موافق) وفي الجولة الثالثة على متوسط حسابي بلغ (2.51) بدرجة تقدير (موافق)، وبمعامل توافق (0.90)، وقد جاءت جميع المخاطر في الجولتين بدرجة تقدير (موافق) وجاء ترتيب المخاطر في الجولة الثالثة على النحو التالي: جاءت المخاطر التقنية أعلى المخاطر المحتمل حدوثها بمتوسط حسابي (2.60) وفي الترتيب الثاني المخاطر المالية بمتوسط حسابي (2.59)، وفي الترتيب التاسع المخاطر القانونية بمتوسط حسابي (2.45)، وجات المخاطر الاستراتيجية في الترتيب العاشر والأخير بمتوسط حسابي (2.44) ويعزو الباحث السبب في ذلك إلى غياب الاستراتيجية المؤسسية لإدارة المخاطر التي تقوم على التنبؤ بالمخاطر المحتملة، واستراتيجيات مواجهتها، فضلا عن قلة الخبرة سواء على المستوى المؤسسي بحكم حداثة نشأة الجامعة، أو على المستوى الفردي للقيادات وأعضاء الهيئتين الأكاديمية والإدارية، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الضويحي (2022) والتي تظهر وجود عدة مخاطر وصعوبات تواجه الجامعات السعودية ومنها: المخاطر التقنية والمادية والإدارية والتنظيمية والشخصية.

مناقشة وتفسير نتائج السؤال الثاني: ما الاستراتيجيات المقترحة لإدارة المخاطر المؤسسية في جامعة حفر الباطن من وجهة نظر قيادات الجامعة وخبراء القيادة التربوية؟ وجاءت النتائج كما يلي:

البعد الأول: استراتيجيات إدارة المخاطر الاستراتيجية:

جدول (14): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستراتيجيات إدارة بعد المخاطر الاستراتيجية

رقم الخطر	استراتيجيات إدارة المخاطر الاستراتيجية	الجولة الثانية (N=36)		الفئة	الجولة الثالثة (N=32)		الفئة	معامل التوافق W
		المتوسط	الانحراف المعياري		المتوسط	الانحراف المعياري		
.1	بناء التوجهات الاستراتيجية للجامعة في ضوء ما يستجد من قرارت.	2.53	0.278	موافق	2.57	0.269	موافق	0.97 مرتفع
.2	حوكمة الأداء الاستراتيجي للجامعة من خلال مؤشرات أداء يمكن قياسها.	2.62	0.246	موافق	2.63	0.248	موافق	0.99 مرتفع
.3	بناء الخطة الاستراتيجية للجامعة بعد التحليل الاستراتيجي لنقاط القوة والضعف في بيئتها الداخلية، والفرص والتحديات في بيئتها الخارجية.	2.63	0.239	موافق	2.65	0.246	موافق	0.98 مرتفع
.4	تعزيز قدرات الجامعة في الريادة الاستراتيجية من خلال الإبداع بناء الميزة التنافسية، نشر الثقافة الريادية، وتقبل المخاطر.	2.69	0.218	موافق	2.67	0.211	موافق	0.96 مرتفع
.5	تطبيق مبادئ العمل المؤسسي للاستمرار في تحقيق التوجهات الاستراتيجية للجامعة.	2.81	0.178	موافق	2.84	0.156	موافق	0.97 مرتفع
	المتوسط الحسابي الكلي لاستراتيجيات إدارة المخاطر الاستراتيجية	**2.66**	**0.325**	**موافق**	**2.67**	**0.315**	**موافق**	**0.99 مرتفع**

تبين من جدول (14) حصول بعد استراتيجيات إدارة المخاطر الاستراتيجية بجامعة حفر الباطن كما يتصورها قيادات الجامعة وخبراء القيادة التربوية في الجولة الثانية على متوسط حسابي بلغ (2.66) بدرجة تقدير (موافق) وفي الجولة الثالثة على متوسط حسابي بلغ (2.67) بدرجة تقدير (موافق)، وقد جاء معامل التوافق بين الجولتين بدرجة (0.99)، وقد جاءت جميع الاستراتيجيات بدرجة تقدير (موافق)، وبالمجمل يعزو الباحث حصول بعد استراتيجيات إدارة المخاطر الاستراتيجية على درجة تقدير (موافق) إلى إدراك عينة الخبراء لأهمية العمل المؤسسي في تحقيق التوجهات الاستراتيجية للجامعة، خاصة وجامعة حفر الباطن تفتقر للاستقرار التنظيمي على مستوى القيادة العليا مما يؤدي لغياب العمل المؤسسي، وأهمية مراعاة التغيير في البيئة الخارجية سواء في القرارات التي تؤثر في توجهات الجامعة بشكل مباشر أو غير مباشر. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة إبراهيم (2022) والتي أكدت أن أهم عوامل نجاح تطبيق إدارة المخاطر في الجامعات تتمثل في جعل إدارة المخاطر ذات أولوية مؤسسية، وإعداد خطة استراتيجية لإدارة المخاطر.

البعد الثاني: استراتيجيات إدارة المخاطر الإدارية:

جدول (15): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستراتيجيات إدارة بعد المخاطر الإدارية

رقم الخطر	استراتيجيات إدارة المخاطر الإدارية	الجولة الثانية (N=36)		الفئة	الجولة الثالثة (N=32)		الفئة	معامل التوافقW
		المتوسط	الانحراف المعياري		المتوسط	الانحراف المعياري		
.1	تدريب الموظفين في قطاعات الجامعة للرفع من كفاءتهم.	2.65	0.237	موافق	2.67	0.228	موافق	0.98 مرتفع
.2	تطبيق قواعد تنفيذية للوائح المنظمة للشؤون الإدارية والمالية في الجامعة.	2.625	0.256	موافق	2.66	0.271	موافق	0.96 مرتفع
.3	بناء أدلة تنظيمية تحدد المهام والصلاحيات لكافة الوحدات التنظيمية بالجامعة..	2.63**	0.276	حذف المقترح في الجولة الثالثة				
.4	حوكمة الأداء الإداري في الجامعة من خلال الرقابة التنظيمية والمراجعة الداخلية.	2.68	0.216	موافق	2.70	0.201	موافق	0.97 مرتفع
.5	إعادة هيكلة الجامعة وفق مبادئ التنظيم الإداري المرن والفعال.	2.69	0.231	موافق	2.74	0.205	موافق	0.95 مرتفع
.6	تطوير نظم اتصالية مفتوحة تسهل تبادل المعلومات بين قطاعات الجامعة المختلفة.	2.62**	0.238	حذف المقترح في الجولة الثالثة				
.7	إعداد دليل إجرائي لكافة العمليات الإدارية والمالية في الجامعة والتقيد بما فيه من خطوات.	2.69	0.217	موافق	2.73	0.195	موافق	0.94 مرتفع
.8	تفعيل نظام رقابي فعال يأخذ في الاعتبار مراقبة الأداء قبل وأثناء وبعد تنفيذ المهام والأعمال.	2.78	0.169	موافق	2.84	0.148	موافق	0.92 مرتفع
	المتوسط الحسابي الكلي لاستراتيجيات إدارة المخاطر الإدارية	**2.74**	**0.284**	**موافق**	**2.72**	**0.315**	**موافق**	**0.97 مرتفع**

** حذف المقترح في الجولة الثالثة بسبب عدم حصول الخطر على المتوسط المرجح.

تبين من جدول (15) حصول بعد استراتيجيات إدارة المخاطر الإدارية بجامعة حفر الباطن كما يتصورها قيادات الجامعة وخبراء القيادة التربوية في الجولة الثانية على متوسط حسابي بلغ (2.74) بدرجة تقدير (موافق) وفي الجولة الثالثة على متوسط حسابي بلغ (2.72) بدرجة تقدير (موافق)، وقد جاء معامل التوافق بين الجولتين بدرجة (0.97)، وقد تم في الجولة الثالثة حذف اثنتين من استراتيجيات إدارة المخاطر الإدارية لعدم حصول الخطر على المتوسط المرجح، بينما جاءت ست استراتيجيات بدرجة تقدير (موافق)، وبالمجمل يعزو الباحث حصول بعد استراتيجيات إدارة المخاطر الإدارية على درجة تقدير (موافق) إلى إدراك عينة الخبراء لأهمية الإصلاحات الإدارية القائمة على التوجهات الحديثة مثل الحوكمة الإدارية، والهياكل التنظيمية المرنة، ومراقبة وقياس الأداء وفق مؤشرات وأدلة إجرائية واضحة، كاستراتيجيات لإدارة المخاطر الإدارية والتقليل من آثارها على الجامعة، وتتفق هذه النتيجة

مع نتائج دراسة كل من الخضير (2019)، والضويحي (2022) واللتان أظهرتا وجود بعض المخاطر الإدارية التي تتعلق بالجامعات بالمملكة العربية السعودية، حيث يوجد نقص في التدريب على إدارة المخاطر، وندرة في المتخصصين في إدارة المخاطر بالجامعات.

البعد الثالث: استراتيجيات إدارة المخاطر الأكاديمية:

جدول (16): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستراتيجيات إدارة بعد المخاطر الأكاديمية

رقم الخطر	استراتيجيات إدارة المخاطر الأكاديمية	الجولة الثانية (N=36)		الفئة	الجولة الثالثة (N=32)		الفئة	معامل التوافق W
		المتوسط	الانحراف المعياري		المتوسط	الانحراف المعياري		
.1	قياس حجم الطلب على القبول الجامعي للسنوات القادمة واتخاذ الإجراءات لمواجهة الطلب المتزايد.	2.69	0.214	موافق	2.71	0.208	موافق	0.96 مرتفع
.2	دراسة الكفاءة الداخلية للبرامج الأكاديمية وتطويرها.	2.75	0.165	موافق	2.74	0.172	موافق	0.98 مرتفع
.3	العمل على الوفاء بمعايير الاعتماد الأكاديمي البرامجي لكافة برامج الجامعة.	2.69	0.234	موافق	2.73	0.225	موافق	0.95 مرتفع
.4	الرفع من الكفاءة التدريسية لأعضاء هيئة التدريس من خلال برامج التنمية المهنية.	2.68**	0.228	حذف المقترح في الجولة الثالثة				
.5	بناء استراتيجية لتهيئة الطلبة للحياة الجامعية من خلال تفعيل دور الإرشاد الجامعي والأكاديمي بما يسهم في تكيف الطلبة ومعالجة مشكلاتهم الأكاديمية..	2.69**	0.219	حذف المقترح في الجولة الثالثة				
.6	إطلاق استراتيجية متنوعة لدعم البحوث العلمية في كافة التخصصات للنشر في المجلات العالمية والمحلية.	2.81	0.113	موافق	2.84	0.102	موافق	0.97 مرتفع
.7	تفعيل دور وحدة التوعية الفكرية في رصد وتتبع الفكر المتطرف واتخاذ الإجراءات اللازمة وفق سياسة معتمدة لمثل هذه الحالات.	2.56**	0.315	حذف المقترح في الجولة الثالثة				
	المتوسط الحسابي الكلي لاستراتيجيات إدارة المخاطر الأكاديمية	**2.73**	**0.264**	**موافق**	**2.75**	**0.236**	**موافق**	**0.98 مرتفع**

** حذف المقترح في الجولة الثالثة بسبب عدم حصول الخطر على المتوسط المرجح.

تبين من جدول (16) حصول بعد استراتيجيات إدارة المخاطر الأكاديمية بجامعة حفر الباطن كما يتصورها قيادات الجامعة وخبراء القيادة التربوية في الجولة الثانية على متوسط حسابي بلغ (2.73) بدرجة تقدير (موافق) وفي الجولة الثالثة على متوسط حسابي بلغ (2.75) بدرجة تقدير (موافق)، وقد جاء معامل التوافق بين الجولتين بدرجة (0.98)، وقد تم في الجولة الثالثة حذف ثلاث من استراتيجيات إدارة المخاطر الأكاديمية لعدم حصول الخطر على المتوسط المرجح، بينما جاءت أربع استراتيجيات بدرجة تقدير (موافق)، وبالمجمل يعزو الباحث حصول بعد استراتيجيات إدارة المخاطر الأكاديمية على درجة تقدير (موافق) إلى إدراك عينة الدراسة لأهمية إيجاد استراتيجيات لإدارة المخاطر الأكاديمية تأخذ في الاعتبار مواجهة زيادة الطلب الاجتماعي على القبول في الجامعة، وتطوير البرامج الأكاديمية بما يتواءم مع متطلبات سوق العمل، والحصول على الاعتمادات البرامجية المحلية والدولية، وتعزيز مكانة الجامعة العلمية بدعم البحوث المنشورة في أوعية نشر عالمية ، وتتفق هذه النتيجة مع ما ذهبت إليه دراسة (Klochkova et al., 2017) من وجود بعض المخاطر الأكاديمية التي تواجه الجامعات مثل مخاطر الامتثال والاعتمادات الأكاديمية ومتطلبات الاعتماد وتطوير البرامج الأكاديمية وفق حاجة سوق العمل، وهو ما يتطلب استخدام استراتيجيات متنوعة لتطوير البرامج الأكاديمية بما يتلاءم مع سوق العمل وإطلاق استراتيجية متنوعة لدعم البحوث العلمية في كافة التخصصات وتحسين جودة البرامج، حيث تؤثر جودة البرامج ومدى توافقها مع سوق العمل على رضا الطلاب ومستقبلهم المهني.

البعد الرابع: استراتيجيات إدارة المخاطر المالية:

جدول (17): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستراتيجيات إدارة بعد المخاطر المالية

رقم الخطر	استراتيجيات إدارة المخاطر المالية	الجولة الثانية (N=36)		الفئة	الجولة الثالثة (N=32)		الفئة	معامل التوافق W
		المتوسط	الانحراف المعياري		المتوسط	الانحراف المعياري		
.1	تطبيق سياسات مالية واستراتيجيات تمويلية مثل استراتيجية الجامعة المنتجة.	2.69	0.249	موافق	2.67	0.243	موافق	0.95 مرتفع
.2	تنوع مصادر التمويل من خلال الشراكات مع القطاع الخاص.	2.68	0.218	موافق	2.73	0.215	موافق	0.93 مرتفع
.3	تحصيل الرسوم على الخدمات التعليمية والبحثية والتدريبية التي تقدمها الجامعة.	2.72	0.231	موافق	2.75	0.180	موافق	0.96 مرتفع
.4	إيجاد فرص استثمارية للجامعة داخل محافظة حفر الباطن وخارجها..	2.75	0.162	موافق	2.76	0.173	موافق	0.98 مرتفع
.5	التعاون مع الهيئة العامة للأوقاف لإنشاء صناديق أوقاف تسهم في دعم الجامعة.	2.75	0.174	موافق	2.73	0.181	موافق	0.95 مرتفع
.6	بناء سياسة تمويلية وتحديد الإجراءات التي تساعد الجامعة على اقتناص الفرص التمويلية.	2.81	0.118	موافق	2.83	0.121	موافق	0.96 مرتفع
	المتوسط الحسابي الكلي لاستراتيجيات إدارة المخاطر المالية	**2.73**	**0.238**	**موافق**	**2.745**	**0.227**	**موافق**	**0.97 مرتفع**

تبين من جدول (17) حصول بعد استراتيجيات إدارة المخاطر المالية بجامعة حفر الباطن كما يتصورها قيادات الجامعة وخبراء القيادة التربوية في الجولة الثانية على متوسط حسابي بلغ (2.73) بدرجة تقدير (موافق) وفي الجولة الثالثة على متوسط حسابي بلغ (2.74) بدرجة تقدير (موافق)، وقد

جاء معامل التوافق بين الجولتين بدرجة (0.97)، وقد جاءت جميع استراتيجيات إدارة المخاطر المالية بدرجة تقدير (موافق)، وبالمجمل يعزو الباحث حصول بعد استراتيجيات إدارة المخاطر المالية على درجة تقدير (موافق) إلى إدراك عينة الدراسة لأهمية إيجاد استراتيجيات مالية تركز على تنويع مصادر التمويل، واستغلال فرص الاستثمار، وتخصيص الخدمات التعليمية، وتفعيل الوقف الجامعي كمصدر من مصادر التمويل، وتتفق هذه النتيجة مع أظهرته نتائج دراسة Klochkova et al. (2017) والتي وضحت إلى أن الجامعات تواجه ضغوطًا مالية بسبب التغيرات في التمويل، سواء من الحكومة أو من مصادر أخرى، وأشارت إلى أن المخاطر المالية لها تأثير على استدامة المؤسسات الأكاديمية وذكرت بعض الاستراتيجيات التي تتبعها الجامعات للتخفيف من هذه المخاطر، مثل تنويع مصادر التمويل، الاعتماد على الشراكات، وزيادة الإيرادات من الطلاب الدوليين، وكذلك دراسة إبراهيم (2022) والتي قدمت بعض الاستراتيجيات لمواجهة المخاطر المالية ومنها: الشراكة مع مجموعة متنوعة من المستثمرين لتحسين البنية التحتية للجامعات، وتقييم دخل وإنفاق مؤسسات التعليم وترشيدها وتكوين إدارة خاصة بإنفاق الجامعة.

البعد الخامس: استراتيجيات إدارة مخاطر الموارد البشرية:

جدول (18): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستراتيجيات إدارة بعد مخاطر الموارد البشرية

رقم الخطر	استراتيجيات إدارة مخاطر الموارد البشرية	الجولة الثانية (N=36)		الفئة	الجولة الثالثة (N=32)		الفئة	معامل التوافق W
		المتوسط	الانحراف المعياري		المتوسط	الانحراف المعياري		
.1	إعداد نظام حوافز لدعم واستبقاء الكفاءات الأكاديمية والإدارية بالجامعة.	2.68	0.231	موافق	2.69	0.236	موافق	0.99 مرتفع
.2	إعداد برامج تدريب وتنمية مهنية فعالة لزيادة وتحسين إنتاجية وكفاءة الموظفين.	2.69	0.227	موافق	2.72	0.219	موافق	0.96 مرتفع
.3	تطوير أليات استقطاب وتعيين الكفاءات المميزة من أعضاء هيئة التدريس والموظفين.	2.78	0.183	موافق	2.80	0.168	موافق	0.98 مرتفع
.4	بناء استراتيجية مؤسسية لنقل وتبادل المعرفة والخبرات بين الموظفين والمتعاقدين.	2.75	0.174	موافق	2.78	0.168	موافق	0.97 مرتفع
.5	إعداد خطة توظيف طارئة لتعويض الفاقد من أعضاء هيئة التدريس في كافة التخصصات.	2.53**	0.312		حذف المقترح في الجولة الثالثة			
.6	التدخل السريع بدراسة الأسباب ومعالجة المشكلات باستخدام أساليب التفاوض والإقناع وإدارة النزاعات.	2.59**	0.324		حذف المقترح في الجولة الثالثة			
.7	تطوير آليات لنشر وتعميم واجبات وحقوق الموظفين.	2.62**	0.312		حذف المقترح في الجولة الثالثة			
.8	إلحاق القيادات الإدارية برامج تدريب في القيادة الأكاديمية تسهم في الرفع من كفاءتهم القيادية.	2.69	0.226	موافق	2.75	0.184	موافق	0.92 مرتفع
.9	اطلاق استراتيجية مؤسسية لتحديد الاحتياجات التدريبية المناسبة لمتطلبات العمل وبناء البرامج التدريبية في ضوئها.	2.72**	0.219		حذف المقترح في الجولة الثالثة			
.10	بناء معايير دقيقة وعادلة لترشيح واختيار القيادات الأكاديمية قائمة على الكفاءة والجدارة.	2.81	0.137	موافق	2.83	0.132	موافق	0.97 مرتفع
.11	بناء خطة استباقية لإدارة حركة أعضاء هيئة التدريس غير السعوديين وتعويض النقص المتوقع.	2.78	0.149	موافق	2.80	0.153	موافق	0.98 مرتفع
المتوسط الحسابي الكلي لاستراتيجيات إدارة مخاطر الموارد البشرية		**2.69**	**0.241**	**موافق**	**2.77**	**0.233**	**موافق**	**0.92 مرتفع**

** حذف المقترح في الجولة الثالثة بسبب عدم حصول الخطر على المتوسط المرجح.

تبين من جدول (18) حصول بعد استراتيجيات إدارة مخاطر الموارد البشرية بجامعة حفر الباطن كما يتصورها قيادات الجامعة وخبراء القيادة التربوية في الجولة الثانية على متوسط حسابي بلغ (2.69) بدرجة تقدير (موافق) وفي الجولة الثالثة على متوسط حسابي بلغ (2.77) بدرجة تقدير (موافق)، وقد جاء معامل التوافق بين الجولتين بدرجة (0.92)، وقد تم في الجولة الثالثة حذف أربع من استراتيجيات إدارة مخاطر الموارد البشرية لعدم حصول الخطر على المتوسط المرجح، بينما جاءت سبع استراتيجيات بدرجة تقدير (موافق)، وبالمجمل يعزو الباحث حصول بعد استراتيجيات إدارة مخاطر الموارد البشرية على درجة تقدير (موافق) إلى إدراك عينة الدراسة لأهمية الممارسات الجيدة مثل بناء معايير اختيار القيادات، وسياسات استبقاء الكوادر البشرية، وتخطيط التعاقب الوظيفي، وبناء برامج تدريبية تسهم في تطوير مهارات الموظفين، في مواجهة مخاطر الموارد البشرية والتقليل من آثارها، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة المدرع (2019) التي أظهرت وجود مخاطر في الموارد البشرية بالجامعات، وتحتاج إلى إنشاء وحدات مختصة ودائمة لإدارتها تعتمد على كفاءات، مع تبني بعض السياسات الموحدة لإعداد برامج تدريب وتنمية مهنية فعالة لزيادة كفاءة الموظفين وتطوير نموذج تنظيمي متكامل يحكم سياسات العمل بالجامعة، ودراسة (Syreyshchikova et al., 2020) والتي أظهرت ضرورة اتباع الأسلوب المنهجي، التحسن المستمر، النهج العملي، المساهمة في الاستخدام الفعال للأصول والموارد البشرية، وتطوير الموظفين وإنشاء قاعدة بيانات، إدارة المعرفة المؤسسية، وتيسير تبادل المعلومات.

البعد السادس: استراتيجيات إدارة المخاطر القانونية:

جدول (19): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستراتيجيات إدارة المخاطر القانونية

رقم الخطر	استراتيجيات إدارة المخاطر القانونية	الجولة الثانية (N=36)		الفئة	الجولة الثالثة (N=32)		الفئة	معامل التوافقW
		المتوسط	الانحراف المعياري		المتوسط	الانحراف المعياري		
.1	استقطاب كفاءات قانونية مؤهلة لتفعيل دور الإدارة القانونية في التعاملات الإدارية والتنظيمية في الجامعة.	2.69	0.183	موافق	2.73	0.178	موافق	0.93 مرتفع
.2	سن الأنظمة والقوانين التي تسهم في حوكمة العمل وتحقيق النزاهة الإدارية والمالية في كافة العمليات.	2.62**	0.269		حذف المقترح في الجولة الثالثة			
.3	عقد شراكات مع مكاتب استشارية قانونية لصياغة ومراجعة عقود الجامعة، للتوصية بالإجراء المناسب حيالها.	2.63	0.276	موافق	2.66	0.272	موافق	0.96 مرتفع
.4	مراجعة الأنظمة واللوائح وإعداد أدلة إجرائية وتدريب الموظفين عليها لعدم هضم حقوق الآخرين.	2.72	0.182	موافق	2.77	0.178	موافق	0.94 مرتفع
	المتوسط الحسابي الكلي لاستراتيجيات إدارة المخاطر القانونية	**2.665**	**0.249**	**موافق**	**2.72**	**0.233**	**موافق**	**0.90 مرتفع**

** حذف المقترح في الجولة الثالثة بسبب عدم حصول الخطر على المتوسط المرجح.

تبين من جدول (19) حصول بعد استراتيجيات إدارة المخاطر القانونية بجامعة حفر الباطن كما يتصورها قيادات الجامعة وخبراء القيادة التربوية في الجولة الثانية على متوسط حسابي بلغ (2.665) بدرجة تقدير (موافق) وفي الجولة الثالثة على متوسط حسابي بلغ (2.72) بدرجة تقدير (موافق)، وقد جاء معامل التوافق بين الجولتين بدرجة (0.90)، وقد تم في الجولة الثالثة حذف واحدة من استراتيجيات إدارة المخاطر القانونية لعدم حصول الخطر على المتوسط المرجح، بينما جاءت ثلاث استراتيجيات بدرجة تقدير (موافق)، وبالمجمل يعزو الباحث حصول بعد استراتيجيات إدارة المخاطر القانونية على درجة تقدير (موافق) إلى إدراك عينة الخبراء لأهمية تطبيق استراتيجيات تسهم في حماية حقوق الجامعة، من خلال تطوير اللوائح والأنظمة، ومراجعة الثغرات القانونية في السياسات والإجراءات، والاستعانة بكوادر بشرية مؤهلة في الشؤون القانونية، وعقد شراكات مع مكاتب قانونية استشارية لمراجعة العقود والاتفاقيات بين الجامعة والجهات الأخرى وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Klochkova et al., 2017) والتي أظهرت أن هناك مجموعة من المخاطر القانونية التي تحيط بالجامعات ويمكن التغلب عليها من خلال: إنشاء نظام واضح لمتابعة الامتثال للقوانين والتشريعات المحلية والدولية. وتحديث السياسات الداخلية للجامعات لضمان توافقها مع القوانين الجديدة، وتعزيز الشفافية والرقابة، وتنفيذ آليات مراجعة قانونية دورية لضمان الامتثال المستمر، وتحسين نظم الحوكمة الجامعية لضمان الالتزام باللوائح، وإنشاء وحدات متخصصة في الجامعات لمتابعة التشريعات والتغيرات القانونية.

البعد السابع: استراتيجيات إدارة مخاطر الصحة والسلامة:

جدول (20): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستراتيجيات إدارة بعد مخاطر الصحة والسلامة

رقم الخطر	استراتيجيات إدارة مخاطر الصحة والسلامة	الجولة الثانية (N=36)		الفئة	الجولة الثالثة (N=32)		الفئة	معامل التوافقW
		المتوسط	الانحراف المعياري		المتوسط	الانحراف المعياري		
.1	إنشاء مركز صحي داخل الجامعة للرعاية الصحية الأولية للحالات الطارئة.	2.56	0.327	موافق	2.61	0.318	موافق	0.91 مرتفع
.2	التخطيط لمواجهة الاوبئة العالمية وتشجيع اخذ اللقاحات الدورية لجميع المنسوبين.	2.56	0.362	موافق	2.53	0.368	موافق	0.90 مرتفع
.3	اتخاذ الإجراءات الوقائية وصيانة طفايات الحريق والتأكد من مخارج السلامة وإعداد خطط الإخلاء وتدريب جميع منسوبي الجامعة عليها.	2.72	0.237	موافق	2.77	0.221	موافق	0.94 مرتفع
.4	التأكد من كفاءة السائقين وتزويد السيارات بوسائل الأمن والسلامة والتأكد من صيانتها بشكل دوري مع ضرورة تزوية المرور بخط سير وحركة الحافلات.	2.50**	0.385		حذف المقترح في الجولة الثالثة			
.5	تحديد الإجراءات الوقائية للتعامل مع مخاطر المعامل والمختبرات وتوفير أدوات الأمن والسلامة اللازمة.	2.71	0.241	موافق	2.75	0.238	موافق	0.95 مرتفع
.6	التأكد من الالتزام بتطبيق الاشتراطات الصحية في مطاعم الجامعة وسرعة إبلاغ الجهات ذات العلاقة فورا.	2.60	0.293		حذف المقترح في الجولة الثالثة			
	المتوسط الحسابي الكلي لاستراتيجيات إدارة مخاطر الصحة والسلامة	**2.61**	**0.261**	**موافق**	**2.67**	**0.226**	**موافق**	**0.92 مرتفع**

** حذف المقترح في الجولة الثالثة بسبب عدم حصول الخطر على المتوسط المرجح.

تبين من جدول (20) حصول بعد استراتيجيات إدارة مخاطر الصحة والسلامة بجامعة حفر الباطن كما يتصورها قيادات الجامعة وخبراء القيادة التربوية في الجولة الثانية على متوسط حسابي بلغ (2.61) بدرجة تقدير (موافق) وفي الجولة الثالثة على متوسط حسابي بلغ (2.67) بدرجة تقدير (موافق)، وقد جاء معامل التوافق بين الجولتين بدرجة (0.92)، وقد تم في الجولة الثالثة حذف اثنتين من استراتيجيات إدارة مخاطر الصحة والسلامة لعدم حصول الخطر على المتوسط المرجح، بينما جاءت أربع استراتيجيات بدرجة تقدير (موافق)، وبالمجمل يعزو الباحث حصول بعد استراتيجيات إدارة

مخاطر الصحة والسلامة على درجة تقدير (موافق) إلى إدراك عينة الدراسة لأهمية الوقاية والاستعداد لمخاطر الصحة والسلامة من خلال تفعيل دور المركز الصحي، الاستعداد التام لمواجهة الأوبئة، الاستعداد لأي طارئ من خلال صيانة معدات الأمن والسلامة، ضرورة مراعاة إجراءات الأمن والسلامة في المعامل والمختبرات، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Mohammadfam, et al., 2018). التي أظهرت وجود بعض المخاطر الصحية داخل الجامعات مثل مخاطر العوامل الكيميائية في المختبرات المدروسة، وكذلك العوامل البيئية والعوامل البيولوجية ثم الفيزيائية، وهو ما يتطلب ضرورة تحديد الإجراءات الوقائية للتعامل مع مخاطر المعامل والمختبرات وتوفير أدوات الأمن والسلامة اللازمة لمنع وقوع الحوادث في المعامل المدروسة.

البعد الثامن: استراتيجيات إدارة المخاطر التقنية:

جدول (21): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستراتيجيات إدارة بعد المخاطر التقنية

رقم الخطر	استراتيجيات إدارة المخاطر التقنية	الجولة الثانية (N=36)		الفئة	الجولة الثالثة (N=32)		الفئة	معامل التوافقW
		المتوسط	الانحراف المعياري		المتوسط	الانحراف المعياري		
.1	تعزيز الإجراءات التي تحقق أمن المعلومات وتحافظ على خصوصيتها.	2.75	0.137	موافق	2.78	0.132	موافق	0.94 مرتفع
.2	تأمين الأجهزة والبريد الإلكتروني لمنسوبي الجامعة بجدار حماية ضد الفيروسات والبرمجيات الضارة والخبيثة وتحديثها باستمرار.	2.81	0.128	موافق	2.83	0.124	موافق	0.97 مرتفع
.3	إعداد خطة للتدخل السريع لمواجهة أعطال الأنظمة الإلكترونية للجامعة تكون متاحة وجاهزة طوال الوقت.	2.78	0.135	موافق	2.77	0.230	موافق	0.96 مرتفع
.4	تطبيق السياسات والإجراءات المتقدمة للأمن السيبراني والتأكيد على الالتزام بها.	2.78	0.144	موافق	2.80	0.132	موافق	0.95 مرتفع
.5	إعداد نسخ احتياطية لكافة بيانات ومعلومات وبرامج وتطبيقات الجامعة وتحديثها باستمرار.	2.72	0.153	موافق	2.75	0.139	موافق	0.94 مرتفع
	المتوسط الحسابي الكلي لاستراتيجيات إدارة المخاطر التقنية	**2.77**	**0.138**	**موافق**	**2.79**	**0.134**	**موافق**	**0.98 مرتفع**

تبين من جدول (21) حصول بعد استراتيجيات إدارة المخاطر التقنية بجامعة حفر الباطن كما يتصورها قيادات الجامعة وخبراء القيادة التربوية في الجولة الثانية على متوسط حسابي بلغ (2.77) بدرجة تقدير (موافق) وفي الجولة الثالثة على متوسط حسابي بلغ (2.79) بدرجة تقدير (موافق)، وقد جاء معامل التوافق بين الجولتين بدرجة (0.98)، وقد جاءت جميع الاستراتيجيات بدرجة تقدير (موافق)، وبالمجمل يعزو الباحث حصول بعد استراتيجيات إدارة المخاطر التقنية على درجة تقدير (موافق) إلى إدراك عينة الدراسة لأهمية تطبيق إجراءات قوية لأمن المعلومات، وحماية البرامج والأجهزة والبريد الإلكتروني من الهجمات الفيروسية، وتطبيق سياسات وإجراءات الأمن السيبراني، وأخذ الاحتياطات اللازمة لنسخ إضافية للمعلومات والبيانات الجامعية وتتفق هذه النتيجة مع ما ذهبت إليه دراسة (Ismail & Ramo, 2024) من ضرورة مجابهة المخاطر التقنية في الجامعات من خلال الاستثمار في تحديث الأنظمة التقنية، وتطوير آليات قوية لمنع الاختراقات وتأمين البيانات المخزنة في شبكة، وضرورة تزويد العاملين بالمعرفة التقنية اللازمة للعمل في بيئة التقنيات الحديثة.

البعد التاسع: استراتيجيات إدارة المخاطر التشغيلية:

جدول (22): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستراتيجيات إدارة بعد المخاطر التشغيلية

رقم الخطر	استراتيجيات إدارة المخاطر التشغيلية	الجولة الثانية (N=36)		الفئة	الجولة الثالثة (N=32)		الفئة	معامل التوافقW
		المتوسط	الانحراف المعياري		المتوسط	الانحراف المعياري		
.1	الصيانة الدورية لمولدات الكهرباء الرئيسية وتأمين مولدات احتياطية تعمل مباشرة لحين إصلاح الأعطال.	2.75	0.139	موافق	2.77	0.136	موافق	0.98 مرتفع
.2	العمل على إنشاء مرافق وبنى تحتية تقابل التوسع في قبول الطلاب وزيادة الكوادر البشرية في الجامعة.	2.78	0.136	موافق	2.76	0.139	موافق	0.96 مرتفع
.3	بناء فريق طوارئ للتدخل السريع في الحالات التي لا تحتمل التأخير مع جدولة الصيانة لجميع مرافق الجامعة بشكل دوري.	2.81	0.128	موافق	2.83	0.125	موافق	0.97 مرتفع
.4	الكشف المبكر والمستمر لتمديدات الصرف الصحي في جميع مرافق الجامعة والعمل على معالجة أية تسربات بشكل عاجل.	2.72**	0.183	موافق	حذف المقترح في الجولة الثالثة			
.5	الكشف الدوري لمباني الجامعة ومعالجة المشكلات الإنشائية مع إخلاء المباني التي تحدث فيها التصدعات الخطرة على الطلبة ومنسوبي الجامعة.	2.62	0.163	موافق	2.64	0.160	موافق	0.98 مرتفع
.6	جدولة الصيانة الدورية لأجهزة التكييف قبل دخول الصيف ومعالجة وإصلاح الأعطال إن وجدت.	2.75	0.127	موافق	2.80	0.121	موافق	0.91 مرتفع
.7	المتابعة المستمرة والتدخل السريع لفرق النظافة لإزالة أية نفايات أو مخلفات في المباني وداخل الحرم الجامعي.	2.75**	0.136	موافق	حذف المقترح في الجولة الثالثة			
.8	تطبيق سياسات وإجراءات تسهم في الوصول للحرم الجامعي الأخضر.	2.69**	0.231	موافق	حذف المقترح في الجولة الثالثة			
	المتوسط الحسابي الكلي لاستراتيجيات إدارة المخاطر التشغيلية	**2.73**	**0.162**	**موافق**	**2.76**	**0.165**	**موافق**	**0.95 مرتفع**

** حذف المقترح في الجولة الثالثة بسبب عدم حصول الخطر على المتوسط المرجح

تبين من جدول (22) حصول بعد استراتيجيات إدارة المخاطر التشغيلية بجامعة حفر الباطن كما يتصورها قيادات الجامعة وخبراء القيادة التربوية في الجولة الثانية على متوسط حسابي بلغ (2.73) بدرجة تقدير (موافق) وفي الجولة الثالثة على متوسط حسابي بلغ (2.76) بدرجة تقدير (موافق)، وقد جاء معامل التوافق بين الجولتين بدرجة (0.95)، وقد تم في الجولة الثالثة حذف ثلاث من استراتيجيات إدارة المخاطر التشغيلية لعدم حصول الخطر على المتوسط المرجح، بينما جاءت خمس استراتيجيات بدرجة تقدير (موافق)، وبالمجمل يعزو الباحث حصول بعد استراتيجيات إدارة المخاطر التشغيلية على درجة تقدير (موافق) إلى إدراك عينة الدراسة لأهمية الاستعداد الجيد لمواجهة المتغيرات الجوية خاصة ومنطقة حفر الباطن تشهد درجات حرارة عالية جدا في فصل الصيف مما يجعل تعطل الكهرباء ونظام التكييف في الجامعة من العوامل التي تؤدي إلى تعطيل العمل والدراسة فيها، مما يتطلب الاستعداد لمثل هذه الحالات بفرق طوارئ مستعدة للتدخل السريع وحل المشكلات والطارئة بأسرع وقت، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة إبراهيم (2022) والتي أظهرت وجود مخاطر تتعلق بالبنية التحتية للجامعات مما يتطلب التوجه نحو تطوير هذه البنية وتبني إجراءات تؤدي إلى تحسين المرافق والخدمات لضمان الاستدامة والحفاظ على الموارد.

البعد العاشر: استراتيجيات إدارة المخاطر التسويقية:

جدول (23): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستراتيجيات إدارة بعد المخاطر التسويقية

رقم الخطر	استراتيجيات إدارة المخاطر التسويقية	الجولة الثانية (N=36)		الفئة	الجولة الثالثة (N=32)		الفئة	معامل التوافقW
		المتوسط	الانحراف المعياري		المتوسط	الانحراف المعياري		
.1	إعداد وتنفيذ خطط لتسويق الخدمات الأكاديمية والبحثية والاستشارية التي تقدمها الجامعة بكامل وظائفها.	2.84	0.215	موافق	2.88	0.116	موافق	0.95 مرتفع
.2	بناء سمات الخريجين والتعاون مع قطاعات الصناعة والإنتاج في تحسين نواتج التعلم ومواصفات الخريج والعمل على تضمينها في البرامج الأكاديمية.	2.78	0.226	موافق	2.82	0.146	موافق	0.94 مرتفع
.3	بناء علاقة إيجابية مع المجتمع والقطاعات المختلفة وإشراكهم في بناء خطط وتوجهات الجامعة الاستراتيجية.	2.75**	0.221	موافق	حذف المقترح في الجولة الثالثة			
.4	تفعيل لجنة أخلاقيات البحث العلمي وتطبيق نظام صارم لتحقيق قيم النزاهة العلمية والأكاديمية.	2.53**	0.317	موافق	حذف المقترح في الجولة الثالثة			
.5	بناء خطة إعلامية للتعريف بالجامعة وأبرز إنجازاتها وتطلعاتها المستقبلية وتقديمها كنموذج مميز لجامعة طموحة.	2.69**	0.279	موافق	حذف المقترح في الجولة الثالثة			
.6	بناء خطة للتعريف بأهمية الجامعة التطبيقية وتوافق برامجها مع متطلبات سوق العمل والرؤية الوطنية الطموحة.	2.75	0.214	موافق	2.77	0.172	موافق	0.98 مرتفع
.7	العمل على الوفاء بمعايير الاعتماد الأكاديمي المؤسسي الكامل، والحصول على الاعتمادات البرامجية لجميع برامج الجامعة.	2.75**	0.211	موافق	حذف المقترح في الجولة الثالثة			
	المتوسط الحسابي الكلي لاستراتيجيات إدارة المخاطر التسويقية	**2.72**	**0.153**	**موافق**	**2.82**	**0.113**	**موافق**	**0.90 مرتفع**

** حذف المقترح في الجولة الثالثة بسبب عدم حصول الخطر على المتوسط المرجح.

تبين من جدول (23) حصول بعد استراتيجيات إدارة المخاطر التسويقية بجامعة حفر الباطن كما يتصورها قيادات الجامعة وخبراء القيادة التربوية في الجولة الثانية على متوسط حسابي بلغ (2.72) بدرجة تقدير (موافق) وفي الجولة الثالثة على متوسط حسابي بلغ (2.82) بدرجة تقدير (موافق)، وقد جاء معامل التوافق بين الجولتين بدرجة (0.90)، وقد تم في الجولة الثالثة حذف أربع من استراتيجيات إدارة المخاطر التسويقية لعدم حصول الخطر على المتوسط المرجح، بينما جاءت ثلاث استراتيجيات بدرجة تقدير (موافق)، وبالمجمل يعزو الباحث حصول بعد استراتيجيات إدارة المخاطر التسويقية على درجة تقدير (موافق) إلى إدراك عينة الدراسة لأهمية بناء سمعة مؤسسية جيدة للجامعة في مجتمعها، من خلال جودة البرامج، التعريف بالخدمات التي تقدمها الجامعة، نسبة توظيف الخريجين، سمات الخريجين التي تتوافق مع متطلبات سوق العمل، مدى توافق برامج الجامعة مع التوجهات الوطنية في رؤية المملكة 2030، ومستهدفات برنامج تنمية القدرات البشرية، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة العازمي (2022) التي اقترحت بعض الآليات الإجرائية لتعزيز إدارة التسويق التعليمي في الجامعات الكويتية، ومنها: تكوين صورة ذهنية سمعة جامعية إيجابية، ومراقبة الاتجاهات حول العلامة المؤسسية التجارية، وتشجيع الطلاب على إعداد محتوى، ونشر وإعلان واعتماد صور رائعة وجذابة عن الجامعة على مواقع التواصل، وتشجيع الطلاب الحاليين على ممارسة وإعلان الأنشطة الجامعية.

جدول (24): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمخاطر المحتمل حدوثها في جامعة حفر الباطن

أبعاد استراتيجيات إدارة المخاطر	الجولة الثانية (N=36)		الفئة	الجولة الثالثة (N=32)		الفئة	معامل التوافقW	الترتيب في الجولة الثالثة
	المتوسط	الانحراف المعياري		المتوسط	الانحراف المعياري			
البعد الأول: استراتيجيات إدارة المخاطر الاستراتيجية.	2.66	0.325	موافق	2.67	0.315	موافق	0.99 مرتفع	10
البعد الثاني: استراتيجيات إدارة المخاطر الإدارية.	2.74	0.284	موافق	2.72	0.315	موافق	0.97 مرتفع	8
البعد الثالث: استراتيجيات إدارة المخاطر الأكاديمية.	2.73	0.264	موافق	2.75	0.236	موافق	0.98 مرتفع	5
البعد الرابع: استراتيجيات إدارة المخاطر المالية.	2.73	0.238	موافق	2.745	0.227	موافق	0.97 مرتفع	6
البعد الخامس: استراتيجيات إدارة مخاطر الموارد البشرية.	2.69	0.241	موافق	2.77	0.233	موافق	0.92 مرتفع	3
البعد السادس: استراتيجيات إدارة المخاطر القانونية.	2.665	0.249	موافق	2.72	0.233	موافق	0.90 مرتفع	7
البعد السابع: استراتيجيات إدارة مخاطر الصحة والسلامة.	2.61	0.261	موافق	2.67	0.226	موافق	0.92 مرتفع	9
البعد الثامن: استراتيجيات إدارة المخاطر التقنية.	2.77	0.138	موافق	2.79	0.134	موافق	0.98 مرتفع	2
البعد التاسع: استراتيجيات إدارة المخاطر التشغيلية.	2.73	0.162	موافق	2.76	0.165	موافق	0.95 مرتفع	4
البعد العاشر: استراتيجيات إدارة المخاطر التسويقية.	2.72	0.153	موافق	2.82	0.113	موافق	0.90 مرتفع	1
المتوسط الحسابي الكلي لاستراتيجيات إدارة المخاطر	**2.70**	**0.261**	**موافق**	**2.74**	**0.315**	**موافق**	**0.92 مرتفع**	

تبين من جدول (24) حصول استراتيجيات إدارة المخاطر المحتمل حدوثها في جامعة حفر الباطن كما يتصورها قيادات الجامعة وخبراء القيادة التربوية في الجولة الثانية على متوسط حسابي بلغ (2.70) بدرجة تقدير (موافق) وفي الجولة الثالثة على متوسط حسابي بلغ (2.74) بدرجة تقدير (موافق)، وبمعامل توافق (0.92)، وقد جاءت جميع أبعاد استراتيجيات إدارة المخاطر في الجولتين بدرجة تقدير (موافق) وجاء ترتيب المخاطر في الجولة الثالثة على النحو التالي: جاءت استراتيجيات إدارة المخاطر التسويقية في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (2.82) وفي الترتيب الثاني استراتيجيات إدارة المخاطر التقنية بمتوسط حسابي (2.79)، وفي الترتيب التاسع قبل الأخير استراتيجيات إدارة مخاطر الصحة والسلامة بمتوسط حسابي (2.67)، وجاءت استراتيجيات إدارة المخاطر الاستراتيجية في الترتيب العاشر والأخير بمتوسط حسابي (2.67) ويعزو الباحث السبب في ذلك إلى إدراك إفراد عينة الدراسة لأهمية تبني استراتيجيات إدارة المخاطر وذلك لدورها في تقليل الآثار على الجامعة بما يساعدها على تحقيق أهدافها، والقيام بوظائفها في التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع بما يسهم في تحقيق الغايات التنموية والاقتصادية.

الخاتمة:

انطلقت هذه الدراسة من الحاجة إلى تعزيز فهم المخاطر المؤسسية التي قد تهدد استقرار وتقدم جامعة حفر الباطن بصفتها من الجامعات الناشئة، وسعت الدراسة إلى بناء تصور علمي لتلك المخاطر وتصنيفها وترتيبها حسب الأولوية، واعتمدت الدراسة على أسس علمية عملية تمثلت في الحاجة المتزايدة لدى المؤسسات الجامعية الناشئة إلى أدوات منهجية دقيقة يمكن من خلالها استباق المخاطر والتعامل معها بكفاءة، وقد تم بناء الإطار النظري للدراسة في ضوء الأدبيات الحديثة في إدارة المخاطر بالمؤسسات التعليمية، واستخدمت الدراسة الاستبانة كأداة وقد تم التحقق من خصائصها السيكومترية، واتبعت الدراسة منهج دلفاي بثلاث جولات متتالية، لضمان الوصول إلى توافق علمي مدروس بين نخبة من الخبراء والممارسين في مجال التعليم الجامعي والتخطيط الاستراتيجي، مما أضفى على النتائج قدرًا عاليًا من المصداقية والعمق، وقد مثلت كل جولة من جولات دلفاي خطوة نحو مزيد من التمحيص والتحقق، ما أتاح فهمًا مركبًا للواقع الحالي والمخاطر المستقبلية المحتملة، وقد ركزت الجولة الأولى على استقصاء المخاطر من منظور الممارسين، ثم نُقّحت القوائم وتُحقق من ثباتها في الجولة الثانية، وصولًا إلى الجولة الثالثة التي شهدت ترتيبًا نهائيًا لأولويات المخاطر حسب درجة خطورتها واحتمالية وقوعها، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أبرزها:

- تصدّرت المخاطر التقنية قائمة المخاطر ذات الأولوية، مما يعكس حجم التحديات المرتبطة بالتحول الرقمي واعتمادية الأنظمة الإلكترونية.
- جاءت المخاطر المالية في المرتبة الثانية، وهو ما يشير إلى أهمية الاستدامة في التمويل وضبط المصروفات وتنوع مصادر الدخل.
- حلت المخاطر التسويقية في المرتبة الثالثة، مما يسلط الضوء على تحديات استقطاب الطلاب والمحافظة على السمعة المؤسسية في بيئة جامعية تنافسية.
- تلتها المخاطر الأكاديمية، في إشارة إلى أن التهديدات التشغيلية اليومية تُعد أكثر إلحاحًا حاليًا من التهديدات بعيدة المدى.
- وفي المرتبة الخامسة جاءت مخاطر الموارد البشرية: وتشير إلى التحديات المتعلقة بتطوير الكفاءات وضمان رضا العاملين.
- وحلت مخاطر الصحة والسلامة في المرتبة السادسة، حيث تمثل الاعتبارات المتعلقة ببيئة العمل الآمنة وصحة منسوبي الجامعة.
- وقد جاءت المخاطر التشغيلية في المرتبة السابعة، وهي المخاطر التي تؤثر على سير العمليات اليومية للجامعة.

- كما حلت المخاطر الإدارية في المرتبة الثامنة، وتشير إلى تحديات القيادة والتنظيم الداخلي.
- كما جاءت المخاطر القانونية في المرتبة التاسعة، وهي مرتبطة بالامتثال للقوانين والأنظمة ذات الصلة.
- وقد جاءت المخاطر الاستراتيجية في المرتبة العاشرة، مما يعكس أن التحديات ذات البعد البعيد أو التخطيطي أقل إلحاحًا مقارنة بالمخاطر الأخرى.

وفي النهاية قدمت الدراسة مجموعة من الاستراتيجيات المقترحة لإدارة المخاطر المؤسسية في جامعة حفر الباطن وتمثلت في:

- استراتيجيات إدارة المخاطر الاستراتيجية وتضمنت: بناء التوجهات الاستراتيجية للجامعة في ضوء ما يستجد من قرارت، وحوكمة الأداء الاستراتيجي للجامعة من خلال مؤشرات أداء يمكن قياسها، وبناء الخطة الاستراتيجية للجامعة بعد التحليل الاستراتيجي لنقاط القوة والضعف في بيئتها الداخلية، والفرص والتحديات في بيئتها الخارجية، وتعزيز قدرات الجامعة في الريادة الاستراتيجية من خلال الإبداع بناء الميزة التنافسية، نشر الثقافة الريادية، وتقبل المخاطر، وتطبيق مبادئ العمل المؤسسي للاستمرار في تحقيق التوجهات الاستراتيجية للجامعة.
- استراتيجيات إدارة المخاطر الإدارية وتضمنت: تدريب الموظفين في قطاعات الجامعة للرفع من كفاءته، وحوكمة الأداء الإداري في الجامعة من خلال الرقابة التنظيمية والمراجعة الداخلية، إعادة هيكلة الجامعة وفق مبادئ التنظيم الإداري المرن والفعال، إعداد دليل إجرائي لكافة العمليات الإدارية والمالية في الجامعة والتقيد بما فيه من خطوات.
- استراتيجيات إدارة المخاطر الأكاديمية وتضمنت: قياس حجم الطلب على القبول الجامعي للسنوات القادمة واتخاذ الإجراءات لمواجهة الطلب المتزايد، دراسة الكفاءة الداخلية للبرامج الأكاديمية وتطويرها، العمل على الوفاء بمعايير الاعتماد الأكاديمي البرامجي لكافة برامج الجامعة، إطلاق استراتيجية متنوعة لدعم البحوث العلمية في كافة التخصصات للنشر في المجلات العالمية والمحلية.
- استراتيجيات إدارة المخاطر المالية وتضمنت: تطبيق سياسات مالية واستراتيجيات تمويلية مثل استراتيجية الجامعة المنتجة، تنويع مصادر التمويل من خلال الشراكات مع القطاع الخاص، تحصيل الرسوم على الخدمات التعليمية والبحثية والتدريبية التي تقدمها الجامعة، إيجاد فرص استثمارية للجامعة داخل محافظة حفر الباطن وخارجها، التعاون مع الهيئة العامة للأوقاف لإنشاء صناديق أوقاف تسهم في دعم الجامعة.
- استراتيجيات إدارة مخاطر الموارد البشرية وتضمنت: إعداد نظام حوافز لدعم واستبقاء الكفاءات الأكاديمية والإدارية بالجامعة، إعداد برامج تدريب وتنمية مهنية فعالة لزيادة وتحسين إنتاجية وكفاءة الموظفين، وتطوير أليات استقطاب وتعيين الكفاءات المميزة من أعضاء هيئة التدريس والموظفين، وبناء استراتيجية مؤسسية لنقل وتبادل المعرفة والخبرات بين الموظفين والمتعاقدين.
- استراتيجيات إدارة المخاطر القانونية وتضمنت: استقطاب كفاءات قانونية مؤهلة لتفعيل دور الإدارة القانونية في التعاملات الإدارية والتنظيمية في الجامعة، وعقد شراكات مع مكاتب استشارية قانونية لصياغة ومراجعة عقود الجامعة، للتوصية بالإجراء المناسب حيالها، ومراجعة الأنظمة واللوائح وإعداد أدلة إجرائية وتدريب الموظفين عليها لعدم هضم حقوق الآخرين.
- استراتيجيات إدارة مخاطر الصحة والسلامة وتضمنت: إنشاء مركز صحي داخل الجامعة للرعاية الصحية الأولية للحالات الطارئة، والتخطيط لمواجهة الاوبئة العالمية وتشجيع اخذ اللقاحات الدورية لجميع المنسوبين، واتخاذ الإجراءات الوقائية وصيانة طفايات الحريق والتأكد من مخارج السلامة وإعداد خطط الإخلاء وتدريب جميع منسوبي الجامعة عليها.
- استراتيجيات إدارة المخاطر التقنية وتضمنت: تعزيز الإجراءات التي تحقق أمن المعلومات وتحافظ على خصوصيتها، وتأمين الأجهزة والبريد الإلكتروني لمنسوبي الجامعة بجدار حماية ضد الفيروسات والبرمجيات الضارة والخبيثة وتحديثها باستمرار.
- استراتيجيات إدارة المخاطر التشغيلية وتضمنت: الصيانة الدورية لمولدات الكهرباء الرئيسية وتأمين مولدات احتياطية تعمل مباشرة لحين إصلاح الأعطال، والعمل على إنشاء مرافق وبنى تحتية تقابل التوسع في قبول الطلاب وزيادة الكوادر البشرية في الجامعة، وبناء فريق طوارئ للتدخل السريع في الحالات التي لا تحتمل التأخير مع جدولة الصيانة لجميع مرافق الجامعة بشكل دوري.
- استراتيجيات إدارة المخاطر التسويقية وتضمنت: إعداد وتنفيذ خطط لتسويق الخدمات الأكاديمية والبحثية والاستشارية التي تقدمها الجامعة بكامل وظائفها، وبناء سمات الخريجين والتعاون مع قطاعات الصناعة والإنتاج في تحسين نواتج التعلم ومواصفات الخريج والعمل على تضمينها في البرامج الأكاديمية.

التوصيات:

- تكثيف البرامج التدريبية وورش العمل لرفع كفاءة مهارات العاملين وأعضاء هيئة التدريس والقيادات بالجامعة نحو التعامل مع المخاطر المختلفة التي تواجه الجامعة.
- ضرورة إدراج إدارة المخاطر كعنصر أساسي في خطط التنمية والتطوير المؤسسي والحوكمة الفاعلة داخل جامعة حفر الباطن.
- ضرورة تطوير نظام متكامل لرصد المخاطر المستقبلية وتحليلها بشكل دوري من خلال إنشاء وحدة متخصصة لإدارة المخاطر داخل الجامعة والتعامل مع الأزمات المختلفة بحرفية عالية.
- استخدام أدوات تقنية حديثة لتحليل البيانات والتنبؤ بالمخاطر مثل الذكاء الاصطناعي.
- تبني جامعة حفر الباطن للاستراتيجيات التي تم التوصل إليها بالدراسة الحالية لمواجهة المخاطر المتنوعة التي تحول دون تحقيق أهداف الجامعة.
- تبني خطط تشغيلية وتسويقية إبداعية تعزز من سمعة الجامعة وتجذب الطلاب المحليين والدوليين من مختلف الجنسيات.

- تطوير البنية التحتية التقنية وتعزيز الأمن ضد الهجمات والاختراقات السيبرانية وحماية البيانات والأنظمة الخاصة بالجامعة.
- ضرورة بناء الجامعة لشراكات مع القطاع الخاص لدعم الاستثمار وتمويل التعليم بالجامعة.

مقترحات بحثية:

- فعالية استراتيجيات إدارة المخاطر في الجامعات السعودية في ضوء الخبرات الدولية.
- دور إدارة المخاطر بالجامعات السعودية في تحسين التميز المؤسسي في ضوء المعايير العالمية.
- الذكاء الاصطناعي وأثره في تحليل البيانات الضخمة والتنبؤ بالمخاطر المستقبلية في الجامعات السعودية.
- دور الحوكمة المؤسسية في تقليل المخاطر الاستراتيجية والإدارية في الجامعات السعودية.
- دور القيادات الجامعية في دعم إدارة المخاطر وتحسين الأداء الإداري وتطوي القدرات المؤسسية.

المراجع:

أولًا: المراجع العربية

إبراهيم، عيدة. (2019). إدارة المخاطر مدخل لتعزيز تنافسية الجامعات المصرية: تصور مقترح. *دراسات في التعليم الجامعي*، (43)، 256 – 309.

إبراهيم، فاطمة. (2022). تصور مقترح لإدارة المخاطر في جامعة بنها على ضوء جائزة مصر للتميز الحكومي. *مجلة التربية جامعة الأزهر*، 2(194)، 80 – 156.

ابن منظور. (2008). لسان العرب، القاهرة: دار المعارف.

آل يحيى، نجلاء وعبد القادر، سالم. (2022). العلاقة بين الرشاقة الاستراتيجية والقدرة على إدارة الأزمات في الجامعات السعودية: دراسة تطبيقية على جامعة الملك خالد. *المجلة العالمية للاقتصاد والأعمال*، 12(2)، 204 – 216.

الأهبل، هالة. (2016). أخلاقيات الأستاذ الجامعي: المفهوم والآثار، *مجلة الثقافة والتنمية*، 16(105)، 218-269.

بن عمارة، نوال. (2009). إدارة المخاطر في مصارف المشاركة، الملتقى العلمي الدولي حول: *الأزمة المالية والاقتصادية الدولية والحوكمة العالمية*، المنعقد في كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير جامعة فرحات عباس، سطيف.

جامعة الزيتونة. (2018). *استراتيجية إدارة المخاطر: جامعة الزيتونة الأردنية*، استراتيجية 2018/2017، المملكة الأردنية الهاشمية.

جامعة الملك سعود. (2014). إدارة المخاطر.، متاح على risk.ksu.edu.sa تم الدخول في 12/2/2025

حسن، جبل. (2014). إدارة المخاطر بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة: تصور مقترح. مجلة الإدارة التربوية: *الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية*، 1(1)، 255 – 305.

الخضير، إبراهيم. (2019). تصور مقترح لإدارة المخاطر في الجامعات الأهلية بالمملكة العربية السعودية في ضوء خبرات بعض الجامعات العالمية، *دكتوراه غير منشورة*، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

الزعبي، علي. (2013). دور إدارة الجودة الشاملة في تقليل المخاطر في قطاع التعليم العالي الأردني في ظل الأزمة الاقتصادية العالمية (دراسة تطبيقية)، *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي*، 6(11)، 1-43.

شومان، أحمد. (2023). مدى ممارسة منهجية إدارة المخاطر في تحقيق التنمية المستدامة بالجامعات الفلسطينية، المؤتمر الدولي الأول للمجلس العربي للتنمية المستدامة، *دور الجامعات العربية كحاضنات للتنمية المستدامة: الواقع والمأمول خلال*، جامعة عمان العربية، الأردن.

الشيخلي، عبد القادر. (2000). أخلاقيات الأستاذ الجامعي، ورقة بحثية مقدمة لمؤتمر "*التعليم العالي في الأردن بين الواقع والطموح*"، جامعة الزرقاء الأهلية، 16-18 مايو.

الصعيدي، هند. (2018). نموذج مقترح لتطوير أداء قيادات التعليم في المملكة العربية السعودية في ضوء معايير التميز الإداري، *مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر*، 1(178)، 228-315.الخضير،

صلاح الدين، سماح وعبد العزيز، دنيا. (2017). نظام إداري مقترح لإدارة المخاطر بكلية التربية الرياضية للبنات-جامعة الإسكندرية. *مجلة تطبيقات علوم الرياضة جامعة الاسكندرية*، (94)، 100-122.

الضويحي، سارة. (2022). صعوبات تطوير أداء القيادات بالجامعات السعودية في ضوء إدارة المخاطر، .*مجلة الفنون والأداب وعلوم الإنسانيات والاجتماع*، (77)، 39-50.

العازمي، خالد (2022). آليات تعزيز إدارة التسويق التعليمي الإلكتروني في الكويت. مدخلًا لتحقيق الميزة التنافسية .*مجلة كلية التربية (أسيوط)* 38 , (5,2). 274-286.

عامر، طارق (2008). أساليب الدراسات المستقبلية، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

العبد الرحمن، أسماء وجبران، محمد. (2021). إمكانية تطبيق إدارة المخاطر في الجامعات الأردنية من وجهة نظر القادة الأكاديميين والإداريين. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، 29(1)، 420 – 443.

العبيري، فهد (2018). إدارة المخاطر في الجامعات السعودية الناشئة الواقع ومعوقات التطبيق [ملخص]، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الشارقة.

علوان، سهام. (2024). تصور مقترح لإدارة المخاطر المؤسسية بجامعة الزقازيق على ضوء المعايير العالمية .(COSO, 2017),(ISO, 13000, 2018)/*الإدارة التربوية*، 41(41)، 485-624.

الفقهاء، عصام. (2012). إدارة المخاطر في الجامعات العربية دراسة حالة جامعة فيلادلفيا في الأردن، *مجلة كلية التربية*، 23(91)، 79-103.

القحطاني، سعد (2015): الإحصاء التطبيقي: المفاهيم الأساسية وأدوات التحليل الإحصائي الأكثر استخداما في الدراسات والبحوث الاجتماعية والإنسانية باستخدام (S.P.S.S)، معهد الإدارة العامة.

المدرع، سفر. (2019). تقويم إدارة مخاطر الموارد البشرية بالجامعات السعودية وفقا لمعيار المنظمة الدولية للمعايير لإدارة الخطر :ISO 31000:2018 دراسة مقارنة بين الجامعات الحكومية والأهلية. *مجلة كلية التربية جامعة أسيوط*، 35(5)، 52 – 103.

مسيل، محمود وحرب، إيمان وصفى كامل. (2021). إدارة المخاطر لمواجهة فيروس كورونا المستجد وتطبيقاتها في بعض الجامعات العربية والأجنبية وإمكان الإفادة منها في مصر. *مجلة كلية التربية جامعة بني سويف*، 18(102)، 334-475.

النجار، عمر. (2019). *أثر إدارة المخاطر على التميز المؤسسي لجامعة الأقصى بقطاع غزة* [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية، كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية.

ثانيًا: المصادر والمراجع الأجنبية والعربية المترجمة للإنجليزية:

Al-Abdulrahman, A., & Jabran, M. (2021). The applicability of risk management in Jordanian universities from the perspective of academic and administrative leaders *(in Arabic)*. *Journal of the Islamic University for Educational and Psychological Studies, 29*(1), 420–443.

Al-Ahbal, H. (2016). Ethics of university professors: Concept and effects *(in Arabic)*. *Journal of Culture and Development, 16*(105), 218–269.

Al-Azmi, K. (2022). Mechanisms for enhancing electronic educational marketing management in Kuwait: An approach to achieving competitive advantage *(in Arabic)*. *Journal of the Faculty of Education (Assiut), 38*(5,2), 274–286.

Al-Duwaihi, S. (2022). Difficulties in developing leadership performance in Saudi universities in light of risk management *(in Arabic)*. *Journal of Arts, Literature, Humanities and Sociology, (77)*, 39–50.

Al-Fuqaha, I. (2012). Risk management in Arab universities: A case study of Philadelphia University in Jordan *(in Arabic)*. *Journal of the Faculty of Education, 23*(91), 79–103.

Al-Khudair, I. (2019). *A proposed vision for risk management in private universities in Saudi Arabia in light of experiences from international universities (in Arabic)* [Unpublished doctoral dissertation]. Imam Muhammad bin Saud Islamic University.

Al-Mudarra, S. (2019). Evaluation of human resources risk management in Saudi universities according to ISO 31000:2018: A comparative study between public and private universities *(in Arabic)*. *Journal of the Faculty of Education, Assiut University, 35*(5), 52–103.

Al-Najjar, O. (2019). The impact of risk management on institutional excellence at Al-Aqsa University in Gaza *(in Arabic)* [Unpublished master's thesis]. Islamic University, Faculty of Economics and Administrative Sciences.

Al-Obairi, F. (2018). Risk management in emerging Saudi universities: Reality and obstacles to implementation *(in Arabic)* [Abstract]. *Journal of Humanities and Social Sciences, University of Sharjah.*

Al-Qahtani, S. (2015). *Applied Statistics: Basic concepts and most commonly used statistical analysis tools in social and human studies using SPSS (in Arabic)*. Institute of Public Administration.

Al-Saeedi, H. (2018). A proposed model to develop educational leadership performance in Saudi Arabia in light of administrative excellence standards *(in Arabic)*. *Journal of the Faculty of Education, Al-Azhar University, 1*(178), 228–315.

Al-Sheikhli, A. (2000). Ethics of university professors *(in Arabic)*. Paper presented at the Conference on Higher Education in Jordan: Reality and Aspirations, Zarqa Private University.

Alwan, S. (2024). A proposed vision for institutional risk management at Zagazig University in light of international standards (ISO 13000:2018, COSO 2017) *(in Arabic)*. *Educational Administration, 41*(41), 485–624.

Al-Yahya, N., & Abdulkader, S. (2022). The relationship between strategic agility and crisis management ability in Saudi universities: An applied study on King Khalid University *(in Arabic)*. *The International Journal of Economics and Business, 12*(2), 204–216.

Al-Zaytouna University. (2018). *Risk management strategy: Al-Zaytouna University Strategy 2017/2018 (in Arabic)*. Jordan.

Al-Zoubi, A. (2013). The role of total quality management in reducing risks in the Jordanian higher education sector in light of the global economic crisis *(in Arabic)*. *Arab Journal for Quality Assurance in Higher Education, 6*(11), 1–43.

Amer, T. (2008). *Methods of Future Studies (in Arabic)*. Dar Al-Yazouri Scientific Publishing.

Ben Amara, N. (2009). Risk management in participatory banks *(in Arabic)*. Paper presented at the International Forum on the Global Financial and Economic Crisis and Global Governance, Ferhat Abbas University, Setif.

Buganová, K., & Hudáková, M. (2019). Forms and content of education in risk management at universities. Journal of Security and Sustainability Issues, 8(3), 345–358. [CrossRef]

Cassidy, D., Goldstein, L., Johnson, S.L., Mattie, J.A., & Morley, J.E., Jr. (2001). *Developing a Strategy to Manage Enterprise-Wide Risk in Higher Education.* Washington, DC: National Association of College and University Business Officers and Price Waterhouse Coopers.

Curtin University. (2010). *Risk Management Plan: Risk Management Framework, 2009 – 2011*, VOLUME One, Curtin University, Australian.

Department of Defense, USA. (2006). *Risk Management Guide for DoD Acquisition,* (Version 1.0).ATL-ED@osd.mil.

Dionne, G. (2013). Working Papers Risk Management: History, Definition and Critique. *Social Science RESEARCH NETWORK*, 1-34.

Dorfman, Mark S. (1997). *Introduction to Risk Management and Insurance (6th ed.).* Prentice Hall. ISBN 0-13-752106-5.

Hasan, J. (2014). Risk management at the Islamic University in Madinah: A proposed vision *(in Arabic)*. *Educational Administration Journal, 1*(1), 255–305.

Higher Education Funding Council for England (HEFCE). (2001). *Risk Management: A Guide to Good Practice for Higher Education Institutions*. Bristol, UK: The Author.

Hopkin, P. (2018). *Fundamentals of risk management: understanding, evaluating and implementing effective risk management*. Kogan Page Publishers.

Huber, C. (2009). Risks and risk-based regulation in higher education institutions. *Tertiary Education and Management*, 15 (2), 83-95. [CrossRef]

Hutchins, G. (2018). *ISO 31000: 2018 enterprise risk management*. Greg Hutchins.

Ibn Manzur. (2008). *Lisan Al-Arab (in Arabic)*. Cairo: Dar Al-Maaref.

Ibrahim, A. (2019). Risk management as an approach to enhancing the competitiveness of Egyptian universities: A proposed vision *(in Arabic)*. *Studies in University Education, (43)*, 256–309.

Ibrahim, F. (2022). A proposed vision for risk management at Benha University in light of the Egypt Government Excellence Award *(in Arabic)*. *Journal of Education, Al-Azhar University, 2*(194), 80–156.

International Organization for Standardization (ISO). (2018). 31000: 2018 Risk Management. *Guidelines. Suomen standarditoimisliitto SFS ry*.

Ismail, B., & Ramo, W. (2024). The use of Blockchain technology in improving credit risk management: An exploratory study of a sample of academics and professionals in public universities. *Humanities Journal of University of Zakho, 12(4), 755-768. https://hjuoz.uoz.edu.krd/index.php/hum/article/view/1293/1035*

Khaw, T. Y., & Teoh, A. P. (2023). Risk management in higher education research: a systematic literature review. *Quality Assurance in Education*, *31*(2), 296-312. [CrossRef]

King Saud University. (2014). *Risk management (in Arabic)*. Retrieved from http://risk.ksu.edu.sa

Kiura, S. M., & Mango, D. M. (2017). Information System Securty Risk Managment (ISSRM) ModelL in Kenyan Private Chartered UNniverstes. *European Journal of Computer Science and Information Technology, 5*(2), 1-15.

Klochkova, T. I., Sbruieva, A. A., & Pshenychna, L. V. (2017). *Risk management in the activities of a modern university: a comparative analysis of British and Ukrainian experience.*

Marx, J., & de Swardt, C. J. (2019). Towards a competency-based undergraduate qualification in risk management. *Qualitative Research in Financial Markets, 12*(1), 96-117. [CrossRef]

Masár, M., Brezina, D., & Hudáková, M. (2019). Analysis of risk management education at universities in EU countries. In *ICERI2019 Proceedings* (pp. 3726-3735). IATED.

Maseel, M., & Harb, I. W. K. (2021). Risk management to confront COVID-19 and its applications in some Arab and foreign universities and the possibility of benefiting from it in Egypt *(in Arabic)*. *Journal of the Faculty of Education, Beni Suef University, 18*(102), 334–475.

Meberm R & Gedges, A. (2003). *Risk management in the business Enterpris*e, illions, Richard D. llwin.

Mohammadfam, I., Abdolahi, F., & Karimi, S. (2018). Assessment and risk management in the laboratories of the school of public health, a medical university using the ACHiL technique. *Journal of Occupational Hygiene Engineering, 5*(2), 20-27. [CrossRef]

Raanan, Y. (2008). Risk Management in Higher Education: Do We Need it?. *Risk Management in Higher Education*, 1000-1007.

Salah El-Din, S., & Abd El-Aziz, D. (2017). A proposed administrative system for risk management at the Faculty of Physical Education for Girls – Alexandria University *(in Arabic)*. *Journal of Sports Science Applications, (94)*, 100–122.

Setapa, M., Zakuan, N., Saman, M.Z.M., Ariff, M.S.M., Zaidin, N., & Sulaiman, Z. (2015, March 3-5th). The impact of Enterprise Risk Management practices on Malaysian public higher educational institution performance: A literature review. *Paper Presented at the Proceedings of the IEEE 5th International Conference on Industrial Engineering and Operations Management (IEOM'2015)*, Dubai-UAE.

Shoman, A. (2023). The extent of practicing risk management methodology in achieving sustainable development in Palestinian universities *(in Arabic)*. Paper presented at the 1st International Conference of the Arab Council for Sustainable Development, Amman Arab University.

Soobaroyen, T., Ntim, C. G., Broad, M. J., Agrizzi, D., & Vithana, K. (October). Exploring the oversight of risk management in UK higher education institutions: the case of audit committees. *Accounting Forum*, 43, (4), 404-425. [CrossRef]

Sulistyowati, I., & Ginardi, R. H. (2019). Information security risk management with octave method and iso/eic 27001: 2013 (case study: Airlangga university). *IPTEK Journal of Proceedings Series,* (1), 32-38

Syreyshchikova, N. V., Pimenov, D. Y., Mikolajczyk, T., & Moldovan, L. (2020). Development of a risk management technique in strategic planning of universities. Case study of a Polytechnical Institute. *Procedia Manufacturing*, *46*, 256-262. [CrossRef]

The University of York. (2013). *Risk Management Policy, Strategy and Assurance Framework the University of York* (UK: The University of York January 2013).

University Of Limerick Ollscoil Luimnigh. (2010). *Risk Management Policy, Ireland*: Corporate Secretary's Office University of Limerick.

University of Salford. (2015). *Risk Management Policy: Effective from 4 July 2015*, Version Number: 2.1. University Policy & Procedure Pages, p5 available at: http://www.salford.ac.uk/about-us/corporateinformation/.

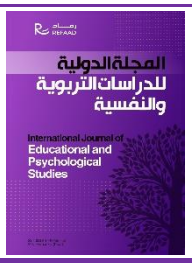
Wadesango, N., & Mhaka, C. (2017). The effectiveness of enterprise risk management and internal audit function on quality of financial reporting in universities. *Journal of Economics and Behavioral Studies, 9*(4 (J)), 230-241. [CrossRef]

Wang, C., Cheng, Z., Yue, X. G., & McAleer, M. (2020). Risk management of COVID-19 by universities in China. *Journal of Risk and Financial Management, 13*(2), 36. [CrossRef]

Yudianti, F. N. (2015). Internal control and risk management in ensuring good university governance. *Journal of Education and Vocational Research, 6*(2), 6-12. [CrossRef]

رفـــاد REFAAD
www.refaad.com

International Journal of Educational and Psychological Studies (EPS)
المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
Journal Homepage: https://www.refaad.com/Journal/Index/3
E-ISSN 2520-4149 | P-ISSN 2520-4130
Vol. 14, Issue 5, 2025, pp. 725 - 739



فاعلية نمطين من الفيديو التفاعلي (الكلي/ الجزئي) في تنمية مهارات تصميم الألعاب التعليمية الرقمية و إنتاجها لدى طالبات جامعة الأقصى بغزة

The Effectiveness of Two Types of Interactive Digital Video (Full/Partial) in Developing the Skills of Designing and Producing Educational Electronic Games among Female Students at Al-Aqsa University in Gaza

سليمان أحمد حرب[1*]

[1] أستاذ تكنولوجيا التعليم والمعلومات المشارك- كلية التربية- جامعة الأقصى- بغزة- فلسطين.

*الباحث المراسل: سليمان حرب (Sa.harb@alaqsa.edu.ps)

Sulaiman A. Harb[1*]

[1] Associate Professor of Educational and Information Technology, Faculty of Education, Al-Aqsa University, Gaza, Palestine.

* Corresponding Author: Sulaiman Harb (Sa.harb@alaqsa.edu.ps)

This file is licensed under a
Creative Commons Attribution 4.0 International

Received استلام البحث	Revised مراجعة البحث	Accepted قبول البحث
2025/7/5	2025/7/21	2025/8/9

DOI: https://doi.org/10.31559/EPS2025.14.5.2

الملخص:

الأهداف: تهدف الدراسة إلى الكشف عن فاعلية نوعين من الفيديو التفاعلي، وهما: الكلي والجزئي، في تنمية مهارات تصميم الألعاب التعليمية الرقمية وإنتاجها لدى طالبات جامعة الأقصى بغزة.

المنهجية: اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي ومنهج البحث المنظومي والمنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين تجريبيتين قوام كل واحدة منهما (23) طالبة، واستخدم الباحث اختبار تحصيلي وبطاقة تقييم لقياس مهارات تصميم الألعاب الرقمية وإنتاجها وبطاقة تقييم منتج.

النتائج: كشفت نتائج البحث عن فاعلية التعلم بالفيديو التفاعلي الكلي والجزئي في تنمية تلك المهارات، ووجود فرق دال إحصائيًا بين نمط التعلم بالفيديو التفاعلي الكلي والجزئي في تنمية مهارات تصميم الألعاب التعليمية الرقمية وإنتاجها، وتفوق نمط التعلم بالفيديو التفاعلي الجزئي في تنمية مهارات تصميم الألعاب التعليمية الرقمية وإنتاجها لدى طالبات جامعة الأقصى بغزة.

الخلاصة: أوصت الدراسة بضرورة توفير برامج تدريبية للطلبة على أدوات هذا النوع من الفيديو التفاعلي الجزئي، وإنشاء مكتبة لقطات فيديو تعليمية تفاعلية كاملة باللغة العربية على مستوى جامعات قطاع غزة.

الكلمات المفتاحية: *الفيديو التفاعلي؛ الفيديو التفاعلي الكلي؛ الفيديو التفاعلي الجزئي.*

Abstract:

Objectives: This study aimed to examine the effectiveness of two types of interactive videos (holistic and segmented) in developing the skills of designing and producing interactive digital educational games among female students at Al-Aqsa University in Gaza.

Methods: The study employed a descriptive-analytical, systematic, and experimental approach. The sample consisted of two experimental groups, each comprising 23 female students. Data were collected using an achievement test, an evaluation rubric to assess the skills of designing and producing digital games, and a product evaluation rubric.

Results: The findings indicated that both holistic and segmented interactive video-based learning were effective in enhancing the targeted skills. Moreover, a statistically significant difference was found between the two approaches in favor of the segmented interactive video, which demonstrated greater effectiveness in improving students' skills in designing and producing interactive digital educational games.

Conclusions: The study recommends providing training programs for students on tools related to interactive video production and establishing a comprehensive Arabic-language repository of educational interactive video materials at the university level across the Gaza Strip.

Keywords*: Interactive Video; Holistic/Segmented Interactive Video; Interactive Digital Educational Game Design Skills.*

الاستشهاد

Citation

حرب، سليمان. (2025). فاعلية نمطين من الفيديو التفاعلي (الكلي/ الجزئي) في تنمية مهارات تصميم الألعاب التعليمية الرقمية و إنتاجها لدى طالبات جامعة الأقصى بغزة. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*. 14 (5)، 725- 739.

Harb, S. A. (2025). The Effectiveness of Two Types of Interactive Digital Video (Full/Partial) in Developing the Skills of Designing and Producing Educational Electronic Games among Female Students at Al-Aqsa University in Gaza. *International Journal of Educational and Psychological Studies*, 14(5), 725-739. https://doi.org/10.31559/EPS2025.14.5.2 [In Arabic]

المقدمة:

تهدف النظم التعليمية الحديثة في تطوير النظم التعليمية، يُركز التعليم المعاصر على تمكين المتعلم من التعلم الذاتي المستمر، بما يلبي احتياجاته الفردية ويعزز استقلاليته التعليمية مدى الحياة. وتُعد التقنيات التكنولوجية أداة أساسية في إعداد أجيال قادرة على التكيف والاندماج في مختلف البيئات والمجتمعات والتعليمية.

في ضوء ما ذكره هونج وشين (Hung & Chen, 2018)، تسعى المجتمعات الحديثة إلى تعزيز التعلم الذاتي باستخدام التقنيات التعليمية المتطورة، ويُعد الفيديو التعليمي وسيلة فعّالة في بيئات التعلم الافتراضي لما يجمعه من عناصر مرئية وسمعية تسهم في تبسيط المفاهيم وتعزيز الفهم. وأدى تطور تقنية الفيديو في التعليم إلى ظهور الفيديو التفاعلي، الذي يتيح للمتعلم إدراج عناصر تفاعلية مثل الصور، الرموز، الأسئلة، والتغذية الراجعة داخل المحتوى المرئي والمسموع.

يرى الباحث أن الفيديو التعليمي التفاعلي يُعد أداة فعّالة في دعم نمط التعلم الذاتي، حيث يتيح للمحاضرين تقديم المحتوى بشكل مرئي ومسموع ومرن، يمكن للمتعلمين مشاهدته وفقاً لسرعتهم الخاصة وفي بيئة منزلية. وقد أسهم التطور في تقنيات الحاسوب والبرمجيات التفاعلية في تسهيل إنتاج هذا النوع من الفيديوهات التعليمية وتحفيز استخدامه، خاصة في بيئات التعلم الرقمي. يقوم المحاضر بإعداد الفيديو باستخدام برمجيات مناسبة، ويُرفقه بالشرح المناسب، ثم يشاركه مع الطلبة عبر الإنترنت من خلال منصات متعددة مثل المواقع الرقمية، وسائل التواصل الاجتماعي، أو القنوات التعليمية مثل اليوتيوب، مما يعزز من فرص التعلم الذاتي وتنمية المهارات التقنية ذات الصلة.

يُعد تحكم المتعلم في محتوى الفيديو الرقمي عاملًا محوريًا في تعزيز فاعلية التعلم، إذ يمكّنه من اتخاذ قرارات تفاعلية تسهم في رفع مستوى الانتباه والتركيز ومعالجة المعلومات (Lupshenyuk, 2010; Frosch, 2003)، ويُعد الفيديو التفاعلي من التقنيات الحديثة في تكنولوجيا التعليم، لما يوفره من دعم للتعلم الذاتي الموجه، وتفريد التعليم بما يتوافق مع احتياجات المتعلم وميوله، إضافة إلى تنشيط الحواس وتحفيز التفاعل، مما ينعكس إيجابًا على جودة التعلم (سالم، 2004؛ إبراهيم، 2015).

ويعرف حرب (2018) الفيديو الرقمي التفاعلي بأنه: هو الفيديو المقسّم إلى أجزاء صغيرة، بحيث يسمح للطالب بطرح استجابته التي تؤثر في مسار عرض الفيديو، وتتابع أحداثه حسب سرعة الطالب. ويعرفه ستشوفمان (Schoeffmann, et al., 2015) الفيديو التفاعلي بأنه: أحد أنماط الفيديو غير الخطي، تتيح للمتعلم التفاعل مع أجزاء المحتوى المرئي بشكل مرن، بما يسمح له بمراجعة كل جزء وفقاً لقدراته الاستيعابية، كما يشير رخا وعزت (2013) إلى أن الفيديو التفاعلي هو برنامج تعليمي مُجزّأ إلى وحدات صغيرة، تشمل مقاطع فيديو وأسئلة وقوائم، بحيث تحدد استجابات المتعلم عبر الحاسوب تسلسل المشاهدة وطبيعة العرض. يعّرف إستيتية وسرحان (2007) الفيديو الرقمي التفاعلي بأنه: دمج بين تقنيتي الفيديو والحاسوب، يتيح عرض المعلومات والمشاهد التعليمية بصورة تفاعلية، تُمكّن المتعلم من التحكم في مسار التعلم وفقًا لاستعداده الذاتي.

يرى الباحث أن التعريفات السابقة تتفق على أن الفيديو الرقمي التفاعلي يُعد أداة تعليمية غير خطية تركز على تفاعل المتعلم وتحكمه في المحتوى، من خلال تقنيات تقسيم الفيديو، وتضمينه بأسئلة أو خيارات، تُمكّنه من التعلم وفق سرعته واستجابته الذاتية. كما تبرز هذه التعريفات أهمية دمج الوسائط المتعددة لتعزيز المرونة في تقديم المحتوى وتحقيق التعلم المتمركز حول الطالب.

يشير كل من زيتون (2002) وعلى (2002) إلى أن الفيديو التفاعلي يتميز بتقديم المحتوى بالصوت والصورة بطريقة غير خطية، تُتيح للمتعلم بيئة تفاعلية مرنة. إذ يمكنه التحكم في سرعة العرض، والتنقل بين الأجزاء المختلفة للمحتوى، واختيار المسار التعليمي المناسب له. كما يُوفر الفيديو التفاعلي دعمًا تعليميًا متعدد المستويات يشمل الأهداف، والمحتوى، وأساليب التقويم، والتغذية الراجعة، بما يتوافق مع مستوى المتعلم ودرجة تفاعله، وهو ما لا يُتيحه الفيديو التقليدي.

وهناك العديد من الدراسات التي أوضحت فاعلية الفيديو التفاعلي منها: دراسة حرب (2018)، ودراسة حرب (2017)، ودراسة سالم (2016)، ودراسة مصطفي (2016)، ودراسة عبد الباقي (2014)، ودراسة مطرود (2013)، ودراسة رخا وعزت (2013)، ودراسة البربري واسحاق (2010)، ودراسة (Brigham, 2007)، ودراسة (Gardener, Daved, 2003).

ويُعد الفيديو الرقمي التعليمي أحد الركائز الأساسية في التعليم الإلكتروني، يشير العددي من الباحثين إلى أن فاعلية هذا النمط من التعليم تعتمد بدرجة كبيرة على توظيفه (Fan, 2008). ويُسهم الفيديو التفاعلي في تعزيز الانخراط العقلي والوجداني للمتعلمين من خلال الدمج بين الصوت والصورة والحركة، مما ينقلهم من دور المتلقي السلبي إلى متعلم نشط ومتفاعل، يشهر بواقعية المحتوى التعليمي (Visser, R.D., 2009, 13-18)، (Austin, W., 2003, 2298-2299).

كما تؤكد عدة دراسات منها: دراسة (Sauer, et al., 2011, 513-514)، ودراسة (تمام، 2010، 107-108)، ودراسة (Ong et al., 2009, 103-115) على فعالية الفيديو التفاعلي في تحسين العملية التعليمية، إذ يُسهم في عرض المحتوى بأسلوب مشوق ومحفّز إدراكيًا، ويتيح إعادة المشاهد التعليمية لتعزيز الفهم، ويوفر بيئة تعلم مرنة تستجيب لتفاعل الطالب، فضلًا عن دوره في دعم أنماط التعليم عن بُعد والمفتوح والمدمج.

وتشير الدراسات التربوية إلى أن الفيديو التفاعلي يعد من الأدوات الفعّالة في تقديم المحتوى التعليمي، حيث تسهم اللقطات المتحركة في تعزيز إدراك المتعلم للواقعية والتفاعل، خاصة عند تمكينه من التحكم بالمشاهدة والاستجابة، أو تحميل المحتوى على الأجهزة الذكية (Wrubel & White, 2009; Farrera, Fleury, & Ghanbari, 2007).

ويرى الباحث مما سبق، يُعد الفيديو التفاعلي أحد أبرز أدوات الوسائط المتعددة في بيئات التعليم الرقمي، لما له من دور فعّال في تنمية المهارات العملية وتعزيز الفهم الذاتي لدى الطلبة. إذ يتيح لهم التعلم وفق وتيرتهم الخاصة من خلال مشاهدة المحتوى من منازلهم، حيث يُعد المحاضر الفيديو باستخدام أدوات رقمية، ويُضمّنه بشرح وتفاعلات تعليمية، ثم يشاركه عبر منصات إلكترونية متعددة مثل المواقع الشخصية أو الحوسبة السحابية أو القنوات التعليمية.

ويشير خميس (2003، 14) إلى وجود أساليب عديده لعرض المحتوى التعليمي في تتابعات مناسبة، لكنها جميعا تدور حول أسلوبين رئيسين هما: التتابع من الكل إلى الجزء، والتتابع من الجزء إلى الكل، ومن ثم يقتصر البحث الحالي على نمطين من الفيديو التعليمي التفاعلي (الكلي/الجزئي).

عرّف المعتصم (2019، 52) الفيديو التفاعلي الكلي بأنه النمط الذي يُعرض فيه المحتوى بشكل متسلسل ومترابط من البداية إلى النهاية، بحيث يتحكم المتعلم في التنقل عبر مكوناته وفق منطق بنائي يُسهم في إدراك العلاقات بين المفاهيم وتكوين تصور شامل للموضوع، مما يجعله مناسبًا للمهام التعليمية المعقدة. كما عرّفه لوبشينيوك (Lupshenyuk, 2010) بأنه أسلوب يُنظَّم فيه المحتوى بدءًا من المفاهيم الأساسية وصولًا إلى التفاصيل الدقيقة ضمن بنية شاملة، بما يُعزز الفهم العميق وينمّي المهارات المركبة، مثل مهارات التصميم التعليمي.

يُعد الفيديو التعليمي التفاعلي الكلي من الأساليب الفاعلة في تقديم المحتوى التعليمي، حيث يُعرض بشكل شامل ومتسلسل، مع تضمين التفاعلات في نقاط محددة دون الإخلال بتسلسل العرض. ويتميز هذا النمط بقدرته على تعزيز الفهم البنائي من خلال تقديم المفاهيم بصورة متكاملة، مما يدعم الانتقال من التصور الكلي إلى التفاصيل الدقيقة، وهو ما يُناسب المتعلمين ذوي التوجه التحليلي .(Lupshenyuk, 2010) كما يسهم في تنمية مهارات تصميم الألعاب التعليمية الرقمية عبر تعزيز الترابط بين عناصر التصميم، مثل الأهداف والسيناريوهات وآليات التفاعل (Allen & Smith, 2012) ؛ (MacHardy et al., 2015) وتشير الدراسات إلى فاعليته في دعم التفكير المنهجي والبنائي، خاصة في المواقف التعليمية التي تتطلب فهمًا عامًا قبل الخوض في التفاعلات التفصيلية (Brame, 2016);(Gardener, 2003) ؛ (Zhang et al., 2006).

يُعد الفيديو التفاعلي الجزئي أحد الأساليب التعليمية الحديثة التي تتيح للمتعلم التفاعل مع مقاطع قصيرة ومنفصلة، يختار منها ما يتناسب مع احتياجاته الخاصة، مما يعزز استقلالية المتعلم ويوفر مرونة في إدارة عملية التعلم (المعتصم، 2019، 53). ويرى جانغ وآخرون (Zhang et al., 2006) أن الفيديو التعليمي التفاعلي الجزئي هو عرض غير خطي للمحتوى، يتيح للمتعلمين التنقل بحرية بين الأجزاء المختلفة وفقًا لاهتماماتهم، مما يدعم التعلم الانتقائي والمخصص. كما يؤكد تي-كاي وآخرون (Ti-Kai et al.,2012) أن هذا النوع من الفيديو يسهم في بناء المهارات بشكل تدريجي يتماشى مع تفضيلات المتعلم وسرعته الخاصة.

يشير جانغ وآخرون (Zhang et al., 2006) إلى أن الفيديو التفاعلي التعليمي الجزئي يُعد من الأساليب الفعالة في عرض المحتوى، حيث يُقسَّم إلى وحدات قصيرة يمكن التحكم بها بناءً على تفاعل المتعلم، مما يتيح البدء من أي نقطة وفق حاجته. ويؤكد تي-كاي وآخرون (Ti-Kai et al., 2012) أنه يتميز بالمرونة في العرض، ويدعم التنقل من الجزئيات إلى الكل، مع إمكانية التكرار والتركيز على التفاصيل. كما يرى آلن وسميث، وبراكتر وآخرون& Allen) (Smith, 2012; Proctor et al., 2002) أن هذا النوع من الفيديو يسهم في تعزيز التفاعل النشط والتعلم الذاتي، مع مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين. ويؤكد ميشيل (Michael, 2008) على أهميته في تنمية المهارات الدقيقة المرتبطة بتصميم الألعاب التعليمية، كتصميم الواجهات وسيناريو الأحداث، من خلال التفاعل مع مواقف جزئية واقعية.

ويرى الباحث أن الفيديو التعليمي التفاعلي الكلي يشير إلى تقديم المحتوى التعليمي في سياق شامل ومتكامل، ما يُسهم في تعزيز الفهم العام للعلاقات بين مكونات اللعبة الرقمية، ويساعد المتعلم على استيعاب الصورة الكاملة للتصميم وآلية العمل. أما النمط الجزئي، فيركز على تقديم المهارات الدقيقة بشكل منفصل ومتسلسل، الأمر الذي يُعزز من إتقان الجوانب التطبيقية التفصيلية بصورة مركزة ومنظمة. وقد أظهرت عدة دراسات منها (عوض، 2022؛ المعتصم، 2019؛ Ti-Kai el al.,2012؛ Zhang et al. 2006) أن نمط الفيديو التعليمي التفاعلي سواء كلي أو جزئي يؤثر بشكل مباشر على طبيعة المهارات المكتسبة، مما يؤكد أهمية المقارنة بين النمطين في سياقات تعليمية تطبيقية كتصميم وإنتاج الألعاب التعليمية الرقمية التفاعلية.

وقد تبنى البحث الحالي المهارات الرئيسة والفرعية كافة والتي يشتمل عليها تطبيق Kahoot؛ نظرًا لأن هذا التطبيق يمكن من خلاله تصميم وإنتاج الألعاب التعليمية الرقمية التي يمكن توظيفها لاحقاً في المنصات التعليمية ومجموعات التواصل الاجتماعي مع المتعلمين، وفي بعض استراتيجيات التعلم الرقمي الجديدة القائمة على التفاعل والتعلم الذاتي وجذبة الانتباه للمتعلمين.

يُعرّف جريس وآخرون (Garris et al., 2002) مهارات تصميم الألعاب التعليمية الرقمية بأنها: استخدام أنظمة في تصميم الألعاب التعليمية الرقمية التي تعتمد على عناصر اللعب المصممة خصيصاً لتحقيق نتائج تعليمية محددة، بحيث تُحفز المتعلم وتدفعه للمشاركة والتفاعل مع المحتوى ضمن بيئة آمنة ومحفزة.

من خلال التعريف السابق نلاحظ أن تعريف مهارات تصميم وإنتاج الألعاب التعليمية الرقمية يركز على مجموعة من المهمات من تخطيط وتنفيذ عمليات التصميم والانتاج وصولًا إلى تصميم الألعاب التعليمية الرقمية وفق معايير الجودة المرتبطة، ومشاركه هذه الألعاب التعليمية الرقمية على الويب مع المتعلمين ، أو تخزينه على أحد وسائط التخزين الرقمية الحديثة، والتي ينبغي أن يكتسبها الطلبة بكلية التربية من خلال الفيديو التفاعلي (الكلي/ الجزئي).

مشكلة الدراسة:

يُعد الفيديو التفاعلي الآن عنصرًا محوريًا في بيئات التعليم الجامعي، حيث يُستخدم بشكل واسع ضمن المقررات الحضورية، ويعتمد عليه التعليم المدمج والرقمي كأداة أساسية لنقل المعرفة. وتشير دراسة شميد وآخرون (Schmid et al., 2014)، ودراسة مينز وآخرون (Means et al., 2010) إلى أن توظيف تقنيات الفيديو، سواء كان ذلك من خلال الفيديو التفاعلي القائم على الاختيار أو الفيديو الموجه بالتغذية الراجعة اللحظية، يسهم في تحسين التعلم وتعزيز الفهم.

رغم الانتشار الواسع لاستخدام الفيديو في التعليم، إلا أن فعاليته لا تتحقق تلقائيًا؛ فقد بيّنت دراسة جو (Guo et al., 2014)، ودراسة ماهاردي (MacHardy el al., 2015) أن بعض الفيديوهات التعليمية قد تُهمَل أو لا تُحدث أثرًا واضحًا في تحصيل الطلاب. وهنا تبرز أهمية الالتفات إلى معايير تصميم الفيديو لتحقيق تعلم فعّال. ومن أبرز هذه المعايير: تقليل الحمل المعرفي، وتحفيز التفاعل النشط، وزيادة اندماج المتعلم. ويُعد الفيديو التفاعلي سواء كان كليًا أو جزئيًا أداة واعدة في تنمية مهارات تصميم الألعاب التعليمية الرقمية، إذ يعزز من تحكم المتعلم في المحتوى، ويوفر بيئة تعلم مرنة وتشاركية تدعم التفكير التصميمي والتجريب المستقل.

يُعد الحمل المعرفي من الاعتبارات الأساسية عند تصميم الفيديوهات التعليمية، إذ توضح نظرية الحمل المعرفي سويلر (Sweller,1994) أن الذاكرة العاملة محدودة السعة، وتحتاج إلى تنظيم المحتوى بشكل يدعم الانتباه والمعالجة الفعّالة. وتُظهر هذه النظرية أهمية اختيار المعلومات بعناية من الذاكرة الحسية، بما يعزز الترميز في الذاكرة طويلة المدى. ومن هنا تنبع أهمية توظيف نوعي الفيديو التفاعلي، الكلي الذي يُعرض فيه المحتوى دفعة واحدة، والجزئي الذي يُعرض تدريجياً حسب استجابة المتعلم، في تقليل الحمل المعرفي وتحسين تعلم مهارات تصميم الألعاب التعليمية الرقمية.

بالاعتماد على النظرية المعرفية للتعلم متعدد الوسائط المستندة إلى نظرية الحمل المعرفي، يتضح أن معالجة المعلومات تتم عبر قناتين رئيسيتين في الذاكرة العاملة: بصرية وسمعية. ورغم محدودية سعة كل قناة (Mayer, 2001; Mayer & Moreno, 2003)، فإن الاستخدام المتكامل لهما يسهم في تعزيز الفهم وبناء المعرفة. لذا، فإن تصميم الفيديو التفاعلي بنوعيه الكلي والجزئي بطريقة تراعي توزيع الحمل المعرفي بين القناتين يُعدّ مدخلًا فاعلًا في تنمية مهارات تصميم الألعاب التعليمية الرقمية، من خلال دعم إدراك المفاهيم وتيسير المعالجة المعرفية.

جاءت فكرة استخدام التعلم بالفيديو التفاعلي من خلال تصميم نمطين من الفيديو التفاعلي الكلي والجزئي لتنمية مهارات تصميم الألعاب التعليمية الرقمية وإنتاجها لدى طالبات جامعة الأقصى نتيجة للأمور الآتية: الباحث يعمل كمحاضر بكلية التربية، ويدرس مساق حوسبة المناهج المدرسية، وقد لاحظ أن هناك ضعفًا في مهارات تصميم الألعاب التعليمية الرقمية وإنتاجها لدى الطالبات كلية التربية بجامعة الأقصى، والطريقة المتبعة في التدريس الطريقة التقليدية التي تعتمد على شرح المحاضر في مختبر الحاسوب، وتقديم مثال تطبيقي للمهارة، وتصحيح بعض الأخطاء العامة؛ الأمر الذي لا يراعى الفروق الفردية بين الطالبات ولا يرى أيضًا الحمل المعرفي لديهن، لجعل الطالبات أكثر فاعلية واندماج وتفاعل من خلال إيجاد مواقف أكثر إيجابية فكان لابد من استخدام الفيديو الرقمي التفاعلي الكلي والجزئي؛ حتي يصبح الطالب محور العملية التعليمية، تعد مهارات تصميم وإنتاج الألعاب التعليمية الرقمية هي الأساس المهم لتعلم طالبات الجامعة طريقة تصميم لعبة تعليمية رقمية موجه وهادفة ومنظمة ووفق المعايير وذلك لأننا نعيش ظروف حروب متكررة في غزة وتعطيل للدراسة ولذلك يحتاج الطلبة تعلم مهارات جديدة تجعل بيئة التعلم بيئة محفزة ونشطة.

ولتحديد الحاجة لاستخدام نمطين من الفيديو التفاعلي الكلي والجزئي لتنمية مهارات تصميم الألعاب التعليمية الرقمية وإنتاجها لدى طالبات جامعة الأقصى قام الباحث بدراسة استطلاعية طبقت على (15) طالبة من كلية التربية بجامعة الأقصى، وكانت نتائجها على النحو التالي: كثرة مهارات تصميم وإنتاج الألعاب التعليمية الرقمية التفاعلية، وقلة خبرات الطالبات في التعامل معها نتيجة أنهن من كلية التربية، والاقتصار على شرح مهارات مساق حوسبة المناهج باللقاءات التقليدية، عدم مراعاه الفروق الفردية بين الطالبات، قلة الاتصال والتواصل مع بعضهم البعض، بالإضافة لدراسات عدة (عوض، 2022؛ المعتصم، 2019؛ حرب، 2018) إلى أن الفيديو التفاعلي يسهم في تنمية المعارف النظرية والمهارات التطبيقية، خاصة عند توظيفه بما يتوافق مع طبيعة المحتوى والمتعلم. ورغم هذا، لا تزال الفروق بين نمطي الفيديو التفاعلي الكلي والجزئي بحاجة إلى دراسة أعمق، خصوصًا في مجال تصميم الألعاب التعليمية الرقمية التفاعلية، وهو ما يشكل الفجوة البحثية التي يعالجها هذا البحث. وقد أكّد (Jones et al., 2010) أهمية مواصلة البحث في استخدامات الفيديو التفاعلي وتطبيقاته التربوية.

مما سبق، فإنّ مشكلة البحث تكمن في السؤال الرئيس الآتي: **ما فاعلية نمطين من الفيديو التفاعلي (الكلي/ الجزئي) في تنمية مهارات تصميم الألعاب التعليمية الرقمية و إنتاجها لدى طالبات جامعة الأقصى بغزة؟**

أسئلة الدراسة:

- ما مهارات تصميم الألعاب التعليمية الرقمية وإنتاجها التي ينبغي توافرها لدى طالبات كلية التربية بجامعة الأقصى بغزة؟
- ما فاعلية التعلم بنمط الفيديو التفاعلي الكلي في تنمية مهارات تصميم الألعاب التعليمية الرقمية وإنتاجها لدى طالبات جامعة الأقصى بغزة؟
- ما فاعلية التعلم بنمط الفيديو التفاعلي الجزئي في تنمية مهارات تصميم الألعاب التعليمية الرقمية وإنتاجها لدى طالبات جامعة الأقصى بغزة؟
- هل يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات طالبات جامعة الأقصى في مهارات تصميم الألعاب التعليمية الرقمية وإنتاجها في التطبيق البعدي يعزى لمتغير التعلم بنمط الفيديو التفاعلي (الكلي/ الجزئي)؟

فرضيات الدراسة:

- تزيد فعالية التعلم بالفيديو التفاعلي الكلي في متوسط درجات مهارات تصميم وإنتاج الألعاب التعليمية الرقمية، عن 0.8 وفق معامل ايتا.
- تزيد فعالية التعلم بالفيديو التفاعلي الجزئي في متوسط درجات مهارات تصميم وإنتاج الألعاب التعليمية الرقمية، عن 0.8 وفق معامل ايتا.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات تنمية مهارات تصميم وإنتاج الألعاب التعليمية الرقمية لدى طالبات جامعة الأقصى بغزة، في التطبيق البعدي تعزى للتعلم بنمط الفيديو التفاعلي (الكلي/الجزئي).

أهمية الدراسة:

تكتسب الدراسة أهميتها من مجموعة من النقاط، يمكن إيجازها فيما يلي:

- يتماشى مع الاتجاهات الحديثة التي تنادي بضرورة الاستفادة من التعلم بالفيديو التفاعلي الكلي والجزئي من خلال توظيفه في العملية التعليمية والتربوية بشكل سليم.
- الاستفادة من تطبيق الخصائص المعرفية للمتعلم عند استخدام التعلم بالفيديو التفاعلي الكلي والجزئي لاستثمار إمكانات المتعلم باعتبارها من أهم أهداف العملية التعليمية.
- تقديم تعلم يتفق مع الاستعدادات والقدرات والسمات الشخصية التي تميز الأفراد عن بعضهم البعض.
- - قد يفتح هذا البحث الطريق أمام الباحثين لمزيد من البحوث والدراسات في مجال التعلم بالفيديو التفاعلي الكلي والجزئي وتطويره من خلال أدواته المختلفة.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى تحديد مهارات تصميم وإنتاج الألعاب التعليمية الرقمية التي ينبغي توافرها لدى طالبات جامعة الأقصى بكلية التربية بغزة، والكشف عن فاعلية التعلم بالفيديو التفاعلي (الكلي/الجزئي) في تنمية مهارات تصميم وإنتاج الألعاب التعليمية الرقمية لدى طالبات جامعة الأقصى بغزة.

حدود الدراسة:

يقتصر البحث الحالي على الحدود الآتية: تنمية مهارات تصميم وإنتاج لألعاب التعليمية الرقمية لدى طالبات جامعة الأقصى بغزة في مساق حوسبة المناهج المدرسية من خلال التعلم بنمطين من الفيديو (الكلي/الجزئي). واقتصر البحث على عينة من طالبات كلية التربية بجامعة الأقصى بغزة المسجلات مساق حوسبة المناهج المدرسية بالفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 2023/2022م. يقتصر على تطبيق نموذج محمد عطية خميس (2003) للتصميم التعليمي، لتطوير بيئة تعلم قائمة على الفيديو التفاعلي (الكلي/الجزئي).

مصطلحات الدراسة:

- **الفاعلية:** هي مقدار التغيير الذي يحدثه التعلم بالفيديو التفاعلي (الكلي/الجزئي) في الجوانب المعرفية والمهارية لدى عينة الدراسة.
- **الفيديو التفاعلي:** هو فيديو تعليمي لتنمية مهارات تصميم وإنتاج الألعاب التعليمية الرقمية لدى الطلبة مقسم إلى أجزاء صغيرة، حيث يسمح للطالب بطرح استجابته التي تؤثر في مسار عرض الفيديو، وتتابع أحداثه حسب سرعة الطالب.
- **الفيديو التفاعلي الكلي:** هو فيديو تعليمي لتنمية مهارات تصميم وإنتاج الألعاب التعليمية الرقمية لدى الطلبة يعرض فيه المحتوى بشكل متسلسل ومترابط، حيث يسمح للطالب بمشاهدة محتواه الخاص وطرح استجابته التي تؤثر في مسار عرض الفيديو دفعة واحدة يتخلله أنشطة تفاعلية، وتتابع أحداثه حسب سرعة الطالب.
- **الفيديو التفاعلي الجزئي:** هو فيديو تعليمي لتنمية مهارات تصميم وإنتاج الألعاب التعليمية الرقمية لدى الطلبة يعرض فيه المحتوى بشكل متسلسل ومترابط، حيث يسمح للطالب بمشاهدة محتواه الخاص وطرح استجابته التي تؤثر في مسار عرض الفيديو على شكل مقاطع قصيرة وتتخللها أنشطة تفاعلية، وتتابع أحداثه حسب سرعة الطالب.
- **المهارة:** قدرة الطالب على الأداء بسهولة وسرعة ودقة، من خلال التعلم عن طريق التعلم باستخدام الفيديو التفاعلي (الكلي/الجزئي).
- **تصميم و إنتاج الألعاب التعليمية الرقمية:** استخدام تطبيق Kahoot الخاص بتصميم الألعاب التعليمية الرقمية، وكذلك التأثيرات المرتبطة بإنتاج وإخراج الألعاب التعليمية الرقمية من خلال توظيف واستخدام إمكانيات تطبيق Kahoot في تخطيط وتنفيذ عمليات التصميم والانتاج وصولًا إلى تصميم الألعاب التعليمية الرقمية وفق معايير الجودة المرتبطة، ومشاركة هذه الألعاب التعليمية الرقمية على الويب مع المتعلمين، أو تخزينه على أحد وسائط التخزين الرقمية الحديثة.
- **مهارات تصميم و إنتاج الألعاب التعليمية الرقمية:** قدرة طالبات كلية التربية بجامعة الأقصى على استخدام أدوات وأوامر تطبيق Kahoot في تصميم الألعاب التعليمية الرقمية بسهولة ودقة وسرعة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهجية الدراسة:

اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي عند إعداد قائمة المعارف والمهارات الخاصة بتصميم الألعاب التعليمية الرقمية، ومنهج البحث المنظومي في تكنولوجيا التعليم عند تطوير بيئة تعلم قائمة على الفيديو التفاعلي (الكلي/الجزئي) وفقًا لنموذج محمد خميس (2007)، والمنهج التجريبي عند تطبيق تجربة البحث للكشف عن فاعلية المتغير المستقل نمطين من الفيديو التعليمي التفاعلي (الكلي/الجزئي) على المتغيرات التابعة الكسب وتنمية مهارات تصميم وإنتاج الألعاب التعليمية الرقمية لدى طالبات كلية التربية بجامعة الأقصى بغزة.

مجتمع الدراسة:

تكّون مجتمع البحث من جميع الطلبة المسجلين لمساق حوسبة المناهج الدراسية في جامعة الأقصى بغزة للفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2023/2022م، الموزعين على (11) شعبة، والبالغ عددهم (231) طالبًا وطالبةً.

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة عشوائية مكونة من شعبتين من مجتمع الدراسة، وذلك خلال الفصل الثاني من العام الدراسي 2023/2022م، وقد بلغ عددها (46) طالبة، وتوزعت على النحو الآتي:

- العينة التجريبية الأولى: (23) طالبة للتعلم باستخدام الفيديو التعليمي التفاعلي الكلي.
- العينة التجريبية الثانية: (23) طالبة للتعلم باستخدام الفيديو التعليمي التفاعلي الجزئي.

أدوات الدراسة:

قام الباحث بتصميم أدوات الدراسة، وهما:

أولًا: اختبار تحصيلي: تم إعداده وفق الخطوات التالية:

1. **تحديد أهداف الاختبار:** يهدف الاختبار التحصيلي إلى قياس الجانب المعرفي لمهارات تصميم وإنتاج الألعاب التعليمية الرقمية باستخدام تطبيق (Kahoot) لدى عينة البحث من طالبات جامعة الأقصى في الجانب المعرفي المرتبط بأداء المهارات، بذلك التطبيق.
2. **تحديد نوعية أسئلة الاختبار:** تم استخدام أسئلة الاختيار من متعدد وذلك لما تتمتع من مزايا وخصائص مثل (الموضوعية التامة، الشمولية، والثبات والصدق العاليين، سهولة التصحيح).
3. **صياغة أسئلة الاختبار:** اعتمد الباحث في صياغة أسئلة الاختبار المعرفي على قائمة مهارات تصميم وإنتاج الألعاب التعليمية الرقمية التي تم التوصل إليها.
4. **تعليمات الاختبار:** تم كتابة تعليمات الاختبار في بداية الأسئلة مثل كتابة بيانات الطلبة.
5. **تقدير الدرجات وطريقة التصحيح:** تم وضع درجة واحدة لكل سؤال من أسئلة الاختبار، وبالتالي كان مجموع درجات الاختبار التحصيلي (22) درجة.
6. **صدق الاختبار وثباته:** تم التأكد من صدق الاختبار عن طريق عرضه على مجموعة من المحكمين المختصين في مجال تكنولوجيا التعليم وعلم الحاسوب، والمهتمين بمجال تكنولوجيا التعليم؛ للتأكد من سلامة الصياغة لأسئلة الاختبار، وقام الباحث بإجراء التعديلات المطلوبة، وللتحقق من ثبات الاختبار تم حساب معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ فكان مساويًا (0.82)، مما يشير إلى أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الثبات. وجدول (1) يوضح مواصفات الاختبار المعرفي لمهارات تصميم وإنتاج الألعاب التعليمية الرقمية.

جدول (1): مواصفات الاختبار التحصيلي المعرفي لمهارات تصميم و إنتاج الألعاب التعليمية الرقمية

م.	المجال	أرقام الأسئلة	مجموع	النسبة المئوية
1.	مهارات مرحلة تحليل الألعاب التعليمية الرقمية المراد انتاجها عبر تطبيق Kahoot	4-1	4	%18.2
2.	مهارات مرحلة تصميم الألعاب التعليمية الرقمية خلال تطبيق Kahoot	8-5	4	%18.2
3.	مهارات مرحلة التنفيذ الألعاب التعليمية الرقمية باستخدام تطبيق Kahoot	13-9	5	%22.7
4.	مهارات تسجيل الدخول والاشتراك في تطبيق Kahoot	14	1	%4.54
5.	مهارات إنشاء وحفظ الألعاب التعليمية الرقمية بتطبيق Kahoot	17-15	3	%13.63
6.	مهارات مشاركة الألعاب التعليمية الرقمية بشكل مباشر داخل الصف بتطبيق Kahoot	21-18	3	%13.63
7.	مهارات مشاركة الألعاب التعليمية الرقمية بشكل غير مباشر خارج الصف بتطبيق Kahoot	22-21	2	%9.1
8.	مهارات التحكم في الألعاب التعليمية الرقمية المنتجة على Google drive الخاص بتطبيق Kahoot	-	-	-
9.	مهارات التغذية الراجعة للألعاب التعليمية الرقمية المنتجة بتطبيق Kahoot	-	-	-
	المجموع الكلي		**22**	**%100**

7. التقويم البنائي للاختبار التحصيلي: تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (20) طالبة، التأكد من وضوح الأسئلة وتعليمات الاختبار: حيث لوحظ عدم وجود أية استفسارات مما يدل على وضوح التعليمات والاختبار لعينة الدراسة.

8. حساب الزمن اللازم للاختبار: بعد إجراء الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (20) طالبة، وذلك لتحديد زمن الاختبار وحدد المدة الزمنية بـ(35) دقيقة.
9. الصيغة النهائية للاختبار التحصيلي: بعد الانتهاء من إجراءات التعديلات التي أبداها المحكمون والتأكد من صدق الاختبار وثباته، تم صياغة الاختبار في صورته النهائية، وعدد فقراته (22) فقرة.

ثانيًا: بطاقة تقييم أداء مهارات تصميم و إنتاج الألعاب التعليمية الرقمية: قام الباحث بالتوصل لبطاقة تقييم قياس مهارات تصميم وإنتاج الألعاب التعليمية الرقمية، وقد مر إعدادها بالخطوات الآتية:

1. تحديد أهداف البطاقة: تهدف البطاقة إلى قياس أداء عينة البحث في مهارات تصميم وإنتاج الألعاب التعليمية الرقمية.
2. صياغة عناصر البطاقة: اعتمد الباحث في صياغة عناصر البطاقة على قائمة مهارات تصميم وإنتاج الألعاب التعليمية الرقمية التي تم التوصل إليها، وقد تضمنت البطاقة المجالات الرئيسة لتلك المهارات، والمهارات الفرعية.
3. تعليمات البطاقة: تم صياغة التعليمات المناسبة للقيام بالملاحظة، مثل: بيانات خاصة بالطالب المراد ملاحظته، وإرشادات للملاحظ توضح التقديرات الكمية على النحو التالي: (1،2،3،4، 5)، حيث يشير التدرج (1) إلى درجة إتقان قليلة جدًا، والتدرج (2) إلى درجة إتقان قليلة، والتدرج (3) إلى درجة إتقان متوسطة، (4) إلى درجة إتقان كبيرة، (5) إلى درجة إتقان كبيرة جدًا.
4. صدق البطاقة وثباتها: تم التأكد من صدق البطاقة عن طريق عرضها على مجموعة من المحكمين في المناهج وطرق التدريس والتربية التكنولوجية وتكنولوجيا التعليم، للتأكد من سلامة الصياغة لفقرات البطاقة، وقام الباحث بإجراء التعديلات المطلوبة إلى أن وصلت البطاقة في الصورة النهائية إلى (80) مهارة. واستخدم الباحث طريقة اتفاق الملاحظين في حساب ثبات البطاقة، عن طريق تقييم عشرة طالبات من مجتمع الدراسة، فكان معامل الاتفاق مساويًا (0.88). وجدول (2) يوضح مواصفات بطاقة تقييم أداء مهارات تصميم وإنتاج الألعاب التعليمية الرقمية.

جدول (2): جدول مواصفات بطاقة تقييم أداء مهارات تصميم و إنتاج الألعاب التعليمية الرقمية

م	مجالات الأداء	الفقرات	المجموع	النسبة المئوية
1.	مهارات مرحلة تحليل الألعاب التعليمية الرقمية المراد انتاجها عبر تطبيق Kahoot	8-1	8	% 10
2.	مهارات مرحلة تصميم الألعاب التعليمية الرقمية خلال تطبيق Kahoot	18-9	10	% 12.5
3.	مهارات مرحلة التنفيذ الألعاب التعليمية الرقمية باستخدام تطبيق Kahoot	22-19	4	% 5
4.	مهارات تسجيل الدخول والاشتراك في تطبيق Kahoot	32-23	10	% 12.5
5.	مهارات إنشاء وحفظ الألعاب التعليمية الرقمية بتطبيق Kahoot	52-33	20	%25
6.	مهارات مشاركة الألعاب التعليمية الرقمية بشكل مباشر داخل الصف بتطبيق Kahoot	63-53	11	% 13.75
7.	مهارات مشاركة الألعاب التعليمية الرقمية بشكل غير مباشر خارج الصف بتطبيق Kahoot	69-64	6	%7.5
8.	مهارات التحكم في الألعاب التعليمية الرقمية المنتجة على Google drive الخاص بتطبيق Kahoot	74-70	5	% 6.25
9.	مهارات التغذية الراجعة للألعاب التعليمية الرقمية المنتجة بتطبيق Kahoot	80-75	6	%7.5
	المجموع الكلي		**80**	**%100**

الأساليب الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة، وللتحقق من صحة فروضه؛ تمت معالجة البيانات بالأساليب الإحصائية الآتية: اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين (بعديX بعدي)، واختبار "ت" لمجموعتين معتمدتين (قبليX بعدي)، معامل ألفا كرونباخ، ومربع معامل إيتا "$\eta 2$".

التطبيق القبلي لأدوات الدراسة:

تم تطبيق اختبار التحصيل المعرفي وبطاقة تقييم مهارات تصميم وإنتاج الألعاب التعليمية الرقمية على كل متعلم في المجموعتين للتأكد من تكافؤهما، كما يتضح في جدول (3)، (4).

جدول (3) نتائج اختبار"ت" بين متوسطي درجات المجموعتين قبلياً لاختبار التحصيل المعرفي لمهارات تصميم و إنتاج الألعاب التعليمية الرقمية

الفيديو التفاعلي	العدد	م	ع	د.ح	ت	الدلالة
الكلي	23	7.86	1.14	44	0.722	غير دال
الجزئي		8.17	1.65			

يتضح من جدول (3) أن قيمة "ت" بلغت (0.722) عند درجات حرية (44)، وهي غير دالة عند مستوى دلالة (0.05)، وبذلك يتضح أن المجموعتين متكافئتان في اختبار التحصيل المعرفي لقياس الجانب المعرفي لمهارات تصميم وإنتاج الألعاب التعليمية الرقمية؛ لأن الفرق بين متوسطي درجاتها غير دال.

جدول (4) نتائج اختبار"ت" بين متوسطي درجات المجموعتين قبلياً لبطاقة تقييم أداء مهارات تصميم و إنتاج الألعاب التعليمية الرقمية

الفيديو التفاعلي	العدد	م	ع	د.ح	ت	الدلالة
الكلي	23	98.50	8.49	44	1.14	غير دال
الجزئي		93.73	18.5			

يتضح من جدول (4) أن قيمة "ت" بلغت (1.14) عند درجات حرية (44)، وهي غير دالة عند مستوى دلالة (0.05)، وبذلك يتضح أن المجموعتين

متكافئتان في أداء مهارات تصميم وإنتاج الفيديو التعليمي الرقمي؛ لأن الفرق بين متوسطي درجاتها غير دال.

إجراءات الدراسة:

أولًا: تحديد مهارات تصميم و إنتاج الألعاب التعليمية الرقمية في الدراسة الحالية

1. اطلع الباحث على الدراسات السابقة والأدبيات في مجال المناهج وطرق التدريس، والتي تناولت عمليات إعداد وتصميم وإنتاج الألعاب التعليمية الرقمية ، مثل دراسة (Khitam Altawalbeh & Irwanto, 2023)، ودراسة (Zhang, 2022)، واستشارة الخبراء التربويين، وذلك بالحصول على آرائهم بعد التوصل لمهارات تصميم وإنتاج الألعاب التعليمية الرقمية، ولقد أفاد الباحث من هذه الدراسات في تحديد قائمة مهارات تصميم وإنتاج الألعاب التعليمية الرقمية التي يجب أن يمتلكها طالبات كلية التربية في جامعة الأقصى ويمارسونها عند تصميم الألعاب التعليمية الرقمية.
2. تم التوصل إلى قائمة مهارات تصميم وإنتاج الألعاب التعليمية الرقمية في صورتها النهائية (9) مجالات تتضمن (80) مهارة لطلبة كلية التربية.

ثانيًا: تصميم لقطات الفيديو التعليمي التفاعلي(الكلي/الجزئي) للمعالجة التجريبية

حدد الباحث أهداف الفيديو التفاعلي (الكلي/الجزئي) وفق نموذج خميس (2007):

1. تحديد الأهداف العامة إلى الفيديو التعليمي التفاعلي (العادي/التفاعلي) والتي اشتملت على: مهارات التعامل مع تطبيق Kahoot، مهارات مرحلة تحليل الألعاب التعليمية الرقمية المراد انتاجها عبر تطبيق Kahoot ، مهارات مرحلة تصميم الألعاب التعليمية الرقمية خلال تطبيق Kahoot، مهارات مرحلة التنفيذ الألعاب التعليمية الرقمية باستخدام تطبيق Kahoot، مهارات تسجيل الدخول والاشتراك في تطبيق Kahoot، مهارات إنشاء وحفظ الألعاب التعليمية الرقمية بتطبيق Kahoot، مهارات مشاركة الألعاب التعليمية الرقمية بشكل مباشر داخل الصف بتطبيق Kahoot، مهارات مشاركة الألعاب التعليمية الرقمية بشكل غير مباشر خارج الصف بتطبيق Kahoot، مهارات التحكم في الألعاب التعليمية الرقمية المنتجة على Google drive الخاص بتطبيق Kahoot، مهارات التغذية الراجعة للألعاب التعليمية الرقمية المنتجة بتطبيق Kahoot.
2. تحديد الأهداف السلوكية: بعد تحديد الأهداف العامة للفيديو التعليمي التفاعلي (الكلي/الجزئي)، تمت صياغة الأهداف السلوكية لكل هدف عام، وذلك في ضوء المهارات التي تم التوصل إليها عند صياغة الأهداف التعليمية.
3. 3- تنظيم المحتوى، وتتابع عرضه: تم بناء محتوى الفيديو التعليمي التفاعلي (الكلي/الجزئي) لتنمية مهارات تصميم وإنتاج الألعاب التعليمية الرقمية، على أساس واضح، وهو وجود ضعف في مهارات تصميم وإنتاج الألعاب التعليمية الرقمية لدى طالبات كلية التربية في جامعة الأقصى، وذلك بعد إجراء دراسة استطلاعية طبقت على (15) طالبة، ويتكون الفيديو التعليمي التفاعلي (الكلي/الجزئي) من تسع موديولات تعليمية، بحيث يغطي كل موديول، هدف عام واحد من الأهداف التسع التي تمت صياغتها.
4. تصميم استراتيجيات التفاعلات التعليمية: تمثل دور المعلم بالأساس في التوجيه والإرشاد المتضمن بالفيديو التعليمي التفاعلي (الكلي/الجزئي)، وتوفير تعلم فردي ووسائل تفاعلية عن طريق تزويد الفيديو التفاعلي (الكلي/الجزئي) بنصوص وصور وتعليقات وشروحات.
5. تصميم استراتيجية التعليم العامة للفيديو التعليمي التفاعلي: حرص الباحث على استثارة الدافعية والاستعداد للتعلم، وعرض الأمثلة والمعلومات حسب التسلسل التعليمي المحدد، وتشجيع مشاركة المتعلمين، وتنشيط استجاباتهم عن طريق تقديم تدريبات انتقالية موزعة، ثم تقديم التعزيز والرجع المناسب.
6. كتابة السيناريوهات: قام الباحث بكتابة سيناريوهات الفيديو التعليمي التفاعلي (الكلي/الجزئي)، بحيث تتسم بالبساطة، والصدق، والتدرج في العرض، والترقيم، والربط بين كل سيناريوهين، والتآلف بين العناصر اللفظية المكتوبة، والعناصر البصرية كما هو موضح في شكل (1):

رقم الإطار بالفيديو	العنوان	وصف محتويات الاطار	النص المكتوب	الصور الثابتة	مقطع الفيديو	كروكي الإطار	أسلوب الربط والانتقال

شكل (1) نموذج سيناريو الفيديو التعليمي التفاعلي (الكلي/الجزئي)

7. تصميم شكل الفيديو التعليمي التفاعلي (الكلي/الجزئي): قام الباحث بإنشاء وتصميم وإنتاج الفيديو التعليمي التفاعلي (الكلي/الجزئي) اللذين يحتويان المحتوى التعليمي نفسه، ولكن طريقة التعلم تختلف من ناحية تعلم بالفيديو التعليمي التفاعلي (الكلي/الجزئي).
8. إنتاج العناصر التعليمية: تمت كتابة النصوص باستخدام برنامج (Microsoft word 2023)، وإنتاج الصور الثابتة باستخدام برنامج (Snagit 13) ومن الإنترنت، وإنتاج مقاطع الفيديو التعليمي التفاعلي (الكلي/الجزئي) باستخدام برنامج (Camtasia Studio 9)، وباستخدام برنامج (Instant Demo).
9. المونتاج والتنظيم داخل لقطات الفيديو التعليمي التفاعلي (الكلي/ الجزئي): عن طريق تصميم الخلفية الرئيسة للفيديو التعليمي باستخدام برنامج (Adobe Illustrator 2021).

10. التقويم البنائي للفيديو التعليمي التفاعلي (الكلي/الجزئي): بعد الانتهاء من عمليات الإنتاج الأولي، قام الباحث بعرض النسخة الأولية على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في تكنولوجيا التعليم وتصميم الوسائط المتعددة، وفي مناهج وطرق تدريس الحاسوب، وعلى عينة من المحاضرين والطلبة؛ للتأكد من مناسبة الفيديو التعليمي التفاعلي (الكلي/الجزئي) للأهداف المرجوة منه، وتسلسل العرض بصورة منطقية، ومراعاة المعايير التربوية والتكنولوجية. وتم إجراء التعديلات اللازمة على الفيديو التعليمي التفاعلي(الكلي/الجزئي).
11. الإخراج النهائي للفيديو التعليمي التفاعلي: بعد الانتهاء من عمليات التقويم البنائي، وإجراء التعديلات اللازمة، قام الباحث بإعداد النسخة النهائية من الفيديو التعليمي التفاعلي (الكلي/الجزئي) وتجهيزه لتطبيقه على الطلبة (عينة الدراسة).

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

الإجابة عن السؤال الأول الذي ينص على: ما مهارات تصميم و إنتاج الألعاب التعليمية الرقمية التي ينبغي تو افرها لدى طالبات كلية التربية بجامعة الأقصى بغزة؟

قام الباحث بالاطلاع على الدراسات السابقة مثل: دراسة (Khitam Altawalbeh & Irwanto, 2023)، ودراسة (Zhang, 2022)، حيث تم التوصل إلى قائمة بأهم المهارات الواجب إتقانها في تصميم وإنتاج الألعاب التعليمية الرقمية في المرحلة الجامعية لدى طالبات كلية التربية جامعة الأقصى، ولقد خلصت إلى القائمة النهائية التي تكونت من (80) مهارةٌ موزعة على (9) مجالات، ملحق (2).

الإجابة عن السؤال الثاني الذي ينص على: ما فاعلية التعلم بالفيديو التعليمي التفاعلي (الكلي) في تنمية مهارات تصميم و إنتاج الألعاب التعليمية الرقمية لدى طالبات كلية التربية بجامعة الأقصى بغزة؟

قام الباحث بتطبيق اختبار (ت) لعينتين مرتبطتين للمجموعة التجريبية الأولى (التعلم بالفيديو التفاعلي الكلي)، في القياس القبلي والبعدي، التي تتضح في جداول (5) و (6):

جدول (5): نتائج اختبار"ت" لفحص الفرق بين متوسطي درجات التحصيل المعرفي لمهارات تصميم و إنتاج الألعاب التعليمية الرقمية القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية الأولى (التعلم بالفيديو التفاعلي الكلي)

التطبيق	العدد	م	ع	د.ح	ت	الدلالة
القبلي	23	7.86	3.81	22	10.05	0.01
البعدي		16.39	1.14			

يتضح من جدول (5) أن قيمة (ت) المحسوبة عند درجات حرية (22) أكبر من قيمة (ت) الجدولية عند مستوى دلالة (0.01)، وهذا يشير إلى وجود فرق لصالح التطبيق البعدي في التحصيل المعرفي لمهارات تصميم وإنتاج الألعاب التعليمية الرقمية للمجموعة التجريبية الأولى، التي تعلمت المحتوى التعليمي من خلال الفيديو التفاعلي الكلي.

جدول (6): نتائج اختبار"ت" لفحص الفرق بين متوسطي درجات مهارات تصميم و إنتاج الألعاب التعليمية الرقمية القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية الأولى (التعلم الفيديو التفاعلي الكلي)

التطبيق	العدد	م	ع	د.ح	ت	الدلالة
القبلي	23	98.60	8.49	22	46.0	0.01
البعدي		307.17	22.41			

يتضح من جدول (6) أن قيمة (ت) المحسوبة عند درجات حرية (22) أكبر من قيمة (ت) الجدولية عند مستوى دلالة (0.01)، وهذا يشير إلى وجود فرق لصالح التطبيق البعدي لتنميه مهارات تصميم وإنتاج الألعاب التعليمية الرقمية للمجموعة التجريبية الأولى، التي تعلمت المحتوى التعليمي من خلال الفيديو التفاعلي الكلي.

ولتحديد حجم تأثير التعلم بالفيديو التفاعلي الكلي، وللتحقق من صحة الفرض الأول الذي ينص على: تزيد فعالية التعلم بالفيديو التفاعلي الكلي في متوسط درجات مهارات تصميم وإنتاج الألعاب التعليمية الرقمية، عن 0.8 وفق معامل ايتا، قام الباحث بحساب قيمة "ت" و "η^2" وحجم التأثير للمجموعة التجريبية الأولى (التعلم بالفيديو التفاعلي الكلي)، وجدول (7) يوضح ذلك.

جدول (7): قيمة "ت" و "η^2" وحجم التأثير للمجموعة التجريبية الأولى (التعلم بالفيديو التفاعلي الكلي)

الأداة	t	t^2	د.ح	η^2	(d)	حجم التأثير
الاختبار التحصيلي	10.05	101	22	0.82	4.29	كبير
بطاقة التقييم	46.0	2116		0.99	19.61	كبير

* إذا كانت قيمة "d" (0.2) فإن حجم التأثير يكون صغيراً، وإذا كانت (0.5) فإنه يكون متوسطاً، وإذا كانت (0.8) فيكون كبيرًا.

يتضح من جدول (7): أن قيمة مربع ايتا " η^2" للاختبار التحصيلي بلغت (0.82) في حين بلغت قيمة "d" التي تعبر عن حجم التأثير (4.29)، كما بلغت قيمة مربع ايتا "η^2" لبطاقة التقييم (0.99) في حين بلغت قيمة "d" التي تعبر عن حجم التأثير (19.61)، وهو أكبر من (0.8)؛ مما يدلل على أن حجم التأثير كبير للاختبار التحصيلي وبطاقة التقييم، ومن خلال قيمة "d" التي حصل عليها الباحث تبين أن حجم التأثير للتعلم بالفيديو التفاعلي الكلي تزيد

عن (0.8) للتحصيل المعرفي ولأدائي، ولهذا تم قبول الفرض البحثي الأول الذي ينص على تزيد فعالية التعلم بالفيديو التفاعلي الكلي في متوسط درجات مهارات تصميم وإنتاج الألعاب التعليمية الرقمية، عن 0.8 وفق معامل ايتا.

ويعزو الباحث هذه النتائج بأن استخدام نمط الفيديو التفاعلي الكلي قد حقق تطورًا ملحوظًا في مهارات تصميم وإنتاج الألعاب التعليمية الرقمية. وقد تميز أفراد المجموعة التجريبية الأولى التي تعلمت من خلال الفيديو التفاعلي الكلي بفهم شامل للمحتوى، وتنظيم معرفي واضح، نتيجة لتتابع المعلومات بشكل متسلسل من البداية إلى النهاية، مما ساهم في تعزيز قدرتهم على ربط المفاهيم وتنظيم خطوات التصميم بطريقة منهجية.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسات: دراسة (Brame, 2016)، (Means et al., 2010)، التي أشارت إلى أن تقديم المحتوى بصورة شاملة يدعم الفهم العميق. كما تدعمها أيضا نتائج دراسة (Schmid et al., 2014)، (Allen & Smith, 2012) التي أكدت فعالية العرض الكلي في تنمية التفكير البنائي لدى المتعلمين.

الإجابة عن السؤال الثالث الذي ينص على: ما فاعلية التعلم بالفيديو التفاعلي الجزئي في تنمية مهارات تصميم و إنتاج الألعاب التعليمية الرقمية لدى طالبات كلية التربية بجامعة الأقصى بغزة؟

قام الباحث بتطبيق اختبار (ت) لعينتين مرتبطتين للمجموعة التجريبية الثانية (التعلم بالفيديو التفاعلي الجزئي)، في القياس القبلي والبعدي، التي تتضح في جداول (8) و (9):

جدول (8): نتائج اختبار"ت" لفحص الفرق بين متوسطي درجات التحصيل المعرفي لمهارات تصميم و إنتاج الألعاب التعليمية الرقمية القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية الثانية (التعلم بالفيديو التفاعلي الجزئي)

التطبيق	العدد	م	ع	د.ح	ت	الدلالة
القبلي	23	8.17	1.37	22	26.48	0.01
البعدي		20.43	1.66			

يتضح من جدول (8) أن قيمة (ت) المحسوبة عند درجات حرية (**22**) أكبر من قيمة (ت) الجدولية عند مستوى دلالة (0.01)، وهذا يشير إلى وجود فرق لصالح التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية الثانية، التي تعلمت المحتوى التعليمي من خلال الفيديو التفاعلي الجزئي.

جدول (9): نتائج اختبار"ت" لفحص الفرق بين متوسطي درجات مهارات تصميم و إنتاج الألعاب التعليمية الرقمية القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية الثانية (التعلم بالفيديو التفاعلي جزئي)

التطبيق	العدد	م	ع	د. ح	ت	الدلالة
القبلي	23	93.73	18.56	22	34.49	0.01
البعدي		336.13	33.4			

يتضح من جدول (9) أن قيمة (ت) المحسوبة عند درجات حرية (22) أكبر من قيمة (ت) الجدولية عند مستوى دلالة (0.01)، وهذا يشير إلى وجود فرق لصالح التطبيق البعدي في بطاقة تقييم مهارات تصميم وإنتاج الألعاب التعليمية الرقمية للمجموعة التجريبية الثانية التي تعلمت المحتوى التعليمي من خلال الفيديو التفاعلي الجزئي. ولتحديد حجم تأثير التعلم بالفيديو التفاعلي الجزئي على مهارات تصميم وإنتاج الألعاب التعليمية الرقمية، وللتحقق من صحة الفرض الثاني الذي ينص على: تزيد فعالية التعلم بالفيديو التفاعلي الجزئي في متوسط درجات مهارات تصميم وإنتاج الألعاب التعليمية الرقمية، عن 0.8 وفق معامل ايتا. قام الباحث بحساب حجم التأثير من خلال مربع إيتا "η^2"، كما يتضح في جدول (10).

جدول (10) قيمة "ت" و" η^2" وحجم التأثير للمجموعة التجريبية الثانية (التعلم بالفيديو التفاعلي الجزئي)

الأداة	t	t^2	د.ح	η^2	(d)	حجم التأثير
الاختبار التحصيلي	26.48	701.19	22	0.97	11.29	كبير
بطاقة التقييم	34.49	1189.6		0.98	14.71	كبير

يتضح من جدول (10) أن قيمة مربع ايتا " η^2" للاختبار التحصيلي بلغت (0.97) في حين بلغت قيمة" **d**" التي تعبر عن حجم التأثير (11.29)، كما بلغت قيمة مربع ايتا "η^2" لبطاقة التقييم (0.98) في حين بلغت قيمة" **d**" التي تعبر عن حجم التأثير (14.71)، وهو أكبر من (0.8) مما يدلل على أن حجم التأثير كبير للاختبار التحصيلي وبطاقة التقييم، ومن خلال قيمة "**d**" التي حصل عليها الباحث تبين أن حجم التأثير للتعلم بالفيديو التفاعلي الجزئي تزيد عن (0.8) للتحصيل المعرفي ولأدائي. ولهذا تم قبول الفرض البحثي الثاني الذي ينص على تزيد فعالية التعلم بالفيديو التفاعلي الجزئي في متوسط درجات مهارات تصميم وإنتاج الألعاب التعليمية الرقمية، عن 0.8 وفق معامل ايتا.

يعزو الباحث النتائج إلى أن استخدام نمط الفيديو التفاعلي الجزئي قد ساهم بفعالية في تنمية مهارات محددة بصورة مركزة، حيث أتاح التركيز على أجزاء تعليمية منفصلة وإمكانية تكرارها، مما كان مفيدًا بشكل خاص للطالبات اللواتي يحتجن إلى وقت أطول لاستيعاب التفاصيل الدقيقة في أثناء تصميم الألعاب التعليمية الرقمية. ومع ذلك، فقد كان تأثيره أقل نسبيًا من النمط الكلي في تعزيز الفهم الشمولي وربط المفاهيم ضمن سياق موحد. كما حفّز هذا النمط مشاركة نشطة من الطالبات، إلا أن تنظيم المعرفة الناتج عنه كان أقل اتساقًا مقارنةً بالفيديو الكلي.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسات سابقة مثل: دراسة المعتصم (2019) ودراسة (Ti-Kai et al., 2012) ودراسة (Zhang et al., 2006) من أن تقسيم المحتوى في الفيديو التفاعلي الجزئي يعزز التركيز والانتباه، لكنه قد يحدّ من إدراك العلاقات المفاهيمية الكلية. كما تدعمها نتائج

(Gardener, 2003)، الذي أشار إلى أن استخدام الفيديو التعليمي الجزئي يعزز فرص التكرار والمعالجة المعرفية الدقيقة للمفاهيم التعليمية المتعلقة في المهارات التعليمية.

وللتحقق من صحة الفرض الثالث، من البحث الذي يشير إلى " لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات تنمية مهارات تصميم وإنتاج الألعاب التعليمية الرقمية، في التطبيق البعدي تعزى للتعلم بالفيديو التفاعلي (الكلي/الجزئي)، قام الباحث بحساب قيمة "ت" لعينتين مستقلتين كما يتضح في جدول (11).

جدول (11) نتائج اختبار"ت" للكشف عن الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبيتين في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي المعرفي لمهارات تصميم و إنتاج الألعاب التعليمية الرقمية

نمط الفيديو التفاعلي	العدد	م	ع	د.ح	ت	الدلالة
الكلي	23	16.39	3.81	44	4.78	0.01
الجزئي		20.43	1.37			

يتضح من جدول (11) أن قيمة "ت" بلغت (4.78) عند درجات حرية (44) وهي داله عند مستوى دلالة (0.01)، وهذا ينفي صحة الفرض الثالث، ويؤكد وجود فرق في متوسطي درجات مهارات تصميم وإنتاج الألعاب التعليمية الرقمية بين التعلم بالفيديو (الكلي/الجزئي)، ولصالح التعلم بالفيديو التفاعلي الجزئي.

ويعزو الباحث تفوق التعلم بالفيديو التفاعلي الجزئي على التعلم بالفيديو التفاعلي الكلي في الجانب التحصيلي لمهارات تصميم وإنتاج الألعاب التعليمية الرقمية لدى طالبات جامعة الأقصى يعود إلى أن عرضه للمحتوى على شكل مقاطع قصيرة ومركزة ساعد في تقليل العبء المعرفي، وسهّل على الطالبات فهم المعلومات واستيعابها تدريجيًا، مما أدى إلى زيادة التركيز والانتباه وتحقيق تحصيل أفضل مقارنة بالنمط الكلي الذي قد يُشعر المتعلم بالتشتت بسبب كثافة المحتوى .وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (Machardy et al., 2015)، ودراسة (Allen & Smith, 2012)، ودراسة (Lupshenyuk, 2010).

جدول (12): نتائج اختبار"ت" للكشف عن الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبيتين في التطبيق البعدي لبطاقة تقييم مهارات تصميم و إنتاج الألعاب التعليمية الرقمية

نمط الفيديو التفاعلي	العدد	م	ع	د.ح	ت	الدلالة
الكلي	23	307.17	22.41	44	3.45	0.01
الجزئي		336.13	33.40			

يتضح من جدول (12) أن قيمة "ت" بلغت (3.45) عند درجات حرية (44) وهي داله عند مستوى دلالة (0.01)، وهذا ينفي **صحة الفرض الثالث**، ويؤكد وجود فرق في متوسطي درجات مهارات تصميم وإنتاج الألعاب التعليمية الرقمية بين التعلم بالفيديو التفاعلي (الكلي/الجزئي)، ولصالح التعلم بالفيديو التفاعلي الجزئي.

ويعزو الباحث تفوق التعلم بالفيديو التفاعلي الجزئي على التعلم بالفيديو التفاعلي الكلي في تنمية مهارات تصميم وإنتاج الألعاب التعليمية الرقمية، إلى أن الفيديو التفاعلي الجزئي قدّم بها المحتوى بشكل متتابع ومنظم على هيئة خطوات مركزة. هذا الأسلوب ساعد الطالبات على فهم الإجراءات بشكل تدريجي، ومكّنهن من ملاحظة التفاصيل الدقيقة المرتبطة بعمليات التصميم الأمر الذي عزز من الجانب العملي والتطبيقي.

بعكس الفيديو التفاعلي الكلي، الذي قدم المحتوى دفعة واحدة وركّز على الصورة الشاملة، دون التوقف الكافي عند كل خطوة تفصيلية، وهو ما قد يؤدي إلى تشتت الانتباه وصعوبة في متابعة مراحل العمل بشكل متسلسل، خاصة عند التعامل مع مهارات مركبة تتطلب دقة عالية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة المعتصم (2019)، التي أكدت أن تقديم المحتوى في شكل مقاطع تعلمية قصيرة يُقلل من العبء المعرفي ويساعد المتعلم على استيعاب المهارات بشكل أكثر فاعلية. كما دعمت دراسة (Ti-Kai et al., 2012) هذا الاتجاه، حيث أظهرت أن تنظيم المحتوى في لقطات فيديو تفاعلية مجزأة يُمكّن المتعلمين من التحكم في مسار تعلمهم، مما ينعكس إيجابيًا على أدائهم. وخلصت ودراسة (Zhang et al., 2006) إلى أن الفيديو التفاعلي عندما يُصمم وفق مبادئ التعليم التدريجي والمدعوم بالتغذية الراجعة، يُحقق نتائج أفضل في التحصيل وبناء المهارات مقارنة بالفيديوهات الشاملة.

الخاتمة:

النتائج:

خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها ما يلي:

- أظهرت الدراسة فروقًا دالة لصالح التطبيق البعدي في التحصيل المعرفي وتنمية مهارات تصميم وإنتاج الألعاب التعليمية الرقمية لدى المجموعة التي تعلمت عبر الفيديو التفاعلي الكلي، وذلك بسبب العرض المتسلسل والشامل للمحتوى. تتفق هذه النتائج مع الدراسات السابقة مثل: دراسة (Brame, 2016)، ودراسة (Means et al., 2010)، ودراسة (Schmid et al.,2014)، ودراسة (Allen & Smith, 2012).

- أظهرت نتائج المجموعة التي تعلمت باستخدام الفيديو التفاعلي الجزئي فروقًا دالة أيضًا في التحصيل وبطاقة التقييم، نظرًا لتركيز الفيديو الجزئي على أجزاء محددة من المحتوى مع إمكانية التكرار، مما يناسب استيعاب التفاصيل الدقيقة. تدعم هذه النتائج الدراسات السابقة مثل: دراسة المعتصم (2019)، ودراسة (Ti-Kai el al., 2012)، ودراسة (Zhang et al., 2012)، ودراسة (Gardener).
- تفوق المجموعة التي تعلمت باستخدام الفيديو التفاعلي الجزئي على الكلي في تحصيل المهارات العملية والمعرفية، حيث قلل العبء المعرفي وزاد التركيز، مما يفسر الفروق الدالة إحصائيًا لصالحه، مخالفًا بعض الدراسات السابقة مثل: دراسة (Machardy et al., 2015)، ودراسة (Allen & Smith, 2012)، ودراسة (Lupshenyuk, 2010)، لكن تتفق مع نتائج دراسة المعتصم (2019) ودراسة (Ti-Kai et al., 2012)، ودراسة (Zhang et al., 2006).

التوصيات:

بناءً على النتائج التي تم التوصل إليها؛ فإن الباحث يوصي بما يلي:

- تصميم وتفعيل أنماط مختلفة من التعلم بالفيديو التفاعلي ليناسب خصائص الطلاب.
- الاهتمام بتوظيف وتفعيل التعلم بالفيديو التفاعلي الجزئي، كإحدى أدوات تقديم مستويات مختلفة من المساعدات والتوجيه لتنمية بعض المهارات في مقررات أخرى في ضوء معايير تربوية سليمة.
- تدريب المحاضرين على استخدام وتصميم الفيديو التعليمي التفاعلي الكلي والجزئي للمساقات التي يدرسونها.

المقترحات البحثية:

في ضوء نتائج الدراسة، وتوصياته يقترح الباحث إجراء الدراسات والبحوث الآتية:

- دراسة فاعلية نمطين من الفيديو التفاعلي (الملون/الرمادي) لتنمية مهارات تصميم الانفوجرافيك لدى طلبة الجامعة.
- دراسة للتعرف على مدى رضا الطلاب والمعلمين عن استخدام الفيديو التفاعلي الكلي والجزئي، في التعليم الالكتروني.
- التعرف على فاعلية تصميم بيئات تعليمية الكترونية باستخدام الفيديو التفاعلي الجزئي في تنمية الوعي الرقمي بالتكنولوجيا.

المراجع:

أولًا: المراجع العربية

إبراهيم، جمعة حسن. (2015). *دمج التكنولوجيا بالتربية والتعليم*، دار الاعصار العلمي للنشر والتوزيع.

استيتية، دلال ملحس، سرحان، عمر موسى. (2007). *تكنولوجيا التعليم والتعلم الإلكتروني*. دار وائل للنشر.

البربري، رفيق سعيد وإسحاق، حسن. (2010). فاعلية برنامج مقترح للتدريس المصغر قائم على تكنولوجيا الفيديو التفاعلي في تنمية المهارات التنفيذية للتدريس لدى طلاب كلية المعلمين بجامعة جازان. *مجلة التربية العلمية – مصر*، 13(6)، 27-59.

تمام، شادية عبد الحليم. (2010). *الجودة في برنامج التعليم المفتوح في ضوء الاتجاهات العالمية والاحتياجات المحلية*. المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.

حرب، سليمان أحمد. (2017). فاعلية التعلم المقلوب بالفيديو الرقمي (العادي/ التفاعلي) في تنمية مهارات تصميم وانتاج الفيديو التعليمي لدى طالبات جامعة الأقصى بغزة، *المجلة الفلسطينية للتعليم المفتوح*، 6 (12).

حرب، سليمان أحمد. (2018). فاعلية نوعين من الفيديو الرقمي التفاعلي في تنمية مهارات التصوير الرقمي للشاشة ومونتاجه والتفكير البصري لدى طلبة كلية التربية في جامعة الأقصى بغزة، *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات النفسية والتربوية*، 26 (6)، (130-152).

خميس، محمد عطية. (2003). *عمليات تكنولوجيا التعليم التصميم التعليمي*. دار الكلمة.

رخا، محمد حسن وعزت، محمد كمال. (2013). أثر استخدام الهيبرميديا والفيديو التفاعلي والموبايل على تعلم سباحة الزحف على البطن للمبتدئين. *المجلة العلمية للتربية البدنية والرياضة- مصر*، (69)،241-272.

زيتون، كمال عبد الحميد. (2002). *تكنولوجيا التعليم في عصر المعلومات والاتصالات*. عالم الكتب.

سالم، ضا محمد. (2016). تأثير استخدام الفيديو التفاعلي على تعلم بعض الجوانب المهارية والمعرفية لبعض مهارات الإنقاذ في السباحة. *المجلة العلمية للتربية البدنية والرياضة – مصر*، (76)، 205-228.

سالم، محمد. (2004). *تكنولوجيا التعلم والتعليم الإلكتروني*. مكتبة الرشد.

عبد الباقي، أحمد محمد عبد الفتاح. (2014). تأثير برنامج باستخدام الفيديو التفاعلي بدرس التربية الرياضية على تعلم مهارة دفع الجلة للمرحلة الإعدادية الأزهرية. *المجلة العلمية لعلوم التربية البدنية والرياضية– مصر*، (23)، 19-37.

علي، محمد السيد. (2002). *تكنولوجيا التعليم والوسائل التعليمية*. دار الفكر العربي.

عوض، إيمان عادل حسن عوض. (2022). التفاعل بين نمط تقديم الفيديو التفاعلي ببيئة تعلم إلكتروني عبر الويب والأسلوب المعرفي وأثره على تنمية بعض مهارات تصميم وإنتاج الصور الرقمية ثلاثية الأبعاد لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. *المجلة العلمية للدراسات والبحوث التربوية والنوعية – مصر*، 7 (21)، 134-204.

مصطفى، محمد عبد العظيم (2016). فاعلية أسلوب الواجبات الحركية المدعم بالفيديو التفاعلي على تحسين مستوى بعض المهارات الأساسية الحركية لتلاميذ المرحلة الابتدائية. *بحوث التربية الرياضية – مصر*، 54(100)، 65-78.

مطرود، حازم أحمد (2013). أثر استخدام الفيديو التفاعلي في الاكتساب والاحتفاظ بفن أداء رفعة الخطف برفع الأثقال. *مجلة الرافدين للعلوم الرياضية*. كلية التربية الرياضية جامعة الموصل، العراق، 19(61)، 20-41.

المعتصم، اميرة محمد. (2019). اسلوبان لتنظيم محتوى الفيديو التفاعلي التعليمي (الكلي، الجزئي) عبر الويب وفاعليتهما في تنمية التحصيل ومهارات صيانة الأجهزة التعليمية لدى طالبات تكنولوجيا التعليم والمعلومات. *المجلة المصرية لتكنولوجيا التعليم*-مصر، 29 (6)، 256-360.

ثانيًا: المراجع الأجنبية

Allen, W. A., & Smith, A. R. (2012). Effects of video podcasting on psychomotor and cognitive performance, attitudes and study behavior of student physical therapists. *Innovations in Education and Teaching International*, 49(4): 401–414. [CrossRef]

Altawalbeh, K., & Irwanto, I. (2023, March 11). Game-Based Learning: The Impact of Kahoot on a Higher Education Online Classroom. *Journal of Educational Technology and Instruction*, 2(1), 30–49. [CrossRef]

Austin, W. (2003). The Use of Digital Video Competencies as a Method of Assessment in Teacher Education. In C. Crawford et al. (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference*, 2298-2299.

Brame, C. J. (2016). Effective educational videos: Principles and guidelines for maximizing student learning from video content. *CBE—Life Sciences Education*, 15(4), es6. [CrossRef]

Brigham R. Dye. (2007). *Reliability Of Pre-Service Teachers' Coding of Teaching Videos Using a Video Analysis Tool*. Thesis Submitted to The Faculty of Brigham Young University in Partial Fulfillment of the requirements for the degree of Master of Science, Retrieved February 20,2017 from: (http://rontentdm.lib.byu.edulETD/image/etd2020.pdf)

Fan, Q. (2008). Matching Slides to Presentation Videos (Unpublished PHD Thesis). The University Of Arizona, USA.

Farrera, P.M, Fleury, M., Ghanbari, M. (2007). Accurate packet-by-packet measurement and analysis of video streams across an Internet tight link. Science Direct: *Signal Processing: Image Communication*, 22, 69-85. [CrossRef]

Frosch, D.L. (2003). *A Randomized Controlled Trial Comparing Internet and Video to Facilitate Shared Decision* - Making for Men Considering the Prostate Specific Antigen Test. PHD. University of California, San Diego. San Diego State University. USA.

Gardener, D. (2003). *Evaluating user interactive video users' perceptions of self-access language learning with multimedia movies.* Open University, United Kingdom.

Garris, R., Ahlers, R., & Driskell, J. E. (2002). Games, motivation, and learning: A research and practice model. *Simulation & Gaming*, 33(4), 441–467. [CrossRef]

Gup Guo PJ, Kim J, Robin R.(2014). How video production affects student engagement: An empirical study of MOOC videos. *Proceedings of the first ACM conference on Learning @ scale conference*. New York. pp. 41–50. [CrossRef]

Hung, I. C., & Chen, N. S. (2018). Embodied interactive video lectures for improving learning comprehension and retention. *Computers & Education*, 117, 116-131. [CrossRef]

Jones, A.Y.M., Dean, E. &Chan, C. H. (2010). Comparison of teaching and learning outcomes between video-linked, web-based, and classroom tutorials: An innovative international study of profession education in physical therapy. *Computers & Educatio*n, 54(4). [CrossRef]

Lupshenyuk, D. (2010). What is Web 2.0 Video? Pedagogical Strategy for Infusing Web 2.0 Video in Student Learning. In J. Herrington & C. Montgomerie (Eds.), Proceedings of Ed Media: *World Conference on Educational Media and Technology* 2010 (pp. 1369-1373). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

MacHardy Z, Pardos ZA. Evaluating the relevance of educational videos using BKT and big data. In: Santos OC, Boticario JG, Romero C, Pechenizkiy M, Merceron A, Mitros P, Luna JM, Mihaescu C, Moreno P, Hershkovitz A, Ventura S, Desmarais M, editors. *Proceedings of the 8th International Conference on Educational Data Mining, Madrid*, Spain. 2015. http://educationaldatamining.org/EDM2015/index.php?page=proceedings (accessed 15 October 2016) [Google Scholar]

Mayer RE (2001). *Multimedia Learning, New York*: Cambridge University Press.

Mayer RE, Moreno R (2003). Nine ways to reduce cognitive load in multimedia learning. *Educ Psychol,* 38, 43-52. [CrossRef]

Means B, Toyama Y, Murphy R, Bakia M, Jones K. (2010). *Evaluation of Evidence-Based Practices in Online Learning: Meta-Analysis and Review of Online Learning Studies*. Washington, DC: US Department of Education.

Michael, F. (2008). Using E-Maps to Organize and Navigate Online Content. *Educause Quarterly,* 1(1), 57–61.

Ong, J., Miller, P. S, Appleby, R., Allegretto, R. & Gawlinski, A. (2009). Effect of a Preoperative Instructional Digital Video Disc on Patient Knowledge and Preparedness for Engaging in Postoperative Care Activities. *Nursing Clinics of North America*, 44(1), 103-115. [CrossRef]

Proctor, R., et al. (2002). Content Preparation and Management for Web Design: Eliciting, Structuring, Searching, and Displaying Information. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 14(1), 25–92. [CrossRef]

Sauer, J. L., VandenBosch, T. M., Kron, F., Gjerde, C. L., Arato, N; Sen, A. & Fetters, M. (2011). Nursing Students' Attitudes Toward Video Games and Related New Media Technologies. *Journal of Nursing Education*, 50(9), 513-514. [CrossRef]

Schmid RF, Bernard RM, Borokhovski E., Tamim RM, Abrami PC, Surkes MA, Wade CA, Woods J. (2014). The effects of technology use in postsecondary education: a meta-analysis of classroom applications. *Computer Educ;* (72), 271–291. [CrossRef]

Schoeffmann, K., Hudelist, M. A., & Huber, J. (2015). Video interaction tools: A survey of recent work. *ACM Computing Surveys (CSUR),* 48(1), 14. [CrossRef]

Sweller J. (1994). Cognitive load theory, learning difficulty, and instructional design. *Learning & Instruction*;4(4):295–312. [CrossRef]

Ti-Kai Chiu, Tung-Cheng (2012). Using Controllable Partial Subtitles and Interactive Features in Educational Video. *International Journal of Information and Education Technology*, 2(4), 252-377. [CrossRef]

Visser, R. D. (2009). *Exploring Different Instructional Designs of a Screen - Captured Video Lesson*: A Mixed Methods Study of Transfer of Learning. PHD, Clemson University, USA.

Wrubel, J., White, D., Allen, J. (2009). *High-Fidelity e-learning: SEPs Virtual Training Environment (VTE).* Copyright 2009 Carnegie Mellon University.

Zhang Q., & Yu, Z. (2022). Investigating and comparing the effects on learning achievement and motivation for gamification and game-based learning: A quantitative study employing Kahoot. *Education Research International*, 2022, Article 9855328, 1–16. [CrossRef]

Zhang, D., Zhou, L., Briggs, R. O., & Nunamaker, J. F. (2006). Instructional video in e-learning: Assessing the impact of interactive video on learning effectiveness. *Information & Management,* 43(1), 15–27. [CrossRef]

ثالثًا: ترجمة المراجع العربية

Abdel-Baqi, A. M. A. (2014). The effect of a program using interactive video in physical education lessons on learning the shot put skill among preparatory stage students in Al-Azhar schools. *Scientific Journal of Physical Education and Sports Sciences (Egypt),* (23), 19–37. [In Arabic]

Al-Barbari, R. S., & Ishaq, H. (2010). The effectiveness of a proposed microteaching program based on interactive video technology in developing teaching performance skills among College of Teachers students at Jazan University. *Journal of Science Education (Egypt),* 13(6), 27–59. [In Arabic]

Ali, M. S. (2002). *Educational technology and instructional media.* Dar Al-Fikr Al-Arabi. [In Arabic]

Al-Mu'tasim, A. M. (2019). Two approaches to organizing educational interactive video content (whole vs. partial) via the web and their effectiveness in developing achievement and educational device maintenance skills among female students of educational technology and information. *Egyptian Journal of Educational Technology,* 29(6), 256–360. [In Arabic]

Awad, I. A. H. (2022). The interaction between the mode of presenting interactive video in a web-based e-learning environment and cognitive style and its effect on developing some 3D digital image design and production skills among educational technology students. *Scientific Journal for Educational and Qualitative Studies and Research (Egypt),* 7(21), 134–204. [In Arabic]

Harb, S. A. (2017). The effectiveness of flipped learning using digital video (regular/interactive) in developing the skills of designing and producing educational videos among female students at Al-Aqsa University in Gaza. *Palestinian Journal of Open Education,* 6(12). [In Arabic]

Harb, S. A. (2018). The effectiveness of two types of interactive digital video in developing digital screen recording, editing skills, and visual thinking among students of the Faculty of Education at Al-Aqsa University in Gaza. *Islamic University Journal of Educational and Psychological Studies,* 26(6), 130–152. [In Arabic]

Ibrahim, J. H. (2015). *Integrating technology into education and learning.* Dar Al-Eisar Al-Ilmi for Publishing and Distribution. [In Arabic]

Istitieh, D. M., & Sarhan, O. M. (2007). *Educational technology and e-learning.* Dar Wael for Publishing. [In Arabic]

Khamis, M. A. (2003). *Educational technology processes and instructional design.* Dar Al-Kalima. [In Arabic]

Matroud, H. A. (2013). The effect of using interactive video on the acquisition and retention of snatch technique performance in weightlifting. *Al-Rafidain Journal for Sport Sciences,* 19(61), 20–41. [In Arabic]

Mostafa, M. A. (2016). The effectiveness of motor homework supported by interactive video in improving the level of some basic motor skills among primary school pupils. *Sports Education Research (Egypt),* 54(100), 65–78. [In Arabic]

Rakha, M. H., & Ezzat, M. K. (2013). The effect of using hypermedia, interactive video, and mobile technology on learning the front crawl swimming style for beginners. *Scientific Journal of Physical Education and Sports (Egypt),* (69), 241–272. [In Arabic]

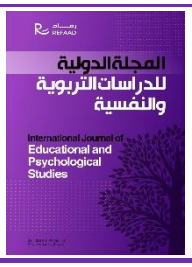
Salem, D. M. (2016). The effect of using interactive video on learning some skill and cognitive aspects of certain lifesaving swimming skills. *Scientific Journal of Physical Education and Sports (Egypt),* (76), 205–228. [In Arabic]

Salem, M. (2004). *Educational technology and e-learning.* Al-Rushd Library. [In Arabic]

Tammam, S. A. H. (2010). *Quality in open education programs in light of global trends and local needs.* Al-Asria Library for Publishing and Distribution. [In Arabic]

Zaytoun, K. A. (2002). *Educational technology in the era of information and communication.* Alam Al-Kutub. [In Arabic]

International Journal of Educational and Psychological Studies (EPS)
المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
Journal Homepage: https://www.refaad.com/Journal/Index/3
E-ISSN 2520-4149 | P-ISSN 2520-4130
Vol. 14, Issue 5, 2025, pp. 740 - 753



أسباب تدني مشاركة طالبات المرحلة الثانوية في المسابقات الوطنية والدولية من وجهة نظر المعلمات

Reasons for the Low Participation of High School Female Students in National and International Competitions from the Teachers' Perspective

مها ماجد العتيبي[1*]، مهرة محمد آل عريف[2]، فاطمة ظافر الشهري[3]
[1,2,3] مشرفات تربويات بمكتب تعليم السلي- المملكة العربية السعودية.
*الباحث المراسل: مها العتيبي (nasha6677@gmail.com)

Maha Majed Al-Otaibi[1*], Mohra Mohammed Al-Areef[2], Fatimah Dhafer Al-Shahri[3]
[1,2,3] Educational Supervisors affiliated with Al-Sulai Educational Office, Kingdom of Saudi Arabia.
* Corresponding Author: Maha Al-Otaibi (nasha6677@gmail.com)

This file is licensed under a
Creative Commons Attribution 4.0 International

Received استلام البحث	Revised مراجعة البحث	Accepted قبول البحث
2025/5/19	2025/6/4	2025/7/3

DOI: https://doi.org/10.31559/EPS2025.14.5.3

الملخص:

الأهداف: تهدف الدراسة إلى التعرف على العوامل الشخصية، المدرسية، والأسرية التي تؤثر على تدني مشاركة طالبات المرحلة الثانوية في المسابقات الوطنية والدولية، إضافة إلى استكشاف أبرز التحديات والفرص التي قد تسهم في تحسين تلك المشاركة، وذلك من وجهة نظر المعلمات.

المنهجية: اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتم تطبيق أداة الاستبانة على عينة عشوائية مكونة من (195) معلمة من مدارس المرحلة الثانوية في مكتب تعليم السلي، وقد استخدمت التحليلات الإحصائية المناسبة كالمتوسطات والانحرافات المعيارية لاستخلاص النتائج.

النتائج: أظهرت النتائج أن العوامل المدرسية تمثل أبرز المؤثرات في تدني المشاركة، تليها العوامل الشخصية، ثم الأسرية. وبرزت الأعباء الدراسية وضعف الحوافز، وقلة الوعي بأهمية المسابقات، والخوف من الفشل، كأبرز المعيقات. كما بينت النتائج أن من أبرز فرص التحسين: توفير ورش تدريبية متخصصة، وتفعيل التحفيز المادي والمعنوي، وتحسين الترويج الإعلامي للمسابقات.

الخلاصة: توصي الدراسة بضرورة تبني سياسات داعمة تركز على تدريب الطالبات، وتحفيزهن، ورفع وعيهن، إلى جانب تهيئة بيئة مدرسية وأسَرية محفزة على المشاركة الفاعلة في هذه المسابقات، بما يتماشى مع أهداف التعليم الشامل ورؤية المملكة 2030.

الكلمات المفتاحية: *المشاركة الطلابية؛ المسابقات الوطنية والدولية؛ تدني المشاركة؛ العوامل المدرسية.*

Abstract:

Objectives: The study aimed to identify the personal, school-related, and familial factors that influence the low participation of secondary school female students in national and international competitions. It also sought to explore the main challenges and opportunities that could enhance such participation, from the perspective of teachers.

Methods: The study adopted a descriptive analytical approach. A questionnaire was administered to a random sample of 195 female teachers from secondary schools under the supervision of the Al-Sulay Education Office. Appropriate statistical analyses, such as means and standard deviations, were used to interpret the data.

Results: The findings revealed that school-related factors were the most influential in reducing student participation, followed by personal and then familial factors. The main obstacles identified were academic overload, lack of incentives, limited awareness of the importance of competitions, and fear of failure. The study also highlighted promising opportunities for improvement, including the provision of specialized training workshops, implementation of material and moral incentives, and enhancement of media promotion for competitions.

Conclusions: The study recommends supportive policies focused on training, motivation, and awareness, along with fostering a school and family environment that promotes active engagement in line with comprehensive education and Saudi Vision 2030.

Keywords*: Student Participation; National and International Competitions; Low Participation; School-related Factors.*

الاستشهاد

Citation

العتيبي، مها، وآخرون. (2025). أسباب تدني مشاركة طالبات المرحلة الثانوية في المسابقات الوطنية والدولية من وجهة نظر المعلمات. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*. 14 (5)، 740- 753.

Al-Otaibi, M. M., et al. (2025). Reasons for the Low Participation of High School Female Students in National and International Competitions from the Teachers' Perspective. *International Journal of Educational and Psychological Studies*, 14(5), 740-753. https://doi.org/10.31559/EPS2025.14.5.3 [In Arabic]

المقدمة:

تُولي المملكة العربية السعودية اهتمامًا بالغًا بتطوير منظومة التعليم بجميع مكوناتها، إيمانًا منها بأن التعليم هو الركيزة الأساسية لبناء مجتمع معرفي واقتصاد وطني مزدهر، وتحقيقًا لأهداف رؤية المملكة 2030. حيث شهد قطاع التعليم السعودي خلال السنوات الأخيرة نقلة نوعية شاملة تمثلت في تحديث المناهج، وتوسيع استخدام التقنيات الرقمية، وتطوير بيئات التعلم، والاهتمام بكفاءة المعلمين وتدريبهم، وتعزيز الشراكات مع مؤسسات دولية مرموقة.

حيث يُمثل تعزيز الأنشطة الطلابية محورًا أساسيًا في جهود تطوير التعليم في المملكة، فلم يعد التركيز مقتصرًا على الجوانب المعرفية والتحصيل الأكاديمي فحسب، بل اتجه ليشمل تنمية المهارات الحياتية والاجتماعية والنفسية لدى الطلبة. وتُعد هذه الأنشطة أداة تربوية فعالة تسهم في ترسيخ القيم الوطنية، وتنمية المهارات القيادية، وتعزيز روح العمل الجماعي والانتماء، فضلًا عن دورها في اكتشاف ورعاية المواهب والقدرات الإبداعية لدى الطلاب والطالبات (المبروك وآخرون، 2019).

كما تعتبر الأنشطة اللاصفية والمسابقات الوطنية والدولية من أهم ركائز تنمية الشخصية المتكاملة لدى الطالبات، إذ تسهم في تنمية المهارات القيادية، وتعزيز الثقة بالنفس، وصقل القدرات المعرفية والاجتماعية، كما تمثل فرصة حقيقية لتفعيل دور المدرسة كمؤسسة تربوية شاملة تتجاوز حدود التعلم الصفي التقليدي. وتُمثل مشاركة طالبات المرحلة الثانوية في المسابقات الوطنية والدولية رافدًا أساسيًا لتعزيز كفاءاتهن وتوسيع آفاقهن الفكرية والأكاديمية، إذ تسهم هذه المشاركات في صقل مهارات التفكير النقدي، والعمل الجماعي، واتخاذ القرار تحت الضغط، وهو ما يُعد من المتطلبات الأساسية للحياة الجامعية والمهنية لاحقًا. كما أن الانخراط في هذه المنافسات يفتح المجال أمام الطالبات للتفاعل مع بيئات تعليمية وثقافية متنوعة، ما يعزز من مفهوم المواطنة العالمية والانتماء الوطني في آن واحد (إبراهيم، 2021).

ومن الناحية التربوية، تؤدي هذه المشاركات إلى تفعيل دور المدرسة كمؤسسة لا تقتصر على التعليم الأكاديمي فقط، بل تتسع لتشمل التنمية الشاملة للطالبات، وهو ما يتماشى مع رؤية المملكة 2030 والأهداف الاستراتيجية لوزارة التعليم التي تؤكد على تكامل الأدوار بين التعليم والتكوين الشخصي والاجتماعي (فخري، 2024).

كما أشارت دراسة الحقان (2018) إلى أن المشاركة في المسابقات ترفع من مستوى الدافعية الذاتية، وتغرس روح التحدي والمثابرة، وتساعد الطالبات على بناء الثقة بالنفس كما تؤدي هذه المشاركات إلى اكتشاف ورعاية الطالبات الموهوبات في مجالات متعددة كالبحث العلمي، والابتكار، والفنون، مما يُسهم في دعم توجهات الدولة نحو الاستثمار في رأس المال البشري وتمكين المرأة في قطاع التعليم والإبداع.

غير أن واقع الميدان التربوي في المدارس الثانوية يكشف عن تدنٍ ملحوظ في معدلات مشاركة الطالبات في هذه المسابقات، مما يستدعي الوقوف على العوامل الكامنة وراء هذا العزوف، من وجهة نظر المعلمات بوصفهن الأقرب لطالباتهن من حيث المتابعة والتوجيه.

وقد أكدت عدة دراسات سابقة أن ضعف المشاركة في الأنشطة اللاصفية يرجع إلى عوامل متعددة، من بينها ضعف الدافعية الذاتية لدى الطالبات، وقصور في الدعم المؤسسي، إضافة إلى معيقات ترتبط بطبيعة البيئة المدرسية أو المجتمعية المحيطة (حمارشة، 2022؛ حجازي، 2022). كما أشارت دراسة شاهين وآخرون (2022) إلى أهمية تهيئة بيئة مشجعة وآمنة لممارسة الأنشطة، وضمان التنوع في البرامج بما يلبي اهتمامات الطالبات المختلفة، ويكسر الصورة النمطية للمسابقات كأنشطة نخبوية أو مقصورة على المتفوقات فقط.

وفي سياق مشابه، أوضحت دراسة فخري (2024) أن العوامل الاجتماعية والثقافية تلعب دورًا حاسمًا في تدني مشاركة الطالبات، خاصة في المجتمعات التي قد تضع قيودًا ضمنية أو صريحة على مشاركة الفتيات في المحافل العامة. وهو ما ينعكس سلبًا على بناء الثقة لدى الطالبات وشعورهن بالتمكين الأكاديمي والاجتماعي، كما أن العوامل النفسية والتنظيمية والاجتماعية تلعب دورًا محوريًا في تشكيل اتجاهات الطلبة نحو الأنشطة غير الصفية (الحقان، 2018).

لذلك، جاءت هذه الدراسة الإجرائية لتسلط الضوء على أسباب تدني مشاركة طالبات المرحلة الثانوية في المسابقات الوطنية والدولية من وجهة نظر المعلمات، باعتبارهن عنصرًا رئيسًا في تشكيل وعي الطالبات، وتحفيزهن للمشاركة الفاعلة. وتأمل الدراسة أن تسهم نتائجها في تقديم حلول واقعية قابلة للتطبيق، تسهم في رفع معدلات المشاركة وتعزيز ثقافة التميز والتنافس الشريف في الميدان التربوي.

مشكلة الدراسة:

على الرغم من الجهود المتزايدة التي تبذلها وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية لدعم وتمكين الطالبات من المشاركة في المسابقات الوطنية والدولية، سواء من خلال توفير برامج تدريبية أو تحفيزية، إلا أن واقع الميدان التربوي يعكس تدنيًا ملحوظًا في مستوى مشاركة طالبات المرحلة الثانوية في هذه المسابقات. ويُعد هذا التدني مؤشرًا على وجود معوقات كامنة قد تكون مرتبطة بعوامل نفسية، أو اجتماعية، أو مؤسسية، أو حتى ثقافية، تؤثر بشكل مباشر أو غير مباشر على قرار المشاركة.

ومع أهمية هذه المسابقات في تنمية المهارات الشخصية والعلمية وتعزيز التميز والإبداع، فإن استمرار عزوف الطالبات عنها قد يُفوت عليهن فرصًا تعليمية وتربوية ثمينة، ويحد من فاعلية جهود التحول نحو تعليم نوعي وشامل. ومن هنا تبرز الحاجة إلى دراسة هذه الظاهرة بشكل معمق، من خلال التعرف على أسباب تدني المشاركة كما تراها المعلمات، بحكم قربهن من الطالبات وفهمهن للعوامل المؤثرة في سلوكياتهن وميولهن.

لذا، تسعى هذه الدراسة إلى تشخيص أسباب تدني مشاركة طالبات المرحلة الثانوية في المسابقات الوطنية والدولية من وجهة نظر المعلمات، بهدف تقديم تصور واضح للمعوقات التي تحول دون مشاركة فاعلة، واقتراح سبل المعالجة الممكنة في ضوء ذلك.

أهمية الدراسة:

تكتسب الدراسة أهميتها من مجموعة من النقاط، يمكن إيجازها فيما يلي:

- الأهمية النظرية: تسهم في إثراء الأدبيات التربوية المتعلقة بمشاركة الطالبات في المسابقات اللاصفية، من خلال تسليط الضوء على الأسباب الكامنة وراء تدني المشاركة من وجهة نظر المعلمات، وهي فئة قلما تم تناولها في الدراسات السابقة، كما تقدم رؤية تحليلية تستند إلى معطيات ميدانية، يمكن أن تشكل قاعدة معرفية لباحثين مستقبليين في موضوعات ذات صلة، مثل الدافعية الأكاديمية، وتمكين الطالبات، والأنشطة اللامنهجية.
- الأهمية التطبيقية: تُساعد نتائج هذه الدراسة صُناع القرار التربوي، وقادة المدارس، ومشرفي النشاط في فهم التحديات الميدانية التي تواجه مشاركة الطالبات، ما يسهم في تطوير السياسات التحفيزية والبرامج الداعمة، كما تمكّن قادة المدارس والممارسين التربويين من إعادة النظر في أدوارهم التنظيمية والإشرافية بما يعزز بيئة داعمة ومحفزة للمشاركة.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

- التعرف على العوامل الشخصية، المدرسية، والأسرية المؤثرة في تدني مشاركة طالبات المرحلة الثانوية في المسابقات الوطنية والدولية.
- تحليل أبرز التحديات التي تواجه الطالبات عند المشاركة في المسابقات، وتحديد الفرص الممكنة لتحفيزهن.

أسئلة الدراسة:

- ما العوامل الشخصية، المدرسية، والأسرية التي تؤثر على تدني مشاركة طالبات المرحلة الثانوية في المسابقات الوطنية والدولية؟
- ما أبرز التحديات والفرص التي يمكن أن تسهم في تحسين مشاركة الطالبات في هذه المسابقات؟

مصطلحات الدراسة:

- **الأنشطة اللاصفية (الأنشطة الطلابية):**

تُعرَّف الأنشطة اللاصفية (أو الأنشطة الطلابية) بأنها مجموعة من الفعاليات والبرامج التي تُنظم داخل المدرسة أو خارجها، تحت إشراف تربوي، وتهدف إلى تنمية الجوانب المتكاملة لشخصية المتعلم معرفيًا، واجتماعيًا، وانفعاليًا، في إطار غير رسمي وخارج المناهج الدراسية التقليدية (مهنا، 2019).

التعريف الإجرائي: يُقصد بها في هذه الدراسة المسابقات الوطنية والدولية التي تشارك فيها طالبات المرحلة الثانوية، وتشرف عليها المدرسة أو إدارة التعليم، وتشمل مجالات أكاديمية، ثقافية، علمية، رياضية، وتقنية.

- **المسابقات الوطنية والدولية:**

هي فعاليات تنافسية تنظمها جهات رسمية داخل الدولة أو خارجها، وتستهدف طلبة التعليم العام لقياس قدراتهم في مجالات محددة كالرياضيات، العلوم، اللغة، البرمجة، والابتكار.

التعريف الإجرائي: تشمل في هذه الدراسة المسابقات التي تُتاح لطالبات المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، مثل مسابقة إبداع، كانجارو الرياضيات، تحدي القراءة العربي، وأولمبياد العلوم والرياضيات، وغيرها.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

الإطار النظري:

أولًا: مفهوم الأنشطة اللاصفية

تُعرَّف الأنشطة اللاصفية (أو الأنشطة الطلابية) مجموعة من البرامج والأنشطة المتكاملة التي تقدم للمتعلمين تحت إشراف المعلمين ويؤديها الطالب حسب ميولهم واهتماماتهم وتتضمن مجموعة من الأنشطة الرياضية، والثقافية والاجتماعية (السلمي والحارثي،2023). ويشير سكران (2014) إلى أن الأنشطة اللاصفية تمثل امتدادًا للعملية التعليمية، تُسهم في استثمار طاقات المتعلمين في اتجاهات إيجابية، وتُعد وسيلة فعالة لتحقيق التربية الشاملة المتوازنة.

ثانيًا: أهمية الأنشطة اللاصفية

تؤدي الأنشطة اللاصفية دورًا محوريًا في تطوير شخصية الطالبات وصقل مهاراتهن الحياتية والاجتماعية والقيادية. وقد أظهرت الدراسات أن هذه الأنشطة تساهم في:

- تعزيز الثقة بالنفس والانتماء المدرسي حسنين (2021).
- بناء شخصية الطالبة القائدة وتعويدها على تحمل المسؤولية واتخاذ القرار (العنزي والفلاح، 2024).

- دعم القيم التربوية والسلوكية والاجتماعية، مثل التعاون والانضباط والاحترام المتبادل (صالح وآخرون، 2019).

كما تؤكد مهنا (2019) أن الأنشطة اللاصفية تُمثل مكملًا للمنهج الدراسي، وتسهم في دمج الطلاب في خبرات واقعية، وتمثل أداة لتحقيق التعلم الذاتي والتعبير الحر عن الذات.

ثالثًا: أهداف الأنشطة اللاصفية

وفقًا لما ورد في دراسة (إبراهيم (2021)، فإن أبرز أهداف الأنشطة الطلابية اللاصفية تتجلى في:

- تنمية المهارات القيادية والاجتماعية: من خلال العمل الجماعي والمسؤوليات الموزعة.
- تحقيق التوازن النفسي والانفعالي: عبر الانخراط في أنشطة ترفيهية وإبداعية تقلل من الضغوط الدراسية.
- توجيه السلوك وبناء الاتجاهات الإيجابية: بما يسهم في الوقاية من السلوكيات السلبية كالعزلة أو التنمر.
- تمكين الطالبات من ممارسة أدوار مجتمعية مستقبلية: عبر تمثيل المدرسة في المسابقات والمنافسات التربوية على المستويين المحلي والدولي.

رابعًا: العلاقة بين الأنشطة اللاصفية والمشاركة في المسابقات

أظهرت الدراسات (مثل دراسة العنزي والفلاح، 2024) أن الانخراط في الأنشطة اللاصفية يُعد مدخلًا أساسيًا لإعداد الطالبات للمشاركة الفاعلة في المسابقات الوطنية والدولية، حيث تُكسبهن الجرأة في التعبير، وتُنمّي لديهن مهارات العرض والتقديم، وتعزز استعدادهن للمنافسة بروح رياضية. ومع ذلك، بيّنت بعض الدراسات الميدانية مثل دراسة (الجمل وآخرين، 2022) أن ضعف التحفيز المؤسسي، وغياب التنوع في البرامج، وقلة الدعم النفسي والاجتماعي من العوامل التي قد تفسر تدني معدلات المشاركة، خاصة في صفوف الإناث.

تمثل الأنشطة اللاصفية، ومنها المسابقات الوطنية والدولية، جزءًا أساسيًا من منظومة التعليم الشامل، حيث تسهم في تنمية قدرات الطالبات وصقل مواهبهن وتوسيع مداركهن، كما تعزز من شعورهن بالإنجاز والانتماء، وتدفع بهن نحو التميز والتنافس الإيجابي. وقد أشارت العديد من الأدبيات التربوية إلى أن هذه المسابقات تُعد بيئة محفزة لإطلاق الإمكانات الكامنة وتفعيل مبدأ التعلم القائم على التحدي والتطبيق العملي للمعارف (الحقان،2018).

إلا أن الواقع يشير إلى أن مشاركة الطالبات في هذه المسابقات لا تزال دون المستوى المأمول، وهو ما يعكس وجود عوامل تحدّ من انخراطهن الفاعل. وقد تناولت دراسات متعددة هذه الظاهرة، مبينة أن أسباب العزوف أو التدني في المشاركة ترجع إلى ثلاثة أبعاد رئيسة:

- البعد الشخصي (النفسي)، مثل ضعف الثقة بالنفس، والخوف من الفشل، وانخفاض مستوى الطموح.
- البعد الاجتماعي والثقافي، كغياب الدعم الأسري أو وجود ممانعة ثقافية.
- البعد المؤسسي، كضعف التوجيه من المدرسة، أو نقص التحفيز، أو غياب العدالة في فرص المشاركة (حمارشة، 2022؛ حجازي، 2022؛ فخري ، 2024).

وقد دعمت هذه التوجهات دراسة عبد النصر وآخرون (2022)، التي بيّنت أن غياب التنوع في الأنشطة، وضعف الجاذبية، وعدم مواءمة البرامج لرغبات الطالبات، يسهم في تقليل الإقبال على المشاركة. كما أشارت دراسة خنفر (2001) إلى أن ضعف الحوافز وتدني الإمكانيات والبنية التحتية تشكل عوائق حقيقية أمام الانخراط في الأنشطة والمسابقات.

من ناحية أخرى، يمكن تفسير هذه الظاهرة في ضوء نظرية الحاجات الإنسانية لماسلو، والتي تشير إلى أن الأفراد لا يُقبلون على تحقيق الذات (مثل المشاركة في المسابقات) ما لم تُشبع لديهم الحاجات الأدنى، كالحاجة إلى الأمان والدعم والانتماء. وهو ما يعزز أهمية توفير بيئة مدرسية مشجعة تُشبع الحاجات النفسية والاجتماعية للطالبات، وتزيل معيقات المشاركة.

وتُبرز نظرية التعلم الاجتماعي لباندورا دور النمذجة والتشجيع الاجتماعي في تحفيز السلوك؛ أي أن غياب القدوات من المعلمات أو زميلات شاركن في المسابقات سابقًا قد يسهم في ضعف دافعية الطالبات.

خامسًا: أهمية المشاركة في المسابقات الوطنية والدولية

- تحفيز التفكير الإبداعي والابتكاري: تُشجع المسابقات الطالبات على التفكير خارج الصندوق، وتطوير حلول مبتكرة للمشكلات، مما يُنمي مهارات التفكير النقدي والإبداعي لديهن.
- تعزيز الثقة بالنفس: من خلال التفاعل مع أقرانهن وتقديم أعمالهن أمام لجان تحكيم، تكتسب الطالبات الثقة في قدراتهن ومهاراتهن.
- تنمية المهارات الاجتماعية والتواصلية: تُوفر المسابقات بيئة تفاعلية تُعزز من مهارات التواصل والعمل الجماعي، مما يُسهم في بناء علاقات إيجابية مع الآخرين.
- الاستعداد للتعليم العالي وسوق العمل: تُعد المشاركة في المسابقات تجربة تعليمية عملية تُهيئ الطالبات لمتطلبات التعليم الجامعي وسوق العمل من خلال تطوير مهارات البحث، والتحليل، والعرض (موقع مؤسسة موهبة-https://www.mawhiba.org/discover mawhiba/competitions/international-olympiad-global-science-competition).

الدراسات السابقة:

تناولت العديد من الدراسات أسباب ضعف مشاركة الطالبات في الأنشطة والمسابقات الطلابية، وقد تنوعت في توجهاتها البحثية ومجتمعاتها وعيناتها، مما أثرى المجال المعرفي وأسهم في فهم أعمق للمشكلة الحالية. وفيما يلي عرض موجز لأبرز هذه الدراسات ذات العلاقة مرتبة من الأحدث إلى الأقدم:

- **دراسة حمارشة (2022):** هدفت إلى التعرف على أسباب ضعف مشاركة طلبة جامعة القدس في الأنشطة اللامنهجية من وجهة نظرهم. استخدم الباحث المنهج الوصفي، وطبقت الدراسة على عينة مكونة من (496) طالبًا وطالبة. توصلت النتائج إلى أن الأسباب الأكاديمية جاءت في المرتبة الأولى، تلتها قلة الإمكانات، ثم الأسباب الشخصية، وكانت جميعها بدرجة متوسطة، مما يشير إلى أن هناك عدة عوامل متداخلة تؤثر على ضعف المشاركة.
- **دراسة السلمي ومعاجيني (2022):** سعت إلى الكشف عن معوقات مشاركة الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الأنشطة اللاصفية بالمرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلميهم. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتكونت العينة من (180) معلمًا ومعلمة. وأظهرت النتائج أن أهم المعوقات تمثلت في: المعلم، البيئة التعليمية، خصائص الطالب، وطبيعة النشاط. وأوصت بضرورة تحسين التعاون بين المعلمين وأولياء الأمور لتفعيل مشاركة هذه الفئة.
- **دراسة حسنين(2021):** استهدفت الكشف عن أثر المشاركة في الأنشطة اللاصفية على تنمية الثقة بالنفس لدى طلاب المرحلة الثانوية. استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيًا لصالح المشاركين في الأنشطة، ما يدل على أن الأنشطة اللاصفية تساهم بفاعلية في تعزيز ثقة الطالبات بأنفسهن، وهو ما يشجع على دعم المشاركة فيها.
- **دراسة السعداوي (2021):** بحثت في أسباب عزوف طلاب الجامعة عن المشاركة في أنشطة رعاية الشباب، من منظور الممارسة العامة في الخدمة الاجتماعية. وأشارت إلى أن ضعف الوعي بأهمية الأنشطة، وغياب الحوافز، وضعف التمكين المؤسسي من أبرز الأسباب. وأوصت بتبني برامج توعوية وتطوير الدعم المؤسسي لتشجيع المشاركة الطلابية.
- **دراسة خنفر (2021):** ركزت على أسباب عزوف طالبات جامعة النجاح عن المشاركة في الأنشطة الرياضية. طبقت الدراسة على عينة من (378) طالبة، وتوصلت إلى أن نقص الأدوات، وضعف الحوافز، وعدم ملاءمة أوقات الأنشطة كانت من أبرز المعيقات. وأوصت بتوفير تجهيزات مناسبة وحوافز فعالة لتحفيز الطالبات على المشاركة.

دراسة الحقان (2018): هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العوامل ذات العلاقة بعزوف طالبات المرحلة الثانوية عن المشاركة في الأنشطة غير الصفية، من وجهة نظر كل من الطالبات، والمعلمات، ومشرفات النشاط، وذلك في محاولة لفهم الأسباب الحقيقية خلف هذا العزوف المتزايد رغم الأهمية التربوية الكبيرة لتلك الأنشطة. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، باعتباره الأنسب لطبيعة البحث، حيث تم تطبيق الدراسة على عينة مكوّنة من 4539 طالبة، و135 معلمة، و45 مشرفة نشاط، في عدد من المدارس الحكومية الثانوية للبنات بمدينة الرياض. وقد تم جمع البيانات من خلال استبانة أعدّت لهذا الغرض. وأظهرت النتائج أن من أبرز العوامل المؤثرة في عزوف الطالبات هي ضعف التنظيم والإدارة داخل المدارس، قلة الحوافز، غياب إشراك الطالبات في التخطيط للأنشطة، إضافة إلى تدني وعي المعلمات والمشرفات بأهمية النشاط غير الصفي ودورهن في تنفيذه. كما بيّنت الدراسة وجود فجوة واضحة بين السياسات والخطط الوزارية وبين التطبيق الفعلي في المدارس.

تتفق نتائج هذه الدراسات في تأكيدها على أن ضعف المشاركة في الأنشطة والمسابقات يعود إلى أسباب متعددة تشمل الجوانب الشخصية، الأكاديمية، التنظيمية، والاجتماعية. كما تبرز أهمية الدعم المؤسسي والبيئة المشجعة والمحفزة كمحددات رئيسة لسلوك المشاركة. وتأتي هذه الدراسات لتؤكد الحاجة الماسة إلى البحث الحالي الذي يستهدف فئة طالبات المرحلة الثانوية، من خلال رصد الأسباب من وجهة نظر المعلمات، بهدف تقديم حلول عملية تدعم مشاركتهن في المسابقات الوطنية والدولية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وذلك لأنه الأنسب لرصد آراء المعلمات وتفسير الظاهرة قيد الدراسة، من خلال توصيف أسباب تدني مشاركة الطالبات في المسابقات، وتحليل تلك الأسباب وفق المتغيرات المختلفة كما أنه أكثر المناهج ملائمة لطبيعة الدراسة واستجابة لتساؤلاتها وتحقيقًا لأهدافها؛ حيث يستخدم المنهج الوصفي في "دراسة الأوضاع الراهنة للظواهر من حيث خصائصها، أشكالها، وعلاقاتها، والعوامل المؤثرة في ذلك، كما يشمل في كثير من الأحيان على عمليات تنبؤ لمستقبل الظواهر والأحداث التي يدرسها. أما هدفه الأساسي فهو فهم الحاضر لتوجيه المستقبل وذلك من خلال وصف الحاضر بتوفير بيانات كافية لتوضيحه وفهمه ثم إجراء المقارنات وتحديد العلاقات بين العوامل وتطوير الاستنتاجات من خلال ما تشير إليه البيانات" (الجندي والمسيري، 2019، 97).

مجتمع وعينة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من معلمات المرحلة الثانوية في المدارس التابعة لمكتب تعليم السلي بإدارة تعليم الرياض وعددهن (480) معلمة من مختلف التخصصات، وتمّ تطبيق أداة الدِّراسة على عيّنة عشوائيَّة من معلمات المرحلة الثانوية في المدارس التابعة لمكتب تعليم السلي للعام الدراسي 1446، وقد

كان حجم العينة مساويًا (214) معلمة وفقًا لجدول مورجان للعينات العشوائية، وحصلت الباحثات على استجابات بعدد (195) معلمة.

الخصائص الديموغرافية لأفراد عينة الدراسة:

تم حساب التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة الدراسة وفقًا للمتغيرات:

- **المؤهل العلمي:**

جدول (1): توزيع أفراد الدِّراسَة وفق متغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	التكرار	النسبة المئوية
بكالوريوس	180	92.3
دراسات عليا	15	7.7
المجموع	**195**	**100%**

- **عدد سنوات الخبرة:**

جدول (2): توزيع أفراد الدِّراسَة وفق متغير عدد سنوات الخبرة

عدد سنوات الخبرة	التكرار	النسبة المئوية
من سنة إلى 5 سنوات	11	5.6
أكثر من 5 إلى 10 سنوات	19	9.7
من 10 سنوات فأكثر	165	84.6
المجموع	**195**	**100.0%**

الأساليب الإحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم تجميعها، تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية، والتي يرمز لها اختصارًا بالرمز (SPSS). وذلك بُعد ترميز وادخال البيانات إلى الحاسب الالي، حيث اعطيت الاجابة: (موافق بشدة = 5 درجات)، (موافق = 4 درجات)، (محايد= 3 درجات)، (لا أوافق= 2 درجتين)، (لا أوافق بشدة= 1 درجة واحدة)، ومن ثم قامت الباحثة بحساب الوسط الحسابي لإجابات أفراد مجتمع الدراسة.

ولتحديد طول خلايا المقياس الخماسي (الحدود الدنيا والعليا) المستخدم في محاور الدراسة، تم حساب المدى (5-1=4)، ثم تقسيمه على عدد خلايا المقياس للحصول على طول الخلية الصحيح أي (5/4= 0.80) بُعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الخلايا كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول (3): درجة الموافقة ومدى الموافقة على مقياس ليكرت الخماسي

درجة الترميز(الوزن النسبي)	فئة المتوسط		معيار الحكم على النتائج
	من	إلى	
1	1	1.80	لا أوافق بشدة
2	1.81	2.60	لا أوافق
3	2.61	3.40	محايد
4	3.41	4.20	أوافق
5	4.21	5.00	أوافق بشدة

ولخدمة أغراض الدراسة وتحليل البيانات التي تم تجميعها من خلال أداة الدراسة في الجانب الميداني، استُخدمت عدد من الأساليب الإحصائية لمعرفة اتجاهات أفراد مجتمع الدراسة حول التساؤلات المطروحة، وذلك باستخدام أساليب المعالجة الإحصائية المناسبة باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وذلك بعد أن تم ترميز البيانات وإدخالها إلى الحاسب الآلي، ثم تم استخراج النتائج وفقًا للأساليب الإحصائية الآتية:

- **التكرارات والنسب المئوية (Percentage & Frequencies)**: للتعرف على الخصائص الشخصية والوظيفية لأفراد عينة الدراسة.
- **المتوسط الحسابي (Mean)**: لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض إجابات أفراد عينة الدراسة عن المحاور الرئيسة (متوسط متوسطات العبارات).
- **الانحراف المعياري (Standard Deviation)**: للتعرف على مدى انحراف إجابات أفراد عينة الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، ولكل محور من المحاور الرئيسة عن متوسطها الحسابي، وقد استخدمت الدراسة هذا الأسلوب نظرًا لأن الانحراف المعياري يوضح التشتت في إجابات أفراد عينة الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، إلى جانب المحاور الرئيسة، فكلما اقتربت قيمته من الصفر تركزت الإجابات وانخفض تشتتها بين المقياس.
- **معامل ارتباط بيرسون(Pearson)**: لقياس الاتساق الداخلي بين عبارات الأداة (الاستبانة) وكل محور تنتمي إليه.
- معامل الثبات ألفا كرونباخ **(cronbach,s Alpha- α)**: لحساب معامل ثبات أداة الدراسة.

أداة الدراسة:

صدق أداة الدِّراسَة:

إن صدق الأداة يعني التأكُّد من أنها سوف تقيس ما أعدت لقياسه، كما يُقصد بالصدق "شمول الاستبانة لكل العناصر التي يجب أن تدخل في التحليل من ناحية، ووضوح فقراتها ومفرداتها من ناحية أخرى، بحيث تكون مفهومة لكل مَن يستخدمها (العساف، 2010 هـ، ص310) وقد قامت الباحثة بالتأكُّد من صدق أداة الدِّراسَة من خلال القيام بما يلي:

- **الصدق الظاهري للأداة:**

بعد الانتهاء من بناء أداة الدِّراسَة، تمَّ عرضُها على عدد من أعضاء هيئة التدريس المتخصِّصين وبلغ عددهم (5) محكمين؛ وذلك للاسترشاد بآرائهم، وقد طُلب من المحكَّمين إبداء الرأي حول مدى وضوح العبارات، ومدى ملاءمتها لما وُضعت لأجله، ومدى مناسبة العبارات للمحور الذي تنتمي إليه، مع وضع التعديلات والاقتراحات التي يمكن من خلالها تطوير الاستبانة، وقد تمَّ الأخذ بملاحظات المحكَّمين، واعتماد العبارة التي اتُّفِق عليها من قبل المحكَّمين بنسبة تزيد عن (85%) فأكثر.

- **صدق البناء لأداة الدِّراسَة:**

بعد التأكُّد من الصدق الظاهري لأدوات الدِّراسَة قامت الباحثات بالتأكد من صدق الاتساق الداخلي وذلك بتطبيق الاستبانة على عينة الدراسة الاستطلاعية المكونة من (10) معلمات خارج عينة الدراسة ولها نفس خصائص عينة الدراسة تم حساب صدق البناء لفقرات محاور الاستبانة حيث تم حساب معامل الارتباط بين إجابات العينة على كل فقرة من كل محور، وبين إجمالي إجابات العينة عن جميع فقرات المحور التابعة له الفقرة، وذلك باستخدام برنامج (SPSS)، حيث جاءت النتائج على النحو التالي:

جدول (4): صدق الاتساق بين كل فقرة من فقرات الاستبانة والدرجة الكلية لكل محور

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
المحور الأول: الدو افع الشخصية والمهنية للطالبات		المحور الثاني: العوامل المدرسية	
1	0.789**	5	0.807**
2	0.699**	6	0.792**
3	0.886**	7	0.863**
4	0.818**	8	0.883**
		9	0.804**
المحور الثالث: العوامل الأسرية والاجتماعية		العوامل الر ابعة: التحديات والفرص	
10	0.895**	14	0.684**
11	0.796**	15	0.88**
12	0.651**	16	0.792**
13	0.611**	17	0.792**

****دال عند مستوى دلالة 0.01 * دال عند مستوى دلالة 0.05.**

يتَّضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين الفقرات بالمحور الأول والدرجة الكليَّة للمحور الأول تشير القيم إلى وجود ارتباطات عالية ودالة إحصائيًا، حيث تتراوح معاملات الارتباط بين 0.611 و0.895 عند مستوى دلالة 0.01، مما يعزز من موثوقية واستقرار فقرات الاستبانة.

ثبات أداة الدِّراسَة:

ثبات أداة الدراسة يعنى أن الأداة ستعطي نفس النتائج تقريبًا عند تطبيقها مرات عديدة على العينة نفسها ويقصد به إلى أي درجة تعطي أداة الدراسة قراءات متقاربة عند كل مرة تستخدم فيها، أو يعني التأكد من أن الاستجابة ستكون واحدة تقريبًا لو تكرر تطبيقها على أشخاص مختلفين في أوقات مختلفة، وقد تم استخدام معامل ألفا كرونباخ (Chronbach Alpha) للتأكد من ثبات أداة الدراسة وذلك بتطبيق الاستبيان على عينة استطلاعية عددها (10) معلمات خارج عينة الدراسة ولها نفس خصائص عينة الدراسة باستخدام معاملات ثبات ألفا كرونباخ، لمحاور الاستبانة، ويوضح الجدول التالي قيم معاملات الثبات ألفا كرونباخ لكل محور من محاور الاستبانة:

جدول (5): معامل ثبات ألفا كرونباخ لمحاور الاستبانة

المحور	عدد الفقرات	معامل الفا كرونباخ
المحور الأول: الدوافع الشخصية والمهنية للطالبات	4	0.971
المحور الثاني: العوامل المدرسية	5	0.958
المحور الثالث: العوامل الأسرية والاجتماعية	4	0.954
المحور الرابع: التحديات والفرص	4	0.960
الدرجة الكلية للثبات	**17**	**0.971**

تشير نتائج الجدول السابق إلى أن معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ كانت مناسبة لأغراض البحث العلمي؛ حيث تشير نتائج الجدول السابق إلى ارتفاع معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ على كافة محاور الاستبانة وكذلك على الدرجة الكليَّة، حيث بلغت (0.971) مما يدل على صلاحية الاستبانة لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة على تساؤلاتها.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

تحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما العوامل الشخصية، المدرسية، والأسرية التي تؤثر على تدني مشاركة طالبات المرحلة الثانوية في المسابقات الوطنية والدولية؟

للتعرف على العوامل الشخصية، المدرسية، والأسرية المؤثرة في تدني مشاركة طالبات المرحلة الثانوية في المسابقات الوطنية والدولية. لأبعاد الثلاث محاور الأولى من الاستبانة وجاءت النتائج كما يلي:

المحور الأول: الدو افع الشخصية والمهنية للطالبات

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحر افات المعيارية لفقرات المحور الأول: الدو افع الشخصية والمهنية للطالبات

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة المو افقة
1	أغلب الطالبات يفتقدن إلى الحافز الذاتي للمشاركة في المسابقات	4.12	0.996	2	أوافق
2	تخشى الطالبات من الفشل أو الإحراج عند المنافسة على مستوى وطني أو دولي	3.85	1.052	4	أوافق
3	تفضّل الطالبات التركيز على الدراسة بدلاً من الانشغال بالمسابقات	4.48	0.821	1	أوافق بشدة
4	هناك ضعف في وعي الطالبات بأهمية المسابقات في بناء مستقبلهن الأكاديمي والمهني.	3.90	1.038	3	أوافق
المتوسط العام		4.09	0.977	**أو افق**	

تبين من الجدول السابق أن استجابات عينة الدراسة الدوافع الشخصية والمهنية للطالبات، حيث بلغ المتوسط العام (4.09) مع انحراف معياري (0.977)، مما يشير إلى اتفاق نسبي بين الطالبات حول آرائهن.

- جاءت الفقرة رقم (3) في الترتيب الأول: "تفضّل الطالبات التركيز على الدراسة بدلًا من الانشغال بالمسابقات"، بمتوسط حسابي بلغ (4.48) وانحراف معياري (0.821)، ودرجة الموافقة "أوافق بشدة". يُعزى ذلك إلى أن الطالبات يرين أن التركيز على الدراسة أكثر أهمية من الانشغال بالأنشطة اللاصفية، خاصة عند وجود ضغط دراسي.
- الفقرة رقم (1) جاءت في الترتيب الثاني: "أغلب الطالبات يفتقدن إلى الحافز الذاتي للمشاركة في المسابقات"، بمتوسط حسابي (4.12) وانحراف معياري (0.996)، ودرجة الموافقة "أوافق". وهذا قد يكون بسبب عدم وجود دافع داخلي أو تشجيع كافٍ من البيئة المحيطة، مما يؤثر على استعدادهن للمشاركة.
- في الترتيب الثالث، الفقرة رقم (4): "هناك ضعف في وعي الطالبات بأهمية المسابقات في بناء مستقبلهن الأكاديمي والمهني"، بمتوسط حسابي (3.90) وانحراف معياري (1.038)، ودرجة الموافقة "أوافق". يعود ذلك إلى قلة التوعية أو عدم إدراك الفوائد الطويلة الأمد التي قد توفرها المسابقات في تطوير المهارات الشخصية والمهنية.
- الفقرة رقم (2) جاءت في الترتيب الأخير: "تخشى الطالبات من الفشل أو الإحراج عند المنافسة على مستوى وطني أو دولي"، بمتوسط حسابي (3.85) وانحراف معياري (1.052)، ودرجة الموافقة "أوافق". وقد يكون هذا بسبب الخوف من الفشل أو عدم الثقة بالنفس عند مواجهة تحديات أكبر على نطاق أوسع.

بشكل عام، النتائج تشير إلى أن هناك حاجة لتعزيز الوعي والحافز لدى الطالبات تجاه المسابقات، من خلال توفير الدعم اللازم والتوجيه حول أهمية هذه الأنشطة في بناء مستقبل أكاديمي ومهني، حيث أظهرت نتائج الدراسة الحالية أن افتقار الطالبات للدافعية الذاتية، والخوف من الفشل، وتفضيل الدراسة على الأنشطة، كلها عوامل تسهم في تدني مشاركتهن في المسابقات. وقد توافقت هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة "السعداوي" (2021)، والتي أكدت أن من أبرز أسباب العزوف عن الأنشطة هو ضعف الحافز الذاتي، والخوف من الإخفاق، واعتبار الأنشطة عبئًا إضافيًا. كما دعمت دراسة خنفر (2021) هذا الطرح، حيث أشارت إلى أن الأنشطة تسهم في بناء الشخصية القيادية، ولكن ضعف الوعي بأهميتها يقلل من الحافز للمشاركة.

المحور الثاني: العوامل المدرسية

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحر افات المعيارية لفقرات المحور الثاني: العوامل المدرسية

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة المو افقة
5	توفر المدرسة معلومات كافية عن المسابقات الوطنية والدولية للطالبات	4.38	0.813	2	أوافق بشدة
6	يتم تقديم الدعم والتدريب اللازم للطالبات المشاركات في المسابقات	4.15	0.833	4	أوافق
7	تعاني المدرسة من نقص في الكوادر المؤهلة للإشراف على المسابقات	3.34	1.223	5	أوافق
8	يوجد اهتمام كافٍ من إدارة المدرسة بتشجيع الطالبات على المشاركة في المسابقات	4.25	0.807	3	أوافق بشدة
9	كثرة الأعباء الدراسية تمنع الطالبات من المشاركة الفعالة في المسابقات	4.39	0.943	1	أوافق بشدة
المتوسط العام		**4.10**	**0.924**	**أو افق**	

تبين من الجدول السابق أن درجة موافقة أفراد عينة الدراسة حول المحور الثاني: العوامل المدرسية، حيث بلغ المتوسط العام (4.10) ودرجة موافقة (أوافق) مع انحراف معياري (0.924)، مما يشير إلى اتفاق عام بين الطالبات حول بعض التحديات والدعم المتاح.

- جاءت الفقرة رقم (9) في الترتيب الأول: "كثرة الأعباء الدراسية تمنع الطالبات من المشاركة الفعالة في المسابقات"، بمتوسط حسابي (4.39) ودرجة موافقة (أوافق بشدة) وانحراف معياري (0.943)، ودرجة الموافقة "أوافق بشدة". يُعزى ذلك إلى أن الأعباء الدراسية تشكل عائقًا كبيرًا أمام الطالبات، مما يقلل من قدرتهن على الانخراط في الأنشطة اللاصفية.
- الفقرة رقم (5) جاءت في الترتيب الثاني: "توفر المدرسة معلومات كافية عن المسابقات الوطنية والدولية للطالبات"، بمتوسط حسابي (4.38) ودرجة موافقة (أوافق بشدة) وانحراف معياري (0.813)، ودرجة الموافقة "أوافق بشدة". ويشير ذلك إلى أن المدرسة تبذل جهودًا كبيرة في توفير المعلومات اللازمة للطالبات، مما يسهل عليهن الوصول إلى فرص المشاركة.
- في الترتيب الثالث، الفقرة رقم (8): "يوجد اهتمام كافٍ من إدارة المدرسة بتشجيع الطالبات على المشاركة في المسابقات"، بمتوسط حسابي (4.25) ودرجة موافقة (أوافق بشدة) وانحراف معياري (0.807)، ودرجة الموافقة "أوافق بشدة". وهذا يعكس التزام الإدارة بدعم وتشجيع الطالبات على المشاركة في الأنشطة التي تساهم في تطوير مهاراتهن.
- الفقرة رقم (6) جاءت في الترتيب الرابع: "يتم تقديم الدعم والتدريب اللازم للطالبات المشاركات في المسابقات"، بمتوسط حسابي (4.15) ودرجة موافقة (أوافق) وانحراف معياري (0.833)، ودرجة الموافقة "أوافق". يُظهر ذلك وجود دعم جيد، لكن قد يكون هناك مجال لتحسين التدريب والتأهيل.
- أخيرًا، الفقرة رقم (7) جاءت في الترتيب الأخير: "تعاني المدرسة من نقص في الكوادر المؤهلة للإشراف على المسابقات"، بمتوسط حسابي (3.34) ودرجة موافقة (أوافق) وانحراف معياري (1.223)، ودرجة الموافقة "أوافق". يُشير هذا إلى تحدٍ في توفر الكوادر المؤهلة، مما قد يؤثر على جودة الإشراف والتوجيه في المسابقات.

أوضحت الدراسة أن الأعباء الدراسية، وقلة الكوادر المؤهلة للإشراف، ونقص التدريب، تُعد من أبرز المعوقات في البيئة المدرسية. وهذا يتوافق مع نتائج دراسة الحقان (2018)، والتي بينت أن ضعف التنظيم، وضعف تأهيل المشرفين، من أبرز أسباب عزوف الطالبات عن المشاركة في الأنشطة اللاصفية. كما تتفق النتائج مع ما ورد في دراسة السلمي والمعاجيني (2022)، التي أشارت إلى أن وجود معوقات متعلقة بالبيئة التعليمية والمعلمين يُؤثر بشكل مباشر في مشاركة الطلاب في الأنشطة اللاصفية.

المحور الثالث: العوامل الأسرية والاجتماعية

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المحور الثالث: العوامل الأسرية والاجتماعية

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الموافقة
10	يوجد دعم كافٍ من الأسرة لمشاركة الطالبات في المسابقات	3.21	0.964	4	أوافق
11	بعض العائلات لا ترى أهمية مشاركة الفتيات في المسابقات	4.11	0.842	2	أوافق
12	تخشى بعض الأسر من تأثير المسابقات على التحصيل الدراسي للطالبة.	4.26	0.835	1	أوافق بشدة
13	البيئة الاجتماعية تحد من حرية الفتيات في المشاركة في الفعاليات الخارجية	3.63	1.083	3	أوافق
المتوسط العام		3.80	0.931		أوافق

تبين من الجدول السابق أن درجة موافقة أفراد عينة الدراسة حول المحور الثالث: العوامل الأسرية والاجتماعية، حيث بلغ المتوسط العام (3.80) ودرجة الموافقة (أوافق) مع انحراف معياري (0.931)، مما يشير إلى وجود بعض التحديات الاجتماعية والأسرية التي تؤثر على مشاركة الطالبات في المسابقات.

- جاءت الفقرة رقم (12) في الترتيب الأول: "تخشى بعض الأسر من تأثير المسابقات على التحصيل الدراسي للطالبة"، بمتوسط حسابي (4.26) ودرجة موافقة (أوافق بشدة) وانحراف معياري (0.835). يُعزى ذلك إلى القلق الشائع بين الأسر حول تأثير الأنشطة اللاصفية على الأداء الأكاديمي للبنات.
- الفقرة رقم (11) جاءت في الترتيب الثاني: "بعض العائلات لا ترى أهمية مشاركة الفتيات في المسابقات"، بمتوسط حسابي (4.11) ودرجة موافقة (أوافق) وانحراف معياري (0.842). يشير ذلك إلى وجود نظرة تقليدية تجاه دور الفتيات في الأنشطة، مما يقلل من دعم العائلة للمشاركة.
- في الترتيب الثالث، الفقرة رقم (13): "البيئة الاجتماعية تحد من حرية الفتيات في المشاركة في الفعاليات الخارجية"، بمتوسط حسابي (3.63) ودرجة موافقة (أوافق) وانحراف معياري (1.083). يُظهر ذلك تأثير البيئة الاجتماعية على حرية الفتيات في الانخراط في أنشطة خارجية.
- الفقرة رقم (10) جاءت في الترتيب الأخير: "يوجد دعم كافٍ من الأسرة لمشاركة الطالبات في المسابقات"، بمتوسط حسابي (3.21) ودرجة موافقة (أوافق) وانحراف معياري (0.964). يُشير هذا إلى وجود دعم محدود من الأسر، مما يؤثر على قدرة الطالبات على المشاركة بفاعلية.

بشكل عام، النتائج تسلط الضوء على الحاجة إلى تعزيز الوعي بأهمية دعم الأسر والمجتمع لمشاركة الطالبات في المسابقات، وتغيير بعض المفاهيم التقليدية لتعزيز مشاركة الفتيات في الأنشطة المفيدة، كما بينت الدراسة أن بعض الأسر ترى الأنشطة تهدد التحصيل الدراسي، أو لا تدعم مشاركة الفتيات لأسباب ثقافية. وهذه النتائج تتطابق مع ما أوردته دراسة عبد السلام حمارشة (2022)، التي أظهرت أن البُعد الشخصي والأسري يلعب دورًا مهمًا

في ضعف مشاركة الطلاب في الأنشطة الجامعية، وأن التقاليد المجتمعية تؤثر في حجم هذا الانخراط. كما أشارت دراسة حسنين (2021) إلى أن الأنشطة اللاصفية تعزز الثقة بالنفس لدى الطلاب، مما يدعم ضرورة تشجيع الأسر على تعزيز المشاركة لزيادة الفاعلية الذاتية لدى الطالبات.

ومما سبق تبين أن دور العوامل الشخصية، المدرسية، والأسرية التي تؤثر على تدني مشاركة طالبات المرحلة الثانوية في المسابقات الوطنية والدولية، جاءت درجة مرتفعة، ويتضح ذلك من الجدول الآتي:

جدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات الاستبانة

رقم البعد	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الموافقة
1	المحور الأول: الدوافع الشخصية والمهنية للطالبات	4.09	0.977	2	أوافق
2	المحور الثاني: العوامل المدرسية	4.10	0.924	1	أوافق
3	المحور الثالث: العوامل الأسرية والاجتماعية	3.80	0.931	3	أوافق
المتوسط العام		**4.00**	**0.944**		**أوافق**

تبين من الجدول السابق أن العوامل الشخصية، المدرسية، والأسرية لها تأثير كبير على تدني مشاركة طالبات المرحلة الثانوية في المسابقات الوطنية والدولية، حيث بلغ المتوسط العام (4.00) ودرجة الموافقة (أوافق) مع انحراف معياري (0.944).

- جاء المحور الثاني: "العوامل المدرسية" في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (4.10) وانحراف معياري (0.924)، مما يشير إلى أن العوامل المدرسية تُعتبر الأكثر تأثيرًا في مشاركة الطالبات. هذا يعكس دور المدرسة في توفير الدعم والمعلومات اللازمة للطالبات، بالإضافة إلى التحديات التي قد تواجهها في البيئة التعليمية.
- المحور الأول: "الدوافع الشخصية والمهنية للطالبات" جاء في الترتيب الثاني بمتوسط حسابي (4.09) وانحراف معياري (0.977). يشير ذلك إلى أهمية الدوافع الذاتية والطموح الشخصي في تحفيز الطالبات للمشاركة في المسابقات.
- المحور الثالث: "العوامل الأسرية والاجتماعية" جاء في الترتيب الثالث بمتوسط حسابي (3.80) وانحراف معياري (0.931). يُظهر هذا أن العوامل الأسرية والاجتماعية، على الرغم من تأثيرها، تأتي في المرتبة الأخيرة مقارنة بالعوامل الأخرى، مما يبرز الحاجة لتعزيز الدعم الأسري والاجتماعي للمشاركة الفعالة في المسابقات.

تتوافق نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه العديد من الدراسات السابقة، حيث أكدت أن العوامل المدرسية والشخصية والأسرية تُشكّل مجتمعةً مكونات رئيسة تؤثر على مشاركة الطالبات في المسابقات الوطنية والدولية. فقد أظهرت دراسات مثل دراسة الحقان (2018) وحمارشة (2022) وجود تأثيرات متداخلة تعوق المشاركة الفاعلة، من أبرزها ضعف الدافعية الذاتية، والأعباء الدراسية، وضعف الدعم الأسري والمجتمعي. كما أجمعت نتائج دراسات أخرى مثل دراسة خنفر (2021) والسعداوي (2021) على أن البيئة المدرسية تمثل أحد المحاور الأكثر تأثيرًا، يليها العامل الشخصي ثم الأسري، وهو ما يتسق مع الترتيب الذي أظهرته هذه الدراسة.

تحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما أبرز التحديات والفرص التي يمكن أن تسهم في تحسين مشاركة الطالبات في هذه المسابقات؟

للتعرف على أبرز التحديات التي تواجه الطالبات عند المشاركة في المسابقات، وتحديد الفرص الممكنة لتحفيزهن، تم استخدام المتوسط الحسابي والانحرافات المعيارية، لفقرات المحور.

المحور الرابع: التحديات والفرص

جدول (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المحور الرابع: التحديات والفرص

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الموافقة
14	ضعف الترويج الإعلامي للمسابقات يؤدي إلى قلة المشاركة.	3.56	1.098	4	أوافق
15	المسابقات تحتاج إلى مهارات متقدمة قد لا تمتلكها بعض الطالبات	3.80	0.998	3	أوافق
16	هناك قلة في التحفيز المادي أو المعنوي للطالبات المشاركات	3.83	1.080	2	أوافق
17	لو تم توفير ورش تدريبية متخصصة، سترتفع نسبة المشاركة في المسابقات.	4.21	0.959	1	أوافق بشدة
المتوسط العام		**3.85**	**1.034**		**أوافق**

تبين من الجدول السابق أن درجة موافقة أفراد عينة الدراسة حول المحور الرابع: التحديات والفرص، حيث بلغ المتوسط العام (3.85) ودرجة الموافقة (أوافق) مع انحراف معياري (1.034).

- الفقرة رقم (17) جاءت في الترتيب الأول: "لو تم توفير ورش تدريبية متخصصة، سترتفع نسبة المشاركة في المسابقات"، بمتوسط حسابي (4.21) ودرجة موافقة (أوافق بشدة) وانحراف معياري (0.959). يُعزى ذلك إلى أهمية التدريب في زيادة الجاهزية والقدرة على المشاركة بفعالية، مما يعزز الثقة لدى الطالبات.
- الفقرة رقم (16) جاءت في الترتيب الثاني: "هناك قلة في التحفيز المادي أو المعنوي للطالبات المشاركات"، بمتوسط حسابي (3.83) ودرجة موافقة (أوافق) وانحراف معياري (1.080). يشير هذا إلى الحاجة إلى تعزيز الحوافز التي تشجع الطالبات على المشاركة.

- في الترتيب الثالث، الفقرة رقم (15): "المسابقات تحتاج إلى مهارات متقدمة قد لا تمتلكها بعض الطالبات"، بمتوسط حسابي (3.80) ودرجة موافقة (أوافق) وانحراف معياري (0.998). يبرز هذا التحدي أهمية تطوير المهارات اللازمة للمشاركة بفعالية.
- الفقرة رقم (14) جاءت في الترتيب الأخير: "ضعف الترويج الإعلامي للمسابقات يؤدي إلى قلة المشاركة"، بمتوسط حسابي (3.56) ودرجة موافقة (أوافق) وانحراف معياري (1.098). يُظهر هذا ضرورة تحسين الترويج الإعلامي لزيادة الوعي والمشاركة.

أظهرت نتائج الدراسة الحالية حول أبرز التحديات والفرص لتحسين مشاركة الطالبات في المسابقات أن هناك عدة جوانب يمكن أن تُسهم في تعزيز المشاركة، أبرزها الحاجة إلى ورش تدريبية متخصصة، وتوفير التحفيز المادي والمعنوي، وتطوير المهارات، إضافة إلى الترويج الإعلامي المناسب. وقد جاءت هذه النتائج منسجمة مع ما توصلت إليه العديد من الدراسات السابقة.

وأخيرًا، فإن ضعف الترويج الإعلامي للمسابقات كمسبب لتدني المشاركة يتسق مع تتوافق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة السعداوي (2021)، التي أشارت إلى أن من أبرز التحديات التي تواجه الطالبات في المشاركة بالأنشطة هي غياب التدريب الكافي، وقلة التهيئة المسبقة، مما يضعف جاهزيتهن ويؤثر على ثقتهن في خوض المسابقات. وقد أكدت الدراسة على أهمية توفير برامج تأهيلية منظمة لرفع مستوى المشاركة، وهو ما يتطابق مع نتيجة الدراسة الحالية التي وضعت "الحاجة إلى ورش تدريبية متخصصة" في المرتبة الأولى كفرصة لتعزيز المشاركة.

كما تتسق النتائج أيضًا مع ما توصلت إليه دراسة حمارشة (2022)، التي تناولت ضعف مشاركة طلبة جامعة القدس في الأنشطة اللاصفية، حيث أبرزت الدراسة أن غياب الدعم التحفيزي، وضعف الترويج الإعلامي، وعدم مواءمة الأنشطة لمهارات الطلبة، كانت من أبرز العوامل المؤثرة في ضعف المشاركة. وهو ما ينعكس بوضوح في نتائج هذه الدراسة من حيث الحاجة إلى التحفيز المادي والمعنوي، وتطوير المهارات، وتحسين الترويج الإعلامي للمسابقات.

بناءً على ما سبق، فإن نتائج الدراسة الحالية تبرز تحديات موضوعية تتعلق بالإعداد والبيئة المحفزة للمسابقات، وتتفق مع ما أكدته الدراسات السابقة من حيث أهمية التدريب، والدعم، والترويج. مما يدل على أن تحسين المشاركة لا يمكن أن يتحقق بشكل فعال إلا من خلال تكامل هذه العوامل في بيئة مدرسية محفزة ومتكاملة.

الخاتمة:

في ضوء نتائج هذه الدراسة التي سعت إلى الكشف عن العوامل الشخصية، المدرسية، والأسرية المؤثرة على تدني مشاركة طالبات المرحلة الثانوية في المسابقات الوطنية والدولية، بالإضافة إلى تحديد أبرز التحديات والفرص التي يمكن أن تسهم في تحسين هذه المشاركة؛ تبيّن أن ضعف الدافعية الذاتية، وغياب الدعم الكافي من المدرسة والأسرة، وكثرة الأعباء الدراسية، تمثل أبرز المعوقات التي تحد من مشاركة الطالبات.

كما كشفت النتائج أن هناك فرصًا واعدة يمكن البناء عليها لتعزيز المشاركة، من أبرزها توفير ورش تدريبية متخصصة، وتقديم الحوافز المادية والمعنوية، والعمل على تنمية المهارات المطلوبة، فضلًا عن أهمية الترويج الإعلامي الفعّال للمسابقات.

وقد جاءت هذه النتائج متسقة مع العديد من الدراسات السابقة، مما يعزز من مصداقية النتائج ويوفر أساسًا علميًا لبناء تدخلات وتوصيات تستند إلى الواقع الميداني والتجارب البحثية السابقة.

وعليه، توصي الدراسة بضرورة تبني سياسات تربوية تحفيزية، وتفعيل دور المدرسة والأسرة في دعم الطالبات، وتقديم برامج إعداد وتدريب منهجية، مع تعزيز الوعي الثقافي والاجتماعي بأهمية المسابقات كأداة تعليمية تُسهم في بناء الشخصية وتنمية المهارات المستقبلية.

وبذلك، تسعى هذه الدراسة إلى أن تكون لبنة في سبيل تعزيز دور الأنشطة والمسابقات في البيئة التعليمية السعودية، بما يتوافق مع أهداف التنمية الشاملة ورؤية المملكة 2030.

النتائج:

خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها ما يلي:

1. **فيما يتعلق بالعوامل الشخصية والمهنية**

- أظهرت النتائج أن الطالبات يفضلن التركيز على الدراسة النظامية على حساب المشاركة في المسابقات، وهو ما يعكس ضعفًا عامًا في التوازن بين التحصيل الأكاديمي والمشاركة اللاصفية.
- تبيّن أن هناك افتقارًا للحافز الذاتي لدى العديد من الطالبات، ما يقلل من رغبتهم في الانخراط في الأنشطة التنافسية.
- أظهرت البيانات وجود مستوى منخفض من الوعي لدى الطالبات بأهمية المشاركة في المسابقات الوطنية والدولية في دعم مساراتهن الأكاديمية والمهنية.
- أشارت النتائج إلى أن الخوف من الفشل أو التعرض للإحراج عند المنافسة يشكّل أحد العوامل المثبطة للمشاركة.

2. **فيما يتعلق بالعوامل المدرسية**

- برزت كثافة الأعباء الدراسية كأحد العوائق الرئيسية التي تحول دون تمكين الطالبات من المشاركة الفعّالة في المسابقات.
- على الرغم من أن المدارس توفر معلومات جيدة حول المسابقات، فإنها تعاني من قصور في الكوادر المؤهلة للإشراف والتوجيه.

- أظهرت النتائج وجود اهتمام إداري واضح من قبل المدرسة لتشجيع المشاركة، كما توفر بعض أشكال الدعم والتدريب، وإن كان ذلك بحاجة إلى تطوير منهجي أكثر فعالية.

3. فيما يتعلق بالعوامل الأسرية والاجتماعية

- كشفت النتائج عن وجود قلق لدى بعض الأسر من تأثير المشاركة في المسابقات على المستوى الدراسي للطالبة.
- لوحظ أن هناك فجوة في إدراك بعض العائلات لأهمية مشاركة الفتيات في هذا النوع من الأنشطة، إضافة إلى تأثير بعض القيم الاجتماعية والثقافية المقيدة.
- بيّنت النتائج أن الدعم الأسري، رغم وجوده، لا يزال محدودًا ويحتاج إلى تعزيز من خلال برامج توعوية تشاركية.

4. فيما يتعلق بالتحديات والفرص

- تمثلت أبرز الفرص في إمكانية تحسين المشاركة عبر توفير ورش تدريبية متخصصة تُسهم في تنمية المهارات والثقة بالنفس لدى الطالبات.
- أشارت النتائج إلى أن غياب الحوافز المادية والمعنوية يعد من أبرز التحديات التي تقلل من دافعية الطالبات.
- كما تم رصد حاجة بعض الطالبات إلى تطوير مهارات متقدمة تؤهلهن للمنافسة، وهو ما يستدعي إدماج تدريبات منهجية ضمن الخطة التعليمية.
- أظهرت الدراسة أن ضعف الترويج الإعلامي للمسابقات يسهم في تقليل وعي الطالبات وإقبالهن على المشاركة.

ويمكن تعميم نتيجة الدراسة كالتالي:

- أوضحت الدراسة أن العوامل المدرسية كانت الأكثر تأثيرًا على مشاركة الطالبات، تليها الدوافع الشخصية والمهنية، ثم العوامل الأسرية والاجتماعية.
- تعكس هذه النتائج أهمية التكامل بين المدرسة والأسرة والطالبات أنفسهن في توفير بيئة مشجعة على المشاركة، مع ضرورة تطوير منظومة الدعم والتوعية والتأهيل.

التوصيات:

وبناءً على النتائج التي خلصت اليها الدراسة فإننا نوصي بما يلي:

- إعادة تنظيم الجدول الدراسي وتخفيف الأعباء الأكاديمية، نظرًا لما أظهرته النتائج من ميل الطالبات لتفضيل الدراسة على المشاركة في المسابقات.
- توفير ورش عمل تدريبية متخصصة تؤهل الطالبات للمنافسة بفعالية، في ضوء ما أظهرته النتائج من أهمية التدريب في رفع مستوى المشاركة.
- تفعيل نظام الحوافز المادية والمعنوية، استناداً إلى ما أشارت إليه النتائج من قلة الدعم التحفيزي وتأثيره السلبي على المشاركة.
- تأهيل المعلمات والمشرفات وتزويدهن بالمهارات اللازمة لإدارة المسابقات، نتيجة لوجود نقص في الكوادر المؤهلة كما أظهرت نتائج الدراسة.
- تكثيف برامج التوعية الموجهة لأولياء الأمور حول أهمية مشاركة الفتيات في المسابقات، نظرًا لمحدودية الدعم الأسري الذي تم رصده.
- تطوير قنوات الترويج الإعلامي داخل المدرسة وخارجها للمسابقات التعليمية، استجابة لما أظهرته النتائج من ضعف في هذا الجانب.
- دمج المسابقات التنافسية في الخطط التعليمية الرسمية، لما لها من دور في بناء المستقبل الأكاديمي والمهني للطالبات كما أشارت النتائج.
- إنشاء شراكات مع مؤسسات تعليمية وثقافية لدعم وتنمية المشاركة في المسابقات، وذلك في ضوء الحاجة لتوسيع قاعدة المشاركات.
- إجراء دراسات نوعية وميدانية مستقبلية، استنادًا إلى ما كشفت عنه النتائج من تعدد الأبعاد المؤثرة في مشاركة الطالبات.

المقترحات:

- أثر الورش التدريبية على تنمية مهارات المشاركة في المسابقات الوطنية والدولية لدى الطالبات.
- دور الأسرة في دعم مشاركة الفتيات في الأنشطة التنافسية: دراسة ميدانية في البيئة المدرسية الثانوية.
- العلاقة بين التحصيل الدراسي والمشاركة في المسابقات اللاصفية لدى طالبات التعليم العام.
- تصور مقترح لتعزيز التحفيز المعنوي والمادي للمشاركة في المسابقات التعليمية لطالبات المرحلة الثانوية.
- أثر الحملات الإعلامية المدرسية في رفع وعي الطالبات بأهمية المسابقات الوطنية والدولية.
- تحليل العوائق الثقافية والاجتماعية لمشاركة الفتيات في الأنشطة اللاصفية في المجتمع المدرسي السعودي.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

إبراهيم، نجوى فيصل. (2021). دور الأنشطة اللاصفية في تنمية مهارات تطوير الذات للتلاميذ بمدارس التعلم الجامعي. *مجلة كلية الخدمة الاجتماعية للدراسات والبحوث الاجتماعية*، 25(1)،66-698.

الحقان، إ. ع. (2018). العوامل ذات العلاقة بعزوف طالبات المرحلة الثانوية عن المشاركة في الأنشطة غير الصفية من وجهة نظر كل من: الطالبات، والمعلمات، ومشرفات النشاط. *مجلة البحث العلمي في التربية*، 9(43)، 43–58.

العساف. صالح حمد. (2012) .*المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*. دار الزهراء للنشر والتوزيع، الطبعة الثالثة.

الفقي، أ. ر. (2023). أسباب ضعف مشاركة الطلاب في الأنشطة اللامنهجية في البيئة الجامعية. المجلة الأردنية للعلوم التربوية، 12(2)، 150–170. [CrossRef]

حمارشة، ع. س. (2022). أسباب ضعف مشاركة طلبة جامعة القدس في الأنشطة الطلابية اللامنهجية من وجهة نظرهم. *مجلة القدس للبحوث الأكاديمية – نسخة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، 1(1)، 129–156.

الجندي، محمد، والمسيري، أحمد. (2019). *مناهج البحث في علم النفس والتربية*. دار الفكر العربي.

حجازي، نظمية، ح. أ. (2023). *أسباب عزوف طلبة جامعة القدس المفتوحة عن المشاركة بالأنشطة الطلابية من وجهة نظرهم*. جامعة القدس المفتوحة، بحث غير منشور.

حسنين، ريهام أنور عبد السميع، لاشين، ثريا يوسف، وعبد الواحد، فاطمة الزهراء عبد الباسط. (2021). أثر المشاركة في الأنشطة اللاصفية على الثقة بالنفس لدى طلاب المرحلة الثانوية. *دراسات تربوية واجتماعية*، *27*(10)، 151–213.

خنفر، وليد. (2001). أسباب عزوف طالبات جامعة النجاح الوطنية عن الاشتراك في الأنشطة الرياضية داخل الحرم الجامعي. *مجلة جامعة بيت لحم*، 20، 84–108.

السعداوي، سنوسي عبد اللطيف. (2021). عزوف الطلاب عن المشاركة في أنشطة رعاية الشباب بالجامعة ومقترحات مواجهته من منظور الممارسة العامة في الخدمة الاجتماعية. *مجلة بحوث في الخدمة الاجتماعية التنموية*، *1* (1)، 11–34.

سكران، م. م. (2014). الأنشطة المدرسية اللاصفية. *عالم التربية*، 15(48)، 421–436.

السلمي، فهد مسيعد مذيخر، و الحارثي، عبدالرحمن محمد نفيز .(2023). دور النشاط الطلابي في تنمية القيم الإسلامية والاجتماعية لطلاب الابتدائي من وجهة نظر المعلمين بجدة .*المجلة العربية للنشر العلمي(AJSP) ، العدد 62*، 237–260 . [CrossRef]

السلمي، ريم نعيم نواعم، والمعاجيني، فايز سليمان حسن. (2022). معوقات مشاركة الطلاب ذوي صعوبات التعلم في الأنشطة اللاصفية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلميهم بمدينة جدة .*المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*، *6*(23)، 171– 220.

صالح، ح. م.، الزوي، ج. ع.، طاهير، ب. ص.، و مخلوف، ع. ر. (2019). واقع ممارسة الأنشطة اللاصفية من وجهة نظر مشرفي النشاط المدرسي: مدارس التعليم الأساسي بمدينة بنغازي نموذجاً. *مجلة جامعة بنغازي العلمية*، 32(2)، 58–83.[CrossRef]

عبدالنبي، ع. م.، و شلبي، ن. ح. (2024). الأسباب المؤدية لعزوف الطلبة عن المشاركة في الأنشطة الطلابية في الجامعات الفلسطينية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 10(1)، 200–223.

عبدالنصر، م.، أبو الفضل، س.، و شاهين، أ. ح. ش. (2022). دور الأنشطة الطلابية في تدعيم الانتماء الوطني لدى تلاميذ المدارس الإعدادية. *مجلة جامعة جنوب الوادي الدولية للعلوم التربوية*، 9، 4–33.

العمري، غ. ع. ع. (2020). تصور مقترح لتطوير الأنشطة اللاصفية المدرسية في ضوء رؤية المملكة 2030: دراسة حالة في مدرسة المتوسطة 25. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، 7(2)، 356–385. [CrossRef]

العنزي، ل. ب. س.، و الفلاح، ج. ب. م. (2024). دور الأنشطة اللاصفية في بناء شخصية الطالبة القائدة: دراسة ميدانية على طالبات الجوف. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، 13(5)، 878–889. [CrossRef]

فخري، مصطفي دوبكان. (2024). دور الأنشطة اللاصفية في تنمية شخصية الطلبة الانفعالية والاجتماعية في المدارس الحكومية الأساسية في محافظة نابلس وسبل تطويرها. مجلة الجامعة السالمية للدراسات التربوية والنفسية .*الجامعة السالمية بغزة*. 26(4)، 327 - 352.

مهنا، ع. (2019). مفهوم الأنشطة اللاصفية وأهميتها. أوراق ثقافية: *مجلة الآداب والعلوم الإنسانية*، 1(4)، 460–481.

موهبة. (2025). *الأولمبياد الدولي - المسابقات العلمية العالمية للطلاب الموهوبين*. https://www.mawhiba.org/discover-mawhiba/competitions/international-olympiad-global-science-competition

ثانيًا: ترجمة المراجع العربية

Abd Al-Nabi, A. M., & Shalabi, N. H. (2024). Reasons behind students' reluctance to participate in student activities in Palestinian universities. *Journal of Educational and Psychological Sciences,* 10(1), 200–223. [In Arabic]

Abd Al-Nasr, M., Abu Al-Fadl, S., & Shahin, A. H. S. (2022). The role of student activities in promoting national belonging among preparatory school students. *South Valley International University Journal of Educational Sciences,* 9, 4–33. [In Arabic]

Al-Assaf, S. H. (2012). *Introduction to research in behavioral sciences* (3rd ed.). Dar Al-Zahraa for Publishing and Distribution. [In Arabic]

Al-Enezi, L. B. S., & Al-Falah, J. B. M. (2024). The role of extracurricular activities in building the personality of female student leaders: A field study on Al-Jouf students. *International Journal of Educational and Psychological Studies,* 13(5), 878–889. [In Arabic]

Al-Fiqi, A. R. (2023). Reasons for weak student participation in extracurricular activities in the university environment. *The Jordanian Journal of Educational Sciences,* 12(2), 150–170. [In Arabic]

Al-Haqqan, E. A. (2018). Factors related to secondary school students' reluctance to participate in extracurricular activities from the perspectives of students, teachers, and activity supervisors. *Journal of Scientific Research in Education,* 9(43), 43–58. [In Arabic]

Al-Jundi, M., & Al-Masiri, A. (2019). *Research methods in psychology and education.* Dar Al-Fikr Al-Arabi. [In Arabic]

Al-Omari, G. A. A. (2020). A proposed framework for developing school extracurricular activities in light of Saudi Vision 2030: A case study of Intermediate School No. 25. *International Journal of Educational and Psychological Studies,* 7(2), 356–385. [In Arabic]

Al-Sa'dawi, S. A. L. (2021). Students' reluctance to participate in youth welfare activities at the university and proposed solutions from the perspective of general social work practice. *Journal of Research in Developmental Social Work,* 1(1), 11–34. [In Arabic]

Al-Sulami, F. M. M., & Al-Harithi, A. M. N. (2023). The role of student activities in developing Islamic and social values among primary school students from teachers' perspectives in Jeddah. *Arab Journal for Scientific Publishing (AJSP),* (62), 237–260. [In Arabic]

Al-Sulami, R. N. N., & Al-Ma'ajini, F. S. H. (2022). Obstacles to participation of students with learning difficulties in extracurricular activities in elementary schools from their teachers' perspectives in Jeddah. *Arab Journal of Disability and Giftedness Sciences,* 6(23), 171–220. [In Arabic]

Fakhri, M. D. (2024). The role of extracurricular activities in developing students' emotional and social personalities in basic public schools in Nablus Governorate and ways to develop them. *Al-Salamia University Journal for Educational and Psychological Studies,* 26(4), 327–352. [In Arabic]

Hamarsha, A. S. (2022). Reasons for weak participation of Al-Quds University students in extracurricular activities from their perspectives. *Al-Quds Journal of Academic Research – Humanities and Social Sciences Edition,* 1(1), 129–156. [In Arabic]

Hassanein, R. A. A., Lasheen, T. Y., & Abdel Wahid, F. A. A. (2021). The impact of participation in extracurricular activities on self-confidence among secondary school students. *Educational and Social Studies,* 27(10), 151–213. [In Arabic]

Hijazi, N. H. A. (2023). *Reasons for Al-Quds Open University students' reluctance to participate in student activities from their perspectives.* Al-Quds Open University, unpublished study. [In Arabic]

Ibrahim, N. F. (2021). The role of extracurricular activities in developing self-development skills among students in university learning schools. *Journal of the Faculty of Social Work for Studies and Social Research,* 25(1), 66–698. [In Arabic]

Khanfar, W. (2001). Reasons for An-Najah National University female students' reluctance to participate in sports activities within the university campus. *Bethlehem University Journal,* 20, 84–108. [In Arabic]

Mawhiba. (2025). *International Olympiad – Global scientific competitions for gifted students.* https://www.mawhiba.org/discover-mawhiba/competitions/international-olympiad-global-science-competition [In Arabic]

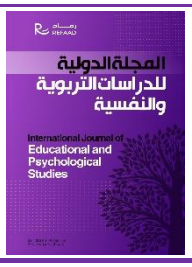
Mehna, A. (2019). The concept and importance of extracurricular activities. *Cultural Papers: Journal of Arts and Humanities,* 1(4), 460–481. [In Arabic]

Saleh, H. M., Al-Zway, G. A., Taher, B. S., & Makhlouf, A. R. (2019). The reality of practicing extracurricular activities from the perspectives of school activity supervisors: Basic education schools in Benghazi as a model. *Benghazi University Scientific Journal,* 32(2), 58–83. [In Arabic]

Sukran, M. M. (2014). Extracurricular school activities. *World of Education,* 15(48), 421–436. [In Arabic]

رفـــاد REFAAD
www.refaad.com

International Journal of Educational and Psychological Studies (EPS)
المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
Journal Homepage: https://www.refaad.com/Journal/Index/3
E-ISSN 2520-4149 | P-ISSN 2520-4130
Vol. 14, Issue 5, 2025, pp. 754 - 772



Emotional Intelligence as a Mediator between Psychological Flourishing and Quality of Life: A Study on Riyadh Metro Users

الذكاء العاطفي كوسيط بين الازدهار النفسي وجودة الحياة: دراسة على مستخدمي قطار الرياض

Rashed S. Alsahali[1*]

[1] Associate Professor of Counseling Psychology, Department of Civil Studies, King Khalid Military Academy, Ministry of National Guard, Kingdom of Saudi Arabia.

[*] Corresponding Author: Rashed Alsahali (rsa.102011@gmail.com)

راشد بن سعود السهلي[1*]

[1] أستاذ الإرشاد النفسي المشارك- الدراسات المدنية- كلية الملك خالد العسكرية- وزارة الحرس الوطني- المملكة العربية السعودية.

*الباحث المراسل: راشد السهلي (rsa.102011@gmail.com)

This file is licensed under a
Creative Commons Attribution 4.0 International

Received استلام البحث	Revised مراجعة البحث	Accepted قبول البحث
2025/7/21	2025/8/9	2025/8/27

DOI: https://doi.org/10.31559/EPS2025.14.5.4

Abstract:

Objectives: This study aimed to examine the potential mediating role of emotional intelligence in the relationship between psychological flourishing and quality of life among Riyadh Metro users.

Methods: A descriptive research design was employed. The sample consisted of 400 randomly selected Riyadh Metro users.

Results: The findings revealed a high level of quality of life among the participants. Significant gender differences were observed in emotional intelligence, favoring females, and in quality of life, favoring males. Additionally, statistically significant differences were found among age groups in both emotional intelligence and quality of life, favoring individuals aged 56 years and above.

Conclusions: Based on the findings, the researcher recommends several actions, including raising public awareness about the proper use of the metro and its impact on quality of life, as well as encouraging psychological counselors to implement emotional intelligence programs in counseling centers to help individuals understand and manage their emotions effectively.

Keywords: *Emotional intelligence; Psychological Flourishing, Quality of life; Riyadh Metro.*

الملخص:

الأهداف: تهدف الدراسة إلى استكشاف العلاقات بين الذكاء العاطفي، والازدهار النفسي وجودة الحياة، وتقصي الأثر المباشر للازدهار النفسي في جودة الحياة، والتأثير غير المباشر من خلال الذكاء العاطفي كمتغير وسيط.

المنهجية: تم استخدام المنهج الوصفي، وتكونت العينة من (400) من مستخدمي قطار الرياض، تم اختيارهم بطريقة عشوائية.

النتائج: أظهرت النتائج مجموعة من النتائج منها: ارتفاع مستوى جودة الحياة لدى أفراد عينة الدراسة، كما أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في الذكاء العاطفي لصالح الإناث، وفي جودة الحياة لصالح الذكور.واظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا بين الفئات العمرية في كل من الذكاء العاطفي وجودة الحياة لصالح الفئة (56 سنة فأكثر).

الخلاصة: في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، يوصي الباحث بمجموعة من التوصيات منها: الاهتمام بتثقيف المجتمع حول آلية استخدام المترو وأثره على جودة الحياة، حث المرشدين النفسيين على الاهتمام ببرامج الذكاء العاطفي في مراكز الإرشاد لمساعدة الأفراد على فهم وإدارة مشاعرهم بشكل فعال.

الكلمات المفتاحية: *الذكاء العاطفي؛ جودة الحياة؛ الازدهار النفسي؛ قطار الرياض.*

الاستشهاد

Citation

السهلي، راشد. (2025). الذكاء العاطفي كوسيط بين الازدهار النفسي وجودة الحياة: دراسة على مستخدمي قطار الرياض. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، 14 (5)، 754- 772.

Alsahali, R. S. (2025). Emotional Intelligence as a Mediator between Psychological Flourishing and Quality of Life: A Study on Riyadh Metro Users. *International Journal of Educational and Psychological Studies*, 14(5), 754-772. https://doi.org/10.31559/EPS2025.14.5.4 [In Arabic]

المقدمة:

أولت حكومة المملكة العربية السعودية ممثلة في رؤية (2030) اهتمامًا بجودة الحياة حيث وضعت إطار تعزيز الحياة ضمن عددٍ من البرامج والمبادرات الهادفة إلى تحسين نمط الحياة للفرد والأسرة، والعمل على بناء مجتمع ينعم أفراده بأسلوب حياة متوازن بناءً على رفاهية النفس، وذلك لما لها من أثر في تحقيق النجاحات، وقد عملت على إشراك أفراد المجتمع في الأنشطة الثقافية والترفيهية والرياضية التي تسهم في جودة حياة المجتمع (عسيري، 2024).

وفي ضوء ذلك، تم افتتاح مترو الرياض من قبل خادم الحرمين الشريفين الملك سلمان بن عبد العزيز آل سعود- حفظة الله- في يوم الأربعاء 25 جمادى الأولى 1446هـ الموافق 2024/11/27م، والذي يعد نقله نوعية كبيرة في النقل بمدينة الرياض، وقد أظهرت ردود المواطنين والمقيمين أنه سيؤدي إلى تعزيز جودة الحياة وسيسهم في تقليل الازدحام المروري في العاصمة مما يجعلها واجهة حضرية حديثة ومتطورة.

وقد بيّنت دراسة Alotaibi and Potoglou (2016) اتخاذ أمانة مدينة الرياض إجراءات لتحسين جودة الحياة بالمدينة عن طريق تدابير سياسة النقل من خلال أهمية تحسين الهياكل الأساسية لتعزيز الوصول إلى المحطات، وفرض رسوم وقوف للسيارات، وأهمية وجود عربات منفصلة للأسر وتعزيز سلامة مرافق النقل العام.

أشار المقري (2022،425) إلى أن شبكة قطارات الرياض تتألف من ستة خطوط، يبلغ طولها (176,1) كم تتوزع على أحياء الرياض، وتمر في (85) محطة، منها أربع رئيسية، وخمس محطات تحويل، ويتفاوت متوسط تباعد المحطات على الخطوط ما بين (1.1- 3.3) كم. وقد زودت بأحدث التقنيات بالعالم، ونظام التشغيل الآلي، أما العربات فموزعة على ثلاث درجات؛ رجال الأعمال، العائلات، والأفراد، ويمكن الفصل من الداخل، ومزودة بخدمات الاتصال واي فاي، ويتضمن المشروع (25) موقفًا للسيارات، موزعة على خطوط الشبكة.

أكدت دراسة Yin,Cao and Hung (2021) في مدينة شيان بالصين على وجود علاقة ارتباطية بين مترو الانفاق والرضا عن الحياة، وأن خدمة النقل بالمترو هي أداة أكثر تأثيرًا لتعزيز الرفاه في البلدان النامية والمتقدمة.

كما أوضح نايسا (2012) Naisa أن جودة الحياة تتمثل في حالة المعافاة الكاملة بدنيًا، ونفسيًا، واجتماعيًا، وكذلك شعور الفرد بالرضا والسعادة والقدرة على إشباع حاجاته من خلال ما يتوفر في البيئة ورقي الخدمات التي تقدم له، ومع حسن إدارته لوقته والاستفادة من إمكاناته.

ولذلك فأن استفادة المواطن والمقيم من خدمات مترو الرياض في تسهيل الوصول للوجهات المقصودة بأسرع وقت وأقل مجهود وما قد يرافق ذلك من راحة نفسية نتيجة البعد عن الازدحام المروري وما يتركه من آثار على الجانب الانفعالي، والنفسي، والاجتماعي والاقتصادي.

ولأن الانفعالات تعتبر عاملًا رئيسًا في نجاح الفرد وتفوقه بناءً على عدة عوامل ثقافية واجتماعية وصحية ونفسية (المصدر، 2008، 590).

فقد أكد عمور (2020) أن الذكاء العاطفي ضروري لحياة الفرد اليومية إذ يساعد على توجيه قدراته والتحكم في قراراته ويلعب دورًا بارزًا في وعي الفرد بانفعالاته ومشاعره والتحكم بها وإداراتها وقراءة مشاعر الآخرين والتعاطف معها.

بيّن كوبر وسوفي (Cooper & Sovaf,1997) أن الأفراد ذوي القدرات المرتفعة من الذكاء العاطفي هم أكثر صحة ونجاحًا، ويؤسسون علاقات شخصية قوية، ويمتلكون مهارات قيادية فعالة، ونجاح مهني أكثر مقارنة بنظرائهم ذوي القدرات المنخفضة من الذكاء العاطفي، إضافة إلى أن الذكاء العاطفي يسهل القدرة على التعامل مع المواقف الاجتماعية المحيطة (الرقاد، 2016).

وفي المقابل أشار على (2021) إلى أن الازدهار النفسي يُعد من مؤشرات السعادة والصحة النفسية الإيجابية، لأنه يمثل اقتناع الفرد ورضاه عن قدراته ومهاراته المعرفية، وحاجة الآخرين لهذه المهارات، وقدرته على توظيفها ليفيد منها الغير.

وقد أكد بيور وادم وبلز Bauer, Adams and Pals (2008) على أن مرتفعي الازدهار النفسي يميلون للتركيز على نمو الشخصية، والإدراك الجيد للخبرات الصعبة، وهم أكثر فاعلية في مواجهة الضغوط ولديهم القدرة على الاستخدام الفعال للفرص المتاحة، وتكوين علاقات ناجحة مع الآخرين، إضافة إلى أن لديهم معتقدات بناءة تعطي معنى لحياتهم.

وفي المقابل أوضح مصطفى (2005) أن جودة الحياة تُعبر عن رقي مستوى الخدمات المادية والاجتماعية التي تقدم لأفراد المجتمع، كما أنها تعني كمجموع تقييمات الناس لجوانب حياتهم اليومية في ضوء إدراكهم لمكانتهم ووضعهم الاجتماعي والوظيفي وعلاقة ذلك بأهدافهم واهتماماتهم وتوقعاتهم مما ينعكس على صحتهم النفسية.

ومن هنا، تهدف هذه الدراسة إلى استكشاف طبيعة الدور الوسيط للذكاء العاطفي في العلاقة بين جودة الحياة والازدهار النفسي لدى مستخدمي قطار الرياض.

مشكلة الدراسة:

أشار بيوري وميلر (2001) Bourey and Miller إلى الذكاء العاطفي يُعد عاملًا حاسمًا في تحقيق النجاح بمختلف جوانب الحياة، إذ يعزز انفتاح الفرد، وتحمّله للمسؤولية، ووعيه بمشاعره ومشاعر الآخرين.

كما ذكر كبرا وديانا وستشل Cabrae, Mondo, Diana &Sechi (2020) أن المستويات المرتفعة للذكاء العاطفي تؤدي إلى جعل الفرد أكثر مقاومة لمشاعر الإحباط والفشل، كما تساعد على إدراك الأحداث على أنها أقل تهديدًا وتعمل على التحفيز لتحقيق أهداف مستقبلية.

أشار متولي (2022) إلى أن الازدهار النفسي يُعد أحد المفاهيم الإيجابية الحديثة في علم النفس، وهو يدل على المثابرة في عملية التعلم بأقصى جهد، وامتلاك المرونة والقدرة على مواجهة العقبات، والقدرة على المشاركة الإيجابية في الأنشطة الحياتية مما يؤدي للشعور بالسعادة والتفاؤل وتحقيق الرفاهية النفسية.

كذلك أكدت العديد من الدراسات منها: العصيمي والهبيدة (2020) ومعوض وأبو المجد ومكاوي (2022) و (Huppert,2009; Gokcen ,Hefferon and Atltree,2012;Jung,2019) على أن الازدهار النفسي يُعد من المفاهيم المحورية في علم النفس الإيجابي، فهو يدل على اكتمال الصحة النفسية للفرد، لأنه يُعد مجال ازدهار الأفراد من المجالات الجديدة الواعدة التي تتطلب تفاؤل وثقة بالنفس ونشاط وحيوية، وأن المتمتعين به هم أكثر إسهامًا في مجتمعاتهم، وأكثر إنتاجية في العمل، ويتمتعون بعلاقات اجتماعية أفضل، وذلك لأن الجهود في الكثير من المؤسسات الاجتماعية والتعلمية تهدف لتحسين الأداء، وأن مفهوم الازدهار له العديد من التأثيرات الإيجابية التي تعود بالنفع على الجوانب النفسية والعاطفية والاجتماعية للأفراد الذين يشغلون تلك المؤسسات.

وقد أكدت دراسة بار- اون Bar,On (1997) على وجود ارتباط دال إحصائيًا بين جودة الحياة والذكاء العاطفي.

كما بيّن القحطاني (2020) أن انخفاض مستوى جودة الحياة يُعد من المشكلات النفسية الشائعة، حيث يمثل مشكلة لدى الراشدين بنسبة 36.3%، كما أن هذا المفهوم يرتبط بكل فرد من أفراد المجتمع وذلك لسعيهم إلى تحقيقه، ويختلف شعور كل واحد منهم عن الآخر، حيث يتمثل في كيفية إدراك الفرد منهم لهذه الحياة في ضوء الظروف البيئية المتاحة، لأنه يمنح الفرد شعورًا إيجابيًا للحياة ويساعده على الوصول لتحقيق الذات.

أشار عسيري (2024،213) إلى أن المملكة تُعد في طليعة الدول التي تبنت برنامج جودة الحياة، كأحد برامج تحقيق رؤية المملكة 2030 وتم الإعلان عنه في 17 شعبان 1439هـ الموافق 3 مايو 2018، ويُعنى بتحسين جودة حياة الفرد والأسرة من خلال تهيئة البيئة اللازمة لدعم واستحداث خيارات جديدة تُعزز مشاركة المواطن والمقيم والزائر في الأنشطة الثقافية والسياحية والأنماط الأخرى الملائمة التي تساهم في تعزيز جودة حياة الفرد والمجتمع.

ولأن القطارات تُعد أفضل وسيلة للتنقل بسبب القدرة الاستيعابية الكبيرة، ولأنها تقلل من حدة الثلوث، وتوفر الوقت والمال لمستخدميها، نظرًا لعدم تأثرها بكثافة الحركة المرورية وقت الذروة، بالإضافة إلى أنها من أكثر وسائل المواصلات أمانًا (الاصقة،2021).

وفي ضوء ذلك بيّن الحطم وابالخيل (2022،386) أن إطلاق مشروع الملك عبد العزيز لنقل العام في مدينة الرياض (القطارات- الحافلات) إنما كان بهدف إيجاد حلول جذرية وشاملة لمشكلة الاختناقات المرورية بالمدينة، باعتبار المحطات بوابة الدخول والخروج لنظام النقل العام، والرفد الرئيسي لشبكة القطارات بمدينة الرياض.

وأضاف كساب والغامدي Qassab and Alghamdi (2021) أن مشروع مترو الرياض له تأثير ثابت على تطوير الشوارع، وتحسين المناظر الطبيعية المرئية للمدينة، وتعديل استخدامات الأراضي حول المحطات؛ مما اضفى زيادة للقابلية للمشي وجعل له أثر إيجابي على جودة الحياة.

ونتيجة لما سبق، ونظرًا للآثار الإيجابية التي يتركها مفهوم الذكاء العاطفي، ومفهوم جودة الحياة، ومفهوم الازدهار النفسي على حياة المواطن والمقيم، خصوصاً فيما يتعلق بالصحة النفسية، ولأن أغلب الدراسات تناولها المتخصصون في الجغرافيا، ولعدم وجود أبحاث عربية حسب علم الباحث درست الموضوع من الناحية النفسية، فإن ذلك يُعد المبررات التي تدعو إلى ضرورة إعداد بحث يتوقع منه معرفة الدور الوسيط للذكاء العاطفي في العلاقة بين جودة الحياة والازدهار النفسي لدى مستخدمي قطار الرياض.

انطلاقًا مما سبق، تظهر الحاجة إلى سد هذه الفجوة البحثية من خلال دراسة نفسية تطبيقية تستهدف فهم العلاقة بين جودة الحياة والازدهار النفسي، والكشف عن الدور الوسيط للذكاء العاطفي لدى فئة محددة من السكان، وهم مستخدمو مترو الرياض، بما يساهم في دعم جهود صناع القرار في تطوير جودة الحياة من منظور شامل، نفسي واجتماعي.

وبناءً على ما سبق، يمكن صياغة مشكلة الدراسة الحالية في السؤال الرئيس التالي: **ما الدور الوسيط الذي يلعبه الذكاء العاطفي في العلاقة بين جودة الحياة والازدهار النفسي لدى مستخدمي قطار الرياض؟**

أسئلة الدراسة:

في ضوء ما سبق الحديث عنه في مشكلة الدراسة، وما توصلت له العديد من الدراسات صاغ الباحث تساؤلات الدراسة كالتالي:

- ما مستوى جودة الحياة كما يدركها مستخدمو قطار الرياض وفقًا لنتائج مقياس جودة الحياة؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء العاطفي وجودة الحياة وفق متغيرات الديموغرافية (النوع، العمر، المهنة) لدى مستخدمي قطار الرياض؟
- ما طبيعة العلاقات الارتباطية بين الذكاء العاطفي وكل من جودة الحياة والازدهار النفسي لدى مستخدمي قطار الرياض؟
- هل يختلف التأثير المباشر لأبعاد جودة الحياة في الازدهار النفسي عن التأثير غير المباشر من خلال الذكاء الانفعالي كمتغير وسيط لدى مستخدمي قطار الرياض؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى الآتي:

- التعرف على مستوى جودة الحياة كما يدركها مستخدمو قطار الرياض.

- التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية في الذكاء العاطفي لدى مستخدمي قطار الرياض تبعًا للنوع، والعمر، والمهنة.
- التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية في جودة الحياة لدى مستخدمي قطار الرياض تبعًا للنوع، والعمر، والمهنة.
- التعرف على طبيعة العلاقة الارتباطية بين الذكاء العاطفي وكل من: جودة الحياة والازدهار النفسي لدى مستخدمي قطار الرياض.
- التعرف على اختلاف التأثير المباشر لأبعاد جودة الحياة في الازدهار النفسي عن التأثير غير المباشر من خلال الذكاء العاطفي كمتغير وسيط لدى مستخدمي قطار الرياض.

أهمية الدراسة:

للدراسة الحالية أهمية نظرية وأخرى تطبيقية يمكن عرضها على النحو الآتي:

الأهمية العلمية (النظرية):

تكمن أهمية هذه الدراسة في التالي:

- التعرف على المفاهيم النفسية المرتبطة بالذكاء العاطفي، وجودة الحياة، والازدهار النفسي، واستكشاف طبيعتها، وخصائص الأفراد المرتفعين فيها وآثارها على الصحة النفسية، والاجتماعية، والأكاديمية والوظيفية، مما يسهم في تعزيز التوافق الشخصي والاجتماعي.
- يُعد هذا البحث محاولة للكشف عن الآثار الإيجابية لمتغيرات علم النفس الإيجابي في تحسين جودة الحياة.
- عينة الدراسة الحالية من بعض شرائح المجتمع الذين يستخدمون قطار الرياض كوسيلة نقل جديدة على المجتمع السعودي وهذا البحث سيؤدي لمعرفة آثاره على الصحة النفسية بعد معاناتهم من الضغوط النفسية نتيجة زحمة الطريق.
- تبرز أهمية الدراسة المتغيرات الثلاثة (الذكاء العاطفي، جودة الحياة، الازدهار النفسي) في تشكيل نوعية حياة الأفراد، وهو ما ينعكس على تماسك المجتمع وصحته النفسية، من خلال بناء نموذج تفسيري يمكن الإفادة منه في البرامج النفسية المستقبلية.

الأهمية التطبيقية:

- نظرًا لقلة الأبحاث النفسية التي سلطت الضوء على مستخدمي قطار الرياض قد يثري هذا البحث المكتبة العربية على وجه العموم والمكتبة السعودية على وجه الخصوص، بمعلومات تتعلق بمعرفة متغيرات علم النفس الإيجابي.
- التعرف على طبيعة العلاقة بين الذكاء العاطفي وجودة الحياة والازدهار النفسي، مما سيؤدي للتنقل بالقطار سعيًا للمحافظة على الصحة النفسية.
- قد تفتح هذه الدراسة مجالًا لدراسات تستهدف فئة مستخدمي وسائل النقل العام، عبر دمج مفاهيم علم النفس الإيجابي وربطها بمحددات الصحة النفسية في السياقات الحضرية السعودية.
- تتحدد أهمية الدراسة التطبيقية في تطبيق مقياس الذكاء الانفعالي، ومقياس جودة الحياة ومقياس الازدهار النفسي، على عينة الدراسة واستخراج الخصائص السيكومترية لهم، مما قد يفيد الباحثين بالقيام بأبحاث مشابهة.

حدود الدراسة:

- الحدود الموضوعية: اقتصرت حدود الدراسة على دراسة الذكاء العاطفي وجودة الحياة والازدهار النفسي.
- الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة على عينة عشوائية من مستخدمي قطار الرياض عن طريق توزيع استبانة إلكترونية باستخدام أدوات الدراسة بصيغة (Google Form) برابط الكتروني.
- الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة في خلال شهر شوال 1446هـ.

مصطلحات الدراسة:

- **الذكاء العاطفي Emotional intelligence:**

عرف بار أون (Bar On,2000) الذكاء العاطفي بأنه: " منظومة من القدرات العاطفية، الشخصية والاجتماعية، التي تمنح الفرد القدرة على التوافق مع الصعوبات المحيطة والضاغطة".

ويّعرف إجرائيًا بأنه: مجموع ما تحصل عليها عينة الدراسة على مقياس الذكاء العاطفي من اعداد (Schutte et al,1998) ترجمة وتقنين الجبور والمؤمني (2023).

- **الازدهار النفسي Psychological Flourishing:**

عرفه مسردو وآخرون (Mesurado, Crespo, Rodriguez,. Debeljuh &Carlier,S.2018,P.3) بأنه: " اكتمال الصحة النفسية للفرد والوصول للأداء الأمثل للسلوك الإنساني، ويتضمن ثلاثة أبعاد هي: الهناء الاجتماعي، والهناء الشخصي، والهناء الوجداني".

ويّعرف إجرائيًا بأنه: مجموع ما تحصل عليها عينة البحث على مقياس الازدهار النفسي من إعداد ,Mesurado,Crespo,Rodriguez (Debeljuh.&Carlier,S.2018,P.3).

- **جودة الحياة Quality of Life:**

عرف السيد (2018) جودة الحياة بأنها: " شعور الفرد بالسعادة والهناء النابعين من رضاه عن حياته التي سبق وأن حدد لها معنى بالنسبة له، ثم اختياره لنوعية معينة لحياته، يتفاعل معها بإيجابية من أجل التوافق الإيجابي مع الآخرين لمواجهة الضغوط النفسية"(ص.30).

ويُعرف إجرائيًا بأنه: مجموع الدرجات التي تحصل عليها المفحوص في مقياس السيد (2018) وتقنين الباحث.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

يتناول الباحث الإطار النظري لمتغيرات الدراسة على النحو الآتي:

أولًا: مفهوم الذكاء العاطفي

أشار عمور (112،2020) إلى أن الذكاء العاطفي أكثر أهمية لنجاح الفرد في الحياة قياساً بالذكاء المعرفي، إذ يلعب دورًا هامًا في النجاح في العمل والدراسة والحياة الاجتماعية، فنجاح الفرد في علاقاته الشخصية يعتمد على قدرته على التفكير في معلوماته وخبراته الانفعالية والاستجابة بطرق متوافقة انفعاليًا.

فقد أوضح عثمان ومحمد (1998) إلى أن أصول الذكاء العاطفي ترجع إلى القرن الثامن عشر حيث كان يرى العلماء أن العقل ينقسم إلى ثلاثة أقسام متباينة هي:

- المعرفة ويشمل على العديد من الوظائف مثل الذاكرة، والتفكير واتخاذ القرار.
- العاطفة ويشمل الانفعالات والنواحي المزاجية والتقويم وتختلف المشاعر مثل الفرح والسرور والغضب والإحباط، والخوف والقلق والتبرم وعدم التحمل.
- الدافعية ويشتمل على الدوافع البيولوجية الفطرية والمكتسبة والأهداف التي يسعى الفرد لتحقيقها.

كما أنه تعددت ترجمات المصطلح Emotional intelligence بين الباحثين فمنهم من سماه (الذكاء الانفعالي) ومنهم من سماه (الذكاء الوجداني)، ومنهم من أطلق عليه مسمى (الذكاء العاطفي)، وهم يتفقون على أنه عامل أساسي ومهم في تحقيق النجاح في المجالات الشخصية والعلمية والعملية، وذلك لدورة الفعال في حياة الفرد وقدرته على التوافق مع المجتمع (القيسي، 2019).

عرفه النعيمي (87،2010) بأنه: "قدرة الفرد على معرفة ذاته وتقديرها، وضبط انفعالاته وتغييرها وفق الظروف، والتكيف لمواجهة متطلبات الحياة، وتحمل الضغوط، والتفاؤل والرغبة في التفوق، وقدرته على تكوين علاقات ناجحة مع الآخرين، وأداء الأدوار القيادية بنجاح".

كما أكد الرواس (2011) و السمادوني (2007) على أن الأفراد ذوي الذكاء العاطفي المرتفع غالبًا من يتميزون اجتماعيًا، حيث يتسمون بالمرح والتمتع بقدر ملحوظ من الالتزام بالعلاقات الاجتماعية وتحمل المسؤولية، والتمتع بروح القيادة، كما أنهم راضون عن أنفسهم وعن الآخرين وعن المجتمع الذي ينتمون إليه.

ذكر جورج George (2000, 1034-1038) أربع مكونات للذكاء العاطفي هي:

- تقدير الانفعالات والتعبير: وتشير إلى قدرة الفرد على التحديد الواضح للانفعالات التي يعيشها، والتعبير عنها والتواصل بشأنها.
- استخدام الانفعالات لصنع القرار: وتظهر في قدرة الفرد على استخدام انفعالاته بطريق وظيفية.
- إدارة الانفعالات: وتتضح في قدرة الفرد على التحكم في مزاجه وانفعالاته ومزاج وانفعالات الغير، ويعتمد هذا على معرفته بحالته الانفعالية وقدرته على تقديرها والتعبير عنها بإيجابية.
- معرفة الانفعالات: وتعني قدرة الفرد على معرفة انفعالاته وفهمها.

ثانيًا: مفهوم الازدهار النفسي

ذكر كيم وجنق وكيم (Kim, Jang & Kim,2020) والعصيمي والهبيدة (2020) أن مفهوم الازدهار يرتبط بالسعادة وتحقيق الذات في بيئة الفرد، مما يجعله يشعر بالمعنى والرضا الذاتي، ويمّكن الفرد من الازدهار من خلال السعي وراء أهداف جوهرية، مثل: الاندماج في الأنشطة، والقدرة على التوافق، إضافة إلى أنه يتضمن عدة مكونات، مثل تنمي القوة والرفاة الذاتي، والإبداع والنهضة والمرونة.

كما أكد هوبرت وسو (2013) Huppert &So على أن الازدهار النفسي يشمل الأداء الشخصي والاجتماعي الإيجابي، ويشير الأداء الجيد للأفراد إلى تقبلهم لذواتهم وعلاقاتهم الاجتماعية، وأن لديهم اتجاه واضح في الحياة ويعملون على جعل البيئة المحيطة تُشبع حاجاتهم مما يساعد على مواجهة التحديات الاجتماعية وبالتالي الشعور بالتقبل الاجتماعي.

ثالثًا: مفهوم جودة الحياة

أشار علي (637،2013) إلى أن السنوات الأخيرة شهدت اهتمامًا متزايدًا بدراسة مفهوم جودة الحياة والمتغيرات المرتبطة بها مثل الرضا عن الحياة والسعادة ومعنى الحياة وفعالية الذات وتحقيق جودة الحياة ضمن مفاهيم علم النفس الإيجابي الذي يبحث في الجوانب الإيجابية في حياة الفرد ليصل بها إلى الرفاهية بعد أن تجاهل علماء النفس لفترات طويلة الجوانب الإيجابية لدى الإنسان وكان كل اهتمامهم على الجوانب السلبية.

حدد كتشنج Katschning (2006) ثلاث مكونات رئيسة لجودة الحياة تتمثل في الآتي:

- الشعور الداخلي بحسن الحال والرضا عن الحياة الواقعية التي يعيشها الفرد.
- القدرة على رعاية الذات والالتزام والوفاء بالأدوار الاجتماعية.
- القدرة على الاستفادة من المصادر البيئية المادية والاجتماعية المحيطة وتوظيفها بشكل فعال.

الدراسات السابقة:

تم تتبع الدراسات السابقة التي تناولت متغيرات الدراسة وعرضها تبعًا لترتيبها الزمني الأحدث، حيث:

- **قام انترتا ونوكومدس (Entrata& Nicomedes, 2024)** بدراسة هدفت إلى الكشف عن الذكاء العاطفي والمساندة الاجتماعية كمنبئين رئيسين بالرفاهية النفسية بين الممرضات في المستشفيات في مترو مانيلا بالفلبين، اعتمد الباحثين على المنهج الوصفي. تم استخدام مقياس بار اون Bar-On (2000)أظهرت نتائج تحليل الانحدار المتعدد مستوى عال من الذكاء العاطفي والمساندة الاجتماعية، وبيّنت النتائج أن مستوى الرفاهية النفسية لدى الممرضات كان متوسطًا، كما تبّين وجود علاقة إيجابية بين الذكاء الانفعالي والمساندة الاجتماعية والرفاهية النفسية، كما وجد أن الذكاء الانفعالي يتنبأ بشكل كبير بالرفاهية النفسية بين الممرضات.
- **وفي دراسة للمقري (2022)** هدف في دراسة (جغرافية) إلى مقارنة مشروع الملك عبدالعزيز للنقل العام بمدينة الرياض بمشروعات عالمية مماثلة، واستعراض مختصر لأهم مكوناته من شبكتي القطارات والحافلات، اسفرت نتائج المقارنة أن بداية المشروع قوية لضخامة حجمة، الذي يتكون من شبكة قطارات تضم ستة مسارات، يساندها شبكة حافلات تغطي أحياء المدينة، وأنظمته المختلفة مزودة بأحدث التقنيات، واهتمام كبير بالأمن والسلامة مع مراعاة خصوصية المجتمع السعودي في تصميم عرباته.
- **أجرى الاصقه (2021)** بحث هدف إلى الكشف عن دور القطارات في نقل طلاب الجامعة: دراسة مقارنة بين جامعة الأميرة نورة بالرياض وجامعة نورثيمبريا بنيوكاسل المملكة المتحدة، وتكونت العينة من (404) من طالبات جامعة الأميرة نورة بالرياض و (379) من طلاب جامعة نورثيمبريا. تم الاعتماد على الاستبانة، وقد اسفرت النتائج عن أن القطارات أفضل وسيلة للتنقل بسبب قدرتها الاستيعابية الكبيرة، ومساهمتها في تقليل التلوث، وتوفيرها للوقت والمال للركاب، وتُعد من أكثر وسائل المواصلات أمانًا.
- **وقام كل من جيرمي وجونثن ور انجت ولويس (Jeremy, Jonathan, Ranjit,Luca, Jitendra, Chris &Ipek, 2021)** ببحث هدف إلى التعرف النقل وجودة الحياة المجتمعية والرضا عن الحياة في المترو وغير المترو في المجتمع الأمريكي، اعتمد الباحثين على المسح الاجتماعي، وقد أوضحت النتائج التأثير الإيجابي لجودة الحياة عند استخدام المترو على الرضا العام عن الحياة المجتمعية، كما بينّت النتائج أن هناك علاقة بين النقل وجودة الحياة لدى مستخدمي وسائل النقل العام.
- **قام أسس (Asis, 2020)** ببحث هدف إلى تحديد دور سمات الذكاء العاطفي، الوعي الذاتي، الوعي الاجتماعي، الإدارة الذاتية، وإدارة العلاقات على الفعالية التنظيمية لمديري الفروع في جنوب مترو مانيلا من بنك محلي في الفلبين. على ما مجموعه تسعة وسبعين (79) فرعًا في جنوب مترو مانيلا، تم استخدام ما مجموعه خمسة وستين (65) عينة من مديري فروعه كمشاركين. أسفرت النتائج عن أن الوعي الذاتي وإدارة العلاقات فقط لهما علاقة إيجابية كبيرة بالفعالية التنظيمية. كما اتضح أن الذكاء العاطفي العام للمديرين يؤثر بشكل مباشر على كيفية فعالية المنظمات أو الفروع في تنفيذ المهمة. كما أوضحت النتائج أن الذكاء العاطفي له تأثير قوي على فعالية المنظمة. وأن المتغيرات الديموغرافية (العمر، والجنس، والخبرة العملية) ليس له تأثير كبير.
- **أجرى نكفلزر وامر وخورشيد (Nikfalaza, Amiri & Khorshidi, 2014)** بحث هدف إلى تقييم الآثار الاجتماعية لتطوير المترو في المنطقة الشرقية من طهران، اعتمد الباحثين على المنهج النوعي باستخدام المقابلة والملاحظة على عينة تكونت من (300) من مستخدمي المترو 52،8 % رجال و 47،2% نساء، أظهرت النتائج أن المترو ذو أثر إيجابي على عناصر التنقل وإمكانية الوصول، كما أن له أثر فعال على الرفاهية الاجتماعية والحالة المعيشية العامة للسكان.
- **قام ايستن وسكلوفسك ويجن (Austin, Saklofsk & Egen, 2005)** بحث هدف إلى معرفة العلاقة بين الذكاء العاطفي والصحة والسعادة وجودة الحياة، تكونت العينة من (500) كندي، أسفرت النتائج عن وجود علاقة بين كل من الذكاء الانفعالي والعلاقات الاجتماعية، كما يمكن التنبؤ بالسعادة والحالة الصحية للفرد وعلاقته الاجتماعية.

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال ما تم عرضه من الدراسات السابقة التي تناولت متغيرات الدراسة الحالية، فقد جاءت متفقه في جوانب ومختلفة في جوانب أخرى. وقد اتضح للباحث ما يلي:

- دراسات بينّت أن المترو ذو أثر إيجابي على جودة الحياة:

(Entrata,P.& Nicomedes,C.(2024); Jeremy,Jonathan,Ranjit,Luca,Jitendra, Chris &Ipek (2021); Asis (2020); Nikfalazar,Amiri and Khorshidi (2014); Austin, Saklofsk &Egen (2005))

- لا يوجد دراسات عربية نفسية- حسب اطلاع الباحث- تناولت متغيرات الذكاء العاطفي، جودة الحياة، والازدهار النفسي في ضوء استخدام المترو، وخاصة على فئة مستخدمي قطار الرياض، مما يُبرز الفجوة البحثية التي تسعى الدراسة الحالية لسدها.

مما سبق يتضح عرض الدراسات السابقة أنها اتفقت في غالبيتها مع الدراسة الحالية من حيث الهدف العام والمنهج المستخدم، والطريقة التي طُبقت فيها ومكان الدراسة، في حين أنها تختلف عن بعض الدراسات في كونها تناولت متغيرات ذات أهمية في الوقت الحاضر (الذكاء العاطفي، جودة الحياة). وقد أُستفيد من نتائج الدراسات السابقة في التمكن من الطلاع على الأطار النظري والمنهجي، وفي تنظيم وصميم الدراسة الحالية، وتحديد المشكلة وأهدافها، وصياغة فروضها، وربط تفسير نتائج الدراسة الحالية بكونه من الأبحاث التي تناولت فئة مستخدمي مترو الرياض.

فروض الدراسة:

- " يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسط درجات جودة الحياة لدى مستخدمي قطار الرياض والمتوسط الفرضي للمقياس".
- " توجد فروق دالة إحصائيًا في درجات الذكاء العاطفي وجودة الحياة تبعاً لمتغيرات (النوع، العمر، المهنة) لدى مستخدمي قطار الرياض".
- " توجد علاقات ارتباطية داله إحصائيًا بين جودة الحياة والازدهار النفسي لدى مستخدمي قطار الرياض".
- "يوجد تأثير غير مباشر دال إحصائيًا لجودة الحياة في الازدهار النفسي عبر الذكاء العاطفي كمتغير وسيط لدى مستخدمي قطار الرياض".

منهج الدراسة وإجراءاتها:

منهجية الدراسة:

اتبع الباحث المنهج الوصفي بواسطة أسلوب البحث الارتباطي لتوافقه مع طبيعة البحث.

مجتمع وعينة الدراسة:

تكون مجتمع البحث من مستخدمي قطار الرياض في المملكة العربية السعودية في العام الحالي (2025م). تم تحديد حجم العينة المناسب لهذا البحث بناء على جدول قدمه كريجسي ومورجان (1970) Krejcie &Morgan، حيث تم أخذ عينة عشوائية بسيطة بلغت حجم العينة (400) ذكر وأنثى من فئات عمرية مختلفة، ومستويات تعليمية ووظيفية متنوعة سعوديين حيث تم توزيع استبانة إلكترونية باستخدام أدوات الدراسة بصيغة Google) (Form برابط إلكتروني.

جدول (1) يوضح وصف المتغيرات الديموغرافية لأفراد عينة الدراسة

المتغير		التكرار	النسبة المئوية %
النوع	ذكر	137	%34.3
	أنثى	263	%65.8
العمر	25 سنة فما دون	106	%26.5
	35-26	50	%12.5
	45-36	106	%26.5
	55-46	99	%24.8
	56 فأكثر	39	%9.8
المهنة	طالب	91	%22.8
	عضو هيئة تدريس	69	%17.3
	موظف	33	%8.3
	ربة منزل	24	%6.0
	معلم	63	%15.8
	طبيب	9	%2.3
	لا اعمل	27	%6.8
	أخرى	84	%21.0

يبين الجدول أعلاه توزيع أفراد الدراسة حسب المتغيرات الديموغرافية حيث كان:

- غالبية افراد عينة البحث من الإناث بنسبة بلغت (65.8%)، نسبة (34.3%) من الذكور.
- جاءت الفئة العمرية (25 سنة فما دون) و(36–45 سنة) في المركز الأول من حيث عدد المشاركين، بنسبة (26.5%) لكل فئة، تلتها فئة (46–55 سنة) أي ما نسبته (24.8%)، أما الفئة العمرية (26–35 سنة) بلغت نسبة (12.5%)، في حين كانت أقل الفئات مشاركة هي فئة (56 سنة فأكثر) بنسبة (9.8%).
- جاءت فئة "الطالب" في المرتبة الأولى بنسبة (22.8%)، تليها فئة "أخرى" بنسبة (21.0%)، ثم جاءت فئة "عضو هيئة تدريس" بنسبة (17.3%)، تليها فئة "معلم" بنسبة (15.8%)، أما فئة "موظف" فقد مثلت (8.3%) من العينة، تليها "لا أعمل" بنسبة (6.8%)، و"ربة منزل" بنسبة (6.0%)، في حين كانت فئة "الطبيب" الأقل تمثيلًا أي ما نسبته (2.3%).

مقياس الذكاء العاطفي:

قام الجبور والمؤمني (2023) بترجمة وتقنين مقياس الذكاء الانفعالي الذي أعده (Schutte et al,1998)، والذي تكون من (33) فقرة تم ترجمته والتأكد من سلامة الترجمة بعد عرضة على متخصصين في اللغة الإنجليزية في جامعة اليرموك بالأردن.

الخصائص السيكومترية لدى معد المقياس:

الصدق:

اعتمد مترجم ومقنن المقياس على صدق المحتوى حيث تم عرضة على (10) محكمين من ذوي الاختصاص، حيث خلصت نتائج التحكيم إلى حذف فقرتين وإعادة الصياغة اللغوية لبعض الفقرات، وأصبح المقياس بصورته النهائية (31) فقره.

ثبات المقياس:

للتحقق من الثبات قام مقنن وترجم المقياس بالتطبيق على عينة استطلاعية مكونة من (30) موظفًا وموظفة من العاملين في جامعة اليرموك، واعيد التطبيق بعد أسبوعين من التطبيق الأول حيث بلغ ثبات إعادة الاختبار (0,88) وثبات كرونباخ الفا (0,84).

طريقة تصحيح المقياس:

تكون المقياس بصورته النهائية من (31) فقرة ذات تدرج رباعي، يأخذ الاوزان التالية: (4) تنطبق بدرجة كبيرة، (3) تنطبق بدرجة متوسطة، (2) تنطبق بدرجة قليلة، (1) لا تنطبق، والدرجات على فقرات المقياس ذات الاتجاه الموجب، ويتم عكس التدرج في الفقرات ذات الاتجاه السالب وهي (26،31) وبذلك تتراوح درجات المقياس ككل (31-124)، حيث كلما زادت الدرجة عن (31) كان ذلك مؤشرًا على ارتفاع مستوى الذكاء الانفعالي للمفحوص.

الخصائص السيكومترية لمقياس الذكاء العاطفي في الدراسة الحالية:

جدول (2): العلاقة الارتباطية بين درجات فقرات مقياس الذكاء العاطفي والدرجة الكلية للمقياس باستخدام معامل ارتباط بيرسون

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	**0.146	9	**0.329	17	**0.399	25	**0.581
2	**0.339	10	**0.341	18	**0.652	26	**0.585
3	**0.344	11	**0.544	19	**0.388	27	**0.536
4	**0.479	12	**0.483	20	**0.618	28	**0.616
5	**0.443	13	**0.419	21	**0.607	29	**0.634
6	**0.443	14	**0.578	22	**0.591	30	**0.415
7	**0.431	15	**0.547	23	**0.406	31	**0.148
8	**0.468	16	**0.453	24	**0.457		

للتأكد من صدق الاتساق الداخلي لمقياس الذكاء العاطفي، تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس، وكما يتضح من جدول (2)، فإن جميع الفقرات البالغ عددها (31) عبارة أظهرت معاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى (0.01)، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين (0.146) و(0.651)، ويعكس هذا وجود ارتباط معنوي بين كل عبارة والدرجة الكلية مما يدل على صدق الاتساق الداخلي للمقياس.

جدول (3): ثبات مقياس الذكاء العاطفي باستخدام معامل ثبات كرونباخ ألفا ومعامل ثبات التجزئة النصفية

المقياس	عدد الفقرات	معامل ثبات كرونباخ ألفا	معامل ثبات التجزئة النصفية
مقياس الذكاء العاطفي	31	0.853	0.828

يتضح من الجدول السابق أن قيم معامل الثبات كما أسفرت عنها نتائج معامل (ألفا كرونباخ) كانت (0.853) وبينما بلغت قيمة معامل سبيرمان-بروان للتجزئة النصفية (0.828) وهي قيمة مرتفعة وتعكس درجة عالية من الثبات.

مقياس جودة الحياة:

المقياس من إعداد السيد (2018) ويهدف إلى قياس شعور الفرد بالسعادة والهناء النابعين عن رضاه عن حياته التي قد سبق وأن حدد لها معنى بالنسبة له. تكون المقياس من (19) بندًا موزعة على ثلاثة أبعاد تغطي جودة الحياة من الرغبة في (جودة الصحة النفسية) والرضا عن بذل المجهود في (جودة إدارة الوقت) والمثابرة في مواجهة (جودة التدريس والعمل).

جدول (4): أبعاد مقياس جودة الحياة

الأبعاد	أرقام العبارات
جودة الصحة النفسية	1- 2- 3 -4- 5 -6
جودة إدارة الوقت	7- 8 – 9 – 10 – 11- 12- 13
جودة الحياة والعمل	14 – 15 – 16 – 17 – 18 – 19

قام مُعد المقياس بحساب التجانس الداخلي للمقياس، حيث اتضح تجانس كل العبارات ودلالتها عن مستوى (0,05) على الأقل. كما قام مُعد المقياس بحساب الثبات ووصل معامل الفا كرونباخ ككل (0,771).

الخصائص السيكومترية لمقياس جودة الحياة:

صدق مقياس جودة الحياة:

قام الباحث بالتحقق من صدق المحكمين للمقياس بعرضه على عدد (7) من ذوي الاختصاص في علم النفس والصحة النفسية، وبعد إبداء المحكمين لآرائهم حول فقرات المقياس، وتم إجراء التعديلات المقترحة التي اتفق عليها المحكمون. حيث تم تعديل الفقرات التالية: " 2،3،4،6،10،11،12،15،16،17،19"

جدول (5): العلاقة الارتباطية بين درجات فقرات مقياس جودة الحياة والدرجة الكلية للبُعد باستخدام معامل ارتباط بيرسون

رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون	رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون	رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون
بُعد جودة الصحة النفسية		بُعد جودة إدارة الوقت		بُعد جودة الحياة والعمل	
1	**0.483	7	**0.557	14	**0.583
2	**0.691	8	**0.467	15	**0.659
3	**0.624	9	**0.456	16	**0.566
4	**0.671	10	**0.765	17	**0.635
5	*0.201	11	**0.342	18	**0.632
6	**0.527	12	**0.616	19	**0.751
		13	**0.659		

النتائج الواردة بجدول (5) توضح معاملات ارتباط بيرسون للعلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي اليه، وقد كانت معاملات ارتباط درجات العبارات والدرجة الكلية لبُعد جودة الصحة النفسية تكشف عن علاقات ارتباطية طردية تتراوح بين ضعيفة وقوية (0.201) إلى 0.691) ودالة إحصائيًا عند مستوى يتراوح بين (0.05) و (0.01)، وتراوحت العلاقات الارتباطية بين طردية متوسطة إلى قوية (0.342 إلى 0.765) لدرجات عبارات بُعد جودة إدارة الوقت والدرجة الكلية للبُعد ودالة إحصائيًا عند مستوى (0.01)، بينما كشفت النتائج عن وجود علاقات ارتباطية طردية تتراوح بين متوسطة وقوية (0.365 إلى 0.659) بين درجات العبارات والدرجة الكلية لبُعد جودة الحياة والعمل ودالة إحصائيًا عند مستوى (0.01)، تكشف هذه النتائج عن اسهام مقبول للفقرات على الدرجات الكلية لإبعاد مقياس جودة الحياة.

جدول (6): العلاقة الارتباطية بين درجة البُعد والدرجة الكية لمقياس جودة الحياة باستخدام معامل ارتباط بيرسون

البُعد	معامل ارتباط بيرسون
جودة الصحة النفسية	**0.773
جودة إدارة الوقت	**0.813
جودة الحياة والعمل	**0.768

** دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01) * دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05)

توضح النتائج الواردة بجدول (6) معاملات ارتباط بيرسون للعلاقة الارتباطية بين الدرجة الكلية لمقياس جودة الحياة ودرجات أبعاد المقياس، فيلاحظ وجود علاقات ارتباطية طردية قوية تتراوح بين موجب (0.768 إلى 0.813) بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية للمقياس، مما يوضح وجود قدر مقبول للمساهمة الإيجابية للأبعاد في الدرجة الكلية لمقياس جودة الحياة.

ثبات مقياس جودة الحياة و أبعاده:

جدول (7): ثبات مقياس جودة الحياة و أبعاده باستخدام معامل ثبات كرونباخ ألفا ومعامل ثبات التجزئة النصفية

البُعد / المقياس	عدد الفقرات	معامل ثبات كرونباخ ألفا	معامل ثبات التجزئة النصفية
بُعد جودة الصحة النفسية	6	0.786	0.725
بُعد جودة إدارة الوقت	7	0.758	0.735
بُعد جودة الحياة والعمل	6	0.738	0.715
الدرجة الكلية لمقياس جودة الحياة	**19**	**0.783**	**0.769**

لدراسة ثبات مقياس جودة الحياة تم حساب معامل ثبات كرونباخ ألفا ومعامل ثبات التجزئة النصفية لسبيرمان-براون والنتائج الواردة بجدول (7) توضح أن قيمة معامل كرونباخ ألفا ومعامل ثبات التجزئة النصفية لمقياس جودة الحياة بلغت (0.783) و (0.769) على التوالي وهي توضح أن المقياس يتوافر له قدر مقبول من الثبات بما يمكن من تطبيق كافة الإجراءات الإحصائية الممكنة على البيانات، وتوضح نتائج معاملات الثبات لأبعاد المقياس أن جميعها تزيد عن (0.700) مما يوضح قدر مقبول من الثبات لكل من أبعاد المقياس الثلاثة.

مقياس الازدهار النفسي:

المقياس من إعداد (Mesurado,etal,2018) ترجمة وقننه على البيئة العربية طه (2021)، حيث تكون في صورته النهائية من (12) فقرة تتوزع على ثلاثة أبعاد لكل بعد (4 فقرات) وتشمل الآتي:

جدول (8): أبعاد مقياس الازدهار النفسي

البُعد	الفقرات
الهناء الاجتماعي	1، 2، 3، 4
الهناء الشخصي	5، 6،7، 8
الهناء الوجداني	9، 10، 11، 12

حيث تتم الإجابة عليه من خلال مقياس ليكرت الخماسي التدرج يتضمن مستويات الموافقة أو عدم الموافقة على فقرات المقياس؛ بحيث يحصل المفحوص على الدرجة (5) على (موافق بشدة)، والدرجة (4) على (موافق)، والدرجة (3) على (محايد)، والدرجة (2) على (غير موافق)، والدرجة (1) على (غير موافق بشدة)، ويتم عكس التصحيح بالنسبة للفقرات السالبة، وتتراوح الدرجة على كل بعد من الأبعاد الثلاثية بين (4-20) درجة والمقياس ككل (12-60) درجة، وكلما زادت درجة المفحوص دل ذلك على ارتفاع مستوى الازدهار النفسي لديه.

الخصائص السيكومترية لدى معد المقياس:

قام معد المقياس طه (2021) بعرض المقياس بصورته الأولية على عدد (7) من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في علم النفس والصحة النفسية، للحكم على الفقرات ومدى وملاءمتها لعينة الدراسة، وبلغت نسبة الاتفاق (85،7%)، وتم تعديل بعض الفقرات من حيث الصياغة اللغوية، وبلغت قيمة ثبات كرونباخ الفا لأبعاد المقياس (0،54؛ 0،84) للأبعاد على التوالي، و (0،91) للأداة ككل.

الخصائص السيكومترية لمقياس الإزدهار النفسي في البحث الحالي:

لدراسة الخصائص السيكومترية للمقاييس تم سحب عينة عشوائية استطلاعية من مجتمع الدراسة بحجم (45) فردًا من الجنسين وطلب منهم تعبئة استبانة الدراسة التي تحوي مقياس الإزدهار النفسي بعد أن تم شرح أهداف الدارسة وطريقة تعبئة الاستبانة لهم، وبعد جمع البيانات وتفريغها قام الباحث بدراسة الصدق للمقياس بحساب معاملات ارتباط بيرسون للعلاقة بين كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس، وكذلك تم حساب معاملات ارتباط بيرسون للمقياس، وللتأكد من ثبات كرونباخ ألفا ومعامل سبيرمان- بروان للتجزئة النصفية، وفيما يلي استعراض النتائج:

صدق الاتساق الداخلي لمقياس الإزدهار النفسي:

لدراسة صدق الاتساق الداخلي لمقياس الإزدهار النفسي تم حساب معاملات ارتباط بيرسون للعلاقة الارتباطية لدرجة كل فقرة بالدرجة الكلية لمقياس الإزدهار النفسي.

جدول (9): العلاقات الارتباطية لدرجة كل فقرة بالدرجة الكلية لمقياس الإزدهار النفسي باستخدام معامل ارتباط بيرسون

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	0.552**	5	0.684**	9	0.698**
2	0.641**	6	0.654**	10	0.580**
3	0.545**	7	0.697**	11	0.764**
4	0.531**	8	0.555**	12	0.702**

للتأكد من صدق الاتساق الداخلي لمقياس الإزدهار النفسي تم حساب معاملات ارتباط بيرسون لدرجة كل فقرة بالدرجة الكلية للمقياس، والنتائج الواردة بجدول (9) توضح قيم معاملات الارتباط حيث يلاحظ أن معظم الفقرات على علاقة ارتباطية إيجابية قوية بالدرجة الكلية للمقياس تتراوح بين (0.531 إلى 0.764) ودالة إحصائيًا عند مستوى (0.01)، عليه خلص الباحث إلى أن مقياس الإزدهار النفسي يتوفر له قدر معقول من صدق الاتساق الداخلي.

ثبات مقياس الإزدهار النفسي:

استخدم الباحث لحساب الثبات لمقياس الإزدهار النفسي معامل ثبات كرونباخ ألفا ومعامل سبيرمان-براون للتجزئة النصفية وذلك للتحقق من ثبات أداة الدراسة الحالية مقياس الإزدهار النفسي وجاءت النتائج كما موضحه في الجدول أدناه:

جدول (10): معامل ثبات كرونباخ ألفا والتجزئة النصفية لمقياس الإزدهار النفسي

المقياس	العدد	معامل ثبات ألفا لكرونباخ	معامل ثبات سبيرمان-براون
المقياس ككل	**12**	**0.859**	**0.743**

يتضح من الجدول السابق أن قيم معامل الثبات كما أسفرت عنها نتائج معامل (ألفا كرونباخ) كانت (0.859) وبينما بلغت قيمة معامل سبيرمان-بروان للتجزئة النصفية (0.743) وهي قيمة مرتفعة وتعكس درجة عالية من الثبات.

أساليب تحليل البيانات:

للإجابة على تساؤلات البحث والتحقق من فرضياته، قام الباحث باستخدام عدد من الأساليب الإحصائية الملائمة لطبيعة البيانات وخصائص المتغيرات، وذلك باستخدام (SPSS 23)، وبرنامج AMOS لتحليل النماذج الهيكلية، وقد تمثلت الأساليب الإحصائية المستخدمة في: (الجداول التكرارية

والنسب المئوية، معامل ارتباط سبيرمان، ومعامل كرونباخ ألفا، معامل التجزئة النصفية باستخدام معامل سبيرمان-براون، والإحصاءات الوصفية: من خلال حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار (ت) لعينتين مستقلتين ،تحليل التباين الأحادي، واختبار أقل فرق دال إحصائيًا (LSD-Least Significant Difference):، معامل ارتباط بيرسون، وتحليل المسار (Path Analysis) باستخدام:.AMOS ومؤشرات جودة المطابقة للنموذج (Goodness-of-Fit Indices) وذلك للحكم على مدى ملاءمة النموذج المفترض للبيانات الفعلية.

مناقشة وتحليل النتائج:

الفرض الأول: " يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسط درجات جودة الحياة لدى مستخدمي قطار الرياض والمتوسط الفرضي للمقياس."

تم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى جودة الحياة وأبعاده لدى عينة البحث التي بلغ عددهم (400)، وذلك بهدف تحديد مستوى إدراك الأفراد لجودة حياتهم من حيث الصحة النفسية، وإدارة الوقت، والتوازن بين الحياة والعمل، وقد تم الاعتماد في تفسير آراء عينة البحث على مقياس ليكرت الخماسي، وذلك وفق المستويات التالية للحكم على العبارات (مستوى منخفض: من (1 إلى 2.33)، مستوى متوسط: من (2.34 إلى 3.67)، مستوى مرتفع: من (3.68 إلى 5).

جدول (11): المتوسطات الحسابية والانحر افات المعيارية لدرجات أفراد العينة على مقياس جودة الحياة

أبعاد جودة الحياة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
جودة الصحة النفسية	3.42	0.50	متوسط
جودة إدارة الوقت	2.98	0.67	متوسط
جودة الحياة والعمل	3.93	0.61	مرتفع
الدرجة الكلية لمقياس جودة الحياة	**3.42**	**0.48**	**متوسط**

يتضح من جدول (11) ما يلي:

- كان المتوسط العام لمقياس جودة الحياة (3.42) بانحراف معياري قدره (0.48)، وهو ما يشير إلى مستوى متوسط من جودة الحياة.
- كان المتوسط الحسابي لبعد جودة الصحة النفسية قدره (3.42) بانحراف معياري قدره (0.50)، وهو ما يشير إلى مستوى متوسط من جودة الصحة النفسية.
- كان المتوسط الحسابي لبعد جودة إدارة الوقت حصل على قدره (2.98) بانحراف معياري قدره (0.67)، وهو ما يشير إلى مستوى متوسط من جودة إدارة الوقت.
- بينما حقق بعد جودة الحياة والعمل متوسطًا قدره (3.93) بانحراف معياري قدره (0.61)، وهو ما يشير إلى مستوى مرتفع من جودة الحياة والعمل.

وبالنظر إلى النتيجة السابقة، فهي تتفق مع دراسة الاصقه (2021); ودراسة Nikfalazar, Amiri and Khorshidi (2014). ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى نتيجة وجود مستوى مرتفع من جودة الحياة في بعد جودة الحياة والعمل إلى أن أغلب مستخدمي القطار موظفين وذلك لسهولة الوصول لأعمالهم بسهولة ويسر الأمر الذي أثر إيجابيًا على أدائهم الوظيفي وعلى صحتهم النفسية.

الفرض الثاني: " توجد فروق دالة إحصائيًا في درجات الذكاء العاطفي وجودة الحياة تبعًا لمتغيرات (النوع، العمر، المهنة) لدى مستخدمي قطار الرياض".

أولًا: الفروق وفقًا لمتغير النوع

تم استخدام اختبار (ت) T-test لاختبار الفروق بين الذكور والإناث في الذكاء العاطفي، وجودة الحياة. ويهدف هذا التحليل إلى تحديد ما إذا كان النوع يؤثر على مستويات هذه المتغيرات.

جدول (12): نتائج اختبار"ت "Independent Samples Test للفروق بين إجابات أفراد الدراسة تبعاً لاختلاف النوع

المقياس	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة الاحصائي
مقياس الذكاء العاطفي	ذكر	137	3.25	0.34	2.792	0.005
	انثى	263	3.34	0.31		
مقياس جودة الحياة	ذكر	137	3.49	0.49	2.124	0.034
	انثى	263	3.39	0.46		

اتضح من نتائج اختبار (ت) في الجدول (12) أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مقياسي الذكاء العاطفي وجودة الحياة، حيث بلغت قيمة (ت) لمقياس الذكاء العاطفي (2.792) عند مستوى دلالة (0.005)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05)، مما يشير إلى وجود فرق دال بين الجنسين لصالح الإناث، إذ بلغ المتوسط الحسابي للإناث (3.34) مقارنةً بالذكور (3.25)، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا في مقياس جودة الحياة، حيث بلغت قيمة (ت) (2.124) عند مستوى دلالة (0.034)، لصالح الذكور الذين سجلوا متوسطًا أعلى (3.49) مقارنةً بالإناث (3.39).

ثانيًا: الفروق وفقًا لمتغير العمر

للتعرف على ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة تبعًا لمتغير العمر قام الباحث باستخدام اختبار "تحليل التباين الأحادي one way ANOVA لتوضيح فروق الدلالة الإحصائية بين متوسط إجابات أفراد عينة الدراسة تعزي لاختلاف العمر كما يوضحها الشكل التالي:

جدول (13): نتائج اختبار"تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA للفروق بين إجابات أفراد الدراسة تبعاً لاختلاف العمر

المقياس	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة (F)	مستوى الدلالة الاحصائي
مقياس الذكاء العاطفي	بين المجموعات	1.180	4	0.295	2.923	0.021
	داخل المجموعات	39.863	395	0.101		
	المجموع	41.043	399			
مقياس جودة الحياة	بين المجموعات	2.529	4	0.632	2.851	0.024
	داخل المجموعات	87.593	395	0.222		
	المجموع	90.121	399			

أظهرت نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) وجود فروق دالة إحصائيًا بين فئات العمر في كلٍّ من مقياس الذكاء العاطفي (قيمة ف = 2.923، ومستوى الدلالة = 0.021)، ومقياس جودة الحياة (قيمة ف = 2.851، ومستوى الدلالة = 0.024)، مما يدل على تأثير متغير العمر في مستوى الذكاء العاطفي وجودة الحياة، ولتحديد صالح الفروق بين فئات العمر تم استخدام اختبار أقل فرق دال LSD (Least significant difference) لمعرفة اتجاه الفروق الدالة إحصائيًا، كما يتضح في جدول (14).

جدول (14): نتائج اختبار(LSD) لتحديد اتجاه الفروق بين فئات العمر

المقياس	الفئة العمرية	العدد	المتوسط	25 سنة فما دون	35–26	45–36	55–46	56 فأكثر
مقياس الذكاء العاطفي	25 سنة فما دون	106	3.34	–	–	–	*	–
	35–26	50	3.27	–	–	–	–	*
	45–36	106	3.32	–	–	–	–	–
	55–46	99	3.24	*	–	–	–	*
	56 فأكثر	39	3.43	–	*	–	*	–
مقياس جودة الحياة	25 سنة فما دون	106	3.42	–	–	–	–	–
	35–26	50	3.29	–	–	–	*	*
	45–36	106	3.37	–	–	–	–	*
	55–46	99	3.49	–	*	–	–	–
	56 فأكثر	39	3.56	–	*	*	–	–

من خلال جدول (14) تبيّن أن في مقياس الذكاء العاطفي، ظهرت الفروق لصالح الفئة (56 سنة فأكثر) مقارنةً ببعض الفئات الأخرى، خاصة فئة (26–35 سنة) و(46–55 سنة)، مما يشير إلى أن الأفراد الأكبر سنًا يميلون إلى امتلاك مستوى أعلى من الذكاء العاطفي.

أما في مقياس جودة الحياة، فظهرت فروق لصالح الفئة (56 سنة فأكثر) مقارنةً بفئات (26–35 سنة) و(36–45 سنة)، بينما حصلت فئة (46–55 سنة) أيضًا على متوسط مرتفع، مما يدل على أن جودة الحياة ترتفع نسبيًا مع التقدم في العمر.

وبالنظر إلى النتيجة السابقة، فهي تختلف مع دراسة Asis (2020)، ويعزو الباحث نتيجة الاختلاف إلى اختلاف عادات وتقاليد وثقافة الشعوب، وإلى أن الأكبر سنًا يكونوا في مرحلة منتصف العمر (مرحلة الرشد) التي تتميز غالبًا بالاستقرار الأسري والوظيفي والاقتصادي، الأمر الذي يشكل فيه الاعتماد على وسيلة نقل كالمترو ذو أثر إيجابي عليهم.

ثالثًا: الفروق وفقًا لمتغير المهنة

للتعرف على ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة تبعًا لمتغير المهنة قام الباحث باستخدام اختبار "تحليل التباين الأحادي one way ANOVA لتوضيح فروق الدلالة الإحصائية بين متوسط إجابات أفراد عينة البحث تعزي لاختلاف المهنة كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (15): نتائج اختبار"تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA للفروق بين إجابات أفراد الدراسة تبعًا لاختلاف المهنة

المقياس	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة (F)	مستوى الدلالة
مقياس الذكاء العاطفي	بين المجموعات	2.093	7	0.299	3.010	0.004
	داخل المجموعات	38.949	392	0.099		
	المجموع	41.043	399			
مقياس جودة الحياة	بين المجموعات	4.526	7	0.647	2.961	0.005
	داخل المجموعات	85.595	392	0.218		
	المجموع	90.121	399			

أظهرت نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) وجود فروق دالة إحصائيًا بين فئات المهنة في كلٍّ من مقياس الذكاء العاطفي (قيمة ف = 3.010، ومستوى الدلالة = 0.004)، ومقياس جودة الحياة (قيمة ف = 2.961، ومستوى الدلالة = 0.005)، مما يدل على تأثير متغير المهنة في مستويات الذكاء العاطفي وجودة الحياة.

ولتحديد صالح الفروق بين فئات المهنة تم استخدام اختبار أقل فرق دال LSD (Least significant difference).(16) لمعرفة اتجاه الفروق الدالة إحصائيًا، كما يتضح في جدول

جدول (16): نتائج اختبار(LSD) لتحديد اتجاه الفروق بين فئات المهنة

المقياس	المهنة	العدد	المتوسط	طالب	عضو هيئة تدريس	موظف	ربة منزل	معلم	طبيب	لا أعمل	أخرى
مقياس الذكاء العاطفي	طالب	91	3.29	–	–	*	–	–	–	–	–
	عضو هيئة تدريس	69	3.21	–	–	*	–	–	*	*	*
	موظف	33	3.46	*	*	–	*	*	–	–	*
	ربة منزل	24	3.23	–	–	*	–	–	*	–	–
	معلم	63	3.32	–	–	*	–	–	–	–	–
	طبيب	9	3.51	–	*	–	*	–	–	–	–
	لا أعمل	27	3.39	–	*	–	–	–	–	–	–
	أخرى	84	3.32	–	*	*	–	–	–	–	–
مقياس جودة الحياة	طالب	91	3.42	–	*	–	–	–	–	–	–
	عضو هيئة تدريس	69	3.60	*	–	–	–	*	–	–	*
	موظف	33	3.44	–	–	–	–	–	–	–	–
	ربة منزل	24	3.40	–	–	–	–	–	–	–	–
	معلم	63	3.27	–	*	–	–	–	–	*	–
	طبيب	9	3.56	–	–	–	–	–	–	–	–
	لا أعمل	27	3.52	–	–	–	–	*	–	–	–
	أخرى	84	3.35	–	*	–	–	–	–	–	–

توضح النتائج الواردة بجدول (16) أن مقياس الذكاء العاطفي، اتضحت الفروق فيه لصالح الفئة "عضو هيئة التدريس" و"الطبيب" و"الموظف"، حيث حصلوا على متوسطات أعلى مقارنةً بعدد من الفئات الأخرى، مما يشير إلى إدراك عالٍ لمهارات الذكاء العاطفي لدى العاملين في القطاع الصحي والإداري والأكاديمي.

وفيما يتعلق بمقياس جودة الحياة، ظهرت الفروق لصالح "عضو هيئة التدريس" و"لا أعمل"، مقارنة ببعض الفئات الأخرى، مما قد يعكس توازنًا نسبيًا في جوانب الحياة المهنية والشخصية لدى هذه الفئات.

وبالنظر للنتيجة السابقة، فإن عند استعراض الدراسات السابقة لا يوجد فيها من تناول هذا المتغير بالبحث، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن من يعملون في المهن الأكاديمية والصحية والإدارية استفادوا من خدمة النقل بالقطار وساهم ذلك بشكل إيجابي على جودة حياتهم وصحتهم النفسية.

الفرض الثالث: "توجد علاقات ارتباطية دالة إحصائيًا بين جودة الحياة والازدهار النفسي لدى مستخدمي قطار الرياض"

لاختبار صحة هذه الفرضية فقد تم استخدام معامل بيرسون لقياس العلاقة بين أبعاد جودة الحياة الثلاثة (جودة الصحة النفسية، جودة إدارة الوقت، جودة الحياة والعمل) وأبعاد الازدهار النفسي الثلاثة (الهناء الاجتماعي، الهناء الشخصي، الهناء الوجداني)، وذلك لدى عينة البحث التي بلغت (400) مشارك من مستخدمي مترو الرياض.

تهدف هذه الفقرة إلى اختبار مدى الترابط بين هذه الأبعاد والكشف عن مدى قوة العلاقة واتجاهها، حيث أن إيجاد علاقات ارتباطية موجبة قد يعزز من أهمية جودة الحياة في دعم الجوانب النفسية الإيجابية للأفراد.

جدول (17): معاملات الارتباط بين جودة الحياة و أبعاد الازدهار النفسي

المقياس/البُعد	الهناء الاجتماعي	الهناء الشخصي	الهناء الوجداني	مقياس الازدهار النفسي
جودة الصحة النفسية	0.386**	0.372**	0.395**	0.477**
جودة إدارة الوقت	0.287**	0.357**	0.236**	0.365**
جودة الحياة والعمل	0.540**	0.482**	0.515**	0.635**
مقياس جودة الحياة	0.495**	0.502**	0.462**	0.603**

أظهر جدول (17) وجود علاقات ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين جميع أبعاد جودة الحياة (جودة الصحة النفسية، جودة إدارة الوقت، جودة الحياة والعمل) من جهة، وأبعاد الازدهار النفسي (الهناء الاجتماعي، الهناء الشخصي، الهناء الوجداني) من جهة أخرى، حيث أظهر مقياس جودة الحياة ككل، ارتباطًا دالًا إحصائيًا عند مستوى (0.01) مع جميع أبعاد الازدهار النفسي، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط مع الهناء الاجتماعي (0.495)، ومع الهناء الشخصي (0.502)، ومع الهناء الوجداني (0.462)، ومع مقياس الازدهار النفسي الكلي (0.603)، وهذا يتفق مع Entrata& (Nicomedes (2024); Austin, Saklofsk &Egen (2005)

وكذلك يتفق مع دراسة Alotaibi and Potoglou (2016) في اهتمام أمانة مدينة الرياض باتخاذ إجراءات لتحسين جودة الحياة بالمدينة من خلال تدابير وسياسة النقل، إضافة إلى اتفاقها مع دراسة دراسة Yin,Cao and Hung (2021) التي تشير إلى ان خدمة النقل بالمترو هي أداة أكثر تأثيرًا لتعزيز الرفاه في البلدان النامية والمتقدمة.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى وجود ارتباط بين جودة حياة الأفراد ومستوى ازدهارهم النفسي، حيث أن الشعور بالسعادة وتحقيق الذات والرضا نتيجة للتغيرات في الأنشطة والبعد عن الزحام المروري الممل والطويل واختصار الوقت والجهد للوصول لمقر العمل أو الهدف المقصود بكل سهولة ويسر إضافة إلى التحولات على مستوى الأحياء السكنية من وجود ممرات للمشي حول محطات المترو مع إمكانية الانتقال من شمال المدينة الى جنوبها ومن غربها لشرقها بسهولة مّكن الأفراد من مزاولة الأنشطة الاجتماعية التي لها دور فاعل على جودة الحياة.

الفرض الرابع: "يوجد تأثير غير مباشر دال إحصائيًا لجودة الحياة في الازدهار النفسي عبر الذكاء العاطفي كمتغير وسيط لدى مستخدمي قطار الرياض"

وللتحقق من هذه الفرضية، تم الاعتماد على نموذج تحليل المسار (Path Analysis) باستخدام برنامج AMOS بهدف استكشاف العلاقات السببية بين أبعاد جودة الحياة (جودة الصحة النفسية، إدارة الوقت، الحياة والعمل)، والازدهار النفسي، والذكاء العاطفي كمتغير وسيط، وقد أُجري التحليل على عينة الدراسة المكونة من (400) مفردة. قبل تفسير العلاقات، كان من الضروري اختبار جودة النموذج المفترض للتحقق من مدى ملاءمته للبيانات، وقد أظهرت مؤشرات جودة المطابقة أن النموذج يتمتع بدرجة مرتفعة من المطابقة، حيث جاءت مؤشرات المطابقة ضمن النطاق المثالي، وذلك كما يوضحه الجدول التالي:

جدول (18): مؤشرات جودة المطابقة لنموذج البحث

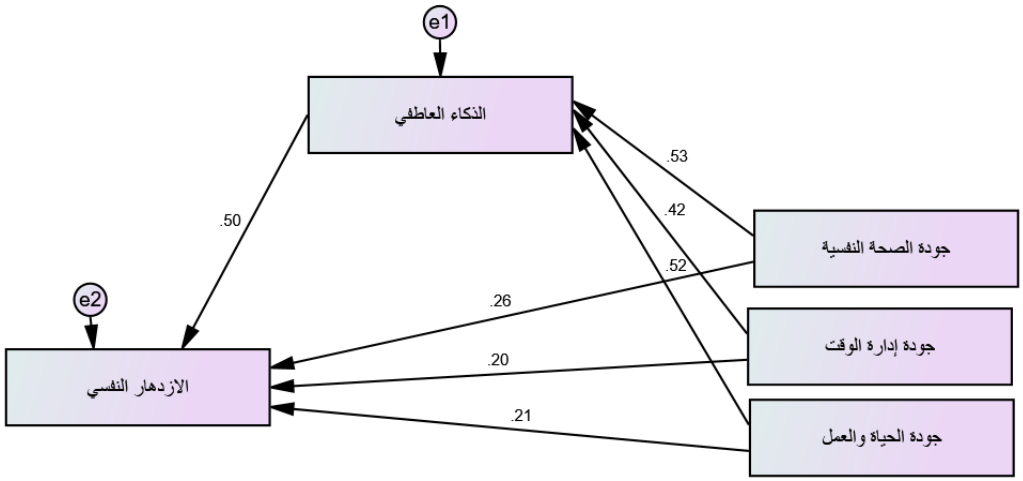
الرمز	الاسم	المدى المثالي للمؤشر	قيمة المؤشر	القرار
Cmin	كاي تربيع	قيمة غير دالة إحصائيًا	3.451	
Df	درجات الحرية		3	
P	مستوى الدلالة		0.327	
CMIN/DF	كاي تربيع المعيارية	أقل من 3	1.150	مقبول
RMSEA	جذر متوسط مربعات خطأ التقدير	أقل من 0.08	0.019	مقبول
CFI	جودة المطابقة المقارن	أكبر من 0.90	1.000	مقبول
TLI	مؤشر تاكر لويس	أكبر من 0.90	0.999	مقبول
IFI	مؤشر المطابقة المتزايد	أكبر من 0.90	1.000	مقبول
GFI	مؤشر حسن المطابقة	أكبر من 0.90	0.997	مقبول
NFI	مؤشر المطابقة المعياري	أكبر من 0.90	0.997	مقبول
ECVI	مؤشر الصدق التنبؤي للنموذج الحالي	أقل من النموذج المشبع	0.069	مقبول
ECVI	مؤشر الصدق التنبؤي للنموذج الحالي	—	0.075	—

يتضح من جدول (18) أن جميع مؤشرات جودة المطابقة تقع ضمن الحدود المقبولة، مما يدل على ملاءمة النموذج المفترض لبيانات الدراسة، ويمكن توضيح ذلك كالتالي:

- قيمة كاي تربيع (3.451) بدرجة حرية (3) ومستوى دلالة (0.327)، وهي غير دالة إحصائيًا، مما يشير إلى عدم وجود فرق جوهري بين النموذج النظري وبيانات العينة.
- قيمة CMIN/DF = 1.150 وهي أقل من 3، مما يعكس مدى انطباق النموذج المفترض على البيانات الفعلية بدرجة جيدة.
- مؤشر RMSEA = 0.019 وهو أقل من 0.08، ويعد من أقوى الأدلة على جودة المطابقة، ويدل على أن خطأ التقدير في النموذج منخفض جدًا.
- بالنسبة لمؤشرات المطابقة الأخرى، فقد جاءت جميعها أكبر من 0.90، مما يؤكد على جودة مطابقة النموذج بدرجة ممتازة.

- وأخيرًا، مؤشري ECVI للنموذج الحالي (0.069) والمشبع (0.075) يدلان على أن النموذج المقترح يتمتع بمستوى تنبؤي جيد، إذ أن قيمة النموذج الحالي أقل من النموذج المشبع، مما يعزز موثوقية النتائج وتفسيرها.

بناءً على ما سبق، يمكن القول إن نموذج البحث يتمتع بدرجة عالية من المطابقة وجودة البنية، مما يسمح بالاعتماد على النتائج الناتجة عن هذا النموذج في اختبار الفرضيات.



شكل (1): نتائج تحليل لمسار لبيان التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لمتغيرات الدراسة

يُوضح جدول (19) نتائج تحليل المسار للتأثيرات المباشرة وغير المباشرة لأبعاد جودة الحياة على الازدهار النفسي من خلال الذكاء العاطفي:

جدول (19): نتائج تحليل لمسار لبيان التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لمتغيرات الدراسة

المتغيرات	نوع التأثير	الذكاء العاطفي				الازدهار النفسي			
		التأثير	الدنيا	العليا	الدلالة	التأثير	الدنيا	العليا	الدلالة
جودة الصحة النفسية	مباشر	0.526	0.478	0.570	0.001	0.258	0.192	0.315	0.001
	غير مباشر	—	—	—	—	0.265	0.214	0.315	0.001
	كلي	0.526	0.478	0.570	0.001	0.523	0.472	0.566	0.001
جودة إدارة الوقت	مباشر	0.419	0.379	0.460	0.001	0.199	0.147	0.253	0.001
	غير مباشر	—	—	—	—	0.211	0.170	0.252	0.001
	كلي	0.419	0.379	0.460	0.001	0.410	0.360	0.455	0.001
جودة الحياة والعمل	مباشر	0.519	0.477	0.559	0.001	0.210	0.154	0.269	0.001
	غير مباشر	—	—	—	—	0.261	0.212	0.312	0.001
	كلي	0.519	0.477	0.559	0.001	0.471	0.425	0.514	0.001
الذكاء العاطفي	مباشر	—	—	—	—	0.503	0.412	0.582	0.001

أوضحت نتائج تحليل المسار في جدول (19) وجود تأثيرات دالة إحصائيًا، سواء مباشرة أو غير مباشرة، بين متغيرات الدراسة، كما يلي:

- وجود تأثير مباشر دال إحصائيًا موجب لجودة الصحة النفسية على الذكاء العاطفي (0.526)، كما ظهر تأثير مباشر دال إحصائيًا لجودة الصحة النفسية على الازدهار النفسي (0.258)، إضافة إلى تأثير غير مباشر دال عبر الذكاء العاطفي (0.265)، مما يعني أن الصحة النفسية تسهم بشكل مباشر وغير مباشر في تعزيز الشعور بالازدهار النفسي.
- أما فيما يتعلق بجودة إدارة الوقت، فقد ظهر تأثير مباشر دال على الذكاء العاطفي (0.419)، وتأثير مباشر على الازدهار النفسي (0.199)، بالإضافة إلى تأثير غير مباشر عبر الذكاء العاطفي بلغ (0.211). وهو ما يبرز دور إدارة الوقت في تحسين الازدهار النفسي من خلال تعزيز الذكاء العاطفي.
- وسجلت جودة الحياة والعمل أعلى تأثير مباشر على الذكاء العاطفي (0.519)، وتبع ذلك تأثير مباشر على الازدهار النفسي (0.210)، إلى جانب تأثير غير مباشر (0.261)، مما يوضح أهمية التوازن بين الحياة والعمل في تشكيل كل من الذكاء العاطفي والازدهار النفسي.
- أخيرًا، أظهرت النتائج أن الذكاء العاطفي كان له تأثير مباشر موجب ودال إحصائيًا على الازدهار النفسي بمقدار (0.503)، وهو من أعلى القيم المسجلة، مما يبرز أهمية الذكاء العاطفي كمتغير وسيط أساسي يربط بين أبعاد جودة الحياة ومستوى الازدهار النفسي لدى مستخدمي مترو الرياض.

بصورة عامة، تعكس هذه النتائج فاعلية النموذج المفترض وتدعم صحة الفرضية الخامسة، حيث أكدت أن الذكاء العاطفي يضطلع بدور محوري في تفسير العلاقة بين جودة الحياة والازدهار النفسي.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، يوصي الباحث بما يلي:

- الاهتمام بتثقيف المجتمع حول آلية استخدام المترو وأثره على جودة الحياة.
- حث المرشدين النفسيين على الاهتمام ببرامج الذكاء العاطفي في مراكز الإرشاد لمساعدة الأفراد على فهم وإدارة مشاعرهم بشكل فعال.
- ضرورة تكريس الجهود لرعاية الفئات العمرية الأكبر وتقديم تسهيلات لهم لاستخدام القطار.
- الاهتمام بزيادة عدد محطات القطار عند الأماكن الحيوية في مدينة الرياض وذلك لتقليل الاعتماد على السيارة كوسيلة نقل.
- توجيه الباحثين إلى ضرورة إجراء المزيد من بحوث حول متغيرات الدراسة.

الأبحاث المقترحة:

- العلاقة بين المساندة الاجتماعية والشعور بالأمن النفسي لدى مستخدمي مترو الرياض، واستكشاف الفروق بحسب الجنس والعمر.
- دلالات تأكيد الذات كمؤشر تنبؤي بجودة الحياة، ومدى تأثيره في مستوى الرضا النفسي لدى مستخدمي النقل العام.
- تحليل الفروق في الرضا الوظيفي وعلاقته بالصحة النفسية لدى مستخدمي مترو الرياض وفقًا للمتغيرات الديموغرافية المهنية.
- الذكاء العاطفي والمرونة النفسية كمتغيرات وسيطة بين جودة الحياة والرفاه النفسي في بيئات النقل الحضري.
- مقارنة جودة الحياة النفسية بين مستخدمي وسائل النقل العامة ومستخدمي السيارات في مدينة الرياض.

المراجع:

أولًا: المراجع العربية

الأصقه، آمنه عبدالرحمن. (2021). دور القطارات في نقل طلاب الجامعات: دراسة مقارنة بين جامعة الأميرة نورة بالرياض في المملكة العربية السعودية وجامعة بورثيمبريا بنيوكاسل في بريطانيا، *مجلة جامعة طيبة للآداب والعلوم الإنسانية*، (25)، 340-416.

الحطم، حنان ؛ وابالخيل، أسماء.(2022). المواقع المثلى لمحطات شبكة قطار الرياض " دراسة في جغرافية النقل الحضري"، *المجلة الجغرافية العربية*، 53 (8)، 385-424.

الرقاد، هناء خالد.(2016). الذكاء الانفعالي لدى الطلبة الموهوبين في الأردن، *المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث*،2 (8)، 1-16.

الرواس، سالم محمد.(2011). الذكاء الانفعالي: قراءة في مدى اهتمام المنهج الدراسي بتنميته ومدى انعكاس ذلك على أداء الطلبة والمعلمين في سلطنة عمان، [رسالة دكتوراه غير منشورة]، جامعة تونس، تونس.

السمادوني، السيد.(2007). الذكاء الوجداني، أسسه، تطبيقاته، تنميته، دار الفكر، عمان ، الأردن.

السيد، وائل السيد.(2018). دراسة الضغوط النفسية وعلاقتها بجودة الحياة لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود،*المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، 3 (1)،25-48.

عبدالعزيز، عبدالعزيز محمود.(2022). الإسهام النسبي لرأس المال النفسي والذكاء الوجداني في التنبؤ بالأزدهار النفسي لدى عينة من الشباب الجامعي، *مجلة كلية التربية في العلوم النفسية*، 46 (1)، 211-287.

عثمان، فاروق السيد؛ وحمد، محمد عبدالسميع.(1998). الذكاء الانفعالي: مفهومة وقياسة، *مجلة كلية التربية بالمنصورة*،38، 2-31.

عسيري، محمد سعيد.(2024). تعزيز جودة الحياة في ضوء نصوص الشريعة ومقاصدها ورؤية المملكة العربية السعودية " 2030"، *مجلة الأندلس للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، (100)، 213-246.

العصيمي، عبدالله سليمان، والهبيدة، جابر مبارك.(2020). قياس مستوى الشفقة بالذات وعلاقته بالازدهار النفسي والوجداني لدى طلبة الجامعة، *مجلة دراسات الطفولة*،23 (87)، 1-20.

علي، احمد رمضان.(2020). الطفو الأكاديمي كمتغير وسيط بين ضغوط الصدمة الثانوي الأسري والازدهار المعرفي لدى طلاب الجامعة، *مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، (8)، 57-91.

علي، احمد رمضان.(2021). الصورة الاجتماعية كمتغير وسيط بين الاغتراب الأكاديمي والازدهار المعرفي لدى طلاب الجامعة، *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*،15 (6)، 147- 191.

علي، حسام الدين.(2013). فاعلية برنامج تدريبي قائم على مهارات التفكير فوق المعرفية في تنمية أساليب التفكير وتحسين جودة الحياة الاكاديمية لدى طلاب الجامعة، *مجلة التربية*، 3 (155)، 634-685.

عمور، ربيحة. (2020). الذكاء الانفعالي: مفهومة، نماذجه، أهميته في المجال الدراسي، *مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية*،(21)، 110-133.

القحطاني، ظافر محمد. (2020). جودة الحياة وعلاقتها بالسمات الشخصية لدى الطلاب الجامعيين، *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*،54، 291-350.

القيسي، جيهان عيد.(2019). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالصحة النفسية، *مجلة الآداب*، (128)، 273-306.

متولى، شيماء بهيج.(2022). برنامج تدريبي قائم على بحوث الفعل ومدخل التعلم البيني لتنمية الجدارة البحثية وممارسات التدريس البيني والازدهار المعرفي للطالبة المعلمة بكلية الاقتصاد المنزلي، *مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية*، (43)، 1637- 1740.

المصدر، عبدالعظيم سليمان.(2008). الذكاء الانفعالي وعلاقته ببعض المتغيرات الانفعالية لدى طلبة الجامعة، *مجلة الجامعة الإسلامية للبحوث الإنسانية*، 16 (1)، 587-632.

مصطفى، حسن.(2005). *الإرشاد النفسي وجودة الحياة في المجتمع المعاصر*، المؤتمر العلمي الثالث لكلية التربية بجامعة الزقازيق " الانماء النفسي والتربوي للإنسان العربي في ضوء جودة الحياة" 15-16 مارس. 13-23.

معوض، مروة نشأت؛ وابوالمجد، علياء عادل؛ و مكاوي، دينا موسى.(2022). الخصائص السيكومترية لمقياس الازدهار النفسي لدى طلاب الجامعة، *مجلة كلية التربية*، (105)، 189-212.

المقري، محمد سعد.(2022). مشروع الملك عبدالعزيز للنقل العام بمدينة الرياض ومشروعات عالمية مماثلة: دراسة مقارن، *المجلة الجغرافية العربية*، 53 (79)، 417-441.

النعيمي، هادي صالح.(2010). أثر برنامج إرشادي في تنمية الذكاء الوجداني لدى طلبة كلية التربية، *مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية*، 10 (2)، 79-113.

ثانيًا: المراجع الأجنبية

Alotaibi, O., & Potoglou, D. (2016). Perspectives of travel strategies in light of the new metro and bus networks in Riyadh City, Saudi Arabia. *Transportation Planning and Technology*, 40 (1), 4-27. [CrossRef]

Asis, T. (2020). *Role of Emotional Intelligence in Organizational Effectiveness of Bank mangers in metro manila*. [Master of Business (MBA) dissertation, San Beda University], San Beda Univeristy theses and Dissertations Archive.

Austin, E., Saklofsk, D., & Egen (2005). Personality well-being and health correlates of trait emotional intelligence. *Personality and individual defferances*, 38 (3), 547-558. [CrossRef]

Bar-On, R. (1997). *The emotional quotient inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence.* Toronto: Multi-Health Systems.

Bar-On, R. (2000). *Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory (EQ-i).* In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), Handbook of emotional intelligence (pp. 363-388). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Bauer, J., Adams, D., & Pals, J. (2008). Narrative identity and eudaimoic well-being, *Journal of happiness studies*, 9 (1), 81-104.

Bourey, J., & Miller, A. (2001). Do You Know What Your Emotional IQ is? *Public Management*, 83 (9), 4–10.

Cabrae, C., Mondo, M., Diana, D., & Sechi, C. (*2020).* Relationships between trait emotional intelligence, mood states, and future orientation among female Italian Victims of intimate partner Violene, *Heliyon,* (6),1-6. [CrossRef]

Entrata, P. & Nicomedes, C. (2024). Emotional intelligence and perceived social support as predictors of psychological well-being among nurses in hospitals in metro manila: Basis for psychological wellness program. *Archives of Psychiatric Nursing*, 49, 140-148. [CrossRef]

George, J. M. (2000). *Emotions and leadership: The roleleadership:l intelligence. Human Relation,* 53, (6), 1027-1055.

Gokcen, N. Hefferon, K. & Attre, E. (2012). University Students Construction of Flourishing in British higler education: An inductive content analysis. *International Journal of wellbeing*, 2 (1), 1-35. [CrossRef]

Huppert, F. A. (2009). Psychological Well-Being: Evidence Regarding Its Causes and Consequences. *Applied Psychology: Health and Well-Being,* 1, 137-164. [CrossRef]

Huppert, F., & So, T. (2013). Flourishing across Europe: Application of a new conceptual framework for defining well-being. *Social Indicators Research*, 110(3), 837-861. [CrossRef]

Jeremy, M., Jonathan, B., Ranjit, G., Luca, Q., Jitendra J., Chris, S., & Ipek, S. (2021). Transportation, community quality of life, and life satisfaction in metro and non-metro areas of the United States, *Wellbeing Jpace and Society,* (2), 1-9. [CrossRef]

Jung, J. A. (2019). *Personality and Flourishing: Differences in descriptions of a situation perceived as flourishing in relation to personality traits* [Bachelors thesis,] University of Twente.

Katsching,H.(*2006). How useful is the concept of quality of life in Psychiatry*, In: quality of life in mental disorders, 2 nd ed. Chichester: Wiley, 3-17.

Kim, T., Jang, Y., & Kim, M. (2020). Socioecological Predictors on Psychological Flourishing in US Adolescence. *International Journal of Environmental Research and Public Health,* 17(21), 7917. [CrossRef]

Mesurado, B., Crespo, R. F., Rodríguez, O., Debeljuh, P., & Carlier, S. I. (2018). The development and initial validation of a multidimensional flourishing scale. *Current Psychology*, 1–10. [CrossRef]

Naisa,R (2012). Quality of life among the students of the universities of Damascus and Tishreen. *Damascus University Journal*, 28 (1), 145-181.

Nikfalazar, S., Amiri, M., & Khorshidi, H. (2014). Social impact Assessment on Metro development with a Case Study in Eastern district of Tehran. *International of Society systems Science*, 6 (3), 245-263. [CrossRef]

Qassab, N., & Alghamdi, M. (2021). The impact of Elevated Metro stations on the Urban Fabric of Residential Neighborhoods of Riyadh City. *Emirates Journal of Engineering Research*, 26, (3), 1-18.

Yin, J., Cao, X. J., & Huang, X. (2021). Association between subway and life satisfaction: Evidence from Xi'an, China. *Transportation Research Part D: Transport and Environment*, 96, 102869. [CrossRef]

ثالثًا: ترجمة المراجع العربية

Abdulaziz, A. M. (2022). The relative contribution of psychological capital and emotional intelligence in predicting psychological flourishing among university youth. *Journal of the Faculty of Education in Psychological Sciences,* 46(1), 211–287. [In Arabic]

Al-Asqah, A. A. (2021). The role of trains in transporting university students: A comparative study between Princess Nourah University in Riyadh, Saudi Arabia, and Northumbria University in Newcastle, Britain. *Taibah University Journal for Arts and Humanities,* (25), 340–416. [In Arabic]

Al-Hatam, H., & Abalkhail, A. (2022). Optimal locations for Riyadh train network stations: A study in urban transport geography. *The Arab Geographical Journal*, 53(8), 385–424. [In Arabic]

Ali, A. R. (2020). Academic buoyancy as a mediating variable between secondary family trauma stress and cognitive flourishing among university students. *Journal of Tabuk University for Humanities and Social Sciences,* (8), 57–91.

Ali, A. R. (2021). Social image as a mediating variable between academic alienation and cognitive flourishing among university students. *Fayoum University Journal of Educational and Psychological Sciences,* 15(6), 147–191. [In Arabic]

Ali, H. (2013). The effectiveness of a training program based on metacognitive thinking skills in developing thinking styles and improving academic quality of life among university students. *Journal of Education,* 3(155), 634–685. [In Arabic]

Al-Masdar, A. S. (2008). Emotional intelligence and its relationship with some emotional variables among university students. *Islamic University Journal for Human Research,* 16(1), 587–632. [In Arabic]

Al-Muqri, M. S. (2022). King Abdulaziz Public Transport Project in Riyadh and similar global projects: A comparative study. *The Arab Geographical Journal,* 53(79), 417–441. [In Arabic]

Al-Na'eemi, H. S. (2010). The effect of a counseling program in developing emotional intelligence among students of the Faculty of Education. *Journal of the College of Basic Education Research,* 10(2), 79–113. [In Arabic]

Al-Qahtani, D. M. (2020). Quality of life and its relationship with personality traits among university students. *Journal of Humanities and Social Sciences,* 54, 291–350. [In Arabic]

Al-Qaisi, J. E. (2019). Emotional intelligence and its relationship with mental health. *Journal of Arts,* (128), 273–306. [In Arabic]

Al-Raqqad, H. K. (2016). Emotional intelligence among gifted students in Jordan. *The Arab Journal of Sciences and Research Publishing,* 2(8), 1–16. [In Arabic]

Al-Rawas, S. M. (2011). *Emotional intelligence: An analysis of the extent to which the curriculum develops it and its reflection on students' and teachers' performance in the Sultanate of Oman* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Tunis. [In Arabic]

Al-Samadouni, A. (2007). *Emotional intelligence: Its foundations, applications, and development*. Dar Al-Fikr, Amman, Jordan. [In Arabic]

Al-Sayyid, W. S. (2018). A study of psychological stress and its relationship to quality of life among faculty members at King Saud University. *International Journal of Educational and Psychological Studies,* 3(1), 25–48. [In Arabic]

Al-Usaymi, A. S., & Al-Hubaidah, J. M. (2020). Measuring the level of self-compassion and its relationship to psychological and emotional flourishing among university students. *Journal of Childhood Studies,* 23(87), 1–20. [In Arabic]

Amour, R. (2020). Emotional intelligence: Its concept, models, and importance in the educational field. *Al-Hikma Journal for Educational and Psychological Studies, (21*), 110–133. [In Arabic]

Asiri, M. S. (2024). Enhancing quality of life in light of Sharia texts, their objectives, and Saudi Vision 2030. *Al-Andalus Journal of Humanities and Social Sciences,* (100), 213–246. [In Arabic]

Metwally, S. B. (2022). A training program based on action research and interdisciplinary learning to develop research competence, interdisciplinary teaching practices, and cognitive flourishing among home economics student-teachers.

Journal of Research in the Fields of Specific Education, (43), 1637–1740. [In Arabic]

Mostafa, H. (2005). *Psychological counseling and quality of life in contemporary society*. In Proceedings of the Third Scientific Conference of the Faculty of Education, Zagazig University: Psychological and Educational Development of the Arab Human in Light of Quality of Life (pp. 13–23). [In Arabic]

Mouawad, M. N., Abou El-Magd, A. A., & Makawy, D. M. (2022). Psychometric properties of the psychological flourishing scale among university students. *Journal of the Faculty of Education,* (105), 189–212. [In Arabic]

Othman, F. S., & Hammad, M. A. (1998). Emotional intelligence: Its concept and measurement. *Journal of the Faculty of Education at Mansoura,* 38, 2–31. [In Arabic]

International Journal of Educational and Psychological Studies (EPS)
المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
Journal Homepage: https://www.refaad.com/Journal/Index/3
E-ISSN 2520-4149 | P-ISSN 2520-4130
Vol. 14, Issue 5, 2025, pp. 773 - 784
www.refaad.com

The Reality of Academic Buoyancy among High School Students in Public Schools in the Ramallah and Al-Bireh Governorate from the Students' Own Perspectives

واقع الطفو الأكاديمي لدى طلبة الثانوية العامة في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر الطلبة أنفسهم

Sahar Murshid Khayyat[1*]
[1] PhD in Educational Psychology, Arab American University, Palestine.
[*] Corresponding Author: Sahar Khayyat (saharkhayyat6@gmail.com)

سحر مرشد خياط[1*]
[1] دكتوراة في مجال علم النفس التربوي- الجامعة العربية الأمريكية- فلسطين.
*الباحث المراسل: سحر خياط (saharkhayyat6@gmail.com)

Received	Revised	Accepted
استلام البحث	مراجعة البحث	قبول البحث
2025/5/21	2025/6/2	2025/6/22

DOI: https://doi.org/10.31559/EPS2025.14.5.5

This file is licensed under a
Creative Commons Attribution 4.0 International

Abstract:

Objectives: This study aimed to explore the phenomenon of academic buoyancy among secondary school students in public schools within the Ramallah and Al-Bireh Governorate, as perceived by the students themselves. It further sought to explore differences in the mean scores of academic buoyancy based on the variables of (gender and academic stream).

Methods: The study employed a descriptive approach, utilizing a developed and validated Academic Buoyancy Scale applied to a stratified random sample of (353) secondary school students from public schools in the Ramallah and Al-Bireh Governorate, selected according to gender.

Results: The study presented several results, most notably that the overall mean score of the participants on the Academic Buoyancy Scale was 3.22, representing (64.4%), which indicates a moderate level of academic buoyancy. The results also indicated statistically significant differences in academic buoyancy among secondary school students in public schools in the Ramallah and Al-Bireh Governorate based on the gender variable, with females scoring higher. In addition, significant differences were found based on the academic stream, favoring students in the scientific stream.

Conclusions: The researcher recommended paying greater attention to school activities and events, as they can help students release negative and emotional energies, thereby enhancing their motivation for learning and achievement, fostering positive interaction with others, and improving their levels of academic buoyancy.

Keywords: *Academic Buoyancy; Secondary Education; Public schools.*

الملخص:

الأهداف: تهدف الدراسة إلى تقصي واقع الطفو الأكاديمي لدى طلبة الثانوية العامة في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر الطلبة أنفسهم، وتقصي الفروق في متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى الطفو الأكاديمي باختلاف متغيرات (الجنس، والفرع).

المنهجية: استخدمت الدراسة المنهج الوصفي عبر تطوير وتطبيق أداة الدراسة: مقياس الطفو الأكاديمي على عينة الدراسة التي تم اختيارها بالطريقة العشوائية الطبقية حسب متغير الجنس، وقد بلغ حجم العينة (353) من طلبة الثانوية العامة في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة.

النتائج: توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة على مقياس الطفو الأكاديمي ككل بلغ (3.22) وبنسبة مئوية (64.4%) وبتقدير متوسط، ووجود فروق في الطفو الأكاديمي لدى طلبة الثانوية العامة في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة تعزى إلى متغير الجنس، جاءت الفروق لصالح الإناث، ووجود فروق تعزى إلى متغير الفرع، جاءت الفروق لصالح علمي.

الخلاصة: أوصت الباحثة بضرورة العناية بالأنشطة والفعاليات المدرسية، والتي يمكن أن تساهم في مساعدة الطلبة على تفريغ الطاقات السلبية والانفعالية في سبيل زيادة دافعيتهم للدراسة والإنجاز والتفاعل الإيجابي مع الآخرين ورفع مستويات الطفو الأكاديمي لديهم.

الكلمات المفتاحية: *الطفو الأكاديمي؛ المرحلة الثانوية؛ المدارس الحكومية.*

الاستشهاد

Citation

خياط، سحر. (2025). واقع الطفو الأكاديمي لدى طلبة الثانوية العامة في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر الطلبة أنفسهم. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، 14 (5)، 773-784.

Khayyat, S. M. (2025). The Reality of Academic Buoyancy among High School Students in Public Schools in the Ramallah and Al-Bireh Governorate from the Students' Own Perspectives. *International Journal of Educational and Psychological Studies*, 14(5), 773-784. https://doi.org/10.31559/EPS2025.14.5.5 [In Arabic]

المقدمة:

لاشك بأن الحياة المعاصرة اليوم والتغيرات السريعة والحروب والكوارث، والضغوط النفسية التي يتعرض لها طلبة المدارس في فلسطين بشكل عام، وطلاب الثانوية العامة بشكل خاص يؤثر في شتى ميادين حياتهم، ويكون تأثيره الأكبر على الجوانب النفسية والاقتصادية، والتعليمية الأكاديمية والاجتماعية، مما يؤدي إلى شعورهم بعدم الإنجاز والتوازن، وبحال اختلال هذا الجانب وتقهقر إشباع هذه الحاجة، يقع الطلبة في متاهة الاضطرابات السلوكية والنفسية، فيتدنى عندهم مستوى الثقة بالنفس وإدارتها وفاعليتها، وعندها تبدأ ملامح شعورهم بالإحباط والتشاؤم والسخط، وتراكم التحديات والصعوبات الأكاديمية لديهم.

ومن هنا يتوجب على جميع الطلاب مواجهة الضغوط الأكاديمية والتحديات التي تشكل جزءًا من حياتهم الأكاديمية اليومية، وذلك من خلال الطفو الأكاديمي الذي يعد عنصرًا هامًا؛ للتقليل من تأثير التحديات والصعوبات التعليمية (Rohinsa, et al, 2019).

حيث أن ما يبذله الطالب لمواجهة التحديات في الحياة الأكاديمية بمزيد من الثقة والإصرار يسمى الطفو الأكاديمي، فهو العامل الذي يساعد الطلاب على التعامل مع الصعوبات والمشاكل والتحديات الأكاديمية المستمرة نسبيًا؛ فكل طالب يحتاج الى نوع من القدرة التي تسمح له بالاستجابة بشكل مناسب للضغوط الأكاديمية الروتينية والتحديات التي يواجها في المدرسة، فغياب مثل هذا النوع من القدرة قد يتسبب بعدم ثقة الطالب بنفسه وقدرته على مواجهة الاخفاقات الأكاديمية، وإجهاد النفس لديه (Rodrigues & Magre , 2018). حيث يعتبر الطفو الأكاديمي أحد المفاهيم الحديثة التي ناقشت قدرة الطلبة على إدارة السياقات والمشاكل الأكاديمية المختلفة، وهو المفهوم الذي يعرف بأنه قدرة الطالب على التعامل بفاعلية مع التحديات والصعوبات التي تشكل نموذجا للحياة الأكاديمية اليومية، ويتضمن ذلك المثابرة وانخفاض القلق والسيطرة، والفاعلية الذاتية والقدرة على التخطيط (Martin & Marsh, 2006).

هذا ويوضح حسن (2020) أن الطفو الأكاديمي أحد المفاهيم الحديثة في علم النفس الإيجابي، والتي تمكن الفرد من التغلب على التوتر والقلق والخوف من الفشل، واستيعاب التقدم العلمي والتكنولوجي ومعالجة المعلومات وتحقيق النجاح والتفوق الدراسي من خلال تركيزه على النواحي الأكاديمية في حياة الفرد. ويعرف الطفو الأكاديمي بأنه قدرة الطالب على التغلب على أنواع النكسات والتحديات والضغوط التي يتعرض لها بشكل روتيني أثناء الدراسة الأكاديمية، مثل: الحصول على درجات منخفضة، أو الفشل في اختبار ما، وأداء العمل في اللحظات الأخيرة (Putwain, et al.,2014). وتشير حليم (2019) إلى الطفو الأكاديمي بأنه قدرة الطلاب على تخطي مشكلاتهم اليومية التي تعترضهم داخل المدرسة سواء كانت داخل حجرة الدراسة أو خارجها، وبالتالي وصولهم إلى حالة التوازن، والحصول على نتائج إيجابية فيما يتعلق بالنواحي التعليمية الأكاديمية والتحصيلية.

هذا ويطلق مصطلح الطفو الأكاديمي على العمليات التي يستجيب الطلاب من خلالها بشكل إيجابي للتحديات والعراقيل اليومية المتعلقة بالمدرسة، والاعتماد على مواردهم العاطفية والاجتماعية الحالية ذاتية التنظيم لمواجهة الحاضر والمستقبل، وهو هنا واضح لجميع الطلاب لتحسين تحصيلهم الأكاديمي، وليس فقط لهؤلاء الذين يتعاملون مع تحدي أو محنة أكاديمية حادة أو مستمرة (حسب الله،2021). وبهذا يعرف الطفو الأكاديمي بأنه قدرة الطلاب على التعامل بفاعلية مع العثرات الصغيرة والتحديات والصعوبات المتعلقة بصعوبة العمل المدرسي، والعقبات المادية التي تشكل جزء من حياتهم الأكاديمية اليومية، والتعامل بفاعلية كذلك مع ضعف مهارات الاتصال، والمناهج الدراسية، وضغط الامتحان، وضعف الأداء (Rodrigues & Magre,2018) .

وأشار Piosang (2016) إلى أن أبعاد الطفو الأكاديمي تتمثل في الفاعلية الذاتية : Self-Efficacy : ويقصد بها قدرة الطلاب على الفهم والأداء الجيد للمهام الأكاديمية، وبذل أقصى ما في وسعهم لمواجهة التحديات وأداء المهام، إضافة إلى القلق كبعد آخر للطفو الأكاديمي : Anxiety : أي الإحساس بالتوتر وعدم الارتياح عند التفكير في أداء المهام الأكاديمية والامتحانات، ومن أبعاد الطفو الأكاديمي أيضًا العلاقة بين المعلم والطالب: Teacher-Student Relationship : أي العلاقات بين الطلاب والمعلم وطريقة تواصلهم مع معلمهم واحترام معلمهم لهم، وأخيرًا فإن من أبعاد الطفو أيضًا جانب السيطرة غير المؤكدة: Uncertain Control : أي عدم تأكد الطلاب من كيفية أداء المهام بشكل مناسب. بينما أشار Panjwani & Aqil (2020) إلى الطفو الأكاديمي على أنه قدرة المتعلمين على مواجهة التحديات والصعوبات العادية بطبيعتها في البيئات أو البيئة التعليمية، وتتمثل أبعاد الطفو الأكاديمي بعدة أبعاد منها التنسيق: ويشير إلى قدرة الطفل على التخطيط لأنشطته الأكاديمية وجدولتها، إلى جانب بعد الوضوح: ويشير إلى الوعي الذاتي لدى الطفل حيث يكون واضحًا بشكل كاف حول موقعه وأهدافه ومستقبله ومعتقداته فيما يتعلق بأكاديمية، يليه بعد الهدوء: ويشير إلى حالة الطفل منخفض القلق، وبعد المناخ المدرسي: ويشير إلى العلاقة الأكاديمية للطفل في أسرته ومدرسته، وكذلك بعد الثقة: وتشير إلى الاكتفاء الذاتي للطفل من حيث يكون لديه إيمان قوي بتحقيق المهمة أو الهدف الأكاديمي المحدد بنجاح، وبعد الالتزام: حيث يشير إلى الموقف الذي يلتزم فيه الطفل بطريقة ذاتية التنظيم بتحقيق الأهداف المستهدفة المتعلقة بدراسته، وأخيرًا ضبط النفس كبعد للطفو الأكاديمي: وتشير إلى موائمة الأفكار والمشاعر والأفعال مع الأهداف ذات القيمة الدائمة في مواجهة البدائل الأكثر أهمية.

وقد تم التعامل مع مفهوم الطفو الأكاديمي من خلال ثلاث مكونات أساسية اولها مكون التوقع: والتي تتضمن فاعلية الذات والقدرة على التخطيط للأعمال والتحكم بالعمل ومجرياته. ثم المكونات القيمية: وهي قدرة الطالب على المثابرة والاستمرار بالعمل من أجل تحقيق الهدف الذي يسعى إليه إلى جانب المكونات الانفعالية: وهي وجود حالة من القلق المنخفض تجعل الطالب قادرا على تحمل الصعاب وتجاوزها (العظامات والمعلا، 2020).

وبذلك يمكن تصور الطفو الأكاديمي كشكل من أشكال المساندة والحماية التي تقع في الخطوط الأمامية للتعامل مع المحن والتحديات الكبرى التي يواجهها الطلاب.

وهنالك العديد من الخصائص التي يتميز بها الطلاب ذوو الطفو الأكاديمي كالثقة بالنفس، والانفتاح، والمثابرة والتحدي، والمرونة والاستمرارية، والتوفق مع الآخرين بالبيئة التعليمية (Hirvonen et al, 2019)، واتفق كل من محمود (2018) وعابدين (2018) على أن الخصائص التي يتميز بها مرتفعو الطفو الأكاديمي تتمثل في ارتفاع الكفاءة الذاتية والتعامل مع المخاطر الأكاديمية، والتخطيط والمثابرة وزيادة الثقة بالنفس وتكوين علاقات طيبة مع الآخرين، وارتفاع الرفاهية والصحة النفسية.

وتنبع أهمية الطفو الأكاديمي باعتباره عنصرًا مهمًا في مساعدة الطلاب على إدارة ومواجهة المخاطر والصعوبات الأكاديمية وخاصة تلك التي تحدث بشكل متكرر ومستمر في الحياة الأكاديمية اليومية، كعدم تقديم المهام والتكليفات في الموعد المحدد، وضغوط الاختبارات، والعمل الأكاديمي الصعب، وإمكانية الحصول على درجات سيئة أو متدنية في التقييم (عثمان، 2022).

هذا ويتأثر الطفو الأكاديمي بعوامل عده أهمها العوامل النفسية: وتتمثل في العوامل الأسرية والاجتماعية: وتتمثل في الدعم المتلقى من الاسرة، والتكافيء مع جماعة الأقران بالعملية التعليمية، إضافة إلى عامل دافعية الفرد وقدراته على توظيف إمكانياته ومهاراته ومدى عملية التحكم والسيطرة والشعور بالهدف، إلى جانب العوامل الأكاديمية: وتتمثل في دوره بالصف الدراسي من حيث الاستيعاب واجتياز الاختبارات وقدرته على التكيف مع استراتيجيات التعلم المختلفة، وعلاقاته بالزملاء والمعلمين، ومشاركته بالأنشطة المدرسية (Martin & Marsh, 2020).

ومن النماذج السيكولوجية المفسرة للطفو الأكاديمي: النموذج الأول يتجلى في الدافعية والانهماك وفيه يتم تقسيم الطفو الأكاديمي إلى اربعة أبعاد رئيسية وهي: الأبعاد المعرفية المساعدة على التوافق وتتضمن: (قيمة المهمة، التوجه للإتقان، الكفاءة الذاتية)؛ فالأفراد الذين يظهرون مستويات عالية في هذه المتغيرات ويتعلمون من أجل التعلم والفهم يكون لديهم مستويات عالية وأكثر قدرة على الطفو الأكاديمي، وكذلك الأبعاد السلوكية المعززة للتوافق وتتضمن: (المثابرة، والتخطيط، وإدارة المهام) فالأفراد الذين لديهم إصرار وتصميم ومثابرة وتحدي للصعاب وتخطيط لأعمالهم وواجباتهم يظهرون مستويات عالية من الطفو الأكاديمي، إلى جانب الأبعاد المعرفية المعوقة للتوافق وتتضمن: (القلق، وتجنب الفشل، واهتزاز الثقة)؛ فالأفراد الذين لديهم مستوى عالي من القلق ويتبنون توجهات تجنب الفشل (وليس الإتقان) وتهتز ثقتهم بأدائهم فإنهم يظهرون مستويات متدنية من الطفو الأكاديمي، أما النموذج الثاني المفسر للطفو الأكاديمي فهو مؤشرات التنبؤ الدافعي الخمسة (5c)، ويتكون من خمسة عوامل يمكن اعتبارها كمتنبئات للطفو الأكاديمي وهي (التحكم أو السيطرة، والثقوب، والتنسيق، والالتزام، والقلق المنخفض) والأفراد الذين لديهم مستويات والتحكم معتدلة ومستويات في الثقة والالتزام والتنسق يرتفع لديهم الطفو الأكاديمي، والذين لديهم قلق منخفض يرتفع لديهم الطفو الأكاديمي (عثمان وعفاف، 2022).

ومن خلال الاطلاع على العديد من الدراسات التي أجراها مجموعة من الباحثين في بيئات مختلفة بخصوص موضوع الطفو الأكاديمي، الذي شغل اهتمام الكثير من العلماء والمفكرين والباحثين، لما له من نتائج وآثار على حياة الطالب الأكاديمية، أمكن الوصول إلى العديد من الدراسات الحديثة سواءً أكانت عربية أم أجنبية، التي عالجت هذا الموضوع من نواح مختلفة، ولم يتسنى للباحثة الوصول لدراسات الطفو الأكاديمي للطلبة في فلسطين بشكل عام ومحافظة رام الله والبيرة بشكل خاص، وهذا مؤشر إضافي على أهمية الدراسة الحالية، فقد سعت دراسة محجوب ومحمود (2022) التعرف إلى الطفو الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، والفروق في الطفو الأكاديمي لدى الطلبة وفق متغير التخصص الدراس (علمي- إنساني)، ولتحقيق أهداف الدراسة بنت الباحثة مقياس الطفو الأكاديمي، بعد أن اتبعت الخطوات العلمية في بنائه، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتألفت عينت البحث من (400) طالب وطالبة اختيرت بالطريقة الطبقية العشوائية من أربع كليات في جامعة ديالى، وتوصلت الدراسة لوجود طفو أكاديمي لدى أفراد عينة الدراسة، ووجود فروق دالة إحصائيًا في الطفو الأكاديمي بين الطلبة تبعًا لمتغير الجنس ولصالح الذكور، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا في الطفو الأكاديمي بين الطلبة ذوي التخصص الدراسي (العلمي، الإنساني).

وهدفت دراسة البصير (2021) التعرف على مستوى الاندماج المدرسي، والطفو الأكاديمي والاستثارة الفائقة لدى طلبة مدرسة المتفوقين الثانوية في العلوم والتكنولوجيا (STEM). الكشف عن نوع العلاقة الارتباطية بين الاندماج المدرسي والطفو الأكاديمي والإستثارة الفائقة لدى عينة الدراسة، والتعرف على الفروق في هذه المتغيرات وفقًا للجنس، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الإرتباطي المقارن، وتكونت عينة الدراسة من (107) طالبًا وطالبة من الصفين الأول والثاني الثانوي بمدرسة STEM بمدينة العبور، وأعدت الباحثة مقياس الطفو الأكاديمي والإستثارة الفائقة وقامت بتقنين مقياس الاندماج المدرسي، واسفرت الدراسة عن عدة نتائج كان أهمها ارتفاع مستوى الاندماج المدرسي لدى عينة الدراسة، في حين يتوافر لديهم مستوى متوسط من الطفو الأكاديمي والاستثارة الفائقة، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين الطلاب والطالبات بمدرسة المتفوقين للعلوم والتكنولوجيا STEM على متغيرات الاندماج المدرسي والطفو الأكاديمي والاستثارة الفائقة على الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية، باستثناء بعد الاستثارة الانفعالية الفائقة حيث جاءت الفروق لصالح الطالبات. وهدفت دراسة العظامات ومعلا (2020) التعرف على مستوى كل من الطفو الأكاديمي والدافعية الداخلية والخارجية لدى طلبة الصف العاشر، والكشف عن القدرة التنبؤية للدافعية الداخلية والخارجية بالطفو الأكاديمي، والكشف عن وجود فروق في مستوى الطفو الأكاديمي تبعًا لمتغيري الجنس والتحصيل الأكاديمي أو التفاعل بينهما. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الطفو الأكاديمي والدافعية الخارجية كان متوسطًا وأن مستوى الدافعية الداخلية كان مرتفعًا، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى الطفو الأكاديمي الكلي تعزى إلى متغير الجنس ولصالح الذكور. وسعت دراسة حسن (2020) التعرف إلى العلاقة بين الطفو الأكاديمي والدافعية العقلية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وطبقت على عينة قوامها (200) من طلاب الصف الثاني الثانوي بمحافظة بني سويف،

وتم استخدام مقياس الدافعية العقلية والطفو الأكاديمي، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين الدافعية العقلية والطفو الأكاديمي لدى الطلاب، كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة جوهرية بين الذكور والإناث على مقياس الدافعية العقلية، بينما توجد فروق في النوع على مقياس الطفو الأكاديمي لصالح الإناث، كما تبين إمكانية التنبؤ بالطفو الأكاديمي من خلال الدافعية العقلية. وهدفت دراسة داتو ويانغ (Datu&yang, 2016) إلى تحديد مستوى الطفو الأكاديمي لدى الطلبة الجامعيين، كما سعت لتقصي وجود فروق في مستوى الطفو الأكاديمي تبعًا لمتغير الجنس، فتكونت عينة الدراسة من (421) طالبًا وطالبة من مختلف الجامعات في مدينة مانيلا الفلبينية. فجاءت نتائج الدراسة لتؤكد وجود الطفو الأكاديمي بمستوى مرتفع، كما أكدت وجود فروق بالطفو الأكاديمي تبعًا لمتغير الجنس ولصالح الذكور.

بعد العرض السابق للدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، يلاحظ تباين الدراسات السابقة؛ حيث إن بعض أهدافها ركزت على الطفو الأكاديمي وربطه بمتغيرات متباينة، وكما أنها تناولت مجتمعات مختلفة عن مجتمع الدراسة الحالية، فكانت عينات الدراسات السابقة من طلبة الجامعات والمدارس، ومن هنا تتفرد هذه الدراسة بتناول عينة من طلبة الثانوية العامة بفرعيها العلمي والأدبي في محافظة رام الله والبيرة، وبينت نتائج الدراسات السابقة في غالبيتها وجود طفو أكاديمي بمستويات مرتفعة، ووجود فروق دالة إحصائيًا في الطفو الأكاديمي بين الطلبة تبعًا لمتغير الجنس ولصالح الذكور، وبينت بعضها عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في الطفو الأكاديمي بين الطلبة ذوي التخصص الدراسي (العلمي، الإنساني)، وكشفت دراسات أخرى وجود مستوى متوسط من الطفو الأكاديمي، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين الطلاب والطالبات بمدرسة المتفوقين للعلوم والتكنولوجيا STEM على متغير الطفو الأكاديمي، بينما بينت دراسات أخرى وجود فروق في النوع على مقياس الطفو الأكاديمي لصالح الإناث. وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات والبحوث السابقة في بناء الإطار النظري للدراسة، وصياغة المشكلة وتحديدها، وصياغة الفروض الملائمة، وبناء أدوات جمع البيانات وتطويرها، وتحديد أهداف الدراسة، واستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة لتحليل النتائج ومناقشتها، فكانت هذه الدراسة تأكيدًا على ما جاء في العديد من الدراسات السابقة، وتتميز الدراسة الحالية عن غيرها من الدراسات السابقة بأنها توجه الأنظار نحو طلبة الثانوية العامة بشقيها الأدبي والعلمي، وقد تساهم في اتخاذ التدابير والإجراءات اللازمة لمساعدتهم ليكونوا في أجواء نفسية وأكاديمية مناسبة، متمثلة في تكيفهم مع أنفسهم ومع الآخرين، وكذلك تمكينهم من مواجهة التحديات والصعوبات الأكاديمية، وبالتالي يكونون أكثر صلابة وصمود في حياتهم الأكاديمية العلمية، وأكثر قدرة على إتقان ما يقومون به من واجبات والتزامات.

مشكلة الدراسة:

قدرة الطالب على الرجوع إلى حالة الثبات والاتزان الانفعالي بعد تأثره ببعض الأحداث السلبية التي مر بها سواء الحصول على درجات تحصيل منخفضة أو انخفاض القدرة علي إتمام المهام الأكاديمية المطلوبة تتمحور بقدرة الطالب على الاستجابة الفعالة للعقبات والصعوبات الأكاديمية التي تواجهه أثناء التعلم وقدرته على مواجهة مشكلات الدراسة اليومية والتي ترتبط بالأداء والإنجاز الأكاديمي.

وقد أظهرت الأبحاث والدراسات الحديثة أن قدرة الطالب على مواجهة التحديات والعقبات التي تعترضهم اثناء مسيرتهم التعليمية عنصر مهم في تحديد تقدمهم الأكاديمي، وتلك القدرة هي ما يشار إليها بمفهوم الطفو الأكاديمي كما ذكرها كل من (مصطفى،2014 و شلبي، 2015 و الزعبي، 2018 وعثمان، 2022). وكما أشارت دراسة محمود (2014) إلى أهمية الطفو الأكاديمي في التحصيل الدراسي لدى التلاميذ، وفي المخرجات التعليمية كالأداء الدراسي والتوافق الأكاديمي للتلاميذ.

وهكذا نجد أن هناك حاجة ماسة لدراسة هكذا مواضيع لها الدور الأساسي، ولا سيما في المدارس التي تعد المؤسسة الإنتاجية التي تنتج الكفايات والعقول المفكرة، فلا نعلم إذا كان الطلبة فيها يتصفون بالطفو الأكاديمي رغم الظروف الصعبة التي قد تؤثر بشكل سلبي عليهم، وهل لديهم القدرة على مواجهة التحديات والصعوبات التي تعترضهم في الحياة اليومية الأكاديمية، وبناءًا على ما تقدم اتجهت الدراسة الحالية إلى دراسة واقع الطفو الأكاديمي لدى طلبة الثانوية العامة في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر الطلبة أنفسهم، وينبثق عن مشكلة الدراسة السؤالين الفرعيين الآتيين:

- ما مستوى الطفو الأكاديمي لدى طلبة الثانوية العامة في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر الطلبة أنفسهم؟
- هل توجد فروق في متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة من طلبة الثانوية العامة في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة لمستوى الطفو الأكاديمي باختلاف متغير: (الجنس، الفرع)؟

أهداف الدراسة:

سعت الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- التعرف إلى مستوى الطفو الأكاديمي لدى طلبة الثانوية العامة في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر الطلبة أنفسهم.
- تقصي الفروق في متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة من طلبة الثانوية العامة في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة لمستوى الطفو الأكاديمي باختلاف متغير: (الجنس، الفرع) .

أهمية الدراسة:

تتضح أهمية إجراء الدراسة الحالية في العديد من الاعتبارات النظرية والتطبيقية على النحو الآتي:

الأهمية النظرية:

- تتبنى الدراسة أدوات علمية بحثية سليمة، ويتوقع من مخرجاتها أن تكون مخرجات علمية دقيقة.
- كما تتجلى أهمية الدراسة في مدى أهمية الفئة الأكاديمية التي تناولتها الباحثة بالدراسة وهي مرحلة الثانوية العامة التي تتميز عن غيرها من المراحل الدراسية الأخرى، حيث إنها تشهد اقتراب الطالب وانتقاله للحياة الجامعية أو المهنية، وهي مرحلة بالغة الحساسية والأهمية بوصفها مرحلة الاعتماد على الذات والاعتداد بها، إذ في هذه المرحلة يتسنى على المربين ضرورة مراعاة أهمية تمكن الطالب من الإبداع والنجاح الأكاديمي وتأثيره على ذاته وفاعليتها.
- تبلغ أهمية الدراسة في إنها تسلط الضوء لمتغير الطفو الأكاديمي الذي لم ينل نصيبًا كافيًا من البحث والدراسة في مجتمعنا الفلسطيني بالرغم من مدى أهميتة في تشكيل شخصية الفرد ومن ثم الوصول إلى تحقيق التوازن والنجاح الأكاديمي، وهذا في حدود إطلاع الباحثة.
- ولخصوصية المجتمع الفلسطيني وما يعانيه من قهر وتهجير من قبل الاحتلال وممارساته، والتي تؤثر على نفسية الطلبة وتخلق لهم الكثير من المشكلات النفسية والأكاديمية، فإن من الضروري تقصي مكونات الصحة النفسية الأكاديمية لأفراده ومن ضمنها نجاح الطالب في حياته الأكاديمية والحصول على علامات عالية في المدرسة والمتمثلة في ارتفاع مستويات الطفو الأكاديمي لدية الذي يؤثر بشكل كبير على اعتداده وثقته بنفسه، والتي تعد أساس للتوازن الأكاديمي لدى الطالب.

الأهمية التطبيقية:

- يتوقع من الدراسة الحالية أن تسهم في إثراء المكتبة العربية، وتزويد الباحثين المتخصصين في المجال بما يلزمهم من ادوات يمكن تطبيقها في دراسات جديدة على بيانات مغايره.
- يؤمل من هذه الدراسة أن تقدم مفاهيم رئيسة للطفو الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية، الذي نتمنى أن يلقي ظلالًا حقيقية على مفهوم الطفو الأكاديمي من حيث المفهوم والأبعاد والتبعات المترتبة عليه، ما يؤثر إيجابًا على فاعلية العملية التربوية، واقتراح برنامج تطويري لرفع مستويات الطفو الأكاديمي في حال كان منخفض بالاستناد لمتغيرات الدراسة.
- يؤمل من هذه الدراسة أن تشكل قاعدة بحثية علمية لدراسات لاحقة.

فرضيات الدراسة:

- الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة من طلبة الثانوية العامة في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة لمستوى الطفو الأكاديمي باختلاف متغير الجنس.
- الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة من طلبة الثانوية العامة في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة لمستوى الطفو الأكاديمي باختلاف متغير الفرع.

مصطلحات الدراسة:

- **الطفو الأكاديمي:** هو الدافعية الذاتية التي تدفع الطالب وتمكنه من مواجهة المشكلات الأكاديمية والتعامل مع الضغوط والتغلب على التراجع المدرسي (Datu & Yang, 2021). ويعرف إجرئيًا: بأنه الدرجة التي يحصل عليها أفراد العينة على مقياس الطفو الأكاديمي المطبق في الدراسة الحالية.
- **المرحلة الثانوية:** المرحلة التي تلي المرحلة الأساسية، ومدتها ثلاث سنوات، وتنقسم لعدة فروع: العلمي والعلوم الإنسانية والتجاري والشرعي. وتشتمل على صفوف: العاشر، والحادي عشر، والثاني عشر (وزارة التربية والتعليم، 2024).

حدود الدراسة:

- الحدود المكانية: نفذت هذه الدراسة بالمدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة.
- الحدود البشرية: جرت هذه الدراسة على عينة من طلبة الثانوية العامة الملتحقين بالمدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة.
- الحدود الزمانية: نفذت هذه الدراسة في الفصل الأول من العام الدراسي (2025/2024).
- الحدود الموضوعية: الطفو الأكاديمي لدى طلبة الثانوية العامة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهجية الدراسة:

اعتمد الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، نظرًا لكونه المنهج الملائم لطبيعة هذه الدراسة؛ حيث أن هذا المنهج لا يعتمد فقط على جمع المعلومات إنما يقوم بالربط وتحليل الفروق ما بين متغيرات الدراسة للوصول إلى الاستنتاجات المرجو الوصول إليها من خلال الدراسة (عوده وملكاوي، 1992).

مجتمع الدراسة وعينتها:

أولًا: مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع من طلبة الثانوية العامة في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة والبالغ عددهم (4273) حسب إحصائيّات مديرية التربية والتعليم في محافظة رام الله والبيرة للعام الدراسي (2024/ 2025م). وجدول (1) يوضح توزيع مجتمع الدراسة حسب متغير الجنس.

جدول (1): توزيع مجتمع الدراسة حسب متغير الجنس.

		العدد
الجنس	ذكر	1749
	أنثى	2524
المجموع		**4273**

ثانيًا: عينة الدراسة

أما عينة الدراسة، فقد اختيرت كالآتي:

- **العينة الاستطلاعية:** اختيرت عينة استطلاعية مكونة من (30) من طلبة الثانوية العامة في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة، وذلك بغرض التأكد من صلاحية أدوات الدراسة واستخدامها لحساب الصدق والثبات.
- **عينة الدراسة الأساسية:** اختيرت عينة الدراسة بالطريقة العشوائية الطبقية حسب متغير الجنس، وقد حدد حجم عينة الدراسة حسب معادلة ستيفن ثامبسون، حيث أشار بشماني (2014) أنه يجب تحديد حجم العينة من المجتمع عن طريق معادله إحصائية، بلغ حجم العينة (353) من طلبة الثانوية العامة في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة. وجدول (2) يبين توزيع عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة المستقلة (الديمغرافية):

جدول (2): توزيع عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة المستقلة (الديمغر افية)

المتغير	الفئات	العدد	النسبة %
الجنس	ذكر	144	40.8
	أنثى	209	59.2
	المجموع	353	100.0
الفرع (التخصص)	علمي	110	31.2
	أدبي	243	68.8
	المجموع	353	100.0

أداة الدراسة:

من أجل تحقيق الغاية المرجوة من الدراسة الحالي، طُورت الباحثة مقياس الطفو الأكاديمي وذلك بعد الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة في هذا المجال، ومنها: دراسة محجوب ومحمود (2022)، ودراسة البصير (2021) .

الخصائص السيكومترية لمقياس الطفو الأكاديمي:

صدق المقاييس:

للتحقق من صدق مقياس الطفو الأكاديمي اتبُعت الإجراءات الآتية:

استخدم نوعان من الصدق كما يلي:

- **الصدق الظاهري (Face validity):** للتحقق من الصدق الظاهري أو ما يعرف بصدق المحكمين لمقياس الطفو الأكاديمي، عرُض المقياس بصورته الأولية على مجموعة من ذوي الخبرة والاختصاص ممن يحملون درجة الدكتوراه، وقد بلغ عددهم (10) محكمين، حيث أعتمد معيار الاتفاق (80%) كحد أدنى لقبول الفقرة. وبناءً على ملاحظات وآراء المحكمين، عُدلت صياغة بعض الفقرات.
- **صدق البناء (Construct Validity):** من أجل التحقق من الصدق للمقياس استخدمت الباحثة أيضًا صدق البناء، على عينة استطلاعية مكونة من (30) من طلبة الثانوية العامة في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة، ومن خارج عينة الدراسة المستهدفة، واستخّدم معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لاستخراج قيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية لمقياس (الطفو الأكاديمي)، كما هو مبين في جدول (3).

جدول (3): قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس الطفو الأكاديمي مع الدرجة الكلية للمقياس (ن=30)

الفقرة	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع الدرجة الكلية
مقياس الطفو الأكاديمي			
1	.841**	11	.920**
2	.841**	12	.855**
3	.876**	13	.871**
4	.781**	14	.901**
5	.913**	15	.866**
6	.856**	16	.922**
7	.874**	17	.915**
8	.868**	18	.925**
9	.898**	19	.939**
10	.872**	20	.901**

**دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (.01 > p **).

يلاحظ من البيانات الواردة في جدول (3) أن معامل ارتباط الفقرات تراوحت ما بين (.781 - 939.)، كما أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائيًا، إذ ذكر جارسيا (Garcia, 2011) أن قيمة معامل الارتباط التي تقل عن (.30) تعتبر ضعيفة، والقيم التي تقع ضمن المدى (.30- أقل أو يساوي 70.) تعتبر متوسطة، والقيمة التي تزيد عن (.70) تعتبر قوية، لذلك لم تحذف أي فقرة من فقرات المقياس.

ثبات مقياس الطفو الأكاديمي:

للتأكد من ثبات مقياس الطفو الأكاديمي، وزع المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (30) من طلبة الثانوية العامة في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة، ومن خارج عينة الدراسة المستهدفة، وبهدف التحقق من ثبات الاتساق الداخلي للمقياس، فقد استخدمت معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) على بيانات العينة الاستطلاعية بعد حساب الصدق (20) فقرةً، وقد بلغ معامل كرونباخ ألفا (.984) وتعد هذه القيمة مرتفعة، وتجعل من الأداة قابلة للتطبيق على العينة الأصلية.

تصحيح مقياس الدراسة:

تكون مقياس الطفو الأكاديمي في صورته النهائية بعد استخراج الصدق من (20)، فقرة، وقد مثلت جميع الفقرات الاتجاه الإيجابي الطفو الأكاديمي.

وقد طلب من المستجيب تقدير إجاباته عن طريق تدرج ليكرت (Likert) خماسي، وأعطيت الأوزان للفقرات كما يلي: دائمًا (5) درجات، غالبًا (4) درجات، أحيانًا (3) درجات، نادرًا (2) درجتان، أبدًا (1)، درجة واحدة.

ولغايات تفسير المتوسطات الحسابية، ولتحديد مستوى الطفو الأكاديمي لدى عينة الدراسة، حولت العلامة وفق المستوى الذي يتراوح ما بين (1-5) درجات، وتصنيف المستوى إلى ثلاثة مستويات: عالية، متوسطة، ومنخفضة، وذلك وفقاً للمعادلة الآتية: الحد الأعلى للتدرج- الحد الأدنى للتدرج/عدد المستويات المفترضة (5-1/3)=1.33. وبناءً على ذلك، فإنّ مستويات الإجابة على المقاييس تكون على النحو الآتي: (2.33 فأقل) مستوى منخفض، (3.67-2.34) مستوى متوسط، (5-3.68) مستوى مرتفع.

تصميم الدراسة ومتغيراتها:

اشتمل الدراسة على المتغيرات المستقلة والتابعة الآتية:

1. **المتغيرات المستقلة (الديمغرافية):**
   - **الجنس:** وله مستويان هي: (1-ذكر ، 2- أنثى).
   - **الفرع (التخصص):** وله مستويان هي: (1-علمي، 2- أدبي).
2. **المتغير التابع:** الدرجة الكلية التي تقيس الطفو الأكاديمي لدى عينة الدراسة.

إجراءات تنفيذ الدراسة:

نفُذ الدراسة وفق الخطوات الآتية:

1. جمع المعلومات من العديد من المصادر كالكتب، الرسائل الجامعية، وغيرها.
2. تحديد مجتمع الدراسة، ومن ثم تحديد عينة الدراسة.
3. تطوير أدوات الدراسة من خلال مراجعة الأدب التربوي في هذا المجال.
4. تحكيم أدوات الدراسة.
5. تطبيق أدوات الدراسة على عينة استطلاعية ومن خارج عينة الدراسة الأساسية، إذ شملت (30) من طلبة الثانوية العامة في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة، وذلك بهدف التأكد من دلالات صدق وثبات أدوات الدراسة.

6. تطبيق أدوات الدراسة على العينة الأصلية، والطلب منهم الإجابة على فقراتها بكل صدق وموضوعية، وذلك بعد إعلامهم بأن إجابتهم لن تستخدم إلا لأغراض الدراسة العلمي.
7. إدخال البيانات إلى ذاكرة الحاسوب، حيث استخدم برنامج الرزمة الإحصائي (SPSS, 28) لتحليل البيانات، وإجراء التحليل الإحصائي المناسب.
8. مناقشة النتائج التي أسفر عنها التحليل في ضوء الأدب النظري والدراسات السابقة، والخروج بمجموعة من التوصيات.

المعالجات الإحصائية:

من أجل معالجة البيانات وبعد جمعها قامت الباحثة باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS, 28) وذلك باستخدام المعالجات الإحصائية الآتية:

1. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية.
2. معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) لفحص الثبات.
3. اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Samples t-test)، لفحص الفرضية المتعلقة بالجنس، والفرع (التخصص).
4. اختبار بيرسون (Pearson Correlation) لفحص صدق أداة الدارسة.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مستوى الطفو الأكاديمي لدى طلبة الثانوية العامة في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر الطلبة أنفسهم؟

للإجابة عن السؤال الأول حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمقياس الطفو الأكاديمي لدى طلبة الثانوية العامة في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة، وجدول (4) يوضح ذلك:

جدول (4): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات الطفو الأكاديمي وعلى المقياس ككل مرتبة تنازليًا

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	1	أحرص على إنهاء واجباتي الدراسية في الوقت المحدد	3.66	.913	73.2	متوسط
2	7	أعطي اهتماماً كبيراً للأنشطة التي أشارك فيها داخل المدرسة	3.26	.938	65.2	متوسط
3	13	أتجنب مشاعر التوتر عند اقتراب مواعيد الامتحانات	3.26	.992	65.2	متوسط
4	15	أحرص على تكوين علاقات طيبة مع الآخرين	3.25	1.009	65.0	متوسط
5	11	يحترم المعلمون اهتماماتي الشخصية	3.24	.938	64.8	متوسط
6	5	أهتم في العمل التعاوني داخل الصف الدراسي	3.24	.948	64.8	متوسط
7	12	أشعر بالثقة عندما أعرض مهامي الدراسية أمام زملائي	3.23	.978	64.6	متوسط
8	14	أتعامل مع الأحداث غير المتوقعة بكفاءة	3.22	.951	64.4	متوسط
9	16	أتكيف بإيجابية مع العقبات التي تواجهني أثناء دراستي	3.22	.969	64.4	متوسط
10	20	يحترم المعلمون آرائي حول المواضيع التي تمت مناقشتها داخل وخارج الصف الدراسي	3.22	.990	64.4	متوسط
11	3	يمكنني تجنب الأداء السيء في المواد الدراسية	3.21	.942	64.2	متوسط
12	6	أكون متأكداً من الأفكار التي أشاركها حول المواضيع الدراسية	3.20	.970	64.0	متوسط
13	9	أشعر بقدرتي على التعامل الجيد مع الضغوط الدراسية	3.20	.981	64.0	متوسط
14	17	أستطيع التعامل مع المواقف الدراسية غير المألوفة	3.20	1.007	64.0	متوسط
15	18	أوظف جميع قدراتي لتحقيق مهامي الدراسية	3.19	.970	63.8	متوسط
16	8	أكون متأكداً من صحة إجاباتي على الامتحانات التي أقدمها	3.19	1.012	63.8	متوسط
17	19	أستمتع بكوني طالب في المرحلة الثانوية	3.18	1.004	63.6	متوسط
18	10	أستطيع التعامل بنجاح مع المهام الدراسية الصعبة	3.17	.974	63.4	متوسط
19	4	أتابع مع المعلمين في حال عدم فهمي للموضوع الذي يُشرح	3.13	.974	62.6	متوسط
20	2	أصبو إلى إنهاء الدراسة بأفضل التقديرات	3.02	.903	60.4	متوسط
		متوسط الطفو الأكاديمي ككل	**3.22**	**.812**	**64.4**	متوسط

يتضح من جدول (4) أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة على مقياس الطفو الأكاديمي ككل بلغ (3.22) وبنسبة مئوية (64.4%) وبتقدير متوسط، أما المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات مقياس الطفو الأكاديمي تراوحت ما بين (3.66 - 3.02)، وجاءت فقرة " أحرص على إنهاء واجباتي الدراسية في الوقت المحدد" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (3.66) وبنسبة مئوية (73.2%) وبتقدير متوسط، بينما جاء فقرة " أصبو إلى إنهاء الدراسة بأفضل التقديرات" في المرتبة الاخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.02) وبنسبة مئوية (60.4%) وبتقدير متوسط.

واتفقت النتائج مع دراسة البصير (2021) حيث بين وجود مستوى متوسط من الطفو الأكاديمي لدى عينة الدراسة، وكما اتفقت مع دراسة العظامات ومعلا (2020) حيث أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الطفو الأكاديمي كان متوسطًا، واختلفت النتيجة مع دراسة داتو وبانغ (Datu&yang, 2016) حيث كشفت نتائج الدراسة وجود الطفو الأكاديمي بمستوى مرتفع.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة لما تلعبه المعتقدات النفسية الداخلية والخارجية ونظم المعتقدات من دورا هاما بالطفو الأكاديمي باعتبار أن الطلبة في المرحلة الثانوية قادرون على تطبيق قدرات الذكاء، والإبداع، والمعرفة التي تتوسط النزعة لتحقيق القيم الإيجابية الشائعة من خلال إحداث التوازن بين كل المكونات الشخصية، والاجتماعية، والاهتمامات الشخصية الإضافية ضمن البيئة التي يحيون فيها، وكما أن لديهم بعض القدرات على التوافق مع التحديات الدراسية الأمر الذي يؤدي إلى صمودهم أكاديميًا واستكمال مهامهم وواجباتهم الدراسية، وكما تعزو الباحثة تلك النتيجة إلى قدرة الطالب على الثبات والصبر الأكاديمي في المرحلة الثانوية حيث أنها تمكنه من تحقيق النجاح الأكاديمي والذي بدوره يمكنه على اختيار الكلية التي يرغب فيها ومن ثم حصوله على الوظيفة التي يصبو إليها، كما يمكن تفسير هذه النتيجة بأن الطلبة في المرحلة الثانوية يميلون إلى إشباع حاجاتهم ودوافعهم بطريقة ترضيهم وترضي المجتمع بما وصلوا إليه من درجة الوعي والنضج، ما يؤدي إلى الاندماج في الدراسة والتكيف الاجتماعي والنفسي. إلى جانب قدرتهم على الاندماج مع زملائهم في الأنشطة والواجبات الدراسية سواء داخل أو خارج اروقة المدرسه إلى جانب تمتعهم بعلاقات طيبة مع زملائهم والمعلمين داخل المدرسة وحرصهم على حضور حصصهم الدراسية واللقاءات الإضافية والتحاق غالبية الطلبة بمحض إرادتهم بدورات تعليمية؛ لفهم محتوى المقررات الدراسية سعيًا منهم لتحقيق التوافق والنجاح الأكاديمي، ورغبتهم في حل المشكلات الأكاديمية اليومية التي تواجههم.

كما تعزو الباحثة عدم وصول مستوى الطفو الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية إلى المستوى المرتفع إلى الضغوط والاضطرابات النفسية والانفعالية التي يمر بها مجتمعنا الفلسطيني في ضل تدهور الاوضاع الأمنيه في الساحة الفلسطينية وتأثير الحرب على قطاع غزه والضفة الغربية مما ينعكس على قدرات الطلبة ومهارات الطفو الأكاديمي لديهم في ظل مكابدته للتوتر والقلق المستمر وعدم القدرة على استيفاء كافة المتطلبات الشخصية والنفسية المستقرة، وخاصة أن تحقيق الطفو الأكاديمي يتم من خلال إشباع الحاجات الشخصية الأساسية، كالحاجة إلى الحب والقبول والانتماء وتقدير الذات واحترامها، فهو يقع إذن في مقدمة الحاجات الشخصية. ومن خلال معايشة الباحثة للواقع التربوي، تبين أن هناك بعض الصعوبات التي تواجه الطلبة في إشباع حاجاتهم الشخصية، والتي تتعلق بعدم الشعور بالاستقرار النفسي والشعور الدائم بالخطر، فالشخص المستقر نفسيًا هو الذي يشعر أن حاجاته مشبعة، وأن المقومات الأساسية لحياته ومعيشته غير معرضة للخطر؛ فيكون في حالة توازن أو توافق أمني ومعرفي.

إلى جانب ما يواجه طلاب وطالبات المرحلة الثانوية من الصعوبات والتحديات خاصة خلال فترة الامتحانات وفي ظل نظام التعليم الإلكتروني الجديد والذي طبق عليهم منذ التحاقهم بالصف الأول الثانوي ومن هذه الصعوبات تعطل شبكة الاتصال (الإنترنت) أثناء تأدية الامتحان وصعوبة فهم الأسئلة، وصعوبة بعض المواد الدراسية وعدم القدرة على التعامل مع جهاز الكمبيوتر؛ فتلك الصعوبات ترفع لديهم مستويات القلق والتوتر والاضراب وبالتالي عدم السيطرة على انفعالاتهم والفشل في الإجابة عن بعض الأسئلة والواجبات والأنشطة التي كان باستطاعتهم الإجابة عنها بسهولة ويسر في الظروف العادية، وكما أن الطلبة في هذه المرحلة من العمر يتلقون قدرًا متوسطًا من مساعدة الآخرين إذ يتدنى حجم المساعدة عن أقرانهم في الصفوف السابقة مما يزيد من حجم انفعالهم وقلقهم؛ لمرورهم في ظروف ضاغطة أو توقعهم المرور بها خاصة أنهم لا يمتلكون الخبرة الكافية التي تجعلهم يتعاملون مع التحديات التعليمية بشكل مناسب ومتزن.

النتائج المتعلقة بالفرضيات:

النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند المستوى ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة من طلبة الثانوية العامة في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة لمستوى الطفو الأكاديمي باختلاف متغير الجنس.

ومن أجل فحص الفرضية الأولى وتحديد الفروق تبعًا إلى متغير الجنس، استخدم اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Samples t-test)، ونتائج جدول (5) تبين ذلك:

جدول (5): يوضح نتائج اختبار(ت) لدلالة الفروق بين متوسطات الطفو الأكاديمي لدى طلبة الثانوية العامة في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة تعزى إلى متغير الجنس

المتغير	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الطفو الأكاديمي	ذكر	144	2.92	.745	-6.208	.000*
	أنثى	209	3.44	.790		

***دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (.05> p *).**

يتبين من جدول (5) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على مقياس الطفو الأكاديمي كانت أقل من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \leq .05$)، وبالتالي وجود فروق في الطفو الأكاديمي لدى طلبة الثانوية العامة في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة تعزى إلى متغير الجنس، جاءت الفروق لصالح الإناث.

واتفقت النتيجة مع دراسة حسن (2020) حيث كان هنالك فروق في النوع على مقياس الطفو الأكاديمي لصالح الإناث.

واختلفت النتيجة مع دراسة محجوب ومحمود (2022) حيث كشفت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا في الطفو الأكاديمي بين الطلبة تبعًا لمتغير الجنس ولصالح الذكور، وكما اختلفت النتائج مع دراسة البصير (2021) حيث بينت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين الطلاب والطالبات بمدرسة المتفوقين للعلوم والتكنولوجيا STEM تعزى لمتغير الطفو الأكاديمي، واختلفت النتيجة مع دراسة العظامات ومعلا (2020) حيث أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى الطفو الأكاديمي الكلي تعزى إلى متغير الجنس ولصالح الذكور. كما واختلفت النتيجة مع دراسة داتو ويانغ (Datu&yang, 2016) حيث أكدت وجود فروق بالطفو الأكاديمي تبعا لمتغير الجنس ولصالح الذكور.

وتعزو الباحثة تلك النتيجة لكون الأسرة الفلسطينية بشكل عام، وبالاستناد للعادات والتقاليد، تهتم بتعليم الإناث ومحاولة توفير كافة احتياجاتهم المادية والنفسية أكثر من الذكور باعتبار أن شهادتها وعلمها هو سلاحها ومصدر قوتها. هذا وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن مفهوم الذات يتكون عند الإناث بشكل أسرع من الذكور وهن اكثر تطلع للمستقبل مقارنة بالذكور، إلى جانب أن الإناث أكثر استجابة لتعليمات المعلمين وتوجيهاتهم ويمتلكم مرونة في التعامل مع التحديات الأكاديمية اكثر من الذكور كون أن الدراسة والنجاح الأكاديمي مناطهم الأهم لتحقيق ذواتهم واثباتها، وكما أن الإناث وفي ظل التحول بالنظم التعليمية من استخدام الطرق التدريسية التقليدية إلى الطرق الحديثة، حيث أن الطالب هنا هو محور العملية التعليمية حيث تتعامل الإناث بمرونة واتقان وشغف مع الوسائل والطرق الحديثة في التعلم على العكس من الذكور الذين تسيطر عليهم مشاعر الرهبة من تطبيق واستخدام وسائل تكنولوجية حديثه في التعلم، وكما أن الإناث من الناحية الاجتماعية يملن لتكوين علاقات طيبة مع المعلمات والكادر التعليمي مما يكسبهم قدرات أكبر لإظهار الطفو الأكاديمي، في حين أن الذكور يميلون إلى قضاء غالبية الوقت مع الأصدقاء والتحاق العديد منهم للعمل في سبيل إعالة أُسرهم فلا يطلقون العنان لبناء علاقات اجتماعية أو اكاديمية تساهم بالتنقيب عن نقاط قوتهم الفكرية والأكاديمية؛ مما يجعل الطفو الأكاديمي لديهم أقل من الاناث؛ حيث ينظرون إلى التعليم بأنه غير فاعل اقتصاديًا وماديًا؛ فيتجه غالبيتهم لترك الدراسة لممارسة الأعمال والحرف المهنية في سن صغيرة غير مكترثين بالتعلم والتعليم؛ فهو لا يشكل مطمحًا لهم، إلى جانب المساحة الواسعة بالحرية الشخصية التي يعطيها مجتمعنا الفلسطيني للذكور؛ فيكون جل تركيزهم على الزيارات والرحلات والترفيه عن النفس والانشغال بالقضايا المجتمعية وبخاصة قضية الاحتلال الإسرائيلي ومقاومته؛ ما يجعل الإناث اكثر اهتمامًا بالتعلم الأكاديمي بتشغيل كافة القدرات الإبداعية والفكرية لديهم للوصول لأسمى الدرجات العلمية.

النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند المستوى ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة من طلبة الثانوية العامة في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة لمستوى الطفو الأكاديمي باختلاف متغير الفرع (التخصص).

ومن أجل فحص الفرضية الثانية وتحديد الفروق تبعًا إلى متغير الفرع (التخصص)، استخدم اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Samples t-test)، ونتائج جدول (6) تبين ذلك:

جدول (6): يوضح نتائج اختبار(ت) لدلالة الفروق بين متوسطات الطفو الأكاديمي لدى طلبة الثانوية العامة في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة تعزى إلى متغير الفرع (التخصص)

المتغير	الفرع (التخصص)	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الطفو الأكاديمي	علمي	110	3.98	.590	15.109	.000*
	أدبي	243	2.88	.651		

*دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (.05 > p *).

يتبين من جدول (6) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على مقياس الطفو الأكاديمي كانت أقل من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \leq .05$)، وبالتالي وجود فروق في الطفو الأكاديمي لدى طلبة الثانوية العامة في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة تعزى إلى متغير الفرع (التخصص)، جاءت الفروق لصالح علمي.

واختلفت النتيجة مع دراسة محجوب ومحمود (2022) حيث كشفت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في الطفو الأكاديمي بين الطلبة ذوي التخصص الدراسي (العلمي، الإنساني).

ويمكن تفسير تلك النتيجة نظرًا لأن غالبية طلبة الفروع العلمية يطمحون للذهاب لتخصصات علمية كالطب والهندسة وغيرها والتي تحتاج لدرجات تحصيلية اكاديمية مرتفعة، ومن الطبيعي أن يؤدي ذلك لزيادة مستوى الطفو الأكاديمي لديهم مقارنه بالتخصصات الأدبية نظرًا لصعوبة المواد بالتخصصات العلمية للمرحلة الثانوية، واعتمادها على تشغيل القدرات العليا بالتفكير عكس المقررات الأدبية؛ مما يدفعهم لتسخير وتشغيل كافة الإمكانيات الفكرية الإبداعية الابتكارية بدلًا من الحفظ والتلقين من خلال استخدام التكنولوجيا والنشاطات والفعاليات التربوية التدريبية والتساؤل والحوار المستمر مع ذوي العلم والخبرة من أجل تدريبهم وتوجيههم وإكسابهم المهارات والخبرات العلمية والإبداعية المطلوبة لفهم وإنهاء المواد العلمية، والتي من الصعب على الطالب أن يفهمها من غير مساندة وتوجيه خارجي إضافي مما يسهم بجعل الطفو الأكاديمي للفروع العلمية أعلى من الفرع الأدبي.

الخاتمة:

توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة، توصي الدراسة:

- اهتمام إدارة كل مدرسة بتطوير وعي المعلمين العاملين مع المراحل الثانوية بأهمية موضوع الطفو الأكاديمي وعلاقته بتطوير قدرات الطالب وإمكانياته من خلال عقد دورات تأهيلية وتنموية إرشادية في هذا المجال.
- العناية بالأنشطة والفعاليات المدرسية، والتي يمكن أن تساهم في مساعدة الطلبة على تفريغ الطاقات السلبية والانفعالية في سبيل زيادة دافعيتهم للدراسة والإنجاز والتفاعل الإيجابي مع الآخرين ورفع مستويات الطفو الأكاديمي لديهم.

- عمل برامج تدريبية أو تعليمية منفصلة أو من خلال دمجها بالبرامج الدراسية، وتنويع طرق التعلم والتعليم ووسائلها، وأن يتكيف محتوى المادة التعليمية مع قدرات كل متعلم ومهاراته ومعارفه لتنمية الطفو الأكاديمي للطلبة.
- ضرورة توعية الطلبة من خلال الاهتمام بالمحاضرات والندوات وعقد اللقاءات الطلابية بهدف رفع قدرات الطفو الأكاديمي لديهم من خلال اكتساب المعارف المهمة لحياتهم عن طريق البحث والاستقصاء.
- تطوير مراكز ووحدات خاصة بالتأهيل والإرشاد النفسي في مؤسسات المجتمع المدني والمحلي لرفع طفو الطلبة الأكاديمي بالتركيز على تغيير المفاهيم والعمليات المعرفية التقليدية، التي تشكلت بالماضي عند الطلبة من خلال التفاعل والاندماج بين أساليب التنشئة الاجتماعية والعوامل الثقافية والتربوية الأخلاقية.

دراسات مقترحة:

تقترح الدراسة ما يلي:

- الطفو الأكاديمي لدى طلبة الثانوية العامة في المدارس الحكومية والخاصة بالضفة الغربية وقطاع غزة.
- الطفو الأكاديمي وعلاقته بالضغوط النفسية والمرونة الأكاديمية لدى طلاب الجامعات الفلسطينية.
- إجراء دراسات مماثلة للدراسة الحالية على بيئات أو مراحل عمرية متباينة.

المراجع:

أولًا: المراجع العربية

البصير، نشوة. (2021). الاندماج المدرسي في ضوء متغيري الطفو الأكاديمي والاستثارة الفائقة لدى طلبة مدرسة المتفوقين الثانوية في العلوم والتكنولوجيا STEM. *المجلة التربوية، جامعة سوهاج، 92*: 767-820.

محمود، جيهان ومحمد، نرمين. (2018). بروفيلات الضجر الدراسي والطفو الأكاديمي في علاقتها بالعبء المعرفي والرجاء والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية، جامعة كفر الشيخ .كلية التربية، 18* (2): 349-424.

حسب الله، عبد العزيز. (2021). التأثير غير المباشر المشروط لليقظة العقلية في قلق الاختبار الإلكتروني لدى طلاب الجامعة عبر الطفو الأكاديمي كمتغير وسيط معدل في ضوء بعض المتغيرات الفئوية المعدلة. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، 15*: 509-608.

حسن، رمضان. (2020). الدافعية العقلية وعلاقتها بالطفو الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية، جامعة بنها، 121* (3): 281-332.

حليم، شيري. (2019). العلاقة بين الطفو الأكاديمي وتوجهات أهداف الإنجاز لدى طلبة الصف الأول الثانوي بمحافظة الشرقية. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 112* (112): 162-338.

الزغبي، أمل. (2018). تأثير التعلم الاجتماعي الوجداني في تحسين النهوض الأكاديمي للمتعثرات أكاديميا في جامعة طيبة بالمدينة المنورة. *مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، 34*(6)، 389-446.

شلبي، سوسن. (2015). بروفيلات النهوض الدراسي وقلق الاختبار في علاقتها بالانشغال المدرسي والتحصيل باستخدام التحليل العنقودي لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة العلوم التربوية، 23*(2): 29-97.

عابدين، حسن. (2018). تحليل المسار للعلاقات بين الطفو الأكاديمي وقلق الاختبار والثقة بالنفس والتوافق الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية*، جامعة المنوفية، *33*(4): 50-111.

عثمان، عفاف. (2022). النمذجة البنائية بين الطفو الأكاديمي والرفاهية النفسية والكفاءة الذاتية لدى طالبات الجامعة. *مجلة العلوم الإنسانية والإدارية*، (26): 102-125.

العظامات، عمر والمعلا، نظمي. (2020). الطفو الأكاديمي وعلاقته بالدافعية الداخلية والخارجية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي. *المجلة العربية للأبحاث والدراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية، 12* (1): 674-691.

عوده، أحمد وملكاوي، فتحي. (1992). *أساسيات الدراسة العلمي في التربية والعلوم الإنسانية: عناصر الدراسة ومناهجه والتحليل الإحصائي*. إربد: مكتبة الكتابي.

محجوب، لمى ومحمود، لطيفة. (2022). الطفو الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، *مجلة ديالى للبحوث الانسانية، 2*(92): 468-493. [CrossRef]

محمود، حنان. (2018). الإسهام النسبي لتوجهات أهداف الإنجاز والقدرة على التكيف في التنبؤ بالطفو الأكاديمي لدى طالبات الجامعة. *مجلة كلية التربية في العلوم التربوية، كلية التربية، جامعة عين شمس، 42*(3): 236- 290.

مصطفى، منال. (2014). النموذج البنائي للعلاقات السببية بين الطفو الدراسي وأهداف الشخصية المثلى والتوجهات الدراسية المساهمة في التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة دراسات عربية*، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، *13* (4): 533-633.

وزارة التربية والتعليم العالي. (2024). *الكتاب الإحصائي السنوي للتعليم في محافظات غزة*، فلسطين: وزارة التربية والتعليم العالي.

ثانيًا: المراجع الأجنبية

Garcia, E. (2011). *A tutorial on correlation coefficients, information-* retrieval. https://pdfs.semanticscholar.org/c3e1/095209d3f72ff66e07b8f3b152fab099edea.pdf.

Piosang, T. (2016). The Development of Academic Buoyancy Scale for Students (ABS-AS*). The assessment handbook*, *12*, 13-44.

Putwaim, D., Chamberlain, S., Daly, A., & Sadreddini, S. (2014). Reducing test anxiety among school-aged adolescence*:* a field experiment. *Educational Psychology in Practice*, *30*(4), 420-440.

Rohinsa, M., Cahyadi, S., Djunaidi, A., & Iskandra, Z. (2019). The Role of Personality Traits and Predicting Senior High School Students' Academic Buoyancy. *The Journal of Social Science Research, 5*(9), 1336-1340.

ثالثًا: ترجمة المراجع العربية

Abdeen, H. (2018). The Path Analysis of The Relationships Between Academic Buoyancy, Test Anxiety, Self-Confidence, and Academic Adjustment Among Secondary School Students. *Journal of the Faculty of Education, Menoufia University*, 33(4), 50–111. [In Arabic]

Al-Azamat, O., & Al-Mualla, N. (2020). Intrinsic and Extrinsic Motivation Academic Buoyancy and its Relationship to among Tenth Grade Students. *Arab journal for Humanities and Social Sciences*, 12(1), 674–691. [In Arabic]

Al-Basir, N. (2021). Scholastic engagement in the light of Academic buoyancy and Overexcitability among STEM Students. *Journal of Education, Sohag University*, 92, 767–820. [In Arabic]

Al-Zoghbi, A. (2018). The Effect of Emotional Social Learning in Improving Academic Advancement of Academic Stumble at Taibah University in Medina. *Journal of the Faculty of Education, Assiut University*, 34(6), 389–446. [In Arabic]

Halim, S. (2019). Academic Buoyancy and Orientation of the Achievement Goals for Students first Grade Secondary School in Al-Sharqia Governorate. *Arab Studies Journal in Education and Psychology*, 112(112), 162–338. [In Arabic]

Hasbullah, A. A. (2021). The Conditional Indirect Effect of Mindfulness on Electronic Test Anxiety of University Students via Academic Buoyancy as a Moderated Mediation Variable in Light of some Moderator Categorical Variables. *Fayoum University Journal of Educational and Psychological Sciences*, 15, 509–608. [In Arabic]

Hassan, R. (2020). Mental motivation and its relationship to academic buoyancy among secondary school student. *Journal of the Faculty of Education, Benha University*, 121(3), 281–332. [In Arabic]

Mahjoub, L., & Mahmoud, L. (2022). Academic buoyancy among university students. *Diyala Journal for Human Researches*, 2(92), 468–493. [In Arabic]

Mahmoud, H. (2018). The Relative Contribution of the Achievement Goals Orientation and the Adaptability in Predicting the Academic Buoyancy among University Female Students. *Journal of the Faculty of Education in Educational Sciences, Faculty of Education, Ain Shams University*, 42(3), 236–290. [In Arabic]

Mahmoud, J., & Mohamed, N. (2018). Profiles of Academic Boredom and Academic Buoyancy in relation to Cognitive Load, Hope and Academic Achievement among High School Students. *Journal of the Faculty of Education, Kafrelsheikh University – Faculty of Education*, 18(2), 349–424. [In Arabic]

Ministry of Education and Higher Education. (2024). *Annual statistical book for education in the Gaza governorates, Palestine*: Ministry of Education and Higher Education. [In Arabic]

Mostafa, M. (2014). Structural model of causal relationships between the academic buoyancy and personal best goals (PB), and academic orientation contribute in achievement among secondary school students. *Arab Studies Journal, Egyptian Psychologist Association*, 13(4), 533–633. [In Arabic]

Odeh, A., & Melkaoui, F. (1992). *Fundamentals of scientific research in education and the humanities: Elements of the study, its methods, and statistical analysis*. Irbid: Al-Ketabi Library. [In Arabic]

Othman, A. (2022). Structural modeling between academic buoyancy, psychological well-being, and self-efficacy among university students. *Journal of Humanities and Administrative Sciences*, (26), 102–125. [In Arabic]

Shalaby, S. (2015). Profiles of academic advancement and test anxiety in relation to school engagement and achievement using cluster analysis among secondary school students. *Journal of Educational Sciences*, 23(2), 29–97. [In Arabic]

International Journal of Educational and Psychological Studies (EPS)
المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
Journal Homepage: https://www.refaad.com/Journal/Index/3
E-ISSN 2520-4149 | P-ISSN 2520-4130
Vol. 14, Issue 5, 2025, pp. 785 - 801
www.refaad.com

The Impact of Play on the Development of Social Communication and Language Development in Children with Autism Spectrum Disorder from the Perspective of Teachers at Autism Centers

أثر اللعب في تنمية التواصل الاجتماعي والنمو اللغوي للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد من وجهة نظر معلمي مراكز التوحد

Mona Yahya Ahmad[1*], Ibtisam Al-Zubair Malik[2]

[1] PhD in Kindergarten, College of Education, Qassim University, Kingdom of Saudi Arabia.

[2] Collaborating at several Sudanese universities, Sudan.

[*] Corresponding Author: Mona Ahmad (monayahia44@hotmail.com)

منى يحيى احمد[1*]، ابتسام الزبير مالك[2]

[1] دكتوراة في رياض الأطفال-كلية التربية- جامعة القصيم- المملكة العربية السعودية.

[2] متعاونة في بعض الجامعات السودانية- السودان.

*الباحث المراسل: منى احمد (monayahia44@hotmail.com)

This file is licensed under a
Creative Commons Attribution 4.0 International

Received استلام البحث	Revised مراجعة البحث	Accepted قبول البحث
2024/4/29	2025/6/30	2025/8/9

DOI: https://doi.org/10.31559/EPS2025.14.5.6

Abstract:

Objectives: The study aimed to identify the role of disability centers in providing appropriate play activities for children with autism spectrum disorder (ASD) to promote social communication and language development. It also sought to explore the types of play offered at these centers and to examine how such activities contribute to enhancing social interaction and language skills among children with ASD.

Methods: A descriptive research design was employed, as it was deemed most suitable for achieving the study objectives. The sample consisted of 42 female teachers working at disability centers in Khartoum State. Data were collected using a structured questionnaire.

Results: The findings revealed that play has a significant role in fostering both social communication and language development among children with ASD. Additionally, a statistically significant correlation was found between the role of play in enhancing social communication and its impact on language development.

Conclusions: The researchers recommend utilizing appropriate play-based activities to strengthen social communication and language development among children with autism spectrum disorder in disability centers across Khartoum State.

Keywords: *play; social communication; language development; children with autism spectrum disorder.*

الملخص:

الأهداف: هدفت الدراسة إلى التعرف على الدور الذي تقدمه مراكز ذوي الإعاقة في اللعب المناسب للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في تطور التواصل الاجتماعي، والكشف عن الدور الذي تقدمه مراكز ذوي الإعاقة في تقديم اللعب المناسب للأطفال ذوي اضطراب التوحد في تطور اللغة، والتعرف على نوعية الألعاب التي تقدمها مراكز ذوي الإعاقة ونوعها للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وتوضيح إسهامات مراكز ذوي الإعاقة في تنمية التواصل الاجتماعي واللغة للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

المنهجية: استخدمت الدراسة المنهج الوصفي كونه الأنسب لتحقيق اهدافهما، وتكونت عينة الدراسة من (42) معلمة من معلمات مراكز ذوي الإعاقة بولاية الخرطوم. استخدما الباحثان الاستبانة كأداة لجمع البيانات.

النتائج: أظهرت نتائج الدراسة أن للعب دور مهم في تنمية التواصل الاجتماعي وتطور اللغة لدى الطفل ذو اضطراب طيف التوحد، توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين تنمية اللعب للتواصل الاجتماعي وتنميته للمهارات اللغوية للطفل ذو اضطراب طيف التوحد.

الخلاصة: أوصى الباحثان بضرورة العمل على استخدام أنواع مناسبة للعب لتنمية التواصل الاجتماعي وتطور اللغة لدى الطفل ذو اضطراب طيف التوحد بمراكز التوحد بولاية الخرطوم.

الكلمات المفتاحية: *اللعب؛ التواصل الاجتماعي؛ النمو اللغوي؛ أطفال ذو اضطراب طيف التوحد.*

الاستشهاد

Citation

أحمد، منى، مالك، ابتسام. (2025). أثر اللعب في تنمية التواصل الاجتماعي والنمو اللغوي للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد من وجهة نظر معلمي مراكز التوحد. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، 14 (5)، 785-801.

Ahmad, M. Y., & Malik, I. A. (2025). The Impact of Play on the Development of Social Communication and Language Development in Children with Autism Spectrum Disorder from the Perspective of Teachers at Autism Centers. *International Journal of Educational and Psychological Studies*, 14(5), 785-801. https://doi.org/10.31559/EPS2025.14.5.6 [In Arabic]

المقدمة:

تعد مرحلة الطفولة من أهم المراحل في تكوين شخصية الفرد، حيث إن الطفل في هذه المرحلة تشتد قابليته للتأثر بالعوامل المحيطة به وتتفتح ميوله واتجاهاته، ويكتسب ألواناً من المعرفة والمفاهيم والقيم (فاخر،2007).

فالمرحلة الطفولة الأهمية بالغة في حياة الانسان وذلك لما تتميز به هذه المرحلة من مرونة وقابلية للتعلم ونمو للمهارات والقدرات المختلفة ومنها أن الأطفال في هذه المرحلة يميلون للتخمين والاستكشاف والتجريب. ويعد اللعب سمة مميزة لهؤلاء الأطفال، حيث يستغرق جزءًا كبيرًا من وقتهم، ويرى علماء النفس أن اللعب يمثل أرقى وسائل التعبير في حياة الأطفال، ويشكل عالمهم الخاص بكل ما فيه من خبرات تؤدي إلى تنمية جميع جوانب النمو بما فيها النمو المعرفي (إدراكي- انفعالي- اجتماعي- معرفي- مهارات حركية). وللطفل قدرة على التخيل والابتكار والتفكير اللامحدود، ويعد اللعب مظهرًا من مظاهر السلوك الإنساني في مرحلة الطفولة التي تعتبر مرحلة وضع اللبنات الأولى في تكوين شخصية الفرد، حيث تجمع نظريات علم النفس رغم اختلافها على أهمية هذه المرحلة في تكوين شخصية الفرد. يتعلم الطفل ذو اضطراب طيف التوحد من خلال اللعب بناء العلاقات الاجتماعية مع الأخرين وكيفية التعامل معهم بنجاح كما يتعلم من خلال اللعب التعاوني الأخذ والعطاء واحترام الملكية الخاصة وبعض الأنظمة الاجتماعية الأخرى (قناوي،1995).

تؤكد الدراسات الحديثة أن لعب الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد هو أفضل وسائل تحقيق النمو الشامل المتكامل لديهم ففي أثناء اللعب يتزود العقل بالمعلومات والمهارات والخبرات الجديدة من خلال أشكال اللعب المختلفة التي تثري إمكانياته العقلية والمعرفية وتكسبه مهارات التفكير المختلفة وتنمي الوظائف العقلية العليا كالتذكر والتفكير والادراك. فاللعب نشاط حركي ضروري في حياة الطفل خاصة ذو اضطراب طيف التوحد لأنه ينمي العضلات ويقوي الجسم ويصرف الطاقة الزائدة عنده، ويرى بعض العلماء أن هبوط مستوى اللياقة البدنية وهزال الجسم وتشوهاته هي بعض نتائج تقييد الحركة عند الطفل، ومن خلال اللعب يحقق الطفل التكامل بين وظائف الجسم والتواصل الاجتماعي والنواحي الانفعالية والعقلية واللغوية (بهادر، 2000).

للعب فوائد متعددة للطفل وهو ضروري للطفل ذو اضطراب طيف التوحد لأنه يتعلم عن طريقه عادات التحكم في الذات والتعاون والثقة بالنفس، والألعاب تضفي على نفسيته البهجة والسرور وتنمي مواهبه وقدراته على الإبداع، ومن خلال اللعب يتحقق النمو النفسي والعقلي والاجتماعي والانفعالي للطفل، ويتعلم الطفل من خلاله المعايير الاجتماعية، وضبط الانفعالات والنظام والتعاون (شحاتة، 2007).

ويرى الباحثان أن اللعب للطفل ذو اضطراب طيف التوحد له أثره في الناحية اللغوية والتواصل الاجتماعي، لأن من خلال اللعب يتحدث الطفل فتنمو لغته وتتطور، وبما أن أعصاب الكلام قريبة من أعصاب الحركة بداهة يكون لها تأثيرًا ملاحظ. لذا جاءت فكرة هذا البحث لمعرفة دور اللعب في النواحي اللغوية والتواصل الاجتماعي للطفل ذو اضطراب طيف التوحد بمراكز التوحد بولاية الخرطوم.

مشكلة الدراسة:

لاحظ الباحثان ازدياد نسبة اضطراب طيف التوحد بنسبة كبيرة في المجتمع في الآونة الأخيرة حسب الإحصاء عالميًا (1999م) بدلاً عن 1: 1000، ومعدل انتشار طيف التوحد حول العالم وفقاً لمنظمة الصحة العالمية: طفل من كل 160 طفل حول العالم مصاب باضطراب طيف التوحد، يقدر عبد الله (2001)، وخطاب (2005)، وعليوات (2007)، والغرير وعودة (2009)، نسبة انتشار اضطراب طيف التوحد، بما بين (4 و5) حالات توحد كلاسيكية، في كل عشرة ألف مولود. ويوضح أنه أكثر شيوعًا في الأولاد من البنات، بنسبة 40: 1.

وتضيف (نصر ،2002) أن النسب الحديثة في الولايات المتحدة، تشير إلى أنه يوجد على الأقل (3600) فرد مصابين باضطراب طيف التوحد، ثلثهم من الأطفال. كما أشار إلى أن إعاقة اضطراب طيف التوحد تعد الإعاقة الرابعة، الأكثر شيوعًا من بين الإعاقات المختلفة، والتي تتمثل في التخلف العقلي، والصرع، والشلل الدماغي.

ويقول عليوات (2007) إن اضطراب طيف التوحد يرتفع بنسبة 10-17% سنويًا. ويذكر روزمان وبلوم (2008: 20) أن نسبة الذكور بالنسبة للإناث تبلغ 1:4 في اضطرابات طيف التوحد، فالإناث ذوات اضطراب طيف التوحد يعانين من انخفاض شديد في الذكاء مقارنة مع الذكور، وليس هناك حاليًا أي تفسير لهذا التفاوت، في نسبة الجنس.

لذا كان لابد من البحث في كيفية التعامل وتطوير هؤلاء الأطفال وتمثلت مشكلة البحث في معرفة دور اللعب في تنمية التواصل الاجتماعي واللغة للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد من وجهة نظر معلمي مراكز التوحد بولاية الخرطوم. لذا صاغ الباحثان مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

ما دور اللعب في تنمية التواصل الاجتماعي واللغة للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد من وجهة نظر معلمي مراكز التوحد بولاية الخرطوم؟

والذي تتفرع منه الأسئلة التالية:

- هل يساهم اللعب في تنمية مهارات التواصل الاجتماعي للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بمراكز ذوي الإعاقة؟
- هل يساهم اللعب في تنمية المهارات اللغوية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بمراكز ذوي الإعاقة؟
- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين دور اللعب في تنمية التواصل الاجتماعي والمهارات اللغوية للطفل ذو اضطراب طيف التوحد؟
- هناك فروق ذات دلالة إحصائية في دور اللعب في تنمية التواصل الاجتماعي واللغة للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد تعزى لمتغيري التخصص الدقيق وسنوات الخبرة لدى المعلمات؟

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية هذه الدراسة في التالي:

الأهمية النظرية:

- تتمثل في إثراء المعرفة العلمية باضطراب طيف التوحد.
- تتمثل في إثراء المعرفة العلمية بدور اللعب.

الأهمية التطبيقية:

- يمكن أن يستفيد من نتائج الدراسة المعلمين والآباء.
- يمكن الاستفادة من النتائج في وضع برامج تعليمية للغة والتواصل الاجتماعي لدى أفراد العينة.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

- تحديد الدور الذي تقدمه مراكز ذوي الإعاقة في تقديم اللعب المناسب للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في تطور التواصل الاجتماعي.
- الكشف عن الدور الذي تقدمه مراكز ذوي الإعاقة في تقديم اللعب المناسب للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في تطور اللغة.
- التعرف على نوعية الألعاب التي تقدمها مراكز ذوي الإعاقة ونوعها للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.
- توضيح إسهامات مراكز ذوي الإعاقة في تنمية التواصل الاجتماعي واللغة للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

فرضيات الدراسة:

الفرضية الرئيسية الأولى: ما دور اللعب في تنمية التواصل الاجتماعي واللغة للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد من وجهة نظر معلمي مراكز التوحد بولاية الخرطوم؟

ويشتق منها الفرضيات الفرعية التالية:

- ينمي اللعب مهارات التواصل الاجتماعي للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بمراكز ذوي الإعاقة.
- ينمي اللعب المهارات اللغوية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بمراكز ذوي الإعاقة.
- هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين تنمية اللعب للتواصل الاجتماعي وتنميته للمهارات اللغوية لطفل ذو اضطراب طيف التوحد.
- هناك فروق ذات دلالة إحصائية في دور اللعب في تنمية التواصل الاجتماعي واللغة للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد تعزى لمتغير التخصص الدقيق.
- هناك فروق ذات دلالة إحصائية في دور اللعب في تنمية التواصل الاجتماعي واللغة للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد تعزى لمتغير الخبرة.

مصطلحات الدراسة:

- **اللعب:**

هو عبارة عن جميع الأنشطة التي يقوم بها الطفل لإشباع حاجاته النفسية وتفريغ طاقاته بحيث يجد فيها متعة ولذة وهو في اللعب يكون مدفوعًا بدوافع كثيرة مثل حب الاستطلاع والاستكشاف (السيد، 2005).

التعريف الإجرائي للعب: بأنه مجموع الحركات والإيماءات الجسدية والألفاظ اللغوية التي ترفه عن الطفل وتجعله سعيدًا في حياته.

- **التواصل الاجتماعي:**

قدرة الفرد على أن يعبر بصورة لفظية وغير لفظية عن مشاعره وآرائه وأفكاره وأن ينتبه ويدرك في الوقت نفسه الرسائل اللفظية وغير اللفظية عن مشاعره وآرائه وأفكاره للآخرين (محمود،2003).

التعريف الاجرائي للتواصل الاجتماعي: يعرف التواصل الاجتماعي في هذه الدراسة بأنه الدرجة التي تحصل عليها المعلمات في مقياس التواصل الاجتماعي والذي يتم تقييمه من خلال استبيان موجه للمعلمات يهدف إلى قياس مدى استخدام المعلمات لاستراتيجية اللعب التي تعزز التواصل الاجتماعي لدى أطفال ذو اضطراب طيف التوحد بولاية الخرطوم.

- **النمو اللغوي:**

يعني قدرة الطفل على استخدام نظام من الرموز يتسم بالتحكم والانتظام والتمسك بالقواعد، مع وجود قواعد لتجميع هذه الرموز (أبوغنيمة،2011).

التعريف الاجرائي للنمو اللغوي: يعرف النمو اللغوي في هذه الدراسة بأنه الدرجة التي تحصل عليها المعلمات في مقياس النمو اللغوي والذي يتم تقييمه من خلال استبيان موجه للمعلمات يهدف إلى قياس مدى استخدام المعلمات لاستراتيجية اللعب التي تعزز النمو اللغوي لدى أطفال ذو اضطراب طيف التوحد بولاية الخرطوم.

- **أطفال ذو اضطراب طيف التوحد:**

يعرف اضطراب طيف التوحد (ASD) كما ورد في الدليل التشخيصي والاحصائي للاضطرابات النفسية الطبعة الخامسة المعدلة (DSM-5-TR) الأطفال من ذوي التوحد الذين يعانون من اضطرابات في النمو تظهر عليهم عجز في التواصل والتفاعل الاجتماعي وفي مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي وسلوكيات او اهتمامات أو أنشطة متكررة ومقيدة.

تعرف الجمعية الأمريكية اضطراب طيف التوحد بأنه، نوع من الاضطرابات التطورية التي تظهر خلال السنوات الثلاث الأولى من عمر الطفل، وتكون نتاجًا لاضطرابات بيولوجية، تؤثر على وظائف المخ، وبالتالي تؤثر على مختلف نواحي النمو، فتجعل الاتصال الاجتماعي (اللفظي أو غير اللفظي) لدى الأطفال صعبًا، واستجابتهم للأشياء أكثر منها للأشخاص، كما أنهم يحبون الروتين والنمطية (نصر،2002).

التعريف الإجرائي لأطفال ذو اضطراب طيف التوحد: هم الأطفال الذين تم تشخيصهم باضطراب طيف التوحد باستخدام معايير التشخيص في الدليل التشخيصي والاحصائي الإصدار الخامس (DSB-5).

الإطار النظري والدراسات السابقة:

الإطار النظري:

أولًا: اللعب عند الأطفال

يتطلب أسلوب التعلم باللعب ضرورة توظيفه في أنشطتهم التعليمية المختلفة لاكتساب المعرفة وتقريب مبادئ العلم للأطفال وتنمية سلوكياتهم وقدراتهم العقلية والجسمية والوجدانية، ويحقق في نفس الوقت المتعة والتسلية (السيابية ،2017).

يعمل اللعب على تزويد الأطفال بخبرات أقرب إلى الواقع العملي ولا بد من أمان وسلامة هذه الألعاب التعليمية عند استخدامها من قبل الأطفال (نجم، 2001).

ويرى الباحثان أن اللعب هو نشاط يتطلب سلوكيات يمارسها الأطفال بطريقة مناسبة لتحقيق أهداف تعليمية. يكون له دورًا في تنمية التواصل الاجتماعي وتنمية المهارات اللغوي لدى الأطفال بمراكز أطفال ذو اضطراب طيف التوحد بولاية الخرطوم.. اختار الباحثان اللعب كأسلوب لتنمية المهارات الاجتماعية وتطور النمو اللغوي لدى أطفال طيف التوحد.

ثانيًا: اضطراب طيف التوحد

يشير (الريحاني وآخرون ،2010) إلى أن الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد يتجاوزون السنة الأولى، تقريبًا مثل الأطفال العاديين. ولكن مع نهاية السنة الثانية، يبدو واضحًا أن سلوكهم غير عادي، إذ يصبح فهمهم للأشياء غير طبيعي، واهتماماتهم محدودة، والكلمات القليلة التي تعلمها الطفل تبدأ بالضياع، وتظهر الانفعالات غير مستقرة، كما يضطرب نومهم.

اضطراب طيف التوحد Autism spectrum disorder: هو اضطراب عصبي نمائي يتميز بالقصور في التواصل والتفاعل الاجتماعي، وظهور سلوكيات تكرارية وانشطة واهتمامات محدودة وتظهر هذه الخصائص والسمات قبل سنة ثلاث سنوات وتتباين تبيانًا كبيرًا بين الأطفال تبعا لدرجة النمو والمهارات اللغوية والعمر الزمني (VandenBos, 2015). هم الأطفال الذين تم تشخيصهم باضطراب طيف التوحد باستخدام معايير التشخيص في الدليل التشخيصي والإحصائي الإصدار الخامس (DSM-5) بأنه اضطراب يتصف بقصور نوعي في مجالين نماءين هما: مهارات التفاعل والتواصل الاجتماعي ووجود سلوكيات نمطية تكرارية، ومحدودية النشاطات والاهتمامات على أن تبدأ الأعراض في الظهور في فَّترة نمو مبكرة مسببة قصورًا شديدًا في الداء الاجتماعي والمهني (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders,2013). ويعرف الدليل التشخيصي الكلينيكي الطبعة الخامسة المعدلة بأنه اختلاف في أداء الدماغ يؤثر على كيفية التواصل والتفاعل مع الاخرين. يشير DSM-5 إلى أن اضطراب طيف التوحد يتميز بوجود صعوبات مستمرة في التواصل والتفاعل الاجتماعي، بالإضافة إلى أنماط سلوكية أو اهتمامات أو أنشطة مقيدة ومتكررة. وتؤكد الزريقات (2004) أن تشخيص اضطراب طيف التوحد يحتاج إلى تروي، وتيقن، من خلال جمع المعلومات الدقيقة من الوالدين، والمحيطين بالحالة. ويرى أنه من الممكن تشخيص اضطراب طيف التوحد، في حالة ما، على أنه اضطراب طيف التوحد، وفي حالة أخرى، على أنه اضطراب آخر، نتيجة التسرع.

ورأى الباحثان أن صعوبة التشخيص تكمن في صعوبة التواصل مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وصعوبة تقبل الطفل ذو اضطراب طيف التوحد للمعالج، الذي يقوم بالتشخيص، والتجاوب معه، والاستجابة له، لذا كان لا بد أن يكون المعالج على خبرة عالية، في التعامل مع مثل هذه الحالات. كما يرى الباحثان أن عملية التشخيص أمر في غاية الأهمية حتى يتم من خلال التشخيص الدقيق التفريق بين اضطراب طيف التوحد والأمراض الأخرى: وتحديد أعراض اضطراب طيف التوحد بشكل دقيق ولذلك كان لا بد من وجود فريق عمل يتمتع بخبرة واسعة في تشخيص اضطراب طيف التوحد وعلى معرفة واسعة بمحكات التشخيص.

وقد أشار (عسلية، 2006) إن للمعلم دورًا خاصًا في عملية تشخيص الطفل، فبينما يقوم باقي أفرد الفريق بتحديد الإطار العام لمستوى تطور الطفل، في جميع المجالات، يقوم المعلم بإعطاء تفاصيل أكثر عن الطفل، وتفاعله مع الآخرين.

يذكر (بدر، 2004) بأن اللعب يعتبر نشاطًا مميزًا ويفيد في الدخول لعالم الطفل ذو اضطراب طيف التوحد. ويؤكد بأن القدرة على اللعب ليست معدومة عند الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وإما هي كامنة لديهم، ويمكن بمزيد من الصبر والتدرب تنميتها. كما اتضح أن الأطفال ذوي اضطراب

طيف التوحد لديهم بعض المهارات الخاصة باللعب الادعائي، أي ادعاء وجود صفات لعنصر اللعب غير موجودة به أصلًا، ولديهم مهارات خاصة باللعب التخيلي، أي ادعاء وجود شيء غير موجود وإصباغ صفة خيالية عليه. وتضيف (إبراهيم ،2011) أن المتخصصين يوصون بأن يكون العلاج باللعب لأطفال اضطراب طيف التوحد من خلال المجموعات من أجل تحقيق التفاعل والمنافسة مما يساعدهم على نمو اللغة والحوار اللفظي وغير اللفظي عن طريق التقليد والمحاكاة.

ويرى الباحثان أهمية اللعب في تنمية التواصل الاجتماعي وتطور اللغة لدى أطفال طيف التوحد. حيث يؤدي استخدام أسلوب التعلم عن طريق اللعب الي تنمية المهارات الاجتماعية وتطور اللغة لديهم.

ثالثًا: المهارات الاجتماعية

قدرة الفرد على أن يعبر بصورة لفظية أو غير لفظية عن مشاعره وآرائه وأفكاره وأن ينتبه ويدرك في الوقت نفسه الرسائل اللفظية وغير اللفظية عن مشاعره وآرائه وأفكاره للآخرين (محمود وفرج، 2003).

ترجع أهمية المهارات الاجتماعية إلى قدرتها على مساعدة الطفل في تكوين علاقات اجتماعية سوية مع الآخرين من حوله وتعريفه بالبيئة المحيطة (الناشف، 2001).

تكمن أهمية المهارات الاجتماعية في أنها مجال لعمليات التواصل والتفاعل الاجتماعي بين الأطفال كما تعد مؤشرًا جيدًا للصحة النفسية ومعرفة الفروق بين الأطفال كما تساعد المهارات الاجتماعية الطفل على تكوين علاقات اجتماعية مع الآخرين والبالعين كما أنها تساعد الطفل على تقبل فكرة مشاركة الأطفال في لعبه وتعاونه وتعاطفه معهم بالإضافة إلى قدرتها على تشجيع الأطفال على المبادرة والاقدام والشجاعة الأدبية في التعبير عن المشاعر والآراء واحترام رغبات الغير (بدير، 2001).

أهمية التدريب على المهارات الاجتماعية إلى عدة اعتبارات منها إكساب الطفل القدرة على أداء الأعمال في سهولة ويسر، ورفع مستوى إتقان الأداء المهاري، وقدرة الطفل على توسعه علاقاته وتفاعلاته الاجتماعية بالآخرين ويستطيع الأطفال أن يكتسبوا المهارات بعد ان يتمكنوا من التفاعل اللفظي السليم مع المحيطين بهم ويجب على الآباء والقائمين على تربية الأطفال تقوية المهارات الاجتماعية السوية وإضعاف المهارات الاجتماعية غير السوية (بهادر،1994).

رابعًا: النمو اللغوي

إنَّ النمو اللُغوي هو تطور القدرة اللُغوية أي تغير وزيادة وتحول هذه الطاقة الموجودة بداخل الإنسان منذ ولادته أي بالفطرة، والنمو اللُغوي هو تطور ونماء للمفردات ونطقها، والجمل وتركيبها، والدلالات وتوظيفها، وهذا ما يجعل التميز واضحًا بين الفئات العمرية (نشواتي، 1993).

وقد تعددت تعاريف النمو اللغوي من خلال التعريفات يستخلص الباحثان أن النمو اللغوي هو أن يكون للطفل القدرة على التقدم في اكتساب اللغة على المراحل الطبيعية وفق المخطط والتسلسل الطبيعي، أي نمو مهارات التعبير والاستماع والكلام والكتابة لدى الطفل منذ ولادته وحتى الاكتساب التام للغة. ويمر النمو اللغوي لدى الأطفال بعدة مراحل ويجب استغلال تلك المراحل وتنميتها.

توجد أربعة أسس تتصل بنمو لغة الإنسان على الطفل أنَّ يحققها عبر مراحل نموه، ولكي تنمو مهارة التواصل اللُغوي لديه، ويستطيع التعبير عن نفسه بالكلام، وينظم ويكتسب الخبرات والمعلومات في جميع مجالات المعرفة، وهذه الأسس الأربعة هي (النمو الصوتي، الرمزي، نمو القدرة على التركيب النحوي، ونمو القدرة الوظيفية للغة).

ومنه نقول إن الطفل لا يكتسب الألفاظ الجديدة في هذه المرحلة عن طريق اللعب اللفظي والتمرينات اللفظية التي يقوم بها فقط، وإنما نتيجة لعوامل النمو والنضج لأجهزته النطقية، فالتدريب يكون ذو مفعول أجدى وأقوى كلما كانت الأعضاء أكثر نموًا ونضجًا.

الدراسات السابقة:

أولًا: دراسات ذات صلة بتنمية اللعب للمهارات الاجتماعية

- **أشارت ورين (2024)** في دراسة هدفت معرفة دور اللعب الجماعي في النمو الاجتماعي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، على عينة مكونة من عشرة أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد مدمجين في مركز الشروق (SOS AUTISME) بالدار البيضاء-المغرب. لبرنامج مكثف من حصص اللعب الجماعي لمدة ثلاثة أشهر، فتم تطبيق مقياسين، من إعداد الباحث شوقي أحمد غانم، مقياسًا للنمو الاجتماعي وآخر للعب، قبل وبعد أجراه البرنامج المكثف من حصص اللعب الجماعي كانت النتائج التالية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط القياس البعدي والقياس القبلي في الاهتمام المشترك الذي يجمع بين الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وأقرانهم، توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط القياس البعدي والقياس القبلي في معظم أبعاد النمو الاجتماعي لدى الطفل التوحدي.
- **دراسة عبد العظيم (2022)** التي هدفت إلى التعرف على تأثير برنامج أنشطة حركية على تنمية مهارات التواصل الاجتماعي وبعض المهارات الحركية الأساسية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. استخدم الباحث المنهج التجريبي، وتم تطبيق أداة الدراسة التي استخدمها الباحث اختبار بينيه للذكاء، اختبارات المهارات الحركية الأساسية. اختبار مهارات التواصل الاجتماعية على عينة الدراسة: (12) طفلًا من ذوي اضطراب طيف التوحد. ومن أهم النتائج التي توصلت الدراسة لها أن البرنامج المقترح له تأثير إيجابي في تنمية مهارات التواصل الاجتماعي للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

- **دراسة الياسري (2021)** هدفت الدراسة إلى معرفة أثر اللعب التمثيلي في تنمية بعض مهارات التواصل الاجتماعي لأطفال التوحد. تكونت عينة الدراسة: (20) طفلًا من ذوي اضطراب طيف التوحد. اتبع الباحث المنهج التجريبي. أدوات الدراسة: مقياس برتقوليو للمهارات الاجتماعية. من أهم نتائج الدراسة: للعب التمثيلي أثر مهم في تطوير قابليات اطفال التوحد. يمكن استخدام بعض المشاهد التمثيلية من أجل تنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى اطفال التوحد.
- **دراسة حماد وجلطي (2018)** التي هدفت إلى التعرف عل إثر برنامج تدريبي مقترح لتنمية التواصل الاجتماعي لدى أطفال التوحد. تكونت عينة الدراسة من 6 أطفال التوحد (5 ذكور، 1 اناث)، تم تطبيق أداة الدراسة وهي مقياس مهارات التواصل الاجتماعي، تم تحليل نتائج الدراسة بواسطة الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية spss، أهم النتائج التي توصلت لها الدراسة هي فاعلية البرنامج التدريبي المقترح.

ثانيًا: دراسات ذات صلة بدور اللعب في تنمية اللغة

- **دراسة حسن (2021)** هدفت إلى الكشف عن مدى فعالية برنامج قائم على التدخل المبكر لتنمية التواصل اللفظي لدى الأطفال من ذوي الاضطراب طيف التوحد. تكونت عينة الدراسة من 10 أطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد (3-5) سنوات. كانت أدوات الدراسة هي البرنامج التدريبي، مقياس جيليام، مقياس بينيه، مقياس التواصل اللفظي وبرنامج التواصل اللفظي. استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي توصلت الدراسة إلى فعالية أثر البرنامج في تحسين التواصل اللفظي لصالح المجموعة التجريبية.
- **إشارات دراسة (Haufe, 2018)** إلى معرفة أثر التواصل اللغوي على استجابات أطفال طيف التوحد، وتكونت عينة الدراسة من 8 أطفال في مرحلة ما قبل المدرسة و4 أطفال بالصف الأول والثاني من المرحلة الابتدائية، واستخدمت الدراسة مقياس تقدير المهارات الاجتماعية من قبل الأباء ومقياس تقدير المهارات الاجتماعية من قبل المعلم، وتم تطبيق البرنامج على مدار12 أسبوع وذلك لمدة 30 دقيقة يوميًا، وأشارت نتائج الدراسة اكتساب الأطفال القدرة على مشاركة اقرانهم الأدوات واللعب.
- **اجري احمد (2016)** دراسة هدفت إلى الكشف عن مدى فعالية برنامج التدخل المبكر لتنمية بعض المهارات اللغوية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، والتحقق من مدى فعالية وكفاءة البرنامج في تحقيق الهدف، وتكونت عينة الدراسة من (20) طفلًا من اضطرابات طيف التوحد، وتقع العينة في مدى عمري ما بين (4-8) سنة، وتم تقسيمهم إلى (10) أطفال منهم (6) ذكور، و(4) إناث كمجموعة تجريبية و(10) أطفال منهم (6) ذكور، و(4) إناث كمجموعة ضابطة، وتراوحت نسبة الذكاء ما بين (90 – 100) درجة وهي فئة اضطراب طيف التوحد البسيط، وتم مجانسة المجموعتين من حيث العمر والذكاء والمستوى الثقافي الاجتماعي والاقتصادي، حيث تتعرض المجموعة التجريبية لتطبيق البرنامج ولا تتعرض المجموعة الضابطة للتطبيق. واستخدمت الأدوات: مقياس جودار للذكاء، برنامج التدخل المبكر لتنمية بعض المهارات اللغوية. (إعداد الباحثة، واختبار المهارات اللغوية، تم تطبيق البرنامج لمدة ثلاثة أشهر .توصلت نتائج الدراسة: أنها ذات دلالة عالية وتحسن واضح في زيادة حصيلة المهارات اللغوية والقدرة على التعبير بجمل واضحة، مما يدل على مدى فعالية برنامج التدخل المبكر المستخدم في تنمية المهارات اللغوية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

التعقيب على الدراسات السابقة:

تبين من استعراض الدراسات السابقة أن هناك شبه إجماع على تناولها أثر اللعب في تنمية التواصل الاجتماعي والنمو اللغوي للأطفال.

وقد اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة (عبد العظيم،2022) و(الياسري،2021) ورين، (2024) في هدفها من حيث دور اللعب في تنمية المهارات الاجتماعية. تنوعت عينات الدراسات السابقة من حيث حجم العينة وخصائص أفرادها، اختلفت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في طريقة اختيارها لعينة الدراسة حيث تكونت عينة الدراسة من معلمات رياض الأطفال بينما كانت عينة الدراسات السابقة من أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

اختلفت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في اعتمادها المنهج التجريبي لتحقيق أهدافها كدراسة كل من دراسة (احمد، 2016) (عبد العظيم، 2022) واختلفت مع دراسة (حسن، 2021) في اتباعها للمنهج التجريبي، اتفقت مع دراسة (حمادو وجلطي، 2018) في استخدامها للاستبانة كأداة للجمع البيانات واختلفت مع دراسة كل من (حسن،2021) (Haufe, 2018) في استخدامها برنامج تدريبي لتنمية التواصل اللفظي لدى الأطفال من ذوي الاضطراب طيف التوحد. كما واستفاد الباحثان من الدراسات السابقة في إعداد خطة الدراسة وهيكلتها وتنظيم أدبيات الدراسة وفي كيفية اختيار العينة والمنهج الملائم لها وتفسير نتائجها ومقارنتها بنتائج الدراسات السابقة. كما تميزت الدراسة الحالية في تناولها لدور اللعب في تنمية التواصل الاجتماعي والنمو اللغوي للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد من حيث وجهة نظر معلمي مراكز التوحد بمحلية الخرطوم.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهجية الدراسة:

استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، الذي يعد المنهج الأكثر ملاءمة لوصف الظاهرة موضوع البحث، وهي: دور اللعب في تنمية التواصل الاجتماعي واللغة لأطفال اضطراب طيف التوحد من وجهة نظر معلمي مراكز التوحد بولاية الخرطوم، وجمع البيانات حولها وتحليلها وتفسيرها للوصول إلى النتائج والتوصيات والمقترحات.

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من معلمات مراكز التوحد بولاية الخرطوم والبالغ عددها سبعة مراكز.

عينة الدراسة:

اختار الباحثان عينة الدراسة عن طريق العينة القصدية لبعض مراكز الإعاقة الذهنية والبالغ عددها سبعة مراكز بولاية الخرطوم، لعدد (42) معلمةً. تم توزيع عينة الدراسة على حسب المتغيرات الديمغرافية (المؤهل العلمي، التخصص الدقيق، سنوات الخبرة) الجدول (1) يوضح ذلك.

جدول (1): توزيع عينة الدراسة على حسب المتغيرات الديمغرافية (المؤهل العلمي، التخصص الدقيق، سنوات الخبرة)

المتغير	المستوى	العدد	النسبة المئوية
المؤهل العلمي	بكالوريوس	14	%33.3
	دبلوم عالي	12	%28.6
	ماجستير	12	%28.6
	دكتوراه	4	%9.5
	المجموع	42	%100
التخصص الدقيق	علم نفس	25	%59.5
	تربية خاصة	17	%40.5
	المجموع	42	%100
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	26	%61.9
	5 - 10سنوات	11	%26.2
	10 - 15سنة	5	%11.9
	المجموع	42	%100

أدوات الدراسة:

بعد أن اطلع الباحثان على أدبيات بحثهما، صممتا استبانة صنفتهما في محورين وهي:

المحور الأول: تنمية اللعب لمهارات التواصل الاجتماعي لدى الطفل ذو اضطراب طيف التوحد، وعدد عباراته (15) عبارة.

المحور الثاني: تنمية اللعب لمهارات اللغة الطفل ذو اضطراب طيف التوحد، وعدد عباراته (10) عبارات.

كما حوت الاستبانة على البيانات الشخصية للمفحوصين وهي: المؤهل العلمي، التخصص الدقيق، سنوات الخبرة. ثم تم تحكيمها وتطبيقها.

إن أداة البحث هي الوسيلة التي جمع بها الباحثان البيانات المتعلقة بالظاهرة التي يبحثان فيها، وتستخدم أدوات كثيرة لجمع البيانات في البحوث.

إن طبيعة الدراسة تساعد على تحديد نوع الأداة المناسبة لجمع البيانات المتعلقة بالموضوع بدرجة كبيرة، ويرى الباحثان أن الأداة المناسبة لجمع المعلومات الخاصة بموضوعهما هو الاستبانة، وقد اختار الباحثان الاستبانة للآتي:

- توفر الوقت والجهد مقارنة بالأدوات الأخرى كالمقابلة.
- إمكانية شمولها لكل البيانات والمعلومات المراد جمعها.
- تعطي الحرية للمجيبين عنها في الإجابات عن عباراتها.

الاستبانة في صورتها الأولية:

بعد أن اطلع الباحثان على أدبيات بحثهما، صممتا استبانة صنفتهما في محورين وهي:

المحور الأول: تنمية اللعب لمهارات التواصل الاجتماعي لدى الطفل ذو اضطراب طيف التوحد، وعدد عباراته (15) عبارة.

المحور الثاني: تنمية اللعب لمهارات اللغة الطفل ذو اضطراب طيف التوحد، وعدد عباراته (10) عبارات.

كما حوت الاستبانة على البيانات الشخصية للمفحوصين وهي: المؤهل العلمي، التخصص الدقيق، سنوات الخبرة.

إعداد وصياغة عبارات الاستبانة:

إن إعداد وصياغة عبارات الاستبانة يتطلب العناية والدقة حيث إن النتائج قد تتغير بصيغة العبارة وقد راع الباحثان في إعداد وصياغة العبارات ما يلي:

- أن تكون عبارات الاستبانة واضحة.
- أن تحتوي العبارة على فكرة واحدة أو جانب واحد فقط.

تحكيم الاستبانة:

بعد أن صمم الباحثان الاستبانة في صورتها الأولية ثم عرضتها على هيئة من المحكمين المختصين في مجال التربية الخاصة وعلم النفس للحكم على صلاحية الاستبانة من حيث:

- تقدير إذا ما كانت العبارات الموضوعة تقيس ما وضعت لقياسه.
- فحص مضمون كل عبارة من عبارات الاستبانة.

وقد أسفرت نتيجة التحكيم عن تعديل في صياغة بعض العبارات، وإضافة خمس عبارات للمحور الثاني، وبعد الأخذ بآراء المحكمين وإجراء التعديلات التي أوصوا بها أصبحت الاستبانة تحوي محورين و(30) عبارة. (ملحق رقم 1)

تعليمات الاستبانة:

تعليمات الاستبانة على جانب كبير من الأهمية، لذلك رُوعيت الدقة التامة في وضعها وصياغتها حتى لا تختلف النتائج باختلاف فهم التعليمات، وقد قام الباحثان باتباع الخطوات التالية في إعداد التعليمات:

- توضيح الهدف من إعداد الاستبانة.
- التأكد من التزام الموضوعية في الإجابة الذي يؤدي إلى ضمان صحة النتائج.
- التأكيد على أن كافة المعلومات التي سيدلي بها المستجيب لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.
- أوضحت التعليمات كيفية تسجيل الإجابة في الاستبانة.

الخصائص (السيكو مترية) القياسية للاستبانة:

الاتساق الذاتي للمقياس:

لمعرفة الخصائص القياسية للفقرات بالمقياس الحالي، قام الباحثان بتطبيق صورة المقياس المعدلة بتوجيهات المحكمين والمكونة من (30) فقرة (عبارة) على عينة أولية حجمها (10) مفحوصين تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، ثم رصدت الدرجات وتم إدخالها في برنامج الحزم الإحصائية للدراسات الاجتماعية (Statistical Package for Social Sciences) (SPSS) بالحاسب الآلي، ومن ثمّ تمّ إيجاد صدق الاتساق الداخلي للفقرات وذلك بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة مع الدرجة الكلية للمقياس الفرعي (المحور) الذي تقع تحته الفقرة المعنية والجدول التالي يوضح نتائج هذا الإجراء:

جدول (2): معاملات ارتباط الفقرات مع محاورها

الأول		الثاني	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	0.531	1	0.471
2	0.574	2	0.435
3	0.399	3	0.431
4	0.471	4	0.435
5	0.457	5	0.542
6	0.413	6	0.521
7	0.415	7	0.452
8	0.568	8	0.474
9	0.501	9	0.354
10	0.521	10	0.481
11	0.471	11	0.467
12	0.425	12	0.4530
13	0.437	13	0.436
14	0.432	14	0.455
15	0.521	15	0.437

يلاحظ من الجدول أعلاه أن معاملات ارتباط جميع الفقرات دالة إحصائيًا عند مستوى معنوية (0.05)، وجميعها تتمتع بصدق اتساق داخلي قوي.

ثبات الاستبانة:

يوفر برنامج الحزم الإحصائية للدراسات الاجتماعية (Statistical Package for Social Sciences) مجموعة من الاختبارات لقياس مدى ثبات أداة البحث (الاستبانة) وعدم تأثُرها بالعوامل الخارجية، بمعنى آخر لو تم تكرار القياس تحت نفس الظروف فإن النتائج تكون متقاربة جدًا ويكون ذلك دليل على ثبات المقياس وقد تم حساب معامل الثبات باستخدام معادلة ألفاكرونباخ.

الصدق الذاتي = الجذر التربيعي لمعامل الثبات.

جدول (3): نتائج معاملات الثبات والصدق للمحاور والدرجة الكلية للاستبانة

المحاور	عدد العبارات	الخصائص القياسية	
		معامل الثبات	الصدق الذاتي
الأول	15	0.649	0.805
الثاني	15	0.672	0.819
الاستبانة ككل	**30**	**0.782**	**0.884**

من جدول (3) يلاحظ أن معامل الثبات مرتفع وكذلك الصدق الذاتي للمقياس مما يدل على صلاحية المقياس للاستخدام.

الأساليب الإحصائية:

تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية لتحليل البيانات:

- التكرارات.
- النسب المئوية.
- الوسط الحسابي.
- الانحراف المعياري.
- اختبار (ت) العينة الواحدة.
- اختبار أنوفا لمعرفة الفروق.
- معامل ارتباط بيرسون.
- معادلة ألفاكرونباخ لإيجاد معامل ثبات الاستبانة.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

عرض نتيجة الفرض الأول: ينمي اللعب بمراكز ذوي الإعاقة مهارات التواصل الاجتماعي للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

جدول (4): اختبار(ت) العينة الواحدة لعبارات المحور الأول

العبارات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	الاستنتاج	الاتجاه
يتواصل مع الآخرين أكثر	3.5000	.99388	22.822	41	.000	دالة	أوافق
يستجيب لمن يجذب انتباهه	3.7857	.56464	43.451	41	.000	دالة	أوافق
يركز على الأشياء بدرجة أفضل	3.7143	.59615	40.378	41	.000	دالة	أوافق
يحضر لمن ينادي له	3.3571	.82111	26.497	41	.000	دالة	محايد
يشير إلى ما يريده	3.7143	.96993	24.818	41	.000	دالة	أوافق
أكبر سرعة في تنفيذ الأوامر	3.0714	1.0451	19.045	41	.000	دالة	محايد
يسلم بيده على الآخرين	4.0000	.93704	27.665	41	.000	دالة	أوافق
يهز رأسه بالنفي دليل على الرفض	3.5000	.91731	24.727	41	.000	دالة	أوافق
ينظر لنفسه في المرآة ليقلد ما لعبه سابقاً	2.9286	.80828	23.481	41	.000	دالة	محايد
يحب اللعب مع أقرانه	2.8571	1.1384	16.264	41	.000	دالة	محايد
يرتب أغراضه في المنزل	2.5714	.50087	33.272	41	.000	دالة	محايد
أكثر وعياً بمن حوله من الأشخاص	3.6429	1.1223	21.036	41	.000	دالة	أوافق
أكثر مهارة في اللعب بالألعاب الجماعية	2.9286	.89423	21.224	41	.000	دالة	محايد
مشاركة أقرانه في تناول الطعام	3.2857	.80504	26.451	41	.000	دالة	أوافق
يشير إلى الخروج من المنزل للتنزه	3.4286	.83060	26.751	41	.000	دالة	أوافق

بلغت قيمة الوسط الحسابي للعبارة الأولى (3.5000)، وبلغت قيمة الانحراف المعياري (.99388) وهي توضح التجانس بين خيارات أفراد العينة حول العبارة، وبلغت قيمة (ت) (22.822)، عند درجة حرية (41)، وقيمة احتمالية (0.00) تُبين دلالة العبارة إحصائيًا، فدلّ ذلك على أنَّ اللعب يجعل الطفل ذو اضطراب طيف التوحد يتواصل مع الآخرين أكثر.

بلغت قيمة الوسط الحسابي للعبارة الثانية (3.7857)، وبلغت قيمة الانحراف المعياري (.56464) وهي توضح التجانس بين خيارات أفراد العينة حول العبارة، وبلغت قيمة (ت) (43.451)، عند درجة حرية (41)، وقيمة احتمالية (0.00) تُبين دلالة العبارة إحصائيًا، فدلّ ذلك على أنَّ اللعب يجعل الطفل ذو اضطراب طيف التوحد يستجيب لمن يجذب انتباهه.

بلغت قيمة الوسط الحسابي للعبارة الثالثة (3.7143)، وبلغت قيمة الانحراف المعياري (.59615) وهي توضح التجانس بين خيارات أفراد العينة حول العبارة، وبلغت قيمة (ت) (40.378)، عند درجة حرية (41)، وقيمة احتمالية (0.00) تُبين دلالة العبارة إحصائيًا، فدلّ ذلك على أنَّ اللعب يجعل الطفل ذو اضطراب طيف التوحد يركز على الأشياء بدرجة أفضل.

بلغت قيمة الوسط الحسابي للعبارة الرابعة (3.3571)، وبلغت قيمة الانحراف المعياري (.82111) وهي توضح التجانس بين خيارات أفراد العينة حول العبارة، وبلغت قيمة (ت) (26.497)، عند درجة حرية (41)، وقيمة احتمالية (0.00) تُبين دلالة العبارة إحصائيًا، فدلّ ذلك على أنَّ اللعب يجعل الطفل ذو اضطراب طيف التوحد يحضر لمن ينادي له.

بلغت قيمة الوسط الحسابي للعبارة الخامسة (3.7143)، وبلغت قيمة الانحراف المعياري (.96993) وهي توضح التجانس بين خيارات أفراد العينة حول العبارة، وبلغت قيمة (ت) (24.818)، عند درجة حرية (41)، وقيمة احتمالية (0.00) تُبين دلالة العبارة إحصائيًا، فدلّ ذلك على أنَّ اللعب يجعل الطفل ذو اضطراب طيف التوحد يشير إلى ما يريده.

بلغت قيمة الوسط الحسابي للعبارة السادسة (3.0714)، وبلغت قيمة الانحراف المعياري (1.04515) وهي توضح التجانس بين خيارات أفراد العينة حول العبارة، وبلغت قيمة (ت) (19.045)، عند درجة حرية (41)، وقيمة احتمالية (0.00) تُبين دلالة العبارة إحصائيًا، فدلّ ذلك على أنَّ أفراد عينة الدراسة يكون لهم موقف محايد من اللعب يجعل الطفل ذو اضطراب طيف التوحد أكبر سرعة في تنفيذ الأوامر.

بلغت قيمة الوسط الحسابي للعبارة السابعة (4.0000)، وبلغت قيمة الانحراف المعياري (.93704) وهي توضح التجانس بين خيارات أفراد العينة حول العبارة، وبلغت قيمة (ت) (27.665)، عند درجة حرية (41)، وقيمة احتمالية (0.00) تُبين دلالة العبارة إحصائيًا، فدلّ ذلك على أنَّ اللعب يجعل الطفل ذو اضطراب طيف التوحد يسلم بيده على الآخرين.

بلغت قيمة الوسط الحسابي للعبارة الثامنة (3.5000)، وبلغت قيمة الانحراف المعياري (.91731) وهي توضح التجانس بين خيارات أفراد العينة حول العبارة، وبلغت قيمة (ت) (24.727)، عند درجة حرية (41)، وقيمة احتمالية (0.00) تُبين دلالة العبارة إحصائيًا، فدلّ ذلك على أنَّ اللعب يجعل الطفل ذو اضطراب طيف التوحد يهز رأسه بالنفي دليل على الرفض.

بلغت قيمة الوسط الحسابي للعبارة التاسعة (2.9286)، وبلغت قيمة الانحراف المعياري (.80828) وهي توضح التجانس بين خيارات أفراد العينة حول العبارة، وبلغت قيمة (ت) (23.481)، عند درجة حرية (41)، وقيمة احتمالية (0.00) تُبين دلالة العبارة إحصائيًا، فدلّ ذلك على أنَّ أفراد عينة الدراسة محايدون في ان اللعب يجعل الطفل ذو اضطراب طيف التوحد ينظر لنفسه في المرآة ليقلد ما لعبه سابقًا.

بلغت قيمة الوسط الحسابي للعبارة العاشرة (2.8571)، وبلغت قيمة الانحراف المعياري (1.13849) وهي توضح التجانس بين خيارات أفراد العينة حول العبارة، وبلغت قيمة (ت) (16.264)، عند درجة حرية (41)، وقيمة احتمالية (0.00) تُبين دلالة العبارة إحصائيًا، فدلّ ذلك على أنَّ أفراد عينة الدراسة يكون لهم موقف محايد من اللعب يجعل الطفل ذو اضطراب طيف التوحد يحب اللعب مع أقرانه.

بلغت قيمة الوسط الحسابي للعبارة الحادية عشرة (2.5714)، وبلغت قيمة الانحراف المعياري (.50087) وهي توضح التجانس بين خيارات أفراد العينة حول العبارة، وبلغت قيمة (ت) (33.272)، عند درجة حرية (41)، وقيمة احتمالية (0.00) تُبين دلالة العبارة إحصائيًا، فدلّ ذلك على أنَّ أفراد عينة الدراسة يكون لهم موقف محايد من اللعب يجعل الطفل ذو اضطراب طيف التوحد يرتب أغراضه في المنزل.

بلغت قيمة الوسط الحسابي للعبارة الثانية عشرة (3.6429)، وبلغت قيمة الانحراف المعياري (1.12231) وهي توضح التجانس بين خيارات أفراد العينة حول العبارة، وبلغت قيمة (ت) (21.036)، عند درجة حرية (41)، وقيمة احتمالية (0.00) تُبين دلالة العبارة إحصائيًا، فدلّ ذلك على أنَّ اللعب يجعل الطفل ذو اضطراب طيف التوحد أكثر وعيًا بمن حوله من الأشخاص.

بلغت قيمة الوسط الحسابي للعبارة الثالثة عشرة (2.9286)، وبلغت قيمة الانحراف المعياري (.89423) وهي توضح التجانس بين خيارات أفراد العينة حول العبارة، وبلغت قيمة (ت) (21.224)، عند درجة حرية (41)، وقيمة احتمالية (0.00) تُبين دلالة العبارة إحصائيًا، فدلّ ذلك على أنَّ أفراد عينة الدراسة يكون لهم موقف محايد من اللعب يجعل الطفل ذو اضطراب طيف التوحد أكثر مهارة في اللعب بالألعاب الجماعية.

بلغت قيمة الوسط الحسابي للعبارة الرابعة عشرة (3.2857)، وبلغت قيمة الانحراف المعياري (.80504) وهي توضح التجانس بين خيارات أفراد العينة حول العبارة، وبلغت قيمة (ت) (26.451)، عند درجة حرية (41)، وقيمة احتمالية (0.00) تُبين دلالة العبارة إحصائيًا، فدلّ ذلك على أنَّ أفراد عينة الدراسة يكون لهم موقف محايد من اللعب يجعل الطفل ذو اضطراب طيف التوحد مشاركة أقرانه في تناول الطعام.

بلغت قيمة الوسط الحسابي للعبارة الخامسة عشرة (3.4286)، وبلغت قيمة الانحراف المعياري (.83060) وهي توضح التجانس بين خيارات أفراد العينة حول العبارة، وبلغت قيمة (ت) (26.751)، عند درجة حرية (41)، وقيمة احتمالية (0.00) تُبين دلالة العبارة إحصائيًا، فدلّ ذلك على أنَّ اللعب يجعل الطفل ذو اضطراب طيف التوحد يشير إلى الخروج من المنزل للتنزه.

جدول (5): اختبار (ت) العينة الواحدة لمحور تنمية اللعب لمهارات التواصل الاجتماعي لدى الطفل ذو اضطراب طيف التوحد

الوسط المحكي	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	النتيجة
45	50.2857	6.61958	49.231	41	0.000	للعب دور مهم في تنمية التواصل الاجتماعي لدى الطفل ذو اضطراب طيف التوحد.

من جدول (5) يلاحظ أن الوسط الحسابي للمحور (50.2857)، وهو أكبر من الوسط المحكي (45)، وبلغت قيمة الانحراف المعياري له (6.61958)، وبلغت قيمة (ت) (49.231)، تحت درجة حرية (41)، وقيمة احتمالية (0.000)، مما يدل على أنَّ للعب دور مهم في تنمية التواصل الاجتماعي لدى الطفل ذو اضطراب طيف التوحد.

ويتفق ذلك مع ما جاء به (تهامي، 2009) في إن اللعب يساعد الطفل على تصريف طاقته الزائدة ويحقق تكاملاً بين وظائف الجسم الحركية والانفعالية والعقلية، ويساعد من الناحية الاجتماعية على تعلم النظام والإيمان بروح الجماعة واحترامها، ويساهم اللعب في تكوين النظام الأخلاقي المعنوي لشخصية الطفل، فمن خلال اللعب يتعلم الطفل من الكبار معايير السلوك الخلقية كضبط النفس والصبر، إضافة إلى أن القدرة على الإحساس بشعور الآخرين تنمو وتتطور من خلال العلاقات الاجتماعية التي يتعرض لها الطفل في السنوات الأولى من حياته.

في أثناء اللعب يمكن للآباء والأمهات أن يرسلوا إلى عقول أبناءهم الكثير من الرسائل التربوية التوجيهية بطريقة غير مباشرة، حيث تكون درجة الاقتناع بها عالية جدًا لأنها غير مباشرة وأتت في جو محبب إلى نفوسهم، ومن ثمَّ فإن ما يشعرون به من سعادة أثناء اللعب يرتبط بهذه الرسائل، فيتقبلونها بصدر رحب.

يسمح اللعب أيضًا للأطفال باستكشاف عالم يستطيعون السيطرة عليه، ويتغلبون على مخاوفهم عندما يتقمصون أدوار البالغين. وبينما يحاول الأطفال السيطرة على عالمهم، يساعدهم اللعب على تطوير بعض الكفاءات المهمة التي تزيد من ثقتهم بأنفسهم ومرونتهم التي سيحتاجونها لمواجهة تحديات المستقبل.

كما يتفق ذلك مع دراسة (نعيمة حاجي،2017) في أن للعب دور مهم في تنمية مهارة التعاون لدى الأطفال، وللعب دور مهم في تنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال. ودراسة (داؤود،2019) في أن لألعاب اللغوية لها أثر دال إحصائيًا في تحسين مهارات التواصل الاجتماعي.

ويرى الباحثان أن للعب دور مهم في تنمية التواصل الاجتماعي لدى أطفال طيف التوحد، حيث أن اللعب يعلم الأطفال العمل ضمن مجموعات، والمشاركة، والتفاوض، وكيفية حل النزاعات، ومهارات الدفاع الذاتية؛ ويدربهم على مهارات اتخاذ القرار.

ومما تقدم يتضح تحقق الفرض الأول الذي نصه (ينمي اللعب بمراكز ذوي الإعاقة مهارات التواصل الاجتماعي للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد).

عرض نتيجة الفرض الثاني: ينمي اللعب بمراكز ذوي الإعاقة المهارات اللغوية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد

جدول (6): اختبار(ت) العينة الواحدة لعبارات المحور الثاني

العبارات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	الاستنتاج	الاتجاه
يميز الحروف	3.575	1.07230	18.995	41	.000	دالة	أوافق
يميز الأعداد	3.876	1.00174	20.333	41	.000	دالة	أوافق
يميز بعض الكلمات	3.521	1.00174	20.333	41	.000	دالة	أوافق
يميز بعض الجمل	2.928	.6005	31.605	41	.000	دالة	محايد
يردد الألفاظ التي تنطق أثناء اللعب	3.587	1.1857	18.349	41	.000	دالة	أوافق
يتواصل مع أقرانه لفظياً أثناء اللعب	3.421	1.00174	20.333	41	.000	دالة	أوافق
يطلب اللعب من المعلمة بالمكعبات	3.5714	.83060	27.866	41	.000	دالة	أوافق
يردد بعض الكلمات عند سرد القصص	4.214	.88805	18.287	41	.000	دالة	أوافق
يحب الألعاب اللفظية	2.642	.90585	18.908	41	.000	دالة	محايد
مستعداً لسماع الدروس الموضوعة لهم	3.0000	.93704	20.748	41	.000	دالة	محايد
مستعداً للتفاعل مع إيماءات المعلمة أثناء الدرس.	3.427	.90585	24.018	41	.000	دالة	أوافق
يدندن عند استماعه للألعاب الموسيقية	3.214	.87054	23.929	41	.000	دالة	محايد
مستعداً لفهم ما يقرأ عليه	3.0714	.89423	22.259	41	.000	دالة	محايد
مستعداً لفهم ما يكتب له	2.8571	.84309	21.963	41	.000	دالة	محايد
يفهم كلام أقرانه بالمركز	3.714	.89131	27.007	41	.000	دالة	أوافق

بلغت قيمة الوسط الحسابي للعبارة الأولى (3.5758)، وبلغت قيمة الانحراف المعياري (1.07230) وهي توضح التجانس بين خيارات أفراد العينة حول العبارة، وبلغت قيمة (ت) (18.995)، عند درجة حرية (41)، وقيمة احتمالية (0.00) تُبين دلالة العبارة إحصائيًا، فدلّ ذلك على أنَّ اللعب يجعل الطفل ذو اضطراب طيف التوحد يميز الحروف..

بلغت قيمة الوسط الحسابي للعبارة الثانية (3.8760)، وبلغت قيمة الانحراف المعياري (1.00174) وهي توضح التجانس بين خيارات أفراد العينة حول العبارة، وبلغت قيمة (ت) (20.333)، عند درجة حرية (41)، وقيمة احتمالية (0.00) تُبين دلالة العبارة إحصائيًا، فدلّ ذلك على أنَّ اللعب يجعل الطفل ذو اضطراب طيف التوحد يميز الأعداد..

بلغت قيمة الوسط الحسابي للعبارة الثالثة (3.5213)، وبلغت قيمة الانحراف المعياري (1.00174) وهي توضح التجانس بين خيارات أفراد العينة حول العبارة، وبلغت قيمة (ت) (20.333)، عند درجة حرية (41)، وقيمة احتمالية (0.00) تُبين دلالة العبارة إحصائيًا، فدلّ ذلك على أنَّ اللعب يجعل الطفل ذو اضطراب طيف التوحد يميز بعض الكلمات.

بلغت قيمة الوسط الحسابي للعبارة الرابعة (2.9286)، وبلغت قيمة الانحراف المعياري (60052.) وهي توضح التجانس بين خيارات أفراد العينة حول العبارة، وبلغت قيمة (ت) (31.605)، عند درجة حرية (41)، وقيمة احتمالية (0.00) تُبين دلالة العبارة إحصائيًا، فدلّ ذلك على أنَّ أفراد عينة الدراسة يكون لهم موقف محايد من اللعب يجعل الطفل ذو اضطراب طيف التوحد يميز بعض الجمل.

بلغت قيمة الوسط الحسابي للعبارة الخامسة (3.5876)، وبلغت قيمة الانحراف المعياري (1.18572) وهي توضح التجانس بين خيارات أفراد العينة حول العبارة، وبلغت قيمة (ت) (18.349)، عند درجة حرية (41)، وقيمة احتمالية (0.00) تُبين دلالة العبارة إحصائيًا، فدلّ ذلك على أنَّ اللعب يجعل الطفل ذو اضطراب طيف التوحد يردد الألفاظ التي تنطق أثناء اللعب.

بلغت قيمة الوسط الحسابي للعبارة السادسة (3.4214)، وبلغت قيمة الانحراف المعياري (1.00174) وهي توضح التجانس بين خيارات أفراد العينة حول العبارة، وبلغت قيمة (ت) (20.333)، عند درجة حرية (41)، وقيمة احتمالية (0.00) تُبين دلالة العبارة إحصائيًا، فدلّ ذلك على أنَّ اللعب يجعل الطفل ذو اضطراب طيف التوحد يتواصل مع أقرانه لفظياً أثناء اللعب.

بلغت قيمة الوسط الحسابي للعبارة السابعة (3.5714)، وبلغت قيمة الانحراف المعياري (.83060) وهي توضح التجانس بين خيارات أفراد العينة حول العبارة، وبلغت قيمة (ت) (27.866)، عند درجة حرية (41)، وقيمة احتمالية (0.00) تُبين دلالة العبارة إحصائيًا، فدلّ ذلك على أنَّ اللعب يجعل الطفل ذو اضطراب طيف التوحد يطلب اللعب من المعلمة بالمكعبات.

بلغت قيمة الوسط الحسابي للعبارة الثامنة (4.2143)، وبلغت قيمة الانحراف المعياري (.88805) وهي توضح التجانس بين خيارات أفراد العينة حول العبارة، وبلغت قيمة (ت) (18.287)، عند درجة حرية (41)، وقيمة احتمالية (0.00) تُبين دلالة العبارة إحصائيًا، فدلّ ذلك على أنَّ اللعب يجعل الطفل ذو اضطراب طيف التوحد يردد بعض الكلمات عند سرد القصص.

بلغت قيمة الوسط الحسابي للعبارة التاسعة (2.6429)، وبلغت قيمة الانحراف المعياري (.90585) وهي توضح التجانس بين خيارات أفراد العينة حول العبارة، وبلغت قيمة (ت) (18.908)، عند درجة حرية (41)، وقيمة احتمالية (0.00) تُبين دلالة العبارة إحصائيًا، فدلّ ذلك أنَّ أفراد عينة الدراسة يكون لهم موقف محايد من اللعب يجعل الطفل ذو اضطراب طيف التوحد يحب الألعاب اللفظية.

بلغت قيمة الوسط الحسابي للعبارة العاشرة (3.0000)، وبلغت قيمة الانحراف المعياري (.93704) وهي توضح التجانس بين خيارات أفراد العينة حول العبارة، وبلغت قيمة (ت) (20.748)، عند درجة حرية (41)، وقيمة احتمالية (0.00) تُبين دلالة العبارة إحصائيًا، فدلّ ذلك على ان أفراد عينة الدراسة يكون لهم موقف محايد من اللعب يجعل الطفل ذو اضطراب طيف التوحد مستعدًا لسماع الدروس الموضوعة له.

بلغت قيمة الوسط الحسابي للعبارة الحادية عشرة (3.4271)، وبلغت قيمة الانحراف المعياري (.90585) وهي توضح التجانس بين خيارات أفراد العينة حول العبارة، وبلغت قيمة (ت) (24.018)، عند درجة حرية (41)، وقيمة احتمالية (0.00) تُبين دلالة العبارة إحصائيًا، فدلّ ذلك على أنَّ أفراد عينة أنَّ اللعب يجعل الطفل ذو اضطراب طيف التوحد مستعدًا للتفاعل مع إيماءات المعلمة أثناء الدرس.

بلغت قيمة الوسط الحسابي للعبارة الثانية عشرة (3.2143)، وبلغت قيمة الانحراف المعياري (.87054) وهي توضح التجانس بين خيارات أفراد العينة حول العبارة، وبلغت قيمة (ت) (23.929)، عند درجة حرية (41)، وقيمة احتمالية (0.00) تُبين دلالة العبارة إحصائيًا، فدلّ ذلك على أنَّ أفراد عينة الدراسة يكون لهم موقف محايد من اللعب يجعل الطفل ذو اضطراب طيف التوحد مستعدًا ليدندن عند استماعه للألعاب الموسيقية..

بلغت قيمة الوسط الحسابي للعبارة الثالثة عشرة (3.0714)، وبلغت قيمة الانحراف المعياري (.89423) وهي توضح التجانس بين خيارات أفراد العينة حول العبارة، وبلغت قيمة (ت) (22.259)، عند درجة حرية (41)، وقيمة احتمالية (0.00) تُبين دلالة العبارة إحصائيًا، فدلّ ذلك على أنَّ أفراد عينة الدراسة يكون لهم موقف محايد من اللعب يجعل الطفل ذو اضطراب طيف التوحد مستعدًا لفهم ما يقرا عليه.

بلغت قيمة الوسط الحسابي للعبارة الرابعة عشرة (2.8571)، وبلغت قيمة الانحراف المعياري (.84309) وهي توضح التجانس بين خيارات أفراد العينة حول العبارة، وبلغت قيمة (ت) (21.963)، عند درجة حرية (41)، وقيمة احتمالية (0.00) تُبين دلالة العبارة إحصائيًا، فدلّ ذلك على أنَّ أفراد عينة الدراسة يكون لهم موقف محايد من اللعب يجعل الطفل ذو اضطراب طيف التوحد مستعدًا لفهم ما يكتب له.

بلغت قيمة الوسط الحسابي للعبارة الخامسة عشرة (3.7143)، وبلغت قيمة الانحراف المعياري (.89131) وهي توضح التجانس بين خيارات أفراد العينة حول العبارة، وبلغت قيمة (ت) (27.007)، عند درجة حرية (41)، وقيمة احتمالية (0.00) تُبين دلالة العبارة إحصائيًا، فدلّ ذلك على أنَّ أفراد عينة الدراسة أنَّ اللعب يجعل الطفل ذو اضطراب طيف التوحد يفهم كلام أقرانه بالمركز.

جدول (7): اختبار(ت) العينة الواحدة لمحورتنمية اللعب لمهارات اللغة لدى الطفل ذواضطراب طيف التوحد

الوسط المحكي	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	النتيجة
45	50.623	11.0789	28.955	41	.000	للعب دور مهم في تنمية مهارات اللغة لدى الطفل ذو اضطراب طيف التوحد

من جدول (7) يلاحظ أن الوسط الحسابي للمحور (50.6235)، وهو أكبر من الوسط المحكي (45)، وبلغت قيمة الانحراف المعياري له (11.07898)، وبلغت قيمة (ت) (28.955)، تحت درجة حرية (41)، وقيمة احتمالية (0.000)، مما يدل على أنَّ للعب دور مهم في تنمية مهارات اللغة لدى الطفل ذو اضطراب طيف التوحد.

ويتفق ذلك مع ما جاء به (مصطفى و الشربيني، 2016) في أن من فوائد اللعب للطفل ذو اضطراب طيف التوحد الحصول على الخبرات الثقافية والانفعالية والاجتماعية واللغوية التي يحتاج إليها النمو في مرحلة الطفولة المبكرة، انخفاض في السلوكيات الاجتماعية غير المناسبة مثل نوبات الغضب

وإيذاء الذات، وتحسن المهارات اللغوية.

كما يتفق ذلك مع دراسة (أنو غراهيني،2011) في أن الألعاب اللغوية مهمة في تعليم مهارة الاستماع وهي إحدى مهارات اللغة الأربع، وكذلك مع دراسة (القطري،2017) في أن استجابة الطلبة لترقية قدرتهم في مهارة الكلام ممتازة باستخدام الألعاب اللغوية.

ويرى الباحثان أن للعب دور مهم في تنمية المهارات اللغوية لدى الطفل ذو اضطراب طيف التوحد، وذلك باستخدام الألعاب اللغوية المناسبة لكل مهارة من مهارات اللغة.

مما تقد يتضح تحقق الفرض الثاني الذي نصه (ينمي اللعب بمراكز ذوي الإعاقة المهارات اللغوية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد).

عرض نتيجة الفرض الثالث: هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين تنمية اللعب للتواصل الاجتماعي وتنميته للمهارات اللغوية لطفل ذو اضطراب طيف التوحد.

جدول (8): اختباربيرسون لمعرفة العلاقة بين دور اللعب في تنمية المهارات الاجتماعية واللغة للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد

المتغير	تنمية اللعب للمهارات الاجتماعية للطفل ذو اضطراب طيف التوحد		
الأبعاد	القيمة الارتباطية	والدلالة الإحصائية	النتيجة
تنمية اللعب للغة للطفل ذو اضطراب طيف التوحد	.851**	0.000	توجد علاقة ارتباطية طردية بين المتغيرين

من جدول (9) يلاحظ أن القيمة الارتباطية لدور اللعب في تنمية المهارات الاجتماعية واللغة للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (0.851) قيمة عالية تؤكد وجود علاقة ارتباطية طردية قوية بين دور اللعب في تنمية كل منهما.

ويتفق ذلك مع ما جاء به (تهامي، 2009) في ان اللعب يسمح باكتساب الخبرات عن طريق النشاط الحركي التلقائي. كما أنه يسهم في تنمية حواس الأطفال مثل اللمس الذي يساعد الأطفال على التعبير وتطوير ملكاتهم، وعلى الاستكشاف وتكرار الأفعال التي تحدث نتائج، واستدعاء الصور الذهنية التي تمثل أحداثاً وخبرات سبق أن مرت بهم في استخدام المهارات اللغوية وفي أنه يهيئ للطفل فرصة فريدة للتحرر من الواقع المليء بالالتزامات والقيود والقواعد، لذا فهو يخفف من الصراعات التي يعانيها الطفل مثل التوتر والإحباط، ويساهم في تنمية أساسيات الابتكار عند الطفل، فالأطفال المبتكرون هم الذين يلعبون أكثر ويفكرون فيما يلعبون. ومما سبق يتضح دور اللعب في تنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال.

وبالإشارة إلى دور اللعب في تنمية النمو اللغوي لدى الأطفال يتضح ذلك فيما جاء به (إبراهيم، 2011) في أن المتخصصين يوصون بأن يكون العلاج باللعب لأطفال اضطراب طيف التوحد من خلال المجموعات من أجل تحقيق التفاعل والمنافسة مما يساعدهم على نمو اللغة والحوار اللفظي وغير اللفظي عن طريق التقليد والمحاكاة.

ويرى الباحثان مما جاء به (تهامي، 2009) في تنمية اللعب لمهارات التواصل الاجتماعي، وما جاء به (إبراهيم، 2011) في تنمية اللعب لمهارة اللغة، أن هنالك علاقة قوية بين تنمية اللعب لمهارات التواصل الاجتماعي ومهارة اللغة وهذا ما أوضحته القيمة الارتباطية القوية (0.851) في الجدول (9).

ومما سبق يتضح تحقق الفرض الثالث الذي نصه (توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين تنمية اللعب للتواصل الاجتماعي وتنميته للمهارات اللغوية لطفل ذو اضطراب طيف التوحد).

الفرض الر ابع: هناك فروق ذات دلالة إحصائية في دور اللعب في تنمية التواصل الاجتماعي واللغة للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد تعزى لمتغير التخصص الدقيق.

جدول (9): اختبار(أنوفا) تحليل التباين الأحادي لمعرفة الفروق في متغير التخصص الدقيق

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الاحتمالية	النتيجة
تنمية اللعب لمهارات التواصل الاجتماعي للطفل ذو اضطراب طيف التوحد	بين المربعات	6.553	1	6.553	.146	.704	لا توجد فروق في متغير التخصص الدقيق
	داخل المربعات	1790.019	40	44.750			
	المجموع	1796.571	41				
تنمية اللعب للغة للطفل ذو اضطراب طيف التوحد	بين المربعات	349.860	1	349.860	2.989	.092	لا توجد فروق في متغير التخصص الدقيق
	داخل المربعات	4682.640	40	117.066			
	المجموع	5032.500	41				

من جدول (9) يتضح أن القيمة الاحتمالية أكبر من (0.05) مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدور اللعب في تنمية التواصل الاجتماعي واللغة للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وفقًا لمتغير التخصص الدقيق.

ويعزو الباحثان الى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدور اللعب في تنمية التواصل الاجتماعي واللغة للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وفقاً لمتغير التخصص الدقيق (علم نفس، تربية خاصة) لدى معلمات مراكز التوحد بولاية الخرطوم للفهم العميق لدى كل من التخصصين لمفهوم

ومشكلات اضطراب طيف التوحد وكيفية تنمية مهارات التواصل الاجتماعي واللغة عبر اللعب، وللتدريب الجيد لدى كل من الفئتين من المعلمات على التعامل مع أطفال اضطراب طيف التوحد.

مما سبق يتضح عدم تحقق الفرض الرابع الذي نصه (توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دور اللعب في تنمية التواصل الاجتماعي واللغة للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وفقاً لمتغير التخصص الدقيق)، وقبول الفرض البديل (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دور اللعب في تنمية التواصل الاجتماعي واللغة للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وفقًا لمتغير التخصص الدقيق).

الفرض الخامس: هناك فروق ذات دلالة إحصائية في دور اللعب في تنمية التواصل الاجتماعي واللغة للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد تعزى لمتغير الخبرة.

جدول (10): اختبار (أنوفا) تحليل التباين الأحادي لمعرفة الفروق في متغير الخبرة

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الاحتمالية	النتيجة
تنمية اللعب لمهارات التواصل الاجتماعي للطفل ذو اضطراب طيف التوحد	بين المربعات	55.436	2	27.718	.621	.543	لا توجد فروق في متغير الخبرة
	داخل المربعات	1741.136	39	44.645			
	المجموع	1796.571	41				
تنمية اللعب للغة للطفل ذو اضطراب طيف التوحد	بين المربعات	443.580	2	221.790	1.885	.165	لا توجد فروق في متغير الخبرة
	داخل المربعات	4588.920	39	117.665			
	المجموع	5032.500	41				

من جدول (10) يتضح أن القيمة الاحتمالية أكبر من (0.05) مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدور اللعب في تنمية التواصل الاجتماعي واللغة للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وفقًا لمتغير الخبرة.

ويعزو الباحثان الى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدور اللعب في تنمية التواصل الاجتماعي واللغة للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وفقًا لمتغير الخبرة لدى معلمات مراكز التوحد بولاية الخرطوم للتدريب وعدد الدورات التدريبية التي تلقتها المعلمات في التعامل مع اضطراب طيف التوحد.

النتائج:

توصل الباحثان إلى النتائج التالية:

- ينمي اللعب مهارات التواصل الاجتماعي للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بمراكز ذوي الإعاقة.
- ينمي اللعب المهارات اللغوية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بمراكز ذوي الإعاقة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دور اللعب في تنمية التواصل الاجتماعي واللغة للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وفقًا لمتغير التخصص الدقيق.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دور اللعب في تنمية التواصل الاجتماعي واللغة للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وفقًا لمتغير الخبرة.

التوصيات:

وبناءً على النتائج التي خلصت إليها الدراسة فإننا نوصي بما يلي:

- العمل على استخدام أنواع مناسبة للعب في تنمية التواصل الاجتماعي لدى الطفل ذو اضطراب طيف التوحد بمراكز التوحد بولاية الخرطوم.
- العمل على استخدام الالعاب اللغوية لتنمية مهارات اللغة لدى الطفل ذو اضطراب طيف التوحد بمراكز التوحد بولاية الخرطوم.
- الاستفادة من العلاقة الارتباطية القوية بين تنمية اللعب للتواصل الاجتماعي وتنميته للمهارات اللغوية للطفل ذو اضطراب طيف التوحد في تطوير المهارات اللغوية والاجتماعية لديه.
- تأهيل المعلمات بمراكز التوحد بولاية الخرطوم على استخدام استراتيجيات اللعب الحديثة في تنمية مهارات اللغة للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.
- تدريب المعلمات بمراكز التوحد بولاية الخرطوم على استخدام أهم النظريات الاجتماعية في تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

المقترحات:

يقترح الباحثان المواضيع المستقبلية التالية:

- الألعاب الجماعية ودورها في تنمية مهارات التواصل الاجتماعي (التعاون- الاحترام) لدى الطفل ذو اضطراب طيف التوحد بمراكز التوحد بولاية الخرطوم من وجهة اختصاصي التربية الخاصة.
- الالعاب اللغوية ودورها في تنمية مهارات اللغة لدى الطفل ذو اضطراب طيف التوحد بمراكز التوحد بولاية الخرطوم من وجهة نظر المعلمات.

- تنمية اللعب وعلاقته بالتواصل بتنمية المهارات اللغوية للطفل ذو اضطراب طيف التوحد.

المراجع:

أولًا: المراجع العربية

إبراهيم، علا عبد الباقي. (2011). *اضطراب التوحد - أعراضه أسبابه وطرق علاجه*. عالم الكتب.

أبو غنيمة، عادل يوسف. (2011). *التأهيل المهني لذوي الاحتياجات الخاصة*. دار الفجر للنشر والتوزيع.

احمد، فايزة إبراهيم عبد اللاه. (2016). فعالية برنامج التدخل المبكر لتنمية بعض المهارات اللغوية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. *المنظومة- جامعة طنطا- كلية التربية*. (62) -109-154.

بدر، إبراهيم محمود. (2004). *الطفل التوحدي تشخيص وعلاج*. مكتبة الأنجلو المصرية.

بدير، كريمات. (2001). *التعليم المستقبلي للأطفال – بحوث ودراسات*. عالم الكتب.

بدير، كريمان محمد. (2004). *استراتيجيات تعلم اللغة العربية برياض الأطفال*. عالم الكتب.

بدير، كريمان محمد. (2009). *مشكلات طفل الروضة وأساليب معالجتها*. دار المسيرة للطباعة والنشر.

بهادر، سعدية محمد علي. (1994). *برامج طفل قبل المدرسة بين النظرية والتطبيق*. مطبعة المدني.

بهادر، سعدية محمد علي. (2000). *علم نفس النمو*. مطبعة المدني.

تهامي، عزة. (2009). *ابني وأنا*. نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع.

حاجي، نعيمة. (2017). *دور اللعب في تنمية المهارات الاجتماعية لدى طفل الروضة من وجهة نظر المربيات*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الجزائر، الجزائر.

حسن، أسامة عبد المنعم عيد. (2021) فعالية برنامج تدريبي قائم على التدخل المبكر في تنمية التواصل اللفظي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. *مجلة التربية الخاصة – جامعة الزقازيق*، 34 (10)، 133-168.

حمادو، مسعودة، جلطي بشير. (2018). مدى فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية التواصل الاجتماعي لدى أطفال التوحد. *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية*، ع35(10)، 1035-1044.

خطاب، محمد احمد. (2005) *سيكولوجية الطفل التوحدي*. الطبعة الأولى، دار الثقافة.

داؤود، أحمد عيسى. (2019). *أثر الألعاب اللغوية في تحسين مهارات التواصل الاجتماعي لدى أطفال مرحلة رياض الأطفال في الأردن*. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الزرقاء، الأردن.

الريحاني، سليمان طعمه والزرقات، إبراهيم عبد الله وطنوس، عادل جورج. (2010). *إرشاد ذوي الحاجات الخاصة وأسرهم*. دار الفكر.

الزريقات، إبراهيم عبد الله. (2009). *التدخل المبكر النماذج والإجراءات*. الطبعة الأولدار المسيرة.

السيابية، بشير سعيد. (2017). *التعلم باللعب وفق أفكار جون ديوي وجان بياجيه*. دار المسيرة.

السيد، رحاب فتحي عبد الرحمن. (2005). *فاعلية برنامج للأنشطة النفس حركية في تنمية بعض المهارات الاجتماعية لأطفال الروضة*. ماجستير غير منشور، جامعة القاهرة.

السيد، فؤاد البهي وعبد الرحمن، سعد. (1999). *علم النفس الاجتماعي – رؤية معاصرة*. دار الفكر العربي.

شاكر، عبد العظيم. (1992). *لغة الطفل*. سلسلة سفير التربوية.

شحاتة، محمد. (2007). *تاريخ علم النفس ومدارسه*. دار الغريب للطباعة والنشر.

عبد العظيم، محمد. (2022). تأثير برنامج أنشطة حركية على تنمية مهارات التواصل الاجتماعي وبعض المهارات الحركية الأساسية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. *المجلة العلمية لعلوم وفنون الرياضة*، ع4(0070) :149-179.

عبد العظيم، محمد. (2022). *تأثير برنامج أنشطة حركية على تنمية مهارات التواصل الاجتماعي وبعض المهارات الحركية الأساسية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الوادي الجديد.

عبد الله، محمد قاسم. (2001). *الطفل التوحدي أو الذاتوي الانطواء حول الذات ومعالجته اتجاهات حديثة*. دار الفكر.

عسلية، كوثر حسن. (2006). *التوحد*. الطبعة الأولى، دار صفاء للنشر.

عليوات، محمد عدنان. (2007). *الأطفال التوحديون*. الطبعة الثانية، دار اليازوري.

غراهيني، فاليا أنو. (2011). *استخدام الألعاب اللغوية في تنمية مهارة الاستماع*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة شريف هداية الله الإسلامية جاكرتا.

الغرير، احمد نايل وعودة، بلال احمد. (2009). *سيكولوجية أطفال التوحد*. دار الشروق.

فاخر، عاقل. (2007). *علم النفس*. الطبعة السادسة. دار العلم للملايين.

القطري، نور. (2017). *استخدام الألعاب اللغوية (من أنا) في ترقية قدرة الطلبة على مهارة الكلام*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الرانيري الإندونيسية الحكومية.

قناوي، هدى محمد. (1995). *الطفل تنشئته وحاجاته*. مكتبة الأنجلو مصرية.

الكريديس، أميرة بنت عبد العزيز. (2019). *الاستغراق في اللعب عند أطفال الروضة وعلاقته ببعض مهارات الطلاقة لديهم*. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة القصيم، المملكة العربية السعودية.

محمود، السيد عبد الحميد وفرح، طريف شوقي. (2003). *علم النفس الاجتماعي المعاصر*. المكتب الجامعي الحديث.

مصطفى، فاروق والشربيني، كامل. (2016). *سمات التوحد*. دار المسيرة.

الناشف، هدى محمود. (2001). إستراتيجية التعلم والتعليم في الطفولة المبكرة. دار الفكر العربي.

نجم، خميس. (2001). *أثر استخدام الألعاب التربوية الرياضية عند طلبة الصف السابع الأساسي على كل من تحصيلهم في الرياضيات واتجاهاتهم نحوها*. ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

نشواتي، عبد المجيد. (1993). *علم النفس التربوي*. مؤسسة الرسالة.

نصر، سهى أحمد. (2002). *الاتصال اللغوي للطفل التوحدي*. دار الفكر للطباعة.

ورين، هند والجغلالي (2024) دور اللعب الجماعي في النمو الاجتماعي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في المغرب. *مجلة ابن خلدون للدراسات والأبحاث*، 4 (4)، 97-110.

الياسري، إسماعيل محمد هاشم. (2021). أثر اللعب التمثيلي في تنمية بعض مهارات التواصل الاجتماعي لأطفال التوحد. *مجلة لا رك للفلسفة واللسانيات والعلوم الاجتماعية*، 3 (42).

ثانيًا: المراجع الأجنبية

Diagnostic 2013, and Statistical Manual of Mental Disorders.

Haufe, Schultz (2018). Developmental Deficits in Social Perception in Autism: The Role of The Amygdala and Fusiform Face Area. *International Journal of Developmental Neuroscience,* 23(2-3),125-141. [CrossRef]

VandenBos, G. R. (2015). *APA dictionary of psychology*. Washington, DC: American Psychological Association.

ثالثًا: ترجمة المراجع العربية

Abdulazim, M. (2022). The effect of a motor activity program on developing social communication and basic motor skills among children with autism spectrum disorder. *Scientific Journal of Sports Sciences and Arts,* 4(70), 149–179. [In Arabic]

Abdulazim, M. (2022). *The effect of a motor activity program on developing social communication and basic motor skills among children with autism spectrum disorder* [Unpublished master's thesis]. New Valley University. [In Arabic]

Abdullah, M. Q. (2001). *The autistic or self-absorbed child: Modern approaches to treatment.* Dar Al-Fikr. [In Arabic]

Abu Ghoneimah, A. Y. (2011). *Vocational rehabilitation for people with special needs.* Dar Al-Fajr for Publishing and Distribution. [In Arabic]

Ahmed, F. I. A. (2016). *The effectiveness of an early intervention program in developing some language skills among children with autism spectrum disorder. Al-Manzuma – Tanta University – Faculty of Education,* (62), 109–154. [In Arabic]

Al-Ghuraier, A. N., & Ouda, B. A. (2009). *The psychology of autistic children.* Dar Al-Shorouk. [In Arabic]

Aliwat, M. A. (2007). *Autistic children.* 2nd ed., Dar Al-Yazouri. [In Arabic]

Al-Kuraidis, A. A. (2019). *Immersive play among kindergarten children and its relationship to some fluency skills* [Unpublished doctoral dissertation]. Qassim University, Saudi Arabia. [In Arabic]

Al-Nashif, H. M. (2001). *Strategies of learning and teaching in early childhood.* Dar Al-Fikr Al-Arabi. [In Arabic]

Al-Qatari, N. (2017). *The use of the "Who Am I" language game in enhancing students' speaking skills* [Unpublished master's thesis]. Ar-Raniry State Islamic University, Indonesia. [In Arabic]

Al-Rihani, S. T., Al-Zreiqat, I. A., & Tannous, A. G. (2010). *Counseling individuals with special needs and their families.* Dar Al-Fikr. [In Arabic]

Al-Sayyid, F. A., & Abdul Rahman, S. (1999). *Social psychology: A contemporary perspective.* Dar Al-Fikr Al-Arabi. [In Arabic]

Al-Sayyid, R. F. A. (2005). *The effectiveness of a psychomotor activities program in developing some social skills among kindergarten children* [Unpublished master's thesis]. Cairo University. [In Arabic]

Al-Siyabi, B. S. (2017). *Learning through play according to the ideas of John Dewey and Jean Piaget.* Dar Al-Maseera. [In Arabic]

Al-Yasiri, I. M. H. (2021). The effect of role-playing in developing some social communication skills among autistic children. *Larq Journal of Philosophy, Linguistics, and Social Sciences,* 3(42). [In Arabic]

Al-Zreiqat, I. A. (2009). *Early intervention: Models and procedures.* 1st ed., Dar Al-Maseera. [In Arabic]

Asliyah, K. H. (2006). *Autism.* 1st ed., Dar Safa for Publishing. [In Arabic]

Badeer, K. (2001). *Future education for children: Research and studies.* Alam Al-Kutub. [In Arabic]

Badeer, K. M. (2004). *Strategies for teaching Arabic language in kindergartens.* Alam Al-Kutub. [In Arabic]

Badeer, K. M. (2009). *Problems of kindergarten children and methods of dealing with them.* Dar Al-Maseera for Printing and Publishing. [In Arabic]

Badr, I. M. (2004). *The autistic child: Diagnosis and treatment.* Anglo Egyptian Library. [In Arabic]

Bahader, S. M. A. (1994). *Preschool child programs: Between theory and practice.* Al-Madani Press. [In Arabic]

Bahader, S. M. A. (2000). *Developmental psychology.* Al-Madani Press. [In Arabic]

Dawood, A. I. (2019). *The effect of language games on improving social communication skills among kindergarten children in Jordan* [Unpublished doctoral dissertation]. Zarqa University, Jordan. [In Arabic]

Faqir, A. (2007). *Psychology.* 6th ed., Dar Al-Ilm Lilmalayin. [In Arabic]

Grahini, F. A. (2011). *The use of language games in developing listening skills* [Unpublished master's thesis]. Syarif Hidayatullah State Islamic University, Jakarta. [In Arabic]

Haji, N. (2017). *The role of play in developing social skills among kindergarten children from the teachers' perspective* [Unpublished master's thesis]. University of Algiers, Algeria. [In Arabic]

Hamadou, M., & Jlati, B. (2018). The effectiveness of a proposed training program in developing social communication among autistic children. *Al-Baheth Journal in Human and Social Sciences,* 35(10), 1035–1044. [In Arabic]

Hassan, O. A. E. (2021). The effectiveness of a training program based on early intervention in developing verbal communication among children with autism spectrum disorder. *Journal of Special Education – Zagazig University,* 34(10), 133–168. [In Arabic]

Ibrahim, A. A. B. (2011). *Autism disorder: Symptoms, causes, and treatment methods.* Alam Al-Kutub. [In Arabic]

Khattab, M. A. (2005). *Psychology of the autistic child.* 1st ed., Dar Al-Thaqafa. [In Arabic]

Mahmoud, A. A., & Farah, T. S. (2003). *Contemporary social psychology.* Modern University Office. [In Arabic]

Mostafa, F., & Al-Sherbini, K. (2016). *Autism traits.* Dar Al-Maseera. [In Arabic]

Najm, K. (2001). *The effect of using educational games in physical education on seventh-grade students' achievement in mathematics and their attitudes toward it* [Unpublished master's thesis]. University of Jordan, Amman, Jordan. [In Arabic]

Nashwati, A. M. (1993). *Educational psychology.* Al-Risalah Foundation. [In Arabic]

Nasr, S. A. (2002). *Linguistic communication of the autistic child.* Dar Al-Fikr for Printing. [In Arabic]

Qenawi, H. M. (1995). *Child upbringing and needs.* Anglo Egyptian Library. [In Arabic]

Shaker, A. (1992). *Child language.* Safeer Educational Series. [In Arabic]

Shehata, M. (2007). *The history of psychology and its schools.* Dar Al-Ghareeb for Printing and Publishing. [In Arabic]

Tihami, A. (2009). *My son and I.* Nahdet Misr for Printing and Publishing. [In Arabic]

Warin, H., & Al-Jajalali, L. (2024). The role of group play in social development among children with autism spectrum disorder in Morocco. *Ibn Khaldoun Journal for Studies and Research,* 4(4), 97–110. [In Arabic]

International Journal of Educational and Psychological Studies (EPS)
المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
Journal Homepage: https://www.refaad.com/Journal/Index/3
E-ISSN 2520-4149 | P-ISSN 2520-4130
Vol. 14, Issue 5, 2025, pp. 802 - 814
www.refaad.com

Psychometric Properties of the Empathy Questionnaire for Children and Adolescents (EmQue-CA) Translated into Arabic for a Sample of Children Aged 7 to 12 Years Old

الخصائص السيكومترية لمقياس التعاطف للأطفال والمراهقين للفئة العمرية 7-12 عام

Mireille Youssef[1*], Eliane Youssef[2], Anne Congard[3]

[1,3] Nantes Université, Univ Angers, Laboratoire de psychologie des Pays de la Loire, LPPL, UR 4638, F-44000 Nantes, France.

[2] Lebanese University, Faculty of Pedagogy, Beirut, Lebanon.

[*] Corresponding Author: Mireille Youssef (mireille.youssef.m@gmail.com)

ميراي يوسف[1*]، اليان يوسف[2]، آن كونغار[3]

[3,1] جامعة نانت-جامعة أنجيه- مختبر علم النفس في باي دو لا لوار- LPPL- UR 4638 -F-44000 نانت- فرنسا.

[2] الجامعة اللبنانية- كلية التربية- بيروت- لبنان.

*الباحث المراسل: ميراي يوسف (mireille.youssef.m@gmail.com)

This file is licensed under a
Creative Commons Attribution 4.0 International

Received استلام البحث	Revised مراجعة البحث	Accepted قبول البحث
2025/6/9	2025/6/25	2025/7/28

DOI: https://doi.org/10.31559/EPS2025.14.5.7

Abstract:

Objectives: The study aimed to translate the EmQue-CA Empathy Scale for Children and Adolescents into Arabic and verify the psychometric properties of the translated scale.

Methods: A descriptive correlational approach was employed to analyze the psychometric properties of the scale in terms of validity, internal consistency, and confirmatory factor analysis. The research sample consisted of 348 participants aged 7 to 12 years (198 boys, representing 56.9%, and 150 girls, representing 43.1%).

Results: The results demonstrated strong evidence of the scale's construct validity, reliability, and alignment with the original three-dimensional structure, encompassing affective empathy, cognitive empathy, and behavioral empathy. Confirmatory factor analysis confirmed that all item loadings fell within the acceptable range, indicating that the items effectively belonged to their respective dimensions. The results of absolute and incremental fit indices indicated similarity between the empathy scale of the Arabic model and the original one.

Conclusions: The Arabic Empathy Scale for Children and Adolescents (EmQue-CA) has been proven valid and reliable for children between the ages of 7 and 12, making it a valuable scientific tool for clinicians, psychotherapists, and researchers.

Keywords: *Empathy Scale; Psychometric Properties; Children; Adolescents.*

الملخص:

الأهداف: تهدف الدراسة إلى التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس التعاطف للأطفال والمراهقين للفئة العمرية 7-12 عام في البيئة العربية.

المنهجية: تمّ استخدام المنهج الوصفي لتحليل الخصائص السيكومتريّة سواء من حيث صدق المقياس، الاتساق الداخلي وتحليل العاملي التوكيدي. وقد تكونت عينة البحث من 348 مشاركًا تتراوح أعمارهم بين 7 إلى 12 عامًا (198 فتًا أي بنسبة 56.9% و 150 فتاة بنسبة 43.1%).

النتائج: أظهرت النتائج دلالات مرتفعة للصدق البنائي للمقياس وثباته ومطابقته مع البنية الثلاثية للمقياس الأصلي بأبعاده الثلاث التعاطف الوجداني، التعاطف المعرفي والتعاطف السلوكي، حيث أكدت نتائج التحليل العاملي التوكيدي على أنّ جميع التشبعات في فقرات المقياس أتت في المدى المقبول مما يفيد بانتماء المفردات لأبعادها، وكذلك دلّت نتيجة مؤشرات المطابقة المطلقة، التزايدية، القائمة على البواقي والمؤشرات الاقتصادية على تماثل ما بين نموذج المقياس المعرّب ومقياس التعاطف الأصلي.

الخلاصة: ثبت صحّة وموثوقيّة مقياس التعاطف للأطفال والمراهقين EmQue-CA باللغة العربية للأطفال ما بين 7 و 12 عامًا، بحيث يمكن الاستعانة به كأداة علمية قيمية من قبل الأطباء، المعالجين النفسيين والباحثين.

الكلمات المفتاحية: *مقياس التعاطف؛ الخصائص السيكومترية؛ الأطفال؛ المراهقين.*

الاستشهاد

Citation

يوسف، ميراي، وآخرون. (2025). الخصائص السيكومترية لمقياس التعاطف للأطفال والمراهقين للفئة العمرية 7-12 عام. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، 14 (5)، 802- 814.

Youssef, M., et al. (2025). Psychometric Properties of the Empathy Questionnaire for Children and Adolescents (EmQue-CA) Translated into Arabic for a Sample of Children Aged 7 to 12 Years Old. *International Journal of Educational and Psychological Studies*, 14(5), 802-814. https://doi.org/10.31559/EPS2025.14.5.7 [In Arabic]

المقدمة:

التعاطف هو سمة إيجابية من السمات الشخصية للانسان التي تؤثر بطريقة إيجابية في العلاقات الاجتماعية وتقلّل من المشاعر السلبية. يُعد التعاطف جزءًا أساسيًا من السلوك الاجتماعي الناجح، إذ يشمل مشاركة المشاعر مع الآخرين وفهم ردود أفعالهم العاطفية واتخاذ القرارات بناءً على ذلك (Oliveira-Silva & Gonçalves, 2011; Overgaauw et al., 2017; Rieffe et al., 2010) .

يظهر التعاطف في مراحل مبكرة لدى الأطفال ويكون نتيجة التفاعل الحسّ المعرفي بالآخرين والمشاعر التعاطفية، وهذا الحسّ المعرفي بالآخرين يتطوّر بتقدم العمر ويتعدى مجرد تقليد مشاعر الآخرين عند الأطفال الرضّع ليتحوّل فيما بعد إلى تفاعل الفرد مع الحالة الشعورية للشخص الآخر وتجربة وجدانية مشتركة (المجنوني، 2018) وذلك لأن مركزية الذات لدى الأطفال الرضّع تقلّ تدريجيًا حيث يتمكّن الفرد بعمر 7-8 سنوات من إدراك بأنّ الاشياء والآخرين المحيطين به لهم وجودهم الخاص وأوضاعهم الخاصة (Hoffman, 2001).

وقد نال موضوع التعاطف اهتمام الكثير من الباحثين نظرًا لأهميته وتأثيره بشكل كبير على التقدّم الاجتماعي والعاطفي للشخص، ودوره في تحسين نوعية العلاقات الاجتماعية. إذ يُعتبر التعاطف في علم النفس الإيجابي فضيلة إنسانية أخلاقية للخير ويُعد أساس الرأفة والمواساة والدعم والتعاون بين الافراد (المجنوني، 2018). إذ يساعد التعاطف في فهم تجارب الآخرين من منظورهم الخاص والاحساس بمشاعرهم وتقديم الدعم المناسب لهم، مع الحفاظ على مسافة معيّنة تحيل دون الانصهار الكامل مع حالتهم. إذ من المهم أن يعي الإنسان المتعاطف أنه ليس الآخر ويحافظ على الوعي الذاتي مما يتيح له التفاعل مع تجارب الآخرين دون فقدان القدرة على التقييم الموضوعي واتخاذ القرارات المستقلّة (رضوان، 2018).

كما يشكّل تعزيز التعاطف استراتيجية قيّمة للحد من العنف وتعزيز السلوك الاجتماعي الإيجابي. إذ تشير المصادر العلمية إلى وجود ارتباط إيجابي بين التعاطف والتعقّل أو الاستدلال الخلقي للفرد (شاهين ومحمد، 2018) بما معناه وجود علاقة ارتباطية سالبة ما بين التعاطف والسلوك العدواني (العبيدي،2011).

نظرًا لأهمية التعاطف ودوره الاساسي في العلاقات الاجتماعية، ظهرت العديد من المقاييس لقياسه،من ضمنها مقياس التعاطف لدى الأطفال والمراهقين (EmQue- CA) الذي يسعى هذا البحث إلى إظهار أهميّته ودراسة صحته وموثوقيته عبر تحليل خصائصه السيكومترية وتقييم مدى ملاءمته للاستخدام في البيئة العربية للأطفال ما بين 7 و12 عامًا.

مشكلة الدراسة:

يلعب التعاطف دورًا مهمًا في العلاقات الإنسانية والتفاعلات الاجتماعية حيث يُعتبر من المهارات النفسية والاجتماعية الأساسية التي تساعد الأفراد على فهم مشاعر الآخرين والتفاعل معها. وقد حدّد علماء النفس ثلاثة أبعاد رئيسة للتعاطف، وهي: التعاطف الوجداني، التعاطف المعرفي، والتعاطف السلوكي (Overgaauw et al., 2017). توضح هذه الأبعاد كيف يدرك الفرد مشاعر الآخرين ويستجيب لها مما يؤثر بشكل مباشر على جودة العلاقات الاجتماعية والسلوكيات الإيجابية. من هذا المنطلق، إن العمل على تنمية التعاطف منذ الصغر، يعد حجرًا أساسيًا لتعزيز السلوك الإيجابي ولبناء علاقات صحية وسليمة بعيدة عن العنف والظلم مما يساهم في جعل المجتمع أكثر رحمة وتعاونًا (المجنوني، 2018). لذا، تبرز الحاجة إلى وجود أداة قياس دقيقة وموثوقة باللغة العربية، موّجهة للأطفال في الفئة العمرية من 7 إلى 12 سنة، لتقييم التعاطف بدقّة وفق أبعاده الثلاث وقياس تطوّره مما يدعم الدراسات البحثية والتطبيقات العملية في المجالات التربوية والنفسية والاجتماعية. في هذا السياق، تم اختيار مقياس التعاطف لدى الأطفال والمراهقين (EmQue-CA) كأداة مناسبة، نظرًا لكونه أداة تقييم تسمح بقياس الأبعاد الثلاثة للتعاطف (Overgaauw et al.,2017). وتُعد إضافة نوعية للأدوات المتوفرة، نظرًا لاستعمالاتها المتعددة كما تبرز الدراسات التالية:

- دراسة (Speyer et al., 2022) التي تناولت تأثير سمات التوحد والأليكسيثيميا (ضعف الإدراك العاطفي وعدم القدرة على التعبير عن المشاعر) كعوامل تؤثر في صعوبة التعاطف لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المراهقة.
- دراسة بحث (Iswinarti & Hidayah, 2020) الذي أظهر دور العلاج باللعب الجماعي في تعزيز التعاطف وتقليل السلوك العدواني لدى الأطفال.
- دراسة (Van den Bedem et al., 2019) التي بحثت تأثير التعاطف على بناء الصداقات بين المراهقين.
- دراسة (Schipor et al., 2024) التي تناولت العلاقة بين التعاطف والعزلة الاجتماعية وعدم تكوين صداقات لدى الأطفال.
- بحث (McVey Neufeld, 2023) الذي أشار إلى أهمية التعاطف في تعزيز العلاقات بين الإخوة والأخوات.

بالإضافة إلى ذلك، استُخدم المقياس في دراسات حديثة لتقييم فعالية الروبوتات في بث التعاطف، سواء من خلال الحوار (Augello, 2022) أو عبر المشاهدة بدون صوت، كما في دراسة أجريت على الأطفال الصم (Cirasa et al., 2024).

من هنا ونظرًا للنتائج الواعدة والموثوقة لهذه الأداة، فإن الغرض الرئيسي من هذه الدراسة هو التحقق من صحّة العوامل والموثوقية وثبات القياس في اللغة العربية لمقياس التعاطف للاطفال والمراهقين.

ويمكن صياغة مشكلة الدراسة بالتساؤلات التالية:

- ما دلالات صدق مقياس التعاطف للأطفال في الفئة العمرية 7- 12 سنة ؟
- ما دلالات ثبات مقاس التعاطف للأطفال في الفئة العمرية 7- 12 سنة؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في البنية العاملية للمقياس عند مستوى الدلالة (0.05) تعزى لمتغير الجنس؟

أهمية الدراسة:

تأتي أهميّة الدراسها كونها تلقي الضوء على مقياس التعاطف للاطفال والمراهقين (EmQue-CA) بأبعاده الثلاث، التعاطف الوجداني، التعاطف المعرفي، والتعاطف السلوكي إذ تسعى إلى تقنين هذا المقياس إلى اللغة العربية، واختباره ميدانيًا على عينة من الأطفال اللبنانيين والتحقق من صدقه وثباته بغية تأمين مقياس للتعاطف موثوق به وجاهز لاستخدامه مع الأطفال. فالتعاطف هو من محددات الشخصية الأساسية لذلك لا بد من توفر أدوات متعدّدة الأبعاد لقياسه.

ثانيًا يعتبر هذا المقياس مقياسًا حديثًا مقارنة بالمقاييس الأخرى ولم يسبق له أن قنّن إلى اللغة العربية وعلى البيئة اللبنانية من هنا ضرورة القيام بهذه الخطوة خاصة أنه يضفي إضافة جديدة إلى مكتبة المقاييس العربية بحيث يمكن استخدامه (بعد توفر المقياس المقنن) في مجال الصحة النفسيّة وفي مجال علم النفس العيادي ويفتح الباب أمام دراسات لاحقة لقياس التعاطف لدى الأطفال والمراهقين.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

- إعداد ترجمة موثوقة باللغة العربية لمقياس التعاطف لدى الأطفال والمراهقين صالح لاستخدامه ضمن البيئة اللبنانية.
- دراسة الخصائص السيكومترية لمقياس التعاطف للاطفال والمراهقين (EmQue-CA) بأبعاده الثلاث، التعاطف الوجداني، التعاطف المعرفي، والتعاطف السلوكي واستخراج دلالات الصدق والثبات التي تجعل من الممكن الوثوق به كأداة علمية عند استخدامه في الدراسات العلميّة لدى الأطفال ما بين 7 و12 عامًا.
- التحقق من قياس المقياس المترجم إلى اللغة العربية الأبعاد الثلاثة بطريقة متساوية لدى الجنسين ضمن الفئة العمرية ما بين 7 و12 عامًا.

مصطلحات الدراسة:

- التعاطف الوجداني (Affective Empathy): هو القدرة على احساس الشخص بمشاعر شخص آخر.
- التعاطف المعرفي (Cognitive Empathy): هو القدرة على فهم مشاعر الشخص الآخر.
- التعاطف السلوكي نيّة المواساة (intention to Comfort): يعبّر عن ميل الشخص إلى مساعدة أو دعم شخص محتاج.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

الإطار النظري:

تم استخدام مصطلح التعاطف لأوّل مرة في القرن التاسع عشر من خلال الكلمة الألمانية Einfühlung، والتي تعني "في الشعور" . استخدمها عالم النفس ثيودور ليبس في عام 1897. اعتبر من خلالها أن التعاطف هو نتيجة استجابة تلقائيّة لمشاعر الآخر بطريقة التقليد. بما معناه أن الشخص تحت تأثير شعور معيّن من الشخص الآخر، يقوم بتقليد هذا الشعور بشكل تلقائي مع تغيير بسيط في الوضع. إن هذا التقليد لا يتم فقط على مستوى الشعور بل يتضمّن أيضًا تعبيرات الوجه والحركات الجسدية التي تعطي علامات تساهم في فهم مشاعر الشخص الآخر(الجمعات وعلي، 2023). ويشير ليبس أن التعاطف يكمن عن طريق معرفة الذات (الفهم العميق للشخص نفسه، بما في ذلك قدراته وامكاناته ومحدداته)، معرفة الآخرين (فهم مشاعر وآراء الآخرين وتجاربهم الشخصية) ومعرفة بالأشياء (تشمل التفاعل مع مختلف المواقف التي يواجهها الإنسان ويجب عليه التكيف معها) (Montag,2008) .

دخلت كلمة "التعاطف" (Empathy) للمرة الأولى إلى اللغة الإنجليزية عام 1909 عندما ترجمها عالم النفس البريطاني إدوارد تيتشنر وقد جاءت الترجمة من دمج الكلمتين اليونانيتين em وpathos، حيث تعني الأولى "داخل" أو "مع" وثانيهما تعني "الشعور أو المشاعر(Breyer, 2020). أما كلمة تعاطف في اللغة العربية، فهي مصدر للفعل تعاطف، والذي يُشتق من الجذر الثلاثي "عطف" والذي يعني اشتراك كائنين أو شخصين في المشاعر والوجدانات (القاموس، ب.ت).

يلعب التعاطف دورًا أساسيًا في العلاقات الإنسانية والتفاعل الاجتماعي، حيث يُعرَّف بأنه القدرة على فهم مشاعر الآخرين(Goleman et al.,2017) والإحساس بمشاعرهم (عثمان، 2022). هذا ما يعزز الروابط الاجتماعية ويقوي التماسك بين الناس (العناني،2007).

يشمل التعاطف أبعادًا متعددة: التعاطف الوجداني، التعاطف المعرفي، والتعاطف السلوكي (Overgaauw et al., 2017).

- **التعاطف الوجداني (Affective Empathy)**

يُعدّ التعاطف الوجداني جانبًا أساسيًا من التفاعلات الاجتماعية، لأنه يتضمن الإحساس بمشاعر الآخرين والتأثر بها (Overgaauw et al., 2017) ويرتكز على الاستجابة بمشاعر مناسبة لمشاعر الآخرين كالحزن لبكاء أو حزن شخص ما (Goleman et al.,2017). يُمكّن التعاطف الوجداني الشخص من الشعور بالحالة العاطفية التي يمرّ بها الآخرون، إذ يزيد من حساسية الإنسان تجاه مشاعر من حوله، مما يتيح له اختبار تلك المشاعر بطريقة غير مباشرة (عثمان، 2022). يتميّز هذا النوع من التعاطف بطبيعته التلقائية والسريعة، وقد يشمل إضافة إلى مشاركة المشاعر الحسية للشخص الآخر، مشاركة تلقائية لتعابير وجه الآخر و مزاجه (Yu & Chou,2018).

- **التعاطف المعرفي (Cognitive Empathy)**

تتمحور مجالات التعاطف المعرفي حول الفكر، الفهم، والعقل إذ يشير التعاطف المعرفي إلى القدرة على فهم أفكار ومشاعر الآخرين من خلال التفكير والتحليل العقلي (Goleman et al.,2017). إذ يتميّز التعاطف المعرفي بتركيزه على التفكير والتحليل بدلًا من الشعور ويساهم في تمكين الأفراد من التفاعل مع الآخرين بطريقة منطقية ومبرّرة، مما يساعد في بناء علاقات قوية وتحسين التواصل الاجتماعي (Depow et al.,2021). يساعد التعاطف المعرفي على فهم وجهات النظر المختلفة مما يساهم في تطوير علاقات أكثر استمرارًا وحلّ النزاعات. كما يساهم في ازدياد الوعي الذاتي لدى الفرد مما يمكّنه من فهم أفكاره ومشاعره الخاصة بشكل أفضل (Goleman et al.,2017).

يعتمد التعاطف المعرفي على الفكر أكثر من العاطفة لذا فقد يكون غير كاف في المواقف التي تتطلب تقديم الدعم الانفعالي والاحساس بمشاعر الآخرين والاهتمام بهم من هنا تبرز أهمية التعاطف الوجداني (Ratka, 2018).

- **التعاطف السلوكي (Intention to Comfort)**

يتجاوز هذا النوع من التعاطف مجرد الفهم إلى الرغبة في تقديم الدعم الفعلي. اذ يظهر جانبًا سلوكيًا من التعاطف، يطمح الفرد من خلاله إلى التخفيف من معاناة فرد آخر، فالتركيز ليس فقط على الفهم العاطفي أو التفاعل ولكن أيضًا على الإرادة النشطة لتقديم المساعدة (Overgaauw et al., 2017).

إن إدراج "نيّة المواساة" في تقييم التعاطف يمنح فهمًا خاصًا لسلوك المتعاطف إذ يُسلّط الضوء على أهميّة ليس فقط الشعور بالتعاطف أو فهم مشاعر الآخرين ولكن العمل أيضًا بناءً على ذلك لدعم الشخص الآخر وبالتالي تعزيز التفاعلات الاجتماعية والرفاهية العاطفية. وقد يعزى تفسير سلوك التعاطف الذي يدفع إلى المساعدة إلى الاندماج بين الذات والآخر، أو إلى السعي لتحسين ظروف الآخرين ومواساتهم (العناني، 2007)ز

الدراسات السابقة:

يُعدّ مقياس التعاطف لدى الأطفال والمراهقين (EmQue-CA) أداة تقييم تسمح بقياس الأبعاد الثلاثة للتعاطف: التعاطف الوجداني، التعاطف المعرفي، والتعاطف السلوكي (نيّة المواساة) (Overgaauw et al., 2017). يتألّف المقياس من 14 بندًا، يتم تقييم الإجابات وفق توزيع ليكرت من ثلاث درجات أو نقاط: 1 تعني "غير صحيح"، 2 تعني"أحيانًا صحيح"، و3 تعني"غالبًا صحيح". وقد أظهر المقياس موثوقية وصلاحية جيدة في بلدان ولغات مختلفة نستعرضها كالآتي:

- **دراسة (Taheri et al., 2023) بعنوان الخصائص السيكومترية لمقياس التعاطف للأطفال والمراهقين- منقحة.** هدفت الدراسة إلى التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس التعاطف للأطفال والمراهقين بين الطلاب الإيرانيين، حيث شملت عينة البحث 280 طالبًا وطالبة (145 ذكور، 135 إناث) تتراوح أعمارهم بين 11 إلى 17 عامًا من طهران، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية المتاحة. بعد ترجمة المقياس والتأكد من صلاحية الصيغة المترجمة عبر آراء الخبراء والمشاركين، أظهر تحليل العاملي التأكيدي (باستخدام برنامج (AMOS) أنّ الهيكل ثلاثي الأبعاد ويتمتّع بملاءمة جيدة مع البيانات. بينما بلغت معاملات الثبات الداخلي (كرونباخ ألفا) للأبعاد الفرعية 0.79 و0.76 و0.82 على التوالي.
- **دراسة (Cherewick et al., 2022) بعنوان الخصائص السيكومترية لمقياس التعاطف للأطفال والمراهقين لعينة من المراهقين التنزانيين.** هدفت الدراسة إلى التحقق من موثوقية مقياس التعاطف للأطفال والمراهقين وفحص ثباته القياسي حسب الجنس بين 579 مراهقًا تانزانيًا (270 ذكور، 309 إناث) تتراوح أعمارهم بين 9 و12 عامًا. أظهرت نتائج التحليل العاملي التوكيدي ملاءمة الهيكل ثلاثي الأبعاد (التعاطف الوجداني، المعرفي، والسلوكي المتمثل في "نية المواساة") للبيانات. أكّد الصدق التلازمي ارتباطًا قويًا بين المقياس وسلوكيات الإيثار والكرم، بينما أظهر الصدق التقاربي ارتباطًا سلبيًا بين البعد السلوكي للتعاطف (نية المواساة) والسلوكيات الاستعراضية. ومع ذلك، لم يتحقق الثبات القياسي حسب الجنس بسبب اختلاف التكوين العاملي في التغاير بين بُعدي التعاطف المعرفي ونية المواساة.
- **دراسة (Liang et al., 2022) بعنوان التحقق من صدق وثبات مقياس التعاطف للأطفال والمراهقين باللغة الايطالية.** هدفت الدراسة إلى تقييم الخصائص السيكومترية للنسخة الإيطالية من مقياس التعاطف للأطفال والمراهقين على عينة ضمت 472 طفلًا ومراهقًا إيطاليًا (أعمارهم 8–13 عامًا). أكد التحليل العاملي التوكيدي الهيكل ثلاثي الأبعاد للمقياس مع حذف بند واحد من النسخة الأصلية، وأظهرت النتائج موثوقية مقبولة له. كما تم قياس الثبات القياسي عبر الجنس، العمر، والزمن ووُجدت اختلافات ملحوظة حسب الجنس ومجموعات العمر.
- **دراسة (Lin et al.,2021) بعنوان مقياس التعاطف للأطفال والمراهقين (EmQue-CA) باللغة الصينية: الخصائص السيكومترية وثبات القياس.** هدفت الدراسة إلى تقييم صدق وثبات النسخة الصينية من مقياس التعاطف (EmQue-CA) وفحص ثباته القياسي عبر الجنسين، حيث شارك 1107 طلاب (498 ذكور، 609 إناث) من الصف الرابع إلى الثاني عشر (متوسط العمر 13.29 سنة). أظهرت النتائج أن المقياس المترجم احتفظ بهيكل ثلاثي الأبعاد بعد حذف بندين، مع ثبات داخلي (كرونباخ ألفا) وثبات اختبار-إعادة اختبار مقبولين. وقد تحقق الثبات التكويني عبر الجنسين.
- **دراسة (Lazdauskas & Nasvytienė , 2021) بعنوان الخصائص السيكومترية للنسخ الليتوانية من مقياس التعاطف للأطفال.** هدفت الدراسة إلى فحص الصدق العاملي، الموثوقية، والثبات القياسي حسب الجنس للنسخة الليتوانية من مقياس التعاطف للأطفال والمراهقين للمراهقين، باستخدام بيانات من 480 طفلًا قُسِّموا إلى فئتين عمريتين: 2–6 سنوات (218 طفلًا، 52.3% إناث) و7–12 سنة (262 طفلًا، 51.9% إناث). أظهر التحليل العاملي التوكيدي دعمًا لنموذج ثلاثي الأبعاد للتعاطف في كل فئة عمرية، مع تحقيق اتساق داخلي وموثوقية اختبار- إعادة

اختبار مُرضية لكلا المقياسين. كما تحقق الثبات القياسي عبر الجنس بمستواه التكويني. تُؤكد النتائج صلاحية استخدام نسخ مُنفصلة من المقياس لفئتي الطفولة المبكرة والمتوسطة، وتعزز فهم التطور البنائي للتعاطف عبر المراحل العمرية.

- **دراسة (Overgaauw et al., 2017) بعنوان تقييم التعاطف: التحقق من صحة مقياس التعاطف للأطفال والمراهقين (EmQue-CA)** هدفت هذه الدراسة إلى تقييم موثوقية وصدق مقياس التعاطف للأطفال والمراهقين (EmQue-CA) بنسخته الاصليّة الانكليزية على عينة ضمّت 1250 طفلًا ومراهقًا (أعمارهم بين 10–15 عامًا). تم قياس التعاطف عبر ثلاثة أبعاد: التعاطف الوجداني، والتعاطف المعرفي، والتعاطف السلوكي: نيّة المواساة. أكّد تحليل المكوّنات الرئيسية (PCA) والتحليل العاملي التوكيدي (CFA) الهيكل الثلاثي الأبعاد مع اختزال المقياس إلى 14 بندًا. أظهرت النتائج اتساق داخلي للمقياس، واكّدت على أنّ مقياس EmQue-CA يُعتبر أداة مُحكمة وفعّالة لقياس التعاطف لدى الأطفال والمراهقين بدءًا من عمر 10 سنوات.

أظهرت الدراسات السابقة خصائص المقياس المترجم الى لغات عديدة واستعرضت الآليات المعتمدة والاختبارات والتحاليل الإحصائية المستخدمة في هذه الدراسات مما ساعد الباحثين في فهم السياق العلمي والمنهجية المعتمدة لمعرفة صحة وموثوقية المقياس المترجم. كما وقد ساهمت هذه الدراسات في الاستفادة من الآليات والاختبارات الإحصائية المعتمدة بغية تطبيقها ضمن الدراسة الحالية، إذ تمّ استخدام التحليل العاملي التوكيدي لمعرفة الخصائص السيكومترية لمقياس التعاطف للأطفال والمراهقين (EmQue-CA) وللتعرّف على فعالية المتغيرات المقاسة فيما يتعلق بأبعادها الثلاثة (البعد الوجداني، البعد المعرفي، والبعد السلوكي: نية المواساة)، كما وقد تم دراسة الثبات الداخلي (كرونباخ ألفا) وثبات اختبار-إعادة اختبار للتأكّد من دقة تمثيل المقياس.

تظهر الدراسات ان مقياس التعاطف للأطفال والمراهقين (EmQue-CA) هومقياس حديث لقياس التعاطف بأبعاده الثلاث، و لم يسبق له أن قُنّن إلى اللغة العربية وعلى البيئة اللبنانية -في حدود علم الباحثين-من هنا ضرورة القيام بهذه الخطوة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهجية الدراسة:

يستند هذا البحث على المنهج الوصفي لتحليل الخصائص السيكومتريّة سواء من حيث صدق المقياس، الاتساق الداخلي وتحليل العاملي التوكيدي. إذ يهدف إلى تحليل العلاقة بين عناصر المقياس والعوامل التي تبرز البنية الداخلية للمقياس.

عينة الدراسة:

تكونت عينة البحث من 348 طفلًا لبنانيًا تتراوح أعمارهم بين 7 إلى 12 سنة (198 فتًا أي بنسبة 56.9% و 150 فتاة بنسبة 43.1%). تم اختيارهم بطريقة عشوائية من مدرسة في لبنان تستقبل طلابًا من كافة المناطق اللبنانيّة وذلك بعد أخذ موافقة المدرسة والأهل وبالامتثال للمبادئ المنصوص عليها في إعلان هلسنكي، وضمان مشاركة الطلاب الذين لا يملكون سجلات لاضطرابات عصبيّة أو نفسيّة في ملء الاستبيان.

تم استهداف هذه الفئة العمرية خاصة وإن الدراسات أشارت أنّ هذه الفئة تظهر تطوّرًا ملحوظًا فيما يخص القدرة على تحديد المشاعر من خلال تعبيرات الوجه ونبرة الصوت وقراءة الاشارات العاطفيّة (Dorris et al., 2022)، وفهمًا متزايدًا للقواعد الاجتماعية التي تحث الأطفال على الانخراط في سلوكيات اجتماعية إيجابيّة (Roerig et al., 2023). أضف إلى ذلك اهميّة تعزيز التعاطف في عمر مبكر نظرًا للدور الذي يلعبه في تعزيز الصحّة النفسية، تخفيف التنمّر، تحسين العلاقات الاجتماعيّة وتعزيز القيم الانسانية مما يساهم في تشكيل مواطنين مسؤولين و تأسيس لمجتمع أفضل.

أما خصائص العينة فتتمحور كالآتي متوسط عمر العينة هو 9.64 سنة، مع تباين قليل في الأعمار حيث يتراوح الانحراف المعياري عند 1.315، ما يعني أن توزيع الأعمار ليس واسعًا للغاية. القيم الإحصائية الأخرى، مثل الوسيط والوضع عند 10 سنة، تدعم هذه الفكرة وتشير إلى توزيع متوازن للأعمار في هذه العينة (متوسط العمر= 9.64 سنة، الانحراف المعياري = 1.1315، الوسيط = 10، الوضع = 10، الربع الاوّل = 9، الربع الثاني = 10، الربع الثالث= 11). يظهر جدول (1) تفاصيل إضافيّة من حيث العدد والنسب المئويّة لأعمار الأطفال من 7 إلى 12 سنة.

جدول (1): جدول توزع العينة حسب العمر التكرار النسبي والمئوي

العمر	التكرار	االنسبة المئوية	النسبة المئوية التراكمية
7	32	**%9.2**	%9.2
8	34	**%9.8**	%19
9	74	**%21.3**	%40.2
10	114	**%32.8**	%73
11	76	**%21.8**	%94.8
12	18	**%5.2**	%100
المجموع	**348**	**%100**	**%100**

إجراءات ترجمة وتكييف المقياس:

تم توزيع مقياس التعاطف للأطفال والمراهقين (EmQue-CA) على الأطفال بعد أن تم ترجمته إلى اللغة العربية وتكييفه ليتلاءم مع العينة المعتمدة.

يعتبر تكييف أدوات التقييم أو الاستبيان في البحوث العلمية جزءًا أساسيًا في ضمان ميثاقية وفعالية هذه الأدوات في مختلف السياقات الثقافية والاجتماعية من هنا قام هامبلتون وآخرون (2006) بتحديد المعايير الأساسية الذي يجب أخذها بعين الاعتبار وهي:

- التأكّد من أن المترجمين مؤهلين وذو خبرة في اللغتين: اللغة الأصلية للمقياس واللغة المترجمة للفئة المستهدفة وثقافتها بحيث يُؤخذ بعين الاعتبار الاختلافات اللغوية الثقافية للمجموعات.
- التأكّد أن هيكلية الاختبار، بنوده والمحتوى مألوفة للمجموعات المقصودة. من هنا ضرورة المحافظة على طريقة الطرح، الأسلوب، نوع الأسئلة المطروحة في الشكل المقنّن، مع مراعاة الاختلافات اللغوية الثقافية للمجموعات.
- التأكّد من أن خطة جمع المعطيات وعملية تنقيط الاجوبة تعتمد طريقة موّحدة مما يسمح باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة.

قبل البدء بعملية الترجمة، قام الباحثون بالاطلاع على موقع مؤلفي المقياس والذي أُعدّ خصيصًا لنشر ترجمات المقياس المقنّنة في لغات متعددة لمعرفة ما إذا كان قد صدر أي نسخة باللغة العربية، ثم تمّ البحث في المجلات والرسائل العلمية، والاتصال بالزملاء الباحثين للتأكّد ما إذا كان يتمّ العمل على تعريب المقياس، من خلال ذلك تبيّن انّه لا يوجد نسخة عربية مقننة لهذا المقياس حتى الآن. لذلك باشر الباحثون بإجراءات الترجمة والتي تتبع الخطوات التالية (Van Widenfelt et al.,2005):

1. الترجمة الأماميّة

قام مترجمين مستقلين من الجنسية اللبنانية ملمين باللغة الإنجليزية (لغة المصدر) واللغة العربية (لغة الهدف) بالترجمة الأولية للمقياس كل على حدى مع الأخذ بعين الاعتبار ثقافة البلد والعينة المستهدفة وهي الأطفال ما بين 7 و12 سنة. فيما بعد اجتمع المترجمين وتشاركا نسخة الترجمة لكل منهما وقاما بتوحيدها.

2. المراجعة والتحكيم

تم عرض الترجمة على متخصصين في علم النفس والتربية والذين لديهم خبرة بالعمل مع هذه الفئة العمرية للتأكد من أن محتوى الترجمة يعكس المعنى الحقيقي لمحتوى البنود وأن اللغة المستخدمة مناسبة للفئة العمرية التي سيتم تمرير الاستبيان لها. فمثلًا تم تحويل النقطة 2 من "صحيح إلى حد ما" إلى "أحيانًا صحيح " لتسهيل العبارة لهذه الفئة العمرية.

3. الترجمة العكسيّة

تمت ترجمة المقياس مرة أخرى إلى لغة المصدر من قبل مترجم ليس لديه معرفة بموضوع المقياس، ملم باللغتين العربية والإنجليزية وذلك بغية المقارنة بين المقياس الأصلي والمترجم للتأكد من مطابقة الترجمة.

4. الاختبار التجريبي

وزعت النسخة النهائية التي تم اعتمادها إلى 16 مشاركًا متطوّعًا من الأطفال ما بين 7 و12 سنة للاختبار التجريبي للتأكّد من وضوح المقياس وسهولة فهمه. بعد ملء الاستبان، تم طرح الأسئلة على المشاركين لمعرفة ما إذا كانوا وجدوا صعوبة في تعبئة الاستبيان والإجابة عليه وفقًا لمقياس ليكرت المكوّن من 3 نقاط. بناءً على تعليقات المشاركين في الاختبار التجريبي، تمّ إجراء تصحيحات طفيفة ليصبح المقياس بنسخته النهائية على سبيل المثال تمّ استبدال عبارة "تحسين حالته" بعبارة "جعل حالته أفضل".

الأساليب الإحصائية:

تم تحليل البيانات باستخدام برنامج SPSS الإصدار رقم 25 وبرنامج AMOS وهو عبارة عن وحدة مضافة لل SPSS الذي يسمح برسم هيكل المقياس ونمذجة المعادلة البنائية وإجراء التحليل العاملي التوكيدي. وقد تم تحليل الخصائص السيكومترية مثل الصدق البنائي، ثبات المقياس، صدق المقياس بين الجنسين.

للتحقق من الصدق البنائي construct validity لمقياس التعاطف للأطفال والمراهقين تمّ استخدام التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis (CFA). من هنا تمّ اعتماد مجموعة من المؤشرات الإحصائية التي أثبتت فعاليتها والتي هي الأكثر استخدامًا وفق الدراسات العلميّة (Hooper et al., 2007; Schumacker & Lomax, 2004; Taasoobshirazi & Wang, 2016; Xia & Yang, 2019) وتتمثّل وفق جدول (2) بالآتي:

جدول (2): مؤشرات الاحصائية للتحليل العاملي التوكيدي وشروط القبول

نوع المؤشر	المؤشر	شروط القبول
مؤشرات المطابقة المطلقة	اختبار كا2 او Chi square قيمة مربع كاي لتقييم ملاءمة النموذج بشكل عام	قيمتها غير دالة إحصائيًا عند مستوى 05.
	جذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب Approximation (RMSEA) Root Mean Square Error of لتقييم مدى بعد النموذج المفترض عن النموذج المثالي	RMSEA اقل من 0.05
المؤشرات الاقتصادية	CMIN/df مقدار مربع كاي الادنى/درجة الحرية الذي يعكس الحد الأدنى من التناقض لكل درجة من الحرية	قيمتها اقل من 3
مؤشرات المطابقة التزايدية	مؤشر المطابقة المقارن Comparative Fit Index (CFI) الذي يقوم على مقارنة بين مربع كاي لنموذج البحث المفترض والنموذج المثالي	قيمتها أعلى من0.90
	مؤشر المطابقة المعياري Tucker Lewis Index (TLI) الذي يقيس الانخفاض النسبي في عدم التوافق لكل درجة من الحرية	قيمتها أعلى من0.90
مؤشر المطابقة القائمة على البواقي	مؤشر جذر متوسط مربعات البواقي المعيارية Standardized Root Mean Square Residuals (SRMR) يشير إلى الجذر التربيعي للفرق بين الارتباطات الملحوظة والمتوقعة في النموذج	قيمتها اقل من .0.1

للتحقق من ثبات المقياس، تم تطبيق معامل ألفا كرونباخ وتقنية الثبات بالإعادة.

تُقدّر معامل ألفا كرونباخ درجة الاتساق الداخلي (الموثوقية)، وبعبارة أخرى، تصف مدى قرب العناصر في المقياس من قياس نفس البنية. تتراوح قيمة ألفا بين 0 و1، وتُعد قيمة 0.6 هي قيمة الحد الأدنى للقيمة المقبولة في الدراسات الاستكشافية في حين أن القيمة ما بين 0.7 و 0.79 قيمة جيدة، وما بين 0.8 و0.89 قيمة جيدة جدًا اما القيمة من 0.9 وما فوق فهي قيمة ممتازة (Taber, 2018).

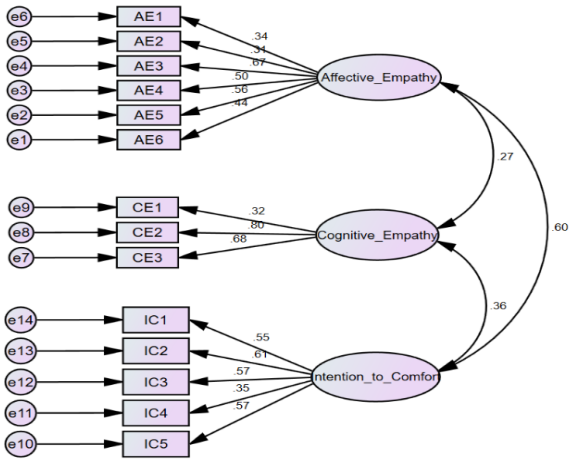
أما تقنيّة الثبات بالاعادة فتُستخدم لقياس موثوقية الاختبار عن طريق إعادة تطبيقه على نفس العينة بعد فترة زمنية معينة. إذ تُحدد هذه الطريقة مدى استقرار النتائج عبر الزمن، فهي تساهم في التأكّد من أنّ المقياس يوّفر تمثيلًا دقيقًا وأنّ التغييرات الملحوظة في النتائج يمكن أن تُعزى إلى تغيير حقيقي في الفرد المشارك، بدلًا من عدم الاستقرار في أداة القياس. إنّ معامل الارتباط داخل الفئات Intraclass Correlation Coefficient (ICC) هو مقياس إحصائي يُستخدم في الاختبار واعادة الاختبار لتقييم الاتساق في القياسات عبر الزمن و تشير قيمة ICC < 0.5 إلى موثوقية ضعيفة، والقيم بين 0.5 و 0.75 إلى موثوقية معتدلة، والقيم بين 0.75 و 0.9 إلى موثوقية جيدة، أما القيم > 0.90 تشير إلى موثوقية ممتازة (Portney, 2020).

للتحقق من مدى تمتّع المقياس المستخدم بخاصية الصدق في تفسير درجات الاختبار بين المجموعات المختلفة وانعدام تحيز القياس لفئة معينة على سبيل المثال متغيّر الجنس (فتى أم فتاة)، استخدم الباحثون التحليل العاملي التوكيدي المتعدد المجموعات Multiple Group Confirmatory Factor (MGCFA) لضمان أن أداة القياس تقيس نفس البنية العاملية عبر متغيّر الجنس (فتى أم فتاة) وأنّ البنود في المقياس لها نفس المعنى في كل مجموعة . (Milfont& Fischer, 2010) بالاعتماد على المعايير التقليدية المعترف بها (Wells,2021)، يعد النموذج مقبولًا إذا كانت التغييرات في (ΔCFI) أقل من أو تساوي 0.010، والتغييرات في (ΔRMSEA) أقل من أو تساوي 0.015.

عرض نتائج الدراسة ومنافشتها:

الصدق البنائي: التحليل العاملي التوكيدي لمقياس التعاطف

تم إجراء التحليل العامليالتوكيدي للتأكد من بنية المقياس وصحة النموذج ومطابقته مع البنية الثلاثية للمقياس الأصلي باستعمال بعض مؤشرات المطابقة المطلقة، المؤشرات الاقتصادية، المطابقة التزايدية والمطابقة القائمة على البواقي. وتتضح النتائج من شكل 1 وجدول 3.



شكل(1): التحليل العاملي التوكيدي لنموذج مقياس التعاطف

استعين ببرنامج AMOS لرسم هيكل المقياس ونمذجة المعادلة البنائية. يتضح من شكل 1 أن تشبعات البعد الأول: التعاطف الوجداني (من AE1 ولغاية AE6) تراوحت ما بين 0.34 و 0.67، بينما التشبعات للبعد الثاني: التعاطف المعرفي (من CE1 ولغاية CE3) فقد تراوحت ما بين 0.32 و 0.80 اما فيما يتعلق بالبعد الثالث: التعاطف السلوكي "نيّة المواساة" (من IC1 ولغاية IC5) فقد تراوحت تشبعاته من 0.35 و 0.61. بشكل عام. يتمّ تفسير القيم التي تبلغ 0.3 على الأقل وتزيد عن 0.5 على أنها جيدة، في حين يتم تفسير القيم التي تزيد عن 0.7 على أنها جيدة جدًا (Kang & Ahn, 2021) وقد أتت جميع التشبعات في المدى المقبول مما يفيد بانتماء المفردات لأبعادها.

جدول (3): مؤشرات حسن التطابق من خلال التحليل العاملي التوكيدي لنموذج مقياس التعاطف للأطفال والمراهقين (EmQue-CA) باللغة العربية

نوع المؤشر	المؤشر	قيمة المؤشر
مؤشرات المطابقة المطلقة	اختبار كا2 او Chi square	مربع كاي = 93.04، p=.067>.05
	جذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)	.036
المؤشرات الاقتصادية	CMIN/df مربع كاي/درجة الحرية	1.571
مؤشرات المطابقة التزايدية	مؤشر المطابقة المقارن Comparative Fit Index (CFI)	.952
	مؤشر المطابقة المعياري Tucker Lewis Index (TLI) الذي يقيس الانخفاض النسبي في عدم التوافق لكل درجة من الحرية	.941
مؤشر المطابقة القائمة على البواقي	مؤشر جذر متوسط مربعات البواقي المعيارية Standardized Root Mean Square Residuals (SRMR) يشير إلى الجذر التربيعي للفرق بين الارتباطات الملحوظة والمتوقعة في النموذج	.0577

يظهر جدول 3 أن قيم مؤشرات التحليل العاملي التوكيدي أتت جميعها ضمن مستويات القبول المشتركة لكل منها (Steiger، 1990؛ Bentler، 1990 ؛ Hu & Bentler، 1999 ؛ Barrett، 2007 ؛ Kline، 2015 ؛ Shi et al.، 2019) وحققت توافقًا جيدًا مع البيانات.

إذًا، إنّ التحليل العاملي التوكيدي لنموذج المقياس يُؤكّد وجود تماثل بين نموذج المقياس المعرّب ومقياس التعاطف الاصلي من حيث البنية الثلاثية وتوزيع الفقرات فيها.

الثبات:

قياس الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ:

تم قياس الاتساق الداخلي باستخدام معامل ألفا كرونباخ لتقييم مدى ترابط عناصر المقياس لكل مقياس فرعي (الوجداني، المعرفي والسلوكي) مع بعضها البعض وكذلك مدى ترابط جميع عناصر المقياس الكامل. إذ أن استخراج الثبات بهذه الطريقة يتوقف على الاتساق في استجابة الفرد على كل فقرة من فقرات المقياس. أظهرت النتائج أنّ معامل ألفا كرونباخ لكل مقياس فرعي هو كما يلي: بالنسبة للمقياس الفرعي التعاطف الوجداني α_{AE}=.725، ولمقياس الفرعي التعاطف المعرفي α_{CE}=.705 ولمقياس الفرعي التعاطف السلوكي "نية المواساة α_{IC}= .753 "، وقد بلغت معامل الثبات للمقياس ككل 0.814 وهي قيمة مناسبة لأغراض هذه الدراسة. من هنا يُعتبر هذا المقياس مُتّسق داخليًا، متجانس بين فقراته ويتمتّع بثبات عال.

قياس الثبات بالإعادة:

يظهر الثبات بطريقة إعادة الاختبار عن مدى استقرار النتائج التي يقدّمها المقياس بعد مرور فاصل زمني معين، وفي ضوء ذلك تمّ إعادة تطبيق المقياس على جزء من العينة الاصلية عددها 36 وذلك بعد ثلاثة أسابيع من التطبيق الأوّل وقد أثبتت الإعادة معاملات تطابق مرتفعة على المقياس الإجمالي إذ أنّ قيمة معامل الارتباط داخل الفئات Intraclass Correlation Coefficient (ICC) للمقياس بكافة عناصره كانت 0.89 وهي قيمة قريبة جدًا من 0.9 مما يشير إلى أن الموثوقية جيدة. فيما يخص قيمة معامل الارتباط داخل الفئات Intraclass Correlation Coefficient (ICC) للعناصر منفردة فقد كانت جميعها أكبر من .05 ما عدا البند الثالث من التعاطف السلوكي 0.498 =(IC3) وهي قيمة قريبة جدًا من 0.5 كلّها دالة إحصائيًا عند مستوى أقل من 0.05 مما يثبت موثوقية معتدلة واستقرار العناصر ما بين الاختبار وإعادة الاختبار.

يوضح جدول (4) تفاصيل درجات معامل الارتباط داخل الفئات بالإضافة إلى المتوسطات والانحراف المعياري لدرجات الاختبار وإعادة الاختبار. غن قيمة المتوسط ونسبة التشتت قريبة جدًا ما بين الاختبار وإعادة الاختبار.

جدول (4): الثبات بالإعادة: قيمة معامل الارتباط داخل الفئات Intraclass Correlation Coefficient (ICC) لمقياس EmQue-CA باللغة العربية إضافة إلى المتوسط والانحراف المعياري

البند	معامل الإرتباط داخل الفئات Intraclass Correlation Coefficient (ICC)	درجة الاختبار		درجة اعادة الاختبار	
		المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
AE1	681.	2.69	467.	2.53	560.
AE2	605.	2.44	843.	2.36	798.
AE3	794.	1.69	668.	1.69	624.
AE4	692.	1.42	604.	1.42	604.
AE5	788.	2.61	645.	2.41	695.
AE6	725.	2.11	747.	1.92	692.
CE1	611.	2.25	566.	2.14	639.
CE2	671.	1.83	561.	2.08	649.
CE3	641.	2.03	506.	2.00	478.
IC1	841.	2.78	485.	2.67	568.
IC2	603.	2.58	800.	2.61	549.
IC3	498.	2.61	599.	2.44	604.
IC4	646.	2.67	535.	2.75	439.
IC5	742.	2.75	500.	2.78	485.
AE	8848.	12.97	2.443	12.36	2.779
CE	613.	6.22	1.998	6.27	1.513
IC	828.	13.38	1.809	13.25	1.991
الدرجة الكلية	**890. 32.5**		**3.96**	**31.83**	**4.925**

ملاحظة: AE هو التعاطف الوجداني، CE هو التعاطف المعرفي، IC هو التعاطف السلوكي.

صدق مقياس التعاطف للأطفال والمراهقين باللغة العربية بين الجنسين

للتأكد من صدق مقياس التعاطف للأطفال والمراهقين باللغة العربية بين الجنسين (فتى وفتاة)، ولضمان صحة المقارنات بين المجموعتين تمّ استخدام التحليل العاملي التوكيدي المتعدد المجموعات (MGCFA) لمعرفة ما إذا كانت أداة القياس تقيس نفس البنية العاملية عبر المجموعتين و تعبّر بنفس الطريقة عن المفهوم المقصود عبر المجموعتين (العودة إلى جدول 5). من هنا تمّ التأكد من التكافؤ الشكلي (Configural Invariance) للتحقّق من أنّ بنية العوامل متشابهة بين المجموعتين وقد أظهرت النتائج إن مؤشرات حسن المطابقة للتكافؤ الشكلي مقبولة حيث توزّعت القيم كالآتي Chi-Square : 175.828 =، CFI = .929، RMSEA = .031 ما يعني أنّ مقياس التعاطف للأطفال والمراهقين باللغة العربية يقيس نفس البنية الكامنة بين المجموعتين (الفتيان والفتيات) وله نفس البنية ونفس عدد العوامل الكامنة التي يرتبط بها ونفس عدد البنود وأن بنود المقياس لها نفس المعنى، وبالتالي فالمقياس صالح للاستخدام لكلتي المجموعتين.

في الخطوة الثانية، تم اختبار التكافؤ المتري (Metric Invariance) من خلال التأكد من تساوي معاملات التحميل أو تشبعات العوامل (Factor loadings) بين المجموعتين. يهدف هذا الاختبار إلى تعزيز صحة المقارنات بين المجموعتين وضمان أن المقياس يعمل بنفس الطريقة في كلا المجموعتين.

وقد تم الاعتماد في تقييم جودة النموذج على مؤشر المطابقة المقارن (CFI) ومؤشر الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب (RMSEA)، إضافة إلى الاعتماد على اختبار الفرق في مربع كاي ($\Delta\chi 2$) بين النماذج المتداخلة، حيث تم مقارنة قيمة مربع كاي للنموذج الأول بالنموذج الثاني والفرق بين مؤشرات حسن المطابقة (ΔCFI) و (ΔRMSEA) للمقارنة بين النموذجين. لقد أظهرت النتائج أن الفرق في اختبار مربع كاي بين النموذجين, 15.923 =ΔX2) (p=.144 هو غير دال إحصائيًا ما يعني على أن المطابقة جيدة، الفرق في مؤشر (ΔRMSEA = .01) و مؤشر (ΔCFI = 0.013) وهو أمر مقبول حسب ما أشارت إليه الدراسات العلمية . (Wells,2021) من هنا يمكن القول بأنّ استجابات المجموعتين للبنود متجهة في نفس الاتجاه، مما يثبت تحقيق التكافؤ المتري.

جدول (5): نتائج مؤشرات صدق مقياس التعاطف للأطفال والمراهقين باللغة العربية بين الجنسين (فتى وفتاة) وفق التحليل العاملي التوكيدي المتعدد المجموعات (MGCFA)

النموذج	مربع كاي (χ^2)	درجات الحرية df	الفرق في مربع كاي ($\Delta\chi 2$)	مؤشر المطابقة المقارن Comparative Fit Index (CFI)	جذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)	ΔCFI	ΔRMSEA
التكافؤ الشكلي (Configural Invariance)	175.825	**148**	-	929.	031.	-	-
التكافؤ المتري (Metric Invariance)	191.1751	**159**	15.923	916.	032.	013.	01.

الخاتمة:

النتائج:

هدفت الدراسة إلى التحقق من صحة مقياس التعاطف للأطفال والمراهقين (EmQue-CA) باللغة العربية للتمكن من استخدامه كأداة لتقييم التعاطف وفق ثلاثة أبعاد: الوجداني والمعرفي والسلوكي. وقد تكونت لجنة من مترجمين مختصين وأخصائيين في المجال النفسي والتربوي لضمان الدقة اللغوية، الملاءمة الثقافية والعمرية التي سيتم تمرير الاستبيان لها. وزّع المقياس على 348 طفلًا تتراوح أعمارهم بين 7 إلى 12 سنة من أجل استكشاف جدواه، واتساقه الداخلي، وقد استوفى المقياس المتطلبات السيكومترية من خلال:

- صدق المفردات (جميع التشبعات بين الفقرات وابعادها النظرية كانت في المدى المقبول)، مطابقة نموذج العوامل مع البيانات عبر مؤشرات المطابقة المطلقة، التزايدية، القائمة على البواقي والمؤشرات الاقتصادية مثل $CFI \geq 0.9$ و $TLI \geq 0.9$ و $RMSEA \leq 0.05$ مما يتوافق مع قيم النسخة الأصلية من المقياس (Overgaauw et al., 2017).
- الاتساق الداخلي (بمعادلة كرونباخ ألفا $\leq$ 0.7 للمقاييس الفرعية والمقياس ككل)، والثبات (عبر الاستقرار في النتائج عبر الزمن) إذ أتت معامل الارتباط داخل الفئات دالة إحصائيًا عند مستوى أقل من 0.05 وتتوافق هذه النتائج مع النسخة الصينية (Lin et al., 2021) والنسخة الليتوانية من المقياس(Lazdauskas & Nasvytienė, 2021).
- صدق وتكافؤ القياس بين الجنسين (فتى وفتاة)، إذ دلّت المؤشرات في سياق التحليل العاملي التوكيدي المتعدد المجموعات على أنّ الفرق بين النموذجين ليس كبيرًا بشكل ملحوظ ($\Delta RMSEA = .01$) ومؤشر ($\Delta CFI = 0.013$) مما يشير انّ المقياس يقيس نفس البنية العاملية بنفس الطريقة بين المجموعتين مما يتيح بمقارنة النتائج بينهما. وقد اتت النتائج مطابقة لنتائج النسخة الصينية(Lin et al., 2021) النسخة الليتوانية (Lazdauskas Nasvytienė, 2021) والنسخة الإيطالية (Liang et al., 2022).

في ضوء مناقشة النتائج، يتبين تمتّع النسخة المعرّبة من مقياس التعاطف للأطفال والمراهقين بمؤشرات صدق وثبات جيدة ودالة إحصائيّا مما يعكس تماثل ما بين نموذج المقياس المعرّب ومقياس التعاطف الاصلي وموثوقية المقياس المترجم وملاءمته للسياق الثقافي المستهدف.

التوصيات:

بعد استعراض الخصائص السيكومترية لمقياس التعاطف للأطفال والمراهقين في اللغة العربية للأطفال في لبنان الذين تتراوح أعمارهم بين 7 و 12 سنة، تبيّن أنه يتمتّع بمستويات مهمّة من الاتساق الداخلي والثبات. وعلى هذا الأساس:

- يمكن اعتماد النسخة المعرّبة منه من قبل الأخصائيين التربويين والنفسانيين، الأطباء والباحثين لدراسة التعاطف والسلوكيات الايجابية في المجتمع ولمعرفة تطور التعاطف في أبعاده الثلاثة: التعاطف الوجداني، التعاطف المعرفي والتعاطف السلوكي.
- يمكن الاستفادة من هذا المقياس للدلالة على مستويات التعاطف في أبعاده الثلاث بغية تحسينه خاصة وأنّ تعزيز التعاطف لدى الأطفال يساهم في جعلهم أكثر لطفًا وتفهمًا للآخرين واحترامًا لمشاعرهم ووجهات نظرهم، كما يساعد على بناء قدرات التواصل وتكوين صداقات ويحّد من التنمّر مما يساهم في خلق مجتمع أفضل(Cunsolo, et al., 2021).

المراجع:

أولًا: المراجع العربية

الجمعات، يمامة أيمن، وعلي، بشرى. (2023). التعاطف مع الذات وعلاقته باستراتيجيات التنظيم الانفعالي لدى طلبة كُلّيتي التربية والحقوق بجامعة دمشق. *سلسلة العلوم التربوية*، 45(16).

رضوان، سامر (2018). التعاطف في العلاقات الإنسانية. *الأرشيف العربي العلمي*، 1-2.

شاهين، هيام، و محمد، رانيا. (2018). التعاطف وعلاقته بالعدوان لدى عينة من المراهقين. *مجلة البحث العلمي في التربية*، 19، 429-444

عبدالله المجنوني، سلوى عبد المحسن. (2018). التعاطف كمتنبِئ بالهوية الأخلاقية في مرحلة بداية الرشد. *مجلة كلية التربية بالإسماعيلية*، 41(1)، 255-308.

العبيدي، عفراء، خليل. (2011). طبيعة العلاقة الارتباطية بين التعاطف والسلوك العدواني دراسة ميدانية لدى عينة من طلبة المرحلة المتوسطة في مدارس بغداد الرسمية. *مجلة جامعة دمشق*، 27 (3).

عثمان، شهدان. (2022). التعاطف وأبعاده وعلاقته بسلوك الغش في الامتحان لدى عينة من طلاب ثلاثة مراحل تعليمية (إعدادية–ثانوية–جامعية). *مجلة كلية التربية. جامعة طنطا*، 86(2)، 714-772.

العناني، حنان. (2007). المساعدة والإيثار لدى عينة من معلمي الأطفال في الأردن. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الانسانية)*، 21 (4)،1055-1077.

القاموس(ب،ت).تعاطف. تم الاسترداد بتاريخ 22 نوفمبر، 2025، من https://alkamoos.miniindustry.com/c2/%D9%85%D8%B9%D9%86%D9%89-%D8%AA%D8%B9%D8%A7%D8%B7%D9%81

محمد، ابراهيم محمد محمد. (2020). دراسة مقارنة بين نماذج التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الاولى والهيرمية والثنائية في مقاييس التقرير الذاتي. *مجلة البحث في التربية وعلم النفس*، 35 (4)، ج2، 413-480.

هامبلتون، رونالد، ميريندا، بيتر، سبيلبرغر، تشارلز. (2006). *تكييف الاختبارات التربوية والنفسية للتقييم عبر الثقافات*. (ترجمة عشوي، مصطفى) مكتبة العبيكان.

ثانيًا: المراجع الأجنبية

Augello, A. (2022). Unveiling the reasoning processes of robots through introspective dialogues in a storytelling system: A study on the elicited empathy. *Cognitive Systems Research*, 73, 12-20. [CrossRef]

Barrett, P. (2007). Structural equation modelling: Adjudging model fit. *Personality and Individual Differences,* 42(5), 815–824. [CrossRef]

Bentler, P. M. (1990). Quantitative Methods in Psychology. *Psychological Bulletin,* 107(2), 238–246.

Breyer, T. (2020). *Empathy, sympathy and compassion*. In The Routledge handbook of phenomenology of emotion (pp. 429-440). Routledge

Cherewick, M., Dahl, R. E., Leiferman, J. A., Hipp, E., & Schmiege, S. (2022). Psychometric properties of the empathy questionnaire for children and adolescents in a sample of Tanzanian adolescents. *Frontiers in Psychology*, 13: 981967. [CrossRef]

Cirasa, C., Høgsdal, H., & Conti, D. (2024). "I See What You Feel": An Exploratory Study to Investigate the Understanding of Robot Emotions in Deaf Children. *Applied Sciences*, 14(4), 1446. [CrossRef]

Cunsolo, S., Richardson, D., & Vrolijk, M. (2021). *How empathizing develops and affects well-being throughout childhood. UNICEF*. https://www.unicef.org/innocenti/media/5071/file/UNICEF-How-Emphasizing-Develops-Affects-Well-being-Childhood-2021.pdf

Depow, G. J., Francis, Z., & Inzlicht, M. (2021). The Experience of Empathy in Everyday Life. *Psychological Science*, 32(8), 1198-1213. [CrossRef]

Dorris, L., Young, D., Barlow, J., Byrne, K., & Hoyle, R. (2022). Cognitive empathy across the lifespan. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 64(12), 1524-1531. [CrossRef]

Goleman, D., McKee,A. &Waytz, A., (2017). *Empathy (HBR emotional intelligence series).* Boston: Harvard Business Press.

Hoffman, M. L. (2001). *Empathy and Moral Development: Implications for Caring and Justice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. (2007). Structural Equation Modeling: Guidelines for Determining Model Fit. *The Electronic Journal of Business Research Methods*, 6.

Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal, 6(1), 1–55. [CrossRef]

Iswinarti, I., & Hidayah, N. (2020). Empathy enhancement through group play therapy to reduce aggressive behavior. *Jurnal Konseling dan Pendidikan*, 8(3): 151-158. [CrossRef]

Kang, H., & Ahn, J. W. (2021). Model setting and interpretation of results in research using structural equation modeling: A checklist with guiding questions for reporting. *Asian nursing research*, 15(3), 157-162. [CrossRef]

Kline, R. B. (2015). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*, Fourth Edition. Guilford Publications.

Lazdauskas, T., & Dalia N. (2020). Psychometric properties of Lithuanian versions of empathy questionnaires for children. *European Journal of Developmental Psychology*, 18(1), 144-159. [CrossRef]

Liang, Z., Mazzeschi, C., & Delvecchio, E. (2023). Empathy questionnaire for children and adolescents: Italian validation. *European Journal of Developmental Psychology*, 20(3), 567-579. [CrossRef]

Lin, X., Chen, H., Tan, Y., Yang, X., & Chi, P. (2021). The empathy questionnaire for children and adolescents (EmQue-CA) in Chinese: Psychometric properties and measurement invariance. *Asian journal of psychiatry*, 63, 102775. [CrossRef]

McVey Neufeld, S. (2023). *Do You Feel Me? Sibling Relationships, Empathy, and Emotion Congruence* (Doctoral dissertation, University of Guelph).

Milfont, T. L., & Fischer, R. (2010). Testing measurement invariance across groups: Applications in cross-cultural research. *International Journal of Psychological Research*, 3 (1), 111-130. [CrossRef]

Montag, C., Gallinat, J., & Heinz, A. (2008). Theodor Lipps and the Concept of Empathy: 1851–1914. *American Journal of Psychiatry*, 165(10), 1261–1261. [CrossRef]

Oliveira-Silva, P., & Gonçalves, O. F. (2011). Responding empathically: A question of heart, not a question of skin. *Applied Psychophysiology and Biofeedback*, 36 (3), 201–207. [CrossRef]

Overgaauw, S., Rieffe, C., Broekhof, E., Crone, E. A., & Güroğlu, B. (2017). Assessing Empathy across Childhood and Adolescence: Validation of the Empathy Questionnaire for Children and Adolescents (EmQue-CA). *Frontiers in Psychology*, 8, 870. [CrossRef]

Portney, L. G. (2020). *Foundations of Clinical Research: Applications to Evidence-based Practice*. F.A. Davis.

Ratka, A. (2018). Empathy and the development of affective skills. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 82(10), 7192. [CrossRef]

Rieffe, C., Ketelaar, L., & Wiefferink, C. H. (2010). Assessing empathy in young children: Construction and validation of an Empathy Questionnaire (EmQue). *Personality and Individual Differences*, 49(5), 362–367. [CrossRef]

Roerig, S., van Wesel, F., Evers, S. J., van der Meulen, A., & Krabbendam, L. (2023). How, when and why abilities go social: researching children's empathy and prosocial behaviors in context. *Frontiers in Psychology*, 14: 952786. [CrossRef]

Schipor, D. M., Baru, A., & Clipa, O. (2024). Exploring the Relationship between Empathy, Friendliness, and Group Inclusion in Primary School Social Dynamics. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 16(4), 294-306. [CrossRef]

Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2004). *A Beginner's Guide to Structural Equation Modeling*. Psychology Press.

Shi, D., Lee, T., & Maydeu-Olivares, A. (2019). Understanding the Model Size Effect on SEM Fit Indices. Educational and Psychological Measurement, 79(2), 310–334. [CrossRef]

Speyer, L. G., Brown, R. H., Camus, L., Murray, A. L., & Auyeung, B. (2022). Alexithymia and autistic traits as contributing factors to empathy difficulties in preadolescent children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1-12. [CrossRef]

Steiger, J. H. (1990). Structural Model Evaluation and Modification: An Interval Estimation Approach. *Multivariate Behavioral Research*, 25(2), 173–180. [CrossRef]

Taasoobshirazi, G., & Wang, S. (2016). The performance of the SRMR, RMSEA, CFI, and TLI: an examination of sample size, path size, and degrees of freedom. *Quantitative Methods Inquiries*, 11(3), 31–40.

Taber, K. S. (2018). The use of Cronbach's alpha when developing and reporting research instruments in science education. *Research in science education*, 48, 1273-1296. [CrossRef]

Taheri, M., Tajali, P., & Shahriari Ahmadi, M. (2023). Psychometric Properties of the Empathy Questionnaire for Children and Adolescents-Revised (EmQue-CA-R). *Journal of Applied Psychology*, 17(1), 191-171.

Van den Bedem, N. P., Willems, D., Dockrell, J. E., van Alphen, P. M., & Rieffe, C. (2019). Interrelation between empathy and friendship development during (pre) adolescence and the moderating effect of developmental language disorder: A longitudinal study. *Social Development*, 28(3), 599-619. [CrossRef]

Van Widenfelt, B. M., Treffers, P. D., De Beurs, E., Siebelink, B. M., & Koudijs, E. (2005). Translation and cross-cultural adaptation of assessment instruments used in psychological research with children and families. *Clinical child and family psychology review*, 8, 135-147. [CrossRef]

Wells, C. S. (2021). *Assessing measurement invariance for applied research*. Cambridge: Cambridge University Press.

Xia, Y., & Yang, Y. (2019). RMSEA, CFI, and TLI in structural equation modeling with ordered categorical data: The story they tell depends on the estimation methods. *Behavior research methods*, 51, 409-428. [CrossRef]

Yu, C. L., & Chou, T. L. (2018). A dual route model of empathy: A neurobiological prospective. *Frontiers in psychology*, 9, 2212. [CrossRef]

ثالثًا: ترجمة المراجع العربية

Al-Anani, H. (2007). *Helping and altruism among a sample of early childhood teachers in Jordan.* An-Najah University Journal for Research (Humanities), 21(4), 1055–1077. [In Arabic]

Alkamoos. (n.d.). *Empathy.* Retrieved November 22, 2025, from https://alkamoos.miniindustry.com/c2/معنى-تعاطف [In Arabic]

Al-Majnouni, S. A. A. (2018). Empathy as a predictor of moral identity during emerging adulthood. *Journal of the Faculty of Education in Ismailia*, 41(1), 255–308. [In Arabic]

Al-Obaidi, A. K. (2011). The nature of the correlational relationship between empathy and aggressive behavior: A field study among a sample of intermediate school students in official schools of Baghdad. *Damascus University Journal*, 27(3). [In

Arabic]

Hambleton, R. K., Merenda, P. F., & Spielberger, C. D. (2006). *Adapting educational and psychological tests for cross-cultural assessment* (M. Ashwi, Trans.). Obeikan Library. [In Arabic]

Jummat, Y. A., & Ali, B. (2023). Self-compassion and its relationship with emotional regulation strategies among students of the Faculties of Education and Law at Damascus University. *Educational Sciences Series*, 45(16). [In Arabic]

Mohamed, I. M. M. (2020). A comparative study between first-order, hierarchical, and bifactor confirmatory factor analysis models in self-report scales. *Journal of Research in Education and Psychology*, 35(4, Part 2), 413–480. [In Arabic]

Othman, S. (2022). Empathy, its dimensions, and its relationship to cheating behavior in exams among students of three educational stages (Preparatory–Secondary–University). *Journal of the Faculty of Education, Tanta University*, 86(2), 714–772. [In Arabic]

Radwan, S. (2018). *Empathy in human relationships.* Arab Scientific Archive, 1–2. [In Arabic]

Shaheen, H., & Mohammed, R. (2018). Empathy and its relationship to aggression among a sample of adolescents. *Journal of Scientific Research in Education*, 19, 429–444. [In Arabic]

International Journal of Educational and Psychological Studies (EPS)
المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
Journal Homepage: https://www.refaad.com/Journal/Index/3
E-ISSN 2520-4149 | P-ISSN 2520-4130
Vol. 14, Issue 5, 2025, pp. 815 - 835
www.refaad.com

The Role of Strategic Intelligence in Developing Leadership Skills among School Principals in the Royal Commission in Jubail

دور الذكاء الاستراتيجي في تنمية مهارات القيادة لدى مديري مدارس الهيئة الملكية بالجبيل

Abdullah Mohammed Refaee[1*]

[1] Master in educational management and leadership, royal commission schools in Jubail, Kingdom of Saudi Arabia.

* Corresponding Author: Abdullah Refaee (amhr2006@hotmail.com)

عبد الله بن محمد رفاعي[1*]

[1] ماجستير في الإدارة والقيادة التربوية- مدارس الهيئة الملكية بالجبيل- المملكة العربية السعودية.

*الباحث المراسل: عبد الله رفاعي (amhr2006@hotmail.com)

This file is licensed under a
Creative Commons Attribution 4.0 International

Received استلام البحث	Revised مراجعة البحث	Accepted قبول البحث
2025/7/8	2025/7/22	2025/8/17

DOI: https://doi.org/10.31559/EPS2025.14.5.8

Abstract:

Objectives: This study aimed to identify the role of strategic intelligence in developing leadership skills among the principals of the Royal Commission schools in Jubail City.

Methods: The researcher employed a descriptive survey method. The study instrument was a questionnaire consisting of 35 items distributed across two main dimensions: the first addressed the aspects of strategic intelligence (foresight, systematic thinking, future vision, partnership, and motivation), while the second focused on leadership skills (cognitive, technical, and human).

Results: The findings revealed that the principals' practice level of both strategic intelligence dimensions and leadership skills was very high. Among the dimensions of strategic intelligence, systematic thinking ranked first, while human skills topped the leadership skills. The results also showed statistically significant differences in practice levels related to the variable nature of work in favor of managers, as well as in leadership skills attributed to the academic qualification variable, favoring those holding a bachelor's degree. However, no significant differences were found based on years of experience, suggesting that qualification and training may have a greater impact than length of service.

Conclusions: The study recommended strengthening the dimensions of strategic intelligence within professional development programs and emphasizing the preparation of educational leaders through practical field training opportunities that effectively link theory with practice.

Keywords: *Strategic intelligence, leadership skills, pedagogical management.*

الملخص:

الأهداف: تهدف الدراسة إلى التعرف على دور الذكاء الاستراتيجي في تنمية مهارات القيادة لدى مديري مدارس الهيئة الملكية بمدينة الجبيل.

المنهجية: استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وطُوّرت أداة الدراسة على شكل استبانة مكونة من (35) عبارة موزعة على محورين رئيسين؛ الأول تناول أبعاد الذكاء الاستراتيجي (الاستشراف، التفكير المنظم، الرؤية المستقبلية، الشراكة، الدافعية)، والثاني تناول مهارات القيادة (الإدراكية، الفنية، الإنسانية).

النتائج: أظهرت النتائج أن مستوى ممارسة مديري المدارس لأبعاد الذكاء الاستراتيجي ومهارات القيادة كان مرتفعًا جدًا، حيث جاء "التفكير المنظم" في المرتبة الأولى ضمن أبعاد الذكاء الاستراتيجي، بينما تصدرت "المهارات الإنسانية" مهارات القيادة. كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الممارسة تعزى لمتغير "طبيعة العمل" لصالح المديرين، وكذلك لمتغير "المؤهل العلمي" في مهارات القيادة لصالح حملة البكالوريوس، بينما لم تُظهر النتائج فروقًا دالة تُعزى إلى "سنوات الخبرة"، مما يشير إلى أن التأهيل والتدريب قد يكونان أكثر تأثيرًا من طول الخدمة.

الخلاصة: أوصت الدراسة بتعزيز أبعاد الذكاء الاستراتيجي ضمن برامج التطوير المهني، والتركيز على إعداد القيادات التربوية من خلال فرص تدريبية ميدانية تربط بين النظرية والممارسة.

الكلمات المفتاحية: *الذكاء الاستراتيجي؛ مهارات القيادة؛ الإدارة التربوية.*

الاستشهاد

Citation

رفاعي، عبدالله. (2025). دورالذكاء الاستراتيجي في تنمية مهارات القيادة لدى مديري مدارس الهيئة الملكية بالجبيل. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، 14 (5)، 815- 835.

Refaee, A. M. (2025). The Role of Strategic Intelligence in Developing Leadership Skills among School Principals in the Royal Commission in Jubail. *International Journal of Educational and Psychological Studies*, 14(5), 815-835. https://doi.org/10.31559/EPS2025.14.5.8 [In Arabic]

المقدمة:

يشهد العالم اليوم تطورات سريعة وانفجارًا معرفيًا غير مسبوق، مما فرض على المؤسسات التعليمية تحديات كبيرة تتطلب قيادات تربوية قادرة على التكيف السريع واتخاذ قرارات استراتيجية تدعم التميز المؤسسي. فالمؤسسات التعليمية لم تعد مجرد بيئات تعلم تقليدية، بل أصبحت بحاجة إلى استراتيجيات مرنة قادرة على الاستجابة لمتغيرات العصر وضمان استدامة جودة الأداء. وقد أشار مرسي (2018) إلى أن المؤسسات التربوية مطالبة باستباق التحولات المتسارعة، من خلال تبني استراتيجيات مرنة تسهم في تعزيز التميز المؤسسي وضمان استمراريته. وتؤكد هذه الرؤية الحاجة إلى نمط جديد من القيادة يستند إلى الذكاء الاستراتيجي باعتباره أداة تمكّن القادة من التفاعل مع التحديات، واستثمار الفرص المتاحة، وتحقيق جودة الأداء المؤسسي.

وفي هذا السياق، يرى عباسي وآخرون (2018) أن الذكاء الاستراتيجي يسهم في التحليل المتكامل للبيئة الداخلية والخارجية للمؤسسة، ويساعد القادة على اتخاذ قرارات مدروسة مبنية على معلومات دقيقة. كما بيّن أبو حية (2021) أن امتلاك القادة للذكاء الاستراتيجي يسهم في تحسين كفاءة الأداء العام للمؤسسة من خلال استثمار الموارد، وتحفيز العاملين، وتوجيه الجهود نحو تحقيق الأهداف الإستراتيجية.

وقد حدد Maccoby (2001) مكونات الذكاء الاستراتيجي في: الاستشراف، وتفكير النظم، والتحفيز، والرؤية المستقبلية، مؤكدًا أن هذه العناصر مجتمعة تُعد ركيزة لنجاح القادة في البيئات المعقدة. بينما يرى Clar (2008) أن الذكاء الاستراتيجي يُعزز من قدرة المديرين على اتخاذ قرارات دقيقة تستند إلى البيانات الصحيحة في الوقت المناسب. وعرّفه Berghs et al. (2022) بأنه ابتكار لخارطة طريق تساعد في اتخاذ قرارات عقلانية مبنية على بيانات دقيقة وكافية، تُلبّي متطلبات المؤسسة وتعزز من مرونتها وقدرتها على التكيف. في حين يرى السليمي (2019) أنه نمط قيادي يتطلب بصيرة نافذة، وتحفيزًا ممنهجًا، ورؤية مستقبلية تُمكن من بناء استراتيجيات فعّالة.

يهدف الذكاء الاستراتيجي إلى استشراف المستقبل من خلال توفير تنبؤات وتحذيرات مبكرة بشأن التهديدات المحتملة، مما يتيح للمنظمات اتخاذ تدابير وقائية للحد من المخاطر. كما يعزز من قدرة المؤسسات على التكيف مع التغيرات البيئية الحالية والمستقبلية عبر التخطيط الفعّال والتوقع الدقيق للنتائج (الرشيدي، 2023).

وفي ميدان القيادة التربوية، أوضح مهدي (2018) أن نجاح القائد يرتبط بامتلاكه مهارات تؤهله لبناء بيئة عمل إيجابية وتعزيز دافعية العاملين، في حين أشار عايش (2018) إلى أهمية امتلاك القائد لمجموعة من المهارات التي تمكّنه من أداء مهامه بكفاءة، والتفاعل بفعالية مع فريق العمل. ويتوافق ذلك مع نموذج المهارات الثلاث الذي قدّمه Katz عام 1955، والذي تضمّن المهارات الإدراكية، والفنية، والإنسانية، كما أشار إليه سراج فيركوس (2009)، وأكده Northouse (2013).

ومن منظور حديث، يرى السنهوتي (2022) أن القيادة الناجحة تقوم على المشاركة الفعّالة، والمرونة، والتفاعل مع المتغيرات، والقدرة على استثمار الموارد البشرية في تحقيق الرؤية الاستراتيجية. ويؤكد السليماني (2024) أن المهارات القيادية ليست مجرد خصائص مكتسبة أو موروثة، بل هي نتاج للتجربة والتدريب المستمر، وتختلف باختلاف النمط القيادي وظروف المؤسسة. كما ترى عيد (2020) أن كفاءة القائد في استخدام هذه المهارات ترتبط ارتباطًا وثيقًا بفعالية الأداء المؤسسي وتحقيق الأهداف المرجوة.

وقد أظهرت دراسات حديثة مثل المنزوع (2020)، وهاشم (2021)، والرشيدي (2023)، أن الذكاء الاستراتيجي يسهم بفعالية في تطوير المهارات القيادية لمديري المدارس، ويُعزز من قدرة المؤسسة على التكيف مع المتغيرات والتخطيط بعيد المدى، كما أكدت دراسة الخير (2017) على دوره في تحسين السمعة المؤسسية والتميز التربوي. وتدعم هذه النتائج ما توصل إليه مرابطي وقريشي (2022) من أن الذكاء الاستراتيجي يعزز قدرة متخذي القرار على تحليل التغيرات المفاجئة والتكيف معها، مما يعزز الفاعلية المؤسسية.

بناءً على ما سبق، وانطلاقًا من أهمية التكامل بين الذكاء الاستراتيجي ومهارات القيادة، تسعى هذه الدراسة إلى الكشف عن دور الذكاء الاستراتيجي في تنمية مهارات القيادة لدى مديري المدارس في الهيئة الملكية بالجبيل، من وجهة نظر المديرين ووكلاء المدارس، من خلال منظور علمي يستند إلى الأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

في ظل التغيرات المتسارعة التي يشهدها العالم، باتت المؤسسات التعليمية مطالبة بقيادات تربوية تتمتع بقدرات استثنائية في تحليل البيئة، واستشراف المستقبل، واتخاذ قرارات استراتيجية تدعم تحقيق أهدافها. ويبرز الذكاء الاستراتيجي كأداة فاعلة تمكّن القادة من التعامل مع التعقيدات المحيطة، وتحقيق التكيف والتميز في الأداء (مفرج، 2023). وفي المقابل، تُعد مهارات القيادة بأنواعها (الإدراكية، الفنية، الإنسانية) من الركائز الأساسية لنجاح القائد في إدارة المؤسسة التعليمية، إذ تسهم في بناء فرق العمل، وتحسين العلاقات المهنية، وتوجيه السلوك المؤسسي نحو الإنجاز (العدوان، 2024).

رغم ذلك، تُشير الأدبيات إلى وجود قصور في تفعيل الذكاء الاستراتيجي داخل البيئة المدرسية، وعدم توظيفه بشكل كافٍ في تنمية مهارات القيادة لدى المديرين (مرسي، 2018؛ مهدي، 2018؛ أبو حية، 2021؛ هاشم، 2021). كما بيّنت تلك الدراسات ضعف استيعاب القادة لأبعاد الذكاء الاستراتيجي، وصعوبة صياغة رؤية استراتيجية مدرسية واضحة، وندرة البرامج التدريبية التي تجمع بين التأصيل النظري والتطبيق العملي، فضلًا عن تراجع مستوى المشاركة في اتخاذ القرار الاستراتيجي. وهو ما ينعكس سلبًا على تنمية المهارات القيادية وتحقيق أهداف المدرسة.

وفي سياق الهيئة الملكية بالجبيل، وعلى الرغم من حصول عدد من المديرين على جوائز تعليمية مرموقة واعتماد مؤسسي لعدد من المدارس حسب إحصائية (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2024)، إلا أن الواقع التربوي يشير إلى حاجة ملحة لتعزيز التكامل بين الذكاء الاستراتيجي والمهارات القيادية لدى مديري المدارس، بما يضمن مواجهة التحديات بفعالية أكبر. كما لم تُعالج الدراسات السابقة هذا الموضوع في إطار مدارس الهيئة الملكية تحديدًا، مما يُبرز فجوة معرفية تستوجب البحث.

مما سبق، فإنّ مشكلة الدراسة تكمن في الحاجة إلى الكشف عن دور الذكاء الاستراتيجي في تنمية مهارات القيادة لدى مديري مدارس الهيئة الملكية بالجبيل، في ظل ما أظهرته الأدبيات من قصور في توظيف أبعاد الذكاء الاستراتيجي بشكل فعّال داخل المؤسسات التعليمية، وضعف في الربط بين هذا الذكاء ومهارات القيادة في الواقع المدرسي. وعلى الرغم من المؤشرات الإيجابية لتميز بعض القيادات التربوية في الهيئة، إلا أن الدراسات السابقة (الهاشمي وآخرون، 2020؛ أبو حية، 2021؛ مرسي، 2018؛ مهدي، 2018) تؤكد وجود فجوة في فهم وتطبيق هذا المفهوم الاستراتيجي، مما يستدعي دراسة علمية تستهدف مديري المدارس بوصفهم الفئة المسؤولة مباشرة عن قيادة المدارس وتحقيق رؤيتها، وتسعى هذه الدراسة إلى الإجابة عن التساؤل الرئيس: **"ما دور الذكاء الاستراتيجي في تنمية مهارات القيادة لدى مديري مدارس الهيئة الملكية بالجبيل؟"**

ويتفرع عنه الأسئلة الفرعية التالية:

- ما درجة ممارسة مديري مدارس الهيئة الملكية بالجبيل لأبعاد الذكاء الاستراتيجي؟
- ما مستوى امتلاك مديري المدارس للمهارات القيادية (الإدراكية، الفنية، الإنسانية)؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة الذكاء الاستراتيجي تُعزى إلى (طبيعة العمل، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي)؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين استجابات أفراد الدراسة تجاه دور الذكاء الاستراتيجي في تنمية مهارات القيادة لدى مديري مدارس الهيئة الملكية بالجبيل تعزى للمتغيرات (طبيعة العمل، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي)؟

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية (العلمية):

- إثراء المكتبة العربية بدراسة متخصصة في الذكاء الاستراتيجي ومهارات القيادة.
- فتح المجال أمام الباحثين والمهتمين بميدان الدراسات التربوية لإجراء مزيد من الدراسات التي يمكن أن تكون مكمّلة وداعمة للدراسة الحالية.

الأهمية التطبيقية (العملية):

- يؤمل أن تسهم الدراسة في الكشف عن دور الذكاء الاستراتيجي في تنمية مهارات القيادة لدى مديري مدارس الهيئة الملكية بالجبيل.
- يتوقع أن تفيد الدراسة قسم الشؤون التعليمية في تحديد الاحتياجات التدريبية لتعزيز دور الذكاء الاستراتيجي في تنمية مهارات القيادة.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

- الكشف عن درجة ممارسة الذكاء الاستراتيجي لدى مديري مدارس الهيئة الملكية بالجبيل.
- التعرف على مستوى مهارات القيادة لدى مديري مدارس الهيئة الملكية بالجبيل.
- الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين استجابات أفراد الدراسة تجاه دور الذكاء الاستراتيجي في تنمية مهارات القيادة لدى مديري مدارس الهيئة الملكية بالجبيل تعزى للمتغيرات (طبيعة العمل، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي)؟

مصطلحات الدراسة:

- **الذكاء الاستراتيجي:** يعرف بأنه مجموعة من القدرات التي يتمتع بها القادة الناجحون في قيادة التغيير، وتشمل: الاستشراف، التفكير المنظم، الرؤية المستقبلية، التحفيز، والشراكة (Maccoby & Scudder, 2011). ويقصد به إجرائيًا قدرة قادة المدارس على استكشاف الواقع والتخطيط للمستقبل والتعامل مع التحديات، من خلال خمسة أبعاد يمكن قياسها بأداة الدراسة.
- **مهارات القيادة:** فهي قدرات قابلة للتعلم والتطوير تمكّن القائد من أداء مهامه بفعالية (Katz, 1955; Mumford et al., 2000). ويقصد بها إجرائيًا مجموعة من السلوكيات التي يمارسها القائد، وتُظهر تأثيره وتحفيزه للآخرين وإدارته للموارد، من خلال ثلاثة أبعاد رئيسة: المهارات الإدراكية، الفنية، والإنسانية، ويمكن قياسها باستخدام الأداة المعتمدة في الدراسة.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

الإطار النظري:

يتناول الإطار النظري محورين، المحور الأول: الذكاء الاستراتيجي، حيث يركز على مفهومه وأهميته، بالإضافة إلى الأبعاد الخمسة التي تشمل (الاستشراف، الرؤية المستقبلية، التفكير المنظم، الشراكة، والدافعية) وأهدافه وخصائصه ومراحله ومبادئه وأدواره، المحور الثاني: مهارات القيادة، حيث يركز على مفهومها وأهميتها وأبعادها التي تتوزع إلى ثلاث مهارات رئيسة وهي (المهارات الإدراكية، المهارات الفنية، المهارات الإنسانية).

أولًا: الذكاء الاستراتيجي

مفهوم الذكاء الاستراتيجي:

الذكاء الاستراتيجي يُعد من المفاهيم الحديثة التي حظيت باهتمام واسع، وقد تعددت تعريفاته، حيث عرّفه Maccoby (2001) بأنه مجموعة من القدرات التي يتصف بها قادة التغيير الناجحون، مثل: البصيرة، التفكير في النظم، الرؤية، التحفيز، والشراكة. ويرى Jung (2009) أنه مزيج من المهارات والمعرفة التي تُكتسب بالتعلم والخبرة، في حين ركّز Kuosa (2016) على كونه عملية لجمع وتحليل المعلومات الاستراتيجية الداعمة للتخطيط والتطوير، بينما اعتبره Liebowitz (2006) مصدرًا للمعلومات والمعرفة الضرورية لصنع القرارات الاستراتيجية.

وفي ضوء ذلك، يُعرِّف الباحث الذكاء الاستراتيجي بأنه مجموعة من القدرات الذهنية التي تُمكّن قادة المؤسسات التعليمية من الاستشراف، وصياغة الرؤية المستقبلية، وتنظيم التفكير، وتعزيز الشراكات، وتحفيز العاملين، بما يدعم اتخاذ قرارات فعالة والتكيف مع المتغيرات البيئية بمرونة ووعي استراتيجي.

أهمية الذكاء الاستراتيجي:

تتمثل أهمية الذكاء الاستراتيجي في تمكين القادة من توجيه مؤسساتهم نحو المستقبل، من خلال التركيز على الأنشطة الاستباقية، وتحليل المخاطر، وتشخيص الفرص والتهديدات مبكرًا (Alhamadi, 2020) .وقد أبرزت عدة دراسات مثل الخير (2017)، Alobidyeen & Al-Rawashdeh (2020) ، وعطا (2015) أن الذكاء الاستراتيجي يسهم في تطوير الاستراتيجيات، وتعزيز قدرات الإدارة العليا، وإدارة المخاطر، ودعم القرارات، وتحقيق التميز التنظيمي. كما يعزز من ثقافة العمل الجماعي والمشاركة، مما يجعله أداة محورية في نجاح المؤسسات التعليمية واستدامتها.

أهداف الذكاء الاستراتيجي:

يهدف الذكاء الاستراتيجي إلى تمكين المؤسسات من فهم القضايا المعقدة واتخاذ قرارات فعّالة تركز على الأهداف طويلة المدى، من خلال تحليل الاتجاهات والتهديدات وتقليل مستويات عدم اليقين (McDowell ,2009؛Alkharabsheh,2022) كما يسهم في دعم القيادة عبر إنشاء قواعد معلومات للتنبؤ بالمخاطر، وبناء شراكات فاعلة، وتحويل الابتكارات إلى فرص استراتيجية (راضي وآخرون، 2020)، مما يعزز من فاعلية السياسات ويزيد فرص النجاح المؤسسي.

أبعاد الذكاء الاستراتيجي:

تباينت وجهات نظر الباحثين حول أبعاد الذكاء الاستراتيجي، إذ قدّم كلٌّ من Castillo (2006)، Xu (2007)، Tham & Kim (2002) نماذج مختلفة شملت أبعادًا مثل الاستشراف، الذكاء الاقتصادي، إدارة المعرفة، السيطرة، الحكمة، التنظيم، والمعالجة (الزهراني، 2021). أما الدراسة الحالية فتعتمد على نموذج Maccoby & Scudder (2011)، الذي استندت إليه عدة دراسات سابقة مثل حلوش (2016)، النعيمية (2023)، الخير (2017)، قريشي (2022)، حسين (2019)، وبني ياسين (2021)، وهو يتضمن خمسة أبعاد رئيسة وهي:

- **الاستشراف:** يُعد من أبرز أبعاد الذكاء الاستراتيجي، ويُقصد به القدرة على التنبؤ بالمستقبل من خلال تحليل شامل للماضي والحاضر، وفهم اتجاهات بيئة العمل الداخلية والخارجية (Maccoby, 2004؛ النعيمية، 2023). تتجلى أهميته في تمكين المؤسسات التعليمية من توقع الفرص والتحديات، وتعزيز مهارات الكوادر البشرية، وصياغة خطط استراتيجية مرنة تتيح التكيف مع المتغيرات والاستعداد للمستقبل بفعالية (عباسي وآخرون، 2018).
- **التفكير المنظم:** يُعد من أبعاد الذكاء الاستراتيجي، ويعبر عن قدرة المؤسسة على فهم مكونات النظام ككل مترابط، وتحليل تفاعل عناصره لتحقيق الأهداف (Maccoby, 2004؛ Cabrera, 2006). تتجلى أهميته في دعم المؤسسات التعليمية لمواجهة التهديدات، وابتكار فرص تعزز من تنافسيتها، ووضع خطوات عمل دقيقة تسهم في تحقيق النجاح الاستراتيجي (النعيمية، 2023؛ الزهراني، 2021).
- **الرؤية المستقبلية:** تمثل الصورة المثالية التي تسعى المؤسسة لتحقيقها، وتُعبر عن قدرتها على توظيف الاستشراف والتفكير النظامي لتحديد توجهها المستقبلي (الشيخ وحامد ، 2018؛ Maccoby, 2017) تكمن أهميتها في توجيه القادة نحو آليات عمل واضحة تُسهم في تحسين الأداء، وتعزيز التعاون والإبداع وزيادة الإنتاجية داخل المؤسسة (النعيمية، 2023).
- **الشراكة:** تُعد بُعدًا أساسيًا في الذكاء الاستراتيجي، حيث تُعرّف بأنها القدرة على إقامة تحالفات استراتيجية لمواجهة التحديات واستغلال الفرص (Maccoby, 2017). وتتمثل في التعاون مع منظمات أخرى لتحقيق أهداف مشتركة من خلال تبادل الموارد والمعلومات (Alkharabsheh, 2022). ويُعزز النمط الإداري اللامركزي مشاركة العاملين في صنع القرار، مما يرسخ ثقافة الذكاء الاستراتيجي (Xu, 2007؛Tham & Kim , 2002) . كما تساهم الشراكة في تحسين الأداء، خفض التكاليف، تطوير مهارات العاملين، والتكيف مع التغيرات البيئية (حسين، 2019؛2021 ,.David et al).
- **الدافعية:** تُعد من أبعاد الذكاء الاستراتيجي، وتمثل القوى الداخلية التي تدفع الأفراد نحو السلوك الطوعي لتحقيق أهدافهم وتلبية احتياجاتهم (قريشي، 2022). كما تُسهم في توجيه العاملين نحو تحقيق الأهداف الاستراتيجية للمؤسسة، وتُعزز التزامهم بالرؤية التنظيمية (الخير، 2017؛ Maccoby, 2004). وتتمثل فاعليتها في قدرة القادة على تحفيز الأفراد من خلال بناء علاقات قائمة على الانفتاح والمكافآت وربط الجهد بالنتائج (Maccoby & Scudder, 2011)كما تعزز الدافعية قدرة المؤسسة على استشراف التوجهات المستقبلية والتفوق التنافسي (الرشيدي، 2023).

في ضوء ما سبق من عرض لأبعاد الذكاء الاستراتيجي (الاستشراف، التفكير المنظم، الرؤية المستقبلية، الشراكة، الدافعية)، يرى الباحث أن هذه الأبعاد تمثل منظومة متكاملة تُسهم في تمكين القادة التربويين من توجيه المؤسسات التعليمية نحو تحقيق رؤاها الاستراتيجية بكفاءة وفعالية. فالبعد الاستشرافي يُمكّن القائد من فهم الاتجاهات المستقبلية، بينما يُعد التفكير المنظم أداة لتحليل الواقع واتخاذ قرارات متزنة. وتُعد الرؤية المستقبلية بمثابة البوصلة التي توجه العمل، في حين تُسهم الشراكة في توسيع دوائر التأثير والتكامل مع المحيط، وتُعزز الدافعية من التفاعل الإيجابي مع العاملين وتحقيق الالتزام التنظيمي.

خصائص الذكاء الاستراتيجي:

يُعد الذكاء الاستراتيجي أحد الركائز الأساسية لنجاح القائد وتقدم مؤسسته، لما يوفره من قدرات جوهرية، تشمل: القدرة على التخيل والتصور، خلق التفاعل داخل المنظمة، تحفيز العاملين، تنفيذ الاستراتيجيات بمرونة في ظل التغيرات، التفكير الاستراتيجي، والتأثير الإيجابي في سلوك الأفراد (Maccoby, 2004؛ عبد الفتاح، 2013؛ الزهراني، 2018؛ زابي، 2021).

مراحل الذكاء الاستراتيجي في المؤسسات التعليمية:

يمر الذكاء الاستراتيجي في المؤسسات التعليمية بست مراحل رئيسة، تُشكل إطارًا عمليًا يدعم القيادة في تحليل البيئة واتخاذ القرارات بفعالية (عثمان، 2017؛ حميد وإبراهيم، 2019؛ حسين، 2019):

- الاستشعار :رصد التغيرات الداخلية والخارجية التي قد تؤثر على المؤسسة التعليمية، مثل السياسات والمناهج والظروف الاجتماعية.
- الجمع: جمع البيانات ذات العلاقة بالوضع الحالي والتوقعات المستقبلية لتشكيل قاعدة معلومات دقيقة.
- التنظيم: تصنيف وترتيب البيانات بشكل منهجي يسهل استخدامها لاحقًا في التحليل.
- المعالجة: تحليل البيانات لاستخلاص الأنماط والاتجاهات التي تدعم اتخاذ قرارات استراتيجية.
- الاتصال: نقل المعلومات المحللة إلى صناع القرار بوضوح وفعالية.
- الاستعمال: استخدام النتائج في صياغة وتنفيذ الخطط الاستراتيجية وتحقيق الأهداف.

مبادئ الذكاء الاستراتيجي:

تقوم فلسفة الذكاء الاستراتيجي في المؤسسات التعليمية على جملة من المبادئ الأساسية التي تمثل الإطار الحاكم لوظائفه، ودوره في دعم القيادة وصنع القرار. فقد أشار عباسي وآخرون (2018) إلى أربعة مبادئ رئيسة، هي: المشاركة من خلال تعزيز الحوار والتنسيق بين مختلف الأطراف، والموضوعية عبر تقديم تحليلات دقيقة ومؤشرات استراتيجية موثوقة، والتيسير التنظيمي الذي يضمن تبادل المعرفة وتقريب وجهات النظر، وأخيرًا دعم القرار عبر توفير البيانات والتوصيات التي تساعد على اتخاذ قرارات فعّالة. كما أضاف مرابطي وقريشي (2022) ثلاثة مبادئ محورية أخرى، هي: تحليل القضايا الاستراتيجية لمواكبة التغيرات بعيدة المدى، ورصد التحولات المستقبلية، ودمج الذكاء الاستراتيجي داخل بنية المنظمة كمصدر رئيس لمعالجة البيانات الداعمة للقرار.

وتدل هذه المبادئ على أن الذكاء الاستراتيجي لا يُعد فقط أداة تحليل، بل يمثل بنية فكرية متكاملة تعزز من قدرة القادة على اتخاذ قرارات مبنية على البيانات، وتحسين مرونة المؤسسة واستجابتها للتغيرات الديناميكية في البيئة التعليمية.

أدوار الذكاء الاستراتيجي في المؤسسات التعليمية:

يمثل الذكاء الاستراتيجي أداة فعّالة في دعم استمرارية المؤسسات التعليمية في ظل التغيرات البيئية المتسارعة، إذ يساعد في إدارة المستقبل واستباق التهديدات المحتملة .(Xu, 2007) وقد أشار عدد من الباحثين إلى أدوار رئيسة يؤديها الذكاء الاستراتيجي، أبرزها:

- قيادة التغيير: يُمكّن القادة من التخطيط بعيد المدى، وتحليل المخاطر والفرص، واستشراف التغيرات في السياسات والتشريعات (صالح وآخرون، 2022؛ عمران، 2015).
- السلاح التنافسي: يعزز قدرة المؤسسة على استيعاب التطورات والتقنيات الجديدة، وتحويل المعلومات إلى خيارات استراتيجية تواكب المستقبل (مرابطي وقريشي، 2022).
- اتخاذ القرار: ترتبط أبعاده الخمسة (الاستشراف، التفكير المنظم، الرؤية المستقبلية، الشراكة، الدافعية) بفعالية صانعي القرار داخل المؤسسات التعليمية، مما ينعكس على جودة القرارات الاستراتيجية.

وبناءً على ما سبق، يُعد الذكاء الاستراتيجي ركيزة أساسية لتكيّف المؤسسات مع متغيرات البيئة، وضمان استمراريتها وتفوقها في سوق تنافسي ديناميكي.

ثانيًا: مهارات القيادة

مفهوم مهارات القيادة:

تناول الباحثون مهارات القيادة منذ عقود، وكان أبرز من أسس لهذا المجال Katz (1955) في مقاله "مهارات المدير الفعّال"، الذي اعتبر القيادة مجموعة من المهارات القابلة للتطوير، وليس مجرد سمات ثابتة. وقد تنوعت تعريفات المهارات القيادية تبعًا للمنطلقات النظرية المختلفة، فيما عرّفها Asied (2013) بأنها القدرات التي تمكّن المدير من أداء أدواره بكفاءة، بينما أشار Northouse (2013) إلى أنها قدرة مكتسبة لتوظيف المعرفة لتحقيق الأهداف.

ويرى الباحث أن مهارات القيادة هي مجموعة من الكفاءات التي تمكن المدير من تحقيق أهداف المدرسة بفعالية، وتشمل: المهارات الإدراكية، والفنية، والإنسانية، التي ترفع من كفاءة الأداء وتسهم في التميز التربوي في ظل التغيرات المتسارعة في البيئة التعليمية.

أهمية مهارات القيادة في المؤسسات التعليمية:

تُعد المهارات القيادية من المقومات الجوهرية لنجاح القادة في المؤسسات التعليمية، إذ تمكّنهم من التأثير في الآخرين وتحفيزهم وتوجيههم لتحقيق الأهداف المشتركة. وتكمن أهميتها في: اتخاذ قرارات فعّالة، حل المشكلات المعقدة، تعزيز التعاون، وقيادة التغيير بما يضمن التكيف مع المتغيرات البيئية وتحسين الأداء المؤسسي (Mumford et al., 2000) .كما تُسهم في ترجمة الأهداف إلى نتائج ملموسة، واستشراف المستقبل، وتحفيز العاملين، وخلق توازن بين أهداف المؤسسة واحتياجات الأفراد، مما يعزز الرضا الوظيفي والاستقرار المؤسسي (كيلاني، 2024).

أبعاد مهارات القيادة:

وترتكز الدراسة الحالية على تصنيف مهارات القيادة وفقًا لنموذج Katz (1955)، وهو من النماذج الرائدة التي أثبتت فاعليتها في الأوساط التربوية والإدارية. وقد اعتمدت عليه العديد من الدراسات السابقة مثل دراسة Mumford et al. (2000)، والقحطاني(2017) ، وعايش(2018) ، واشتيوي (2018)، حيث صنف Katz المهارات القيادية إلى ثلاثة أبعاد رئيسة هي:

- **المهارات الإدراكية (Conceptual Skills):** وهي مهارات التفكير التحليلي والاستراتيجي، وتساعد القائد على رؤية المؤسسة ككل مترابط، وفهم العلاقات بين الأجزاء، وتحليل المشكلات، واتخاذ قرارات مبنية على بيانات ورؤى متكاملة. وتُعد هذه المهارات أساسًا للقيادة الناجحة والتخطيط المستقبلي.
- **المهارات الفنية (Technical Skills):** وتشير إلى إلمام القائد التربوي بالجوانب الفنية للعمل التربوي والإداري، مثل إعداد الخطط الدراسية، استخدام التقنيات التعليمية، متابعة أداء المعلمين، وفهم اللوائح والأنظمة. وتُسهم هذه المهارات في تحسين كفاءة الأداء المؤسسي.
- **المهارات الإنسانية (Human Skills):** وهي المهارات التي تُعنى بكيفية التعامل مع الآخرين، وتشمل: مهارات التواصل، بناء العلاقات الإيجابية، حل النزاعات، وتحفيز العاملين. وتُعد هذه المهارات ضرورية لبناء بيئة عمل تعاونية، وتحقيق التفاعل الإيجابي داخل الفريق المدرسي.

يرى الباحث أن أبعاد مهارات القيادة الثلاثة (الإنسانية، الفنية، الإدراكية) تمثل إطارًا متكاملًا يعكس احتياجات القائد التربوي الفعّال. فالمهارات الإنسانية تعزز العلاقات، والفنية تدعم جودة الأداء، والإدراكية تسهم في اتخاذ القرار والتخطيط. ويؤكد أن التكامل بينها ضروري لتحقيق القيادة الناجحة، وأنها مهارات قابلة للتطوير من خلال التدريب والتأهيل المستمر.

الدراسات السابقة:

يتناول هذا الجزء عرضًا للدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة ومشكلتها، حيث تم استعراض (8) دراسات تناولت الذكاء الاستراتيجي، و(7) دراسات تناولت مهارات القيادة، شملت دراسات عربية وأجنبية، مرتبة زمنيًا من الأحدث إلى الأقدم. وقد ركز العرض على أبرز معلومات كل دراسة، وهي: اسم الباحث، عنوان الدراسة، مجتمعها وعينتها، المنهج المستخدم، الأداة، الهدف، وأبرز النتائج.

أولًا: دراسات سابقة ذات صلة بالذكاء الاستراتيجي

- **دراسة بايوك وآخرون (Paiuc et al., 2024)** هدفت إلى تسليط الضوء على أهمية الذكاء الاستراتيجي كعنصر أساسي في القيادة وإدارة الأعمال، باستخدام المنهج النوعي عبر مراجعة الأدبيات والتحليل الببليومتري. تكوّن مجتمع الدراسة من البحوث والمقالات العلمية المنشورة حول الذكاء الاستراتيجي، وتمثلت العينة في المصادر العلمية ذات العلاقة بمجالي القيادة والأعمال. استخدمت الدراسة أداة Vos Viewer لتحليل العلاقات بين المفاهيم البحثية. وأظهرت النتائج أن الذكاء الاستراتيجي يُعد كفاءة حيوية للقادة تسهم في تحقيق النجاح المستدام في بيئات العمل المتقلبة.
- **وأجرت الرويلي (2023)** دراسة هدفت إلى التعرّف إلى درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية أبعاد الذكاء الاستراتيجي (الرؤية المستقبلية، التفكير المنظّم، الدافعية، الشراكة) في جامعة حائل. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتكوّن مجتمعها من جميع أعضاء هيئة التدريس بجامعة حائل وعددهم (2021) فردًا. حُددت العينة باستخدام معادلة ستيفن ثامبسون، فبلغ حجمها (323) فردًا. استخدمت الدراسة الاستبانة كأداة لجمع البيانات. وتوصلت إلى أن درجة ممارسة أبعاد الذكاء الاستراتيجي جاءت متوسطة، حيث حازت الرؤية المستقبلية أعلى درجة، تلاها التفكير المنظّم، ثم الدافعية، وأخيرًا الشراكة.

- **وناقشت دراسة ناسوتيون وآخرون (Nasution et al., 2023)** نموذج الإدارة الاستراتيجية في الجامعات الحكومية ذات الكيان القانوني لتحقيق مكانة جامعة عالمية (WCU) من خلال منهج الذكاء الاستراتيجي. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكوّن مجتمعها من أعضاء هيئة التدريس والإداريين في جامعة سومطرة الشمالية بإندونيسيا. تم اختيار العينة باستخدام العينة العشوائية الطبقية، واستخدمت الاستبانة المغلقة لجمع البيانات. وتوصلت إلى أن الذكاء الاستراتيجي يؤدي دورًا محوريًا في تعزيز أثر الإدارة الاستراتيجية على أداء الجامعة.
- **بينما سعت دراسة الرقيب (2022)** إلى الكشف عن التأثير المباشر وغير المباشر للذكاء الاستراتيجي في العلاقة بين القيادة الاستراتيجية والرشاقة التنظيمية. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي الارتباطي، واستهدفت مجتمعًا مكونًا من القيادات الأكاديمية في الجامعات الرسمية الثلاث بمدينة غزة وعددهم (191) عضوًا، تم اختيارهم قصديًا بنسبة 100%. استخدمت الدراسة الاستبانة لجمع البيانات. وأظهرت النتائج أن الذكاء الاستراتيجي بأبعاده يؤدي دورًا معدلًا في هذه العلاقة بصورة غير مباشرة.
- **وتحققت دراسة ساداليا وآخرون (Sadalia et al., 2021)** من أثر الذكاء الاستراتيجي على السلوك الريادي والتطوير التنظيمي، باستخدام المنهج الوصفي التحليلي ونموذج المعادلات الهيكلية. شمل مجتمع الدراسة رواد أعمال الشركات الصغيرة والمتوسطة، وتكوّنت العينة من (200) من أصحاب المشاريع متناهية الصغر والصغيرة والمتوسطة ممن يطبقون استراتيجيات الذكاء الريادي. اعتمدت الدراسة على الاستبانة كأداة لجمع البيانات. وأكدت النتائج التأثير الكبير للذكاء الاستراتيجي على ريادة الأعمال وتحقيق التطوير التنظيمي والربحية.
- **وبيّنت دراسة وهبة وآخرون (2021)** أثر أبعاد الذكاء الاستراتيجي على الأداء التنظيمي في الأكاديمية العربية للعلوم والتكنولوجيا والنقل البحري. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكوّن مجتمعها من العاملين بالأكاديمية وعددهم (5700)، تم اختيار عينة من (365) موظفًا من المديرين وأعضاء هيئة التدريس. استخدمت الدراسة الاستبانة كأداة لجمع البيانات. وأظهرت النتائج وجود تأثير إيجابي دال إحصائيًا لجميع أبعاد الذكاء الاستراتيجي على الأداء التنظيمي.
- **واختبرت دراسة المنزوع (2020)** دور الذكاء الاستراتيجي بأبعاده (الاستشراف، الرؤية المستقبلية، تفكير النظم، الدافعية) في تحسين جودة الخدمات التعليمية في جامعة البيضاء. اعتمدت على المنهج الوصفي التحليلي، وشمل مجتمع الدراسة القيادات الإدارية في الجامعة وعددهم (38) إداريًا، وتم استخدام الاستبانة لجمع البيانات. وكشفت النتائج عن دور إيجابي للأبعاد مجتمعة في تحسين الجودة، في حين لم يظهر تأثير لبعدي الاستشراف وتفكير النظم عند تحليلهما بشكل منفرد.
- **وأجرت دراسة باي وآخرون (Baei et al., 2017)** تحليلًا للعلاقة بين الذكاء الاستراتيجي للمدير وتطوير المنظمة في المؤسسات الحكومية بإيران، باستخدام المنهج الوصفي الارتباطي. بلغ مجتمع الدراسة (920) موظفًا، وتم اختيار عينة عشوائية مكونة من (493) موظفًا. استخدمت الدراسة استبيانين قياسيين: الأول لقياس الذكاء الاستراتيجي، والثاني للتطوير التنظيمي. وأظهرت النتائج علاقة إيجابية دالة إحصائيًا بين الذكاء الاستراتيجي وتطوير المنظمة، كما وُجدت علاقات دالة بين عدد من أبعاده والتطوير التنظيمي.

ثانيًا: دراسات سابقة ذات صلة بمهارات القيادة

- **دراسة الترك (2025)** هدفت إلى التعرف إلى مستوى تنمية المهارات القيادية لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة جرش وعلاقتها بانضباط الطلبة، باستخدام المنهج الوصفي المسحي الارتباطي. تكوّن مجتمع الدراسة من جميع المعلمين والمرشدين التربويين بمحافظة جرش (3193 معلمًا ومعلمة و105 مرشدين). تم تحديد العينة وفق جدول مورجان، وبلغ حجمها (387) معلمًا ومعلمة، و(82) مرشدًا تربويًا. استخدمت الدراسة الاستبانة كأداة لجمع البيانات. وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائيًا بين مستوى المهارات القيادية لدى المديرين وانضباط الطلبة.
- **وأجرت دراسة اغبارية (2024)** تحليلًا لدرجة ممارسة مديري المدارس الإعدادية والثانوية داخل الخط الأخضر للمهارات القيادية، باستخدام المنهج الوصفي المسحي. شمل المجتمع (153) مديرًا ومديرة و(3432) معلمًا ومعلمة، وتم اختيار عينة من (561) فردًا بطريقة متيسرة وفق جدول كريجسي ومورغان. استخدمت الاستبانة لجمع البيانات. وتوصلت النتائج إلى أن درجة ممارسة المهارات القيادية كانت مرتفعة، مع فروق دالة لصالح المدارس الثانوية، دون فروق تُعزى للجنس أو المسمى الوظيفي أو الخبرة.
- **وسعت دراسة العداون (2023)** إلى تطوير المهارات القيادية لمديري المدارس الحكومية في ضوء التحول الرقمي، بالاعتماد على المنهج الوصفي. شمل المجتمع جميع مديري المدارس ومساعديهم في تربية لواء الجامعة، وتم اختيار عينة عشوائية من (214) فردًا. استخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات. وأظهرت النتائج أن التحول الرقمي يعزز المهارات القيادية من خلال صقل القدرات الإدارية وتوفير أنماط حديثة تدعم المشاركة في اتخاذ القرار والتنمية المهنية.
- **واختبرت دراسة المحياوي (2022)** أثر ممارسة المهارات القيادية في الاستقامة التنظيمية لدى قادة المدارس في تعليم محافظة ينبع، باستخدام المنهج الوصفي المسحي. شمل المجتمع (2280) معلمًا، وتم اختيار عينة عشوائية من (228) معلمًا. استخدمت الاستبانة لجمع البيانات. وتوصلت إلى أن قادة المدارس يمارسون المهارات القيادية بدرجة كبيرة.
- **وبحثت دراسة هيرو، جيسون (Hero, Jason, 2020)** العلاقة بين مستوى المهارات القيادية لدى مديري المدارس والأداء الوظيفي للمعلمين، باستخدام المنهج الوصفي التحليلي. شمل مجتمع الدراسة معلمي المدارس الابتدائية في منطقة أوباندو – بولاكان، وبلغت العينة (103) معلمين

اختيروا عشوائيًا. استخدمت الاستبانة لجمع البيانات. وكشفت النتائج أن المعلمين يقيمون كفاءتهم على أنها "مرضية جدًا"، ويعتمد تقييم الأداء لديهم على التقييم السنوي، في ظل أعباء عمل إضافية وثبات في المهام.

- **واستكشفت دراسة ثابو، ماجاجولا، وألفريد تسيكاتي (Thabo, Magagula & Tsikati, 2019)** المهارات القيادية المطلوبة لدى عمداء المدارس الثانوية في منطقة مانزيني بإسواتيني، باستخدام المنهج الوصفي الارتباطي. اختيرت عينة عشوائية من (100) عُمدة من عشر مدارس. استخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات. وتوصلت إلى أن المهارات المطلوبة: احترام الطلاب، تحفيزهم، حل المشكلات، التعامل مع التحديات، وإدارة الموارد.
- **ودرست دراسة سايرام، بونشوي وآخرون (Sairam, Bunchoei et al., 2017)** المهارات القيادية المطلوبة لدى مديري المدارس الابتدائية ومستوى توافرها، باستخدام المنهج الوصفي. شمل مجتمع الدراسة مديري المدارس الابتدائية في تايلند، وبلغت العينة (379) مديرًا طبقت عليهم الاستبانة، و(20) مديرًا أجريت معهم مقابلات طبقية. استخدمت الدراسة الاستبانة والمقابلة كأدوات لجمع البيانات. وأظهرت النتائج أن مستوى المهارات القيادية كان متوسطًا، وتصدرت المهارات الإنسانية والإدارية قائمة المهارات الأكثر أهمية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

راجع الباحث عددًا من الدراسات السابقة المرتبطة بالذكاء الاستراتيجي ومهارات القيادة، وحللها وفق مجالات تركيزها ونتائجها ومكوناتها، ما أتاح له التعرف على أوجه الشبه والاختلاف بينها وبين دراسته، وتوظيف نتائجها لدعم دراسته وتحديد ما يميزها.

أولًا: أوجه التشابه

اتفقت الدراسة الحالية مع العديد من الدراسات السابقة مثل (Paiuc et al., 2024؛ الرويلي، 2023؛ الرقيب، 2022؛ Sadalia et al., 2021 ؛ وهبة وآخرون، 2021) في التأكيد على دور الذكاء الاستراتيجي في تعزيز التطوير المؤسسي والفردي. كما اشتركت مع دراسات أخرى (الرقيب، 2022؛ Paiuc et al., 2024؛ اغبارية، 2024؛ العداون، 2023) في تناول القيادة كمتغير رئيس. كذلك، توافقت في المنهج الوصفي وأداة الاستبانة مع غالبية الدراسات، وركزت مثلها على المجال التعليمي كبيئة للدراسة (الرويلي، 2023؛ Nasution et al., 2023 ؛ الرقيب، 2022؛ وهبة وآخرون، 2021؛ المنزوع، 2020؛ الترك، 2025؛ اغبارية، 2024).

ثانيًا: أوجه الاختلاف

تميزت الدراسة الحالية بالتركيز على دور الذكاء الاستراتيجي في تنمية المهارات القيادية لدى مديري المدارس، بينما ركزت دراسات مثل(Paiuc et al., 2024؛ Baei et al., 2017) على السياق الإداري أو الحكومي العام. كما أن بعض الدراسات استخدمت مناهج نوعية أو تحليلية مختلفة مثل (Paiuc et al., 2024؛ Nasution et al., 2023؛ Baei et al., 2017)، أو أدوات متنوعة كتحليل المحتوى والمقابلات (Sairam et al., 2017) ، بينما اعتمدت الدراسة الحالية على الاستبانة. واختلفت كذلك في طبيعة العينة، إذ استهدفت مديري المدارس تحديدًا، بخلاف بعض الدراسات التي ركزت على الأكاديميين أو الموظفين الحكوميين.

ثالثًا: أوجه الاستفادة

استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في بلورة المفاهيم الأساسية للذكاء الاستراتيجي والقيادة، واختيار المنهج الوصفي المناسب، وتطوير أداة الاستبانة اعتمادًا على تجارب مشابهة، مع تعديلها بما يناسب السياق التربوي المحلي.

رابعًا: أوجه التميز

تنفرد هذه الدراسة بالربط المباشر بين الذكاء الاستراتيجي وتنمية المهارات القيادية لدى مديري مدارس التعليم العام، وبشكل خاص في مدارس الهيئة الملكية بالجبيل، وهو ما لم تتطرق إليه الدراسات السابقة بهذا الشكل المركّز، مما يعزز من أصالتها وأهميتها في بيئتها المحلية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهجية الدراسة:

بناء على مشكلة الدراسة وأسئلتها، فقد تم اعتماد المنهج الوصفي المسحي بوصفه المنهج الأنسب لهذه الدراسة، حيث يُعد المنهج الوصفي من المناهج الفاعلة في دراسة الظواهر التربوية وتحليلها كما هي في الواقع. وقد تم اختياره لقدرته على وصف درجة ممارسة الذكاء الاستراتيجي لدى مديري مدارس الهيئة الملكية بالجبيل، إضافةً إلى قياس مستوى امتلاكهم لمهارات القيادة بأنواعها المختلفة.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من مجتمع الدراسة كاملًا حيث تم استخدام أسلوب الحصر الشامل في اختيارها، وذلك بسبب صِغَر حجم المجتمع الأصلي الذي يتكوّن من (80) فردًا فقط، ما يتيح إمكانية دراسة جميع أفراده دون الحاجة إلى سحب عينة ممثلة. كما أن شمول المجتمع كاملًا يساهم في زيادة دقة النتائج وصدقها، ويُعزز من قدرة الدراسة على تعميم النتائج على البيئة المستهدفة.

مجتمع الدراسة:

تألف مجتمع الدراسة من جميع مديري مدارس الهيئة الملكية بالجبيل ووكلائها والبالغ عددهم (80)، (29) مديرًا و(51) وكيلًا (حسب إحصائية

قسم التخطيط والتطوير بالهيئة الملكية بالجبيل لعام 1446 هـ).

الأساليب الإحصائية:

أداة الدراسة:

اعتمد الباحث في بناء أداة الدراسة على الأدبيات التربوية والدراسات السابقة ذات الصلة، ومن أبرزها دراسات: الرويلي (2023)، مفرج (2023)، أبو حية (2021)، اشتيوي (2018)، كيلاني (2024)، القحطاني (2017). وقد تمثلت الأداة في استبانة تم إعدادها للإجابة عن أسئلة الدراسة وتحقيق أهدافها.

تكونت الاستبانة من جزئين رئيسيين:

- **الجزء الأول: البيانات الديمغرافية، ويشتمل على متغيرات:**
  - طبيعة العمل
  - سنوات الخبرة في العمل الإداري
  - المؤهل العلمي
- **الجزء الثاني: محاور الدراسة، ويتضمن محورين رئيسيين:**

1. **الذكاء الاستراتيجي :ويحتوي على (20) فقرة موزعة على خمسة أبعاد:**
   - الاستشراف (4 فقرات)
   - التفكير المنظم (4 فقرات)
   - الرؤية المستقبلية (4 فقرات)
   - الشراكة (4 فقرات)
   - الدافعية (4 فقرات)
2. **مهارات القيادة :ويحتوي على (15) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد:**
   - المهارات الإدراكية (5 فقرات)
   - المهارات الفنية (5 فقرات)
   - المهارات الإنسانية (5 فقرات)

تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي لتحديد مستوى استجابة المشاركين، وتوزعت خيارات الاستجابة كما يلي:

جدول (1): مقياس ليكرت الخماسي

موافق بدرجة مرتفعة جدًا	5
موافق بدرجة مرتفعة	4
موافق بدرجة متوسطة	3
موافق بدرجة منخفضة	2
موافق بدرجة منخفضة جدًا	1

كما تم اعتماد تصحيح المقياس وتفسير نتائج المتوسطات الحسابية وفق التصنيف التالي:

جدول (2): تصحيح المقياس

مرتفعة جدًا	5 – 4.24
مرتفعة	4.23 – 3.43
متوسطة	3.42 – 2.62
منخفضة	2.61 – 1.81
منخفضة جدًا	1.80 – 1

إجراءات الصدق والثبات:

أولًا: الصدق

الصدق الظاهري:

- تم عرض الاستبانة على مجموعة من المختصين في الإدارة والقيادة التربوية؛ للتأكد من وضوح العبارات وارتباطها بمحاور الدراسة.
- تم تعديل تسع فقرات بناءً على آراء المحكمين دون الإضافة أو الحذف، مع إجراء مراجعة لغوية دقيقة.

صدق الاتساق الداخلي:

- تم استخدام معامل ارتباط بيرسون بين كل فقرة والبعد الذي تنتمي إليه للتحقق من صدق الاتساق الداخلي.
- أظهرت النتائج معاملات ارتباط مرتفعة ودالة إحصائيًا($\alpha \leq 0.05$) ، تراوحت بين (0.73) و(0.93)، مما يدل على اتساق داخلي قوي.

الصدق البنائي:

- تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل بُعد من أبعاد الأداة والدرجة الكلية للمحور الذي ينتمي إليه.
- أظهرت النتائج معاملات ارتباط عالية (بين 0.84 و0.96)، ودالة إحصائيًا، مما يعكس قوة الصدق البنائي.

ثانيًا: الثبات

- استخدم معامل كرونباخ ألفا للتحقق من ثبات الأداة.
- تجاوزت جميع القيم الحد الأدنى المقبول (0.70)، وحققت بعض الأبعاد قيمًا تفوق (0.90)، ما يدل على مستوى عالٍ من الثبات والموثوقية.

الأساليب الإحصائية لتحليل بيانات الدراسة:

الإحصاء الوصفي:

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية :لقياس مستوى ممارسة الذكاء الاستراتيجي ومهارات القيادة.

اختبارات الفروق بين المجموعات:

- اختبار مان-ويتني :(Mann-Whitney U) لاختبار الفروق في استجابات الأفراد وفقًا لمتغيري طبيعة العمل والمؤهل العلمي (مجموعتين مستقلتين).
- اختبار كروسكال واِلس (Kruskal-Wallis H) :لتحليل الفروق وفقًا لمتغير سنوات الخبرة (ثلاث مجموعات مستقلة).
- بذلك، أُخضعت البيانات لتحليل إحصائي دقيق باستخدام برنامج SPSS، مع التأكد من صلاحية الأداة عبر مقاييس علمية موثوقة، مما يدعم مصداقية النتائج ويوفر أساسًا سليمًا لتفسيرها وبناء التوصيات عليها.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

يتناول هذا الفصل تحليل البيانات التي جُمعت في إطار الدراسة بهدف الإجابة عن أسئلتها، وذلك من خلال عرضٍ منهجيٍ للنتائج التي تم التوصل إليها، وربطها بالأدبيات التربوية ذات الصلة، ومقارنتها بنتائج الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع البحث. وقد استعان الباحث ببرنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لإجراء المعالجات الإحصائية المناسبة، سواء كانت وصفية أم استدلالية، لضمان دقة النتائج وموضوعيتها. ويبدأ الفصل بعرض النتائج المتعلقة بكل سؤال من أسئلة الدراسة:

أولًا: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما درجة ممارسة الذكاء الاستراتيجي لدى مديري مدارس الهيئة الملكية بالجبيل؟

سعيًا للإجابة على هذا السؤال، قام الباحث باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية للأبعاد التي يتكوَّن منها المحور الأول: درجة ممارسة الذكاء الاستراتيجي، ثم تلا ذلك عرض تفصيلي للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات الأبعاد الخمسة للذكاء الاستراتيجي، وذلك على النحو الآتي:

جدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة لأبعاد متغير الذكاء الاستراتيجي

رقم البعد	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الرتبة	درجة الامتلاك
1	الاستشراف	4.46	0.51	%89.2	2	مرتفعة جدًا
2	التفكير المنظم	4.49	0.56	%89.9	1	مرتفعة جدًا
3	الرؤية المستقبلية	4.43	0.58	%88.6	4	مرتفعة جدًا
4	الشراكة	4.33	0.66	%86.6	5	مرتفعة جدًا
5	الدافعية	4.45	0.60	%89	3	مرتفعة جدًا
الدرجة الكلية		**4.43**	**0.51**	**%88.6**		**مرتفعة جدًا**

المصدر: من إعداد الباحث معتمدا على مخرجات SPSS V27.

أظهرت نتائج الدراسة أن أبعاد الذكاء الاستراتيجي لدى مديري المدارس في الهيئة الملكية جاءت جميعها في المستوى "مرتفع جدًا"، بمتوسط كلي (4.43) وانحراف معياري (0.51)، مما يدل على وعي عالٍ بأهمية ممارسة هذا النوع من الذكاء في البيئة المدرسية. تصدر "التفكير المنظم" الأبعاد بمتوسط (4.49)، تلاه "الاستشراف" (4.46)، ثم "الدافعية" (4.45)، و"الرؤية المستقبلية" (4.43)، وأخيرًا "الشراكة" (4.33). وأظهرت الانحرافات المعيارية القليلة تجانسًا واضحًا في استجابات العينة.

ويُعزى هذا المستوى المرتفع إلى السياسات التنظيمية المعتمدة في اختيار القيادات المدرسية، والبرامج التدريبية التي تقدمها الهيئة، إلى جانب الحوافز المهنية مثل "جائزة الإبداع والتميز". وتدعم هذه النتائج ما توصلت إليه دراسات سابقة مثل المنزوع (2020) والخير (2017) في التأكيد على أهمية الذكاء الاستراتيجي كأداة فعالة في تطوير القيادة التربوية وتعزيز التخطيط والتطوير المؤسسي المستدام.

البعد الأول: الاستشراف

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة لبُعد الاستشراف

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الامتلاك
1	وضع خطط استراتيجية للتعامل مع التحديات المستقبلية.	4.35	0.71	4	مرتفعة جدًا
2	مراقبة التغيرات في البيئة المحيطة والاستجابة لها.	4.45	0.61	3	مرتفعة جدًا
3	استثمار الفرص لتحقيق أهداف المدرسة.	4.56	0.63	1	مرتفعة جدًا
4	توظيف خبرات العاملين لصياغة رؤى تدعم تطور المدرسة.	4.46	0.62	2	مرتفعة جدًا
	الدرجة الكلية	**4.46**	**0.51**		**مرتفعة جدًا**

المصدر: من إعداد الباحث معتمدًا على مخرجات SPSS V27.

أظهرت نتائج جدول (4) أن متوسط بُعد الاستشراف بلغ (4.46) بانحراف معياري (0.51)، مما يشير إلى أن ممارسته من قِبل مديري المدارس جاءت في المستوى "مرتفع جدًا"، ويعكس وعيًا عاليًا بأهمية التنبؤ بالتغيرات والاستعداد لها.

جاءت عبارة "استثمار الفرص لتحقيق أهداف المدرسة "في المرتبة الأولى بمتوسط (4.56)، تلتها "توظيف خبرات العاملين لصياغة رؤى تدعم تطور المدرسة(4.46) "، ثم "مراقبة التغيرات في البيئة المحيطة والاستجابة لها(4.45) "، وأخيرًا "وضع خطط استراتيجية للتعامل مع التحديات المستقبلية " (4.35)، وجميعها ضمن مستوى "مرتفع جدًا."

وتُعزى هذه النتائج إلى معايير اختيار القيادات المدرسية بالهيئة الملكية، والدعم المؤسسي المتواصل من خلال التدريب والمبادرات التحفيزية، مما أسهم في تنمية مهارات الاستشراف كجزء من الذكاء الاستراتيجي، وهو ما يتوافق مع ما أكدته دراسات مثل عباسي وآخرون (2018) والرّشيدي (2023).

البعد الثاني: التفكير المنظم

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة لبُعد التفكير المنظم

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الامتلاك
1	توظيف التفكير المنظم لمواجهة التحديات التي تواجه المدرسة.	4.36	0.73	4	مرتفعة جدًا
2	النظر إلى المدرسة كمنظومة متكاملة لتحقيق أهداف المدرسة.	4.49	0.69	2	مرتفعة جدًا
3	التعامل مع المشكلات من منظور شامل للوصول إلى حلول فعّالة.	4.48	0.69	3	مرتفعة جدًا
4	تحليل نواتج تعلم الطلاب لتحديد مجالات التحسين.	4.64	0.58	1	مرتفعة جدًا
	الدرجة الكلية	**4.49**	**0.56**		**مرتفعة جدًا**

المصدر: من إعداد الباحث معتمدًا على مخرجات SPSS V27.

أظهرت نتائج جدول (5) أن مستوى ممارسة بُعد "التفكير المنظم" لدى مديري المدارس في الهيئة الملكية بالجبيل جاء مرتفعًا جدًا بمتوسط (4.49) وانحراف معياري (0.56)، مما يشير إلى ترسخ هذا النمط من التفكير كعنصر ثقافي وتنظيمي في بيئة العمل القيادي، تصدرت عبارة "تحليل نواتج تعلم الطلاب" الترتيب، تلتها "النظر للمدرسة كمنظومة"، وجميع العبارات جاءت ضمن المستوى "مرتفع جدًا". وتتفق هذه النتائج مع دراسات سابقة مثل النعيمية (2023) والمنزوع (2020)، التي أكدت أهمية التفكير المنظم في دعم القيادة الفاعلة وتحسين الأداء المؤسسي، وهو ما يتجلى في إنجازات مدارس الهيئة الملكية في الاعتماد والاختبارات الوطنية.

البعد الثالث: الرؤية المستقبلية

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة لبُعد الرؤية المستقبلية

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الامتلاك
1	وجود رؤية شاملة توجه العمل وتحقق أهداف المدرسة.	4.55	0.63	1	مرتفعة جدًا
2	تحويل الرؤية إلى واقع عملي عبر تنفيذ خطط المدرسة.	4.45	0.61	3	مرتفعة جدًا
3	استخدام الرؤية لتوحيد جهود العاملين نحو الأهداف.	4.46	0.75	2	مرتفعة جدًا
4	متابعة القضايا الاستراتيجية المؤثرة في مستقبل المدرسة.	4.28	0.73	4	مرتفعة جدًا
	الدرجة الكلية	**4.43**	**0.58**		**مرتفعة جدًا**

المصدر: من إعداد الباحث معتمدًا على مخرجات SPSS V27.

أظهر جدول (6) أن بُعد "الرؤية المستقبلية" جاء بمتوسط مرتفع جدًا (4.43)، مما يدل على وعي مديري مدارس الهيئة الملكية بأهمية وجود رؤية واضحة تُوجه العمل المدرسي. تصدرت عبارة "وجود رؤية شاملة توجه العمل" المرتبة الأولى، تلتها عبارات "توحيد الجهود نحو الأهداف" و"تحويل الرؤية إلى خطط عملية". أما "متابعة القضايا الاستراتيجية" فجاءت في المرتبة الأخيرة رغم بقائها ضمن المستوى المرتفع. وتتفق هذه النتائج مع ما ورد في الإطار النظري ودراسات مثل العدوان (2024) والمنزوع (2020)، مما يؤكد قدرة القادة على توظيف الرؤية المستقبلية في دعم التغيير والتخطيط الفعّال.

البعد الرابع: الشراكة

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة لبُعد الشراكة

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الامتلاك
1	بناء شراكات لتحقيق الأهداف المستقبلية.	4.40	0.74	2	مرتفعة جدًا
2	الاستفادة من تجارب وخبرات الشركاء.	4.28	0.73	3	مرتفعة جدًا
3	التغلب على الصعوبات عبر تعزيز العلاقات بالشركاء.	4.26	0.76	4	مرتفعة جدًا
4	تعزيز الشراكة مع المجتمع والمؤسسات لتحقيق أهداف المدرسة.	4.40	0.72	1	مرتفعة جدًا
	الدرجة الكلية	**4.33**	**0.66**		**مرتفعة جدًا**

المصدر: من إعداد الباحث معتمدًا على مخرجات SPSS V27.

أوضح جدول (7) أن متوسط بُعد "الشراكة" بلغ (4.33) بانحراف معياري (0.66)، وهو مستوى "مرتفع جدًا"، مما يعكس وعي مديري المدارس بأهمية بناء الشراكات التربوية. تصدرت عبارة "تعزيز الشراكة مع المجتمع" الترتيب، تلتها "بناء شراكات مستقبلية"، مما يدل على إدراك استراتيجي لدور الشراكة في دعم الأداء المؤسسي. كما أظهرت بقية العبارات اهتمامًا ملموسًا بهذا البُعد، رغم تفاوتها النسبي. وتتفق النتائج مع الإطار النظري والدراسات السابقة مثل الخير (2017) والنعيمية (2023) و David et al. (2021)، التي أكدت على دور الشراكات في تمكين القيادة وتحقيق التميز المؤسسي.

البعد الخامس: الدافعية

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة لبُعد الدافعية

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الامتلاك
1	تحفيز العاملين على المشاركة في الأنشطة المدرسية.	4.54	0.59	1	مرتفعة جدًا
2	تشجيع التفاعل بين العاملين والعمل بروح الفريق.	4.53	0.66	2	مرتفعة جدًا
3	تقديم مكافآت وحوافز تقديرًا للإنجازات.	4.38	0.77	3	مرتفعة جدًا
4	تطوير مهارات العاملين من خلال دعم مبادراتهم.	4.35	0.81	4	مرتفعة جدًا
	الدرجة الكلية	**4.45**	**0.60**		**مرتفعة جدًا**

المصدر: من إعداد الباحث معتمدًا على مخرجات SPSS V27.

أوضح جدول (8) أن متوسط بُعد "الدافعية" بلغ (4.45) بانحراف معياري (0.60)، وهو مستوى "مرتفع جدًا"، مما يدل على إدراك مديري المدارس لأهمية التحفيز في تحسين الأداء المؤسسي. تصدرت عبارة "تحفيز العاملين على المشاركة" و"تشجيع التفاعل والعمل الجماعي" الترتيب، مما يعكس اهتمامًا ببناء بيئة إيجابية محفزة. كما أظهرت بقية العبارات وعيًا بأهمية المكافآت ودعم المبادرات رغم الحاجة لمزيد من التفعيل. تتفق النتائج مع الإطار النظري والدراسات السابقة مثل هاشم (2021) والنعيمية (2023) التي أكدت دور الدافعية في رفع الكفاءة والرضا المهني.

ثانيًا: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما مستوى مهارات القيادة لدى مديري مدارس الهيئة الملكية بالجبيل؟

سعيًا للإجابة على هذا السؤال، قام الباحث باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية للأبعاد التي يتكوَّن منها المحور الثاني: مستوى مهارات القيادة، ثم تلا ذلك عرض تفصيلي للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات الأبعاد الثلاثة للمحور، وذلك على النحو الآتي:

جدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة لأبعاد متغير مهارات القيادة

رقم البعد	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الرتبة	درجة الامتلاك
1	المهارات الإدراكية	4.34	0.70	%86.8	3	مرتفعة جدًا
2	المهارات الفنية	4.55	0.52	%91	2	مرتفعة جدًا
3	المهارات الإنسانية	4.70	0.49	%94	1	مرتفعة جدًا
	الدرجة الكلية	**4.53**	**0.53**	**%90.6**		**مرتفعة جدًا**

المصدر: من إعداد الباحث معتمدًا على مخرجات SPSS V27.

أظهر جدول (9) أن المتوسط الكلي لمهارات القيادة لدى مديري المدارس بلغ (4.53) بانحراف معياري (0.53)، وهو مستوى "مرتفع جدًا"، مما يعكس كفاءة عالية في ممارستهم للمهارات القيادية. جاءت المهارات الإنسانية أولًا بمتوسط (4.70)، دلالة على اهتمامهم ببناء علاقات إيجابية قائمة على الثقة والتفاهم، تلتها المهارات الفنية (4.55) التي تشير إلى إجادة تنظيم العمل وإدارة الموارد، ثم المهارات الإدراكية (4.34) التي تعكس القدرة على التفكير الاستراتيجي. وتتفق النتائج مع الإطار النظري والدراسات السابقة مثل العدوان (2024)، مؤكدة أن التكامل بين هذه المهارات يسهم في تعزيز فعالية القيادة المدرسية والارتقاء بالأداء المؤسسي.

البعد الأول: المهارات الإدراكية

جدول (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة لبُعد المهارات الإدراكية

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الامتلاك
1	فهم طبيعة العلاقات داخل المدرسة وخارجها.	4.40	0.76	1	مرتفعة جدًا
2	التنبؤ بنتائج القرارات من خلال تحليل الأحداث.	4.35	0.73	3	مرتفعة جدًا
3	ممارسة التفكير الناقد في التقييم واتخاذ القرارات.	4.26	0.82	5	مرتفعة جدًا
4	ابتكار حلول لمواجهة مشكلات العمل المدرسي	4.39	0.75	2	مرتفعة جدًا
5	تحليل احتياجات العاملين بهدف تطوير أدائهم.	4.28	0.89	4	مرتفعة جدًا
	الدرجة الكلية	**4.34**	**0.70**		**مرتفعة جدًا**

المصدر: من إعداد الباحث معتمدًا على مخرجات SPSS V27.

أظهر جدول (10) أن متوسط بُعد المهارات الإدراكية بلغ (4.34) بانحراف معياري (0.70)، وهو مستوى "مرتفع جدًا"، مما يدل على تمتع مديري المدارس بقدرات معرفية واستراتيجية تعزز فهمهم للبيئة المدرسية وتحليل المواقف واتخاذ قرارات مدروسة. جاءت أبرز العبارات مثل "فهم طبيعة العلاقات" و"ابتكار حلول للمشكلات" و"التنبؤ بنتائج القرارات" ضمن أعلى المتوسطات، في حين كانت مهارات "تحليل احتياجات العاملين" و"ممارسة التفكير الناقد" في المرتبتين الأخيرتين، وإن بقيتا في نفس المستوى المرتفع. وتتفق النتائج مع ما أشار إليه الإطار النظري والدراسات السابقة (العدوان، 2024؛ النعيمية، 2023؛ الخير، 2017) حول أهمية هذه المهارات في دعم القيادة الاستراتيجية وتحقيق الأداء المتميز داخل المؤسسات التعليمية.

البعد الثاني: المهارات الفنية

جدول (11): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة لبُعد المهارات الفنية

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الامتلاك
1	التأثير الإيجابي في العاملين.	4.56	0.61	2	مرتفعة جدًا
2	ممارسة واتقان مهارات الحوار في المواقف التربوية.	4.45	0.69	5	مرتفعة جدًا
3	توظيف التقنيات الحديثة لدعم العمليات التنظيمية.	4.55	0.61	4	مرتفعة جدًا
4	ممارسة مهارات الاتصال الفعّال مع العاملين وأولياء الأمور.	4.55	0.59	3	مرتفعة جدًا
5	توزيع المهام والمسؤوليات وفق تنظيم إداري واضح.	4.61	0.61	1	مرتفعة جدًا
	الدرجة الكلية	**4.55**	**0.52**		**مرتفعة جدًا**

المصدر: من إعداد الباحث معتمدًا على مخرجات SPSS V27.

أظهر جدول (11) أن بُعد المهارات الفنية لدى مديري المدارس جاء بمستوى "مرتفع جدًا"، بمتوسط (4.55) وانحراف معياري (0.52)، مما يدل على تمتعهم بمهارات تنظيمية وتشغيلية عالية. أبرز العبارات تمثلت في "توزيع المهام وفق تنظيم إداري" و"التأثير الإيجابي في العاملين"، ما يعكس إدراكًا لأهمية التنظيم والتحفيز. كما أظهرت النتائج وعيًا بأهمية الاتصال والتقنية، فيما جاءت "مهارات الحوار" في المرتبة الأخيرة رغم بقائها في المستوى المرتفع. وتتسق النتائج مع الإطار النظري والدراسات السابقة (العدوان، 2024؛ النعيمية، 2023) التي تؤكد دور المهارات الفنية في تعزيز القيادة المدرسية ورفع كفاءة الأداء المؤسسي.

البعد الثالث: المهارات الإنسانية

جدول (12): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة لبُعد المهارات الإنسانية

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الامتلاك
1	التعامل بلطف واحترام مع جميع العاملين.	4.74	0.50	1	مرتفعة جدًا
2	بناء علاقات قائمة على الثقة والمودة بين العاملين.	4.71	0.51	3	مرتفعة جدًا
3	تفهم ظروف العاملين المختلفة والمساعدة في حلها.	4.66	0.59	4	مرتفعة جدًا
4	تعزيز العلاقات الإنسانية والمهنية بين العاملين.	4.74	0.57	2	مرتفعة جدًا
5	الاستماع بعناية لآراء العاملين وملحوظاتهم والاهتمام بها.	4.65	0.58	5	مرتفعة جدًا
	الدرجة الكلية	**4.70**	**0.49**		**مرتفعة جدًا**

المصدر: من إعداد الباحث معتمدًا على مخرجات SPSS V27.

أظهر جدول (12) أن بُعد المهارات الإنسانية لدى مديري المدارس جاء بمستوى "مرتفع جدًا" بمتوسط (4.70) وانحراف معياري (0.49)، ما يعكس كفاءة عالية في بناء العلاقات الإنسانية والمهنية. تصدرت العبارات المتعلقة بالتعامل باحترام وتعزيز العلاقات قائمة النتائج، تلتها مهارات بناء الثقة والتفهم والإصغاء للعاملين، وجميعها ضمن التقدير المرتفع جدًا. وتتسق النتائج مع الإطار النظري والدراسات السابقة العدوان (2024) التي أكدت أن المهارات الإنسانية تسهم في تحسين بيئة العمل، وتعزيز الولاء الوظيفي، ودعم فاعلية القيادة المدرسية.

ثالثًا: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين استجابات أفراد الدراسة تجاه دور الذكاء الاستراتيجي في تنمية مهارات القيادة لدى مديري مدارس الهيئة الملكية بالجبيل تعزى للمتغيرات (طبيعة العمل، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي)؟

سعى هذا السؤال إلى الكشف عمّا إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد الدراسة حول دور الذكاء الاستراتيجي في تنمية مهارات القيادة لدى مديري مدارس الهيئة الملكية بالجبيل، تُعزى إلى بعض المتغيرات الديموغرافية، وهي: طبيعة العمل، وسنوات

الخبرة، والمؤهل العلمي.

أولًا: الفروق في درجة ممارسة الذكاء الاستراتيجي ومهارات القيادة باختلاف متغير طبيعة العمل

جدول (13): نتائج اختبار مان-ويتني (Mann-Whitney U) للفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة باختلاف متغير طبيعة العمل.

المحور	طبيعة العمل	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (U)	مستوى الدلالة
الذكاء الاستراتيجي	مدير مدرسة	29	48.26	1399.50	514.500	0.024
	وكيل مدرسة	51	36.09	1840.50		
مهارات القيادة	مدير مدرسة	29	49.57	1437.50	476.500	0.008
	وكيل مدرسة	51	35.34	1802.50		
الدرجة الكلية	**مدير مدرسة**	**29**	**49.28**	**1429.00**	**485.000**	**0.011**
	وكيل مدرسة	**51**	**35.51**	**1811.00**		

المصدر: من إعداد الباحث معتمدًا على مخرجات SPSS V27.

أظهرت نتائج اختبار Mann-Whitney U وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة كل من الذكاء الاستراتيجي ومهارات القيادة باختلاف طبيعة العمل (مدير/وكيل)، حيث كانت القيم الاحتمالية (Sig)أقل من 0.05 في كلا الحالتين (0.024 و0.008) على التوالي. وأوضحت متوسطات الرتب أن المديرين قيّموا أنفسهم بدرجة أعلى من تقييم الوكلاء لهم، مما يشير إلى إدراك المديرين لمستوى ممارستهم لتلك المهارات بدرجة أعلى.

ويُعزى هذا التباين إلى طبيعة المهام القيادية للمدير، والتي تتطلب التخطيط واتخاذ القرار وصياغة الرؤى الاستراتيجية، في مقابل المهام التنفيذية والإجرائية التي يضطلع بها الوكلاء. كما أن التقييم الذاتي للمدير قد يتأثر بعوامل نفسية كالرضا المهني أو الثقة بالذات، بينما يميل الوكلاء لتقديم تقييم أكثر موضوعية استنادًا إلى ملاحظاتهم المباشرة.

وقد دعمت هذه النتائج دراسات سابقة مثل الرويلي (2023) والرشيدي (2023) في مجال الذكاء الاستراتيجي، والكيلاني (2024) والقاسمية والقاسمي (2019) في مجال القيادة التربوية، والتي أكدت جميعها أن الموقع الإداري يؤثر في درجة ممارسة وتقييم هذه المهارات.

ثانيًا: الفروق في درجة ممارسة الذكاء الاستراتيجي ومهارات القيادة باختلاف متغير عدد سنوات الخبرة

جدول (14): نتائج اختبار كروسكال والِس (Kruskal-Wallis H) للفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة باختلاف متغير سنوات الخبرة.

المحور	سنوات الخبرة	العدد	متوسط الرتب	قيمة (كا^2)	مستوى الدلالة
الذكاء الاستراتيجي	أقل من (5) سنوات	5	36.10	0.530	0.767
	من (5-10) سنوات	18	38.03		
	أكثر من (10) سنوات	57	41.67		
مهارات القيادة	أقل من (5) سنوات	5	34.80	0.405	0.817
	من (5-10) سنوات	18	39.58		
	أكثر من (10) سنوات	57	41.29		
الدرجة الكلية	**أقل من (5) سنوات**	**5**	**35.20**	**0.718**	**0.698**
	من (5-10) سنوات	**18**	**37.69**		
	أكثر من (10) سنوات	**57**	**41.85**		

المصدر: من إعداد الباحث معتمدًا على مخرجات SPSS V27.

أظهرت نتائج اختبار Kruskal-Wallis H عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة الذكاء الاستراتيجي ومهارات القيادة لدى مديري المدارس تعزى لمتغير سنوات الخبرة، حيث بلغت قيمة الدلالة (Sig = 0.767) و (Sig = 0.817)على التوالي، وهي أعلى من مستوى الدلالة المعتمد(0.05) .

وتُشير هذه النتائج إلى وجود اتفاق عام بين أفراد العينة باختلاف سنوات الخبرة في تقييمهم للممارسات القيادية، وهو ما يُعزى إلى السياسات الموحدة التي تتبعها الهيئة الملكية بالجبيل في اختيار وتأهيل القيادات المدرسية، فضلًا عن تبنيها لبرامج تدريبية مستمرة تُعزز الكفاءة المهنية وتُقلص الفروقات الناتجة عن الخبرة الزمنية. وتدعم هذه النتيجة ما أشار إليه الكيلاني (2024) من أن فاعلية القيادة التربوية لا تتأثر بالخبرة الزمنية وحدها، بل تعتمد على جودة التأهيل والتدريب وتكافؤ الفرص القيادية داخل المؤسسة.

ثالثًا: الفروق في درجة ممارسة الذكاء الاستراتيجي ومهارات القيادة باختلاف متغير المؤهل العلمي

جدول (15): نتائج اختبار مان-ويتني (Mann-Whitney U) للفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة باختلاف متغير المؤهل العلمي.

المحور	طبيعة العمل	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (U)	مستوى الدلالة
الذكاء الاستراتيجي	بكالوريوس	59	43.42	2562.00	447.00	0.058
	دراسات عليا	21	32.29	678.00		
مهارات القيادة	بكالوريوس	59	49.57	1437.50	476.500	0.008
	دراسات عليا	21	35.34	1802.50		
الدرجة الكلية	بكالوريوس	**59**	**49.28**	**1429.00**	**485.000**	**0.011**
	دراسات عليا	**21**	**35.51**	**1811.00**		

المصدر: من إعداد الباحث معتمدًا على مخرجات SPSS V27.

أظهرت نتائج اختبار Mann-Whitney Uعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة الذكاء الاستراتيجي تُعزى إلى المؤهل العلمي= Sig) (0.058، على الرغم من ارتفاع متوسط رتب حملة البكالوريوس مقارنة بحملة الدراسات العليا. ويُعزى ذلك إلى أن إدراك ممارسات القيادة لا يتوقف على المؤهل الأكاديمي وحده، بل يتأثر بعوامل كالممارسة الميدانية والتفاعل المهني (Mintzberg, 2009؛ الرشيدي، 2023).

أما في مهارات القيادة، فقد أظهرت النتائج فروقًا ذات دلالة إحصائية (Sig = 0.008) لصالح حملة البكالوريوس، مما يشير إلى تقييمهم لمهارات القيادة بدرجة أعلى. ويُمكن تفسير ذلك بأن حملة البكالوريوس يستندون في تقييمهم إلى ملاحظات مباشرة وممارسة واقعية، بينما يُقيّم حملة الدراسات العليا الأداء من منظور تحليلي ونقدي أكثر صرامة .وقد دعمت هذه الرؤية دراسة الرشيدي (2023) التي أشارت إلى أن التحصيل الأكاديمي العالي يرتبط بتوقعات مرجعية أكثر مثالية، مما قد يؤثر على نظرتهم لتطبيقات القيادة الفعلية.

وتُبرز هذه النتائج أهمية دمج المؤهل العلمي مع الخبرة العملية والتدريب المهني عند تفسير تقييمات الممارسات القيادية، كما يؤكد الإطار النظري والدراسات السابقة أن الذكاء الاستراتيجي ومهارات القيادة تُعدّ مهارات قابلة للنمو بالتدريب وليس حكرًا على التأهيل الأكاديمي (النعيمية، 2023).

الخاتمة:

النتائج:

خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها ما يلي:

- ارتفاع درجة ممارسة مديري المدارس للذكاء الاستراتيجي بدرجة "مرتفعة جدًا"، وذلك بجميع أبعاده (الاستشراف، التفكير المنظم، الرؤية المستقبلية، الشراكة، الدافعية)، مما يدل على وعي إداري متقدم في توظيف هذه المهارات في البيئة المدرسية.
- تفوّق بعض الأبعاد داخل الذكاء الاستراتيجي، حيث جاء بُعد "استثمار الفرص لتحقيق أهداف المدرسة" و"وجود رؤية شاملة توجه العمل" في مقدمة العبارات الأعلى تقييمًا، وهو ما يُشير إلى توجّه قيادي نحو التفكير المستقبلي واتخاذ قرارات استراتيجية.
- ارتفاع مستوى مهارات القيادة الإدارية لدى المديرين، إذ أظهرت النتائج أن جميع أبعاد المهارات القيادية (الإنسانية، الفنية، الإدراكية) جاءت بدرجة "مرتفعة جدًا"، وتصدّرت المهارات الإنسانية الترتيب، مما يعكس أهمية العلاقات الإنسانية في فاعلية القيادة التربوية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقييم الذكاء الاستراتيجي والمهارات القيادية تبعًا لمتغير "طبيعة العمل"، حيث جاءت تقييمات المديرين أعلى من تقييمات الوكلاء، ويُعزى ذلك إلى ارتباط المديرين بشكل مباشر بوضع الرؤى واتخاذ القرارات وقيادة التغيير، إضافة إلى ما يتلقونه من تدريب وتأهيل مهني مستمر.
- أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة الذكاء الاستراتيجي لدى مديري المدارس تُعزى لمتغير "المؤهل العلمي"، مما يشير إلى أن هذه الممارسة لا تعتمد على المؤهل الأكاديمي فقط، بل تتأثر بعوامل أخرى مثل الخبرة العملية، والتدريب، والتفاعل المباشر في بيئة العمل المدرسي.
- بينما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى مهارات القيادة تعزى لمتغير "المؤهل العلمي"، وجاءت الفروق لصالح حملة مؤهل البكالوريوس. ويمكن تفسير ذلك بأن هذه الفئة قد تعتمد في تقديراتها على إدراك مهني واقعي ناتج عن التفاعل المباشر مع المواقف اليومية والخبرة العملية في بيئة العمل المدرسي، ما يمنحهم تصورًا عمليًا إيجابيًا عن أداء المديرين. في المقابل، فإن حملة الدراسات العليا بحكم اطلاعهم الأوسع على النظريات والمداخل التحليلية في القيادة التربوية، قد يتبنون معايير أكثر صرامة ونماذج مرجعية مثالية في التقييم، وهو ما يجعلهم أكثر ميلًا إلى التقدير النقدي والتحليلي، ويُفسر انخفاض متوسط رتبهم في هذا السياق.
- كما لم تُظهر نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة الذكاء الاستراتيجي أو مهارات القيادة تُعزى لمتغير "عدد سنوات الخبرة"، وهو ما يدل على أن هذه المهارات لا ترتبط بالمدة الزمنية للخدمة بقدر ارتباطها بجودة التأهيل وفرص التدريب والتطبيق العملي، مما يدعم أهمية التركيز على الكفاءة المهنية أكثر من عدد سنوات العمل فقط.

التوصيات:

وبناءً على النتائج التي خلصت اليها الدراسة فإننا نوصي بما يلي:

- الاهتمام باستمرارية التدريب المهني للقيادات المدرسية في مجالات الذكاء الاستراتيجي والقيادة، مع التركيز على الأبعاد الخمسة محل الدراسة، بما يضمن ترسيخ ثقافة التفكير الاستراتيجي في العمل المدرسي.
- دمج مؤشرات الذكاء الاستراتيجي في نماذج التقييم القيادي المعتمدة لدى إدارات التعليم، لتصبح جزءًا من معايير التميّز المؤسسي وتحقيق الأهداف الاستراتيجية.
- تصميم برامج تدريبية خاصة بالوكلاء التربويين لتمكينهم من ممارسة أدوار قيادية استراتيجية، ما يسهم في إعدادهم المستقبلي لتولي مناصب قيادية عليا، وتقليل فجوة التقدير بين أدوار المديرين والوكلاء.
- تشجيع التوثيق والبحث في ممارسات الذكاء الاستراتيجي داخل المدارس السعودية، خاصة في النماذج الناجحة مثل الهيئة الملكية، ونشر نتائجها كممارسات قابلة للتطبيق في بيئات تربوية أخرى.

- تحفيز المدارس على بناء شراكات استراتيجية فعّالة مع المجتمع المحلي والمؤسسات المختلفة، وتوظيف هذه الشراكات لخدمة أهداف المدرسة وتعزيز انتماء العاملين والطلاب.
- التركيز على المهارات الإنسانية لدى القادة التربويين، لما لها من أثر واضح في بناء فرق عمل فعالة، وتعزيز ثقافة الاحترام والتعاون، وخلق بيئة مدرسية إيجابية ومحفّزة.

المقترحات:

- دراسة العلاقة بين الذكاء الاستراتيجي ومستوى الفاعلية التنظيمية في المدارس، وربطها بنتائج الطلاب وأداء الكادر التعليمي.
- إجراء دراسات مقارنة بين مدارس الهيئة الملكية ومدارس التعليم العام في المملكة في ضوء ممارسات الذكاء الاستراتيجي والقيادة.
- تحليل أثر برامج التطوير المهني على تنمية أبعاد الذكاء الاستراتيجي لدى القادة التربويين، وقياس مدى استدامة أثر هذه البرامج.
- توسيع نطاق الدراسة ليشمل فئات وظيفية أخرى مثل المعلمين، والمشرفين التربويين، ومديري الإدارات التعليمية، لمعرفة مدى انعكاس الذكاء الاستراتيجي على مختلف المستويات الإدارية.
- استقصاء الفروق في ممارسات الذكاء الاستراتيجي بناءً على متغيرات أخرى مثل النوع الاجتماعي، أو المرحلة التعليمية (ابتدائية، متوسطة، ثانوية).
- تصميم مقياس محكّم لقياس الذكاء الاستراتيجي لدى القادة التربويين في البيئة السعودية، يمكن تعميمه واستخدامه في الدراسات المستقبلية.
- البحث في العلاقة بين الذكاء العاطفي والذكاء الاستراتيجي ودورهما المشترك في تطوير القيادة التعليمية.

المراجع:

أولًا: المراجع العربية

أبو حية، شادي يوسف .(2021). *الذكاء الاستراتيجي وعلاقته باتخاذ القرارات لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة مأدبا من وجهة نظر المعلمين (رسالة ماجستير غير منشورة)* .جامعة مؤتة.

اشتيوي، محمد عبد. (2021). المهارات القيادية وعلاقتها بمستوى الأداء الوظيفي من وجهة نظر العاملين في كلية فلسطين التقنية. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 29* (2)، 633 – 655.

اغبارية، عايد محمد. (2024). درجة ممارسة المهارات القيادية لدى مديري المدارس داخل الخط الأخضر في ضوء بعض المتغيرات. *المجلة التربوية الأردنية، 9*(ملحق)، 405-431.

بني ياسين، علي حسين علي. (2021). أثر الذكاء الاستراتيجي على النجاح الاستراتيجي: دراسة حالة المركز الوطني للأمن وإدارة الأزمات. *مجلة جامعة عمان العربية للبحوث، 5* (1)، 88 – 121.

الترك، سهى محمد. (2025). تنمية المهارات القيادية لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة جرش وعلاقتها بانضباط الطلبة. *اربد للبحوث والدراسات الإنسانية، 27* (عدد خاص)، 368- 390.

حسين، عمرو مصطفى محمد. (2019). أثر الذكاء الاستراتيجي على تحقيق النجاح الاستراتيجي للمنظمات الخدمية. *المجلة العلمية للاقتصاد والتجارة، 49* (4)، 661 – 702.

حلوش، هديل محمد نايف. (2023). *أثر الذكاء الاستراتيجي في تطبيق ريادة الأعمال في الجامعات الأردنية الخاصة: دراسة ميدانية قطاع الشمال (رسالة ماجستير غير منشورة)*. جامعة جرش.

حميد، لمى، وإبراهيم، صديق. (2019). العلاقة بين الذكاء التنافسي والأداء الريادي لتوسيط اليقضة الاستراتيجية. *مجلة دراسات محاسبية ومالية، 14* (46)، 168-180.

الخير، أونيس. (2017). *دور الذكاء الاستراتيجي في تحقيق الميزة التنافسية في المنظمة: دراسة حالة مؤسسة اتصالات الجزائر وحدة طولقة (رسالة ماجستير غير منشورة)*. جامعة محمد خيضر بسكرة.

راضي، ميرفت محمد، والمدهون، أحمد ناصر، وشاهين، محمد طلال. (2020). الذكاء الاستراتيجي كمدخل للتحول إلى المنظمة الرقمية شركة (فيجن) لخدمات الانترنت وأنظمة الاتصالات (أنموذجًا). *المجلة العربية للإدارة، 40* (1)، 35 – 52.

الرشيدي، عبد العزيز ناصر. (2023). دور المعرفة في تحسين الذكاء الاستراتيجي. *مجلة وادي النيل للدراسات والبحوث الإنسانية والاجتماعية والتربوية، 39* (39)، 413 – 440.

الرقيب، توفيق زايد محمد. (2022). الأثر المعدل للاستخبارات الاستراتيجية في العلاقة بين القيادة الاستراتيجية ومرونة المنظمة: دراسة تطبيقية على الجامعات الفلسطينية. *مجلة العلوم التربوية النفسية، 6* (44)، 63-103.

الرويلي، هبة فرحان. (2023). *الذكاء الاستراتيجي لرؤساء الأقسام الأكاديمية وعلاقته بتحقيق التميز التنظيمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة حائل (رسالة ماجستير غير منشورة)*. جامعة حائل.

زابي، صالح. (2021). دور القيادة الاستراتيجية في تحقيق التحول الرقمي: دراسة حالة جامعة محمد بوضياف بالمسيلة. *مجلة البحوث الاقتصادية المتقدمة، 6* (1)، 144-164.

الزهراني، إبراهيم بن حنش سعيد. (2018). القيادة الاستراتيجية وأثرها في تطوير قدرات التعلم التنظيمي دراسة ميدانية بجامعة أم القرى. *المجلة الدولية للأبحاث التربوية، 42* (4)، 189 - 238.

الزهراني، إبراهيم حنش. (2021). عمليات إدارة المعرفة وأثرها في تعزيز الذكاء الاستراتيجي: دراسة تحليلية لآراء عينة من القيادات الأكاديمية بجامعة القصيم. *مجلة العلوم التربوية*، (27)، 345 – 410.

سراج، فيركوس. (2009). *القيادة التربوية: مهارات ونماذج*. دار الفكر العربي.

السليماني، ناصر بن حمد بن محمد. (2024). درجة ممارسة مشرفي الإدارة المدرسية لأدوارهم الوظيفية وعلاقتها بمستوى المهارات القيادية لدى مديري المدارس ومساعديهم. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، (41)، 555 – 594.

السليمي، أسعد. (2019). أثر تطبيق الإدارة الإلكترونية على التميز التنظيمي: دراسة حالة جامعة الملك عبد العزيز. *المجلة الهندية للعلوم والتكنولوجيا، 12* (18)، 1-12.

السنهوتي، امباركه محمود السيد سليمان. (2022). القيادة الاستراتيجية. *مجلة الخدمة الاجتماعية، 1* (73)، 221 – 239.

الشيخ، بابكر مبارك عثمان، وحامد، التاج محمد محمد علي. (2018). أثر الذكاء الاستراتيجي في الإبداع التنظيمي: دراسة استطلاعية لعينة من هيئة التدريس في كلية العلوم الإدارية بجامعة نجران. *مجلة جامعة الأنبار للعلوم الاقتصادية والإدارية، 9* (19)، 272 – 294.

صالح، فاطمة محمد الشريف، وعبد العزيز، أحمد عزمي زكي، وجمعة، نجلاء حسن. (2022). الذكاء الاستراتيجي ودوره في تنمية وإعداد قادة المستقبل. *المجلة العلمية للدراسات التجارية والبيئية، 13* (3)، 506 – 527.

عايش، تسنيم نبيل. (2018). *تصور مقترح لتطوير المهارات القيادية لدى مديري المدارس الخاصة بمحافظات غزة في ضوء الاتجاهات القيادية المعاصرة (رسالة ماجستير غير منشورة)*. الجامعة الإسلامية.

عباسي، سهيلة، ومعلول، ليله، وترشة، سيف الدين. (2018). أثر الذكاء الاستراتيجي على عملية اتخاذ القرار. *مجلة كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التيسير*، (2)7 ،1-209.

عبد الفتاح، منال رشاد. (2013، أكتوبر 25-30). *المنظور الأوروبي لثقافة القائد الاستراتيجي: دراسة تحليلية ورؤية تربوية (ورقة عمل)*. المؤتمر العلمي السنوي الحادي والعشرين: التعليم والتحديث في دول الاتحاد الأوروبي.

عثمان، مزمل علي. (2017). اختبار أثر عناصر الذكاء الاستراتيجي على فاعلية اتخاذ القرار: دراسة حالة. *مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية والقانونية ، 1* (1)، 165 -181.

العدوان، تغريد علي. (2023). تطوير المهارات القيادية لمديري المدارس الحكومية في ضوء دراسة ميدانية بمديرية تربية لواء الجامعة. *مجلة كلية التربية، 39* (1)، 207 -228.

عطا، خالدية (2015). الذكاء الاستراتيجي وأثره في تحديد الخيار الاستراتيجي: دراسة استطلاعية لآراء عينة من العاملين في الشركة العامة لتصنيع الحبوب التابعة لوزارة التجارة. *مجلة كلية بغداد للعلوم الاقتصادية الجامعة*، (43)، 135-162.

عمران، نضال عبد الهادي. (2015). أثر الذكاء الاستراتيجي على الإبداع التنظيمي: دراسة تطبيقية في شركة أسياسيل للاتصالات .*مجلة جامعة بابل، 23*(3)، 1280–1307.

عيد، هالة فوزي محمد. (2020). تطوير أداء القيادات الجامعية في ضوء تحديات القرن الحادي والعشرين. المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية،3 (1)، 339-385.

القاسمية، عايدة بطي، والقاسمي، خالد محمد. (2019). فاعليه التدريب أثناء الخدمة في تطوير المهارات القيادية لمديري المدارس بسلطنة عمان. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، (9)، 271 – 302.

القحطاني، سعود جمعان محمد. (2017). اسهامات مشرفي الإدارة المدرسية في تنمية المهارات القيادية لمديري المدارس الحكومية بمحافظة القويعية. *مجلة البحث العلمي في التربية، 8* (18)، 407 – 435.

قريشي، الحاجة فاطمة. (2022). *دور الذكاء الاستراتيجي في تحقيق الميزة التنافسية: دراسة ميدانية في مؤسسة اتصالات الجزائر ومؤسسة موبيليس بورقلة (رسالة ماجستير غير منشورة)*. جامعة قاصدي مرباح ورقلة.

الكيلاني، نسرين خالد. (2024). درجة توافر المهارات القيادية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في لواء الجامعة وعلاقتها بدرجة تحسين الرضا الوظيفي. *المجلة التربوية الأردنية، 9*

كيلاني، نورة بنت يحيى بكري. (2024). المهارات القيادية لدى قائدات المدارس بمدينة الرياض وعلاقتها بالرضا الوظيفي. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية*، (136)، 115 -173.

المحياوي، محمد بن حامد شديد. (2022). أثر ممارسة المهارات القيادية في الاستقامة التنظيمية لدى قادة المدارس في تعليم محافظة ينبع. *مجلة بحوث التعليم والابتكار*، *4* (4)، 1 - 27.

مرابطي، ريان، وقريشي، فاطمة. (2022). *دور الذكاء الاستراتيجي في تحقيق الميزة التنافسية (رسالة ماجستير غير منشورة)*. جامعة قاصدي مرباح ورقلة.

مرسي، عزة أحمد. (2018). الذكاء الاستراتيجي وعلاقته بكل من مهارة اتخاذ القرار والقيادة الفعالة لدى القيادات النسائية بالمؤسسات التربوية بمنطقة الحدود الشمالية بالمملكة العربية السعودية. *مجلة الاسكندر للتبادل العلمي*، *39* (4)، 413- 429.

مفرج، دعاء علي عبد الرحيم. (2023). الذكاء الاستراتيجي وتحقيق التمكين الإداري للعاملين بالقطاع التعليمي. *مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية*، (61)، 408-448.

المنزوع، زياد علي عبد الخالق. (2020). دور الذكاء الاستراتيجي في تحسين جودة الخدمات التعليمية. *مجلة جامعة البيضاء*، *2* (2)، 130 – 146.

مهدي، ساهرة عبد السلام. (2018). الذكاء الاستراتيجي وعلاقته بالدافعية نحو العمل لمديري المدارس الثانوية. *مجلة أبحاث الذكاء والقدرات العقلية*، (25)، 527-550.

النعيمية، منى بنت راشد. (2023). تصورات معلمي الدراسات الاجتماعية حول دور الذكاء الاستراتيجي في دعم اتخاذ القرارات لدى مؤسسات التعليم ما قبل الجامعي وأثره على القدرة التنافسية المستدامة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، *7* (9)، 72 – 88.

هاشم، ياسين رشيد. (2021). دور الذكاء الاستراتيجي في النجاح التنظيمي: بحث تحليلي في كليات جامعة الفلوجة. *مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية*، *27* (125)، 18 – 43.

الهاشمي، علي خادم، ومصطفى، يوسف، ومحمد، عبير. (2020). *درجة ممارسة عملية التخطيط الاستراتيجي بمدارس التعليم الأساسي في سلطنة عمان من وجهة نظر المديرين: دراسة ميدانية (رسالة ماجستير غير منشورة)*. جامعة نزوى.

هيئة تقويم التعليم والتدريب .(2024) .*الاعتماد المدرسي في المملكة العربية السعودية: تقرير الأداء والمؤشرات العامة* https://etec.gov.sa .

وهبة، محمد، وعبد السلام، إيمان، وإبراهيم، محمود. (2021). أثر الذكاء الاستراتيجي على تحسين الأداء التنظيمي للمؤسسات التعليمية: دراسة ميدانية على الأكاديمية العربية للعلوم والتكنولوجيا والنقل البحري .*المجلة العلمية لكلية التجارة*، (2)، 640–654.

ثانيًا: المراجع الأجنبية

Alhamadi, M. S. (2020). Impact of strategic intelligence on the sustainable competitive advantage of industries in Qatar. *Global Journal of Management and Business Research, 20*(2), 8–18.

Alkharabsheh, S. M. (2022). The impact of strategic intelligence practices in achieving organizational excellence through human capital as a mediating variable in the Manaseer Companies Group in Jordan. *Journal of Positive School Psychology, 6*(7), 474–483.

Alobidyeen, B., & Al-Rawashdeh, A. (2020). Strategic intelligence and its impact on achieving entrepreneurship: A field study on Jordanian industrial companies that won the King Abdullah II Award for excellence. *Journal of Administrative and Business Studies, 6*(1), 29-42. [CrossRef]

Asied, S. (2013). Leadership skills for organizational effectiveness: A theoretical approach. *Journal of Leadership Studies, 27*(4), 114–128.

Baei, F., Ahmadi, M., Malafeh, N. S. A., & Baee, A. (2017). The Relationship between Manager's Strategic Intelligence and Organization Development in Governmental Agencies in Iran (Case Study: Office of Cooperatives Labor and Social Welfare. *International Review of Management and Marketing, 7* (2), 244-249.

Berghs, P., Ramirez, I., Pau, A., Tejero, A. G., & Crespo, A. G. (2022). A framework for strategic intelligence systems applied to education management: A pilot study in the Community of Madrid. *IEEE Access, 9*, 1–10. [CrossRef]

Cabrera, D. (2006). Systems Thinking. In *Foresight 2020: Economic, Industry, and Corporate Trends*, Economist Intelligence Unit.

Castillo, A. P. D. (2006). *Strategic foresight: Using the ETUI future scenarios for 2050 to respond more effectively to multiple crises.* European Trade Union Institute.

Clar, M. (2008). Strategic Intelligence in Educational Leadership. *Educational Management Review,* 19(2), 1–7.

David, M. E., David, F. R., & David, F. R. (2021). Closing the gap between graduates' skills and employers' requirements: A focus on the strategic management capstone business course. *Administrative Sciences, 11*(1), 10. [CrossRef]

Hero, J. L. (2020). Level shifting, workload, school location, teacher competency and principal leadership skills in public elementary schools. *International Journal of Academic Pedagogical Research, 4*(7), 8–13.

Jung, Y. (2009). An approach to organizational intelligence. *Journal of Strategic and International Studies, 4*(1), 40–47.

Katz, R. (1955). Skills of an Effective Administrator. *Harvard Business Review, 33*(1), 33–42.

Kuosa, T. (2011). Different approaches of pattern management and strategic intelligence. *Technological Forecasting and Social Change, 78*(3), 458–467. [CrossRef]

Liebowitz, J. (2006). *Strategic intelligence: Business intelligence, competitive intelligence, and knowledge management*. Auerbach Publications.

Maccoby, M. (2001a). The human side: Only the brainiest succeed. *Research-Technology Management, 47*(5), 61–62. [CrossRef]

Maccoby, M. (2001b). The human side: Successful leaders employ strategic intelligence. *Research-Technology Management, 44*(3), 58–60. [CrossRef]

Maccoby, M. (2004). Leadership for Change. In *Strategic Intelligence: Conceptual Tools for Leading Change* (pp. 36–48). Oxford University Press

Maccoby, M. (2017). *Strategic intelligence: Conceptual tools for leading change*. Oxford University Press.

Maccoby, M., & Scudder, T. (2011). Strategic intelligence: A conceptual system of leadership for change. *Performance Improvement, 50*(9), 21–28. [CrossRef]

McDowell, D. (2009*). Strategic intelligence: A handbook for practitioners, managers, and users (Rev. ed.).* Scarecrow Press.

Mintzberg, H. (2009). *Managing. San Francisco*. CA: Berrett-Koehler Publishers.

Mumford, M. D., Zaccaro, S. J., Harding, F. D., Jacobs, T. O., & Fleishman, E. A. (2000). Leadership skills for a changing world: Solving complex social problems. *The Leadership Quarterly, 11*(1), 11–35.

Nasution, M. A., Revida, E., Humaizi, & Kusmanto, H. (2024). Strategic management model for legal entity state universities toward a world-class university (WCU) through a strategic intelligence approach. *Journal of Law and Sustainable Development, 12*(1), 1–27. [CrossRef]

Northouse, P. G. (2013). *Leadership: Theory and practice (6th ed.).* Sage Publications.

Paiuc, D., Saniuta, A., & Teacu Parincu, A. (2024). Semantic leadership and its role in strategic intelligence. *Encyclopedia, 4*(2), 785–798. [CrossRef]

Sadalia, I., Irawati, N., Syahfitri, I., & Erisma, N. (2021). The impact of strategic intelligence on entrepreneurial behaviour and organizational development. Advances in Economics. *Business and Management Research, 202*, 252-256.

Sairam, A., Boonchauy, R., Sirisuthi, C., & Wisetrinthong, K. (2017). Development of a program to enhance team-building leadership skills of primary school administrators. *International Education Studies, 10*(7), 143–154. [CrossRef]

Tham, K., & Kim, D. (2002). *Towards strategic intelligence with ontology-based enterprise modeling & ABC*. Proceedings of the IBER Conference, Las Vegas, NV

Tsikati, A. F., & Magagula, T. F. (2019). Leadership skills needed by high school prefects in the Manzini region of Eswatini. *Journal of Leadership Education, 18*(4), 82–91. [CrossRef]

Xu, X. (2007). *Managing strategic intelligence: Techniques and technologies*. Information Science Reference.

ثالثًا: ترجمة المراجع العربية

Abbasi, S., Maaloul, L., & Trusha, S. E. (2018). *The effect of strategic intelligence on the decision-making process. Journal of the Faculty of Economic and Commercial Sciences and Facilitation Sciences, 7*(2), 1–209. [In Arabic]

Abdel Fattah, M. R. (2013, October 25–30). *The European perspective of strategic leader culture: Analytical study and educational vision* (Conference paper). The 21st Annual Scientific Conference: Education and Modernization in the European Union Countries. [In Arabic]

Abu Hayya, S. Y. (2021). *Strategic intelligence and its relationship to decision-making among public school principals in Madaba Governorate from teachers' perspectives* (Unpublished master's thesis). Mutah University. [In Arabic]

Al-Adwan, T. A. (2023). *Developing leadership skills among public school principals in light of a field study at the Directorate of Education of Al-Jami'a District. Journal of the Faculty of Education, 39*(1), 207–228. [In Arabic]

Al-Hashimi, A. K., Mustafa, Y., & Mohamed, A. (2020). *The degree of practicing strategic planning in basic education schools in the Sultanate of Oman from principals' perspectives: A field study* (Unpublished master's thesis). University of Nizwa. [In

Arabic]

Al-Khair, O. (2017). *The role of strategic intelligence in achieving competitive advantage in the organization: A case study of Algeria Telecom–Tolga Unit* (Unpublished master's thesis). Mohamed Khider University of Biskra. [In Arabic]

Al-Kilani, N. K. (2024). *The degree of availability of leadership skills among public secondary school principals in Al-Jami'a District and their relationship to improving job satisfaction. Jordanian Educational Journal, 9.* [In Arabic]

Al-Manzoo, Z. A. A. (2020). *The role of strategic intelligence in improving the quality of educational services. Al-Bayda University Journal, 2*(2), 130–146. [In Arabic]

Al-Muhayawi, M. B. H. S. (2022). *The impact of practicing leadership skills on organizational integrity among school leaders in the Yanbu Education Directorate. Journal of Educational and Innovation Research, 4*(4), 1–27. [In Arabic]

Al-Nu'aimiya, M. B. R. (2023). *Social studies teachers' perceptions of the role of strategic intelligence in supporting decision-making in pre-university education institutions and its impact on sustainable competitive capability. Journal of Educational and Psychological Sciences, 7*(9), 72–88. [In Arabic]

Al-Qahtani, S. J. M. (2017). *The contributions of school administration supervisors in developing leadership skills of public school principals in Al-Quway'iyah Governorate. Journal of Scientific Research in Education, 8*(18), 407–435. [In Arabic]

Al-Qasmiya, A. B., & Al-Qasmi, K. M. (2019). *The effectiveness of in-service training in developing leadership skills of school principals in the Sultanate of Oman. Arab Journal of Educational and Psychological Sciences, (9)*, 271–302. [In Arabic]

Al-Rasheedi, A. N. (2023). *The role of knowledge in improving strategic intelligence. Wadi Al-Neel Journal for Human, Social, and Educational Studies, 39*(39), 413–440. [In Arabic]

Al-Ruqeeb, T. Z. M. (2022). *The moderating effect of strategic intelligence in the relationship between strategic leadership and organizational resilience: An applied study on Palestinian universities. Journal of Educational and Psychological Sciences, 6*(44), 63–103. [In Arabic]

Al-Ruwaili, H. F. (2023). *Strategic intelligence among academic department heads and its relationship to achieving organizational excellence from the perspective of faculty members at the University of Ha'il* (Unpublished master's thesis). University of Ha'il.

Al-Sanhouti, M. M. S. S. (2022). *Strategic leadership. Journal of Social Work, 1*(73), 221–239. [In Arabic]

Al-Sheikh, B. M. O., & Hamid, A. M. M. A. (2018). *The impact of strategic intelligence on organizational creativity: An exploratory study of faculty members in the College of Administrative Sciences at Najran University. Anbar University Journal of Economic and Administrative Sciences, 9*(19), 272–294. [In Arabic]

Al-Sulaimi, A. (2019). *The impact of applying e-management on organizational excellence: A case study of King Abdulaziz University. Indian Journal of Science and Technology, 12*(18), 1–12. [In Arabic]

Al-Sulaymani, N. B. H. M. (2024). *The degree to which school administration supervisors practice their functional roles and its relationship to the level of leadership skills among school principals and their assistants. Arab Journal of Educational and Psychological Sciences, (41)*, 555–594. [In Arabic]

Al-Turk, S. M. (2025). *Developing leadership skills among public school principals in Jerash Governorate and their relationship to students' discipline. Irbid Journal for Human and Social Studies, 27*(Special Issue), 368–390. [In Arabic]

Al-Zahrani, I. B. H. S. (2018). *Strategic leadership and its impact on developing organizational learning capabilities: A field study at Umm Al-Qura University. International Journal of Educational Research, 42*(4), 189–238. [In Arabic]

Al-Zahrani, I. H. (2021). *Knowledge management processes and their impact on enhancing strategic intelligence: An analytical study of the opinions of academic leaders at Qassim University. Journal of Educational Sciences, (27)*, 345–410. [In Arabic]

Ashtiwi, M. A. (2021). *Leadership skills and their relationship to the level of job performance from the perspective of employees at Palestine Technical College. The Islamic University Journal for Educational and Psychological Studies, 29*(2), 633–655. [In Arabic]

Atta, K. (2015). *Strategic intelligence and its impact on determining the strategic choice: An exploratory study of the opinions of employees at the General Company for Grain Manufacturing, Ministry of Trade. Baghdad College of Economic Sciences University Journal, (43)*, 135–162. [In Arabic]

Ayesh, T. N. (2018). *A proposed vision for developing leadership skills among private school principals in Gaza Governorates in light of contemporary leadership trends* (Unpublished master's thesis). Islamic University of Gaza. [In Arabic]

Bani Yassin, A. H. A. (2021). *The impact of strategic intelligence on strategic success: A case study of the National Center for Security and Crisis Management. Amman Arab University Journal for Research, 5*(1), 88–121. [In Arabic]

Education and Training Evaluation Commission. (2024). *School accreditation in the Kingdom of Saudi Arabia: Performance report and general indicators.* https://etec.gov.sa [In Arabic]

Eid, H. F. M. (2020). *Developing the performance of university leaders in light of the challenges of the 21st century. International Journal of Educational Sciences Research, 3*(1), 339–385. [In Arabic]

Halloush, H. M. N. (2023). *The impact of strategic intelligence on entrepreneurship implementation in private Jordanian universities: A field study of the northern sector* (Unpublished master's thesis). Jerash University. [In Arabic]

Hameed, L., & Ibrahim, S. (2019). *The relationship between competitive intelligence and entrepreneurial performance by mediating strategic vigilance. Journal of Accounting and Financial Studies, 14*(46), 168–180. [In Arabic]

Hashim, Y. R. (2021). *The role of strategic intelligence in organizational success: An analytical study in the Colleges of the University of Fallujah. Journal of Economic and Administrative Sciences, 27*(125), 18–43. [In Arabic]

Hussein, A. M. M. (2019). *The impact of strategic intelligence on achieving strategic success in service organizations. The Scientific Journal of Economics and Commerce, 49*(4), 661–702. [In Arabic]

Ighbariyeh, A. M. (2024). *The degree of practicing leadership skills among school principals inside the Green Line in light of some variables. The Jordanian Educational Journal, 9*(Suppl.), 405–431. [In Arabic]

Kilani, N. Y. B. (2024). *Leadership skills among female school leaders in Riyadh City and their relationship to job satisfaction. Journal of Educational and Psychological Studies, (136)*, 115–173. [In Arabic]

Mahdi, S. A. (2018). *Strategic intelligence and its relationship to work motivation among secondary school principals. Journal of Intelligence and Mental Abilities Research, (25)*, 527–550. [In Arabic]

Marabti, R., & Quraishi, F. (2022). *The role of strategic intelligence in achieving competitive advantage* (Unpublished master's thesis). Kasdi Merbah University of Ouargla. [In Arabic]

Morsi, A. A. (2018). *Strategic intelligence and its relationship to decision-making skills and effective leadership among female educational leaders in the Northern Borders Region, Saudi Arabia. Alexandria Journal for Scientific Exchange, 39*(4), 413–429. [In Arabic]

Mufrej, D. A. A. (2023). *Strategic intelligence and achieving administrative empowerment of employees in the education sector. Journal of Studies in Social Work, (61)*, 408–448. [In Arabic]

Omran, N. A. (2015). *The impact of strategic intelligence on organizational creativity: An applied study in Asiacell Communications Company. University of Babylon Journal, 23*(3), 1280–1307. [In Arabic]

Othman, M. A. (2017). *Testing the impact of strategic intelligence elements on decision-making effectiveness: A case study. Journal of Economic, Administrative, and Legal Sciences, 1*(1), 165–181. [In Arabic]

Quraishi, H. F. (2022). *The role of strategic intelligence in achieving competitive advantage: A field study in Algeria Telecom and Mobilis Company in Ouargla* (Unpublished master's thesis). Kasdi Merbah University of Ouargla. [In Arabic]

Radi, M. M., Al-Madhoun, A. N., & Shahin, M. T. (2020). *Strategic intelligence as an approach for transformation toward a digital organization: Vision Internet and Communication Systems Company as a model. Arab Journal of Management, 40*(1), 35–52. [In Arabic]

Saleh, F. M. A., Abdelaziz, A. A. Z., & Gomaa, N. H. (2022). *Strategic intelligence and its role in developing and preparing future leaders. Scientific Journal of Commercial and Environmental Studies, 13*(3), 506–527. [In Arabic]

Siraj, F. (2009). *Educational leadership: Skills and models.* Dar Al-Fikr Al-Arabi. [In Arabic]

Wahba, M., Abdel Salam, E., & Ibrahim, M. (2021). *The impact of strategic intelligence on improving organizational performance in educational institutions: A field study on the Arab Academy for Science, Technology, and Maritime Transport. Scientific Journal of the Faculty of Commerce, (2)*, 640–654. [In Arabic]

Zabi, S. (2021). *The role of strategic leadership in achieving digital transformation: A case study of Mohamed Boudiaf University in M'sila. Journal of Advanced Economic Research, 6*(1), 144–164. [In Arabic]

International Journal of Educational and Psychological Studies (EPS)
المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
Journal Homepage: https://www.refaad.com/Journal/Index/3
E-ISSN 2520-4149 | P-ISSN 2520-4130
Vol. 14, Issue 5, 2025, pp. 836 - 856
www.refaad.com

The Reality of Digital Citizenship among Graduate Students at Al Quds University

واقع المواطنة الرقمية لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة القدس

Ibrahim Jaber Al Shadafan[1*], Rana Hmedan Juba[2]

[1] Ph.D. Student, Al-Quds University, Palestine.

[2] Ph.D. Student, Al-Quds University, Palestine.

[*] Corresponding Author: Ibrahim Al Shadafan (ib_sh2010@yahoo.com)

ابراهيم جابر الشدفان[1*]، رنا حميدان الجعبة[2]

[1] طالب دكتوراة - جامعة القدس - فلسطين.

[2] طالبة دكتوراة - جامعة القدس - فلسطين.

*الباحث المراسل: ابراهيم الشدفان (ib_sh2010@yahoo.com)

This file is licensed under a
Creative Commons Attribution 4.0 International

Received استلام البحث	Revised مراجعة البحث	Accepted قبول البحث
2025/7/1	2025/7/26	2025/9/6

DOI: https://doi.org/10.31559/EPS2025.14.5.9

Abstract:

Objectives: This study aimed to examine the reality of digital citizenship among graduate students at Al-Quds University.

Methods: A descriptive-analytical approach was adopted, and a random sample of 52 male and female students was selected. To achieve the study objectives, a questionnaire developed by the researchers was administered.

Results: The findings revealed that the overall level of digital citizenship was very high. The domains were ranked as follows: the third domain (respect) scored a very high degree, followed by the first domain (protection) with a high degree, and the second domain (education) with a moderately high degree. The results also indicated no statistically significant differences in the overall digital citizenship scores among graduate students at Al-Quds University based on gender, specialization, or academic level. However, significant differences were found in the education domain, favoring students specializing in educational administration and those in their second academic year, while no differences were found in the protection and respect domains.

Conclusions: The researchers recommended integrating digital citizenship concepts into school curricula. They also urged curriculum designers to develop educational content on digital citizenship in schools and universities and to create programs that raise students' awareness of technology-related risks, including cybercrimes, internet laws, and intellectual property rights.

***Keywords**: Digital Citizenship; Graduate Students; Al Quds University.*

الملخص:

الأهداف: تهدف الدراسة إلى الكشف عن واقع المواطنة الرقمية لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة القدس.

المنهجية: اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وقد تم اختيار عينة عشوائية مكونة من(52) طالبًا طالبة، ولتحقيق أهداف الدراسة، تم تطبيق استبانة من إعداد الباحثين.

النتائج: أظهرت النتائج: أن درجة واقع المواطنة الرقمية على الدرجة الكلية، قد جاءت بدرجة مرتفعة جدًا، كما جاء ترتيب المجالات على التوالي: المجال الثالث(الاحترام) بدرجة مرتفعة جدًا، ثم المجال الأول: (الحماية) بدرجة مرتفعة، ثم المجال الثاني (التعليم) بمتوسط بدرجة مرتفعة. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المواطنة الرقمية لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة القدس تعزى لمتغير الجنس، والتخصص، والمستوى الدراسي، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مجال التعليم تعزى لمتغير التخصص لصالح الإدارة التربوية، والمستوى الدراسي لصالح السنة الثانية، بينما لا توجد فروق في مجالي الحماية، والاحترام.

الخلاصة: أوصى الباحثان بضرورة تضمين ثقافة المواطنة الرقمية في المناهج الدراسية، ولفت أنظار مخططي المناهج الدراسية إلى تصميم محتوى المواطنة الرقمية في المدارس، والجامعات، وعمل برامج لتوعية الطلبة بمخاطر التقنيات على الفرد، والمجتمع، وكذلك بالجرائم المعلوماتية، وقوانين استخدام الإنترنت، وحقوق الملكية الفكرية.

***الكلمات المفتاحية:** المواطنة الرقمية؛ طلبة الدراسات العليا؛ جامعة القدس.*

الاستشهاد

Citation

الشدفان، ابراهيم، الجعبة، رنا. (2025). و اقع المواطنة الرقمية لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة القدس. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*. 14 (5)، 836- 856.

Al Shadafan, I. J., & Juba, R. H. (2025). The Reality of Digital Citizenship among Graduate Students at Al Quds University. *International Journal of Educational and Psychological Studies*, 14(5), 836-856. https://doi.org/10.31559/EPS2025.14.5.9 [In Arabic]

المقدمة:

في العصر الرقمي الذي نعيشه اليوم، أصبحت التكنولوجيا جزءًا لا يتجزأ من حياتنا، خاصة الطلبة في الجامعات، مما أدى إلى بروز مفهوم جديد يُعرف بالمواطنة الرقمية، حيث تشير إلى السلوك المسؤول والأخلاقي للفرد عند استخدام التكنولوجيا ووسائل الاتصال الرقمية، مثل الإنترنت، ووسائل التواصل الاجتماعي، والبريد الإلكتروني، فهي تمثل حجر الزاوية في بناء مجتمع رقمي مسؤول وآمن، لا يكفي أن يكون الإنسان مستخدمًا للتكنولوجيا، بل يجب أن يكون مستخدمًا واعيًا، ملتزمًا بأخلاقيات التواصل الرقمي، ومن هذا المنطلق، فإن تعزيز قيم المواطنة الرقمية مسؤولية جماعية تتطلب تكاتف الجميع من أجل بناء بيئة رقمية صحية تعود بالنفع على الأفراد والمجتمعات كافة، وتهدف المواطنة الرقمية إلى تعزيز وعي الأفراد بحقوقهم وواجباتهم في العالم الرقمي، وتشجيعهم على استخدام التكنولوجيا بطريقة آمنة. فهي تشمل مجموعة من المبادئ والقيم مثل الاحترام، وحماية الخصوصية، والتفكير النقدي، والمشاركة الإيجابية، ومكافحة التنمر الإلكتروني، إضافة إلى حماية الحقوق الفكرية. وإن ممارسة المواطنة الرقمية بشكل فعّال يساعد في بناء بيئة رقمية تعزز التفاعل الإيجابي لدى طلبة الجامعات والدراسات العليا على وجه التحديد، لذا يقع على عاتق الجامعات دور كبير في التوعية بمبادئ المواطنة الرقمية. فالتربية على السلوك الرقمي القويم، يتم من خلال إدماج هذا المفهوم في المناهج التعليمية، وتنظيم حملات توعية على الاستخدام الآمن والفعال للتكنولوجيا.

ونتيجة الانتشار الكبير الذي تحظى بها الثورة الرقمية في شتى مجالات الحياة، فقد أصبحت تكنولوجيا المعلومات والاتصالات Information and Communication Technology (ICT) جزءًا لا يمكن الاستغناء عنه، فهي أداة فعالة في التواصل مع الاخرين، وتعد ميزة أساسية من ميزات العصر الرقمي (الدهشان، 2016).

فلا بد من استخدام التكنولوجيا على الوجه الأمثل من قبل طلبة الجامعات الفلسطينية، لذلك فإن تثقيف طلبة الدراسات العليا في جامعة القدس بمفهوم المواطنة الرقمية، وهو مصطلح لا يسمعه الفرد بقدر ما هو متوقع، فهي تضفي الاستخدام الآمن ضمن بيئة قانونية أخلاقية، وهي نمط حياة يحتاج إليه كل إنسان (شلتوت، 2016).

فإن مفهوم المواطنة الرقمية تمثل أنماط السلوك التي يمارسها أفراد المجتمع والتي تتعلق باستخدام التكنولوجيا، وتمثيلها مبادئ ومعايير السلوك المسؤول والملائم الخاص بالتكنولوجيا الرقمية (Jones & Mitchell, 2015).

إن للمواطنة الرقمية تسعة عناصر رئيسية، ويمكن تقسيم هذه العناصر التسعة إلى ثلاث مجموعات وهي: المجموعة الأولى: الاحترام (احترام الفرد لذاته وللآخرين)، ويأتي ضمن هذه المجموعة العناصر التالية: (قواعد السلوك الرقمي، الوصول الرقمي، القانون الرقمي)، المجموعة الثانية: التعليم (التعلم والتواصل مع الآخرين)، ويأتي ضمن هذه المجموعة العناصر التالية: (الثقافة الرقمية، التجارة الرقمية، الاتصال الرقمي)، المجموعة الثالثة: الحماية (حماية الفرد لذاته وللآخرين)، ويأتي ضمن هذه المجموعة العناصر التالية:(الحقوق والمسؤوليات الرقمية، الأمن الرقمي، الصحة والسلامة الرقمية) (Couros & Hildebrandt,2015) .

كما أشارت فلاته (2020) أن أهمية المواطنة الرقمية تبرز في التعليم الجامعي خصوصًا، حيث أن الطلبة في هذه المرحلة يتصفون بخصائص معينة يتميزون بها عن جميع الطلبة في المراحل السابقة، مثل: الاستقلال الفكري وتعني القدرة الكاملة على المراقبة الذاتية للأعمال والأفكار، كما أنهم قادرون على تحمل المسؤولية، كذلك لديهم القدرة على التعبير عن الرأي بحرية تامة.

ومن هذا المنطق، لا بد من تعزيز وتنمية مفهوم المواطنة الرقمية لدى الطلبة الجامعيين خاصة طلبة الدراسات العليا، فهم طلبة جدد في درجة الدكتوراه وعليهم استخدام التكنولوجيا الرقمية في القيام بواجباتهم وأبحاثهم وتواصلهم مع إدارة الجامعة، ومع محاضريهم عبر وسائل التواصل الاجتماعي، والبرامج التقنية الأخرى والذكاء الاصطناعي، وذلك من أجل معرفتهم بحقوقهم ومسؤولياتهم الرقمية مع الأخذ بالاحتياطات، وزيادة الوعي بالآثار النفسية، وذلك للحماية من مخاطر التقنيات الرقمية.

وقد تناولت دراسات عديدة في فلسطين موضوع المواطنة كدراسة خلايلة، وأبو خيران (2024) التي هدفت التعرف إلى درجة امتلاك معلمي المرحلة الأساسية العليا لمهارات المواطنة الرقمية في مديرية تربية ضواحي القدس، ودراسة مغيري (2023) هدفت الكشف عن دور الجامعات الفلسطينية في تحقيق المواطنة الرقمية لدى طلبتها في ظل تنامي التواصل الرقمي (جامعة الأقصى) نموذجًا، ودراسة صبيح، وعليان، وأبو هولي (2021) التكنولوجيا الرقمية وانعكاساتها على قيم المواطنة لدى الشباب الفلسطيني، ولندرة الدراسات في الجامعات الفلسطينية تأتي هذه الدراسة للتعرف إلى واقع المواطنة الرقمية لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة القدس ضمن مجلات الحماية والاحترام والتعليم.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

لقد حظيت دراسة المواطنة الرقمية لطلبة الجامعات والمدارس بالبحث والاستقصاء كدراسة مغيري (2023) ودراسة صبيح، وعليان، وأبو هولي (2021) في الجامعات الفلسطينية، ودراسة (Altawalbeh ,2023) في الجامعات الاردنية، ولكون جامعة القدس ذات أهمية كبيرة على مستوى فلسطين حيث تتنوع تخصصاتها المختلفة في مجالات كثيرة، وينتسب اليها عددًا كبيرًا من الطلبة سنويًا ولكون الباحثين يعملان في مجال التدريس كان لا بد من التعرف إلى واقع استخدام التقنيات التكنولوجية، وقواعد البيانات، ووسائل التواصل الاجتماعي، ونتيجة لارتفاع عدد المستخدمين للإنترنت في فلسطين، حيث أظهرت نتائج "مسح القوى العاملة" للعام (2022)، بأن (92%) من الأسر في فلسطين لديها أو لدى أحد أفرادها إمكانية النفاذ إلى خدمة الإنترنت في المنزل، بواقع (93%) في الضفة الغربية، و(92%) في قطاع غزة (الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني،2022).

وربما أن الوعي بالمواطنة الرقمية قد يصب في سبل الارتقاء بحماية الأفراد والمجتمعات، وسلامتهم، بما فيهم طلبة الجامعات، الفلسطينية، وفي هذه الدراسة يحاول الباحثان تحديدًا الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: **ما واقع المواطنة الرقمية لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة القدس؟** ويتفرع عن السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

- ما مستوى المواطنة الرقمية لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة القدس من حيث الاحترام، التعليم، الحماية؟
- هل يختلف واقع المواطنة الرقمية لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة القدس، باختلاف المتغيرات الآتية: (الجنس، التخصص، المستوى الدراسي)؟

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة في أنها قد:

- تفيد في غرس السلوكيات السليمة والقويمة في استخدام الإنترنت وما يحمله من آثار إيجابية وسلبية بما يتناسب مع تطلعات المجتمع الفلسطيني.
- تسهم في توظيف الاستخدام الامثل لوسائل التكنولوجيا والإنترنت ووسائل التواصل الاجتماعي بطريقة آمنة وسليمة في مجالات الحماية، والتعليم، والاحترام، والنهوض بها.
- تفيد في وضع توصيات لراسمي السياسات التربوية لتزويدهم بآليات المواطنة الرقمية لدمجها في المناهج التعليمية.
- تثري المكتبة البحثية بدراسة متخصصة عن المواطنة الرقمية.

أهداف الدراسة:

- الكشف عن واقع المواطنة الرقمية لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة القدس.
- التعرف فيما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على واقع المواطنة الرقمية تعزى لمتغيرات (الجنس، التخصص، المستوى الدراسي).

فرضيات الدراسة:

- الفرضية الصفرية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات واقع المواطنة الرقمية لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة القدس تعزى لمتغير الجنس.
- الفرضية الصفرية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات واقع المواطنة الرقمية لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة القدس تعزى لمتغير التخصص.
- الفرضية الصفرية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات واقع المواطنة الرقمية لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة القدس تعزى لمتغير المستوى الدراسي.

حدود الدراسة:

- الحدود البشرية: اقتصرت على طلبة الدراسات العليا من كلية العلوم التربوية في جامعة القدس.
- الحدود المكانية: اقتصرت على جامعة القدس (أبو ديس).
- الحدود الزمانية: اقتصرت على الفصل الثاني من العام الدراسي 2025/2024.
- الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على مفاهيم المواطنة الرقمية، والأداة المستخدمة فيها.

مصطلحات الدراسة:

- **المواطنة الرقمية:**

"مجموعة من القدرات التي تمكن المواطن الرقمي من اتخاذ خيارات مميزة، ومدروسة تعظم فوائد التكنولوجيا الرقمية مع التخفيف من المخاطر الإلكترونية السيبرانية، كما أنها تعتبر أيضًا أساسية لقدرة الشخص على استخدام التكنولوجيا الحديثة، والتعامل معها بمسؤولية في العالم الرقمي". (الهادي، 2021: 177).

المواطنة الرقمية إجرائيًا: هي مفهوم يرتبط بالحقوق والمسؤوليات التي يجب أن يتحلى بها الأفراد، وتتضمن عدة مهارات تتطلب الوعي باستخدام التكنولوجيا الرقمية في مجال التعليم، والاحترام، والحماية، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليه المستجيبون من طلبة كلية الدراسات العليا في جامعة القدس على الأداة المعدة لهذا الغرض.

- **طلبة الدراسات العليا:**

هم الطلبة الذين يدرسون في مرحلة تعليمية متقدمة تلي البكالوريوس، وتضم الماجستير والدكتوراه. وتهدف هذه الدراسات لتعميق المعرفة، وتطوير البحث في التخصص.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

لعل التوسّع الهائل في التكنولوجيا الرقمية، وتطبيقاتها الحديثة كالحاسوب، والإنترنت، والهواتف الذّكيّة، وغيرها، قد وفر فرص مختلفة للتعليم، والتعلم، والتفاعل الاجتماعي من خلال هذه التطبيقات، التي فتحت عصرًا جديدًا، للتفاعل بين البشر، حيث تلاشت فيه المسافات بين المجتمعات، والأفراد، واختزلت فيه الجهد، والوقت، والتكلفة (أبو جمال، 2015؛ ملكاوي، 2017).

وإن تحقيق الفائدة القصوى من العصر الرقمي، يتطلّب الوعي بالتكنولوجيا الرقمية، وتطبيقاتها المتنوعة، وكيفية توظيفها بالاتجاه الأمثل، ومن أهمّها :اقتصاد المعرفة، والاتصال الدّائم بشبكة الإنترنت، وتطبيق خدمات كثيرة، كالحكومة الإلكترونية، والتجارة الإلكترونية، والتعلم الإلكتروني، والإعلام الإلكتروني (عبود والعاني، 2015).

ويعدّ الوعي بالتكنولوجيا الرقمية وتطبيقاتها المختلفة التي شكلت نتاجًا هامًّا للعصر الرقمي، وكيفية التعامل معها ضرورة قصوى لتمكين الشعوب من المشاركة الإيجابية فيه للحفاظ (الحبيب، 2005؛ نجم، 2008).

لذلك فإنّ من الضّروري وضع الضّوابط والمعايير العالمية الّتي تحكم تعامل البشرية ووجودها في العصر الرّقمي، لضمان الاستخدام الأمثل لها ضمن بيئة إلكترونية قانونية أخلاقية، ممّا أدى إلى ظهور ما يسمّى المواطنة الرّقميّة "التي هي: مجموعة القواعد، والمعايير، لتحقيق الاستخدام الأمثل للتكنولوجيا الرقمية بما يضمن التغلب على سلبياتها، ونشر ثقافة الاستخدام الآمن لدى الرّقميّين في عصر العولمة، والانفتاح الثّقافي، وفي ذات الوقت تعزيز حماية المجتمع(Prensky, 2001).

إن "استخدام التكنولوجيا بشكل ملائم ومسؤول، هي طريق لوجود أساس في المواطنة الرقمية لأولياء الأمور والمعلمين والمتعلمين لتمييز الاستخدام الملائم وغير الملائم للتكنولوجيا" (ربيل، 2013، 21).

ويرى الباحثان أن استخدام التكنولوجيا الرقمية في التعليم يتطلب فهم أسس التعامل الجيد والآمن وفق معايير من السلوك والاحترام، مما يساعد في الاستفادة من التقنية التكنولوجية في عملية التعلم والتعلم لدى طلبة الجامعات الفلسطينية، مع الحفاظ على حقوق الملكية.

مفهوم المواطنة الرقمية:

عرفها الدهشان (2016: 82) بأنها"مجموعة من المعايير والمهارات وقواعد السلوك التي يحتاجها الفرد عند التعامل مع الوسائل التكنولوجية، لكي يحترم نفسه ويحترم الآخرين، ويتعلم ويتواصل مع الآخرين، ويحمي نفسه ويحمي الآخرين".

وعرفها الصمادي (2017: 270) بأنها "جملة من المعايير التي لا بد أن يلتزم بها الطلبة عند استخدامه للوسائط الرقمية، والمتمثلة في مجموعة من الحقوق التي ينبغي أن يتمتعوا بها أثناء تعاملهم معها، والواجبات التي لا بد أن يلتزمون بها أثناء استخدامهم لها".

كما عرفها مجاهد (2021: 310) بأنها: "مجموعة من القواعد والضوابط والمعايير والأعراف والأفكار والميادين المتبعة في الاستخدام القويم للتكنولوجيا، والتي يحتاجها المواطن من أجل المساهمة في رقي الوطن، كما عرفها بأنها: تزويد الطالب بمجموعة من المهارات في مجال استخدامات الفيس بوك وتويتر والتدوين الإلكتروني، وإكسابه القدرة على استخدام بعض المواقع الإلكترونية الشهيرة؛ لغرض التعلم والدراسة، فيركز هدف المواطنة الرقمية على اكساب الطالب والطالبة لمهارات البحث، وحل المشكلات وإثراء معرفتهم بثقافة بلادهم وتاريخها، وغرس قيم التسامح والعدالة لديهم".

وعرفها الملاح (2017، 26) بأنها: "هي مجموعة من المعايير والمهارات وقواعد السلوك التي يحتاجها الفرد عند التعامل مع الوسائل التكنولوجية لكي يحترم نفسه ويحترم الآخرين، ويتعلم ويتواصل مع الآخرين، ويحمى نفسه ويحمى الآخرين".

وعرفها المصري وشعت (2017: 247) بأنها" القواعد الأخلاقية، والضوابط القانونية، والمعايير، السلوكية، والمبادئ الوقائية، الهادفة إلى حماية الطلبة من أخطار التكنولوجيا الرقمية ومساعدتهم على الاستفادة القصوى من مميزاتها؛ ليصبحوا مواطنين رقميين قادرين على التكيف والعيش بأمان في العصر الرقمي، والتمتع بحقوقهم وتأدية ما عليهم من واجبات ومسؤوليات للمواطن في هذا العصر".

ويرى الباحثان أن المواطنة الرقمية لا تقتصر فقط على استخدام الأدوات الرقمية بل تشمل تعزيز القيم الاجتماعية، والأخلاقية في الفضاء الرقمي، مما يعزز من دور الأفراد في مجتمعاتهم الرقمية بشكل آمن، وواعي.

وقد وضع شرف والدمرداش (2014) ثلاث خصائص لمفهوم المواطنة الرقمية هي:

- الوعي بالعالم الرقمي ومكوناته.
- امتلاك مهارات الممارسة الفعالة والمناسبة في استخدامات العالم الرقمي بآلياته المختلفة.
- إتباع القواعد الخلقية التي تجعل السلوك التكنولوجي للشخص يتسم بالقبول الاجتماعي.

بينما وضع الدهشان (2016) ثلاث خصائص لمفهوم المواطنة الرقمية هي:

- المواطنة الرقمية تتضمن مجموعة من الحقوق، والواجبات والالتزامات فيما يتعلق بالتقنيات الرقمية.
- أن نشر ثقافة المواطنة الرقمية في مجتمعاتنا من خلال التربية المنزلية، والمناهج التعليمية أصبح من أساسيات الحياة.
- أن المواطنة الرقمية تحاول الإجابة عن عدة تساؤلات، كيف سنحمي أنفسنا وأبناءنا من التخريب الرقمي والحروب الرقمية، والجريمة الرقمية، ومن الأضرار الصحية، والاجتماعية، والاقتصادية والتي يمكن أن تنجم عن الاستخدام غير الرشيد للتقنية الرقمية؟ وإلى أي مدى يمكن أن نترك

للتكنولوجيا الرقمية التدخل بشكل سافر في تحديد العديد من القرارات المتعلقة بشؤون حياتنا المختلفة؟ وكيف نتصور نوعية عمل الشبكة ونوعية خدماتها؟، كيف نحافظ على أسرارنا ومعطياتنا مستقبلًا؟، ومن يكون المسؤول عن توفير هذه الحماية؟ وكيف نتعامل بلياقة، وفاعلية مع تلك التكنولوجيا، وتقنياتها؟

أهمية المواطنة الرقمية:

وأشار مجاهد (2021) أنه لا بد من الاهتمام بتنمية الوعي بمفهوم المواطنة الرقمية لدى الطلبة وذلك لمجموعة من الأسباب:

- الاعتماد على التقنيات الرقمية ووسائلها في كثير من المجالات التعليمية.
- تعزيز مفهوم الأمان الإلكتروني كحماية البيانات الشخصية، والحد من زيادة الجرائم الإلكترونية.
- الحد من ظهور بعض الأمراض على الصحة والسلامة الجسدية والنفسية؛ بسبب الاستخدام غير الصحيح للتقنيات الرقمية.
- معرفة كيفية إدارة الوقت بشكل جيد حتى لا تؤثر سلبًا على الحياة الاجتماعية للطلبة.
- ممارسة السلوكيات الخاطئة للتقنيات الرقمية الحديثة.

مهارات المواطنة الرقمية:

أن السلوكيات والأعراف في المواطنة الرقمية تتضمن نطاقًا واسعًا، فلا بد من الأفراد أن يتمتعوا ببعض المهارات التي تعد جزءًا من مواطنتهم الرقمية (Ribble ,2015؛ Gorski ,2008) وهي:

- هوية المواطن الرقمي: القدرة على بناء هوية صحية وادارتها عبر الإنترنت.
- إدارة وقت الشاشة: القدرة على إدارة وقت الشاشة، وتعدد المهام، وانخراط الفرد في الألعاب عبر الإنترنت ووسائل الإعلام الاجتماعي مع ضبط النفس.
- إدارة التسلط عبر الإنترنت: القدرة على التعامل مع حالات التسلط عبر الإنترنت واكتشافها والتعامل معها بحكمة.
- إدارة الأمن السيبراني: إدارة مختلف الهجمات الالكترونية وحماية بيانات الشخص عن طريق إنشاء كلمة مرور قوية.
- إدارة الخصوصية: القدرة على حماية خصوصية الآخرين، والتعامل مع حرية التصرف في جميع المعلومات الشخصية المشتركة عبر الإنترنت.
- التفكير الناقد: القدرة على التفريق والتميز بين المعلومات الحقيقية والمعلومات الخطأ، والمحتوى الجيد والضار، والاتصالات الموثوقة والمشبوهة عبر الإنترنت.
- البصمات الرقمية: القدرة على إدارة وفهم طبيعة الآثار الرقمية وآثارها الرقمية بشكل مسؤول.
- التعاطف الرقمي: القدرة على فهم احتياجات ومشاعر الآخرين على الإنترنت والتعاطف تجاههم.

وقد ارتبطت المواطنة الرقمية بالحياة الرقمية، والهدف الأساسي هو تحسين التعلم وإعداد الطلبة في إطار قواعد السلوك المناسب في استخدام التكنولوجيا، ليصبحوا مواطني القرن الحادي والعشرين (القحطاني، 2018).

وإن هناك دورة تسمى بدورة التعلم التكنولوجي ذات الأربع مراحل كالآتي:(Ribble & Miller,2012 ؛ محروس، 2018).

- مرحلة الوعي (Awarenesss Stage): في مرحلة الوعي تتم مساعدة الطلبة على امتلاك المعرفة بجميع أساسيات التقنيات الرقمية ووسائلها، وتنمية الوعي بآثارها السلبية التي يمكن أن يقعوا فيها.
- مرحلة الفهم (Understanding Stagge): في مرحلة الفهم تتم مساعدة الطلبة من خلال تنمية القدرة لديهم على التمييز بين الاستخدام الجيد وغير الجيد للتكنولوجيا، وتنمية المعرفة لديهم بالوسائل الرقمية المختلفة وكيفية استخدام كل وسيلة
- مرحلة الفعل (Action Stage): في هذه المرحلة تتم مساعدة الطلبة على تطبيق ما تم تعلمه في المرحلتين السابقتين (مرحلة الوعي، مرحلة الفهم) من خلال الممارسة العملية الرشيدة للتقنيات الرقمية ووسائلها.
- مرحلة التشاور (Deliberation Stage): في هذه المرحلة تتم مساعدة الطلبة من خلال التفكير في كيفية الاستخدام القبلي للتقنيات الرقمية ووسائلها، ومعرفة إذا كان استخدامها صحيحًا أم خاطئًا للتقنيات الرقمية.

محاور المواطنة الرقمية:

للمواطنة الرقمية ثلاثة محاور قد اتفقت عليها الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم ISTE، وقد تم تحديد هذه المحاور حتى تساعد على المساهمة في إعداد المواطن العصري القادر على استخدام التكنولوجيا الرقمية وتوظيفها بشكل سليم وآمن، لابد من فهم أفضل للموضوعات التي تشكل المواطنة الرقمية (العقاد، 2017).

فهي تتكون من مجموعة من الأبعاد الثقافية والاجتماعية والصحية والقانونية التي لها صلة بالتكنولوجيا الرقمية التي توظف النظام التعليمي بشكل عام، والمعلم بشكل خاص والتي تتيح للفرد طريقة الاستخدام المسموح والمسرح به ثم يجاري العالم الرقمي لخدمة وطنه، ليكون لدينا مواطنين رقميين بشكل كامل، وقد حددت تسعة أبعاد للمواطنة الرقمية، وبذلك فهي تعني السلوك الجيد والصحة الرقمية والأمن الرقمي ومحو الأمية الرقمية (الحصري، 2016).

وقسمت ضمن ثلاثة محاور، يتضمن كل محور ثلاثة أبعاد، تتمحور المحاور في الاحترام: بمعنى احترم نفسك، واحترم والآخرين، حول التعليم: علم نفسك، والتواصل مع الآخرين، الحماية: احم نفسك واحم الآخرين (Ribble &Miller,2013).

المحور الأول: محور التعليم ويضم ثالث أبعاد:

1. **الثقافة الرقمية (Literacy Digital):** بالرغم من الجهود المبذولة في نشر التكنولوجيا بشكل عام، إلا أنه يتوجب معرفة كيفية استخدام مصادر التكنولوجيا بحد ذاتها، وليس كيفية استخدامها بشكل ملائم، ومن أهم قضايا (الجزار،2014؛ المسلماني، 2014).

والثقافة الرقمية تعلم السياسيات الرقمية، وتقييم المصادر الإلكترونية ومدى دقة محتواها وصدقه، وكذلك كشف وتطوير أنماط التعلم على الشبكة الإلكترونية والتعلم عن بعد (Ribble,2014).

2. **الاتصال الرقمي (communication Digital):** لابد من تحقيق الاتصال الاجتماعي الرقمي الملائم عند التواصل مع الآخرين وتوعية الطلاب بآداب السلوك والقواعد الواجب اتباعها، فقد أصبح الاتصال الرقمي هو الوسيلة الجديدة التي يتفاعل بها الناس فيما بينهم سواء كانت من خلال مواقع التواصل الاجتماعي وغيرها، أو من وسائل الاتصال الرقمي (الحصري ،2016).
3. **التجارة الرقمية (Commerce Digital):** وهي تشمل البيع والشراء عبر الإنترنت، وتوعية الطالب بالتجارة الرقمية، وإعدادهم ليصبحوا مستهلكين أذكياء واطلاعهم على عدة قضايا قد تواجههم أثناء التسوق عبر الإنترنت مثل: الاحتيال وسرقة الهوية أو المعلومات الشخصية وغيرها حتى يصبح الطالب أكثر وعيًا وإدراكًا للمخاطر التي يمكن أن يتعرضوا لها عند شراء أو بيع البضائع إلكترونيا، فهم بحاجة إلى فهم جميع جوانب المعاملات عبر الإنترنت، وهذا بدوره يعدهم للتفاعل في الاقتصاد الرقمي (Ribble,2014).

المحور الثاني: محور الاحترام، ويتضمن ثالث أبعاد:

1. **الوصول الرقمي (Access Digital):** يقصد بها المشاركة الإلكترونية الكاملة أي تكافؤ وإتاحة الفرص أمام الطالب مع مراعاة الفروق الفردية بكافة الظروف الاجتماعية والاقتصادية، والجغرافية، بما يخص الوصول التكنولوجي، حتى تكون التقنية متاحة للجميع بما فيهم ذوو الاحتياجات الخاصة، للانخراط بالعالم الرقمي، فإنه يجب الالتزام بتقديم فرص متساوية للوصول الرقمي (فلاته، 2020).
2. **اللياقة معايير السلوك الرقمي (Etiquette Digital):** مع التطور التكنولوجي لم تعد التربية على عاتق الآباء فحسب، بل أدى إلى إبراز دور التربويين في تناول قضايا السلوك الرقمية وتأكيد التعرف بأساسيات قواعد السلوك الرقمي، الذي يقوم على مبدأ الاحترام (طوالبة، 2017).
3. **القوانين الرقمية (Law Digital):** تم استحداث قانون رقمي يحمي المستخدمين الرقميين تحت مسمى نظام مكافحة الجرائم الإلكترونية، وأي انتهاك لقوانين هذا النظام يترتب عليه عقوبات حقيقية، وإيضاح العقوبات التي تترتب على بعض التصرفات غير المسؤولة من الطالب مثل: استخدام برامج القرصنة أو اختراق البرامج والأنظمة، أو سرقة الهوية وغيرها (الملاح، 2017).

المحور الثالث: محور الحماية، ويتضمن ثلاثة أبعاد:

1. **الحقوق والمسؤوليات الرقمية (Rights & Responsibilities Digital):** يتطرق هذا المحور إلى بيان المتطلبات والحريات المقدمة، التي يجب توعية الطالب بوجود قانون يحافظ على حقوقهم الإلكترونية، فيجب التنبيه حول هذه الحقوق مثل: الحقوق الملكية الفكرية أو الحقوق المدنية، بالإضافة إلى تعريفهم أن مقابل هذه الحقوق مسؤوليات تترتب عليهم، ويجب مراعاتها، ليحصل على حقوقه التي لا بد من أن يقوم المسؤوليات الواجبة عليه تجاه المجتمع الرقمي المتعامل معه (القحطاني، 2018).
2. **الصحة والرفاهية الرقمية (Wellness & Health Digital):** لا بد من توعية الطلبة بضرورة أخذ الحيطة والحذر من المخاطر الجسدية والنفسية الكامنة التي يمكن أن تصيبهم من جراء استخدامهم للتكنولوجيا، واستخدامهم لمصادر التكنولوجيا، فيجب على الطلبة التوفيق بين استخدام التكنولوجيا بطريقة مسؤولة، والمحافظة على صحتهم جيدة (الملّاح، 2017).
3. **الأمن الرقمي (Security Digital):** حالة من الشعور بالطمأنينة والاستقرار والأمان، الذي يعم المجتمع، ومؤسساته، وأفراده، ولضمان السلامة لابد من أخذ الاحتياطات الإلكترونية، لذا يتوجب على الطلبة معرفة كيفية حماية البيانات الإلكترونية عن طريق برامج الحماية من الفيروسات، وضرورة عمل نسخ احتياطية، وعدم الوثوق بأي شخص مع التوخي والحذر من التزويد ببيانات شخصية، وهذا بدوره يقيهم من مشكلات سرقة البيانات، والاحتيال (حسن، 2019).

تنشئة المتعلمين على المواطنة الرقمية:

أورد ريبيل(Ribble, 2015) تصنيفًا مفيدًا في توضيح أدوار المتعلم خلال كسب مبادئ ومهارات المواطنة الرقمية أطلق عليه (Respect, Educate and protect) (REPS احترم، تثقف، احمي.

وأشارت هيدبراندت وكوروس (Couros & Hildebrandt, 2015) أن كل محور يتضمن ثلاثةً من فئات المواطنة الرقمية التسع:

1. احترم نفسك والآخرين: (Respect Yourself and Others): (قواعد السلوك الرقمي، الوصول الرقمي، القانون الرقمي)
2. ثقف (علم) نفسك والآخرين: (Educate Yourself and Others): (التواصل الرقمي، التنور الرقمي، التجارة الرقمية)
3. احمِ نفسك والآخرين: (Protecte yourself and others): (الحقوق والمسؤوليات الرقمية، الأمن الرقمي، الصحة والرعاية الرقمية).

ويرى الباحثان أن تنشئة المتعلمين على المواطنة الرقمية تهدف إلى تزويد الأفراد بالمعرفة والمهارات اللازمة لاستخدام التكنولوجيا والإنترنت بطريقة آمنة ومسؤولة وفعّالة، من خلال البرامج التعليمية، وتطبيقاتها، والتوجيه والإرشاد، والتركيز على القيم الأخلاقية كالأمانة، والمسؤولية، والعدالة في ضوء الاحترام المتبادل والتعلم والحماية وخاصة الجوانب الآتية: الأمن الرقمي، والتواصل الرقمي، والحقوق والمشاركة الفعالة، واللياقة وتشمل معايير السلوك الرقمي، وتعليم المتعلمين كيفية التوازن بين استخدام الإنترنت، والأنشطة الحياتية الأخرى.

الدراسات السابقة:

تشتمل الدراسات السابقة على الدراسات العربية والأجنبية كما يأتي:

- **دراسة خلايلة، وأبو خيران (2024)** هدفت التعرف إلى درجة امتلاك معلمي المرحلة الأساسية العليا لمهارات المواطنة الرقمية في مديرية تربية ضواحي القدس، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتألفت العينة من (200) معلم ومعلمة، ما نسبته (41%)، وكانت أداة الدراسة الاستبانة. وأظهرت النتائج أن درجة امتلاك معلمي المرحلة الأساسية العليا لمهارات المواطنة الرقمية في مديرية تربية ضواحي القدس جاءت بدرجة عالية، وبمتوسط حسابي للدرجة الكلية (4.13) وانحراف معياري(0.328). كما أشارت النتائج إلى حصول مجال المهارات الرقمية على أعلى متوسط حسابي ومقداره (4.21)، ومن ثم مجال مهارات المسؤولية الرقمية بمتوسط حسابي (4.16)، يليه مجال مهارات السلامة الرقمية بمتوسط حسابي (4.01). وتوصلت الدراسة أيضًا إلى أنه لا توجد فروق في متوسطات تقديرات درجة امتلاك معلمي المرحلة الأساسية العليا لمهارات المواطنة الرقمية في مديرية تربية ضواحي القدس يُعزَى لمتغير الجنس. وأنه توجد فروق في متوسطات تقديرات درجة امتلاك معلمي المرحلة الأساسية العليا لمهارات المواطنة الرقمية في مديرية تربية ضواحي القدس تُعزَى لمتغير المؤهل العلمي، وكذلك لمجال المهارات الرقمية، حيث كانت الفروق لصالح ماجستير فأعلى.
- **وأجرى النعيم (2023)** دراسة هدفت إلى الكشف عن دور البيئة التعليمية في تنمية المواطنة الرقمية من وجهة نظر المعلمات، وقياس الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين استجابات عينة الدراسة، والتي تعزى لمتغيرات (سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، نوع المدرسة، طبيعة العمل)، باستخدام المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة كأداة لجمع البيانات من عينة مكونة من (156) معلمة من معلمات رياض الأطفال الحكومية والأهلية بالمنطقة الشرقية، تم اختيارهن بأسلوب العينة المتاحة. وتوصلت النتائج إلى أن الدرجة الكلية لدور البيئة التعليمية في تنمية المواطنة الرقمية للأطفال من وجهة نظر المعلمات جاءت بدرجة كبيرة؛ وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدور البيئية التعليمية في تعزيز المواطنة الرقمية لدى الأطفال تعزى لمتغير (سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، نوع المدرسة)؛ ووجود فروق ذات دلالة إحصائية لدور البيئية التعليمية في تعزيز المواطنة الرقمية لدى الأطفال حسب متغير طبيعة العمل وجاءت الفروق لصالح معلمات رياض الأطفال.
- **وفي دراسة بات ويونس (Pua'at & Yunus,2023)** هدفت الدراسة إلى استكشاف العلاقة بين استعداد الطلاب تجاه المواطنة الرقمية في السياق التعليمي الماليزي بشكل متعمق. جمع هذا الاستطلاع (256) إجابة من(17)جامعة عامة من المنطقة الوسطى والمنطقة الشمالية، والمنطقة الجنوبية، والمنطقة الشرقية، وكذلك شرق ماليزيا، تم فحص ثلاثة متغيرات مستقلة وهي: وعي الطلاب، وتعرض الطلاب، واتجاهات الطلاب، وعلاقاتهم بالمواطنة الرقمية (الأمن الرقمي، والآداب الرقمية، والحقوق والمسؤوليات الرقمية) كمتغيرات تابعة، اعتمدت هذه الدراسة على نمذجة المربعات الصغرى الجزئية لاستكشاف العلاقة، وتم اختبار الاتساق الداخلي، والصدق المتقارب، والصدق التمييزي، تم تطبيق النموذج الهيكلي لقياس العلاقة بين التركيبات، توصلت الدراسة أن هناك علاقة جوهرية بين وعي الطلاب وتعرضهم وموقفهم تجاه المواطنة الرقمية. وقد كان طلاب الجامعات العامة في ماليزيا مطلعين جيدًا، وكان لديهم موقف دقيق تجاه المواطنة الرقمية، ومع ذلك، يجب التركيز على التدريب المناسب والمبادئ التوجيهية الجيدة في مجال معين، وخاصة في مجال الأمن الرقمي.
- **أما دراسة شنشن(Shenshen, 2023)** حاولت الكشف عن مستوى وعي طالبات قسم تقنية المعلومات جامعة أم القرى بالسعودية بمعايير المواطنة الرقمية في ظل الثورة الرقمية التي يشهدها العالم اليوم، تعتمد الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، لأن طبيعة هذه المنهجية تتناسب مع موضوع الدراسة منذ بداية جمع البيانات اللازمة للدراسة وتحليل البيانات وتفسيرها، إلى مرحلة النتائج، مما يسهم في تحقيق النتائج. تحقيق أهداف هذه الدراسة. وأشارت النتائج إلى أن المستوى الإجمالي لمستوى وعي الطالبات بمعايير المواطنة الرقمية التسعة كان بمتوسط(139.3) بدرجة متوسطة، وتتراوح القيم الإجمالية للمعايير التسعة من القيمة الأدنى إلى القيمة الأعلى من (149-237)، وتم رفع مستوى الوعي لدى الطلاب بالمعايير التالية: "الوصول الرقمي إلى مصادر المعلومات"، "الخدمات التعليمية"، "السوق الإلكتروني"، "الاتصال الرقمي"، "آداب السلوك الرقمي"، "القوانين الرقمية"، "الحقوق الرقمية والآداب الرقمية". المسؤوليات"، و"الأمن الرقمي". ومن ناحية أخرى، كان مستوى وعي الطالبات متوسطًا، حيث أسهم في خلق معيار "تعزيز الثقافة الرقمية" ومعيار "الصحة والسلامة الرقمية.
- **دراسة الطوالبة (Altawalbeh, 2023)** هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة الوعي بالمواطنة الرقمية لدى طلبة الجامعات الأردنية، واعتمدت الباحثة استبانة والتأكد من صدقها وثباتها. وتضمنت الاستبيان (33) فقرة مقسمة إلى ثلاثة عوامل. وشملت الدراسة (643) طالبًا وطالبة من الجامعات الأردنية، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة الوعي بالمواطنة الرقمية لدى طلبة الجامعات الأردنية كانت مرتفعة، كما أظهرت النتائج أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجامعة لصالح الجامعات الخاصة مقارنة بالجامعات الحكومية.

- **دراسة مغيري (2023)** التعرف إلى دور جامعة الأقصى في تحقيق المواطنة الرقمية لدى طلبتها في ظل تنامي التواصل الرقمي. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وطريقة المسح حيث تم تطبيق البحث على عينة قوامها (377) طالبًا وطالبة في جامعة الأقصى. وتوصلت الدراسة إلى نتائج، من أهمها: يستخدم معظم الطلبة تكنولوجيا التواصل الرقمي كثيرًا، وطوال الأسبوع، ولزمن يزيد على أربع ساعات. وتقوم الجامعة بدور متوسط في تحقيق المواطنة الرقمية لدى طلبتها. وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات الطلبة تبعًا لمتغير النوع في مجالي الاحترام والتعليم، لصالح الطلاب. وتوجد فروق أيضًا تبعًا لمتغير المستوى الدراسي، في مجال التعليم، لصالح المستويين الأخيرين. وتوجد فروق تبعًا لمتغير المعدل الدراسي لصالح مستويات المعدلات الأقل مقارنة بمستوى النسبة الأعلى. ولا توجد فروق تبعاً لمتغير التخصص الدراسي.
- **دراسة عباس والعيسى (2022)** هدفت هذه الدراسة إلى تقصي الاتصال الرقمي، النفاذ الرقمي، الحقوق المسؤوليات الرقمية، الثقافة الرقمية). كما هدفت التعرف إلى الفروق بين متوسطات تقييمات طالبات الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة أم القرى في مفهومهن للمواطنة الرقمية تعزى لمتغيرات (التخصص، المنطقة السكنية، وأعمارهم). وقد استخدم المنهج الوصفي المسحي. حيث تكون المجتمع من (1232) طالبة بجامعة أم القرى للدراسات العليا للعام الجامعي 2020م، وتم اختيار العينة بطريقة عشوائية، وتكونت من (321) طالبًا للدكتوراه و(911) طالبًا للماجستير، وأعدت الباحثة استبانة لقياس درجة الوعي بمفهوم المواطنة الرقمية تتكون من أربعة أبعاد (الوصول الرقمي، ومحو الأمية الرقمية، والتواصل الرقمي، ومراعاة الحقوق والمسؤوليات الرقمية)، وتوصلت إلى أن درجة وعي طلبة الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة أم القرى بمفهوم المواطنة الرقمية لبعد الاتصال الرقمي والوصول الرقمي والحقوق والمسؤولية الرقمية والثقافة الرقمية درجة عالية، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة نحو مفهوم المواطنة الرقمية تعزى لمتغيرات (برنامج الدراسات العليا، التخصص، منطقة السكن)، ولكن توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير العمر.
- **وقام عافشي (2022)** بدراسة هدفت الكشف عن مستوى وعي معلمات اللغة العربية ومشرفاتها التربويات للمرحلتين المتوسطة والثانوية بمدينة الرياض ببعض أبعاد المواطنة الرقمية، ومعرفة أثر متغير (المرحلة، المؤهل، الوظيفة) في ذلك، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، وأعدت استبانة تكونت من بعض أبعاد المواطنة الرقمية، وتمثلت في التواصل الرقمي، والسلوك الرقمي، والأمن الرقمي. تم تطبيقها على عينة مكونة من (158) معلمة من معلمات اللغة العربية للمرحلة المتوسطة و(150) معلمة للمحلة الثانوية (47) مشرفة تربوية، وقد أظهرت النتائج أن متوسط وعي المعلمات والمشرفات جاء بدرجة كبيرة، كما لا يوجد أثر لمتغير المرحلة، والمؤهل العلمي عند المعلمات والمشرفات، في حين توجد فروق متوسطات مستوى الوعي بأبعاد المواطنة الرقمية تعزى لمتغير الوظيفة لصالح المشرفات التربويات.
- **وأجرى القرني (2022)** دراسة هدفت إلى معرفة درجة الوعي بعناصر المواطنة الرقمية لدى طلاب وطالبات المرحلة المتوسطة بمدينة جدة، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث المنهج الوصفي، تكونت العينة من (436) طالبًا وطالبة من المرحلة المتوسطة في مدينة جدة، وقد تم استخدام الاستبانة لجمع البيانات، وبعد التأكد من صدقها وثباتها تم توزيعها إلكترونياً على أفراد العينة، وقد توصلت الدراسة إلى أن درجة الوعي بعناصر المواطنة الرقمية كان بدرجة عالية، حيث جاءت كل من عناصر قواعد السلوك الرقمي، القانون الرقمي، الحقوق والمسؤوليات الرقمية، الصحة والرفاهية الرقمية، الأمن الرقمي بدرجة استجابة موافق بشدة بمتوسط يتراوح ما بين (4.44 و4.21)، كما جاءت كل من العناصر: درجة الوعي بالوصول الرقمي، التجارة الرقمية، الاتصال الرقمي، الثقافة الرقمية بدرجة استجابة موافق بمتوسط يتراوح بين (4.09 و 3.75)، كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بدرجة الوعي بعناصر المواطنة الرقمية تعزى لمتغير الجنس باستثناء محور الإتيكيت الرقمي، حيث وجدت فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لصالح الإناث، كما وجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بدرجة الوعي بعناصر المواطنة الرقمية لدى طلاب المرحلة المتوسطة تعزى لمتغير الصّف الدّراسي لصالح طلبة الصف الأول المتوسط مقابل طلبة الصف الثاني والثالث المتوسط، كما توجد فروق تعزى لمتغير مستوى التمكن في الحاسب الآلي لصالح المستوى المتقدم مقابل المستويين المبتدئ والمتوسط.
- **أما دراسة العصيمي (2022)** هدفت إلى معرفة درجة الوعي بمفهوم المواطنة الرقمية بمحور حماية الطالب لذاته وللآخرين لدى طلبة مرحلة البكالوريوس بقسم اللغة الإنجليزية بجامعة أم القرى، والكشف عما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس، السنة الدراسية، الخبرة باستخدام الحاسب الآلي، وقد اتبعت المنهج الوصفي المسحي، كما استخدمت أداة الاستبانة، والتي قُسمت في ضوء عناصر المواطنة الرقمية في محور حماية الطالب لذاته وللآخرين، وهي (الحقوق والمسؤوليات الرقمية، الأمن الرقمي، الصحة الرقمية). وتكونت العينة من (362) طالبًا وطالبة، وأظهرت النتائج أن درجة الوعي بمفهوم المواطنة الرقمية بمحور حماية الطالب لذاته وللآخرين لدى طلبة قسم اللغة الانجليزية بجامعة أم القرى جاءت مرتفعة في جميع عناصر المواطنة الرقمية المذكورة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس، بينما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير السنة الدراسة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة باستخدام الحاسب الآلي لصالح الطلبة ذوي الخبرة المتوسطة والمرتفعة في جميع العناصر، بينما كانت النتائج في الأمن الرقمي لصالح الطلبة ذوي الخبرة العالية مقارنة بالطلبة ذوي الخبرة المتوسطة.
- **وكذلك دراسة انشيتا وبوكر(Bocar & Ancheta,2022)** هدفت إلى التعرف على درجة طلاب المعرفة والممارسة للمواطنة الرقمية فيما يتعلق بالرقمية التسعة أبعادها وأهمية الوعي بها وفوائدها والعيوب، وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي لجمع البيانات من بين (151) طالبًا جامعيًا. وأظهرت النتائج أنه لدى المشاركين مستوى كاف من المعرفة حول التكنولوجيا الرقمية الجيدة المواطنة. وأظهرت النتيجة أن متوسطات "الصحة الرقمية" (3.16) و"التداول الرقمي" هما الأعلى يعني (2.79)، يشير هذا إلى أنه نادرًا ما يتبع المشاركون ممارسة الأبعاد. وكشف المشاركون عن ذلك

غير مدركين لتأثيرات أفعالهم فيما يتعلق باستخدام التكنولوجيا الرقمية، بالإضافة إلى ذلك، يستخدم (41%) من المشاركين الوسائل الرقمية التكنولوجيا على المستوى المتوسط (38%) على المستوى العالي، فالطلاب الأكثر تعرضًا لاستخدام الأجهزة الرقمية هم المعرضون لخطر سوء المعاملة.

- **وأجرى ساري (2021)** دراسة هدفت إلى قياس مستوى مهارات المواطنة الرقمية لدى طالبات ومعلمات المرحلتين المتوسطة والثانوية بالمدينة المنورة. وتكوّنت عينة الدراسة من (417) طالبة ومعلمة من طالبات ومعلمات المرحلتين المتوسطة والثانوية، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت أداة الاستبانة، وأظهرت النتائج: أنّ استجابة الطالبات والمعلمات على المحاور الثلاثة الاحترام والتعليم والحماية مرتفعة وخصوصًا محور الاحترام كان أكثر ارتفاعًا، بينما وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع محاور مهارات المواطنة الرقمية لدى الطالبات تعزى لاختلاف المرحلة الدراسية، ولصالح الطالبات من المرحلة الثانوية، ولسنوات الخبرة، لصالح الفئة أكثر من (10) سنوات، ولمتغير التخصص، ولصالح المعلمات من تخصص الحاسب، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع محاور مهارات المواطنة الرقمية لدى المعلمات تعزى لاختلاف المؤهل الأكاديمي.
- **كما في دراسة الحربي (2021)** هدفت الكشف عن دور التعليم عند بعد في تفعيل المواطنة الرقمية في الدراسات الاجتماعية بالتعليم الجامعي في السعودية، وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي واشتملت الدراسة على عينة مكونة من (96)عضوًا وعضوة من أعضاء هيئة التدريس تخصص الدراسات الاجتماعية، وتم تصميم الاستبانة، وأظهرت النتائج أن هناك دورًا بارزًا للتعليم عن بعد في تفعيل المواطنة الرقمية، كذلك لا توجد فروق بين وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس في المحاور الثلاثة تعزى لمتغير الجنس، والتخصص، بينما توجد فروق ذات دلالة لصالح مؤهل دكتوراه، ولسنوات الخبرة (أكثر من 10 سنوات).
- **وهدفت دراسة صبيح، وعليان، و أبوهولي (2021)** الكشف عن مدى انعكاس التكنولوجيا الرقمية على قيم المواطنة لدى الشباب الفلسطيني من وجهة نظرهم، اتبعت المنهج الوصفي التحليلي، استخدمت الاستبانة أداة للدراسة، وطبقت على (250) فردًا من الشباب الفلسطيني، خلصت الدراسة إلى أن التكنولوجيا الرقمية انعكست بدرجة كبيرة على قيم المواطنة (الانتماء والولاء، المسؤولية المدنية (الحقوق والواجبات)، (المشاركة المجتمعية) لدى الشباب الفلسطيني، جاءت على الترتيب الأول قيم "المشاركة المجتمعية" ثم " الانتماء والولاء "ثم المشاركة المدنية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات انعكاس التكنولوجيا الرقمية على قيم المواطنة تبعًا لمتغير الجنس لصالح الإناث، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات انعكاس التكنولوجيا الرقمية على قيم المواطنة لدى الشباب الفلسطيني تبعًا لمتغيري (ساعات المكوث) و(أكثر مواقع التوصل الاجتماعي).
- **وفي دراسة العمري (2020)** هدفت التعرف إلى درجة الوعي لمفهوم المواطنة الرقمية لدى طلبة الجامعات الأردنية، وعلاقتها بمحاورها، وتحديد فيما كانت تقديرات أفراد العينة متفاوتة تعزى لمتغير الجنس أو الكلية أو الجامعة أو المرحلة الدراسية، اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، فقامت بتصميم مقياس للوعي بالمواطنة الرقمية بحيث تضمن (33) فقرة مقسمة على ثلاث محاور، يضمن محور التعليم (11) فقرة، ومحور الاحترام (9) فقرات، ومحور الحماية (13) فقرة، بلغت عينة الدراسة (383) طالبًا وطالبة من طلبة الجامعات الأردنية التالية (جامعة جرش الأهلية وجامعة اليرموك من إقليم الشمال، وجامعة الشرق الأوسط والجامعة الأردنية من إقليم الوسط، وجامعة مؤتة وجامعة العقبة من إقليم الجنوب). وكانت نتائج الدراسة أن درجة الوعي بمفهوم المواطنة الرقمية جاءت مرتفعة لدى الطلبة، كما يوجد علاقة ارتباطية مرتفعة بين درجة الوعي بمفهوم المواطنة الرقمية ومحاور المواطنة الرقمية، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، ولمتغير الجامعة لصالح الجامعات الخاصة عن الجامعات الحكومية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيري الكلية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

اتفقت معظم الدراسات السابقة من حيث الموضوع التعرف إلى درجة الوعي لمفهوم المواطنة الرقمية كدراسة: مغيري(2023)؛ خلايلة، وأبو خيران (2024)؛ (Altawalbeh ,2023)؛ (Shenshen, 2023)؛ (Bocar & Ancheta,2022)، عباس والعيسى (2022)؛ العصيمي (2022)؛ Bocar & Ancheta,2022)؛ ساري (2021)؛ العمري (2020).

المنهجية: اتفقت هذه الدراسة في منهجية البحث فقد اتبعت المنهج الوصفي التحليلي كدراسة: خلايلة، وأبو خيران (2024) العمري (2020)؛ ساري (2021)؛ القرني (2022)؛ (Shenshen, 2023)؛ (Altawalbeh ,2023). كما اختلفت مع منهجية الدراسات الآتية التي اعتمدت المنهج الوصفي المسحي كدراسة: (Bocar & Ancheta,2022)؛ العصيمي (2022)؛ عباس والعيسى (2022)؛ عافشي (2022)؛ النعيم (2023)؛ الحربي (2021).

العينة: تناولت الدراسات السابقة عينات مختلفة: معلمي المرحلة الأساسية العليا طالبات، ومعلمات المرحلتين المتوسطة والثانوية، أما عينة هذه الدراسة هي من طلبة الجامعات كعينة دراسة: (Shenshen, 2023)؛ (Pua'at & Yunus,2023)؛ (Bocar & Ancheta,2022)؛ العصيمي(2022)؛ عباس والعيسى (2022)؛ أما دراسة العمري (2020)؛ (Altawalbeh ,2023) فقد تناولت عينة من طلبة الجامعات الأردنية.

أداة الدراسة: استخدمت الدراسات الاستبانة باستثناء دراسة العمري التي استخدمت مقياس للوعي بالمواطنة الرقمية.

ولقد تميزت هذه الدراسة كونها من الدراسات النادرة في فلسطين التي تناولت واقع المواطنة الرقمية لدى طلبة الدراسات العليا.

أهم النتائج: أشارت نتيجة دراسة العمري (2020)، والعصيمي(2022)، عافشي (2022)، عباس والعيسى (2022)، الطوالبة (Altawalbeh ,2023) وخلايلة، وأبو خيران (2024) أن درجة الوعي بمفهوم المواطنة الرقمية مرتفعة. ونتيجة دراسة ساري (2021) التي بينت أن المجالات الثلاثة الاحترام والتعليم والحماية مرتفعة وخصوصًا محور الاحترام كان أكثر ارتفاعًا كما اشارات دراسة العصيمي (2022) دراسة الحربي (2021) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس دراسة مغيري (2023) وتوجد فروق أيضًا تبعًا لمتغير المستوى الدراسي، في مجال التعليم بينما توجد فروق ذات دلالة لصالح مؤهل دكتوراه، ولسنوات الخبرة (أكثر من 10 سنوات).

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهجية الدّراسة:

استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي جمع المعلومات لأنه منهج يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة، ويهتم بوصفها وصفًا دقيقًا، ويعبر عنها تعبيرًا كميًا بإعطاء وصف رقمي يوضح مقدارها، ودرجات ارتباطها مع الظواهر الأخرى المختلفة، أو يعبر عنها تعبيرًا كيفيًا بأن يصفها ويوضح خصائصها (المشوخي،2002: 85).

مجتمع الدّراسة:

تكون مجتمع الدّراسة من جميع طلبة كلية العلوم التربوية في الدراسات العليا في جامعة القدس والبالغ عددهم (90) طالبًا وطالبة في العام الدراسي (2024-2025م).

عينة الدراسة:

أختيرت بطريقة العينة العشوائية البسيطة، وتكونت من(52) طالبًا وطالبة من طلبة كلية العلوم التربوية في الدراسات العليا في جامعة القدس بنسبة (72%) من مجتمع الدراسة، وجدول (1) يوضح خصائص أفراد عينة الدراسة الديموغرافية.

جدول (1): خصائص أفراد عينة الدراسة الديموغر افية

المتغير	مستويات المتغير	العدد	النسبة %
الجنس	ذكر	25	%48
	أنثى	27	%52
	المجموع	52	%100
التخصص	دكتوراة مناهج واساليب تدريس	37	%71
	دكتوراة إدارة تربوية	15	%29
	المجموع	52	%100
المستوى الدراسي	سنة أولى	32	%62
	سنة ثانية	20	%38
	المجموع	52	%100

أداة الدّراسة:

قام الباحثان بتطوير استبانة بعد الاطلاع على الأدب النظري وأدوات المواطنة الرقمية في عدة دراسات منها: دراسة خلايلة وأبو خيران (2024)، ودراسة العمري (2020)، وقد تكونت الاستبانة من (54) فقرة موزعة بالتساوي على ثلاثة محاور هي: الحماية، التعليم، الاحترام، وكان اختيار الإجابة ضمن سلم من خمسة مستويات (تصنيف ليكرت الخماسي)، على النّحو الآتي: موافق بشدة، موافق، محايد، معارض، معارض بشدة.

صدق أداة الدراسة:

تم التحقق من صدق الاستبانة بطريقتين:

- للتحقق من صدق المحتوى للاستبانة، تم عرضها على مجموعة من المحكمين البالغ عددهم (7) محكمين في الجامعات الفلسطينية ومن ذوي الخبرة والاختصاص، لكي تقيس الاستبانة ما وضعت لأجله، وقد تم الأخذ بآراء المحكمين لتعديل بعض الفقرات لغويًا وحذف فقرتين غير مناسبتين من كل مجال، وأصبحت الاستبانة بصورتها النهائية تتكون من (54) فقرة.
- **صدق الاتساق الداخلي**: تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين الفقرة والدرجة الكلية للمجال، كما في جدول (2).

جدول (2): صدق الاتساق الداخلي

الرقم	المجال الأول: الحماية		الرقم	المجال الثاني: التعليم		الرقم	المجال الثالث: الاحترام	
	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية		معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية		معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
1	.723**	.000	1	.373**	.007	1	.425**	.002
2	.723**	.000	2	.791**	.000	2	.452**	.001
3	.791**	.000	3	.791**	.000	3	.452**	.001
4	.868**	.000	4	.652**	.000	4	.308*	.026
5	.702**	.000	5	.791**	.000	5	.352*	.010
6	.791**	.000	6	.311*	.025	6	.411**	.002
7	.791**	.000	7	.605**	.000	7	.596**	.000
8	.652**	.000	8	.747**	.000	8	.425**	.002
9	.772**	.000	9	.711**	.000	9	.791**	.000
10	.723**	.000	10	.638**	.000	10	.791**	.000
11	.723**	.000	11	.662**	.000	11	.317*	.022
12	.652**	.000	12	.665**	.000	12	.288*	.038
13	.791**	.000	13	.822**	.000	13	.483**	.000
14	.688**	.000	14	.661**	.000	14	.310*	.025
15	.524**	.000	15	.454**	.001	15	.723**	.000
16	.652**	.000	16	.757**	.000	16	.723**	.000
17	.791**	.000	17	.614**	.000	17	.723**	.000
18	.791**	.000	18	.320*	.021	18	.500**	.000

*دالة إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$). ** دالة إحصائيًا بدرجة عالية عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$).

نلاحظ من جدول (2) أن جميع الفقرات ذات دلالة إحصائية وذات معامل ارتباط مرتفع، مما يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من صدق الاتساق الداخلي.

ثبات أداة الدراسة:

للتأكد من ثبات الاستبانة، تم التحقق من ثبات الاتساق الداخلي، باستخدام معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha)، وذلك كما هو موضح في الجدول (3).

جدول (3): معاملات الثبات كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) لأداة الدراسة

المجال	عدد الفقرات	كرونباخ ألفا
الأول: الحماية	18	0.777
الثاني: التعليم	18	0.865
الثالث: الاحترام	18	0.842
الدرجة الكلية	**54**	**0.915**

يتضح من جدول (3) أن قيمة معامل الثبات للدرجة الكلية (0.915)، مما يدل على أن الأداة تتمتع بدرجة ثبات عالية، لذا فإنها تعتبر صالحة للتطبيق وتحقيق أهداف الدّراسة.

تصحيح الأداة:

تم توزيع درجات الإجابة على فقرات أداة الدراسة بطريقة ليكرت (Likert) الخماسية، وقد أعطيت الأوزان للفقرات كما يلي: موافق بشدة (5) درجات، موافق (4) درجات، محايد (3) درجات، معارض (درجتان)، معارض بشدة (درجة واحدة). وقد مثلت جميع الفقرات الاتجاه الإيجابي.

إجراءات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة تم إجراء الدراسة وفق عدد من المراحل وهي:

- عمل الباحثان على تصميم الاستبانة وتجهيزها على (google forms)، وتوزيعها على المحكمين بطريقة الإلكترونية، وتم التعديل على بعض فقرات الاستبانة لغويًا، وحذف فقرتين غير مناسبتين من كل مجال.
- قام الباحثان بالحصول على كتاب تسهيل المهمة من عمادة الدراسات العليا في جامعة القدس، من أجل تطبيق الدراسة.
- تم توزيع الاستبانة إلكترونيًا من خلال البريد الإلكتروني والواتس أب (WhatsApp) وتمت الإجابة على الاستبانة واستُرجعت الاستبانات بعد استكمالها من قبل المشاركين عبر (google forms)، وبلغت الردود (52) ردًا.
- تم حساب الصدق بطريقتين: صدق المحكمين، وصدق الاتساق الداخلي، كما تم حساب الثبات باستخدام معامل كرونباخ
- مراجعة البيانات وتعديلها على برنامج (Excel).

- تحليل البيانات باستخدام برنامج Statistical Package for Social Sciences (SPSS).
- استخراج النتائج وتفسيرها وكتابة التوصيات.

متغيرات الدراسة:

- المتغيرات المستقلة: الجنس: وله مستويان:(ذكر، أنثى)، التخصص: وله مستويان: (دكتوراة مناهج وطرق تدريس-دكتوراة إدارة تربوية)، المستوى الدراسي:(سنة اولى، سنة ثانية).
- المتغيرات التابعة: تقدير المواطنة الرقمية.

المعالجة الإحصائية:

تمت المعالجة الإحصائية للبيانات باستخراج الأعداد، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار مان ويتني (U) (Mann-Whitney)، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعامل الثبات كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) اختبارات اعتدالية التوزيع الطبيعي من خلال اختبار شابيرو _ ويلك (Shapiro-Wilk)، وذلك باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية في الحاسوب: (SPSS) Statistical Package for Social Sciences.

وتم استخدام مفتاح التصحيح الآتي:

حدود المتوسطات	الدرجة
1.80-1	منخفضة جدًا
أكبر من 1.8-2.60	منخفضة
أكبر من 2.60-3.40	متوسطة
أكبر من 3.40-4.20	مرتفعة
أكبر من 4.20-5	مرتفعة جدًا

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول: ما مستوى المواطنة الرقمية لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة القدس من حيث الحماية، والتعليم، والاحترام؟

لمعرفة ذلك، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الدراسة، مرتبة تنازليا كما في جدول (4).

جدول (4): المتوسطات الحسابية، والانحر افات المعيارية، لمجالات الدراسة مرتبة تنازليًا

الرتبة	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
الثانية	الاول: الحماية	4.12	.372	مرتفعة
الثالثة	الثاني: التعليم	4.069	.453	مرتفعة
الأولى	الثالث: الاحترام	4.443	.324	مرتفعة جدًا
	الدرجة الكلية	**4.21**	**0.383**	**مرتفعة جدًا**

يوضح جدول (4) أن متوسطات واقع المواطنة الرقمية على الدرجة الكلية، قد جاءت بمتوسط حسابي (4.21) بدرجة مرتفعة جدًا، كما جاء ترتيب المجالات على التوالي: الرتبة الأولى للمجال الثالث" الاحترام" بمتوسط حسابي(4.443) بدرجة مرتفعة جدًا، ثم الرتبة الثانية للمجال "الأول" الحماية" بمتوسط حسابي (4.12) بدرجة مرتفعة، ثم الرتبة الثالثة للمجال الثاني" التعليم" بمتوسط حسابي (4.12) بدرجة مرتفعة.

وفيما يتعلق بالمجال الأول" الحماية"، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقراته، كما في جدول (5).

جدول (5): المجال الأول: "الحماية"

ترتيب الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاستجابة
1	أحافظ على الخصوصية عند نشر المعلومات أو الصور على مواقع التواصل الاجتماعي	4.79	.412	مرتفعة جدًا
12	أتجنب البحث عن المواقع غير الأخلاقية.	4.75	.519	مرتفعة جدًا
10	أعارض السياسة التي تتخذها مواقع التواصل الاجتماعي ضد تقييد المحتوى الفلسطيني وازالته	4.56	.777	مرتفعة جدًا
18	أستخدم برنامج حجب المواقع غير الملائمة في الشبكة العنكبوتية.	4.44	.608	مرتفعة جدًا
3	ألتزم بسياسة الاستخدام المقبول من قبل جهات الاختصاص.	4.38	.599	مرتفعة جدًا
15	أتجنب خطاب الكراهية أو القرصنة أثناء استخدام وسائل التواصل الاجتماعي.	4.37	.715	مرتفعة جدًا
2	أنشئ كلمات مرور قوية لحسابي يصعب اختراقه.	4.37	.715	مرتفعة جدًا
14	أتخذ الاحتياطات اللازمة لحماية نفسي من التنمر أو التصيد الاحتيالي.	4.25	.711	مرتفعة جدًا
6	أبرز هويتي الرقمية دون الإضرار بحقوق الآخرين.	4.15	.697	مرتفعة
13	إفراطي في استخدامي للأجهزة الرقمية بكثرة يؤدي الى الإدمان الرقمي.	4.10	1.089	مرتفعة

16	أتخذ الاحتياطات اللازمة لحماية نفسي أثناء التفاعل مع الألعاب الالكترونية	4.04	1.028	مرتفعة
8	أقوم بالنسخ الاحتياطي باستخدام نماذج جوجل أو تخزين البيانات على الإيميل	4.00	.863	مرتفعة
7	أشعر بالاضطهاد لعدم تمكني من حرية الرأي والتعبير الوطني على مواقع التواصل الاجتماعي.	3.96	.989	مرتفعة
9	أتفحص المرفقات والروابط قبل فتحها.	3.90	1.071	مرتفعة
5	أُبلغ عن السلوكيات غير الأخلاقية مثل التنمر والتهديد والتحرش.	3.79	1.194	مرتفعة
4	أستخدم إصدارات حديثة من برامج مكافحة الفيروسات.	3.65	1.008	مرتفعة
17	أتأكد من الشائعات في المجتمع الرقمي، حفاظا على المجتمع الرقمي المجتمعي.	3.60	1.376	مرتفعة
11	أبلغ الجهات المختصة في حال تعرضت لأي انتهاك على مواقع التواصل الاجتماعي	3.23	1.078	متوسطة
	الدرجة الكلية	**4.12**	**.372**	**مرتفعة**

يتبين من جدول (5) أن متوسط المجال الأول الحماية على الدرجة الكلية، كانت بمتوسط حسابي (4.12)، بدرجة مرتفعة، وأن أعلى ثلاث فقرات هي: الفقرة الأولى رقم (1) والتي تنص" أحافظ على الخصوصية عند نشر المعلومات أو الصور على مواقع التواصل الاجتماعي" بمتوسط (4.79)، والفقرة الثانية رقم (12) والتي تنص" أتجنب البحث عن المواقع غير الاخلاقية "بمتوسط (4.75)، والفقرة الثالثة رقم (10) والتي تنص" أعارض السياسة التي تتخذها مواقع التواصل الاجتماعي ضد تقييد المحتوى الفلسطيني وإزالته "بمتوسط (4.56)، وجميعها بدرجة مرتفعة جدًا، وأقل الفقرات هي: الفقرة الأخيرة رقم (11) والتي تنص" أبلغ الجهات المختصة في حال تعرضت لأي انتهاك أو اختراق على مواقع التواصل الاجتماعي" بمتوسط حسابي (3.23) بدرجة متوسطة، وهي الدرجة الوحيدة. والفقرة قبل الأخيرة رقم (17) والتي تنص " أتأكد من الشائعات في المجتمع الرقمي، حفاظًا على المجتمع الرقمي المجتمعي" بمتوسط حسابي (3.60) بدرجة مرتفعة، والفقرة والسادسة عشر رقم (4) والتي تنص " أستخدم إصدارات حديثة من برامج مكافحة الفيروسات " بمتوسط حسابي (3.65) بدرجة مرتفعة.

فيما يتعلق بالمجال الثاني" التعليم" تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، كما في جدول (6).

جدول (6): المجال الثاني "التعليم"

ترتيب الفقرة	نص الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاستجابة
18	أستخدم التعلم عن بعد على الشبكة العنكبوتية.	4.63	.486	مرتفعة جدًا
1	آخذ الحيطة والحذر عند استخدامي لبطاقات الفيزا والبطاقات المدفوعة مسبقا.	4.56	.502	مرتفعة جدًا
5	أعرف حقوقي وواجباتي خلال تصفحي للإنترنت.	4.50	.505	مرتفعة جدًا
17	أعزز مشاركتي الالكترونية لتمكين الجميع من الوصول إلى انترنت آمن.	4.40	.603	مرتفعة جدًا
8	لدي المعرفة بأسس بناء السيرة الذاتية الرقمية ومكوناتها.	4.27	.660	مرتفعة جدًا
11	أتحقق من حقوق الملكية الفكرية للمحتوى الرقمي، كالفيديوهات والصور والنصوص قبل مشاركتها أو التعديل عليها.	4.25	.711	مرتفعة جدًا
15	تقدم لي التجارة الإلكترونية خيارا ت أفضل للنشر وبأسعار معقولة.	4.23	.783	مرتفعة جدًا
16	أوظف القراءة والكتابة ولغة الرموز والنصوص والتكنولوجيا الرقمية في العالم الرقمي.	4.17	.734	مرتفعة
10	أوظف الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته.	4.10	.799	مرتفعة
2	أتعلم ذاتيا من خلال استخدام شبكة الإنترنت.	4.06	.873	مرتفعة
12	أتخذ الاحتياطات لحماية خصوصيتي وأمانها الرقمي، عند استخدامي للوسائط الرقمية.	4.00	.863	مرتفعة
6	أستخدم وسائل التواصل الاجتماعي بشكل واع ومسؤول.	3.88	1.003	مرتفعة
4	تعزز جامعتي من ثقافتي في الاستخدام الجيد للتقنيات الرقمية.	3.81	.817	مرتفعة
9	لمنصات التواصل الاجتماعي دور فاعل في القضايا المجتمعية وتوجيهها.	3.75	.905	مرتفعة
7	أعزز استخدامي للوسائط الرقمية من أجل تواصلي مع الآخرين.	3.75	.682	مرتفعة
13	أعزز سبل استفادتي من التقنيات الرقمي من خلال حضوري للندوات والبرامج التعليمية.	3.65	1.186	مرتفعة
14	أتأكد من أمان الموقع التجاري من خلال أيقونة القفل ورمز البحثhttps	3.62	1.105	مرتفعة
3	أستخدم مهارات التفكير النقدي في العالم الرقمي	3.62	.745	مرتفعة
	الدرجة الكلية	**4.0695**	**.453**	**مرتفعة**

يتبين من جدول (6) أن متوسط المجال الثاني" التعليم" على الدرجة الكلية، كانت بمتوسط حسابي (4.069)، بدرجة مرتفعة، وأن أعلى متوسطات حسابية للفقرة الأولى رقم (18) والتي تنص" أستخدم التعلم عن بعد على الشبكة العنكبوتية " بمتوسط (4.63)، والفقرة الثانية رقم(1) والتي تنص" آخذ الحيطة والحذر عند استخدامي لبطاقات الفيزا والبطاقات المدفوعة مسبقًا "بمتوسط (4.56)، والفقرة الثالثة (5) والتي تنص" أعرف حقوقي وواجباتي خلال تصفحي للإنترنت "بمتوسط (4.50)، وجميعها بدرجة مرتفعة جدًا، وكانت أدنى المتوسطات للفقرة الأخيرة رقم (3) والتي تنص" أستخدم مهارات التفكير النقدي في العالم الرقمي" بمتوسط حسابي(3.62) بدرجة متوسطة. والفقرة قبل الأخيرة رقم (14) والتي تنص" أتأكد من أمان

الموقع التجاري من خلال أيقونة القفل ورمز البحث "https" بمتوسط حسابي (3.62) بدرجة مرتفعة، والفقرة السادسة عشر رقم (13) والتي تنص" أعزز سبل استفادتي من التقنيات الرقمية من خلال حضوري للندوات والبرامج التعليمية" بمتوسط حسابي (3.65) بدرجة مرتفعة.

فيما يتعلق بالمجال الثالث" الاحترام" تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الثالث" الاحترام" كما في جدول (7).

جدول (7): المجال الثالث: "الاحترام"

رتبة الفقرة	نص الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاستجابة
12	ألتزم بالحفاظ على هويات وممتلكات الأشخاص.	4.75	.519	مرتفعة جدًا
11	ألتزم بعدم اختراق معلومات الآخرين.	4.75	.519	مرتفعة جدًا
10	أُبلغ عن محتوى مشبوه أو مضلل يتم تداوله على مواقع التواصل الاجتماعي.	4.73	.564	مرتفعة جدًا
14	أظهر الصدق والنزاهة والشفافية في استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.	4.71	.536	مرتفعة جدًا
15	ألتزم بالقيم والسلوكيات الوطنية وإظهار الولاء الوطني والمصلحة العامة.	4.67	.550	مرتفعة جدًا
5	أجيد البحث عبر محركات البحث الرقمية للوصول لصدق المعلومة.	4.67	.513	مرتفعة جدًا
13	ألتزم بآداب الحوار والمحادثة وعدم الإساءة مع الاخرين في شبكات الإنترنت.	4.60	.495	مرتفعة جدًا
2	أتفاعل مع بوابة الطالب على موقع الجامعة الالكتروني.	4.60	.664	مرتفعة جدًا
6	ألتزم بقواعد السلوك المتحضر في التعامل مع التطبيقات الرقمية.	4.58	.637	مرتفعة جدًا
4	أحترم وجهة نظر الآخرين عبر الوسائط الرقمية رغم اختلاف الآراء.	4.54	.609	مرتفعة جدًا
3	أدرك مخاطر استخدام برامج القرصنة والاختراق(التهكير).	4.46	.503	مرتفعة جدًا
7	أستخدم محركات بحث تدعم اللغة المرادة للوصول إلى المعلومة.	4.38	.631	مرتفعة جدًا
1	أحترم حقوق ملكية الآخرين.	4.33	.734	مرتفعة جدًا
18	ألتزم بقوانين نظام مكافحة جرائم المعلوماتية والصادرة من الهيئات الحكومية.	4.31	.981	مرتفعة جدًا
17	أقوم بتحميل البرامج من مصادر موثوقة.	4.29	.825	مرتفعة جدًا
16	أتجنب أسلوب الكراهية والعدائية على مواقع التواصل الاجتماعي.	4.29	.750	مرتفعة جدًا
9	أعتبر إرسال البريد الكتروني مزعج للآخرين وعمل لا أخلاقي.	3.79	.915	مرتفعة
8	أختار أوقات مناسبة للتواصل مع الآخرين عبر الوسائط الرقمية.	3.54	1.019	مرتفعة
	الدرجة الكلية	**4.4435**	**.324**	**مرتفعة جدًا**

يتبين من جدول (7) أن متوسط المجال الثالث" الاحترام" على الدرجة الكلية، كانت بمتوسط حسابي (4.443)، بدرجة مرتفعة جدًا، وأن أعلى متوسطات حسابية للفقرة الأولى رقم (12) والتي تنص" ألتزم بالحفاظ على هويات وممتلكات الأشخاص " بمتوسط (4.75)، والفقرة الثانية رقم (11) والتي تنص " ألتزم بعدم اختراق معلومات الاخرين "بمتوسط (4.75)، والفقرة الثالثة رقم (10) والتي تنص أُبلغ عن محتوى مشبوه أو مضلل يتم تداوله على مواقع التواصل الاجتماعي "بمتوسط (4.73)، وجميعها بدرجة مرتفعة جدًا، وكانت أدنى المتوسطات هي الفقرة الأخيرة رقم (8) والتي تنص" أختار أوقات مناسبة للتواصل مع الآخرين عبر الوسائط الرقمية " بمتوسط حسابي (3.54) بدرجة مرتفعة. والفقرة قبل الأخيرة رقم (9) والتي تنص " أعتبر إرسال البريد الكتروني مزعج للآخرين وعمل لا أخلاقي" بمتوسط حسابي (3.79) بدرجة مرتفعة، والفقرة السادسة عشر رقم (16) والتي تنص " أتجنب أسلوب الكراهية والعدائية على مواقع التواصل الاجتماعي" بمتوسط حسابي (4.29) بدرجة مرتفعة جدًا.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المواطنة الرقمية لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة القدس تعزى للمتغيرات الآتية:(الجنس، المؤهل العلمي، المستوى الدراسي)؟

النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات المواطنة الرقمية لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة القدس تعزى لمتغير الجنس.

تم فحص اعتدالية التوزيع الطبيعي من خلال اختبار شابيرو _ ويلك (Shapiro-Wilk) لمتغير الجنس، كما في جدول (8).

جدول (8): اختبار الاعتدالية (التوزيع الطبيعي) لمتغير الجنس

المجال	الجنس	العدد	Shapiro-Wilk	
			القيمة	الدلالة الإحصائية
الحماية	ذكر	25	.945	.194
	أنثى	27	.925	.053
التعليم	ذكر	25	.891	.012
	أنثى	27	.870	.003
الاحترام	ذكر	25	.821	.001
	أنثى	27	.927	.057
المواطنة الرقمية	ذكر	25	.913	.035
	أنثى	27	.967	.526

تبين من جدول (8) أن البيانات لمتغير الجنس لا تتبع التوزيع الطبيعي، باستثناء متغير الحماية يتبع التوزيع الطبيعي، لذلك نلجأ إلى الاختبارات اللابارمترية، وللتحقق من صحة الفرضية تم استخدام اختبار مان ويتني (U) (Mann-Whitney) للفروق بين متوسطات المواطنة الرقمية تبعًا لمتغير الجنس، كما في جدول (9).

جدول (9): اختبارمان ويتني U (Mann-Whitney) للفروق بين متوسطات المواطنة الرقمية تبعًا لمتغير الجنس

المجال	الجنس	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	مان ويتني U	الدلالة الإحصائية
الحماية	ذكر	25	27.90	697.5	302.5	.518
	أنثى	27	25.20	680.5		
التعليم	ذكر	25	27.28	682	318	.719
	أنثى	27	25.78	696		
الاحترام	ذكر	25	25.12	628	303	.523
	أنثى	27	27.78	750		
المواطنة الرقمية	ذكر	25	27.32	683	317	.705
	أنثى	27	25.74	695		

*دالة إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) ** دالة إحصائيًا بدرجة عالية عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$)

يتبين من جدول (9) أن مستوى الدلالة الإحصائية على الدرجة الكلية (0.705) وهي أكبر ($\alpha \leq 0.05$)، مما أدى إلى قبول الفرضية الصفرية، أي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المواطنة الرقمية، وجميع مجالاتها لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة القدس تعزى لمتغير الجنس.

النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات المواطنة الرقمية لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة القدس تعزى لمتغير التخصص.

تم فحص اعتدالية التوزيع الطبيعي من خلال اختبار شابيرو _ويلك(Shapiro-Wilk) لمتغير التخصص، كما في جدول (10).

جدول (10): اختبار الاعتدالية (التوزيع الطبيعي) لمتغير التخصص

المجال	التخصص	العدد	شابيرو _ ويلك	
			القيمة	الدلالة الإحصائية
الحماية	مناهج وطرق التدريس	37	.933	.027
	إدارة تربوية	15	.817	.006
التعليم	مناهج وطرق التدريس	37	.932	.026
	إدارة تربوية	15	.857	.022
الاحترام	مناهج وطرق التدريس	37	.892	.002
	إدارة تربوية	15	.810	.005
المواطنة الرقمية	مناهج وطرق التدريس	37	.959	.193
	إدارة تربوية	15	.856	.021

تبين من جدول (10) أن البيانات لمتغير التخصص لا تتبع التوزيع الطبيعي، باستثناء متغير الحماية فإنه يتبع التوزيع الطبيعي، وللتحقق من صحة الفرضية تم استخدام اختبار مان ويتني (U)(Mann-Whitney) للفروق بين متوسطات المواطنة الرقمية تبعا لمتغير التخصص، كما في جدول (11).

جدول (11): اختبارمان ويتني U (Mann-Whitney) للفروق بين متوسطات المواطنة الرقمية تبعًا لمتغير التخصص

المجال	التخصص	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	مان ويتني U	الدلالة الإحصائية
الحماية	مناهج وطرق التدريس	37	24.57	909.0	206	.146
	إدارة تربوية	15	31.27	469.0		
التعليم	مناهج وطرق التدريس	37	23.42	866.5	163.5	.020*
	إدارة تربوية	15	34.10	511.5		
الاحترام	مناهج وطرق التدريس	37	26.76	990.0	268	.846
	إدارة تربوية	15	25.87	388.0		
المواطنة الرقمية	مناهج وطرق التدريس	37	23.92	885.0	182	.052
	إدارة تربوية	15	32.87	493.0		

*دالة إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) ** دالة إحصائيًا بدرجة عالية عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$)

يتبين من جدول (11) أن قيمة مستوى الدلالة الإحصائية على الدرجة الكلية (0.052) وهي أكبر من ($\alpha \leq 0.05$)، مما أدى إلى قبول الفرضية الصفرية، أي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المواطنة الرقمية لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة القدس تعزى لمتغير

التخصص، بينما مستوى الدلالة الإحصائية في مجال التعليم (0.020)، وهي أقل ($\alpha \leq 0.05$)، أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير التخصص في مجال التعليم لصالح الإدارة التربوية، بينما لا توجد فروق في مجالي الحماية، والاحترام.

النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات المواطنة الرقمية لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة القدس تعزى لمتغير المستوى الدراسي.

تم فحص اعتدالية التوزيع الطبيعي من خلال اختبار شابيرو _ ويلك(Shapiro-Wilk) لمتغير المستوى الدراسي، كما في جدول (12).

جدول (12): اختبار الاعتدالية (التوزيع الطبيعي) لمتغير المستوى الدراسي

المجال	الجنس	العدد	شابيرو _ ويلك	
			القيمة	الدلالة الإحصائية
الحماية	سنة اولى	32	.945	.194
	سنة ثانية	20	.925	.053
التعليم	سنة اولى	32	.891	.012
	سنة ثانية	20	.870	.003
الاحترام	سنة اولى	32	.821	.001
	سنة ثانية	20	.927	.057
المواطنة الرقمية	سنة اولى	32	.913	.035
	سنة ثانية	20	.967	.526

تبين من جدول (12) أن البيانات لمتغير التخصص لا تتبع التوزيع الطبيعي، باستثناء متغير الحماية يتبع التوزيع الطبيعي ،وللتحقق من صحة الفرضية تم استخدام اختبار مان ويتني (U)(Mann-Whitney) للفروق بين متوسطات المواطنة الرقمية تبعًا لمتغير المستوى الدراسي.

جدول (12): اختبارمان ويتني (U) (Mann-Whitney) للفروق بين متوسطات المواطنة الرقمية تبعًا لمتغير المستوى الدراسي

المجال	التخصص	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	مان ويتني U	الدلالة الإحصائية
الحماية	سنة اولى	32	27.45	878.5	289.5	.563
	سنة ثانية	20	24.98	499.5		
التعليم	سنة اولى	32	22.13	708.0	180	*.008
	سنة ثانية	20	33.50	670.0		
الاحترام	سنة اولى	32	27.55	881.5	286.5	.524
	سنة ثانية	20	24.83	496.5		
المواطنة الرقمية	سنة اولى	32	24.39	780.5	252.5	.201
	سنة ثانية	20	29.88	597.50		

*دالة إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) ** دالة إحصائيًا بدرجة عالية عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$)

يتبين من جدول (12) أن مستوى الدلالة الإحصائية على الدرجة الكلية (0.201) وهي أكبر ($\alpha \leq 0.05$)، مما أدى إلى قبول الفرضية الصفرية، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المواطنة الرقمية لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة القدس تعزى لمتغير المستوى الدراسي، بينما قيمة مستوى الدلالة الإحصائية في مجال التعليم (0.008)، وهي أقل ($\alpha \leq 0.05$)، أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المستوى الدراسي في مجال التعليم لصالح السنة الثانية، وعدم وجود فروق في المجالين الآخرين.

مناقشة النتائج:

مناقشة نتائج السؤال الأول:

أشارت النتائج أن متوسطات واقع المواطنة الرقمية على الدرجة الكلية لطلبة الراسات العليا في جامعة القدس، قد جاءت بدرجة مرتفعة جدًا. ويفسر الباحثان هذه النتيجة بأنه على الأرجح أن هؤلاء الطلبة يتمتعون بمستوى عالٍ من السلوك والمسؤولية في البيئة الرقمية، وقد تُشير إلى أن الطلبة ليسوا مجرد مستخدمين عاديين للإنترنت، بل هم مواطنون رقميون متقدمون يتمتعون بوعي نحو استخدام التكنولوجيا بطريقة آمنة وأخلاقية، وقد يكون هناك عدة عوامل أسهمت في تعزيز هذا الوعي بالمواطنة الرقمية، كالخلفية المعرفية والتطبيقية للطلبة أو نتيجة تعرضهم لمواقف رقمية، أو تدريبات، مما يعكس تمتع طلبة الدراسات العليا في جامعة القدس بمستوى عالٍ من الوعي، والالتزام بقيم المواطنة الرقمية، وإدراكهم لحقوقهم ومسؤولياتهم والتفاعل الواعي مع المحتوى في البيئة الرقمية، لذا كانت هذه النتيجة. وقد واتفقت هذه النتيجة المرتفعة في المواطنة الرقمية مع نتيجة ساري (2021)؛ العمري (2020). والعيسى (2022)؛ العصيمي (2022)؛ (Altawalbeh, 2023)؛ خلايلة، وأبو خيران (2024).

كما اشارت النتائج أن ترتيب المجالات على التوالي: المجال الثالث" الاحترام" بدرجة مرتفعة جدًا، ثم المجال "الأول "الحماية" بدرجة مرتفعة، ثم المجال الثاني" التعليم" بدرجة مرتفعة.

ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى وعي طلبة الدراسات العليا في جامعة القدس في المواطنة الرقمية، واحترامهم للقيم والمبادئ الأخلاقية، وحرصهم على حماية أنفسهم والآخرين، ويتجنبون الانجذاب إلى محتوى غير لائق أو ضار، وقد يحترمون حقوق الملكية الفكرية عند إعداد البحوث، ويعبرون عن

آرائهم على الإنترنت بشكل راقٍ، كما قد يدل على إدراكهم لمفاهيم الأمان الرقمي، والمسؤول وسبل حماية البيانات الشخصية، مما يشير إلى وعي عالٍ لدى الطلبة بأهمية السلوك الأخلاقي واحترام الآخرين في البيئة الرقمية، مما يعكس استخدامًا جيدًا للتقنيات في التعلم، فقد يكون لديهم القدرة على التعامل مع المنصات التعليمية الإلكترونية، ويستخدمون أدوات رقمية (العروض التفاعلية، الفيديوهات التعليمية، الاختبارات الإلكترونية) لإثراء العملية التعليمية والتفاعل الإيجابي، مما يعزز التعلم التعاوني والذاتي ويجعلهم أكثر استقلالية في التعلم.

وتتفق مع نتيجة دراسة النعيم (2023) ودراسة العصيمي(2022)؛ ودراسة عافشي(2022).

وتختلف مع نتيجة دراسة شنشن (Shenshen, 2023) التي أشارت لمستوى وعي الطالبات بمعايير المواطنة الرقمية التسعة بدرجة متوسطة ويحتمل أن هذا يعود إلى طبيعة التنشئة الاجتماعية التي تشجع الإناث على الالتزام بالقيم والسلوكيات المنضبطة في الفضاء الرقمي، والحذر في التعامل مع التقنيات الحديثة، إضافةً إلى تركيزهن على الاستخدام الأكاديمي للتكنولوجيا مقارنة بالذكور الذين قد يميلون إلى الاستخدام الترفيهي، مما انعكس على ارتفاع درجاتهن نسبيًا في الاستبانة، بالرغم من بقاء مستواهن في الإطار المتوسط.

مناقشة نتائج السؤال الثاني:

أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المواطنة الرقمية، وجميع مجالاتها لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة القدس تعزى لمتغير الجنس.

ويمكن تفسير هذه النتيجة أن الطلبة الذكور والإناث في عينة الدراسة يتمتعون بمستوى متقارب من الوعي ومهارات الاستخدام الأمثل للبيئات الرقمية؛ أي لديهم وعيًا رقميًا على حد سواء في ضوء ما تفرضه عليهم قيمهم وأخلاقهم الوطنية الفلسطينية، ما يعكس مواطنتهم الرقمية، كما يعكس ذلك تساوي الفرص والتعرض للتكنولوجيا والبيئة الأكاديمية التي توفرها الجامعة، مما أسهم في تقليل الفروق بين الجنسين.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة خلايلة، وأبو خيران (2024)، ودراسة العصيمي(2022)، وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة العمري (2020) ودراسة الطوالبة (2023) ودراسة القرني (2022)، فقد كانت لصالح الإناث.

ويمكن تفسير هذا الاختلاف إلى كون الإناث قد يكن أكثر التزامًا بالقواعد والسلوكيات الآمنة على الإنترنت، وقد يكنّ أكثر حساسية تجاه المخاطر مثل الاحتيال، مما يجعلهن أكثر حرصًا على ممارسة السلوك المسؤول في البيئة الرقمية، وكذلك مدى اهتمامهن بالتفاصيل والتعليمات، وقد يكون تأثير الثقافة والمجتمع على تشجيع الفتيات على الالتزام بقيم وسلوك العالم الرقمي لذلك كانت هذه النتيجة.

كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المواطنة الرقمية لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة القدس تعزى لمتغير التخصص، في حين توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مجال التعليم تعزى لمتغير التخصص لصالح الإدارة التربوية، بينما لا توجد فروق في مجالي الحماية، والاحترام.

يمكن أن تفسر هذه النتيجة أن المواطنة الرقمية ليست مقتصرة على تخصص معين بل هي مهارة حياتية ضرورية في عصر الرقمنة، فهي لا تعتمد على الخلفية الأكاديمية بقدر ما تعتمد على التفاعل مع الفضاء الرقمي، وهذا الاندماج في الحياة الرقمية قد يسهم في مستوى وعيهم بالمواطنة الرقمية. وقد يعود إلى التجارب الرقمية والخبرات السابقة في مجال التقنيات الرقمية وفي جامعة القدس، قد تكون البرامج التعليمية أو استخدام التكنولوجيا متوفرة أو مشتركة لجميع التخصصات، مما يجعل الطلبة في تخصصات مختلفة يتلقون نفس القدر من التوعية أو التدريب. وهذا يؤدي إلى تقارب في مستويات الوعي والممارسة الرقمية بغض النظر عن التخصص.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الحربي (2021)، ودراسة عباس والعيسى (2022)، ودراسة مغيري (2023).

أما نتيجة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجال التعليم تعزى لمتغير التخصص لصالح الإدارة التربوية، بينما لا توجد فروق في مجالي الحماية والاحترام.

ويعزو الباحثان هذه النتيجة قد يكون لتخصص الإدارة التربوية في مجال التعليم يتضمن مساقات تربوية وإدارية تعزز من وعي الطلبة بالقيادة الأخلاقية، والمسؤولية المجتمعية، والتفاعل الآمن في البيئات الرقمية، مما أسهم في رفع مستوى ممارساتهم الرقمية مقارنة بطلبة تخصص دكتوراه المناهج وطرق التدريس وأنهم قد يكونون متمرسون على استخدام التقنيات التكنولوجية.

كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المواطنة الرقمية لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة القدس تعزى لمتغير المستوى الدراسي، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مجال التعليم تعزى لمتغير المستوى الدراسي لصالح السنة الثانية، وعدم وجود فروق في المجالين الآخرين.

يمكن أن تفسر هذه النتيجة إلى أن جميع المستويات الدراسية لدى طلبة الدكتوراه في جامعة القدس لديهم الاستخدام الأمثل للتكنولوجيا خاصة في مجالات الاحترام والأمن الرقمي والتعليم. ما يدل على أن الوعي الرقمي وممارسات المواطنة الرقمية ليست محكومة بهذا المتغير، وربما يعزى ذلك إلى طبيعة الدراسة الأكاديمية، والتدريب المتقارب بين جميع الطلبة. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة مغيري (2023) ودراسة العصيمي (2022)؛ ودراسة النعيم (2023).

وتختلف مع نتيجة دراسة ساري (2021) ودراسة الحربي (2021). التي بينت وجود فروق ذات دلالة لصالح سنوات الخبرة (أكثر من 10 سنوات). ويمكن تفسير ذلك بأن تراكم الخبرة العملية والتعليمية يتيح فرصًا أكبر للتعرض للمواقف التي تتطلب الالتزام بمبادئ المواطنة الرقمية، وحضور ورش ودورات تدريبية إضافةً إلى اكتساب مهارات الاستخدام الآمن والمسؤول للتكنولوجيا، مع التجربة الرقمية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة ساري (2021) ودراسة الحربي (2021). التي بينت وجود فروق ذات دلالة لصالح سنوات الخبرة الأكثر ويمكن تفسير ذلك أنه قد يتضمن برنامج السنة الثانية مساقات تربوية مثل رقمنة التعليم، وتدريبات، وتجارب رقمية من خلال حل الواجبات والمشاريع والابحاث الخاصة بهم، مما يرفع من مستوى الوعي الرقمي في التعليم لديهم مقارنةً بذوي الخبرة الأقل.

التوصيات:

- ضرورة تضمين ثقافة المواطنة الرقمية في المناهج الدراسية ولفت أنظار مخططي المناهج الدراسية إلى تصميم محتوى المواطنة الرقمية في المدارس والجامعات.
- العمل على تطوير برامج للتوعية الشاملة للطلبة بمخاطر التقنيات على الفرد والمجتمع، وقوانين استخدام الإنترنت وحقوق الملكية الفكرية.
- توعية الطلبة بالجرائم الالكترونية وأشكالها المختلفة بهدف الوقاية منها.
- إجراء دراسات مستقبلية تصور برنامج مقترح لزيادة الوعي بالمواطنة الرقمية.

المراجع:

أولًا: المراجع العربية

أبو جمال، خالد. (2015). *الأسس العلمية والعملية لتكنولوجيا التعليم-مدخل متكامل*. دار الحامد للنشر والتوزيع.

الجزار، هالة. (2014). دور المؤسسة التربوية في غرس قيم المواطنة الرقمية. تصور مقترح، *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، القاهرة، 56: 385_418.

الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني.(2022). *واقع استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في فلسطين*،(تقرير إحصائي): رام الله، فلسطين.

الحبيب، فهد. (2005). تربية المواطنة: الاتجاهات المعاصرة في تربية المواطنة، بحث مقدم إلى اللقاء الثالث عشر لقادة العمل التربويين المنعقد في منطقة الباحة في المملكة العربية السعودية. *مجلة المعرفة*(120)، جامعة الملك سعود: الرياض، السعودية.

الحربي، منال. (2021). دور التعليم عن بعد في تفعيل المواطنة الرقمية في الدراسات الاجتماعية بالتعليم الجامعي في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر اعضاء هيئة التدريس. *المجلة التربوية، 1* (90) 494-540.

حسن، نبيل. (2019). التفاعل بين نمطي محفزات الألعاب الرقمية" النقاط، قائمة المتصدرين وأسلوب التعلم، الغموض، عدم الغموض" وأثره في تنمية الأمن الرقمي والتعلم الموجه ذاتيا لدى طلاب جامعة أم القرى. *مجلة كلية التربية بنها*، 30(3)497-573.

الحصري، كامل. (2016). مستوى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية بأبعاد المواطنة الرقمية وعلاقتها ببعض المتغيرات. جامعة المجمعة للدراسات والبحوث، السعودية .*المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية*(8):89 -141.

خلايلة، مي، وأبو خيران، أشرف.(2024). درجة امتلاك معلمي المرحلة الأساسية العليا لمهارات المواطنة الرقمية في مديرية تربية ضواحي القدس(بحث مستل عن رسالة ماجستير)كلية العلوم التربوية، جامعة القدس. *مجلة جامعة الاستقلال للأبحاث 9*(2):295-322.

الدهشان، جمال. (2016).المواطنة الرقمية مدخلاً للتربية العربية في العصر الرقمي، *مجلة نقد وتنوير للدراسات الإنسانية، 2*(5): 71-104.

ربيبل، مايك.(2012). *المواطنة الرقمية في المدارس*.(ترجمة، دار خضر الدولية للترجمة) الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج العربي.

ساري، عبير. (2021). مستوى مهارات المواطنة الرقمية لدى طالبات ومعلمات المرحلتين المتوسطة والثانوية بالمدينة المنورة، دراسة ماجستير تقنيات التعليم. جامعة طيبة، *مجلة كلية التربية، السعودية، 5*(19): 1-89.

شرف، صبحي، والدمرداش، محمد. (2014). معايير التربية على المواطنة الرقمية وتطبيقاتها في المناهج التدريسية، المؤتمر *الدولي* السنوي السادس للمنظمة العربية لضمان جودة *التعليم بعنوان: أنماط التعليم ومعايير الرقابة على الجودة فيها*، مسقط، سلطنة عمان، 10-11 ديسمبر: 129-147.

شلتوت، محمد. (2016). المواطنة الرقمية: ترف فكري أم ضرورة؟ *مجلة فكر*،104،15-105.

صبيح، لينا، وعليان، هبة، وأبو هولي، منى. (2021). التكنولوجيا الرقمية وانعكاساتها على قيم المواطنة لدى الشباب الفلسطيني. *مجلة رابطة التربويين الفلسطينيين للآداب والدراسات التربوية والنفسية، 1* (1): 187-209.

الصمادي، هند. (2017). تصورا ت طلبة جامعة القصيم نحو المواطنة الرقمية وسبل تفعيلها في المؤسسات التعليمية :دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة القصيم. *مجلة دراسات وأبحاث ،9*(27)141-160.

طوالبة، هادي. (2017).المواطنة الرقمية في كتب التربية الوطنية والمدنية دراسة تحليلية. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية.13* (3):291-308.

عافشي، ابتسام. (2022). مستوى الوعي بأبعاد المواطنة الرقمية لدى معلمات اللغة العربية ومشرفاتها التربويات بمدينة الرياض، *مجلة العلوم التربوية*، *8*(1)، 379-414.

عباس، ايمان، والعيسى، هنادي. (2022). درجة الوعي بأبعاد مفهوم المواطنة الرقمية لدى طالبات الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة أم القرى. *المجلة العربية للتربية النوعية*، *6*(23): 111-158.

عبود، حارث والعاني، مزهر. (2015). *الإعلام والهجرة إلى العصر الرّقمي*. عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع. القحطاني.

العصيمي، أميرة. (2022). درجة الوعي بمفهوم المواطنة الرقمية بمحور حماية الطالب لذاته وللآخرين لدي طلبة مرحلة البكالوريوس بقسم اللغة الإنجليزية بجامعة أم القري، جامعة سوهاج كلية التربية، *مجلة شباب الباحثين*، (1): 12-37.

العقاد، ثائرة. (2017). *تصور مقترح لتمكين المعلمين بمدارس وزارة التربية والتعليم الفلسطينية نحو توظيف متطلبات المواطنة الرقمية في التعليم*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، قسم أصول التربية، كلية التربية، جامعة الزهر، غزة، فلسطين.

العمري، ربى. (2020). *درجة وعي طلبة الجامعات الأردنية لمفهوم المواطنة الرقمية وعلاقتها بمحاورها* (رسالة ماجستير غير منشورة) قسم التربية الخاصة وتكنولوجيا التعليم كلية العلوم التربوية جامعة الشرق الأوسط، الأردن.

فلاته، فوزية. (2020). نحو استراتيجية مقترحة لتفعيل دور الجامعات السعودية في تعزيز المواطنة الرقمية لطلابها. جامعة المنصورة. *كلية التربية*، *1*، (110)، 196-243.

القحطاني، أمل. (2018). مدى تضمن قيم المواطنة الرقمية في مقرر تقنيات التعليم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفس*، *26*(1): 57-97.

القرني، محمد. (2022). درجة الوعي بعناصر المواطنة الرقمية لدى طلاب وطالبات المرحلة المتوسطة بمدينة جدة. *المجلة العربية للتربية النوعية*، *6*(23): 395-432.

مجاهد، فايزة. (2017). المواطنة الرقمية ومناهج الدراسات الاجتماعية، رؤية مأمولة. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*، *4*(8):74-96.

المسلماني، لمياء. (2014). التعليم والمواطنة الرقمية رؤية مقترحة، *دورية*. القاهرة، *عالم التربية الجزء* 2، (74):17-94.

المشوخي، عبد الرحمن.(2002) .*أساليب البحث العلمي في العلوم الاجتماعية*. الرياض: مكتبة الرشد.

المصري، مروان شعت، أكرم. (2017). مستوى المواطنة الرقمية لدى عينة من طلبة جامعة فلسطين من وجهة نظرهم، مجلة *جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات*، *7*(2):168-200.

مغيري، أحمد. (2023) .دور الجامعات الفلسطينية في تحقيق المواطنة الرقمية لدى طلبتها في ظل تنامي التواصل الرقمي (جامعة الأقصى نموذجا). *مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي*، *43*(4):359-380.

الملاح، تامر. (2017). *المواطنة الرقمية تحديات وآمال*. القاهرة: دار السحاب للنشر والتوزيع.

ملكاوي، أسماء. (2017). *أخلاقيّات التواصل في العصر الرقم*. بيروت: المركز العربي للأبحاث ودراسة السّياسات.

نجم، السيد. (2008). *الثقافة والإبداع الرقمي قضايا ومفاهيم في منجزات الإنترنت الثقافية*. عمان: أمانة عمان الكبرى (الدائرة).

النعيم، رؤيا. (2023). دور البيئة التعليمية في تنمية المواطنة الرقمية لدى الأطفال من وجهة نظر المعلمات، الطفولة المبكرة، رياض الأطفال، كلية التربية، جامعة الملك فيصل، المملكة العربية السعودية. *المجلة الدولية لنشر البحوث والدراسات*، 40(4):350-381.

الهادي، محمد. (2021). *الذكاء الاصطناعي، معالمه وتطبيقاته وتأثيراته التنويه والمجتمعية*. الدار المصرية اللبنانية.

ثانيًا: المراجع الأجنبية

Altawalbeh, M. (2023). Determination of Digital Citizenship awareness degree of Jordanian universities Students Department of Educational Technology, Faculty of arts and Educational Sciences, Middle East University, Amman, Jordan. *social science journal, 13*(3), 1530-1544.

Bocar, A., & Ancheta, R. (2022). Exploring Students' Digital Citizenship: Its Importance, Benefits, and Drawbacks. *Journal of Business, Communication & Technology*, 28–38. [CrossRef]

Couros, A., & Hildebrandt, K. (2015). *Digital citizenship education in Saskatchewan schools.* Saskatchewan Ministry of Education.

Edmonton Catholic Schools. (2012). *Digital Citizenship- Administrative Policy Indian Department of Education*. Indiana Academic Standards Course Framework (2013) Digital Citizenship.

Gorski, P. (2008). Digital Citizenship: A Community-Based Approach to Teaching and Learning in the *digital age.* In M. Shapiro & K. McDonald (Eds.), *the new curriculum: Contemporary educational thought*: 107–118.

Jones, L., & Mitchell, K. (2015). Defining and measuring youth digital citizenship. *New media & society,18*(9), 2063-2079. [CrossRef]

Lyons, Robert (2012). *Investigating Student Gender and Grade Level Differences in Digital Citizenship Behavior. Doctoral Study Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements* for the Degree of Doctor of Education. College of Education, Walden

Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon, MCV University press, 9*(5), 1-6.

Pua'at, A., & Yunus, N. (2023). A Study on Awareness, Exposure and Attitude towards Digital Citizenship among University Students in Malaysia. *Information Management and Business Review, 15*(1), 190-203. [CrossRef]

Ribble, M. (2012). Digital Citizenship for Educational change. *National Educational Technology standards (organization), 4*(4), 30-151.

Ribble, M. (2014). *Digital citizenship in schools. International Society for Technology in Education*. International Society for Technology in Education.

Ribble, M. (2015) *Digital Citizenship in Schools, Third Edition: Nine Elements All Students Should Know*. Portland, International Society for Technology in Education

Ribble, M., & Miller, T. (2013). Educational Leadership in an Online World: Connecting Students to Technology Responsibility, Safety, and Ethically. *Journal of Asynchronous learning Networks, 17*(1), 137- 145.

Shenishen, I. (2023). Exploring the level of digital citizenship awareness among female students in the information science department at Umm Al-Qura University. *Information Development, 3*(39), 402-424. [CrossRef]

ثالثًا: ترجمة المراجع العربية

Aafshi, I. (2022). The level of awareness of digital citizenship dimensions among Arabic language teachers and supervisors in Riyadh. *Journal of Educational Sciences,* 8(1), 379–414. [In Arabic]

Abbas, I., & Al-Essa, H. (2022). The degree of awareness of digital citizenship dimensions among postgraduate students at the College of Education, Umm Al-Qura University. *The Arab Journal of Qualitative Education,* 6(23), 111–158. [In Arabic]

Aboud, H., & Al-Aani, M. (2015). *Media and the migration to the digital age.* Amman: Dar Al-Hamed for Publishing and Distribution. [In Arabic]

Abu Jamal, K. (2015). *Scientific and practical foundations of educational technology: An integrated approach.* Dar Al-Hamed for Publishing and Distribution. [In Arabic]

Al-Aqqad, T. (2017). A proposed vision for empowering teachers in Palestinian Ministry of Education schools to employ digital citizenship requirements in education (Unpublished master's thesis). Al-Azhar University, Gaza, Palestine. [In Arabic]

Al-Asimi, A. (2022). The degree of awareness of digital citizenship in the domain of self- and other-protection among English language undergraduate students at Umm Al-Qura University. *Young Researchers Journal, Sohag University Faculty of Education,* (1), 12–37. [In Arabic]

Al-Dahshan, J. (2016). Digital citizenship as an approach to Arab education in the digital age. *Criticism and Enlightenment Journal for Human Studies,* 2(5), 71–104. [In Arabic]

Al-Habib, F. (2005). Citizenship education: Contemporary trends in citizenship education. Paper presented at the Thirteenth Meeting of Educational Leaders, Al-Baha, Saudi Arabia. *Al-Ma'rifah Journal,* (120), King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia. [In Arabic]

Al-Hadi, M. (2021). *Artificial intelligence: Its features, applications, and technological and societal impacts.* Egyptian Lebanese House. [In Arabic]

Al-Harbi, M. (2021). The role of distance education in promoting digital citizenship in social studies at the university level in Saudi Arabia from faculty members' perspectives. *The Educational Journal,* 1(90), 494–540. [In Arabic]

Al-Husari, K. (2016). The level of social studies teachers' knowledge of digital citizenship dimensions and its relationship with some variables. *Arab Journal for Educational and Social Studies,* 8, 89–141. [In Arabic]

Al-Jazzar, H. (2014). The role of the educational institution in instilling digital citizenship values: A proposed vision. *Arab Studies in Education and Psychology Journal,* 56, 385–418. [In Arabic]

Al-Malkawi, A. (2017). *Ethics of communication in the digital age.* Beirut: Arab Center for Research and Policy Studies. [In Arabic]

Al-Mallah, T. (2017). *Digital citizenship: Challenges and hopes.* Cairo: Dar Al-Sahab for Publishing and Distribution. [In Arabic]

Al-Mashoukhi, A. (2002). *Scientific research methods in social sciences.* Riyadh: Al-Rushd Library. [In Arabic]

Al-Masri, M. S., & Akram, S. (2017). The level of digital citizenship among a sample of Palestine University students. *Palestine University Journal for Research and Studies,* 7(2), 168–200. [In Arabic]

Al-Muslimani, L. (2014). Education and digital citizenship: A proposed vision. *World of Education,* 2(74), 17–94. [In Arabic]

Al-Naeem, R. (2023). The role of the educational environment in developing digital citizenship among children from teachers' perspectives. *International Journal for Research and Studies Publication,* 40(4), 350–381. [In Arabic]

Al-Omari, R. (2020). The degree of awareness of Jordanian university students of digital citizenship and its components (Unpublished master's thesis). Middle East University, Amman, Jordan. [In Arabic]

Al-Qahtani, A. (2018). The extent to which digital citizenship values are included in the Educational Technology course from faculty members' perspectives. *Islamic University Journal of Educational and Psychological Studies,* 26(1), 57–97. [In Arabic]

Al-Qarni, M. (2022). The level of awareness of digital citizenship elements among middle school students in Jeddah. *Arab Journal of Qualitative Education,* 6(23), 395–432. [In Arabic]

Al-Samadi, H. (2017). Students' perceptions of digital citizenship at Qassim University and ways to activate it in educational institutions: A field study. *Studies and Research Journal,* 9(27), 141–160. [In Arabic]

Falatah, F. (2020). Toward a proposed strategy to enhance the role of Saudi universities in promoting digital citizenship among students. *Mansoura University Faculty of Education Journal,* 1(110), 196–243. [In Arabic]

Hassan, N. (2019). The interaction between digital game motivators (points, leaderboards) and learning style (ambiguity, clarity) and its effect on digital security and self-directed learning among Umm Al-Qura University students. *Benha Faculty of Education Journal,* 30(3), 497–573. [In Arabic]

Khalayleh, M., & Abu Khayran, A. (2024). The degree of upper basic stage teachers' possession of digital citizenship skills in the Directorate of Education of Jerusalem Suburbs. *Al-Istiqlal University Journal for Research,* 9(2), 295–322. [In Arabic]

Mughairi, A. (2023). The role of Palestinian universities in achieving digital citizenship among their students amid growing digital communication (Aqsa University as a model). *Arab Universities Union Journal for Higher Education Research,* 43(4), 359–380. [In Arabic]

Mujahid, F. (2017). Digital citizenship and social studies curricula: A hopeful vision. *Fayoum University Journal of Educational and Psychological Sciences,* 4(8), 74–96. [In Arabic]

Najm, S. (2008). *Culture and digital creativity: Issues and concepts in the achievements of the Internet age.* Amman: Greater Amman Municipality. [In Arabic]

Palestinian Central Bureau of Statistics. (2022). *The reality of information and communication technology use in Palestine (Statistical Report).* Ramallah, Palestine. [In Arabic]

Ribble, M. (2012). *Digital citizenship in schools* (Trans. Khidr International Translation House). Riyadh: Arab Bureau of Education for the Gulf States. [In Arabic]

Sari, A. (2021). The level of digital citizenship skills among female students and teachers in intermediate and secondary schools in Al-Madinah Al-Munawarah. *Journal of the Faculty of Education, Taibah University,* 19(5), 1–89. [In Arabic]

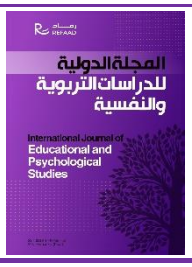
Sbeih, L., Alyan, H., & Abu Huli, M. (2021). Digital technology and its reflections on citizenship values among Palestinian youth. *Journal of the Palestinian Educators Association for Arts and Educational and Psychological Studies,* 1(1), 187–209. [In Arabic]

Shaltout, M. (2016). Digital citizenship: An intellectual luxury or a necessity? *Fikr Journal,* 15, 104–105. [In Arabic]

Sharaf, S., & Al-Damardash, M. (2014). Standards of digital citizenship education and their applications in curricula. *The Sixth Annual International Conference of the Arab Organization for Quality Assurance in Education: Education Patterns and Quality Control Standards,* Muscat, Oman, December 10–11, 129–147. [In Arabic]

Twalbeh, H. (2017). Digital citizenship in national and civic education textbooks: An analytical study. *The Jordanian Journal of Educational Sciences,* 13(3), 291–308. [In Arabic]

International Journal of Educational and Psychological Studies (EPS)
المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
Journal Homepage: https://www.refaad.com/Journal/Index/3
E-ISSN 2520-4149 | P-ISSN 2520-4130
Vol. 14, Issue 5, 2025, pp. 857 - 873
www.refaad.com



The Effectiveness of Educational Program Based on the 5Es Instructional Model in Developing Scientific Sense among Tenth-Grade Female Students in Physics in Jordan

فاعلية برنامج تعليمي قائم على نموذج التدريس (5Es) في تنمية الحس العلمي لدى طالبات الصف العاشر في مادة الفيزياء في الأردن

Elham H. Shadeed[1*]

[1] Ph.D. in Curriculum and Instruction, Ministry of Education, Jordan.

[*] Corresponding Author: Elham Shadeed (ashoorhom@yahoo.com)

This file is licensed under a
Creative Commons Attribution 4.0 International

Received استلام البحث	Revised مراجعة البحث	Accepted قبول البحث
2025/6/22	2025/8/10	2025/8/27

DOI: https://doi.org/10.31559/EPS2025.14.5.10

Abstract:

Objectives: This study aims to evaluate the effectiveness of an educational program based on the 5Es instructional model in developing scientific sense among tenth-grade female students in physics in Jordan.

Methods: The study employed a quasi-experimental design with a purposive sample of 52 tenth-grade female students from the Directorate of Education in Al-Karak, Jordan. The students were randomly assigned to two groups: a control group (26 students taught using the traditional method) and an experimental group (26 students taught using the instructional program). A scientific sense test was developed, consisting of 25 multiple-choice items covering the following domains: recalling experiences and connecting them to the present, numerical sense, activating multiple senses, and metacognition (thinking about thinking). The validity and reliability of the test were confirmed through expert review and statistical analysis.

Results: The results indicate statistically significant differences in the dimensional measurement of the Scientific Sense Test in favor of the experimental group. The effect size at the total level was (0.901), indicating strong program impact.

Conclusions: The study recommends developing effective physics educational programs derived from constructivist-based models and strategies to achieve the intended scientific and practical objectives at various educational levels.

Keywords: *Educational Program; 5Es Instructional Model; Scientific Sense; Physics Subject.*

الملخص:

الأهداف: هدفت الدّراسة الوقوف على فاعلية برنامج تعليمي يستند إلى نموذج دورة التّعلم الخماسيّة في اكتساب الحس العلمي لدى طالبات الصّف العاشر في الفيزياء في الأردن.

المنهجية: استخدمت الدّراسة المنهج شبه التّجريبي لعينة قصدية تكونت من (52) طالبة من طالبات الصف العاشر في مديرية التربية والتعليم بمنطقة الكرك تم تعيينها عشوائيًا في شعبتين، وعلى مجموعتي الدراسة (ضابطة تكونت من (26) طالبة دُرست بالطريقة الاعتيادية، وتجريبية تكونت من (26 طالبة دُرست باستخدام البرنامج التعليمي)، وتم إعداد اختبار الحس العلمي وتكون من (25) فقرة من نوع الاختيار من متعدد غطى الأبعاد الآتية (استدعاء الخبرات وربطها بالحاضر، والحس العددي، وتفعيل غالبية الحواس، والتفكير في التفكير) وقد جرى التأكد من صدقه وثباته.

النتائج: أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القياس البعدي لاختبار الحس العلمي لصالح أفراد المجموعة التجريبية. بلغ حجم الأثر المحسوب (0.901) مما يؤكد فاعلية البرنامج التعليمي.

الخلاصة: أوصت الدراسة بضرورة تطوير برامج تعليمية لمبحث الفيزياء لتكون فاعلة بحيث تستمد شكلها من النماذج والاستراتيجيات المستندة إلى النظرية البنائية لتحقق الأهداف العلمية والعملية المنشودة لمختلف المراحل الدراسية.

الكلمات المفتاحية: *برنامج تعليمي؛ دورة التعلم الخماسية؛ الحس العلمي؛ الفيزياء.*

Citation

Shadeed, E. H. (2025). The Effectiveness of Educational Program Based on the 5Es Instructional Model in Developing Scientific Sense among Tenth-Grade Female Students in Physics in Jordan. *International Journal of Educational and Psychological Studies*, 14(5), 857-873. https://doi.org/10.31559/EPS2025.14.5.10

1 Introduction

Developing educational programs grounded in contemporary educational theories is essential for improving the quality of teaching and learning. These programs are not limited to content delivery; rather, they aim to foster students' abilities in thinking, inquiry, analysis, and creativity. To achieve such outcomes, it is important for teachers to enhance their competencies across all educational areas, aiming to elevate students' cognitive levels and shift away from rote memorization toward more advanced mental processes that promote deep understanding.

A successful educational process depends on well-planned teaching strategies, thoughtful assessment methods, and the effective use of instructional programs. At the heart of effective teaching is coherent planning, where each instructional activity is intentionally designed to align with broader learning goals. It is important for teachers to use these goals as guiding principles, applying structured steps and skills when planning their lessons (Dakhil & Amin, 2022).

Educational programs play an important role in facilitating the acquisition of thinking skills, which enhances deep understanding and information retention. They offer personalized learning experiences tailored to individual student needs, enabling them to progress according to their unique learning pace. Such programs promote self-directed learning and critical, independent thinking, thereby helping students cultivate scientific sense and develop positive attitudes toward science-leading to greater engagement, responsibility, and productivity.

Scientific sense emerges from the thinking skills individuals practice in their daily lives. It exists across all areas of life, yet its manifestation varies depending on how frequently and effectively an individual applies it. It also relies on one's mastery of previously acquired skills. For instance, scientific sense in medicine differs from that in engineering or scientific research. The emphasis on scientific sense has become one of the core objectives of science education, aiming to instill scientific attitudes, intellectual honesty, and respect for scientific achievements (Arifij & Suleiman, 2014). Global educational initiatives—such as Project 2061—have highlighted scientific sense as a foundational goal of science teaching. Therefore, this research aims to evaluate the effectiveness of an educational program based on the (5Es) Instructional Model in developing Scientific Sense among tenth grade female students in Physics in Jordan.

1.1 Research Problem

Physics is one of the scientific disciplines that is rapidly evolving in terms of tools and scientific value. It is concerned with studying a wide range of natural phenomena, including the universe, matter, energy, and their interactions, in addition to its practical applications.

Learning physics can sometimes involve facts and information that are difficult for some students to comprehend and internalize. Although there are various instructional methods that teachers can implement when teaching physics—such as the use of models or modern educational strategies aimed at fostering aspects of scientific sense (Qushta, 2018; Al-Salamat, 2018)—many physics teachers still rely on traditional teaching methods that emphasize rote memorization and direct instruction. These approaches often render students passive recipients of information that they neither understand nor are able to integrate into their cognitive structures or process meaningfully. This method has negatively impacted their academic achievement and limited their ability to develop scientific sense. Consequently, students' interest in physics has declined, especially since current educational practices often fail to provide learners with opportunities to actively engage in scientific activities themselves (Abu Shama, 2017; Putra et al., 2018).

The results of the evaluation of tenth-grade students in the Program for International Student Assessment (PISA), supervised by the Organization for Economic Co-operation and Development (OECD), indicated a weakness in acquiring thinking skills, applying scientific knowledge, and drawing evidence-based conclusions in the science domain in Jordan. The findings showed that tenth-grade students scored a low level (Level 2) out of six proficiency levels on the PISA science assessment (OECD, 2019).

In addition, the 2020/2021 academic year witnessed a significant development in school curricula, particularly in tenth-grade physics. The content was aligned to match the sequence of educational stages, and scientific equations were adopted in English to facilitate students' transition to university-level studies. Based on this, the current research problem emerges in the form of the following central question: ***What is the effectiveness of an educational program based on the 5Es learning cycle in developing scientific sense among tenth-grade female students in physics in the Karak region?***

1.2 Research Question

- What is the effectiveness of an educational program based on the 5Es learning cycle in developing scientific sense among tenth-grade female students in physics in the Karak region?

1.3 Research Objective

This study aimed to investigate the effectiveness of an educational program based on the 5Es learning cycle model in developing scientific sense among tenth-grade female students in physics in the Karak region.

1.4 Importance of the Research

Theoretical Importance:

This research addresses the 5Es learning cycle strategy, which is grounded in the assumptions of constructivism—through which students construct new knowledge by connecting it to their prior knowledge and through interaction with their peers.

Applied Importance:

By presenting this educational program, the study may draw the attention of teachers, curriculum planners, and educational supervisors to the importance of focusing on activities that highlight physical science concepts, take into account students' prior experiences, interests, and needs, and place students in situations where they become active producers of knowledge.

1.5 Research Delimitations and Limitations

- **Subjective delimitation:** This study was limited to examining the effectiveness of a comprehensive educational program based on the 5Es learning cycle model in developing scientific sense in tenth-grade physics. The program was designed around two units: *Motion* and *Force*
- **Temporal delimitation:** The study and its tools were applied during the first semester of the 2021/2022 academic year, according to the calendar issued by the Ministry of Education in Jordan.
- **Spatial delimitation:** The study was conducted at Noor Al-Hussein Secondary Comprehensive School for Girls, within the upper basic education stage, under the Directorate of Education in the Karak region.
- **Human delimitation:** The study was limited to tenth-grade female students at Noor Al-Hussein Secondary Comprehensive School for Girls in the Karak Directorate of Education.
- **Delimitations:** The generalizability of the study's findings is limited to populations similar to the study sample. Moreover, the results are bound by the statistical significance levels used in the analysis via the SPSS software.
- **Limitations:** The study sample was limited to a single public school, and the relatively small sample size (52 students) may limit the statistical power of the findings. Also, the study focused solely on female students.

1.6 Research Terminology

- **Educational Program:**

Theoretical Definition: "An educational programme is a coherent set or sequence of educational activities designed and organized to achieve pre-determined learning objectives or accomplish a specific set of educational tasks over a sustained period" (UNESCO Institute for Statistics, 2012, p. 83).

Operational Definition: A comprehensive and integrated educational content consisting of all practices, experiences, activities, and procedures that the students—specifically the study sample—interact with. The program is designed to develop scientific sense in tenth-grade physics, taking into account the learners' characteristics, and providing the necessary instructional materials, tools, and available resources within the learning environment. It aims to foster scientific sense and contribute to serving the local community during the designated program duration.

- **5Es Instructional Model:**

Theoretical Definition: Atiyah (2020) defined the 5Es learning cycle as a method of both learning and teaching, through which the learner can conduct inquiry-based activities that enable meaningful learning. It is characterized by its consideration of learners' abilities and its progression from parts to wholes, as understanding the part is cognitively easier than grasping the whole.

Operational Definition: A structured sequence of activities that the student engages in, designed to support and train her to use prior knowledge in constructing new understanding of a specific concept. The model consists of five phases: Engagement, Exploration, Explanation, Elaboration, and Evaluation.

- **Scientific sense:**

Theoretical Definition: Mazen (2013) defined scientific sense as: "The ability to make judgments and choose appropriate methods to achieve goals based on causality in the shortest possible time, relying on awareness, understanding, and perception of the phenomenon toward which the learner develops sensibility."

Operational Definition: In this study, scientific sense refers to the score students achieve on a test covering four domains: recalling prior experiences, numerical sense, sensory engagement, and metacognitive skills.

2 Theoretical Framework and Previous Studies

2.1 Definition of Scientific sense

Scientific sense is a dynamic process in which ideas are developed, new evidence is presented, and theoretical concepts are refined, changing them in the sense of coordinating theory and evidence (Newman et al., 1993). For example, in the lesson, "Motion in Two Dimensions," the following question is posed: Does the horizontal component of the initial velocity change along the motion path, or does it remain constant? Follow-up questions such as "How do you know?" and a simple reformulation of the theory occur in response to a request for a second piece of evidence ("How can you confirm that?").

Asking such questions helps develop a scientific sense among students because it stimulates them to think and strive to provide evidence, and it connects theory with the provision of evidence. This is what we lack in our schools, which have turned learners into passive recipients who do not possess even the slightest thinking skills.

Scientific sense represents one of the highest intellectual activities naturally exercised by individuals. Its importance lies in helping learners recognize problems encountered in daily life, address them effectively, and make well-informed decisions faster (Mazen, 2013).

Constructivism has emphasized the development of scientific sense, viewing learning as a process in which learners build and derive meaning through sensory understanding or experience. Constructing meaningful knowledge is a demanding and time-consuming process that can be facilitated by effective teaching but is not solely a result of it. From a constructivist perspective, any activity that engages students in building knowledge is preferred and highly required (Zaytoun, 2007).

Effective teaching should begin with a sensory-engaging question or concept that is intriguing, enjoyable, and familiar to students. Each lesson should present a clear and tangible summary, grounded in real-life examples, and the learning process should harness students' curiosity and intelligence.

Costa and Kallick (2006), in their work Discovering and Exploring Habits of Mind, emphasize the importance of employing senses and enhancing individuals' sensory abilities in constructing knowledge. Knowledge fundamentally arises from sensory data, which the mind transforms into mental, cognitive, and advanced patterns. The challenge lies in creatively utilizing our sensory perceptions in the knowledge-building process, making this one of the essential habits and skills that a critical mind must acquire.

2.2 Dimensions of Scientific Sense

Literature (Abu Jado and Nofal, 2015; Abu Shama, 2017; Al-Afoun and Al-Saheb, 2012; Al-Osaimi, 2019) mentions various dimensions of scientific sense, which can be explained as follows:

First: The Cognitive Domain, which includes:

- **Recalling Experiences and Connecting Them to the Present:**

This refers to the ability to extract knowledge or experiences acquired from past learning and apply them to different life situations. The effectiveness of recalling and linking prior experiences to the present depends on how information is stored by the learner in terms of organizing and coding it. When a teacher employs a strategy to activate prior knowledge, the learner is then able to retrieve previously learned information in order to interpret or evaluate, based on the knowledge structures already constructed in their cognitive framework.

- **Numerical Sense:**

Numerical sense encompasses a set of ideas such as the meaning of numbers, methods of number representation, relationships between numbers, relative magnitude, and the skill of working with numbers. It involves a range of mathematical abilities that enable learners to comprehend and analyze numerical information with the aim of drawing logical conclusions and making informed decisions to solve problems.

Moreover, these skills include the ability to express ideas and situations using numbers and various forms of mathematical data.

- **Activating Most Senses:**

This refers to the deliberate and attentive use of sensory pathways to gather information and comprehend elements within the surrounding environment. Since all information enters the brain through sensory paths, it is essential for teachers to design learning activities that maximize opportunities for sensory engagement; the greater the number of senses involved in the learning process, the deeper and more effective the learning becomes.

- **Metacognition (Thinking about Thinking):**

This refers to an individual's awareness and understanding of mental activities, learning strategies, and self-regulation processes that occur before, during, and after learning. These processes support memory, comprehension, planning, management, and problem-solving. Metacognition involves a form of internal dialogue about the cognitive strategies used to address a problem, how they are implemented, and how their outcomes are evaluated. It enables students to learn from others, enhances their awareness of their own thought processes, and involves planning, monitoring, and evaluating skills that govern and refine cognitive functions with precision.

Second: The Affective Domain Includes:

- **Scientific Curiosity:** This refers to engaging in thinking driven by internal motivation and a desire to explore and inquire.
- **Scientific Alertness:** This refers to a high level of concentration and attentiveness.
- **Enjoyment of Scientific Work:** This involves a sense of satisfaction derived from solving problems, finding joy in tackling challenging questions, and taking pleasure in discovering solutions and keeping learning lifelong.
- **Perseverance:** Defined as commitment to a task, it entails maintaining focus and sustained effort until the task is completed, without giving up.
- **Impulse Control:** This refers to exercising caution when solving problems, thinking carefully before solving them, and formulating a clear action plan before beginning a task.

These affective dimensions of scientific sense are among the most prominent habits of mind that help shift learners from passive recipients to active participants. They foster intellectual creativity and engagement, enabling students to enter the broader world of thinking.

2.3 Acquiring Aspects of Scientific sense

Arthur Costa (2004), in his work Activating & Engaging Habits of Mind, identified a set of practices that teachers can employ to help create a learning environment conducive to the development of scientific sense among students. These practices include: giving students time to think, providing effective feedback, being open to their opinions, asking for clarification when needed, and showing empathy for their circumstances.

Such practices reflect the positive impact of an educational process that is rooted in establishing a rich and interactive learning environment—one in which learners engage all their senses to acquire knowledge and practice various thinking skills.

Abu Shama (2017) emphasizes the importance of guiding students to use their senses and engage their minds in a conscious and deliberate manner to perceive observed phenomena, reflect on their learning, and critically analyze the information presented to them. He underscores the importance of linking new information to prior knowledge in order to create meaningful learning contexts that enhance cognitive development. This highlights the functional role of information and real-life experiences, reinforcing the need to adopt instructional models that foster the practice of diverse thinking skills.

Similarly, Tekerci & Kandir (2017) argue that teaching science based on meaning-making and the use of all senses encourages learners to acquire knowledge and increases their cognitive awareness. Moreover, practical activities and experiments support the development of scientific thinking skills.

The researcher believes that emphasizing the development of scientific sense in learners contributes to the advancement of their knowledge, skills, and thinking abilities. It also encourages them to engage with real-life problems and strive to find solutions.

2.4 Constructivist Learning

According to Yager, the principle of constructivist learning is based on the idea that learners construct new knowledge by building upon their prior knowledge through mental processes and interaction with others.

Conceptual understanding emerges from the learner's sensory engagement with the environment and their ability to adapt to it. The primary role of knowledge, therefore, is to facilitate adaptation to the data and demands of the external world. As a result, constructing cognitive structures and schemas is a matter of coordinating knowledge with reality rather than simply mirroring or replicating it (Darb & Abbood, 2021).

Bell and Driver, as cited in (Reece & Walker, 2000), outlined several core assumptions of constructivist learning, as follows:

First, what a student currently believes—whether accurate or not—is important. Second, although learners may undergo the same learning experience, each individual constructs meaning in a unique, personal way based on their prior knowledge. Third, Understanding or constructing meaning is an active and ongoing process. Fourth, Learning often involves conceptual change. Fifth, when students encounter new concepts, they may not immediately accept them; instead, they might grant temporary acceptance or even reject them altogether. Finally, learning is not a passive process, but rather an active one that requires students to take responsibility for their own learning.

Constructivist learning takes place when the learner modifies existing ideas, reorganizes previously acquired knowledge, or adds new concepts and information. Learning is an ongoing and active process that involves the construction of new cognitive structures or the reconstruction of existing knowledge systems within the learner (Abu Zeina, 2011).

Among the key conditions for meaningful constructivist learning are reception, readiness, and active engagement. When teachers focus their students' attention on a specific problem and provide them with a framework, structure, or advance organizer, the conditions of reception and readiness are fulfilled. The condition of active engagement, on the other hand, is met through modeling inquiry processes, skillfully employing questioning techniques, and allowing students to take responsibility for their own learning (Borich, 2019).

2.5 Phases of the 5Es Learning Cycle

The 5Es learning cycle model consists of five sequential and interrelated phases that form the core structure of the model. These phases are outlined as described by Zaytoon (2007), Atiya (2020), and Quteit (2011), as follows:

- **Engagement Phase:**

This phase aims to stimulate students' interest, spark their curiosity, and draw their attention to the learning topic or concept. It typically begins with thought-provoking questions such as "Why did this happen?", "What do you already know?", or "What can I discover about this topic?"

- **Exploration Phase:**

This phase sparks students' curiosity by providing students with opportunities to engage in hands-on experiences and work collaboratively to grasp and make sense of the concept. During this stage, students are encouraged to think freely, investigate ideas, and formulate scientific hypotheses. The teacher's role is to support and guide the students with minimal direct instruction, observing their participation, listening actively, and ensuring that all students are involved in the exploratory process. The teacher may also pose challenging or open-ended questions to deepen inquiry and maintain engagement.

- **Explanation Phase:**

This phase focuses on clarifying and explaining the target concept and introducing terminology. During this stage, the learner takes an active role by consulting various sources of knowledge—such as discussion sessions and interacting with the teacher—to arrive at definitions and explanations related to the concept under investigation. The teacher's role is to encourage students to articulate their understanding, clarify concepts and terms, explain observations, and support their reasoning by asking them to provide evidence and justification.

- **Elaboration Phase:**

This phase encourages students to discover new applications of the concept, use terminology in various contexts, ask questions using these terms, and reach well-supported conclusions. The teacher's role is to guide students in applying and expanding concepts and skills in new situations, asking them to clarify evidence and asking them about what they already know.

- **Evaluation Phase:**

In this phase, continuous evaluation is carried out to assess the outcomes achieved and the extent to which learning objectives have been met. It also considers the availability and use of educational technologies, the organization of the learning environment, and students' abilities in research and inquiry. Furthermore, it examines how well students are able to construct and expand conceptual understanding and apply what they

have learned to real-life situations. This ongoing evaluation helps students internalize concepts and experiences, master essential skills, and broaden their overall understanding.

In light of the importance of students acquiring the dimensions of scientific sense and their continuous pursuit of understanding and exploration, this study seeks to examine the impact of designing an educational program based on the 5Es learning cycle on the development of scientific sense among tenth-grade female students in physics within the Directorate of Education in the Karak region.

2.6 Previous Studies

After reviewing a number of previous studies related to the current research topic, the researcher categorized them into two groups:

Studies that addressed the 5Es learning cycle model, and studies that examined the acquisition of scientific Sense.

The studies are presented in descending chronological order:

- **Studies on the 5Es Learning Cycle Model**

Al-Sowelmyeen (2020) conducted a study aimed at identifying the effectiveness of teaching using the 5Es learning strategy in developing thinking skills in science among eighth-grade students in Jordan. A thinking skills test consisting of 37 items was administered to a sample of 60 students, who were randomly divided into two groups of 30 students each. The experimental group was taught using the 5Es learning strategy, while the control group was taught using traditional methods. The results revealed statistically significant differences at the significance level ($\alpha = 0.05$) between the mean scores of the two groups in overall thinking skills and in each sub-skill, in favor of the experimental group. The study recommended the use of the 5Es learning cycle in science instruction and training teachers on how to apply it to foster thinking skills.

Al-Qawasmeh and Al-Qadri (2019) conducted a study to examine the impact of using a computerized version of the 5Es learning cycle strategy in developing scientific thinking skills among fourth-grade students in science at Islamic Scientific College Schools in the American SAT program in Jordan. The researchers used a quasi-experimental method with a sample of 48 students, divided into an experimental and a control group. The results showed that the performance of the experimental group exceeded that of the control group. No statistically significant differences were found due to the interaction between teaching strategy and gender (male or female). Based on these findings, the study recommended using computerized 5Es learning models in science instruction to develop scientific thinking skills among fourth-grade students.

Al-Shurab (2017) conducted a study to investigate the effect of teaching general science using the modified 5Es learning cycle strategy on the development of problem-solving ability and attitudes among female students in the basic education stage in Jordan. A quasi-experimental design was used, with both the control and experimental groups consisting of 40 eighth-grade female students from Mahis Secondary School. The results showed statistically significant differences between the mean scores of the two groups on the problem-solving test in favor of the experimental group. Significant differences were also found in students' responses on the attitude scale, again in favor of the experimental group. The study recommended that educational supervisors hold training workshops for teachers on the core elements of the 5Es learning strategy in science teaching.

Malik et al. (2017) conducted a study to examine the effect of applying the 5Es inquiry-based learning cycle model on academic achievement in the unit of fluid statics in physics. A quasi-experimental one-group design was employed with a purposive sample of 30 students from a secondary school in Indonesia. The cognitive domain was assessed using essay questions, the affective domain using a Likert-scale questionnaire, and the psychomotor domain through observation. The results indicated that the achievement rates for teachers and students were 91% and 87%, respectively—classified as "good." The improvement in students' cognitive achievement was 41% (moderate), affective achievement 76% (good), and psychomotor achievement 71% (also good). A t-test was used to compare the calculated t-value with the critical value ($t = 15.529 > 2.042$), confirming statistical significance. The study concluded that the 5Es inquiry-based learning model represents a promising alternative to enhance student achievement in the unit on fluid statics in physics.

- **Studies on Scientific sense**

Younis and Jardo (2021) conducted a study aimed at exploring the effect of the "Snowball Strategy" on scientific sense and future thinking among sixth-grade primary students in science. The researchers used a quasi-experimental design with a sample of 78 students from Al-Kufa Model School in Mosul, Iraq. After excluding students who had failed the previous year, the final sample consisted of 68 students—36 in Class A and 32 in Class B. Class A was assigned as the control group, while Class B served as the experimental group.

The results showed that the experimental group, which was taught using the snowball strategy, outperformed the control group, which was taught using traditional methods.

Hassanein et al. (2020) conducted a study to develop a proposed program based on constructivism for teaching science to enhance scientific sense among hearing-impaired students at the preparatory stage. To achieve this, the researchers designed the proposed program and a teacher's guide, in addition to preparing a scientific sense scale. The sample consisted of 31 first-year preparatory students from Al-Amal School for the Deaf and Hard of Hearing in Tahta. Statistical analysis was carried out using the t-test and Blake's equation. The study concluded that the constructivist-based program was effective in developing scientific sense and recommended the need to support hearing-impaired students through tailored educational programs.

Abu Hasel (2019) conducted a study to investigate the impact of the whole-brain teaching strategy in science instruction on academic achievement, the development of scientific sense, and certain habits of mind among first-grade intermediate students. The sample consisted of 29 students in the experimental group and 29 in the control group. The findings revealed statistically significant differences at the (0.005) level between the two groups in favor of the experimental group in the scientific sense test. The effect size was reported at 0.5, indicating a moderate effect of the whole-brain teaching strategy on overall scientific sense development.

Qushta (2018) carried out a study to examine the effect of using two augmented reality (AR) formats in developing scientific concepts and scientific sense in science among seventh-grade female students in Gaza. The researcher developed a test for the acquisition of scientific concepts and another for assessing the cognitive dimension of scientific sense. The study sample included 58 seventh-grade students from Dar Al-Arqam Secondary School, randomly assigned to an experimental group (29 students) taught using two AR formats, and a control group (29 students) taught using traditional methods. The results showed statistically significant differences in favor of the experimental group in both post-tests: one measuring the acquisition of scientific concepts and the other measuring cognitive scientific sense.

Al-Salamat (2018) aimed to investigate the effect of using the jigsaw strategy in teaching physics on the development of scientific sense and perceived self-efficacy among first-year secondary students. The study employed a quasi-experimental method with a sample of 58 students, randomly divided into experimental and control groups. The results revealed statistically significant differences at the (0.05) level between the mean scores of the two groups on the scientific sense and self-efficacy scales, in favor of the experimental group that was taught using the jigsaw strategy.

2.7 Commentary on the Reviewed Literature

The review of previous studies reveals the following:

First, the studies addressing the 5Es learning cycle model examined its impact on various educational outcomes such as problem-solving and attitudes (Al-Shurab, 2017), the application of the model to a specific unit in physics (Malik et al., 2017), the development of scientific thinking skills (Al-Qawasmeh & Al-Qadri, 2019), and the enhancement of thinking skills in science (Al-Sweilmien, 2020).

Second, the studies focusing on scientific sense explored different instructional strategies. Some investigated the effect of the snowball strategy on scientific sense and future thinking (Younes & Jirdu, 2021), while others aimed to develop a constructivist-based program to enhance scientific sense (Hassanein et al., 2020), examined the impact of the whole-brain teaching strategy on academic achievement, scientific sense, and certain habits of mind (Abu Hasel, 2019), assessed the use of two augmented reality approaches to improve scientific concepts and scientific sense (Qushta, 2018), or studied the effect of using the jigsaw strategy in teaching physics on the development of scientific sense and perceived self-efficacy (Al-Salamat, 2018).

Accordingly, most of the reviewed studies to the best of the researcher's knowledge examined the 5Es learning cycle model as an isolated instructional strategy, without investigating its relationship with scientific sense. Moreover, these studies generally approached the 5Es model simply as a strategy rather than as a full-fledged educational program.

Viewing the 5Es as a strategy involves using it as one of several teaching methods—for instance, flexibly incorporating its phases (Engage, Explore, Explain, Elaborate, and Evaluate) within lessons. In contrast, treating the 5Es as a program entails designing a comprehensive educational package centered around the 5Es, which includes detailed lesson plans, teacher training, instructional materials, assessments, and potentially a complete curriculum aligned with the model. In contrast, the present study distinguishes itself by conceptualizing the 5Es learning cycle model as an integrated instructional program within the context of physics teaching, aligning with the objectives of the teaching–learning process and targeting the achievement of the intended learning outcomes.The researcher also notes that, despite the diversity of studies addressing the 5Es model, few—within

the limits of her knowledge—have applied the model within a complete instructional program grounded in constructivist theory and encompassing the five stages of the lesson: engagement, exploration, explanation, elaboration, and evaluation, in addition to incorporating modern teaching and assessment strategies.

3 Research Procedures

3.1 Research Methodology

A quasi-experimental approach was employed to investigate the effectiveness of an educational program based on the 5Es instructional model and to assess its impact on students' scientific sense among tenth-grade female students. To achieve this purpose, the researcher adopted a design involving two groups: an experimental group and a control group. The dependent variable in the study was the student's level of scientific sense, as measured by a researcher-developed test. The independent variable was the instructional method, where the educational program was implemented with the experimental group, while traditional methods with the same instructional units (Motion and Force) were taught to the control group using traditional teaching methods. The traditional methods included lecture-based instruction and textbook-centered teaching to ensure clarity and ease of replication.

3.2 Research Population and Sample

A purposive sample of one school was selected from Noor Al-Hussein Secondary School, affiliated with the Directorate of Education in the Karak region. This school was chosen due to the feasibility of conducting the study, including the availability of multiple class sections within the targeted grade level, and the school's administrative and technical support provided to the researcher. The school administration facilitated all necessary resources, including educational tools and access to the physics laboratory. Additionally, the physics teacher cooperated in implementing the study procedures. after which two intact classes were randomly assigned to experimental and control groups and consisted of 52 tenth-grade female students One of the sections was randomly assigned as the experimental group (n = 26), while the other section served as the control group (n = 26).

3.3 Research Tools

To achieve the objectives of this study and to answer its research question, the researcher developed two instruments:
Scientific Sense Test and an educational program based on the 5Es learning cycle model. And as follows:
First: Scientific Sense Test
To develop the scientific sense test, the following steps were taken:
a. Determining the purpose of the test (Scientific sense):
The test aimed to measure the level of scientific sense acquisition among tenth-grade female students in the subject of physics, specifically within the prescribed topics of the two instructional units: *Motion* and *Force*, from the first semester. The content of both units was analyzed, the relevant sub-concepts were identified, and a **table of specifications** was developed in alignment with the cognitive dimensions of scientific sense and their corresponding weightings. (See Table 1.)

Table 1: Specifications Table for the Scientific Literacy Test

Cognitive Dimension	Number of Questions	Question Numbers	Relative Weight
Recalling Experiences and Connecting Them to the Present	7	1-7	28%
Numerical sense	6	8-13	24%
Activating Most Senses	6	14-19	24%
Thinking About Thinking	6	20-25	24%
TOTAL	**25**		**100%**

b. Preliminary version of the test (Scientific sense):
The initial version of the test consisted of 25 multiple-choice items, with each item followed by four response options. The maximum possible score on the test was 25, and the minimum score was 0. The first page of the test included clear instructions directed to the students, explaining the purpose of the test and emphasizing the importance of carefully reading each question, answering all items, adhering to the allotted time, and responding directly on the question paper.

c. Validity of the test (Scientific sense):

To ensure the test's validity and its appropriateness for meeting the objectives of the current study, the initial draft was submitted to 15 panel members of specialists in curricula, teaching methods, and educational measurement and evaluation. The panel included 7 university professors, 2 educational supervisors, and 6 physics teachers for the tenth grade. They were asked to evaluate the test items in terms of content alignment, clarity of language, appropriateness of instructions, and to provide suggestions for additions, modifications, or deletions as necessary. An agreement criterion of 80% or higher was set for retaining an item, while items with less than 80% agreement were subject to modification or removal. Based on the experts' feedback, the test was revised accordingly. A total of six (6) questions—numbers (2), (3), (4), (5), (6), and (19)—were deleted. The wording of question (7) was modified, an illustrative figure was added to question (12), and the answer choices for questions (21) and (24) were revised. The researcher considers these revisions as evidence supporting the test's content validity and as a contributing factor to enhancing the reliability of its results.

d. Applying the Scientific Sense Test to the Pilot Sample

After incorporating the necessary modifications based on the feedback of the expert reviewers, the test was administered to a pilot sample of 30 tenth-grade female students from the study population but not part of the main sample. Through this pilot application, the duration of the Scientific sense Test was determined by calculating the total time taken by all students to complete the test and dividing it by the number of students. The appropriate time for completing the theoretical section of the test was estimated to be 40 minutes.

Internal Consistency Validity of the Scientific sense Test:

Item-dimension and Item-total Pearson correlation coefficients were calculated to examine how well each item correlated with the dimension and with the overall test score, which is one of the approaches for establishing construct validity. Pearson correlation coefficients were calculated for each item on the scale in relation to the total score. Table (2) presents the results.

Table 2: Correlation Coefficient of Each Item in the Scientific Sense Test with Dimensions and Correlation of Items with Total Score

Item Number	Correlation		Item Number	Correlation	
	Dimension	Total Score		Dimension	Total Score
1	0.758**	0.803**	14	0.473**	0.423*
2	0.830**	0.675**	15	0.473**	0.439*
3	0.636**	0.470**	16	0.824**	0.793**
4	0.758**	0.803**	17	0.734**	0.588**
5	0.522**	0.464**	18	0.709**	0.575**
6	0.706**	0.525**	19	0.770**	0.662**
7	0.830**	0.675**	20	0.874**	0.643**
8	0.702**	0.467**	21	0.632**	0.626**
9	0.621**	0.470**	22	0.529**	0.405*
10	0.742**	0.610**	23	0.744**	0.382*
11	0.797**	0.633**	24	0.751**	0.439*
12	0.411*	0.504**	25	0.921**	0.842**
13	0.620**	0.662**			

** Statistically significant at the 0.01 level ($\alpha < 0.01$).

*Statistically significant at the 0.05 level ($\alpha < 0.05$).

Table 2 shows that all correlation coefficients between each item of the scientific sense test and the overall test score were statistically significant at the ($\alpha < 0.01$) level in most cases. These results indicate that the test validly measures the construct it was designed to assess, which enhances confidence in its use for the purposes of the present study.

Reliability of the Scientific sense Test:

To verify the reliability of the test, it was administered to a pilot sample consisting of 30 tenth-grade female students from the study population but not included in the main sample. The sample was drawn from Zahoum Mixed Secondary School and Adir Mixed Secondary School. Using the Kuder-Richardson Formula 20 (KR-20), the reliability coefficient was calculated and found to be 0.86, indicating a relatively high degree of reliability and the test's suitability for application to the main sample. Table 3 presents these findings.

Table 3: Reliability Coefficients of the Scientific Sense Test

Dimension	Number of Items	Reliability Coefficient
Recalling Experiences and Connecting to the Present	7	0.81
Numerical Sense	6	0.80
Activating Most Senses	6	0.79
Thinking About Thinking (Metacognition)	6	0.87
Total	**25**	**0.86**

Table 3 shows that the reliability coefficients for each dimension of the scientific sense test ranged from 0.79 to 0.87, which are considered acceptable values that reflect good reliability, further supporting the test's appropriateness for use with the main study sample.

The difficulty index for each test item was calculated by determining the percentage of incorrect responses relative to the total responses per item. Since the test was of the multiple-choice objective type, each item was scored dichotomously (1 for a correct answer, 0 for an incorrect or unanswered item). The discrimination index was calculated by ranking students' total scores in descending order, then dividing them into upper (top 50%) and lower (bottom 50%) groups, since the pilot sample consisted of only 30 students. The discrimination index was computed using the following formula: **Discrimination Index = (Number of correct responses in the upper group – Number of correct responses in the lower group) ÷ Number of students in either group.** Table (4) presents the results of the analysis.

Table 4: Difficulty and Discrimination Indices for the Scientific Sense Test Items

Item	Difficulty Index	Discrimination Index	Item	Difficulty Index	Discrimination Index	Item	Difficulty Index	Discrimination Index
1	0.57	0.73	11	0.30	0.47	21	0.43	0.47
2	0.30	0.60	12	0.27	0.27	22	0.80	0.27
3	0.67	0.40	13	0.53	0.53	23	0.33	0.27
4	0.57	0.73	14	0.33	0.27	24	0.20	0.27
5	0.37	0.47	15	0.27	0.27	25	0.30	0.60
6	0.40	0.53	16	0.57	0.73			
7	0.30	0.60	17	0.43	0.60			
8	0.40	0.40	18	0.47	0.53			
9	0.67	0.40	19	0.53	0.53			
10	0.57	0.60	20	0.37	0.47			

Table 4 indicates that item difficulty indices ranged from 0.20 to 0.80, reflecting a broad gradient of difficulty levels across the test items. This is an indicator of good item quality and alignment with the test's intended purpose in the current study. The discrimination indices ranged from 0.27 to 0.73, all of which were positive values, indicating good discriminatory power. These indices further support the validity of the test, as a test item's ability to discriminate between high- and low-performing students is a strong indicator of its validity.
Based on the experts' feedback and the pilot application, the final version of the test was established. Each item was scored as follows: 1 point for a correct answer, and 0 points for an incorrect or unanswered question. Therefore, the maximum score on the test was 25, while the minimum score was 0.

Second: The Educational Program

The educational program was designed and implemented in coordination with the physics teacher during the instruction of the designated units to the experimental group. The program aims to enhance knowledge acquisition and promote self-construction of understanding within the learners' cognitive structures. It also seeks to encourage the application of knowledge through perception, comprehension, reasoning, and the improvement of students' thinking skills. The program is aligned with the content and learning objectives of the two selected physics units for the tenth grade (Motion and Force), in addition to the research objectives. It is designed to enable students to acquire scientific knowledge through personal experience and individual cognitive processing and organization, with a particular focus on physics concepts.

The instructional material was developed according to the 5Es learning cycle model and centered around the two selected units (*Motion* and *Force*). The teacher's guide included the following components:

- **Program Title:**

An Educational Program for Teaching the Units of Motion and Force Based on the 5Es Learning Cycle Model.

- **Program Objectives:**

objective to be related to developing an instructional program based on 5 Es instructional model.

- **Tools and Methods Used:**

The teacher makes use of instructional aids, materials, classroom activities, and worksheets necessary for the teaching and learning process.

3.6 Steps for Implementing the Educational Program

- **Classroom Environment:**

Learning is implemented through various activities and tasks either in the physics lab or the classroom, while ensuring a proper classroom environment in terms of ventilation, lighting, and furniture suitable for group work. Each group is provided with the required tools to carry out experiments, activities, and complete worksheets. Students are also guided through task instructions and self-assessment criteria. Additionally, collaboration is established with the computer science teacher to support the implementation of digital and technical activities, as well as with the school librarian to provide students with appropriate references for research and report writing.

- **Learning Resources and Materials Used:**

Human Resources: The physics teacher, students, laboratory assistant, computer science teacher, school librarian, school principal, subject supervisor, and educational counselor.

Material Resources: The official textbook, the teacher's guide tailored to the educational program, the physics lab and related tools, stationery, colored papers, environmental materials, computers, data show projector, school library, computer lab, and internet access.

- **Teaching Methods and Strategies:**

All instructional methods and teaching strategies that support the development of reflective thinking skills—integrated into the phases of the 5Es learning cycle—were applied. These include active learning, cooperative learning, brainstorming, critical thinking, and problem-solving.

- **Tools, Strategies, and Activities:**

Students used graphing notebooks, pencils, calculators, and lab tools for inquiry-based activities such as: balls, toy cars, measuring tapes, stopwatches, string, projectile launchers, smartphones, and more. Worksheets were also an essential part of the activities.

- **Assessment Tools:**

The program, built on the 5Es model, aims to enhance reflective thinking skills. Therefore, a variety of assessment methods and tools were employed, including:

KWL charts, Quizzes, Evaluation of communication and collaboration among group members, Performance-based task assessment, Presentation of results, Report writing, Portfolios, and Performance-based assessment.

3.7 Implementing the Phases of the 5Es Learning Cycle in the Classroom

The educational program based on the 5Es learning cycle model is implemented through five sequential and interrelated phases, as follows:

- **Engagement Phase:**

In this phase, aspects of the problem are presented, its components are identified, and any misconceptions are addressed. Students' curiosity and interest in the learning topic or concept are stimulated, and their prior knowledge is elicited. For example, in the lesson *Motion in One Dimension*, students are shown a picture and asked to reflect and generate questions such as "Why did this happen?", "What do I know?", and "What can I find out about this topic?"

Specifically, they are shown an image of billiard balls and asked to think: if a rolling ball slows down on a straight horizontal path, is its acceleration positive or negative? Students are encouraged to identify aspects of the problem and misconceptions, and record what they want to know in a **KWL chart**.

- **Exploration Phase:**

In this phase, students are encouraged to explore the content and derive logical relationships through observation and investigation. Curiosity is further stimulated by providing hands-on experiences and opportunities for collaboration, conceptual understanding, and hypothesis generation. For example, in the lesson on *Motion in One Dimension*, an inquiry-based question might be posed: *When is acceleration constant? Can kinematic equations be used if the car's speed changes irregularly?*

Students conduct a hands-on experiment to calculate acceleration. The teacher's role is to encourage student participation, facilitate collaboration with minimal intervention, and observe student interactions while posing thoughtful, guiding questions.

- **Explanation Phase:**

This phase focuses on providing explanations and solutions to the posed problem, as well as introducing and clarifying the target concept and related terminology. Students are expected to refer to knowledge sources,

engage in group discussions, and interact with the teacher to construct accurate definitions and explanations. In the *Motion in One Dimension* lesson, students are asked whether kinematic equations can be used if a car's speed changes irregularly, and to provide evidence supporting the idea that these equations are not valid in that context. During this stage, the teacher facilitates the process by encouraging clarification, posing follow-up questions, and using various strategies such as poster sessions, raised-hand discussions and etc.

- **Elaboration Phase:**

In this phase, students explore new applications of the concept and relate it to other learned concepts. They are asked to use newly acquired terms in forming logical conclusions and real-world inferences. For example, students are encouraged to connect physics to everyday life by researching motion-measuring devices. They are asked to choose one such device, explain its principle of operation in their own words, and present it to the class. The teacher's role is to support students in applying and expanding the concepts and skills in new contexts, guiding them to justify their reasoning and ask informed questions.

- **Evaluation Phase:**

This phase focuses on continuous assessment of what has been achieved, the extent to which learning objectives have been met, the availability of technologies, the organization of the learning environment, and students' abilities in research, inquiry, conceptual construction, and application of knowledge to real-life situations. Ongoing evaluation supports the assimilation of concepts, mastery of skills, and deepening of understanding.

3.8 Validity of the Educational Program

To verify the validity of the instructional material, it was reviewed by a panel of specialists in the subject matter of the study using a set of established criteria for evaluating educational programs. The content was aligned with the two developed units based on the 5Es learning cycle model. The reviewers' feedback was taken into consideration, particularly regarding the refinement of certain linguistic formulations, and the teacher's guide was finalized accordingly.

3.9 Procedures for Conducting the Study

To implement the study and achieve its objectives, the following procedures were followed:

- Reviewing the theoretical literature relevant to the study, including books, periodicals, journals, and previous research addressing the study variables (the 5Es learning cycle model and physics concepts).
- Purposefully selecting a sample of tenth-grade female students from the study population.
- Randomly assigning the sample into two groups: an experimental group (n = 26) and a control group (n = 26).
- Selecting and analyzing the content of the two instructional units (*Motion* and *Force*) from the first semester of the tenth-grade physics curriculum.
- Developing the study instrument (Physics Concepts Acquisition Test) and verifying its validity and reliability indicators.
- Designing the educational program based on the 5Es learning cycle model.
- Verifying the validity of the educational program.
- Obtaining the necessary formal approvals from Mutah University and the Directorate of Education in the Karak region.
- Administering the pre-test (Physics Concepts Acquisition Test) to both the experimental and control groups, and collecting and recording the results.
- Beginning instruction for both groups during the first semester of the 2021/2022 academic year. The educational program was implemented with the experimental group, with two sessions per week in accordance with the official timetable for physics classes, in coordination with school administration and the physics teacher. The duration of the program was eight weeks.
- Implementing the instructional content for the experimental group using the educational program, while the control group received instruction on the same content using traditional methods. Both groups shared the same general learning objectives for the selected units.
- Administering the post-test (Physics Concepts Acquisition Test) to both the experimental and control groups.
- Entering and analyzing the collected data using the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) to determine the effectiveness of the educational program in developing students' acquisition of physics concepts.

3.10 Statistical Analysis

To answer the research question, descriptive and inferential statistical methods were applied using **SPSS version 16** as follows:

- Pearson correlation coefficient to verify the internal consistency validity of the Scientific Sense Test and calculate its reliability based on the pilot sample.
- **Kuder-Richardson Formula 20 (KR-20)** for measuring test reliability.
- Item difficulty and discrimination indices for the Physics Concepts Acquisition Test.
- Descriptive statistical measures to describe the performance levels of the control and experimental groups on the pre- and post-tests.
- **One-Way ANCOVA (Analysis of Covariance)** to examine the significance of differences between the groups' mean scores on the pre- and post-tests, while controlling for pre-test performance (as a covariate).
- **Eta-squared (η^2)** effect size indicator.

4 Results & Discussion

4.1 Results Related to the Research Question: *What is the effectiveness of an educational program based on the 5Es learning cycle in developing scientific sense among tenth-grade female students in physics in the Karak region?*

To answer this question, means and standard deviations were calculated for the performance of the two groups (control and experimental) on the Scientific sense Test in both the pre-test and post-test. Adjusted means were also calculated according to the group variable (control vs. experimental), as presented in Table 5.

Table 5: The Means and Standard Deviations of the Performance of the Control and Experimental Groups on the Pre- and Post-Scientific Sensibility Scale

Dimension	Group	Pre-Test Mean	Pre-Test SD	Post-Test Mean	Post-Test SD	Adjusted Mean	Std. Error
Recalling Experiences and Connecting with the Present	Control	2.54	1.30	2.88	0.766	2.886	0.153
	Experimental	2.57	1.13	5.65	0.797	5.652	0.153
Numerical Sense	Control	2.57	1.36	2.85	0.675	2.846	0.144
	Experimental	2.57	1.30	4.88	0.816	4.885	0.144
Activating Most Senses	Control	2.38	1.17	2.77	0.765	2.766	0.138
	Experimental	2.35	1.16	5.31	0.679	5.311	0.138
Thinking about Thinking	Control	2.19	1.52	3.15	0.834	3.154	0.152
	Experimental	2.19	1.52	5.00	0.693	5.000	0.152
Total	Control	9.69	3.37	11.65	1.696	11.654	0.308
	Experimental	9.69	3.27	20.85	1.461	20.846	0.308

The data in Table 5 indicate observable differences between the two groups in their performance on the pre- and post-tests of the Scientific sense Scale, both at the level of individual dimensions and the overall scale. Adjusted means also show notable differences. To test the statistical significance of these differences, a One-Way Analysis of Covariance (ANCOVA) was conducted to compare the groups' post-test scores while controlling for pre-test performance (used as a covariate). The results are shown in Table 6.

Table 6: One-Way ANCOVA Analysis for Pre/Post Differences in the Scientific Sense Scale

Dimension	Source	Sum of Squares	df	Mean Square	F Value	Sig.	Eta Squared
Recalling Experiences and Connecting with the Present	Group	99.415	1	99.415	162.818	0.000*	0.769
	error	29.919	49	0.611			
	Total	1078.00	52				
	Corrected total	130.231	51				
Numerical Sense	Group	54.019	1	54.019	100.246	0.000*	0.672
	error	26.404	49	0.539			
	Total	859.00	52				
	Corrected total	82.058	51				
Activating Most Senses	Group	84.176	1	84.176	170.461	0.000*	0.777
	Error	24.197	49	0.494			

	Total	958.000	52				
	Corrected total	109.923	51				
Thinking about Thinking	Group	44.308	1	44.308	74.194	0.000*	0.602
	error	29.262	49	0.597			
	Total	938.00	52				
	Corrected total	73.692	51				
Total	Group	1098.481	1	1098.481	445.162	0.000*	0.901
	Error	120.912	49	2.468			
	Total	14955.00	52				
	Corrected total	1223.750	51				

The data in Table 6 show that the F-values and their associated significance levels (p = 0.000) are less than the alpha level of 0.05, indicating statistically significant differences in the post-test scores of the Scientific sense Scale across all dimensions and the overall score, after controlling for pre-test performance. Referring to the adjusted means in Table 5, the differences favor the experimental group, indicating that the students in this group developed significantly higher levels of scientific sense compared to those in the control group.

According to Cohen's classification (Blant, 2015), these values represent large effect sizes, thus confirming the effectiveness of the 5Es-based educational program in developing scientific sense in physics among tenth-grade female students in the Karak Directorate of Education.

5 Conclusions

The findings of the study demonstrated the effectiveness of the educational program based on the 5Es learning cycle in developing scientific sense among tenth-grade female students. Statistical analyses of the pre- and post-test results on the Scientific Sense Scale, across both individual dimensions and the overall score, indicated significant differences in favor of the experimental group. This was further confirmed by the large effect size (0.901) according to Cohen's classification (Blant, 2015).

Based on the researcher's interpretation, the following factors may account for this result:

- The program contributed to creating an interactive and stimulating classroom environment for learning and teaching. Students engaged actively in instructional activities—whether by connecting prior knowledge to new content, conducting experiments, formulating explanations, expanding their understanding, or participating in evaluation processes.
- The nature of the 5Es model and its emphasis on hands-on activities played a key role in enhancing scientific sense among students. From a constructivist perspective, knowledge acquisition is an active and continuous process that involves restructuring one's cognitive framework. It extends beyond simply storing and retrieving information, emphasizing the activation of multiple senses during the learning experience.
- The program succeeded in achieving the goals of science education by fostering positive attitudes toward science and empowering learners to construct their own understanding. It also enhanced various dimensions of scientific sense, including recalling and applying prior knowledge, using numerical reasoning, engaging multiple senses, and developing metacognitive awareness.
- The program helped students improve their task processing, problem-solving abilities, scientific communication, thinking skills, and intellectual habits. It also promoted specialized scientific awareness and reasoning.
- The 5Es learning cycle enabled students to make informed judgments, select appropriate problem-solving strategies, and develop causal reasoning skills. It also enhanced their cognitive flexibility and mental performance toward achieving educational goals.

Accordingly, the current findings align with prior research (e.g., Al-Salamat, 2018; Qushta, 2018), which also highlighted the positive impact of active or constructivist instructional strategies on students' scientific understanding and attitudes toward science, (Abu Hasel ,2019), which found improvements in scientific sense through whole-brain teaching strategies, (Hassanein ,2020), which confirmed the effectiveness of a constructivist-based program, and (Younes and Jardu, 2021), which showed that the Snowball strategy was effective in developing scientific sense.

5.1 Recommendations and Suggestions

In light of the study's findings, the following recommendations are proposed:

- It is essential to develop effective educational programs for teaching physics that are grounded in constructivist-based models and strategies, in order to achieve the intended scientific and educational objectives across different educational levels.
- There is a need to adopt modern instructional approaches that integrate effective strategies —such as the 5Es learning cycle model —with teachers' active involvement and engagement in the classroom.
- Curriculum developers and instructional designers should be encouraged to incorporate the 5Es learning cycle model into educational materials, with a particular focus on its effectiveness in fostering student engagement and learning.
- Further research is recommended to apply similar programs to other age groups and student categories, as well as to develop additional effective and engaging instructional programs.

References:

Abu Hasel, B. (2019). The effect of whole-brain learning strategy in science teaching on achievement, scientific sense, and habits of mind. *Umm Al-Qura University Journal for Educational and Psychological Sciences*, 11(1), 1–42. [In Arabic]

Abu Jado, S., & Noufal, M. (2015). *Teaching thinking: Theory and application* (5th ed.). Amman: Dar Al-Masira. [In Arabic]

Abu Shama, M. R. (2017). The effectiveness of the Needham constructivist model in developing achievement, reflective thinking skills, and aspects of scientific sense among first-grade secondary students in physics. *The Egyptian Journal of Scientific Education*, 20(5), 156–199. [In Arabic]

Al-Arifij, S., & Suleiman, N. (2014). *Methods of teaching mathematics and science* (2nd ed.). Amman: Dar Safa for Publishing and Distribution. [In Arabic]

Al-Asaimi, H. (2019). The effect of using the cognitive apprenticeship strategy in teaching biology on developing biological concepts and scientific sense among secondary school students. *The Educational Journal*, 66, 70–108. [In Arabic]

Al-Salamat, M. K. (2018). The effect of teaching physics using the jigsaw strategy on developing scientific sense and perceived self-efficacy among first secondary grade students. Zarqa Journal for Research and Studies in Humanities, 3(18), 441-455. [CrossRef] [In Arabic]

Al-Shurab, R. (2017). *The effect of teaching general science using the modified 5Es learning cycle on developing problem-solving ability and attitudes toward the subject among basic-stage female students in Jordan* (Unpublished doctoral dissertation). Amman Arab University, Jordan. [In Arabic]

Al-Sweilmien, M. (2020). The effectiveness of teaching using the 5Es learning cycle strategy on developing science thinking skills among eighth-grade students in Jordan. *The Islamic University Journal for Educational and Psychological Studies*, 28(2), 270–289. [In Arabic]

Atiyyah, M. (2020). *Constructivism and its applications in modern teaching strategies*. Amman: Al-Manhajiyah Publishing. [In Arabic]

Blant, J. (2015). *Statistical analysis using SPSS* (5th ed., Trans. Translation Department). Cairo: Dar Al-Farouq. [In Arabic]

Borich, G. D. (2019). *Effective teaching methods: Research-based practice* (Trans. M. Al-Jabali & R. Al-Sharman). Riyadh: King Saud University Press. [In Arabic]

Costa, A. (2004). Activating and engaging habits of mind (Trans. Dhahran Schools). *Arab Childhood Journal*, 5(19), 52–58. [In Arabic]

Costa, A., & Kallick, B. (2006). Exploring and investigating habits of mind (Trans. H. Abdel Ghani). *Arab Childhood Journal*, 28(7), 83–91. [In Arabic]

Dakhil, S., & Amin, I. (2022). *Thinking and its educational skills: A theoretical and practical perspective*. Amman: Dar Safa for Publishing. [In Arabic]

Darb, Q., & Abbood, A. (2021). The Nature of Learning the Constructivist Learning. *International Journal of Childhood Special Education (INT-JECSE)*, 13(2), 781–789.

Ghoutit, G. (2011). *Inquiry*. Amman: Dar Wael for Publishing and Distribution. [In Arabic]

Malik, A., Dirgantara, Y., & Agung, A. (2017). *The implementation of 5Es learning cycle model-based inquiry to improve students' learning achievements*. Conference paper: The Asian Symposium on Education (AES 2016).

Mazen, H. (2013). Scientific sense from the perspective of science teaching and scientific education. *Educational Journal, Sohag University*, 34, 45–466. [In Arabic]

Newman, D., Crowder, E., & Morrison, D. (1993). *Scientific Sense-Making in Elementary Classroom Conversations*. BBN Labs, Inc., Cambridge, MA.

OECD. (2019). *Which countries have improved and which countries have declined in performance over their participation in PISA?* In *PISA 2018 Results (Volume 1): What Students Know and Can Do*. OECD Publishing, Paris.

Putra, F., Nurkholifah, I., Rusilowati, A., & Subali, B. (2018). 5Es-Learning Cycle Strategy: Increasing Conceptual Understanding and Learning Motivation. *Journal Ilmiah Pendidikan Fisika Al-BiRuNi*, 7(2), 171–181. [CrossRef]

Qawasmeh, R., & Al-Qadri, S. (2019). The effect of using a computer-based 5Es learning cycle on developing scientific thinking skills in science among fourth-grade students in SAT program schools in Jordan. *Dirasat: Educational Sciences, University of Jordan*, 46(2), 302–322. [In Arabic]

Qushta, A. (2018). *The effect of using two augmented reality formats on developing scientific concepts and scientific sense in science among seventh-grade students* (Unpublished master's thesis). Islamic University of Gaza, Faculty of Education. [In Arabic]

Reece, I., & Walker, S. (2000). *Teaching, Training and Learning: A Practical Guide*. British Library Cataloguing in Publication Data.

Tekerci, H., & Kandir, A. (2017). Effects of the Sense-Based Science Education Program on Scientific Process Skills of Children Aged 60–66 Months. *Eurasian Journal of Educational Research*, (68), 239–254. [CrossRef]

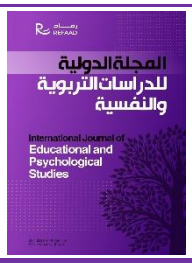
UNESCO Institute for Statistics. (2012). *International Standard Classification of Education*: ISCED 2011 (pp. 10–11). Montreal, Canada: UNESCO Institute for Statistics.

Younes, W., & Jardu, H. (2021). The effect of the Snowball strategy on scientific sense and future thinking among sixth-grade students in science. *Journal of the College of Education, University of Wasit*, 43(2), 659–682. [In Arabic]

Zaytoun, A. (2007). *Constructivist theory and science teaching strategies*. Amman: Dar Al-Shorouk. [In Arabic]

www.refaad.com

International Journal of Educational and Psychological Studies (EPS)
المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
Journal Homepage: https://www.refaad.com/Journal/Index/3
E-ISSN 2520-4149 | P-ISSN 2520-4130
Vol. 14, Issue 5, 2025, pp. 874 - 889



Performance Quality Standards in the Practical Education System at the Faculty of Education at Al-Quds Open University

معايير جودة الأداء في منظومة التربية العملية في كلية التربية بجامعة القدس المفتوحة

Ahmad Ghoneem Abu EL Khaeir[1*]

[1] Associate Professor of Educational Administration, Al-Quds Open University, Palestine.

[*] Corresponding Author: Ahmad Abu EL Khaeir (aabukhaeir@qou.edu)

This file is licensed under a
Creative Commons Attribution 4.0 International

Received	Revised	Accepted
استلام البحث	مراجعة البحث	قبول البحث
2025/5/28	2025/6/16	2025/7/1

DOI: https://doi.org/10.31559/EPS2025.14.5.11

Abstract:

Objectives: The study aimed to identify the degree of availability of performance quality standards in the practical education system at the Faculty of Education at Al-Quds Open University from the perspective of student teachers.

Methods: The researcher used a descriptive analytical method and relied on a questionnaire that included the four performance quality standards of the practical education system, which are (Program Management, Academic Supervisor, School Principal, and Associate Teacher). The questionnaire contained (37) indicators of performance quality and was distributed to a sample of (132) male and female students from the Faculty of Education at Al-Quds Open University, Gaza branch, during two consecutive academic years (2022/2023).

Results: The study concluded that the availability of performance quality standards within the practical education system at the Faculty of Education at Al-Quds Open University, from the perspective of student teachers, was high. The quality of assistant teacher performance received the highest relative weight of the four areas, followed by the quality of performance of the practical education program management, then the academic supervisor, and finally the quality of performance of the school principal.

Conclusions: The study recommends continuous improvement in the performance of both faculty members supervising training at the College of Education and cooperating school principals with regard to the training process for student teachers, in accordance with quality standards. It also recommends adopting the performance quality standards scale for the components of the practical education system developed by this study, which has been validated and proven reliable, with the possibility of building upon it and developing it to enable its application in different circumstances.

Keywords: *Quality Standards; Performance; Practical Education System; Al-Quds Open University.*

الملخص:

الأهداف: هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة توافر معايير جودة الأداء في منظومة التربية العملية بكلية التربية بجامعة القدس المفتوحة من وجهة نظر الطلبة المعلمين.

المنهجية: استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، واعتمد على استبانة تضمنت معايير جودة الأداء لعناصر منظومة التربية العملية، وهي (إدارة البرنامج، المشرف الأكاديمي، مدير المدرسة، والمعلم المشارك). واحتوت الاستبانة على (37) مؤشرًا لجودة الأداء، وتم توزيعها على عينة مكونة من (132) طالبًا وطالبة من كلية التربية بجامعة القدس المفتوحة فرع غزة، خلال عامين دراسيين متتاليين (2023/2022).

النتائج: توصلت الدراسة إلي أن درجة توافر معايير جودة الأداء في منظومة التربية العملية بكلية التربية بجامعة القدس المفتوحة من وجهة نظر الطلاب المعلمين كان مرتفعًا. وأن مجال جودة أداء المعلم المعاون قد حصل على أعلى وزن نسبي في المجالات الأربعة، يليه مجال جودة أداء إدارة برنامج التربية العملية ثم مجال المشرف الأكاديمي، وأخيرًا مجال جودة أداء مدير المدرسة.

الخلاصة: أوصت الدراسة بضرورة تطوير برامج تعليمية لمبحث الفيزياء لتكون فاعلة بحيث تستمد شكلها من النماذج والاستراتيجيات المستندة إلى النظرية البنائية لتحقق الأهداف العلمية والعملية المنشودة لمختلف المراحل الدراسية.

الكلمات المفتاحية: *معايير الجودة؛ الأداء؛ نظام التربية العملية؛ جامعة القدس المفتوحة.*

Citation

Abu EL Khaeir, A. G. (2025). Performance Quality Standards in the Practical Education System at the Faculty of Education at Al-Quds Open University. *International Journal of Educational and Psychological Studies*, 14(5), 874-889. https://doi.org/10.31559/EPS2025.14.5.11

1 Introduction

The teacher is considered the most important input in the school educational system, as he is the intellectual capital that seeks to elevate educational outcomes in accordance with the needs and interests of society, its philosophy, and the needs and interests of learners. The teacher is the true wealth that the leadership of the educational and training system strives to focus on during the preparation process in line with national foundations and standards. This is due to the significance and sensitivity of the role played by the teacher, as he or she is the actual implementer of the policies, objectives, and goals of both society and individuals, translating these into ambitious educational outputs and outcomes that enrich society with creative energies that achieve excellence, advancement, and development. Iraqy (2011) emphasizes that preparing teachers according to specific standards helps in formulating and defining the objectives of the teacher preparation program in a measurable procedural format, as well as determining the methods and means of evaluating the performance of the student/teacher and creating integration and connection between the theoretical and practical aspects of preparation programs.

Teacher preparation programs require planned and organized efforts from the preparation bodies represented by the practical education system. According to Iraqi (2011), preparing teachers according to specific standards helps to formulate and define the objectives of the teacher preparation program in a procedural and measurable manner, determine the methods and means of assessment for student/teacher performance, and establish integration and linkage between theoretical and practical aspects of preparation programs. Zimmerman (2017) indicated that the application of various teaching strategies learned theoretically by student-teachers in preparation programs should be practiced practically in real-life situations by providing opportunities for them to engage in practical education. Al-Ajiz and Halaas (2011) pointed out that practical education provides student-teachers with real-world experience during their field training, giving them the opportunity to apply educational principles, concepts, and theories in a practical and behavioral manner through the use of teaching methods and techniques demonstrated by cooperating teachers and observed by student-teachers in real practical situations. This enables them to translate what they have learned from practical, theoretical, educational, and specialized courses during their university studies, thus helping them acquire the teaching competencies needed by the teacher. Ucar (2012) added that the training of student-teachers plays an important role in developing their beliefs about learning and teaching.

From here, the role of faculties of educational sciences emerges in the management of practical education programs in accordance with quality standards, due to their importance in achieving the desired educational outcomes. In order for educational colleges to manage the practical education program according to performance quality standards, it is essential to accurately define the tasks and responsibilities of the elements of the training system, represented by the general supervision unit of the program, the academic supervisor, the school principal, and the cooperating teacher .

The performance quality indicators for the elements of the practical education system, as noted by Sinclair et al. (2006), suggest that units of field training or general supervision of the practical education program should oversee the planning, preparation, implementation, and evaluation of the field training and practical education program in collaboration with partner organizations. Meanwhile, the faculty member at teacher preparation institutions, known as the field training supervisor, plays a key role in the supervision process, taking on several tasks such as overseeing student teachers in the program and guiding, developing, and evaluating them.

The school principal at the training schools also undertakes several essential tasks concerning guidance and educational supervision, such as supervising, directing, and evaluating field training students. The cooperating teacher has a significant role in guiding the student teacher through practical application in various teaching situations, in addition to interacting with students, colleagues, and parents. The cooperating teacher is considered the main teacher at the school, well-prepared both functionally and behaviorally to supervise, direct, and evaluate students in field training schools. Therefore, teacher preparation programs invest a considerable amount of time and energy each year in selecting and supporting the capabilities of cooperating teachers who serve as mentors for field training students.

Given the importance of the role played by practical education programs in equipping student teachers with specialized performance competencies in the teaching profession, the Faculty of Educational Sciences at Al-Quds Open University has placed special emphasis on the quality of performance in the practical

education program. This is achieved by allocating an office for practical education within the college, which acts as a coordinator and responsible entity for practical education, organizing communication between the academic supervisor and the student teacher, as well as between the student teacher and the school administration. It also addresses emergency issues that arise during the training process. Additionally, the Faculty of Educational Sciences has designed guidebooks for training and prepared specialized educational courses titled Practical Education (1) and Practical Education (2), along with a YouTube channel for educational films aimed at equipping students with teaching skills

1.1 Study Problem

The rapid technological advancement, the explosion of knowledge, and the emergence of modern educational trends that advocate for the development and enhancement of education particularly concerning the role of teachers and the methods of their pre-service preparation urge us to continue diligent work in conducting a comprehensive and ongoing review of the quality performance standards for the elements of the practical education system.

Through reviewing the results of previous studies, it has become evident that there is a deficiency in the performance of the elements of the practical education system. Studies conducted by Mahmoud (2022), Ata (2019), and Al-Dosari (2019) highlighted shortcomings and declines in the quality performance standards of the elements of this system, which include the university supervisor, the school principal, and the college's procedures regarding the practical education program.

Thus, the current study aims to identify the degree of availability of quality performance standards in the performance of the four components of the practical education system (management of the practical education program, academic supervisor, school principal, cooperating teacher) at the Faculty of Education at Al-Quds Open University from the perspective of student-teachers. By designing a scale that includes standards and indicators to measure the quality of performance of the elements of the practical education system. In this context, the research questions below have been formulated:

1.2 The main question

What is the degree of availability of quality performance standards in the practical education system at the Faculty of Education at Al-Quds Open University from the perspective of student-teachers?

The sub-questions:

The following sub-questions stem from the main question:

- What is the degree of availability of quality performance standards in the management of the practical education program at the Faculty of Education at Al-Quds Open University from the perspective of student-teachers?
- What is the degree of availability of quality performance standards in the performance of the academic supervisor in the practical education program at the Faculty of Education at Al-Quds Open University from the perspective of student-teachers?
- What is the degree of availability of quality performance standards in the performance of the school principal in the practical education program at the Faculty of Education at Al-Quds Open University from the perspective of student-teachers?
- What is the degree of availability of quality performance standards in the performance of the cooperating teacher in the practical education program at the Faculty of Education at Al-Quds Open University from the perspective of student-teachers?

1.3. Study Significance

The significance of the study lies in the following:

1.3.1 Theoretical Significance

- Practical education is a major part of teacher preparation programs that cannot be overlooked. It is the actual training period where student-teachers learn all aspects of the educational process.
- It provides a real picture of the current reality of the performance quality of the practical education system's components at the Faculty of Education at Al-Quds Open University, which could contribute to improving and developing the quality of the practical education system's performance.

1.3.2 Practical Significance

The findings of this study are expected to contribute to:

- Improving the performance quality of the components of the practical education system (responsible for the practical education program, academic supervisor, school principal, cooperating teacher) for managing teaching training in the best ways.
- Holding seminars and workshops between the practical education department and school administrations to facilitate cooperation, coordination, role definition, communication methods, and problem-solving strategies to enable student-teachers to achieve practical experience.

1.4 Study Objectives

The study aims to identify the degree of availability of quality performance standards in the performance of the four components of the practical education system (management of the practical education program, academic supervisor, school principal, cooperating teacher) at the Faculty of Education at Al-Quds Open University from the perspective of student-teachers**.**

1.5. Study Limits

This study focuses on examining the degree of availability of quality performance standards in the practical education system at the Faculty of Education at Al-Quds Open University, Gaza branch, from the perspective of student-teachers for the academic year (2022/2023).

1.5. Operational Definitions of Study Terms

1.5.1 Quality Standards: In this study, quality standards are defined as the set of specifications and conditions that must be met by the management of the practical education program at Al-Quds Open University, academic supervisors, school principals, and cooperating teachers to improve their performance in matters related to the professional development of students at the Faculty of Education and to meet the needs of beneficiaries**.**

1.5.2 Performance: Performance is defined as all observable and measurable practices and activities carried out by the components of the practical education system at the Faculty of Education to help student-teachers acquire the necessary teaching competencies**.**

1.5.3 Practical Education Program: It is the program through which the Faculty of Education at Al-Quds Open University manages the training process for student-teachers, providing them with the appropriate teaching competencies and applying educational principles and theories in a professional manner under the supervision of specialized faculty members in collaboration with school principals and cooperating teachers in their natural school environment.

1.5.4 Practical Education System: The practical education system consists of individuals assigned by the administration of the Faculty of Education, responsible for planning, organizing, supervising, coordinating, monitoring, and evaluating the performance of student-teachers who are gaining teaching experience in schools. The system includes four components: management of the practical education program at the Faculty of Education, the academic supervisor, the school principal, and the cooperating teacher.

1.5.5 Al-Quds Open University: It is a Palestinian educational institution that provides educational and training services according to the philosophy of open and blended learning, relying on self-learning and student independence. Its goal is to deliver knowledge to all segments of society based on the latest scientific and technological developments, aiming to achieve leadership and distinction locally and regionally in the field of open university education and blended learning

2 Previous Studies

Many educational and psychological studies have focused on evaluating practical education programs, identifying their problems, and understanding their role in improving student training in teacher training colleges. The following Table 1 illustrates the comparison between these studies and the current study:

Table 1: Comparative Table of Previous Studies and the Current Study

Author(s) & Year	Study Focus	Methodology & Tools	Sample	Key Findings	Relevance to Current Study
Abdalkarim & Abu Eideh (2025)	Impact of TEIP-AF training on early stage teachers	Descriptive & Experimental; Stalling Observation & PTPDI	62 teachers (31 trained, 31 not)	Training had limited impact; only assessment-informed planning improved	Shows challenges in training effectiveness—supports quality reevaluation
Issa (2022)	Evaluation of practical program from students' perspective	Descriptive; Questionnaire	60 student teachers	No procedural issues; academic supervision excellent; school supervision average	Highlights variation in supervision quality, relevant for performance standards
Al-Haj & Al-Hamidi (2022)	Role of cooperating teacher	Descriptive-analytical; Survey	Student teachers (2014–2017)	Cooperating teachers rated highly	Emphasizes mentoring's role in practical training outcomes
Al-Miqaili & Abdel-Atti (2022)	Practical program implementation	Descriptive; Questionnaire	30 faculty members	Overall moderate; academic supervision ranked highest	Underlines institutional perspectives—useful for system-wide standards
Mahmoud (2022)	Evaluation from students' viewpoint	Descriptive; Questionnaire (66 items)	153 student teachers	Cooperating teachers strong; other areas average	Points to uneven quality—critical for comprehensive standards
Suissi & Dekna (2021)	Problems in practical education	Descriptive; Questionnaire (30 items)	90 female student teachers	Lacked feedback, weak mentor support, insufficient duration	Highlights operational weaknesses—key for performance criteria
Ataa (2019)	Effectiveness of implementation	Descriptive; Validated Questionnaire	103 student teachers	Supervisor rated highest, cooperating teacher medium	Offers balanced insight into stakeholder roles
Al-Atibi (2019)	Problems faced by female student teachers	Descriptive; Questionnaire (20 items)	222 student teachers	School management and student factors most problematic	Demonstrates non-academic influences on quality
Al-Dosari (2019)	TQM in practical education	Descriptive survey; Two questionnaires	75 academic & educational supervisors	TQM availability and supervisor role moderate	Relevant for assessing standardization and quality frameworks
Safar (2017)	Performance and satisfaction relationship	Descriptive; Questionnaire (53 items)	218 female student teachers	High performance; average satisfaction; positive correlation	Supports importance of performance in perception and outcomes
Al-Zamil (2017)	Quality level at Al-Quds Open University	Descriptive analytical; Questionnaire (56 items)	86 faculty members	Overall quality rated high	Directly relevant; offers baseline for current study comparison
Merc (2015)	Evaluation satisfaction in English teaching	Mixed methods; Questionnaire + Interviews	117 student teachers	Satisfaction high; assessment seen as fair	Adds international perspective on assessment effectiveness

Table 2: Comparative Table Between Previous Studies and the Current Study

Comparison Point	Previous Studies	Current Study
Data Source	Varied: student teachers, supervisors, faculty members	Student teachers (trainees) exclusively.
Evaluated System Components	Mostly focused on one or two components (e.g., supervisor or cooperating teacher)	Four key components: Practicum Program Administration, Academic Supervisor, School Principal, Cooperating Teacher.
Study Focus	General evaluation, challenges, or satisfaction	Measuring the quality performance standards of practicum elements.
Context	Various local, regional, or international settings	Local context: Faculty of Education at Al-Quds Open University.
Measurement Tool	Pre-existing or adapted questionnaires	A new assessment tool designed by the researcher—not previously available in the Faculty or practicum program records.
Potential Impact	General improvement recommendations	Practical, measurable results with a tool that can be formally adopted to improve practicum quality.

2.1 Analytical summary of the comparison between previous studies and the current study:

Although previous studies have contributed significantly to understanding the reality of practicum programs by examining various aspects such as supervisory roles, procedural challenges, or overall satisfaction, most of them were limited to evaluating individual elements in isolation. Furthermore, many relied on existing tools or general observation without offering standardized performance measurements.

In contrast, the current study demonstrates three distinct contributions:

First, it focuses on student teachers as the primary data source, providing authentic and direct insight into practicum quality.

Second, it evaluates the practicum as a comprehensive system, covering four major components: Practicum Program Administration, Academic Supervisor, School Principal, and Cooperating Teacher.

Third, and most importantly, the researcher developed a new assessment instrument to measure the quality performance standards of these components from the perspective of student teachers—a tool that did not previously exist in the faculty's practicum management system.

This positions the current study as not only diagnostic but also developmental, offering tangible outputs that can support evidence-based improvements in practicum quality at Al-Quds Open University.

3 Study procedures

3.1 Method

The current study relies on a quantitative or statistical analytical approach to data processing to arrive at its results. Therefore, the descriptive survey approach was used. According to Karasar (2020), this approach examines any phenomenon that has occurred in the past or is still occurring in the present. Therefore, the current study attempts to describe the phenomenon under study, its importance, and its historical background, thus addressing the problem related to the degree of availability of performance quality standards within the practical education system at the Faculty of Education at Al-Quds Open University. The study then designs a scale to measure performance quality standards among the elements of the practical education system. The resulting data is then statistically analyzed, discussed, and interpreted in clear, specific terms that lead to potential conclusions and provide proposed recommendations for improvement.

3.2 Study Population

The study population consists of all student-teachers registered for the Practical Education course (2) at the Faculty of Education at Al-Quds Open University, Gaza branch, during the second and first semesters of the(2021/2022) and (2022/2023) academic years, totaling (370) students, according to the Gaza branch statistics (Al-Quds Open University – Gaza Branch, (2022/2023) academic year).

3.3 Study Sample

For applying the study tool, the researcher used two types of samples:

3.3.1 Exploratory Sample

The exploratory sample consisted of (30) student-teachers who completed the Practical Education course (2) at cooperating schools, selected randomly to test the validity and reliability of the study tool before applying it to the actual study sample.

3.3.2 Actual Sample

The researcher distributed (140) questionnaires to student teachers who had trained in cooperating schools and implemented the "Practical Education Course (2)" in both the second and first semesters, respectively, for the academic years (2021/2022) and (2022/2023). These students were selected using simple random sampling. During the statistical analysis of the questionnaires (8) questionnaires were excluded due to their unsuitability for statistical processing. Accordingly, the actual sample used in data analysis consisted of (132) questionnaires, representing (32.5%) of the original study population. This percentage is considered representative of the population.

3.4 Data Collection Instrument

Given the lack of a tool at the Faculty of Education at Al-Quds Open University to measure the availability of performance quality standards among the elements of the practical education system (program management, academic supervisor, cooperating school principal, and assistant teacher) from the student teachers' perspective, the researcher designed a questionnaire as a tool through which to collect data for this study from the student teachers' perspective. This was done for several methodological considerations, the most important of which is its suitability for measuring the opinions of student teachers regarding the availability of performance quality standards among the elements of the practical education system at the Faculty of Education, and its ability to cover multiple aspects of performance quality standards in an organized manner. It also allows for the collection of quantitative data that can be analyzed statistically, and helps in easily reaching a large number of student teachers who have undergone teaching training in schools, which contributes to saving time and effort and achieving objective and reliable results that accurately reflect the quality of performance among those in charge of practical education at the Faculty of Education. The design was based on similar questionnaires from studies by (Al-Muqayli & Abdul-Atee, 2022), (Ata, 2019), and (Al-Dosari, 2019) which addressed this topic. The questionnaire was adapted to suit the objectives and characteristics of the current study's population. It consists of (37) indicators to measure the degree of availability of quality standards in the performance of the practical education system from the perspective of student teachers. These indicators are divided into four domains, each containing standards and performance quality indicators: First Domain: Standard for the quality of the performance of the practical education program management, consisting of (17) items (1-17). Second Domain: Standard for the quality of the performance of the academic supervisor, consisting of (6) items (18-23). Third Domain: Standard for the quality of the performance of the school principal, consisting of 10 items (24-33). Fourth Domain: Standard for the quality of the performance of the assistant teacher, consisting of 4 items (34-37). These items were formulated and modified so that respondents could answer by choosing one of the following five alternatives according to the Likert scale: Very high availability (5), High availability (4), Moderate availability (3), Low availability (2), and very low availability (1).

3.4.1 Validity

The researcher standardized the questionnaire items to ensure their validity as follows:

3.4.1.1 The veracity of the arbitrators:

The researcher validated the questionnaire items by presenting its initial version to a group of specialists from Palestinian universities in Gaza Governorates, they provided feedback on the relevance of the items to their respective domains, the alignment of the domains with the study's topic, and the clarity and accuracy of the language used. The feedback was incorporated into the final version of the questionnaire, which contained (37) items.

3.4.1.2 Internal Consistency Validity:

The internal consistency validity of the scale was verified and applied to a pilot sample of 30 students. The Pearson correlation coefficient was calculated between each item of the scale and the total score of the scale to which the items belong, using statistical program. (SPSS). It was found that all correlation coefficients for the

items of the scale ranged between (0.363* - 0.967**), which indicates that all items of the scale are statistically significant at the significance levels of (0.05 and 0.01) This reassures the researcher about applying the scale to the study sample. Items with a score of less than 0.4 were not deleted because they are related to the fields of study and its subject at a significance level of 0.5.

3.4.2. Tool stability

The researcher used Cronbach's Alpha method to calculate the reliability coefficient of the scale. Cronbach's Alpha value for the entire scale was obtained, and the following table, Table. 3 illustrates this

Table 3. Cronbach's Alpha coefficients for the entire scale

Field	No. of items	Cronbach's Alpha coefficient
01: Quality of Practical Education Program Management Performance	17	0.876
02: Quality of Academic Supervisor Performance	6	0.834
03: Quality of School Principal Performance	10	0.878
04: Quality of Assistant Teacher Performance	4	0.882
Total	**37**	**0.930**

It is evident from the previous table Number (1) that the overall reliability coefficient of the scale is (0.930) which indicates that the scale enjoys a high degree of reliability, assuring the researcher that it can be applied to the study sample.

3.5 Collection and Analysis of Data

3.5.1 Collection of Data

To collect data as part of the quantitative aspect of the research, the researcher selected practical education students at the Faculty of Education's Gaza branch, as this branch is considered the largest at the university in terms of the number of students enrolled in the Faculty of Education. The researcher also works at this branch. The researcher obtained approval from the Director of the Gaza Branch Administration at Al-Quds Open University to distribute the questionnaire to student teachers who had completed their training period for the Practical Education (2) course in schools at the end of the second semester of the 2021/2022 academic year. Data collection was conducted through direct interviews with the students, who were given the questionnaire to complete. Since the sample of student teachers who had completed their training was insufficient to conduct a proper statistical analysis, the researcher was forced to supplement the sample with student teachers who had trained in schools at the end of the first semester of the 2022/2023 academic year. Consequently, the data collection process continued for an entire academic year, which was one of the challenges facing the researcher during the study. Another challenge we faced was the interruption of education for nearly a year and a half due to the war on the Gaza Strip, which broke out on October 7, 2023. This disrupted all aspects of daily life, as all remaining universities, educational institutions, and schools were transformed into shelters for those displaced from their destroyed homes. Electricity and internet services were also cut off.

3.5.2 Analysis of Data

The research questions were answered through the collection and statistical analysis of the data using the SPSS statistical program to calculate means, relative weights, standard deviations, and differences between means using the T-test formula.

3.5.3 The criterion used for correcting the questionnaire

The researcher relied on their judgment and analysis of the degree of availability of quality standards in the performance of the practical education system at the Faculty of Education, Al-Quds Open University, from the perspective of the student teachers in each domain and each item of the questionnaire, based on the criterion shown in the following Table 4.

Table 4. The approved criterion for determining the relative weight and degree of agreement of the scale items

Degree of agreement	Relative weight	Cell length
Very low	From 20% to less than 36%	Less than 1.80
Low	From 36% to less than 52%	From 1.80 to less than 2.60
Moderate	From 52% to less than 68%	From 2.60 to less than 3.40
High	From 68% to less than 84%	From 3.40 to less than 4.20
Very high	From 84% to less than 100%	From 4.20 to less than 5.00

4. Study results, discussion and interpretation

The researcher presented the results of the study by answering the research questions and reviewing the main findings of the scale that was derived through the analysis of its items. The goal was to identify the degree of availability of quality standards in the performance of the practical education system at the Faculty of Education, Al-Quds Open University, from the perspective of the student teachers. Statistical treatments were conducted on the data collected from the study scale using the Statistical Package for Social Sciences (SPSS) program to obtain the study results, which were presented and analyzed in this chapter.

4.1 Answering the Main Research Question

The main research question is: "What is the degree of availability of quality standards in the performance of the practical education system at the Faculty of Education, Al-Quds Open University, from the perspective of the student teachers?"

To answer this question, the researcher used arithmetic means, standard deviations, relative weights, the "T. test" value, and ranking for all four domains of the questionnaire and the overall score. The following Table. (5) illustrates this:

Table 5: shows the means, standard deviations, relative weights for each domain of the scale, and their rankings

Field	Mean	SD	Relative weight	"t" value	Sig.	Ranking
Field 01: Quality of Practical Education Program Management Performance	3.984	0.410	79.68	27.603	0.000	2
Field 02: Quality of Academic Supervisor Performance	3.951	0.540	79.02	20.212	0.000	3
Field 03: Quality of School Principal Performance	3.682	0.639	73.64	12.261	0.000	4
Field 04: Quality of Assistant Teacher Performance	4.210	0.760	84.20	18.288	0.000	1
Total	**3.921**	**0.386**	**78.43**	**27.420**	**0.000**	

Table 5 shows that the overall score of the scale received a high relative weight (78.43%), which indicates that the degree of availability of performance quality standards among the elements of the education system was high. The results of this study were consistent with the results of the study by Issa (2022), which concluded that there were no problems facing female student teachers at the Faculty of Home Economics, Menoufia University in Egypt, during the field application related to the field of practical education program procedures, and the academic supervisor's performance of the required tasks in an outstanding manner. Similarly, Atta (2019) conducted a study in which he concluded that student teachers' assessments of the effectiveness of implementing the practical education program at the Faculty of Education at Omar Al-Mukhtar University in Libya as a whole were high. The results of the current study were consistent with the study of Zamel (2017), which showed that the overall quality score of the practical education program at Al-Quds Open University was high. The results of the current study were consistent with the study of Safar (2017), which showed that the performance level of the practical education program at the Faculty of Practical Education at Umm Al-Qura University in Makkah Al-Mukarramah was high. They differed from the results of the study of Al-Muaiqly and Abdel-Ati (2022), which concluded that the reality of implementing the practical education program prepared by the Faculty of Education at the University of Benghazi in Libya, according to the viewpoint of faculty members in general, was average. The study of Al-Dosari (2019), which concluded that the degree of availability of comprehensive quality standards in the practical education program at the Faculty of Education at King Faisal University in the Kingdom of Saudi Arabia was average. The researcher explains the high level of performance according to quality standards among the elements of the practical education system to the possession of the elements of the practical education system in the Faculty of Education at Al-Quds Open University of sufficient experience and the skills necessary for the practical training process. It also expresses the extent of interest of the elements of the practical education system in the processes of planning, organization, coordination, follow-up and evaluation of the practical education program at the Faculty of Education at Al-Quds Open University. This may also be due to the fact that the elements of the training system are aware of the nature of practical education and the extent of the moral, societal and administrative responsibility placed on their shoulders towards student teachers, given the important and sensitive future role of the teacher towards society, its construction and development.

4.2 Answering the Sub-Questions of the Study

To answer the sub-questions of the study, the researcher calculated the arithmetic means, relative weights, standard deviations, the "t" value, and ranking for the items in each domain of the study tool separately. The following tables. (6, 7, 8, 9) illustrate this:

The first sub-question is: "What is the degree of availability of quality standards in the performance of the practical education program management at the Faculty of Education, Al-Quds Open University, from the perspective of student teachers?"

To answer this question, the researcher calculated the arithmetic means, relative weights, standard deviations, the "t" value, and ranking for the items in the first domain of the questionnaire. The following Table. (6) illustrates this:

Table 6: shows the means, standard deviations, relative weights, and ranking for each item in Domain 1 (Quality of the Practical Education Program Management Performance)

Code	Item	mean	standard deviations	relative weights	"t" value	Sig.	Ranking
01	The administration assigns student teachers to schools within a maximum of two weeks from the beginning of the semester.	3.545	1.161	70.91	5.395	0.000	15
02	The administration allows the student teacher to choose the school they wish to train in.	4.318	0.902	86.36	16.786	0.000	2
03	The administration assigns student teachers to schools that are close to their place of residence.	4.227	1.023	84.55	13.779	0.000	4
04	The administration allows student teachers to choose the days of the week they wish to train on.	4.523	0.693	90.45	25.241	0.000	1
05	The administration gives the student teacher the option to choose the academic supervisor who will supervise them.	3.136	1.222	62.73	1.282	0.202	17
06	The administration provides a sufficient training period for the student teacher in the school.	4.114	0.862	82.27	14.846	0.000	7
07	The administration provides the necessary guidance and instructions to student teachers to help them complete their training period easily.	4.250	0.832	85.00	17.255	0.000	3
08	The administration works to solve the issue of conflicting times between lectures and school training.	3.818	0.940	76.36	10.005	0.000	14
09	The administration sets clear goals for field training.	4.114	0.888	82.27	14.409	0.000	8
10	The administration informs the student teacher of the evaluation forms that will be used by the school and the supervisor to assess them.	3.955	1.047	79.09	10.470	0.000	12
11	The university provides the student teacher with a practical guide for practical education on the university's online portal.	3.886	1.009	77.73	10.095	0.000	13
12	The university offers training films for teaching practice on the film channel available on the university's website.	3.205	1.124	64.09	2.091	0.038	16
13	The administration assists student teachers in registering the practical education course in an easy and comfortable way.	4.091	0.704	81.82	17.806	0.000	10
14	The administration holds an orientation meeting to prepare student teachers before they go to the schools.	4.182	0.889	83.64	15.266	0.000	6
15	The administration applies the microteaching method in the Practical	4.227	0.905	84.55	15.588	0.000	5

	Education (1) course to equip student teachers with specific teaching skills.						
16	The university provides a training course to equip student teachers with skills in planning, organization, and effective communication in the teaching process.	4.023	0.920	80.45	12.769	0.000	11
17	The administration selects competent and specialized academic supervisors to oversee the practical education program.	4.114	0.962	82.27	13.297	0.000	9
	Overall score for the domain.	**3.984**	**0.410**	**79.68**	**27.603**	**0.000**	

By answering the first sub-question of the study, the analysis of the results shown in Table (6) showed that the overall score for the first field, "The degree of availability of quality performance of the practical education program management in developing the performance of student teachers," received a high relative weight of (79.68%). The result of this field agreed with the results of the study of Issa (2022), Zamel (2017), Safar (2017), and Merck (2015), who indicated high performance with no problems in the field of practical education program procedures at colleges of education. The result of this field differed from the results of the study of Al-Muaiqly and Abdel-Ati (2022) and Mahmoud (2022), who indicated that there was an average performance in the field of practical education procedures. The reason for the availability of performance quality standards in the field of practical education program management at Al-Quds Open University may be due to the interest of the practical education program management in providing all factors and removing obstacles. The difficulties and good planning of the program's objectives, to achieve the desired outcomes and achieve quality standards in performance, and this constitutes an important axis for the success of the procedures and operations related to the training process, which can provide physical and psychological comfort, order and discipline for student teachers. This is also due to the program management's interest in coordination, supervision, follow-up, monitoring and evaluation of the performance of the elements of the practical education system, and showing flexibility and facilitating registration procedures for practical education. Table (4) shows that item (4), which stipulated "The administration allows the student teacher to choose the days of the week on which he wishes to train", and item (2), which stipulated "The administration allows the student teacher to choose the school in which he wishes to train." They obtained the highest ranking in the relative weights for the field of practical education program management. The reason for the high level of availability of quality standards in the performance of the quality management program for these two paragraphs may be due to the flexibility of the policies of the college administration and the management of the practical education program and their awareness that quality requires meeting the needs of student teachers as they are the focus of the teaching-learning process. The two lowest items in this area wereitem No. (5) and item No. (12). item No. (5) stated that "the administration gives the student teacher the option to choose the educational supervisor who will supervise him." This item ranked last. The reason for the low quality standards of performance of the program administration in this paragraph from the point of view of the student teachers may be due to the different point of view of the college administration, which believes that achieving integrity, transparency and objectivity requires that the administration itself determine and choose supervisors for the student trainees, so that these supervisors are able to evaluate the students' performance honestly and objectively and without bias or favoritism for gender, color, race or nationality. The administration tries as much as possible to control and organize the process of distributing the student learners to the supervisors, as it sometimes feels that the students tend towards the lenient or biased supervisor in the evaluation process. Therefore, the program administration may distribute the students to the supervisors randomly to ensure objectivity and achieve justice. Then came item No. (12) in the penultimate place and this item stated that "the university provides training films for teaching training on the film channel on the university's page." The reason for the low standards of performance quality in this item by the administration of the practical education program may be due to the administration not urging the academic supervisor of the importance of the student teacher watching these educational films on the film channel on the university's page, discussing them with the students to benefit from them and learning from them and not being satisfied with only training inside the schools.

To answer the second sub-question of the study: which is "What is the degree of availability of quality standards in the performance of the academic supervisor in the practical education program at the Faculty of Education at Al-Quds Open University from the perspective of student teachers?"

The researcher calculated the arithmetic averages, relative weights, standard deviations, t-values, and rankings for the items of the first domain of the questionnaire. The following table (Table 7) illustrates this:

Table 7: shows the means, standard deviations, relative weights, and rankings for each item in the second domain: "Quality Standards in the Performance of Academic Supervisors to Enhance the Performance of Student Teachers."

Code	İtem	mean	standard deviations	relative weights	"t" value	Sig.	ranking
01	The supervisor contributes to solving the problems faced by the student teacher in the school.	4.023	0.895	80.45	13.129	0.000	3
02	The number of visits made by the supervisor to the student teacher is sufficient.	3.432	1.273	68.64	3.896	0.000	6
03	The supervisor provides useful and objective feedback to the student.	4.136	0.872	82.73	14.977	0.000	1
04	The supervisor informs the training.	3.977	0.895	79.55	12.545	0.000	5
05	The supervisor allows student teachers to communicate with him and inquire at student teacher of their strengths and weaknesses during the any time.	4.000	1.091	80.00	10.528	0.202	4
06	The supervisor holds guidance meetings for student teachers before, during, and after the training.	4.136	0.759	82.73	17.192	0.000	1
	The overall score for the domain.	**3.951**	**0.540**	**79.02**	**20.212**	**0.000**	

By answering the second sub-question of the study, the analysis of the data in Table (7) revealed that the overall score for the second domain, "The degree of availability of quality standards for the academic supervisor's performance to develop the performance of student teachers," received a high relative weight of (79.02%). The results of this domain were consistent with the results of the study by Issa (2022) and the study by Atta (2019), who indicated that the performance quality standards of the academic supervisor, according to the responses of the study sample, were high. The results of this domain differed from the results of the study by Al-Muaiqly and Abdul-Ati (2022), Mahmoud (2022), and Al-Dosari (2019), who indicated that the performance standards of the academic supervisor, from the perspective of student teachers, were average. The reason for the availability of performance quality standards for the academic supervisor in the current study may be due to the fact that the student teachers found that the academic supervisor had performed his assigned role as required and provided guidance. The necessary guidance for the training process contributed to solving the students' training problems. This was evident in the responses of the study sample members (teacher students) to the performance indicators of the academic supervisor included in the study tool, as they expressed their high satisfaction with the performance of the academic supervisors. This may also be due to the good selection of practical education supervisors by the program management at the Faculty of Education at Al-Quds Open University, as they are selected according to job criteria and requirements such as experience in the field of teaching, high academic qualifications, experience in the field of training, and mastery of teaching methods and methods and educational communication. It also became clear from the analysis of the data in Table (5) in the field of quality of academic supervisor performance that the two highest items in the field are: item No. (3), which states "The supervisor provides useful and objective feedback to the trainee," and item No. (6), which states "The supervisor gives guidance meetings to student teachers before, during, and after the training." The reason for the high level of performance standards in these two items may be due to the program management's good selection criteria for supervisors, as it assigns qualified and trained supervisors with a high level of performance. The lowest item in the field was: item No. (2) which stated "The number of visits made by the supervisor to student teachers is sufficient." The reason for the low standards of performance quality in this item may be due to the fact that the academic supervisor is charged with many teaching, administrative, societal and research tasks and burdens within the college, which makes his time limited and narrow, so his visits are limited to only two visits during the entire training period.

The third sub-question was: "What is the degree of availability of quality standards in the performance of the cooperating school principal in the practical education program at the College of Education at Al-Quds Open University from the perspective of student teachers?

The researcher calculated the arithmetic means, relative weights, standard deviations, T-value, and rankings for the items in the first domain of the questionnaire, and the following table (8) clarifies this:

Table 8: The arithmetic means, standard deviations, relative weights and their ranking for each item in the third domain: (The Quality Standards in the Performance of the School Principal in Training Student Teachers)

Code	item	Mean	standard deviations	relative weights	"t" value	Sig.	ranking
1	The school principal assigns students to competent assistant teachers.	3.932	1.013	78.64	10.570	0.000	4
2	The school administration gives the student teacher more than one free period per day.	3.682	1.206	73.64	6.494	0.000	6
3	The school principal attends an orientation session with the student teacher before their evaluation.	2.977	1.427	59.55	-0.183	0.855	9
4	The school principal cooperates positively with the student teachers.	3.932	0.840	78.64	12.748	0.000	5
5	The school principal meets with the student teachers to provide them with the necessary guidance.	2.977	1.275	59.55	-0.205	0.838	10
6	The school administration allows the student teacher to use the available devices and resources.	4.068	0.943	81.36	13.020	0.000	2
07	The school grants full trust to the student teachers during their training.	4.227	0.879	84.55	16.044	0.000	1
08	The school administration provides spaces for the student teachers to sit during their break.	4.045	0.980	80.91	12.261	0.000	3
09	The school administration provides the student teachers with textbooks and the teacher's guide.	3.545	1.274	70.91	4.918	0.000	7
10	The school administration allows the student teachers to attend some meetings.	3.432	1.394	68.64	3.560	0.001	8
	The total score for the domain.	**3.682**	**0.639**	**73.64**	**12.261**	**0.000**	

By answering the third sub-question of the study, it was shown from the analysis of the data in Table No. (8) that the overall score for the third field "the degree of availability of quality standards for the school principal's performance in training student teachers" received a high relative weight (73.64%). The result of this field agreed with the result of the study of Safar (2017), which indicated the availability of performance quality standards for the cooperating school principal. The result of this field differed from the results of the study of Al-Muaiqly and Abdul-Ati (2022), Mahmoud (2022), Atta (2019), and Al-Otaibi (2019), who indicated that the performance quality standards for the cooperating school principal were average. The reason for the availability of performance quality standards for the school principal in the current study may be due to the interest of school principals in the practical education program and giving it priority among their work priorities. They directly supervise the performance of student teachers and provide them with a suitable teaching environment. This may also be due to Most of the cooperating school principals possess administrative competencies, and they explain the rules and regulations within the school to the student teachers, which facilitates the training process. It was also found that the two highest-scoring items in this area are: item (7), which states, "The school grants full confidence to the student teachers during training." The reason for the high-quality standards of the school principal's performance in these two previous items may be due to the school administration's belief that universities are doing everything necessary and appropriate to prepare students academically, psychologically, educationally, and morally for the teaching profession within the university. This is followed by item (6), which states, "The school administration allows the student teacher to use the devices and means available to it." This may be due to the school administration's sense of moral and professional duty and its full responsibility for training the student teachers to the fullest extent. It was also found that the two lowest items in this area were: item No. (5), which stated, "The school principal meets with the student teachers to give them the necessary guidance," and item No. (3), which stated, "The school principal attends an orientation session for the student before his evaluation." The reason for the low quality standards of the principal's performance in these two previous items may be due to the lack of time

for the school principal and the many administrative and supervisory tasks and burdens placed on his shoulders and the failure to delegate some of these tasks to his fellow resident teachers so that he can follow up on the technical performance of the student teacher.

The fourth sub-question is: "What is the degree of availability of quality standards in the performance of the associate teacher in the practical education program at the College of Education at Al-Quds Open University from the perspective of student teachers?"

The researcher calculated the arithmetic means, relative weights, standard deviations, rankings, and T-value for the items in the first domain of the questionnaire, and the following table (Table 9) clarifies this:

Table 9: The arithmetic means, standard deviations, relative weights and ranking for each item in the fourth domain: (The Quality Standards in the Performance of the Associate Teacher in Training Student Teachers)

Code	item	Mean	standard deviations	relative weights	"t" value	Sig.	ranking
1	The assistant teacher contributes to solving the problems faced by the student teacher.	4.341	0.827	86.82	18.622	0.000	2
2	The assistant teacher respects the opinions and suggestions of the student teachers.	4.432	0.783	88.64	21.000	0.000	1
3	The assistant teacher provides support and guidance to the student teacher.	4.114	0.986	82.27	12.980	0.000	3
4	The assistant teacher explains to the student teachers the contradictions they feel between what they learn at university and the negative aspects of reality.	3.955	1.047	79.09	10.470	0.000	4
	The total score for the domain.	**4.210**	**0.760**	**84.20**	**18.288**	**0.000**	

By answering the fourth sub-question of the study, it was found that from the analysis of the data in Table (9), the overall score for the fourth domain, "The degree of availability of quality standards for the assistant teacher's performance in training student teachers," received a high relative weight. The result of this domain was consistent with the results of the study by Al-Hajj and Al-Hamidiya (2022) and Mahmoud (2022), who indicated that the assistant teacher performs what is required of him in training student teachers at a high level of quality. The current study differed from the results of the study by Issa (2022), Suwaisi and Dikana (2021), and Atta (2019), who indicated that the quality standards for the assistant teacher's performance in training student learners were average. The reason for the high level of quality performance of the assistant teachers in the current study may be due to the selection of competent cooperating teachers, according to specific criteria, who are recommended by the school principal who has experience in Their area of specialization, in addition to criteria related to experience in the field of training, supervision, evaluation, patience, tolerance, forbearance and calmness in dealing with the trainee. It was found that the two highest paragraphs in this area were: item No. (2), which stated: "The assistant teacher respects the opinions and suggestions of the student teachers." And item No. (1), which stated: "The assistant teacher contributes to solving the problems facing the student teacher." The reason for the high-quality standards of the assistant teacher's performance in these two items may be due to the assistant teachers' adherence to the ethics of the teaching profession, commitment to academic integrity and sincerity in working with the student learners.

5 Conclusion

Although the results of previous studies referred to in this study revealed shortcomings in the performance quality standards of the components of the practical education system, represented by the university supervisor, school principal, and the college's procedures regarding the practical education program, the current study revealed positive indicators regarding the degree of availability of high performance quality standards among the components of the practical education system at the Faculty of Education at Al-Quds Open University. Given that societies in developing countries continue to face difficult future challenges represented by instability, political fluctuations, wars, crises, and health and natural disasters, positive indicators of high performance in the management of practical education programs and teacher preparation will not be constant. Hence, the need to continue the process of developing the performance of both faculty members supervising training at the Faculty of Education and principals of cooperating schools with regard to the training process for student teachers according to quality standards. It also recommends adopting the

scale of performance quality standards for the components of the practical education system developed by this study, which has been validated and proven reliable, with the possibility of building upon and developing it to enable its application in different circumstances.

6 Suggestions and Recommendations

6.1 Recommendations

In light of the study's findings, the researcher recommends the following:

- The Practical Education Program Management should play a greater role in planning, organizing, and monitoring the performance of academic supervisors supervising student training in schools.
- Establish effective technological communication mechanisms with cooperating schools to coordinate efforts to address the challenges facing the training process.
- Conduct ongoing evaluations by the Education Program Management of the components of the Practical Education System using standardized performance quality measures. The measure designed to measure performance quality in this study should be relied upon for its ability to fulfill its purpose. Its validity and reliability in measuring what it was designed to measure have been verified, and it can be built upon and developed to enable its application in all circumstances.
- Require the academic supervisor to visit the student trainee at school for at least four classes to monitor the student's performance, guide them, and provide instructions, observations, and feedback.
- Commit the school principal and cooperating teacher to attend the trainee's classes, guide them, and provide them with the necessary guidance before evaluating them. The principal should not rely solely on the assistant teacher's observations in the evaluation process.
- Allowing the trainee teacher to attend school meetings to gain administrative experience and learn about school problems and how to address them.
- Holding training workshops by the College of Education administration for academic supervisors, school principals, and assistant teachers to discuss the needs and requirements of the trainee teacher and work to resolve them.

6.2. Suggestions

Because societies in developing countries are still facing difficult future challenges represented by instability, political fluctuations, wars, crises, health and natural disasters, therefore, positive indicators of high performance in managing practical education programs and preparing teachers will not be constant. Therefore, there is a need to move towards continuous development of performance evaluation methods and resort to using technological and digital methods to develop and improve university education, especially with regard to pre-service teacher preparation methods and to continue the diligent work to conduct a comprehensive and continuous review of the performance quality standards for the elements of the practical education system.

References:

Abdalkarim, A. & Abu Eideh, B. (2025). Evaluating the Effectiveness of a Palestinian Teacher Training Program through the Stalling Classroom Observation Method. *An-Najah University Journal for Research – B Humanities*, 39 (4), 243-254. [CrossRef]

Al-Ajez, F. & Helles, D. (2011). The Reality of Field Education at the College of Education, Islamic University in Gaza and Ways to Improve It. *Journal of the Islamic University for Educational and Psychological Sciences*, 19(2), 1-46.

Al-Dosari, N. M. (2019). Proposed Standards for Quality in the Practicum Program at the College of Education, King Faisal University, and the Role of Supervising Teachers and Academic Supervisors in Activating Them. *Journal of the College of Education, Assiut University*, 35(11), Part 2, 421-454.

Al-Hajj, A. M. A., & Al-Hamidi, N. S. (2022). Evaluating the Cooperating Teacher from the Perspective of Candidates in the Practicum Course at the College of Education, Sultan Qaboos University. *Journal of Educational and Psychological Studies, Sultan Qaboos University*, 16(1), 47-60. [CrossRef]

Al-Miqili, F. H. & Abdel-Atti, E. M. (2022). The Reality of the Practicum Program at Benghazi University, College of Education, Marj. *Al-Mukhtar Journal for Educational Sciences*, Libya, 2 (5), 196-223.

Al-Otaibi, M. N. (2019). Problems Faced by Female Students in the Practicum Program at the College of Education, Al-Muzahmiyah, During Their Field Training. *Islamic University Journal*, 27 (2), 382-407.

Al-Quds Open University (2015, B). *Al-Quds Open University Guide*. Ramallah: Al-Quds Open University Publications.

Atta, S. F. (2019). Evaluation of the Implementation of the Practicum Program at the College of Education, Al-Bayda, Omar Mukhtar University, from the Perspective of Student Teachers. *Al-Mukhtar Journal for Educational Sciences, Omar Mukhtar University*, Al-Bayda, Libya, 1(4), 1-32.

Iraqi, S. M. S. (2011). A Proposed Strategy to Develop the Practicum Program at the College of Education, Taif University, in Light of Contemporary Global Trends. *Journal of Research in Quality Education,* Egypt, (22).

Isa, A. A. S. (2022). Evaluation of the Practicum Program from the Perspective of Student Teachers at the College of Home Economics, Menoufia University. *Journal of the College of Education*, Mansoura University, (118).

Karasar, N. (2020). Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar ilkeler teknikler [*Scientific research method: Concepts principles techniques*] (35th Edition). Ankara: Nobel Akademik.

Mahmoud, M. M. M. (2022). The Practicum Program at the College of Education, Aswan University, Between Reality and Aspirations. *Journal of the College of Education, Beni Suef University*, 19 (112), 402-444.

Merc, A. (2015). Assending the Performancein EFL Teaching Practicum: Student Teacher *Views. International Journal of Higher Education,*2(4), 26-45. [CrossRef]

Safar, M. (2017). The Performance Level of the Practicum Program and its Relationship to Student Satisfaction from the Perspective of the Practicum Female Students at the College of Education, Umm Al-Qura University. *Journal of Al-Quds Open University for Educational and Psychological Research and Studies*, 5 (17), 173-187. [CrossRef]

Sinclair, C., Dowson, M., & Thistleton, M. J. (2006). Motivations and profiles of cooperating teachers: Who volunteers and why?. *Teaching and Teacher Education*, 22(3), 263-279. [CrossRef]

Suwaisi, F. M. & Dikna, F. A. (2021). *Problems Facing Practical Education Students at the Faculty of Education*. The Third Scientific Conference of the Faculty of Education, Ajilat, and the First for the Departments of Education, Psychology, and Arabic Language, Part Two (June)2021. (pp. 224-240). Janzour.

Swaif, M. (1994). Defining Concepts Between Psychology and Philosophy. *Economic Journal*, Cairo, 1 (1).

Ucar, S. (2012). How Do Pre-Service Science Teachers Views on Science, Scientists, and Science Teaching Change Over Time in a Science Teacher Training Program. *Journal of Science Education & Technology*, 2(21), 255-266. [CrossRef]

Zamel, M. A. (2017). Quality of the Practicum Program at the Faculty of Educational Sciences at Al-Quds Open University in Palestine. *Arab Universities Union Journal for Higher Education Research,* 37(2), 1-22.

Zimmerman, N. M. (2017). Practical and theoretical Knowledge in Contrast: Teacher Educators, Discursive Positions. *Austalian Journal of Teacher Education,* 42(8), 28-4. [CrossRef]