

ISSN P 1658-9734  
ISSN E 1658-9742

جامعة الأميرة  
نورة بنت عبدالرحمن



# مجلة جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن للعلوم التربوية والنفسية

## Princess Nourah bint Abdulrahman University Journal of Educational and Psychological Sciences



مجلة علمية محكمة نصف سنوية، تصدر من كلية التربية والتنمية البشرية  
في جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن

Biannual Refereed Scientific Journal, Issued by The College of Education and Human Development  
at Princess Nourah bint Abdulrahman University

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

مجلة جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن للعلوم التربوية والنفسية

Princess Nourah bint Abdulrahman University  
Journal of Educational and Psychological Sciences

مجلة علمية محكمة نصف سنوية  
تصدر من كلية التربية والتنمية البشرية  
جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن

Biannual Refereed Scientific Journal  
Issued by the College of Education and Human Development at  
Princess Nourah bint Abdulrahman University

المجلد (4) العدد (8) يونيو 2026 الموافق ذو الحجة 1447هـ  
Volume (4) Issue (8) June 2026 -Dhu al-Hijjah1447

رقم لإيداع / الرقم الدولي المعياري ردمد (ورقي) ISSN P1658-9734  
رقم الإيداع / الرقم الدولي المعياري ردمد (إلكتروني) ISSN E 1658-9742

يونيو 2026

جميع الحقوق محفوظة

لدى مجلة جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن للعلوم التربوية والنفسية

<p>About Princess Nourah bint Abdulrahman University Journal of Educational and Psychological Sciences</p>	<p>عن مجلة جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن للعلوم التربوية والنفسية</p>
<p>Princess Nourah bint Abdulrahman University Journal of Educational and Psychological Sciences is a scholarly, peer-reviewed journal biannually issued and published by the College of Education and Human Development, Princess Nourah bint Abdulrahman University. It publishes papers on educational and psychological fields in Arabic and English.</p>	<p>مجلة جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن للعلوم التربوية والنفسية ، مجلة علمية محكمة متخصصة نصف سنوية، تصدر من كلية التربية والتنمية البشرية بجامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن، تعنى بنشر البحوث في المجالات التربوية والنفسية، باللغتين العربية والإنجليزية؛ تماشيًا مع تطور الأدبيات العلمية من حيث التخصص والموضوعات وتطلعًا نحو أن تكون منشورًا دوريًا رائدًا محليًا وإقليميًا وعالميًا، يغطي مجال الدراسات التربوية والنفسية.</p>
<p><b>Missions:</b></p>	<p><b>الأهداف</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Promotion of scientific research in educational and psychological fields to enhance and disseminate knowledge.</li> <li>▪ Providing a platform that meets the needs of authors for publishing original papers in educational and psychological fields.</li> <li>▪ Achieving sustainable competitive value that enhances scientific and cognitive progress by publishing distinguished and innovative research on contemporary educational and psychological developments and issues.</li> <li>▪ Exchanging scientific production in a way that consolidates the culture of community participation and the exchange of research expertise at the local, regional and global levels</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ تعزيز الإنتاج البحثي في مجال العلوم التربوية والنفسية؛ بما يسهم في تطوير المعرفة، وتوسيع دائرة نشرها.</li> <li>▪ توفير وعاء يلبي حاجة الباحثين لنشر الأبحاث العلمية الأصيلة في مجال العلوم التربوية والنفسية.</li> <li>▪ تحقيق قيمة تنافسية مستدامة تعزز من التقدم العلمي والمعرفي؛ بنشر الأبحاث المتميزة؛ والمبتكرة للمستجدات والقضايا التربوية والنفسية المعاصرة.</li> <li>▪ تبادل الإنتاج العلمي على نحو يرسخ ثقافة المشاركة المجتمعية، وتبادل الخبرات البحثية على المستوى المحلي والإقليمي والعالمي</li> </ul>

<p><b>Editor-in-Chief</b></p>	<p><b>رئيسة تحرير المجلة</b></p>
<p><b>Prof. Sharefa A. AlZubairi</b> Professor of Special Education at Princess Nourah bint Abdulrahman University</p>	<p><b>أ.د. شريفة بنت عبدالله الزبيري</b> أستاذ التربية الخاصة بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن</p>

<p><b>Editorial Board</b></p>	<p><b>أعضاء هيئة التحرير</b></p>
<p><b>Prof. Al-Mothana M. Gasaymeh</b> Professor of Instructional Technology at Al Hussein bin Talal University</p>	<p><b>أ.د. المثنى مصطفى قسايمة</b> أستاذ تكنولوجيا التعليم بجامعة الحسين بن طلال</p>
<p><b>Prof. Helmy M. Elfiel</b> Professor of Educational Psychology at Alexandria University</p>	<p><b>أ.د. حلمي محمد الفيل</b> أستاذ علم النفس بجامعة الإسكندرية</p>
<p><b>Prof. Marwan A. Al-Harbi</b> Professor of Psychology at Taibah University</p>	<p><b>أ.د. مروان بن علي الحربي</b> أستاذ علم النفس بجامعة طيبة</p>
<p><b>Prof. Maryam H. Turkestani</b> Professor of Special Education at King Saud University</p>	<p><b>أ.د. مريم بنت حافظ تركستاني</b> أستاذ التربية الخاصة بجامعة الملك سعود</p>
<p><b>Prof. Maha O. AlZamil</b> Professor of Educational Administration and Planning at Princess Nourah bint Abdulrahman University</p>	<p><b>أ.د. مها بنت عثمان الزامل</b> أستاذ الإدارة والتخطيط التربوي بجامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن</p>
<p><b>Prof. Nawal M. AlRajeh</b> Professor of Curriculum and Teaching Methods at Princess Nourah Bint Abdul Rahman University</p>	<p><b>أ.د. نوال بنت محمد الراجح العنقري</b> أستاذ المناهج وطرق التدريس بجامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن</p>
<p><b>Dr. Intesar H. AlMuqrin</b> Associate Professor of Curriculum and Teaching Methods at Princess Nourah Bint Abdul Rahman University</p>	<p><b>د. انتصار بنت حمد المقرن</b> أستاذ المناهج وطرق التدريس المشارك بجامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن</p>
<p><b>Dr. Sultan H. Alshammari</b> Associate Professor of Educational Technology at University of Hail</p>	<p><b>د. سلطان بن حماد الشمري</b> أستاذ تقنيات التعليم المشارك بجامعة حائل</p>

Advisory Board	الهيئة الاستشارية
<b>Prof. Susan I. Shalabi</b> Professor of Psychology at Cairo University	<b>أ.د. سوسن إبراهيم أبو العلاء شلبي</b> أستاذ علم النفس بجامعة القاهرة
<b>Prof. Eman . Alnakeb</b> Professor of Child Education at Alexandria University	<b>أ.د. إيمان العربي النقيب</b> أستاذ أصول تربية الطفل بجامعة الإسكندرية
<b>Prof. Boshra E Arnout</b> Professor of Psychology at King Khalid University	<b>أ.د. بشرى إسماعيل أرنوط</b> أستاذ علم النفس بجامعة الملك خالد
<b>Prof. Hamad B. Alajmi</b> Professor of Special Education, College of Basic Education, Kuwait	<b>أ.د. حمد بليه العجمي</b> أستاذ التربية الخاصة بكلية التربية الأساسية بالكويت
<b>Prof. Hanan M.Safwat</b> Professor of Child Curriculum at Minia University	<b>أ.د. حنان محمد صفوت خليل</b> أستاذ مناهج الطفل بجامعة المنيا
<b>Prof. Ali A. Al-Barakat</b> Professor of Curriculum and Teaching Methods at the University of Sharjah Prof. Fawzia S. Alshammari Professor of Educational Administration and Planning at Princess Nourah bint Abdulrahman University – Formerly	<b>أ.د. علي أحمد البركات</b> أستاذ المناهج وطرائق التدريس بجامعة الشارقة
<b>Prof. Mohamed Ally</b> Professor of Education, Athabasca University	<b>أ.د. فوزية بنت صالح الشمري</b> أستاذ الإدارة والتخطيط التربوي بجامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن سابقا
<b>Prof. Nasser S. Alajmi</b> Professor of Special Education at King Saud University	<b>أ.د. محمد علي</b> أستاذ التربية بجامعة أناباسكا
<b>Prof. Nasser Mansour</b> Professor of Science Education at University of Exeter	<b>أ.د. ناصر سعد العجمي</b> أستاذ التربية الخاصة بجامعة الملك سعود
	<b>أ.د. ناصر منصور</b> أستاذ التربية العلمية بجامعة أكستر

Contact us	للتواصل مع المجلة
Princess Nourah bint Abdulrahman University Journal of Psychological and Educational Sciences. College of Education and Human Development Princess Nourah bint Abdulrahman University Riyadh - Kingdom of Saudi Arabia P.O. Box 84428 - Zip Code 11671	مجلة جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن للعلوم التربوية والنفسية كلية التربية والتنمية البشرية جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن الرياض - المملكة العربية السعودية صندوق بريد 84428 - الرمز 11671 رقم الهاتف: 11822279 (+966) 11822472 (+966)
Ext. /(+966) 11822279 (+966) 11822472	البريد الإلكتروني: <a href="mailto:CEHD-JEPS@PNU.EDU.SA">CEHD-JEPS@PNU.EDU.SA</a> الموقع الإلكتروني:
Email <a href="mailto:cehd-jeps@pnu.edu.sa">cehd-jeps@pnu.edu.sa</a>	<a href="https://pnu.edu.sa/ar/Departments/ScientificSocieties/JournalofEducationalAndPsychologicalSciences/Pages/home.aspx">https://pnu.edu.sa/ar/Departments/ScientificSocieties/JournalofEducationalAndPsychologicalSciences/Pages/home.aspx</a>
Website: <a href="https://pnu.edu.sa/ar/Departments/ScientificSocieties/JournalofEducationalAndPsychologicalSciences/Pages/home.aspx">https://pnu.edu.sa/ar/Departments/ScientificSocieties/JournalofEducationalAndPsychologicalSciences/Pages/home.aspx</a>	

\*الآراء الواردة في البحوث المنشورة تعبر عن وجهة نظر الباحثين فقط، ولا نعبر بالضرورة عن رأي المجلة، ويعتبر الباحث مسؤولاً بالكامل عن مضمون البحث.

\*Research published in the journal expresses the opinions of researchers and does not necessarily reflect the opinions of journal. The researcher is considered fully responsible for the content of the

Editorial Policy and Publication Guidelines:	سياسة التحرير وقواعد النشر
<p>The papers submitted for publication in Princess Nourah bint Abdulrahman University Journal of Psychological and Educational Sciences should meet the following conditions:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- The manuscripts should not violate the provisions of Islamic Law (Sharia), enforceable laws, or the state's orientations, policies, plans, and initiatives.</li> <li>- The contents of manuscripts should not incite discord and division, undermine the state's security and public order, harm public interests, or serve foreign interests conflicting with public ones.</li> <li>- The published materials should not offend human dignity and rights, promote sectarianism, damage reputation, or cause slander.</li> <li>- The research work should be original, novel, and innovative and should contribute knowledge in the field.</li> <li>- The manuscripts should adhere to scientific integrity and observe the methods and ethics of scientific research.</li> <li>- It should be ensured that the manuscripts have not been previously published in full by any entity, including scientific journals or using any media.</li> <li>- Plagiarism should not exceed (20%), following the publication guidelines at Princess Nourah bint Abdulrahman University.</li> <li>- The manuscript must not exceed (10,000 words, including the abstracts in Arabic and English and references.</li> <li>- The references should be cited according to the latest version of the American Psychological Association (APA).</li> <li>- The manuscripts should adhere to linguistic accuracy and consider the proper use of punctuation marks.</li> <li>- The manuscripts could be in Arabic or English, and the abstracts should be in Arabic and English.</li> <li>- Authors should adhere to the template and guidelines of the journal.</li> <li>- Correspondence should be via e-mail, and submission of a manuscript implies the author's acceptance of the journal's publication conditions.</li> </ul>	<p>يشترط في الأبحاث التي تقدم للنشر في مجلة جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن للعلوم التربوية والنفسية ما يلي:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- عدم مخالفة أحكام الشريعة الإسلامية، أو الأنظمة النافذة، أو توجهات الدولة وسياساتها وخطتها ومبادراتها .</li> <li>- ألا ينشر ما يدعو للفتنة والانقسام والإخلال بأمن الدولة ونظامها العام، أو يمس بعلاقاتها العامة، أو يخدم مصالح أجنبية تتعارض مع المصالح الوطنية.</li> <li>- عدم نشر ما يسيء إلى كرامة الإنسان وحقوقه، أو يؤدي إلى إثارة النعرات والمساس بالسمعة والتجريح</li> <li>- أن يتسم البحث بالأصالة والجدة والابتكار والإضافة المعرفية في التخصص.</li> <li>- أن يلتزم بالأمانة العلمية، ويراعي منهجية البحث العلمي وأخلاقياته.</li> <li>- ألا يكون سبق نشر البحث كلياً لأي جهة سواء في مجلة علمية أو أية وسيلة أخرى.</li> <li>- ألا تتجاوز نسبة الاقتباس كحد أعلى (20٪) بما يتوافق مع ضوابط النشر بجامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن.</li> <li>- ألا يتجاوز عدد كلمات (10000) كلمة، متضمنة المستخلص باللغتين العربية، والإنجليزية، وقائمة المراجع</li> <li>- أن تدون قائمة المراجع وفق نظام توثيق الرابطة الأمريكية لعلم النفس (APA) وفق ما يستجد عليه من تحديثات.</li> <li>- أن تتحقق للبحث السلامة اللغوية، ويراعي علامات الترقيم</li> <li>- أن يكون البحث باللغة العربية أو اللغة الإنجليزية، والمستخلص باللغتين العربية والإنجليزية</li> <li>- أن يلتزم البحث بشروط النشر بالمجلة وضوابطها.</li> <li>- أن تكون المراسلات عبر البريد الإلكتروني، وإرسال البحث يُعد قبولاً من الباحث بشروط النشر في المجلة.</li> </ul>
Authors should commit to general guidelines:	يلتزم الباحث الضوابط العامة وهي:
<ul style="list-style-type: none"> <li>- The manuscript must include the following sections: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Introduction covers a statement of the problem and theoretical background, and the literature review is included without a subtitle.</li> <li>▪ Statement of the Problem includes the questions/hypotheses and objectives.</li> <li>▪ Significance highlights the theoretical and applied significance of the study.</li> <li>▪ Definition of Terms includes conceptual and procedural definitions of terms.</li> <li>▪ Procedures include (the methodology, population and sampling, tools, validity and reliability of the tool, procedures, data analysis and statistical methods).</li> <li>▪ Results present the questions and answers, tabulating results, and commentary.</li> <li>▪ Discussion offers a discussion of the results in light of the literature and theoretical frameworks and making recommendations and suggestions, if any.</li> <li>▪ References: References are provided in Arabic and English and are cited according to the latest version of the APA style. Translate Arabic References, adding the word (in Arabic) after the title, while keeping them in Arabic in the list of Arabic references)</li> </ul> </li> <li>- The author attaches 250-word abstracts in Arabic and English, including (background, objectives, method, sample, tools, and results), which should be carefully edited.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- أن يشتمل البحث على الأجزاء التالية: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ مقدمة: وتتضمن طرح المشكلة مع الخلفية النظرية، والدراسات السابقة مندمجة فيها بدون تخصيص عنوان فرعي.</li> <li>▪ مشكلة البحث: تتضمن تساؤلات الدراسة أو فرضياتها، وأهدافها.</li> <li>▪ أهمية البحث: وتذكر في ضوء الأهمية النظرية والتطبيقية</li> <li>▪ مصطلحات البحث: وتتضمن التعريفات الاصطلاحية والإجرائية</li> <li>▪ إجراءات البحث: وتتضمن (منهج الدراسة، ومجتمع الدراسة وعينتها، وأدوات الدراسة، وصدق وثبات الأداة، وإجراءات الدراسة، وطريقة تحليل البيانات والأساليب الإحصائية المستخدمة).</li> <li>▪ النتائج: عرض نتائج كل سؤال من أسئلة الدراسة وطريقة الإجابة عليه، عرض النتائج في جداول ثم التعليق عليها.</li> <li>▪ مناقشة النتائج: وتتضمن تفسير النتائج، ومناقشتها في ضوء الدراسات السابقة وفي ضوء الأطر النظرية، وكتابة التوصيات والمقترحات - إن وجدت -.</li> <li>▪ قائمة المراجع: متضمنة قائمة المراجع باللغة العربية وباللغة الأجنبية، تدون وفق نظام توثيق الرابطة الأمريكية لعلم النفس (APA) ووفق ما يستجد عليه من تحديثات، ترجمة أو رومنة المراجع باللغة العربية، مع إضافة كلمة (in Arabic) بعد العنوان، مع الإبقاء عليها باللغة العربية في قائمة المراجع العربية.</li> </ul> </li> <li>- يرفق الباحث ملخصاً باللغة العربية وباللغة الإنجليزية لا يتجاوز عدد كلمات المستخلص (250) كلمة، ويتضمن العناصر التالية: (موضوع البحث، وأهدافه، والمنهج والعينة والأدوات، وأهم النتائج)، مع العناية بتحريرها بشكل دقيق.</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>- The abstract is followed by keywords not more than (4) not included in the title, expressing the themes of the study.</li> <li>- The title page should be separate and include the title, name(s) of author(s), affiliation(s) in Arabic and English, and correspondence address. It is followed by a page containing the title and the content.</li> <li>- The margins are customized to (3) cm, and the line spacing is single.</li> <li>- In Arabic manuscripts, the font is (Traditional Arabic), the size of the main titles is (18), the size of the subtitles is (16 dark), the size of the content is (16), the size of the abstract and margin is (13), and the size of the tables and figures is (10) and dark for the table's head and commentary.</li> <li>- In English manuscripts, the font is (Times New Roman), the size of the main titles is (12), the size of the subtitles is (11 dark), the size of the content is (11), the size of the abstract and margin is (9), and the size of the tables and figures is (8) and dark for the table's head and commentary.</li> <li>- Tables should be numbered sequentially above the table, followed by the title in italics. Using tables should be minimized, if possible.</li> <li>- Figures should be numbered sequentially, with the number below followed by the title.</li> <li>- Page numbers should appear at the center bottom of the page.</li> <li>- The numbering system throughout the paper should be in Arabic numerals.</li> <li>- The manuscript should not contain the name(s) of the author(s) in the content or margins explicitly or implicitly, to avoid revealing their identity. Instead, author(s) could be used.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- يعقب الملخص بالكلمات المفتاحية على ألا تزيد عن (4) كلمات غير موجودة في عنوان البحث تعبر عن المجالات التي يتناولها البحث.</li> <li>- في صفحة عنوان البحث يكتب عنوان البحث واسم الباحث/الباحثين، والمؤسسة/المؤسسات التي ينتمون إليها -باللغتين العربية والإنجليزية-، وعنوان المراسلة في صفحة مستقلة، تعقبها صفحة تخصص فقط لعنوان البحث يليها المتن.</li> <li>- تكون أبعاد جميع الهوامش بمقدار (3) سم، والمسافة بين الأسطر مفردة.</li> <li>- يكون نوع الخط في الأبحاث/الأوراق المعدة باللغة العربية (Traditional Arabic)، العناوين الرئيسية بحجم (18) والعناوين الفرعية (16) غامق، والمتن بحجم (16)، والملخص والحاشية بحجم (13)، وبحجم (10) للجدول والأشكال، وغامق لرأس الجداول والتعليق.</li> <li>- يكون نوع الخط في الأبحاث/الأوراق المعدة باللغة الإنجليزية (Times New Roman) بحجم (12) للعناوين الرئيسية والعناوين الفرعية (11) غامق، وبحجم (11) للمتن وبحجم (11)، وبحجم (9) للحاشية والمستخلص، وبحجم (8) للجدول والأشكال، وغامق لرأس الجداول والتعليق.</li> <li>- ترقيم الجداول بشكل متسلسل، يكون الرقيم أعلى الجدول، ثم عنوان الجدول بخط مائل، مع الاقتصاد في استخدام الجداول ما أمكن.</li> <li>- ترقيم الأشكال بشكل متسلسل، يكون الرقم أسفل الشكل، ثم عنوان الشكل</li> <li>- يكون ترقيم صفحات البحث في منتصف أسفل الصفحة.</li> <li>- أن يكون نظام الأرقام في كامل البحث هو الأرقام العربية.</li> <li>- يراعى في كتابة البحث عدم إيراد اسم الباحث/الباحثين، في المتن أو الهوامش سواء بشكل صريح أو ضمني يمكن أن يكشف هويته/هوياتهم، وإنما تستخدم كلمة (الباحث أو الباحثين) بدلاً من الاسم.</li> </ul>
<p><b>Submission and Review Guidelines</b></p>	<p><b>إجراءات استقبال البحوث وتحكيمها</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- The author submits the paper using the journal's template via email with a letter to the Editor-in-Chief requesting publication in the journal.</li> <li>- The author provides a written declaration (available on the journal's website) that the paper has not been published or submitted for publication elsewhere.</li> <li>- The author receives notifications of the confirmation of submission, preliminary review, final review, and publication in the journal.</li> <li>- The manuscript is presented to the editorial board for preliminary review to determine its alignment with the journal's policy and goals, adherence to scientific research standards, and suitability for peer-review. If deemed unsuitable, the author is notified "rejected".</li> <li>- In case of initial acceptance, the editorial board selects three reviewers, two of whom are primary.</li> <li>- The manuscripts are reviewed by two reviewers; if their opinions differ, the manuscript is sent to the third reviewer.</li> <li>- If the primary reviewers recommend acceptance, the author is notified to make modifications, along with a table detailing the reviewers' comments. After making modifications, a "Research Acceptance for Publication" statement is sent to the author, specifying the issue.</li> <li>- If both primary reviewers recommend rejecting the manuscript, the author is informed of the rejection. Resubmission of the same paper to the journal is not permitted.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- يقدم الباحث بحثه وفق قالب النشر الخاص بالمجلة، عبر البريد الإلكتروني للمجلة، مرفقاً به خطاب موجه لرئيس التحرير يطلب فيه نشر البحث في المجلة.</li> <li>- يقدم الباحث إقراراً خطياً بأن البحث لم يسبق نشره ولم يقدم للنشر في منفذ آخر (نموذج التعهد على موقع المجلة)</li> <li>- يشعر الباحث باستلام البحث وخضوعه لإجراءات الفحص المبدئي والتحكيم والنشر بالمجلة</li> <li>- يعرض البحث على هيئة تحرير المجلة للفحص المبدئي لتحديد مدى تناسب البحث مع سياسة المجلة وأهدافها، ومدى توافقه على مقومات البحث العلمي وصلاحيته للتحكيم، وفي حال عدم صلاحيته يتم إشعار الباحث بالاعتذار عن نشر البحث.</li> <li>- عندما يتم القبول المبدئي للبحث، تختار هيئة التحرير ثلاثة محكمين، اثنان منهما أساسيان، والثالث مرجح.</li> <li>- تحكم الأبحاث من قبل محكمين، وإذا تباينت آراء المحكمين، يرسل البحث إلى المحكم الثالث المرجح.</li> <li>- في حال أوصى المحكمان بقبول البحث يتم إشعار الباحث بنتيجة التحكيم لإجراء التعديلات المطلوبة، مع إرفاق جدول يبين الملحوظات وما تم بشأنها، ثم بعد إجراء التعديلات المطلوبة يتم منح الباحث "إفادة قبول البحث للنشر" موضح فيها العدد المتاح للنشر.</li> <li>- في حال أوصى المحكمان بعدم قبول البحث يتم الاعتذار إلى الباحث، ولا يحق للباحث تقديم نفس البحث للمجلة مرة أخرى.</li> </ul>

## افتتاحية العدد الثامن

يسعدنا أن نضع بين يدي القراء والباحثين هذا العدد الجديد من مجلة العلوم التربوية والنفسية، والذي يأتي تلبيةً للتطورات المتسارعة في الحقلين التربوي والنفسي، ومواكبةً لمتطلبات العصر الرقمي والتنمية المستدامة. يضم هذا العدد كوكبة من الدراسات العلمية الرصينة التي تناولت قضايا محورية تتنوع بين دمج التقنيات الحديثة، وتطوير الممارسات التدريسية، وتعزيز خدمات التربية الخاصة والصحة النفسية .

في الجانب التقني والأكاديمي، يسلط العدد الضوء على طفرة الذكاء الاصطناعي من خلال دراسة تبحث في "ممارسات طلبية الدراسات العليا نحو توظيف الذكاء الاصطناعي التوليدي في إعداد بحوثهم العلمية"، مما يفتح آفاقاً جديدة حول دمج التقنية الأخلاقية في البحث الأكاديمي. وفي سياق المناهج وطرق التدريس، نجد اهتماماً بالغاً بتطوير تعليم الرياضيات عبر دراسات متعددة، شملت "معتقدات معلمات الرياضيات نحو تعليم وتعلم الرياضيات في مرحلة الطفولة المبكرة"، وقياس فاعلية البرامج التدريبية القائمة على نموذج "فارك (VARK)"، بالإضافة إلى تطبيق نموذج "الاستقصاء الموجه بالجدل" (ADI) لتنمية مهارات الجدل الرياضي لدى الطالبات.

كما أفرد العدد مساحة واسعة للتربية الخاصة والدمج، مستعرضاً التحديات التي تواجه معلمي المرحلة الابتدائية في تطبيق "التعليم المتميز" في برامج الدمج لذوي الاضطرابات السلوكية، ودور المشاركة الوالدية في تنمية مهارات التنظيم الذاتي لدى ذوي صعوبات التعلم، فضلاً عن دراسة الإسهام النسبي للدعم الاجتماعي المدرك في التنبؤ بجودة الحياة الأسرية لدى أسر ذوي الإعاقة الفكرية. ولم يغفل العدد الجانب التنموي والنفسي، حيث استعرض وعي الأمهات بمضامين الاستراتيجية الوطنية لمبادرة "السعودية الخضراء" وأثره في التنبؤ بالذات الوالدية الداعمة للمواطنة البيئية، إلى جانب رصد واقع تفعيل معايير "مدن التعلم" في تعزيز مهارات الصحة النفسية المستدامة بالمدارس الثانوية، وتحديات تطوير برامج تدريب معلمي الموهوبين في المملكة العربية السعودية .

إن التنوع والثراء المعرفي في هذا العدد يعكسان التزام المجلة بتقديم بحوث نوعية تسهم في تجويد المنظومة التعليمية ورفد المكتبة العربية بمرجعيات علمية أصيلة. نتقدم بخالص الشكر والتقدير لجميع الباحثين والمحكمين الذين أسهموا في إخراج هذا العمل المتميز، آمليين أن يجد فيه الأكاديميون والممارسون ما يلبي تطلعاتهم ويدعم مسيرتهم العلمية.

والله الموفق

رئيسة التحرير

أ.د شريفة بنت عبدالله الزبيري

ذو الحجة 1447 هـ  
الموافق يونيو 2026

## محتويات المجلد (4) العدد (8) يونيو 2026 الموافق ذو الحجة 1447هـ

الصفحات	الباحث	عنوان البحث
28 - 1	رحمة سليمان ذاكر إبراهيم الحسين خليل Rahmah S.Thakir Ibrahim A. Khalil	معتقدات معلمات الرياضيات نحو تعلم وتعلم الطفولة المبكرة: دراسة مزجية Beliefs of Female Mathematics Teachers Regarding the Teaching and Learning of Mathematics in Early Childhood: A Mixed-Methods Study
48 -29	عماد جمعان الزهراني Emad J. Alzahrani	ممارسات طلبة الدراسات العليا نحو توظيف الذكاء الاصطناعي التوليدي في إعداد بحوثهم العلمية Practices of Postgraduate Students Regarding the Utilization of Generative Artificial Intelligence in Preparing Their Research Papers
72 -49	محمد يوسف بن سعيد Mohammad Y. Bin-Saeed	ممارسة معلمي المرحلة الابتدائية لأبعاد التعليم المتميز والتحديات التي تواجه تطبيقها في برامج الدمج مع ذوي الاضطرابات السلوكية Elementary Teachers' Practice of Differentiated Instruction Dimensions and the Challenges to Their Implementation in Inclusive Programs for Students With Behavioral Disorders
100-73	سلطان علي الحربي Sultan A. Alharbi	فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على نموذج فارك (VARK) في تنمية الممارسات التدريسية لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية Effectiveness of a Proposed Training Program Based on the VARK Model in Developing Teaching Practices Among Secondary School Mathematics Teachers
124 -101	نوال سعد العتيبي Nawal S. Alotaibi	فاعلية نموذج الاستقصاء الموجه بالجدل (ADI) في تدريس الرياضيات في تنمية مهارات الجدل الرياضي لدى طالبات الصف الأول الثانوي The Effectiveness of Argument-Driven Inquiry Model (ADI) in Teaching Mathematics on Developing Mathematical Argument Skills among First-Year Secondary School Female Students
147-125	أماني عبد العزيز أفغاني Amani A. Afghani	التنبؤ بفاعلية الذات الوالدية الداعمة للمواطنة البيئية لدى طلاب المرحلة الابتدائية وفقاً لوعي أمهاتهم بمضامين الاستراتيجية الوطنية لمبادرة السعودية الخضراء Predicting Parental Self-Efficacy in Supporting Environmental Citizenship Among Elementary School Students Based on Mothers' Awareness of the National Strategy of the Saudi Green Initiative
172-148	سليمان بن محمد الربيعان Suliman M. Alrubian	التحديات التي تواجه تطوير برامج تدريب معلمي الموهوبين بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم Challenges in Developing Training Programs for Teachers of Gifted Students in the Kingdom of Saudi Arabia: Teachers' Perspectives
198-173	خالد بن مناحي القحطاني Khalid M. Alqahtani	المشاركة الوالدية وعلاقتها بمهارات التنظيم الذاتي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمهم Parental Involvement and Its Relationship to Self-Regulation Skills Among Students With Learning Disabilities From the Perspective of Their Teachers
219-199	سمية قاسم العنزي Somaya Q.Al-anazi	واقع تفعيل معايير مدن التعلم في تعزيز مهارات الصحة النفسية المستدامة من وجهة نظر أفراد التشكيلات المدرسية في مدارس المرحلة الثانوية The Reality of Implementing Learning Cities Standards in Enhancing Sustainable Mental Health Skills From the Perspective of Secondary School Staff
245-220	ناصر بن عطية الزهراني Naser A. Al- Zahrani	الإسهام النسبي للدعم الاجتماعي المدرك في التنبؤ بجودة الحياة الأسرية لدى أسر ذوي الإعاقة الفكرية The Relative Contribution of Perceived Social Support in Predicting Family Quality of Life Among Families of Individuals With Intellectual Disabilities

# Beliefs of Female Mathematics Teachers Toward Teaching and Learning Mathematics in Early Childhood: A Mixed Methods Study

Rahmah Suleiman Thakir  
Khalil  
Ministry of Education

Ibrahim Al-Hussain  
University of Bisha

# معتقدات معلمات الرياضيات نحو تعليم وتعلم الرياضيات في مرحلة الطفولة المبكرة: دراسة مزجية

إبراهيم الحسين خليل<sup>(2)</sup>

جامعة بيشة

رحمة سليمان ذاكر<sup>(1)</sup>

وزارة التعليم

## المستخلص

هدفت الدراسة إلى التعرف على معتقدات معلمات الرياضيات نحو تعليم وتعلم الرياضيات في مرحلة الطفولة المبكرة. ولتحقيق هدف الدراسة، استخدم الباحثان المنهج المزجي (التصميم المتوازي التقاربي)؛ فأعدت استبانة لجمع البيانات الكمية، تم توزيعها على عينة مكونة من (107) معلمة رياضيات لمرحلة الطفولة المبكرة بمحافظة جدة، وأجريت مقابلات مع (10) معلمات ممن شاركن في الجزء الكمي لجمع البيانات النوعية. وأظهرت النتائج الكمية أن معتقداتهن نحو تعليم وتعلم الرياضيات في مرحلة الطفولة المبكرة بشكل عام جاءت بمتوسط (2.35) وبمستوى "مرتفع"، حيث جاءت معتقداتهن نحو كفاءتهن التدريسية بمتوسط (2.19) وبمستوى "متوسط"، وجاءت معتقداتهن نحو تعلم الرياضيات بمتوسط (2.33) وبمستوى "متوسط"، وجاءت معتقداتهن نحو استراتيجيات وطرق التدريس المناسبة بمتوسط (2.54) وبمستوى "مرتفع"، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية في معتقدات المعلمات في المجالات الثلاثة (الكفاءة التدريسية، تعلم الرياضيات، وطرق واستراتيجيات التدريس) وفي الاستبانة ككل تُعزى إلى متغير سنوات الخدمة، بينما جاءت الفروق دالة في معتقداتهن وفقاً لمتغير سنوات الخدمة في الطفولة المبكرة في مجال الكفاءة التدريسية وفي الاستبانة ككل ولصالح عدد سنوات خدمة "من 7 سنوات فأكثر"، بينما كانت الفروق غير دالة وفقاً لمتغير سنوات الخدمة في مرحلة الطفولة المبكرة في مجالي تعلم الرياضيات وطرق واستراتيجيات التدريس. وكشفت النتائج النوعية أن هناك توافقاً كبيراً مع النتائج الكمية حول مستوى معتقدات معلمات الرياضيات نحو تعليم وتعلم الرياضيات في مرحلة الطفولة المبكرة. وفي ضوء نتائج الدراسة، تم تقديم العديد من التوصيات، أبرزها عقد لقاءات وحلقات نقاش ودورات وورش عمل تدريبية لمعلمات الرياضيات حول طرق واستراتيجيات التدريس وإدارة الصف المناسبة لمرحلة الطفولة المبكرة.

**الكلمات المفتاحية:** معتقدات، تعليم وتعلم الرياضيات، استراتيجيات التدريس، الطفولة المبكرة.

## Abstract:

This study aimed to examine the beliefs of female mathematics teachers regarding the teaching and learning of mathematics in early childhood education. To achieve this aim, the researchers employed a mixed-methods approach using a convergent parallel design. A structured questionnaire was developed to collect quantitative data and was distributed to a sample of 107 female mathematics teachers working in early childhood education in Jeddah Governorate. Additionally, semi-structured interviews were conducted with 10 of the female teachers who participated in the quantitative phase to collect qualitative data. The quantitative results indicated that the teachers' overall beliefs about teaching and learning mathematics in early childhood had a mean score of 2.35, representing a high level. Their beliefs about instructional self-efficacy had a mean of 2.19 (moderate level), their beliefs about mathematics learning averaged 2.33 (moderate level), and their beliefs regarding appropriate instructional strategies and methods averaged 2.54 (high level). The findings showed no statistically significant differences in teachers' beliefs across the three domains (instructional self-efficacy, mathematics teaching and learning, and instructional strategies) or in the overall questionnaire score according to total years of service. However, statistically significant differences were found in beliefs related to instructional self-efficacy and the overall score according to years of experience in early childhood education, in favor of teachers with seven years of experience or more. No significant differences were found in beliefs related to mathematics teaching and learning or instructional strategies based on years of service in early childhood education. The qualitative findings were largely aligned with the quantitative results, revealing an overall acceptable level of beliefs among female mathematics teachers regarding the teaching and learning of mathematics in early childhood. Based on these findings, the study recommends organizing professional development activities, including discussion forums, training courses, and workshops, focusing on effective instructional strategies and classroom management approaches suitable for early childhood settings.

**Keywords:** Beliefs, Mathematics Teaching and Learning, Instructional Strategies, Early Childhood Education

(1) دكتوراه المناهج وطرق تدريس الرياضيات - الإدارة العامة للتعليم بمحافظة جدة. [rahmathaker444@gmail.com](mailto:rahmathaker444@gmail.com)

(2) أستاذ المناهج وطرق تدريس الرياضيات المشارك - كلية التربية والتنمية البشرية - جامعة بيشة. [ikhalil@ub.edu.sa](mailto:ikhalil@ub.edu.sa)

Doi: 10.64432/2514-000-008-001

## المقدمة

يشغل تعليم وتعلم الرياضيات اهتمام التربويين في مختلف دول العالم، والمملكة العربية السعودية ليست استثناءً من ذلك؛ لما للرياضيات من مساهمة حاسمة في تطوير العلوم والمعارف والكفايات اللازمة لإنجاز رؤية المملكة العربية السعودية (2030). لذلك سعت المملكة خلال السنوات الأخيرة إلى إحداث تطوير شامل في تعليم الرياضيات، تضمن تطوير مناهج الرياضيات، فضلاً عن جهود حثيثة للتنمية المهنية لمعلم الرياضيات.

وفي الوقت الذي تؤكد فيه النظريات التربوية الحديثة على التعلم المتمركز حول الطالب، وأن الطالب هو محور العملية التعليمية، فإن المعلم هو جوهر هذه العملية، ومن أهم عوامل نجاح التعلم. ولا تقتصر عملية تكوين المعلم على تنمية معارفه ومهاراته، بل تستدعي التركيز على مدركاته من مجمل العملية التربوية، ومن ثم تنمية الحس التربوي تجاه الفكر التربوي لبناء الإنسان في سياق ثقافي واجتماعي (إبراهيم، 2007).

ويُعد المعلم عنصراً رئيساً في العملية التعليمية، لذا يرى باي وليم وكارب (Bay-William & Karp, 2010) أن معتقدات المعلمين تؤثر في ممارساتهم في الفصول الدراسية، وفرص الطلبة للتعلم، وأن ما يعتقد المعلم حول أفضل طريقة لتدريس الرياضيات أو تنظيم الطلبة خلال الدرس هو ما سيفعله، وأن معتقداته حول قدراته تساهم بشكل مباشر في القرارات والأفعال والخبرات. ويضيف الراجح (2017)، و خليل والمالكي (2017)، ونورلو (Nurlu, 2015) بأن معتقدات المعلم تؤثر في الممارسات التعليمية وإيجاد فرص للطلاب للتعلم؛ فما يعتقد المعلم بأنه أفضل طريقة للتدريس أو لتنظيم الطلاب هو ما سيفعله داخل الصف؛ مما ينعكس على مستوى الطلاب واتجاهاتهم، فهو عامل مهم في مساعدة الطلاب للنجاح في الرياضيات.

ويشير السر (2006)، وبورج (Borg, 2001) إلى أن معتقدات المعلمين تُعد محوراً أساسياً في العملية التعليمية، حيث تؤثر بشكل مباشر في إدراكهم وسلوكهم المهني. ويعد نجاح المعلم تربوياً مرتبطاً ارتباطاً وثيقاً بما يحمله من معتقدات حول ذاته، إذ تسهم معتقداته في تشكيل نظام ينظم ويُعدّل بناءه المعرفي في الرياضيات. ومن هذا المنطلق، فإن الحصول على بيانات دقيقة حول هذا النظام المعرفي يُعد أمراً بالغ الأهمية؛ لما له من دور في تطوير عمليتي التعليم والتعلم. كما أن دراسة معتقدات المعلمين تساهم في الكشف عن محددات تعليم الرياضيات، وتُبرز أهمية التركيز على الطرق والأساليب التي يتبناها المعلمون، مما يعزز من فهم سلوكهم التربوي، ويدعم جهود تحسين تأهيلهم المهني وتطوير أدائهم داخل الصف.

وتمثل المعتقدات جزءاً مهماً من الحوار بين أفراد مجتمع تعليم الرياضيات لعقود طويلة، لذلك؛ ركزت العديد من الدراسات على معتقدات المعلمين عن التدريس والتعلم، من أجل تحقيق فهم أفضل للممارسات التدريسية (Aljaberi & Gheith, 2018). وفي هذا السياق، نجد أن معتقدات المعلمين عن طبيعة الرياضيات وتدرسيها وتعلمها تؤدي دوراً حيوياً في اختيارهم وتطبيقهم الممارسات التدريسية (Negreiros, 2017). ولهذا، من الضروري لإعداد معلم الرياضيات وتنميته مهنيًا بالمستوى المطلوب دراسة معتقداته بشأن تعلم الرياضيات وتعلمها، وهو ما يستحق إيلاءه الكثير من الاهتمام.

ويشير ماثيو (Mathew, 2014)، وفيليب (Philipp, 2007) إلى أنه تم تعريف المعتقدات في الأدبيات التربوية بطرق متنوعة، وتم استخدامها على نحو تبادلي مع مصطلحات أخرى، مثل: الاتجاهات، القيم، الآراء، التصورات، النظم المفاهيمية، الاستعدادات، العمليات الذهنية الداخلية، استراتيجيات الفعل، قواعد الممارسة، والمنظورات، إضافة إلى أن المعتقدات في السياق التعليمي تشير إلى تفاهات، ومقدمات، أو فرضيات عن العالم يُعتقد بصحتها. وفي هذا السياق، يمكن الإشارة إلى المعتقدات بأنها تمثل الآراء والأفكار والمواقف التي يُظهرها معلمو الرياضيات تجاه العديد من الأمور المتعلقة بعملية التعليم والتعلم أو منظومة التعليم بشكل عام، حيث إن المعتقدات بشكل عام تمثل إيمان الفرد وثقته بفكرة محددة وموضوع معين يتشكل لديه بصورة فردية من خلال تقبله للمعلومات عن موضوع معين، أو فعل ما لحالة معينة.

ويرى بوج (Borg, 2001) أن معتقدات معلم الرياضيات تتكون من ثلاثة عناصر، ترتبط أولاً بالمعتقدات حول طبيعة الرياضيات، وهنا يذكر "Borg" ثلاثة اتجاهات فلسفية، تتمثل في: الاتجاه الأدائي الذي ينظر إلى الرياضيات كمجموعة من الحقائق والقواعد والمهارات، والاتجاه المثالي الذي يرى الرياضيات بناءً موحدًا من المعرفة الموضوعية، والاتجاه الاجتماعي الذي يعد الرياضيات بناءً معرفيًا ثقافيًا، يقوم على حل المشكلات، ويوفر مجالًا واسعًا للابتكار والإبداع. والعنصر الثاني للمعتقدات حول تعليم الرياضيات، وقد صنف ريان (2010) هذه المعتقدات وفق الإطار السلوكي الذي يركز على اكتساب مجموعة من الخوارزميات أو القواعد، أو الإطار البنائي الذي يركز على الطالب كعنصر نشط وفعال في بناء المعنى والفهم، من خلال نماذج واقعية وربطها مع خبرات الطلبة السابقة. وأخيرًا المعتقدات حول إجراءات تعلم الرياضيات.

ويشير آن وآخرون (An, et al., 2004) إلى وجود نوعين من المعتقدات نحو تعليم الرياضيات، وهي المعتقدات التقليدية التي تركز على التذكر والتدريب للوصول إلى مستوى الإتقان، والمعتقدات البنائية التي تركز على الفهم والإدراك، ويضيف أن المعتقدات البنائية تؤثر في سلوك معلم الرياضيات، ويستشعر المعلم من خلالها أهمية فهم الطلبة للمعرفة الرياضية، وربط المعرفة الجديدة مع المعرفة السابقة من خلال إتاحة الفرص للطلبة لممارسة الرياضيات بأنفسهم، فالمعلم وفقًا لذلك لا يركز على المعرفة المفاهيمية والمعرفة الإجرائية فحسب، بل يتعدى ذلك إلى جعل الطلبة يمارسون المعرفة الرياضية ويطبقونها في حياتهم.

ومن العوامل المؤثرة في معتقدات معلمي الرياضيات ما أظهرته نتائج دراسة ستبيك (Stipek, 2001) عن وجود علاقة بين معتقدات المعلمين وممارساتهم التدريسية. وأظهرت نتائج دراسة أندرسون وآخرين (Anderson, et al., 2005) عن تأثير الخبرة التدريسية في العلاقة بين معتقدات معلمي الرياضيات وممارساتهم الصفية. كما كشفت نتائج دراسة بوز (Boz, 2008) عن وجود عوامل تؤثر في معتقدات معلمي الرياضيات، منها: برامج إعداد معلم الرياضيات، والخبرة التدريسية. أما دراسة كيم وآخرين (Kim, et al., 2014) فقد أظهرت أن مستوى ممارسات المعلم المرتبط بالدورات التدريبية يرتبط ارتباطًا طرديًا دالًا بتحسين معتقدات الكفاءة الذاتية لديه. وأوضحت دراسة بيكر (Peker, 2016) بأن معرفة المحتوى الرياضي والثقة بالنفس لدى المعلمين تؤثر في معتقداتهم نحو كفاءتهم

التدريسية. وتوصلت دراسة كريم وآخرين (Karim, et al., 2025) إلى أن المعلمين يتبنون معتقدات تدريس موجهة نحو الطلبة، كما أفادوا بوجود احتياجات كبيرة للتنمية المهنية في الرياضيات، كما قدمت النتائج رؤى حول معتقدات المعلمين وأوليات المنهج واحتياجاتهم في التنمية المهنية.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن الكفاءة التدريسية لمعلمات الرياضيات في مرحلة الطفولة المبكرة تُعد عاملاً حاسماً في تشكيل الخبرات الرياضية الأولى للأطفال، حيث تؤثر بشكل مباشر على مفاهيمهم الأساسية واتجاهاتهم نحو تعلم الرياضيات لاحقاً. وتشمل الكفاءة التدريسية القدرة على التخطيط الجيد للدروس، واستخدام استراتيجيات تعليمية مناسبة لخصائص النمو، وتوظيف الوسائل التعليمية، وتقديم التغذية الراجعة، وإدارة الصف بفعالية (Shuman, 1986). وتشير الأبحاث إلى أن المعلمات القادرات على توظيف المعرفة التخصصية والبيداغوجية معاً يحققن نتائج تعليمية أعلى لدى الأطفال (Ball, Thames & Phelps, 2008).

وفي هذا السياق، تؤكد الدراسات أن الكفاءة التدريسية لا ترتبط فقط بالمحتوى المعرفي، بل تمتد لتشمل المعتقدات التربوية، ومدى قدرة المعلمة على تقديم الرياضيات بطريقة ممتعة وجاذبة وملائمة للمرحلة العمرية، مع مراعاة الفروق الفردية (Ginsburg, Lee & Boyd, 2008). كما أن توفير برامج إعداد وتطوير مهني فعالة يعزز من هذه الكفاءات ويُمكن المعلمات من نقل المفاهيم الرياضية بطرائق تدريسية تناسب مع متطلبات التعلم النشط في مرحلة الطفولة المبكرة.

ولتحسين المستوى لابد من بذل الجهود في عدة اتجاهات، ومنها تنمية قدرات المعلمين لتحقيق نتائج أفضل، من خلال برامج النمو المهني التي تهدف إلى مساعدتهم في تطوير معتقداتهم وعاداتهم، وإعادة ترتيبها وتنظيمها لتحسين ممارساتهم، بما ينعكس إيجاباً على تعلم الطلبة، مما يساهم في تحسين تعلم الطلبة وأدائهم في الرياضيات (Dodeen, et al., 2012).

ونظراً لأهمية المعتقدات ودورها في توجيه سلوك المعلم، فقد حظيت باهتمام العديد من المتخصصين، فأكد لي وما (Li & Ma, 2025) على أن المعتقدات المعرفة تشكل أساساً تُبنى عليه السلوكيات المهنية واتخاذ القرارات التدريسية، وأن فهمهم لمعتقداتهم التي يحملونها نحو قراراتهم التدريسية تمثل مدخلاً لاستحداث قرارات تعليمية قادرة على تطوير العملية التعليمية. ويشير عشوش (2015) إلى أنّ دراسة المعتقدات تمثل مدخلاً لتطوير الممارسات الصفية، وجعلها منسجمة مع التوجهات الحديثة في تعليم الرياضيات.

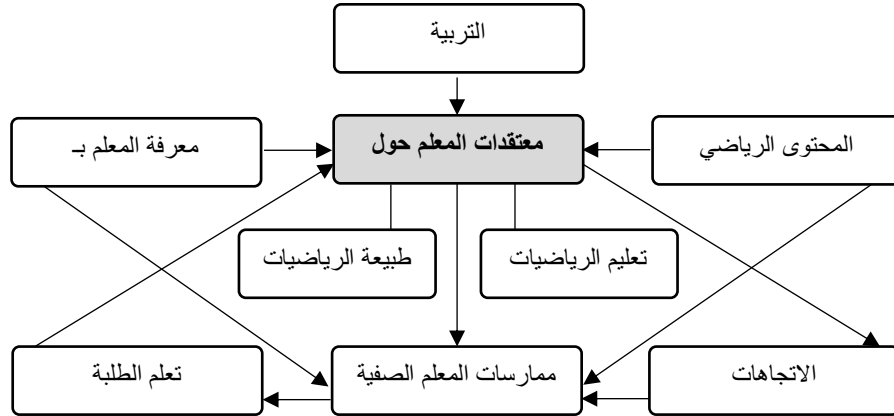
ولأهمية العلاقة بين معتقدات المعلمين وممارساتهم الصفية، اهتم عددٌ من الباحثين بدراسة تلك العلاقة، وكان لهم موقفان؛ الأول يرى أن هناك تأثيراً لمعتقدات المعلمين على ممارساتهم التدريسية والصفية، ومن هؤلاء النقي والسواعي (2006)، ويرى الفريق الآخر عدم وجود أدلة كافية على أنّ معتقدات المعلمين تؤثر في ممارساتهم التدريسية، ومنهم (Beswick, 2005)، (Yates, 2007)، و (Giles, et al., 2016).

ويرى فورد (Ford, 1994) أن معتقدات المعلمين سواء المتعلقة بسلوك الطلبة أو المعتقدات حول عملية التعليم والتعلم تؤثر على سلوك المعلمين، وبالتالي تؤثر على سلوك الطلبة وتحصيلهم.

ويرى الباحثون أن المعلم قد يواجه أثناء تدريسه بعض الصعوبات والعراقيل التي قد تؤثر على أداء ممارساته ومهامه على أكمل وجه، ومن هذه المؤثرات معتقداته واتجاهاته. وقد تطرق ليفين ووادماني (Levin & Wadmany, 2006) إلى ذلك بجزء من التفصيل والموضحة في الشكل (1).

شكل 1

المؤثرات على ممارسات المعلم الصفية



يتبين من الشكل (1) أن معتقدات المعلم تنقسم إلى قسمين: معتقداته حول طبيعة الرياضيات، ومعتقداته حول تعليم الرياضيات، وأن هذه المعتقدات تؤثر في ممارساته الصفية، كما تُعد معتقدات المعلمين واتجاهاتهم أحد أبرز العوامل التي تؤثر على ممارسات المعلم الصفية. ففي دراسة نيجريروس (Negreiros, 2017) تبين أن معتقدات المعلمين حول تدريس وتعليم الرياضيات تعد بناءً في ضوء جهود التطوير الراهنة، وتؤثر في الممارسات التدريسية الفعلية لدى المعلمين. كما أوضحت دراسة كونلي (Conley, 2017) أن معرفة المعلمين بتدريس الرياضيات يرتبط بعملية تخطيط الدروس، حيث يتزامن هذا التحسن مع التطور الإيجابي في معتقداتهم حول معرفتهم المهنية، مما يساهم في إحداث تحول ملحوظ في ممارساتهم التدريسية لمادة الرياضيات.

وفي إطار الاهتمام بمعتقدات المعلمين، أظهرت نتائج دراسة بيسويك (Beswick, 2005) أن معتقدات معلمي الرياضيات تتجه نحو حل المشكلات والتركيز على الطالب كمحور للتدريس. وأظهرت نتائج دراسة ريان (2010) أن معتقدات الطلبة المعلمين نحو تعلم الرياضيات وتعليمها تتفق مع التوجهات الحديثة لتعلم الرياضيات وتعليمها. وأسفرت نتائج دراسة كونر وآخرين (Conner, et al., 2011) عن تغير معتقدات معلمي الرياضيات نحو تعليم الرياضيات وتعلمها من التعليم المتمركز حول المعلم إلى التعليم المتمركز حول المتعلم. وتوصلت دراسة كيم وآخرين (Kim, et al., 2014) إلى أن الفعالية الذاتية يمكن أن تؤثر في عملية نقل أثر التعلم، بمساعدة معتقدات المعلم عن تعليم الرياضيات. وأظهرت نتائج دراسة تونز وآخرين (Tunc, et al., 2020) أن التدريب قبل الخدمة له مساهمات إيجابية في معتقدات الكفاءة الذاتية لدى معلمي الرياضيات.

وتوصلت دراسة مينارني وآخرين (Minarni, et al., 2018) إلى أن معتقدات معلمي الرياضيات توجه المعلمين في تحديد الممارسات التدريسية التي يعتبرونها صحيحة، وأن معتقدات المعلمين وممارساتهم التدريسية المتوافقة

مع التعلم المرتكز حول الطالب تدعمه في البناء النشط لمعرفته الرياضية، وتحسن تحصيله الرياضي. وأظهرت نتائج دراسة الجابري وغيث (Aljaberi & Gheith, 2018) وجود علاقة بين معتقدات المعلمين عن تدريس وتعلم الرياضيات وطبيعتها وممارسات تدريسها.

وكشفت نتائج بعض الدراسات كدراسة النقي والسواعي (2006) عن وجود علاقة بين معتقدات المعلم وممارساته الصفية، وأوصت بعض الدراسات بإجراء المزيد من الأبحاث عن معتقدات المعلمين، مثل: دراسة بيسويك (Beswick, 2005)، ودراسة جيلز وآخرين (Giles, et al., 2016). كما أظهرت نتائج دراسة الحيني وآخرين (Alhunaini, et al., 2022) وجود علاقة تبادلية التأثير بين معتقدات معلمي الرياضيات وممارساتهم الصفية. وتوصلت دراسة تورم وبارزل (Thurm & Barzel, 2022) إلى أنّ هناك معتقدات مرتفعة تجاه الكفاءة الذاتية لتدريس الرياضيات، وأنّ المعتقدات المتعلقة بالفوائد المحتملة لاستخدام التكنولوجيا تحدد مستوى توظيف المعلمين للتكنولوجيا في التدريس

واستنادًا إلى ما تقدم من نتائج دراسات تبرز العلاقة بين معتقدات المعلمين وممارساتهم التدريسية، يتضح أنّ معتقدات المعلمين قد تؤثر سلبيًا على ممارساتهم التدريسية، خاصة إذا كانت المعتقدات غير منتجة أو تقليدية، أمّا المعتقدات المنتجة فتدفع المعلمين إلى تبني ممارسات تدريس فعّالة، ويرتبط هذا الأمر بعدة عوامل، أبرزها التدريب المنظم على ممارسات التدريس الفعال.

ما سبق يُظهر أهمية معتقدات معلم الرياضيات، إذ تُعد عاملًا مؤثرًا وفعالًا في الممارسات الصفية، كما تؤدي دورًا مهمًا في توجيه مدركات الإنسان وسلوكه تجاه القضايا التعليمية. فضلًا عن ذلك، فإن الكشف عن تلك المعتقدات وتطويرها يُسهم في تعزيز العمليات المعرفية والانفعالية لدى المعلمين أثناء الممارسة الصفية. وفي ضوء أهمية الدور الذي تؤديه معتقدات المعلمين في توجيه ممارساتهم التدريسية، خاصة في مرحلة الطفولة المبكرة التي تُعد الأساس في تشكيل المفاهيم الرياضية، تبرز الحاجة إلى فهم طبيعة معتقدات معلمات الرياضيات في هذه المرحلة، وكيف تؤثر على أساليب التدريس واتجاهات الطلبة نحو تعلم الرياضيات؛ لأنّ تلك المعتقدات قد تشكل محفزًا أو عائقًا أمام بناء المعرفة الرياضية السليمة.

## مشكلة البحث

لمعتقدات معلمات الطفولة المبكرة ومواقفهم تجاه تدريس الرياضيات دور مهم في إنشاء بيئات تعلم تدعم فهم الطلاب الصغار للرياضيات، ومساعدتهم في تطوير مواقف إيجابية تجاه الرياضيات. ويشير علي (2019) إلى أنّ معتقدات المعلمين تجاه تعليم الرياضيات وتعلمها تحدد بدرجة كبيرة كيفية تقديمها داخل الصف. ويضيف مونوشن وجودمان (Monouchehn & Goodman, 2000) أنّ معتقدات معلمي الرياضيات إذا كانت لا تتلاءم مع حركة التطوير لتعليم الرياضيات وتعلمها، فإنهم سيشعرون بالارتباك والتردد في تنفيذ المناهج الجديدة، وتحقيق أهدافها؛ لأنّ معتقداتهم ومعرفتهم تؤثر معًا في كيفية تنفيذ المناهج، ويؤيد ذلك نتائج دراسة الحربي وآخرين (Alharbi, et al., 2020).

ويؤكد نوفينتي (Noviyanti, 2019) أنّ لاعتقاد المعلم دورًا مهمًا في تدريس الرياضيات في الطفولة المبكرة، وأنّ المعتقد أمرٌ مهم يجب تحليله لتأثيره على أداء المعلم داخل الفصل، ودافعيته نحو التدريس. وتشير الدراسات إلى أهمية المعتقدات وتأثيرها على الأداء التدريسي، وأن أثرها ينعكس على مستوى الطلاب واتجاهاتهم نحو الرياضيات، وقد أشار كيم وآخرون (Kim, et al., 2014) إلى أنّ مواقف الطلاب وتحصيلهم في المراحل الأولى تجاه الرياضيات تتأثر بمعلمهم أكثر من المراحل الأخرى. ومرحلة الطفولة المبكرة تعد من أهم المراحل في تكوين الاتجاهات الأولية نحو الرياضيات، تترسخ فيها المفاهيم الأساسية التي تؤثر لاحقًا في التحصيل الدراسي ومهارات التفكير العليا لدى الأطفال، والعديد من الدراسات مثل (Lavidas, et al., 2023؛ Jenben, et al., 2022؛ Li, et al., 2015؛ Desli & Dimitriou, 2014) أشارت إلى أن تعليم الرياضيات في هذه المرحلة ما يزال يواجه تحديات تتعلق بأساليب التدريس، وفهم المعلمات لطبيعة التعلم النمائي في الرياضيات، وقد يُعزى - كما أشارت له تلك الدراسات - بدرجة كبيرة إلى المعتقدات التي تحملها المعلمات حول الرياضيات وطرق تعليمها.

وفي هذا السياق، تجدر الإشارة إلى أنّ معتقدات المعلمات، سواء كانت صريحة أو ضمنية، تمثل عاملاً مؤثرًا في اتخاذ القرارات الصفية، واختيار الأنشطة، وتوظيف استراتيجيات التعلم. ولا شك أنّ ضعف هذه المعتقدات أو غموضها قد يؤدي إلى ممارسات تدريسية لا تتوافق مع طبيعة المرحلة العمرية أو مع التوجهات الحديثة في تعليم الرياضيات. ورغم أهمية هذا الجانب ما زالت الدراسات التي تناولت معتقدات معلمات الرياضيات في مرحلة الطفولة المبكرة محدودة، مما يُبرز الحاجة الملحة لإجراء هذه الدراسة لفهم أعمق لهذه المعتقدات، وتقديم توصيات تساهم في تحسين واقع تعليم وتعلم الرياضيات في هذه المرحلة الحيوية. ومن هذا المنطلق فإن الدراسة الحالية حاولت الكشف عن معتقدات معلمات الرياضيات نحو تعليم وتعلم الرياضيات في مرحلة الطفولة المبكرة.

### أسئلة البحث

- السؤال الرئيس الأول: ما مستوى معتقدات معلمات الرياضيات نحو تعليم وتعلم الرياضيات في مرحلة الطفولة المبكرة؟ ويتفرع منه الأسئلة الآتية:

- 1) ما مستوى معتقدات معلمات الرياضيات نحو كفاءتهن التدريسية في مرحلة الطفولة المبكرة؟
- 2) ما مستوى معتقدات معلمات الرياضيات نحو تعلم الرياضيات في مرحلة الطفولة المبكرة؟
- 3) ما مستوى معتقدات معلمات الرياضيات نحو طرق واستراتيجيات التدريس في مرحلة الطفولة المبكرة؟
- 4) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) في مستوى معتقدات معلمات الرياضيات نحو تعليم وتعلم الرياضيات في مرحلة الطفولة المبكرة تعزى إلى متغيرات: سنوات الخدمة، سنوات الخدمة في الطفولة المبكرة؟

- **السؤال الرئيس الثاني:** كيف تصف معلمات الرياضيات معتقداتهن نحو (كفاءتهن التدريسية، تعلم الرياضيات، طرق واستراتيجيات التدريس المناسبة) في مرحلة الطفولة المبكرة؟

### أهداف البحث

- (1) التعرف إلى مستوى معتقدات معلمات الرياضيات نحو تعليم وتعلم الرياضيات، وتشمل (معتقداتهن نحو كفاءتهن التدريسية، ومعتقداتهن نحو تعلم الرياضيات، ومعتقداتهن نحو طرق واستراتيجيات التدريس المناسبة لتعليم وتعلم الرياضيات في مرحلة الطفولة المبكرة).
- (2) التعرف إلى دلالة الفروق الإحصائية في مستوى معتقدات معلمات الرياضيات في مرحلة الطفولة المبكرة التي تعزى إلى متغيرات: (سنوات الخدمة، وسنوات الخدمة في مرحلة الطفولة المبكرة).
- (3) التعرف إلى وصف معلمات الرياضيات في مرحلة الطفولة المبكرة لمعتقداتهن نحو (كفاءتهن التدريسية، وتعلم الرياضيات، وطرق واستراتيجيات تدريس الرياضيات)، وربطها بالمتغيرات ذات العلاقة.

### أهمية البحث

- تركز الدراسة على تعليم وتعلم الرياضيات في مرحلة الطفولة المبكرة من خلال دراسة معتقدات المعلمات، بما يتوافق مع توجهات وزارة التعليم، ويسهم في دعم تحقيق مستهدفات رؤية المملكة العربية السعودية 2030 في تطوير التعليم المبكر.
- تتناول الدراسة موضوع معتقدات المعلمات نحو تعليم وتعلم الرياضيات في مرحلة الطفولة المبكرة، مما يفيد المعلمات والإدارات العليا في جوانب عدة، مثل التنمية المهنية، وتطوير المناهج وغيرها.
- من المؤمل أن تساهم نتائج الدراسة في دعم جهود المسؤولين التربويين والمعنيين في وزارة التعليم، والمركز الوطني للمناهج، والمعهد الوطني للتطوير المهني التعليمي؛ بتوفير بيانات دقيقة حول معتقدات معلمات الرياضيات في هذه المرحلة، والعمل على تطويرها وتعزيزها.
- قد تفيد الدراسة مشرفي ومشرفات الرياضيات في تصميم برامج تنمية مهنية تستند إلى نتائجها، بحيث تركز على تعزيز المعتقدات الإيجابية لدى معلمات الرياضيات في مرحلة الطفولة المبكرة، ومعالجة الجوانب التي تحتاج إلى تطوير.
- من المتوقع أن تساهم نتائج الدراسة في توسيع المعرفة حول معتقدات معلمي ومعلمات الطفولة المبكرة نحو تعليم وتعلم الرياضيات، ويفتح المجال أمام دراسات مستقبلية تدعم التراكم المعرفي وتطوير الممارسات التعليمية في هذا المجال الحيوي.

### مصطلحات البحث

**المعتقدات:** يعرفها فيليب (Philipp, 2007) بأنها: مجموعة الأفكار والتصورات التي يحملها الفرد تجاه العالم والأشياء المحيطة به، وتؤثر على قدرته، وتعمل على توجيه قراراته حول ما يؤمن به نحوها. وتعرف في الدراسة الحالية

إجراءً بأهمها: المدركات والأفكار الذاتية لمعلمات الرياضيات في الصفوف الأولية من مرحلة الطفولة المبكرة، التي تشكلت لديهن واعتقدن بصحتها ضمناً أو صراحةً حول تعليم الرياضيات وتعلمها في تلك الصفوف، في ثلاثة مجالات رئيسية: الكفاءة التدريسية، تعلم الرياضيات، وطرق واستراتيجيات التدريس.

**مرحلة الطفولة المبكرة:** تعرفها محمد (2008) بأنها: "مرحلة عمرية للأطفال تمتد من نهاية مرحلة الرضاعة إلى نهاية السنة الثامنة". وتُعرف إجراءً في هذه الدراسة بأنها: المرحلة العمرية التي تنقسم إلى: مرحلة الحضنة من سن (2-4) سنوات، ومرحلة رياض الأطفال من سن (4-6) سنوات والتي تُعرف بمرحلة ما قبل التعليم المدرسي، والمرحلة الأساسية الدنيا من سن (6-8) سنوات، وتشمل الصفوف الأول والثاني والثالث الابتدائي، وهي التي ركزت عليها هذه الدراسة.

### حدود البحث

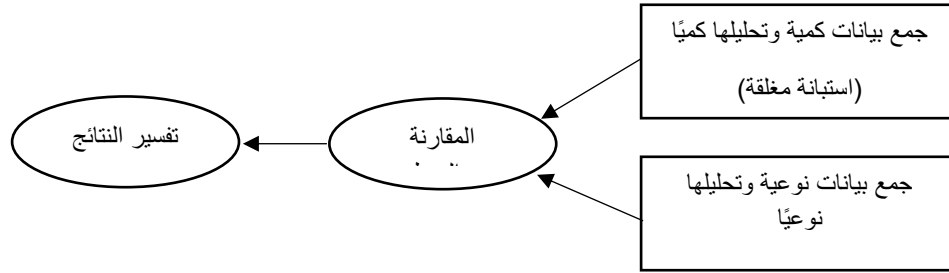
- **الحدود الموضوعية:** اقتصرت الدراسة الحالية على الكشف عن معتقدات معلمات الرياضيات في الصفوف الأولية من مرحلة الطفولة المبكرة نحو تعليم وتعلم الرياضيات، وقد تضمنت المحاور الآتية: معتقدات المعلمات نحو كفاءتهن التدريسية، وتعلم الرياضيات، وطرق واستراتيجيات التدريس المناسبة.
- **الحدود البشرية:** اقتصرت الدراسة على معلمات الرياضيات للصفوف الأولية من مرحلة الطفولة المبكرة بإدارة تعليم جدة.
- **الحدود المكانية:** اقتصرت الدراسة الحالية على المدارس الحكومية التي تضم الصفوف الأولية من مرحلة الطفولة المبكرة في إدارة تعليم محافظة جدة بالمملكة العربية السعودية.
- **الحدود الزمانية:** أجريت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1446هـ.

### منهج البحث وإجراءاته

**منهج البحث:** اعتمدت الدراسة المنهج المزجي للكشف عن معتقدات معلمات الرياضيات نحو تعليم وتعلم الرياضيات في الصفوف الثلاثة الأولى (الصفوف الأولية) من مرحلة الطفولة المبكرة. ونظراً لأن البيانات الكمية التي تقيس المعتقدات لا تنفصل عن البيانات النوعية التي تقدمها المعلمات حول هذه المعتقدات، فإن المنهج النوعي يُعد مكملاً طبيعياً للمنهج الكمي، مما يبرر توظيف المنهج المزجي في هذه الدراسة. وقد تم اعتماد التصميم المتوازي التقاربي في هذه الدراسة، وهو تصميم يتضمن جمع البيانات الكمية والنوعية بشكل متزامن لنفس الأسئلة، دون أن يؤثر أحد المسارين على الآخر (Creswell, 2014). ويتمثل المنهج الكمي (الوصفي المسحي) في جمع البيانات ذات الصلة بمعتقدات معلمات الرياضيات في مرحلة الطفولة المبكرة، ووصفها وصفاً صحيحاً عن طريق توزيع الاستبانة على عينة الدراسة، أما المنهج النوعي فيتمثل في جمع البيانات عن طريق إجراء مقابلات مع بعض أفراد العينة حول معتقداتهم، ثم الربط بين البيانات الكمية والنوعية. والشكل (2) يبين خطوات جمع البيانات الكمية والنوعية ومقارنتها وربطها وتفسيرها.

الشكل 2

الرسم التوضيحي لخطوات جمع البيانات الكمية والنوعية باستخدام التصميم المتوازي التقاربي



**مجتمع البحث :** تكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمات الصفوف الثلاثة الأولى من مرحلة الطفولة المبكرة اللاتي يُدرّسن مادة الرياضيات بإدارة التعليم بمحافظة جدة، في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1446هـ، وبلغ عددهن (1100) معلمة.

**عينة البحث:** تكوّنت عينة الدراسة (الكمية) من (107) معلمة يمثلن (10%) تقريباً من مجتمع الدراسة، كان اختيارهن بالطريقة العشوائية البسيطة. والجدول (1) يوضح عدد أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات الدراسة.

جدول 1:

توزيع أفراد عينة الدراسة (الكمية) وفق متغيرات الدراسة

المتغير	الفئة	التكرار	النسبة المئوية
سنوات الخدمة في التعليم بشكل عام	أقل من 10 سنوات	46	43.0%
	من 10 سنوات فأكثر	61	57.0%
	المجموع	107	100%
سنوات الخدمة في مرحلة الطفولة المبكرة	أقل من 7 سنوات	36	33.6%
	من 7 سنوات فأكثر	71	66.4%
	المجموع	107	100%

أما المشاركات في الدراسة النوعية فبلغ عددهنّ (10) معلمات ممّن شاركن في الجزء الكمي، وروعي في اختيارهنّ التنوع في: التخصص، مكتب التعليم، الخبرة التدريسية بشكل عام، والخبرة في تدريس الطفولة المبكرة. ويبين الجدول (2) بيانات المعلمات المشاركات في المقابلة وفق المتغيرات المحددة.

جدول 2:

وصف بيانات المشاركات في المقابلة

رمز المعلمة	التخصص	مكتب التعليم	سنوات الخدمة	سنوات الخدمة في الطفولة المبكرة	رمز المعلمة	التخصص	مكتب التعليم	سنوات الخدمة	سنوات الخدمة في الطفولة المبكرة
T1	رياضيات	الفضيلة	24	9	T6	تعليم أساسي	الفيحاء	14	10
T2	رياضيات	السلامة	18	14	T7	رياضيات	الفضيلة	19	2
T3	رياضيات	الفيحاء	14	5	T8	رياضيات	الفيحاء	10	3
T4	لغة عربية	الجوهرة	15	4	T9	رياضيات	الضفا	7	3
T5	رياضيات	الجوهرة	11	2	T10	رياضيات	أنجر	13	1

**أدوات جمع البيانات:** بما أنّ الدراسة اعتمدت المنهج المزجي (التصميم المتوازي التقاربي)، فقد استخدمت

أداتين؛ إحداهما للجزء الكمي، والأخرى للجزء النوعي، وهما:

– الأداة الكمية: استبانة معتقدات معلمات الرياضيات نحو تعليم وتعلم الرياضيات في الصفوف الثلاثة الأولى من مرحلة الطفولة المبكرة: تم إعداد الاستبانة وفقاً لما يأتي:

(1) تحديد الهدف من الاستبانة: أعدت الاستبانة بهدف الكشف عن معتقدات معلمات الرياضيات نحو تعليم وتعلم الرياضيات في الصفوف الثلاثة الأولى من مرحلة الطفولة المبكرة.

(2) تحديد محاور الاستبانة: تم تحديد محاور الاستبانة بالاستفادة من دراسات كليل من: (Youmans, et al., 2018)، (Baroody, et al., 2019)، (Jenben, et al., 2022)، (Lavidas, et al., 2023)، وتحددت محاور الاستبانة في: معتقدات معلمات الرياضيات نحو الكفاءة التدريسية، ومعتقدات معلمات الرياضيات نحو تعلم الرياضيات في الطفولة المبكرة، ومعتقدات معلمات الرياضيات نحو طرق واستراتيجيات التدريس المناسبة.

(3) صياغة فقرات الاستبانة في صورتها الأولية: تم صياغة فقرات الاستبانة بما يراعي الدقة العلمية واللغوية، ويتسق مع المحاور المحددة، وضمّت (44) فقرة في الصورة الأولية، وفق نمط الفقرات المغلقة.

(4) التأكد من صدق الاستبانة وثباتها: تم التأكد من صدق الاستبانة باستخدام صدق المحكمين، فقد عرضت على (9) من المختصين والخبراء في مجال تعليم وتعلم الرياضيات، ومشرفين ومعلمين. وفي ضوء ذلك تم حذف بعض الفقرات، وتعديل صياغة بعض الفقرات، وتم اعتماد الفقرات التي حظيت بإجماع (90%) فأعلى من المحكمين. كما تم التأكد من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة، حيث تراوحت معاملات الارتباط باستخدام معامل ارتباط بيرسون بين (0.315 – 0.747) للفقرات مع المحاور، وبين (0.702 – 0.845) للمحاور مع الدرجة الكلية، وهي أكبر من (0.300)، وبالتالي فهي معاملات ارتباط مقبولة. وللتأكد من ثبات الاستبانة تم استخدام معامل ألفا لكرنباخ لمحاور الاستبانة وللإستبانة ككل، وقد تراوحت قيم معاملات الثبات للمحاور بين (0.748 – 0.912) و(0.816) للاستبانة ككل، وهي أكبر من (0.700)، مما تشير إلى معاملات ثبات مقبولة. في ضوء ذلك أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية مكونة من (28) فقرة، موزعة على المحاور، ولمساعدة المعلمة على دقة الإجابة والتعبير عن مستوى المعتقد جرى وضع مثال لعبارة مع وصف للمعتقدات وفقاً لسلم تقدير، كما

في الجدول الآتي

جدول 3:

مثال لوصف مستويات المعتقدات لإحدى العبارات

الفقرة	موافق (مرتفع)	موافق إلى حد ما (متوسط)	غير موافق (منخفض)
لدي القدرة على تصميم أنشطة رياضية ملائمة لمرحلة الطفولة المبكرة.	يعني أن المعلمة ترى أن لديها قدرة عالية على تصميم أنشطة رياضية مناسبة، ومتنوعة، ومهيزة وجاذبة للأطفال في مختلف الدروس، تتسق مع أهداف الدرس وتلبي احتياجات المتعلمين.	يعني أن المعلمة ترى أن لديها قدرة مقبولة على تصميم أنشطة جيدة، لكنها لا تصل إلى مستوى التميز، وأنها تواجه تحديات عند تصميم أنشطة بعض الدروس (مثل: المخروط، القسمة...إلخ).	يعني أن المعلمة ترى أن تصميم الأنشطة الرياضية يمثل صعوبة لديها لأسباب متعددة، منها: عدم التخصص، أو قلة التدريب الكافي، أو غيرها من الأسباب التي تراها مؤثرة.

(5) توزيع فقرات الاستبانة وفق ثلاثة مستويات لاستجابة المشاركين، وحساب طول الفترة طبقاً للجدول (4).

الأداة	درجة الاستجابة	مستوى الاستجابة	مدى المتوسطات
	1	منخفض	$1.00 \geq$ المتوسط $\geq 1.67$
الاستبانة	2	متوسط	$1.67 >$ المتوسط $\geq 2.34$
	3	مرتفع	$2.34 >$ المتوسط $\geq 3.00$

(6) الصورة النهائية للاستبانة: بناءً على ما تم من إجراءات، أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية بدرجة مقبولة من الصدق والثبات، ومتضمنة المتغيرات الديموغرافية في الدراسة (سنوات الخدمة، سنوات الخدمة في مجال الطفولة المبكرة)، والتعليمات العامة، ثم محاور الاستبانة الثلاثة متضمنة (28) فقرة.

#### - الأداة النوعية: بطاقة المقابلة "معتقدات معلمات الرياضيات نحو تعليم وتعلم الرياضيات في مرحلة الطفولة

المبكرة": استخدمت الدراسة المقابلة أداة لجمع البيانات النوعية، وتم اعتماد المقابلة شبه المنظمة لجمع البيانات وفقاً لإطار عام يرى الباحثون ملاءمته لوصف الواقع، وتقديم صورة شمولية وعميقة عن معتقدات معلمات الرياضيات في الصفوف الثلاثة الأولى من مرحلة الطفولة المبكرة. ولإعداد نموذج المقابلة الخاص بالدراسة تمت مراعاة فلسفة التصميم المزجي (المتوازي التقاربي) الذي يعتمد على جمع بيانات كمية ونوعية لذات الهدف، ودراسة نقاط الاتفاق والاختلاف والتكامل بين البيانات، والتوسع في الآراء (Creswell & Creswell, 2018)، لذا شملت الأداة على أسئلة مفتوحة تتسق مع محاور الأداة الكمية، ومتغيراتها، على سبيل المثال: "تعدد الاستراتيجيات والمدخل التدريسية في تعليم الرياضيات، وتنوع وفقاً لتوجهات المعلمين والنظريات التعليمية التي يستندون إليها في عملية التدريس، ولا شك أن رفع كفاءة تدريس الرياضيات يتطلب توظيف طرق حديثة وأساليب مبتكرة تساهم في تنمية دافعية الأطفال نحو تعلم الرياضيات وتعزيز تفاعلهم مع محتواها".

- برأيك، ما أبرز الاستراتيجيات والطرق التدريسية التي تعتقدن أنها تناسب تدريس الرياضيات في مرحلة الطفولة المبكرة؟ ولماذا؟

- وما رأيك في استراتيجية التعلم باللعب والتعلم الفكاهي، هل تعتقدن أنه يمكن توظيفها في تدريس الرياضيات بمرحلة الطفولة المبكرة، أم أنها قد تؤثر سلباً على ضبط الصف كما يعتقد البعض؟ ولماذا؟

الاعتبارات الأخلاقية: قبل البدء في تطبيق المقابلة، تم التواصل مع المعلمات المشاركات لتوضيح أهداف الدراسة، ومنحهن الحرية في اتخاذ قرار المشاركة في إجراء المقابلة، وتحديد الوقت المناسب لهن، والتأكيد على أن المعلومات تخضع للسرية التامة، ولا يترتب عليها أي أثر على تقييم الأداء الوظيفي. كما مُنحت المشاركات حرية التعبير عن آرائهن والمناقشة والاستيضاح، مع مراعاة عدم الإفصاح عن أي بيانات شخصية، والاكتفاء باستخدام رموز مستعارة.

**سياق الدراسة:** أُجريت الدراسة النوعية بهدف التعرف على معتقدات معلمات الرياضيات في مرحلة الطفولة المبكرة نحو تعليم الرياضيات وتعلمها، وجمعت البيانات من خلال مقابلات فردية هاتفية استغرقت كلٍ منها نحو (30-40) دقيقة، واتسمت بطابع شبه مفتوح أتاح للمشاركات حرية التعبير والمناقشة، مما ساعد على استكشاف أفكارهن وممارساتهن التعليمية بعمق، وفهم معتقداتهن في سياقاتها الواقعية.

**موثوقية البيانات النوعية:** لضمان جودة وموثوقية البيانات النوعية، تم الالتزام بالمعايير الأربعة التي أشار إليها هوسترب وآخرون (Hostrup. et. al., 2011) وهامبيرج وآخرون (Hammarberg, et. al., 2016)، وهي: المصدقية، الاعتمادية، الانتقالية، والتوكيدية. وقد جرى تحقيق ذلك من خلال عدة إجراءات، شملت: توضيح أهداف الدراسة للمشاركات في الدراسة النوعية قبل التطبيق، ومراعاة تنوع عينة الدراسة من حيث (التخصص، ومكتب التعليم، والخبرة التدريسية العامة، والخبرة في تدريس الطفولة المبكرة). وتم إدراج استشهادات متنوعة تدعم النتائج، ومراجعة البيانات وتحليلها أكثر من مرة لضمان دقتها وموضوعيتها، وكتابة جميع الإجراءات بصورة تفصيلية سواء ما يتعلق بالمشاركات أو بالمنهجية أو بآليات التحليل. إضافة إلى ذلك خضعت الإجراءات لمراجعات فردية وجماعية متكررة بهدف الوصول إلى نتائج دقيقة وتفسيرات مدعومة بالأدلة وقابلة للتحقق.

**خامساً: تحليل البيانات النوعية:** تم الاستناد إلى الخطوات التي حددها براون وكلارك (Braun & Clarke, 2006) لتحليل البيانات النوعية؛ لاتساقها وملاءمتها للبيانات النوعية الواردة في الدراسة الحالية، وجاءت على النحو الآتي:

(1) **التعرف على البيانات (Familiarizing Yourself With the Data):** بعد إجراء المقابلات تمت كتابتها، والتأمل فيها، والتعرف على كافة البيانات ذات العلاقة المباشرة وغير المباشرة بمعتقدات معلمات الرياضيات في الصفوف الثلاثة الأولى من مرحلة الطفولة المبكرة وفقاً للمحاور المحددة، كما تم استبعاد البيانات التي ترتبط بمعتقدات أخرى.

(2) **توليد وإنشاء الرموز الأولية (Generating Initial Codes):** في هذه المرحلة تم البدء بتوليد الرموز الأولية، واعتماد الترميز الوصفي (Descriptive Code) لكل سطر أو جملة مستقلة.

جدول 5:

مثال على ترميز البيانات وربطها بالموضوع الفرعي والرئيس

الموضوع الرئيس	الموضوع الفرعي	المعلمة	الاستجابة	ملاحظات
(1)	(1-1)	T8	أشعر أنه بمقدوري تدريس الرياضيات لكن ليس بكفاءة المعلمة المتخصصة	المعلمة غير متخصصة في الرياضيات
الكفاءة التدريسية	امتلاك القدرة والكفاءة الذاتية			

(3) **البحث عن الموضوعات (Searching For Themes):** بعد مراجعة الرموز الأولية وتحديد المتشابهة والمتقاربة، تم العمل على إنشاء أنماط وموضوعات أولية.

(4) **مراجعة الموضوعات الناشئة (Reviewing Potential Themes):** روجعت الموضوعات المقترحة؛ للتحقق من مدى تمثيلها للرموز واتساقها، والتحقق من إمكانية دمج الموضوعات المتشابهة، وتمت بصورة فردية من أعضاء

الفريق البحثي، وتم دمج الموضوعات المتشابهة، فمثلاً: في المحور الرئيس الأول (الكفاءة التدريسية) تم دمج المحورين الفرعيين (الممارسات التدريسية التي تمتلكها المعلمة، والممارسات التي يصعب تنفيذها في التدريس) في محور واحد بعنوان (واقع الممارسات التدريسية وصعوبات تنفيذها)، ودمج المحورين الفرعيين (توظيف التقنيات الحديثة والمصادر الموثوقة، وامتلاك القدرة على توظيف التقنيات والمصادر) في محور واحد بعنوان (دمج التقنيات الحديثة والمصادر الموثوقة وقدرة المعلمة على توظيفها).

(5) **تحديد وتعريف الموضوعات (Defining and Naming Themes):** تم اعتماد الموضوعات الرئيسة وتعريفها وتحديد الموضوعات الفرعية الناشئة من الترميز، وروجع الاتساق بينها عدة مرات.

(6) **إنتاج التقرير (Producing the Report):** جرى عمل مخطط توضيحي يوضح الموضوعات الرئيسة والفرعية، ثم كُتب التقرير التفصيلي، وروجع عدة مرات من الباحثون، كما عُرض على مجموعة من المشاركين ممن أبدى استعداده للتعاون.

### تحليل البيانات:

يتمثل تحليل البيانات بالآتي:

(1) حُللت البيانات الكمية باستخدام الأساليب الإحصائية: المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار "ت" لعينتين مستقلتين للإجابة عن أسئلة الدراسة الكمية.

(2) البيانات النوعية: حُللت البيانات النوعية بعد تفريغها وتنظيمها، فقد خضعت هذه البيانات للتحليل الكيفي من خلال رصد الأفكار الرئيسة والفرعية التي تعكس حقيقة الواقع، وما قصده وعبر عنه أفراد العينة.

### عرض نتائج البحث ومناقشتها

السؤال الرئيس الأول: ما مستوى معتقدات معلمات الرياضيات نحو تعليم وتعلم الرياضيات في مرحلة

الطفولة المبكرة؟ ويتفرع منه:

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الأول: ما مستوى معتقدات معلمات الرياضيات نحو كفاءتهن التدريسية في مرحلة الطفولة المبكرة؟ وللإجابة عن هذا السؤال، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمات لمعتقدتهن نحو كفاءتهن التدريسية، ويوضح الجدول (6) تلك النتائج.

جدول 6:

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعتقدات المعلمات نحو كفاءتهن التدريسية

م	المعتقد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الاستجابة
1	لدي القدرة على تصميم أنشطة رياضية ملائمة لمرحلة الطفولة المبكرة.	2.41	0.629	مرتفع
2	يتطلب التحضير لدروس الرياضيات المزيد من الوقت والجهد مقارنة بالمواد الأخرى.	1.43	0.660	منخفض
3	لدي القدرة على استخدام مجموعة متنوعة من المصادر، بما في ذلك الكتب المتخصصة والموارد الرقمية، لإثراء تدريسي للرياضيات.	2.64	0.484	مرتفع
4	أمتلك المهارات اللازمة لدمج الأنشطة المحسوسة بشكل فعال في تدريس الرياضيات في مرحلة الطفولة المبكرة.	2.68	0.542	مرتفع

مرتفع	0.595	2.61	لدى الوعي الثقافي والمعرفة اللازمة بالخصائص النمائية لمرحلة الطفولة المبكرة لتدريس الرياضيات بشكل فعال.	5
مرتفع	0.475	2.66	أمتلك القدرة على دمج التكنولوجيا بشكل فعال لتعزيز العمليات المعرفية المرتبطة بتدريس مفاهيم الرياضيات في مرحلة الطفولة المبكرة.	6
منخفض	0.672	1.34	أشعر بالقلق بشأن قدرتي على الإجابة على جميع أسئلة الرياضيات التي قد يطرحها الطلاب في مرحلة الطفولة المبكرة.	7
منخفض	0.632	1.44	أمتلك القدرة على تخفيف الآثار السلبية لقلق تعلم الرياضيات لدى الأطفال الذين يجدون صعوبة في تعلمها في مرحلة الطفولة المبكرة.	8
مرتفع	0.599	2.58	أمتلك المعرفة الكافية حول كيفية تطوير لغة الرياضيات لدى الطلاب في مرحلة الطفولة المبكرة.	9
متوسط	0.246	2.19	معتقدات معلمات الرياضيات نحو الكفاءة التدريسية	

يتضح من الجدول (6) أن "معتقدات معلمات الرياضيات نحو كفاءتهن التدريسية" جاءت بمستوى اعتقاد متوسط، وبمتوسط حسابي (2.19). حيث كان المعتقد الأعلى هو "أمتلك المهارات اللازمة لدمج الأنشطة المحسوسة بشكل فعال في تدريس الرياضيات في مرحلة الطفولة المبكرة" بمتوسط حسابي (2.68). في حين جاء المعتقد "أشعر بالقلق بشأن قدرتي على الإجابة على جميع أسئلة الرياضيات التي قد يطرحها الطلاب في مرحلة الطفولة المبكرة" في الترتيب الأخير بمتوسط (1.34).

**ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الثاني:** ما مستوى معتقدات معلمات الرياضيات نحو تعلم الرياضيات في الطفولة المبكرة؟ وللإجابة عن هذا السؤال، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمات لمعتقداتهن نحو تعلم الرياضيات في مرحلة الطفولة المبكرة، ويوضح الجدول (7) تلك النتائج.

جدول 7:

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعتقدات المعلمات نحو تعلم الرياضيات

م	المعتقد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الاستجابة
1	أعتقد أن المهام والأنشطة الرياضية التي تتضمن مهارات تفكير عليا مُجدية عند تعلم الرياضيات في مرحلة الطفولة المبكرة.	2.38	0.682	مرتفع
2	تساعد أنشطة تعلم الرياضيات الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة في تحسين مهاراتهم الاجتماعية.	2.74	0.482	مرتفع
3	أرى أنه من المهم إضافة مواضيع (كالهندسة والبيانات وحل المشكلات) في مادة الرياضيات بمرحلة الطفولة المبكرة.	1.83	0.863	متوسط
4	تعلم الرياضيات في الطفولة المبكرة يغذي تدريجياً مهارات الأطفال الإبداعية.	2.79	0.406	مرتفع
5	يساعد تعلم المفاهيم الرياضية في مرحلة الطفولة المبكرة الأطفال على تكوين اتجاه إيجابي تجاه الرياضيات.	2.83	0.423	مرتفع
6	يساعد تعلم الرياضيات في مرحلة الطفولة المبكرة في تنمية مهارات الاتصال والعلاقات الاجتماعية لدى الأطفال.	2.78	0.419	مرتفع
7	يلعب تعلم الرياضيات في مرحلة الطفولة المبكرة دوراً مهماً في تعزيز مهارات الاستدلال والتفكير المنطقي لدى الأطفال.	2.81	0.392	مرتفع
8	تعتمد الرياضيات على مفاهيم مجردة يصعب فهمها في مرحلة الطفولة المبكرة.	1.79	0.786	متوسط
9	بعض أنشطة الرياضيات يمكن أن تمثل تحدياً أمام الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة لفهمها والتمكن من حلها.	1.64	0.620	منخفض
10	مواضيع الرياضيات في الطفولة المبكرة واضحة ولا تستدعي الربط بالحياة.	2.76	0.467	مرتفع
	معتقدات معلمات الرياضيات نحو تعلم الرياضيات	2.33	0.285	متوسط

يتضح من الجدول (7) أنّ "معتقدات معلمات الرياضيات نحو تعلم الرياضيات" جاءت بمستوى اعتقاد متوسط، وبمتوسط حسابي (2.33)، وكان المعتقد الأعلى هو: "يساعد تعلم المفاهيم الرياضية في مرحلة الطفولة

المبكرة الأطفال على تكوين اتجاه إيجابي تجاه الرياضيات"، بمتوسط (2.83). بينما جاء المعتقد: "بعض أنشطة الرياضيات يمكن أن تمثل تحدياً أمام الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة لفهمها والتمكن من حلها" في الترتيب الأخير، بمتوسط (1.64).

**ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الثالث:** ما مستوى معتقدات معلمات الرياضيات نحو طرق واستراتيجيات التدريس المناسبة في مرحلة الطفولة المبكرة؟ وللإجابة عن هذا السؤال، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمات لمعتقداتهن نحو طرق واستراتيجيات التدريس المناسبة في مرحلة الطفولة المبكرة، ويوضح الجدول (8) تلك النتائج.

#### جدول 8:

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعتقدات المعلمات نحو استراتيجيات تدريس الرياضيات

م	المعتقد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الاستجابة
1	أؤمن بدور استراتيجيات التدريس الحديثة (كالتعلم الفكاهي، وتمثيل الأدوار، والتعلم التعاوني) في إكساب الأطفال المعرفة الرياضية في مرحلة الطفولة المبكرة.	2.83	0.376	مرتفع
2	توظيف الاستراتيجيات الحديثة ينعكس إيجاباً على استمتاع الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة بتعلم الرياضيات.	2.77	0.462	مرتفع
3	أعتقد أن هناك تحدياً في إيجاد الوقت المناسب لتغطية جميع مفاهيم مقررات الرياضيات في مرحلة الطفولة المبكرة بشكل فعال.	1.45	0.633	منخفض
4	استخدام الألعاب والتجارب العملية يعزز فهم المفاهيم الرياضية بشكل أفضل من الطرق الاعتيادية في مرحلة الطفولة المبكرة.	2.79	0.406	مرتفع
5	تساعد استراتيجيات وطرق التدريس الحديثة التي تشجع على التفكير الإبداعي الأطفال في استكشاف وتطوير مهاراتهم الرياضية في مرحلة الطفولة المبكرة.	2.78	0.419	مرتفع
6	أشجع على استخدام القصص والروايات في تعليم الرياضيات؛ لأنني أؤمن بقوة الرواية في نقل المفاهيم بشكل شيق وملهم.	2.66	0.513	مرتفع
7	تشجيع المناقشات وتبادل الأفكار بين الطلاب في مرحلة الطفولة المبكرة يساعد في تعزيز فهمهم وتطوير مهاراتهم الرياضية.	2.81	0.437	مرتفع
8	تشجيع الطلاب في مرحلة الطفولة المبكرة على طرح الأسئلة والاستفسارات يعزز تفاعلهم مع المادة التعليمية ويزيد من مشاركتهم.	2.91	0.292	مرتفع
9	توظيف استراتيجيات التلعيب والتعلم الفكاهي يؤثر سلباً على ضبط الصف في مرحلة الطفولة المبكرة.	1.82	0.737	متوسط
	معتقدات معلمات الرياضيات نحو طرق واستراتيجيات التدريس	2.54	0.243	مرتفع

يتضح من الجدول (8) أنّ "معتقدات معلمات الرياضيات نحو طرق واستراتيجيات التدريس" جاءت بمستوى مرتفع، وبمتوسط حسابي (2.54)، وكان المعتقد الأعلى هو: "تشجيع الطلاب في مرحلة الطفولة المبكرة على طرح الأسئلة والاستفسارات يعزز تفاعلهم مع المادة التعليمية ويزيد من مشاركتهم" بمتوسط (2.91). بينما جاء المعتقد "أعتقد أنّ هناك تحدياً في إيجاد الوقت المناسب لتغطية جميع مفاهيم مقررات الرياضيات في مرحلة الطفولة المبكرة بشكل فعال" في الترتيب الأخير، وبمتوسط (1.45). كما أظهرت النتائج أنّ "معتقدات معلمات الرياضيات نحو تعليم وتعلم الرياضيات بشكل عام (الاستبانة ككل)" جاءت بمستوى مرتفع، وبمتوسط حسابي (2.35).

**رابعاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الرابع:** هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) في مستوى معتقدات معلمات الرياضيات نحو تعليم وتعلم الرياضيات في مرحلة الطفولة المبكرة تعزى

إلى متغيرات: سنوات الخدمة، سنوات الخدمة في الطفولة المبكرة؟، وللإجابة عن هذا السؤال، تم التحقق من دلالة الفروق بين متوسطات درجات معلمي فئتي المتغيرات، باستخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين (Independent Sample T-Test)، وقد كانت نتائج التحليل الإحصائي كما في الجدول (9).

جدول 9:

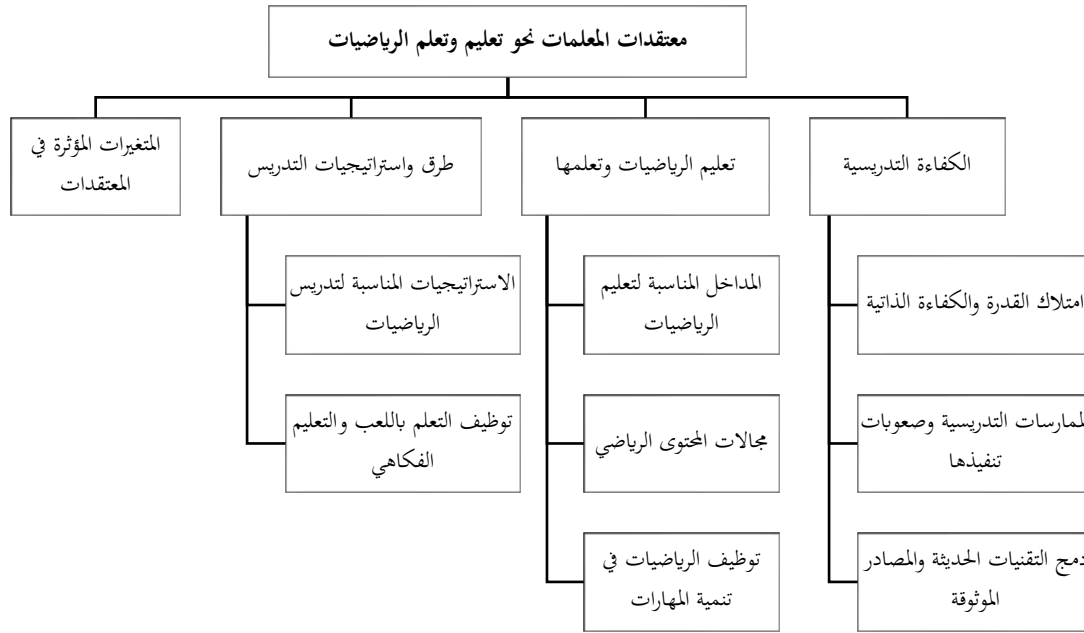
نتائج اختبار "ت" لعينتين مستقلتين لدلالة الفروق بين متوسطي درجات فئتي عينة الدراسة وفقاً لمتغيراتها

المتغير	المجالات	فئات المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	الكفاءة التدريسية	أقل من 10	19.61	2.399	-0.715	0.467
		من 10 فأكثر	19.92	2.068		
	تعلم الرياضيات	أقل من 10	23.35	2.869	0.270	0.788
		من 10 فأكثر	23.20	2.863		
سنوات الخدمة	طرق واستراتيجيات التدريس	أقل من 10	22.70	2.318	-0.556	0.579
		من 10 فأكثر	22.93	2.105		
	الاستبانة ككل	أقل من 10	65.65	5.567	-0.367	0.716
		من 10 فأكثر	66.05	5.587		
	الكفاءة التدريسية	أقل من 7	19.17	2.311	-4.382	0.001
		من 7 فأكثر	21.00	1.352		
	تعلم الرياضيات	أقل من 7	23.14	2.626	-0.614	0.541
		من 7 فأكثر	23.50	3.282		
سنوات الخدمة في الطفولة المبكرة	طرق واستراتيجيات التدريس	أقل من 7	22.69	2.358	-0.938	0.350
		من 7 فأكثر	23.11	1.817		
	الاستبانة ككل	أقل من 7	65.00	5.545	-2.345	0.021
		من 7 فأكثر	67.61	5.228		

يتبين من الجدول (9) أنه لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة  $\alpha \leq 0.05$  بين متوسطي درجات معلمات الرياضيات في مستوى معتقداتهن نحو تعليم وتعلم الرياضيات في مرحلة الطفولة وفقاً لمتغير سنوات الخدمة في المجالات الثلاثة (الكفاءة التدريسية، تعلم الرياضيات، طرق واستراتيجيات التدريس) وفي الاستبانة ككل. بينما تُظهر النتائج المبيّنة في الجدول وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجاتهن في مستوى معتقداتهن نحو تعليم وتعلم الرياضيات في مرحلة الطفولة المبكرة وفقاً لمتغير سنوات الخدمة في مرحلة الطفولة المبكرة في مجال الكفاءة التدريسية وفي الاستبانة ككل، وكانت هذه الفروق لصالح فئة المعلمات ذوي سنوات الخدمة (من 7 سنوات فأكثر)، فيما لم تكن هناك فروق دالة تعزى لمتغير سنوات الخدمة في مرحلة الطفولة المبكرة في مجالي تعلم الرياضيات وطرق واستراتيجيات التدريس.

**النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيس الثاني:** كيف تصف معلمات الرياضيات معتقداتهن نحو (كفاءتهن

التدريسية، تعلم الرياضيات، طرق واستراتيجيات التدريس المناسبة) في مرحلة الطفولة المبكرة؟، وللإجابة عن هذا السؤال، تم إجراء مقابلة فردية مع (10) من المعلمات المشاركات في الجزء الكمي، تم تصميم نتائج التحليل مجزأة وفقاً للموضوعات الرئيسة والفرعية في الشكل (3).



### أولاً: الكفاءة التدريسية لمعلمات الرياضيات في الطفولة المبكرة: أثناء تحليل المقابلات مع المعلمات

لوحظ أن استجاباتهن تدور حول ثلاثة مسارات محددة، وهي:

- **امتلاك القدرة والكفاءة الذاتية:** في هذا الجانب أشارت (9) معلمات إلى أن لديهن القدرة والكفاءة لتدريس الرياضيات في الطفولة المبكرة، ويعود ذلك إلى خبرتهن في التدريس، وتلقي التدريب المناسب، إضافة إلى امتلاكهن خلفية معرفية مناسبة حول المفاهيم الأساسية في الرياضيات لجميع المراحل الدراسية. ويؤكد ذلك ما أشارت إليه المعلمة (T4) بأنها: (تمتلك تلك القدرة، خاصة بعد اكتسابها الخبرة العملية والتدريب على طرق التعليم المناسبة للأطفال)، وتضيف المعلمة (T7) بأنها: (تمتلك تلك القدرة، حيث إنها امتلكت خلفية معرفية مناسبة حول المفاهيم الأساسية في الرياضيات لجميع المراحل). بينما أشارت المعلمة (T8) إلى أنها (تشعر بأن بمقدورها تدريس الرياضيات، لكن ليس بكفاءة المعلمات المتخصصة)، وأشارت إلى أنها ليست معلمة متخصصة في الرياضيات.
- **الممارسات التدريسية وصعوبات تنفيذها:** يركز هذا الجانب على حصر الممارسات التدريسية التي تمتلكها معلمة الرياضيات لمرحلة الطفولة المبكرة، وأشارت النتائج إلى أن أكثر من خمس معلمات أفدن بإمكانية توظيف الأنشطة الحسية، ودمج المفاهيم الرياضية بالحياة اليومية للأطفال في تعليم الرياضيات، بينما أشار ما يزيد عن ثماني معلمات إلى امتلاكهن الممارسات: عرض القصص المصورة، والرسم والتلوين، وترديد الأناشيد، وتوظيف الفيديوهات التعليمية التوضيحية، والبحث والاستنتاج. حيث أشارت المعلمة (T1) إلى: (قدرتها على استخدام الدمج مع الأنشطة اليومية، والرسم والتلوين، وترديد الأناشيد)، بينما أضافت المعلمة (T6) بقولها: (الممارسات التدريسية التي أستطيع توظيفها كثيرة، مثل: استخدام الأنشطة الحسية، والربط بين المفاهيم الرياضية والحياة

(اليومية)، وأضافت المعلمة (T7): (أستطيع توظيف العديد من الممارسات التدريسية الفعالة، مثل: استخدام الوسائل التعليمية المحسوسة وربط المفاهيم بالحياة اليومية للطفل). وأشارت المعلمات إلى أنهن يواجهن صعوبة في تطبيق الأنشطة الجماعية، والأنشطة التي تتطلب مساحات وأدوات خاصة، وأشرن إلى العديد من الأسباب، منها: قصور في قراءة الطلاب في القراءة، وكثافة المنهج والأعداد في الفصل، وعدم توفر التجهيزات اللازمة في الصف، وعدم وجود معامل خاصة بالرياضيات في المدرسة. ويؤكد ذلك ما أشارت إليه المعلمة (T9) بقولها: (الأنشطة الجماعية قد تكون صعبة التنفيذ، بسبب كثافة الطلبة في الفصول، بالإضافة إلى أن بعض الطلبة يفضلون الأنشطة الفردية أكثر من الجماعية)، وأضافت المعلمة (T4): (الممارسات التي أجد صعوبة في تنفيذها: تطبيق الاستراتيجيات التي تتطلب تجهيزات غير متوفرة دائماً في الفصل، والأنشطة الجماعية التي تحتاج لمساحة وأدوات خاصة، وكذلك الفروقات الفردية، وأن مما يجعل من الصعب تصميم نشاط يناسب الجميع كثرة الأعداد في الفصول، وطول المنهج). وأضافت المعلمات إلى تلك الصعوبات: عدم توفر معامل رياضيات متخصصة في المدارس، حيث أشارت المعلمة (T5) إلى أنه (من الصعوبات أن بعض المدارس لا يوجد بها معمل خاصة بمادة الرياضيات، والانتقال من صف إلى آخر بالأدوات).

■ **دمج التقنيات الحديثة والمصادر الموثوقة وقدرة المعلمة على توظيفها:** استخدام التقنيات الحديثة أمرٌ مطلوب، ويوفر جهداً ووقتاً للمعلم والمتعلم، ولا بد من توفيرها والبحث والتعرف عليها. وفي هذا الجانب أشارت المعلمات إلى التقنيات التي يمكن توظيفها في الطفولة المبكرة، والمتمثلة في: الفيديوهات التعليمية، والألعاب التفاعلية، والسبورة الذكية، والواقع المعزز، والذكاء الاصطناعي، والبرامج الخاصة بمرحلة الطفولة المبكرة. فقد أشارت المعلمة (T1) إلى: (إمكانية استخدام الفيديوهات التعليمية القصيرة، والسبورة الذكية، والواقع المعزز، واستخدام بعض التطبيقات في معمل الرياضيات الرقمي)، وأضافت المعلمة (T4) إمكانية توظيف (بعض تطبيقات الآيباد والفيديوهات التعليمية والألعاب التفاعلية)، أما المعلمة (T10) فقد أشارت إلى: (إمكانية توظيف بعض تطبيقات الآيباد والفيديوهات التعليمية والألعاب التفاعلية). في هذا السياق أشارت سبع معلمات إلى أنهن يمتلكن القدرة على توظيف تلك التقنيات والمصادر الموثوقة في مرحلة الطفولة المبكرة، حيث قالت المعلمة (T3): (نعم، لدي القدرة على استخدام التقنية من خلال عرض الدرس pdf، وأيضاً عرض فيديوهات تعليمية)، وأضافت المعلمة (T6): (أرى نفسي قادرة على استخدام التقنيات الحديثة والمصادر المتنوعة من خلال التطبيقات التعليمية المناسبة لعمر الأطفال)، وذكرت المعلمة (T10) (نعم، يمكنني توظيف الذكاء الاصطناعي والألعاب الإلكترونية).  
ثانياً: **تعليم الرياضيات وتعلمها في الطفولة المبكرة:** من خلال تحليل المقابلات مع المعلمات لوحظ أن استجاباتهن تدور حول ثلاث مسارات محددة، وهي:

■ **المدخل المناسبة لتعليم الرياضيات:** أشارت المعلمات في هذا الجانب إلى أن المدخل المناسبة لتعليم الرياضيات في الطفولة المبكرة تتمثل في: التدرج من السهل إلى الصعب، ودمج مهارات التفكير العليا، ودمج تعلم الرياضيات في مواقف حياتية، فقد أشارت المعلمة (T2) بقولها: (الطريقة المناسبة للطفولة المبكرة وضع حجر الأساس

بمعلومات من الأسهل إلى الأصعب)، وأضافت المعلمة (T3) أنّ أفضل المداخل يكون (بتعليم الطلاب المفاهيم والمعارف الأساسية، ثم يتم التدرج في تدريس موضوعات الرياضيات من المعرفة إلى التطبيق والاستدلال، وأرى دمج مهارات التفكير العليا)، وتضيف المعلمة (T4): (أرى أنّ المفاهيم الرياضية يجب أن تُقدم بشكلٍ مبسط وتدرجي، والتركيز على المفهوم الأساسي فقط، حتى يتمكن الطفل من إتقان المهارة الأساسية). وفيما يتعلق بدمج المعرفة الرياضية بالحياة اليومية، أشارت سبع من المعلمات إلى أنّ ذلك يساعد في الحد من صعوبات تعلمها، ويجعل المفاهيم أكثر وضوحًا، ويعزز تعلم الطلبة لها، وتؤيد ذلك المعلمة (T1): (نعم، لها دور إيجابي، حيث إن ذلك يجعل المفاهيم أكثر وضوحًا، ويشعر بأنّ الرياضيات ذات أهمية وقيمة)، وأشارت إليه المعلمة (T7) بقولها: (نعم، دمج المعرفة الرياضية بالحياة اليومية أمرٌ مهمٌ جدًا، لأنه يُساعد الأطفال على فهم الهدف من تعلم الرياضيات ويربطها بواقع الحياة)، وتختلف الآراء بين المعلمات حول دمج المعرفة الرياضية بالحياة اليومية للطلبة، فمنهم من يرى أن ذلك ممكنًا ويمكن أن يحقق نتائجًا إيجابية، فيما يرى الفريق الآخر أن تطبيق ذلك يحتاج وقتًا وجهدًا وقد يواجه بتحديات وصعوبات كثيرة، ويؤيد ذلك المعلمة (T9) بقولها: (دمج المعرفة الرياضية بالحياة اليومية ممكن، لكنه يتطلب جهدًا إضافيًا في تبسيط المحتوى وربطه بالواقع، حيث يصعب على بعض الطلبة استيعاب الربط في بعض الدروس).

■ **مجالات المحتوى الرياضي في الطفولة المبكرة:** أشارت النتائج أن سبع معلمات يمكنهنّ دمج موضوعات مثل: الهندسة، البيانات والاحتمالات وحل المشكلات في محتوى الرياضيات بمرحلة الطفولة المبكرة، فقد أشارت المعلمة (T5) بقولها: (نعم، يمكن تدريس الهندسة والبيانات والاحتمالات في مرحلة الطفولة المبكرة؛ لأنّ الطفل في هذه المرحلة يميل إلى الاكتشاف واكتساب الخبرات الجديدة)، وأضافت المعلمة (T6): (نعم، يمكن تدريس موضوعات مثل الهندسة والبيانات والاحتمالات وحل المشكلات للأطفال بطريقة مبسطة ومناسبة لأعمارهم)، وقالت المعلمة (T9): (أؤمن بإمكانية تدريس موضوعات مثل الهندسة، والبيانات الاحتمالية، وحل المشكلات للأطفال، وقد لاحظت قدرة الطلبة على استيعاب هذه المفاهيم من خلال تجرّبي التدريسية). بينما جاءت أقوال المعلمة (T8) مخالفة لذلك، وأشارت بقولها: (لا أعتقد أنّ المرحلة بحاجة إلى مثل هذه المواضيع؛ لأنهم بحاجة إلى تأسيس لعمليات الجمع والطرح).

■ **توظيف الرياضيات في تنمية المهارات في الطفولة المبكرة:** أشارت تسع معلمات في مرحلة الطفولة المبكرة إلى أنّه يمكن توظيف الرياضيات لتنمية مهارات الاتصال والعلاقات الاجتماعية، وحل المشكلات، والمهارات اللغوية، ومهارات الاستدلال والتفكير المنطقي في مرحلة الطفولة المبكرة، ويؤيد ذلك ما أشارت إليه المعلمة (T2): (لابد من إشراك الطفل في الممارسات حتى تُشبع حسّ الاكتشاف والأسئلة التي لا يوجد لها إجابات، ويبحث ويخطط ويناقش ويحل المشكلة بالتواصل اللغوي)، وما أوردته المعلمة (T10): (نعم، مهم لهم في هذه المرحلة؛ لأنه يساعدهم على تطبيقها في حياتهم اليومية). وبيّنت المعلمة (T8) أنه (يمكن ذلك، ولكن بشكل بسيط جدًا، حتى لا يتشتت ذهن الطلبة بكثرة المواضيع).

ثالثًا: طرق واستراتيجيات التدريس في الطفولة المبكرة: أثناء تحليل المقابلات مع المعلمات لوحظ أنّ

استجاباتهن تدور حول مسارين محددتين، هما:

■ **الاستراتيجيات المناسبة لتدريس الرياضيات في الطفولة المبكرة:** أشارت المعلمات في هذا الجانب إلى أنّ أكثر الطرق مناسبة لتدريس الرياضيات في الطفولة المبكرة تتمثل في: التعلم باللعب، والتعلم التعاوني، والتعلم الحسي، والقصص المصورة. وقد أكدت ذلك المعلمة (T1) بقولها: (أعتقدُ جميع الاستراتيجيات التي تعتمد على التفاعل واللعب والتجريب، مثل: التعلم من خلال اللعب، والتعلم الحسي، والتعلم التعاوني، والقصص المصورة تُعد مناسبة لتدريس الرياضيات في مرحلة الطفولة المبكرة)، وبيّنت المعلمة (T6) أنّ (التعلم باللعب والتعلم التعاوني، من الطرق التي تجعل الطفل أكثر تفاعلًا وحماسًا، وتربط المفاهيم الرياضية بتجارب ممتعة)، وأضافت المعلمة (T10) قائلةً: (التعلم التعاوني والتعلم باللعب مناسبة؛ لأنها تجذب انتباههم للتعلم، ويمكن دمج الألعاب الإلكترونية أيضًا). وفي هذا السياق، أشارت المعلمات بصور فردية إلى طرق واستراتيجيات أخرى لتدريس الرياضيات في الطفولة المبكرة، تتمثل في: التعلم التجريبي، التعلم النشط، الاكتشاف الذاتي، حلّ المشكلات، المفاهيم والشخصيات الكرتونية، التعلم الفكاهي، وتعلم الأقران.

■ **توظيف استراتيجيات التعلم باللعب والتعلم الفكاهي وتأثيرها على ضبط الصف في الطفولة المبكرة:**

في هذا السياق، أشارت تسع معلمات إلى أنّه يمكن توظيف استراتيجيات التعلم باللعب والتعلم الفكاهي لتدريس الرياضيات في الطفولة المبكرة، كما أنّها تعزز التفاعل داخل الصف، وتحفز الابتكار، وتساعد في تنمية المهارات الاجتماعية، وتجعل الطالب واثقًا بنفسه، ومفكرًا ومتحمسًا للتعلم، كما أنّها تحفزهم لتعلم الرياضيات، وتحفف خوفهم من الرياضيات. ويؤكد ذلك ما أورده المعلمة (T2) في حديثها: (يمكن استخدام التعلم باللعب بحيث يكون موجه وهادف)، وما أشارت إليه المعلمة (T3): (التعلم باللعب يعزز تفاعل الطلبة، يحفز الابتكار، وينمي المهارات الاجتماعية)، وبيّنت المعلمة (T7) بأن: (التعلم باللعب والتعلم الفكاهي يمكن أن يُوظف بشكل فعال في تدريس الرياضيات للأطفال). وأوضحت المعلمات أنّ توظيف التعلم باللعب والتعلم الفكاهي لا يؤثر على إدارة وضبط الصف، بل إنّها استراتيجيات تساعد في تفعيل المشاركة الصفية للطلبة وتشجيعهم على تعلم الرياضيات، وبيّنت المعلمة (T1) بأنّ (التعلم باللعب والتعلم الفكاهي لا يُضعف ضبط الصف؛ إذا ما تم توظيفه بشكل منظم، وهي تجعله واثقًا ومفكرًا ومتحمسًا للتعلم)، وأشارت المعلمة (T6) إلى (أنّها استراتيجيات فعالة جدًا ومناسبة في هذه المرحلة، ولا تؤثر على ضبط الصف، إذا تم توظيفها بشكل منظم، بل على العكس تساعد في جذب انتباه الأطفال، وتحفيزهم، وتخفيف الخوف من مادة الرياضيات). بينما اختلفت المعلمة (T4) مع ذلك، حيث أشارت إلى أنّ هذه الاستراتيجيات بالرغم من أنّها فعالة جدًا، إلا أنّها مجهدة للمعلمة؛ لأنها تؤثر على ضبط الصف).

رابعًا: المتغيرات المؤثرة في معتقدات معلمات الرياضيات في الطفولة المبكرة: بتحليل المقابلات مع

المعلمات حول تأثير بعض المتغيرات: (سنوات الخدمة، وسنوات الخدمة في الطفولة المبكرة) في معتقدات معلمات الرياضيات في الطفولة المبكرة، أشارت سبع من المعلمات إلى وجود تأثير إيجابي لسنوات الخدمة على معتقدات

معلمات الرياضيات في الطفولة المبكرة، وأنها تساعد في التعامل مع المواقف داخل الصف، وابتكار أساليب جديدة للتدريس، وفهم احتياجات الطلبة بما يساهم في اختيار استراتيجيات التدريس المناسبة، كما أنها تساهم في إكساب المعلمات مهارات جيدة لإدارة الصف. وأكد ذلك ما أشارت إليه المعلمة (T5) بأن: (الخبرة لها دور كبير في التعامل مع المواقف داخل الصف)، وأشارت المعلمة (T8) إلى (أن سنوات الخدمة تساعد المعلمة في ابتكار أساليب في إيصال المعلومة للطلبة)، وأضافت المعلمة (T10): (نعم، كلما زادت خبرة المعلمة كلما استطاعت توظيف الاستراتيجيات وطرق التدريس المناسبة للمرحلة العمرية، وتساعد الطلبة على تعلم المادة بشكل سلس والتفوق فيها). بينما اختلفت المعلمة (T9) مع ذلك بقولها حول سنوات الخدمة: (لا أراها مؤشراً دقيقاً على الكفاءة، فقد تمتلك المعلمة سنوات خدمة طويلة دون تطوير مهني فعال). فيما لم تُبدِ إلا اثنتان من المعلمات رأيهن في ذلك. وأشارت ست معلمات إلى وجود تأثير إيجابي لسنوات الخدمة في الطفولة المبكرة على معتقدات معلمات الرياضيات، وأنه يساهم في اختيار المعلمة للأنشطة المناسبة وتجنب الطرق التقليدية، كما تُكسبها فهماً للخصائص النمائية للأطفال، وما يترتب عليه من اختيار طريقة التدريس المناسبة لأعمارهم وخصائصهم. ويؤكد ذلك ما أشارت إليه المعلمة (T6) بأن: (سنوات الخبرة في مرحلة الطفولة المبكرة تساعد المعلمة على اختيار الأنشطة المناسبة، وتجنب الطرق التقليدية)، وبيّنت المعلمة (T7) (أنّ سنوات الخدمة في مرحلة الطفولة المبكرة تُكسب المعلمة فهماً عميقاً لخصائص نمو الأطفال، وتُمكنها من اختيار أساليب تعليمية تناسب أعمارهم، وضعف الخبرة في هذه المرحلة قد يجعل المعلمة تبالغ في تبسيط المفاهيم، أو تجد صعوبة في إيصالها بطرق ممتعة وفعالة)، وأضافت المعلمة (T9) (أنّ سنوات الخدمة في الطفولة المبكرة تؤثر إيجاباً، فالمعلمة التي قضت سنوات طويلة في هذه المرحلة تكون أكثر إلماماً بخصائص النمو وأساليب التدريس المناسبة، وأكثر قدرة على ضبط الصف، وتوفير بيئة آمنة، مقارنة بمن انتقل حديثاً من مراحل أخرى).

### مناقشة النتائج

تناولت الدراسة معتقدات معلمات الرياضيات في مرحلة الطفولة المبكرة نحو تعليم وتعلم الرياضيات ضمن ثلاث محاور رئيسية: كفاءتهن الذاتية، وتعلم الرياضيات، وطرق واستراتيجيات التدريس، وجرى جمع البيانات الكمية والنوعية بشكل متوازٍ ومتقارب، ومن ثم تحليلها؛ لتقديم رؤية شاملة لنتائج الدراسة، عن طريق مقارنة النتائج الكمية والنوعية، وبيان الاتفاق والاختلاف بينهما، وتوضيح وجهات النظر المتعلقة بها. وقد أظهرت النتائج بشكل عام أنّ هناك اتفاقاً بين نتائج الجزء الكمي والنوعي حول المستوى المقبول لمعتقدات معلمات الرياضيات في مرحلة الطفولة المبكرة نحو تعليم وتعلم الرياضيات والتي جاءت عند مستوى مرتفع، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Khalil, 2022) التي بيّنت أن متوسط معتقدات معلمي الرياضيات نحو التدريس جاءت بدرجة مرتفعة، ودراسة (Thurm & Barzel, 2022) التي أوضحت أن هناك معتقدات مرتفعة تجاه الكفاءة الذاتية لتدريس الرياضيات، وأن المعتقدات

المتعلقة بالفوائد المحتملة لاستخدام التكنولوجيا، والمتطلبات الزمنية لتطبيق التكنولوجيا قد تفوق أهمية المعلمين. وفيما يلي مناقشة كل محور من محاور الدراسة:

- **معتقدات المعلمات حول كفاءتهن التدريسية:** توصلت الدراسة في جزئها الكمي إلى عدة نتائج، أبرزها: امتلاك المعلمات بدرجة كبيرة للمهارات اللازمة لدمج الأنشطة المحسوسة بشكلٍ فعّالٍ في تدريس الرياضيات، ودمج التكنولوجيا بشكلٍ فعّالٍ لتعزيز العمليات المعرفية المرتبطة بتدريس مفاهيم الرياضيات في مرحلة الطفولة المبكرة، إضافةً إلى قدرتهن على استخدام مجموعة متنوعة من المصادر، بما في ذلك الكتب المتخصصة والموارد الرقمية، لإثراء تدريس الرياضيات. وهذه النتيجة أيدتها معظم المشاركات في الجزء النوعي، حيث أكدت تسع معلمات منهن على امتلاك القدرة والكفاءة لتدريس الرياضيات في الطفولة المبكرة، وتمكنهنّ من توظيف الأنشطة الحسية، ودمج المفاهيم الرياضية بالحياة اليومية، كما أشارت سبع معلمات إلى قدرتهن على توظيف التقنيات الحديثة والمصادر الموثوقة في مرحلة الطفولة المبكرة. وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة (Minarni, et al., 2018) التي أشارت إلى أنّ معتقدات معلمي الرياضيات توجههم نحو تحديد الممارسات التي يعتبرونها صحيحة، وأنّ معتقداتهم المتوافقة مع التعلم المتمركز حول الطالب من شأنها أنّ تدعم الطلاب في البناء النشط للمعرفة الرياضية، ومع دراسة (Karim, et al., 2025) التي أشارت إلى أنّ المعلمين يتبنون معتقدات تدريس موجهة نحو الأطفال.

- **معتقدات المعلمات نحو تعلم الرياضيات في مرحلة الطفولة المبكرة:** توصلت الدراسة في جزئها الكمي إلى عدة نتائج، أبرزها: اعتقاد المعلمات بدرجة كبيرة بأنّ تعلم المفاهيم الرياضية في مرحلة الطفولة المبكرة الأطفال يساعد على تكوين اتجاه إيجابي تجاه الرياضيات، وأنّ تعلم الرياضيات في مرحلة الطفولة المبكرة له دور مهم في تعزيز مهارات الاستدلال والتفكير المنطقي لدى الأطفال، كما يساهم في تغذية مهارات الأطفال الإبداعية بشكل تدريجي، ويساعد تعليم الرياضيات في مرحلة الطفولة المبكرة على تنمية مهارات الاتصال والمهارات العلاقات الاجتماعية لدى الأطفال، إضافةً إلى أنّ مواضيع الرياضيات في مرحلة الطفولة المبكرة واضحة ولا تستدعي الربط بالحياة اليومية. وهذه النتيجة أيدتها معظم المشاركات في الجزء النوعي، بتأكيدهن على أنّ تبسيط المفاهيم الرياضية يساعد في تكوين اتجاه إيجابي نحو تعلم الرياضيات، كما أنّ تسع من المعلمات أكدّ على إمكانية توظيف الرياضيات في تنمية مهارات الاتصال والعلاقات الاجتماعية، وحل المشكلات، والمهارات اللغوية، ومهارات الاستدلال والتفكير المنطقي. بينما أشارت المعلمات إلى أنّ دمج تعلم الرياضيات في مواقف حياتية يُعد من المدخل المناسبة لتعليم الرياضيات في الطفولة المبكرة.

- **معتقدات المعلمات نحو طرق واستراتيجيات التدريس في مرحلة الطفولة المبكرة:** توصلت الدراسة في جزئها الكمي إلى عدة نتائج، أبرزها: اعتقاد المعلمات بدرجة كبيرة بأنّ تشجيع الطلاب في مرحلة الطفولة المبكرة على طرح الأسئلة والاستفسارات يعزز تفاعلهم مع المادة التعليمية، ويزيد من مشاركتهم، وإيمانهم بدور استراتيجيات التدريس الحديثة: (كالتعلم الفكاهي، وتمثيل الأدوار، والتعلم التعاوني) في إكساب الأطفال المعرفة الرياضية في مرحلة الطفولة المبكرة، وأنّ تشجيع المناقشات وتبادل الأفكار بين الطلاب في مرحلة الطفولة المبكرة يساعد في

تعزيز فهمهم وتطوير مهاراتهم الرياضية، إضافة إلى دور الألعاب والتجارب العملية في تعزيز فهم المفاهيم الرياضية بشكل أفضل من الطرق الاعتيادية في مرحلة الطفولة المبكرة. وهذه النتيجة أيدتها معظم المشاركات في الجزء النوعي، بتأكيدهن على أنّ أكثر الطرق مناسبة لتدريس الرياضيات في مرحلة الطفولة المبكرة تتمثل في: التعلم باللعب، والتعلم التعاوني، والتعلم الحسي، والقصص المصورة، والتعلم التجريبي، وطرح الأسئلة وحل المشكلات. وأكدّ تسع معلمات على إمكانية توظيف التعلم باللعب والتعلم الفكاهي في تعليم الرياضيات في الطفولة المبكرة، وأن ذلك لا تؤثر سلبًا على إدارة وضبط الصف، بل تساعد في تفعيل المشاركة الصفية وتشجيع الطلبة على تعلم الرياضيات.

- تأثير سنوات الخدمة على معتقدات المعلمات نحو تعليم وتعلم الرياضيات: أظهرت نتائج الدراسة تباينًا بين نتائج المنهج الكمي (الاستبانة) والكمي (المقابلات) فيما يتعلق بأثر سنوات الخدمة على معتقدات المعلمات نحو تعليم وتعلم الرياضيات في الطفولة المبكرة؛ حيث أشارت بيانات الاستبانة إلى عدم وجود تأثير دال إحصائيًا لسنوات الخدمة، في حين كشفت بيانات المقابلات أن ما نسبته 70% من المعلمات أشرن إلى وجود تأثير إيجابي لتجربتهن المهنية على معتقداتهن.

ويمكن تفسير هذا التباين في ضوء طبيعة أدوات القياس؛ فالاستبانة غالبًا ما تُقيد استجابات المشاركات ضمن خيارات محددة، وقد لا تعكس بدقة التباينات الفردية أو الخبرات المتراكمة كما قد تتأثر الاستجابات بتحفظات اجتماعية أو تصورات مهنية معيارية. بينما أتاحت المقابلات المجال أمام المعلمات للتعبير عن تجاربهن بتفصيل ومرونة. ما أظهر بوضوح دور سنوات الخبرة في تطوير معتقداتهن التربوية والممارسات المرتبطة بها. وبناءً عليه، تبرز هذه النتيجة أهمية تكامل المنهج الكمي والنوعي في الدراسات التربوية للكشف عن الفروق الدقيقة التي قد لا تظهر في أدوات القياس الكمية وحدها. وضرورة النظر في البعد السياقي والخبرة الميدانية عند تحليل معتقدات المعلمين.

وتتفق نتائج المقابلات في هذه الدراسة مع ما أشار إليه عدد من الدراسات السابقة التي أوضحت أن الخدمة المهنية تسهم بشكل فاعل في تشكيل معتقدات المعلمات، وتطوير ممارساتهن التعليمية، مثل دراسة (Anderson, et al, 2005) ودراسة (Boz, 2008)، فقد بيّنت تلك الدراسات أن تراكم الخدمة ينعكس على قدرة المعلمات في فهم طبيعة تعلم الأطفال، وتعديل أساليب تدريسهن واتخاذ قرارات تعليمية أكثر وعيًا ومرونة، الأمر الذي يتوافق مع ما عبرت عنه المشاركات في المقابلات الحالية.

كما أشارت النتائج الكمية إلى وجود تأثير دال إحصائيًا لسنوات الخدمة في مرحلة الطفولة المبكرة على معتقدات المعلمات نحو تعليم الرياضيات، وهو ما يتفق مع النتائج النوعية للمقابلات، والتي أظهرت أن 60% من المشاركات أشارت إلى وجود تأثير إيجابي لسنوات الخدمة في الطفولة المبكرة على معتقدات المعلمات نحو تعليم الرياضيات في هذه المرحلة، ولم تُبدِ 40% من المعلمات رأيهن في ذلك.

## التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة، يوصي الباحثان بالتالي:

- عقد حلقات نقاش ودورات وورش عمل تدريبية لمعلمات الرياضيات حول طرق واستراتيجيات التدريس وإدارة الصف المناسبة لمرحلة الطفولة المبكرة.
- عقد لقاءات ودورات تدريبية لمعلمات الرياضيات حول توظيف التقنيات الحديثة والمصادر الموثوقة في تدريس الرياضيات لمرحلة الطفولة المبكرة.
- تجهيز معامل خاصة بالرياضيات داخل المدرسة وتوفير التجهيزات اللازمة لمعلمات الطفولة المبكرة.

## المقترحات

في ضوء نتائج الدراسة الحالية، يقترح الباحثان الدراسات الآتية:

- القيام بدراسات نوعية لملاحظة مدى توظيف معلمات الرياضيات في مرحلة الطفولة المبكرة للمداخل التدريسية ولطرق واستراتيجيات التدريس الحديثة في تعليم الرياضيات وتعلمها.
- دراسة الصعوبات التي تواجه معلمات الرياضيات في مرحلة الطفولة المبكرة في ممارساتهن التدريسية.
- إجراء دراسة مزجية للتعرف إلى معتقدات المعلمين نحو قدرة الطلاب على الاستجابة والتفاعل مع المداخل والاستراتيجيات التدريسية الحديثة.
- إجراء دراسات تجريبية تركز على دمج المعرفة وتعلم الرياضيات في الحياة اليومية للطلبة، واستهداف تنمية المهارات المختلفة والتحصيل الدراسي لدى الطلبة.
- إجراء دراسة تتناول معتقدات المعلمات نحو تعليم وتعلم الرياضيات وعلاقتها بممارساتهن التدريسية.
- إجراء دراسة تتناول معتقدات المعلمات نحو تعليم وتعلم الرياضيات وعلاقتها بمستوى تحصيل طالباتهن.

## قائمة المراجع

## المراجع العربية

- إبراهيم، محمد (2007). منظومة تكوين المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة (ط2). مصر: دار الفكر.
- خليل، إبراهيم والمالكي، مفرح (2017). العوامل المؤثرة في معتقدات معلمي الرياضيات نحو كفاءتهم التدريسية. مجلة تربويات الرياضيات، 20(2)، 238-256.
- الراجح، نوال (2017). الكفاءة الذاتية لدى معلمات الرياضيات وعلاقتها ببعض المتغيرات الأخرى. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 18(1)، 515-489.
- ريان، عادل (2010). معتقدات الطلبة المعلمين في جامعة القدس المفتوحة نحو تعلم الرياضيات وتعليمها. مجلة الجامعة الإسلامية، 18(2)، 751-719.
- السر، خالد (2006). معتقدات الطلبة المعلمين تخصص الرياضيات في جامعة الأقصى حول الرياضيات. مجلة جامعة الأقصى، 10(2)، 323-285.
- عشوش، إبراهيم (2015). مدى اتساق معتقدات معلمي رياضيات المرحلة الابتدائية وممارساتهم الصفية حول استخدام أسلوب التعلم باللعب. مجلة تربويات الرياضيات، 18(7)، 6-53.
- علي، طه علي (2019). أثر التفاعل بين الدافعية العقلية والمعتقدات الرياضية على التحصيل الأكاديمي لطلاب كلية التربية شعبة الرياضيات. المجلة التربوية، جامعة سوهاج، 59، 813-881.
- محمد، أميرة (2008). المرجع في الطفولة المبكرة، الإسكندرية، مصر: الدار العالمية للنشر والتوزيع.
- النقي، علي خلفان والسواعي، عثمان نايف (2006). الربط بين الرياضيات والعلوم: معتقدات المعلمين وممارساتهم في مدارس الإمارات العربية المتحدة. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، 118(1)، 91-129.

## المراجع الأجنبية

- Alharbi, M.; Almatham, K.; Alsalouli, M. & Hussein, H. (2020). Mathematics Teachers' Professional Traits that Affect Mathematical Achievement for Fourth-grade Students according to the TIMSS2015 Results: A Comparative Study among Singapore, Hong Kong, Japan, and Saudi Arabia. *International Journal of Educational Research*, No. 104, 1-15.
- Alhunaini, S.; Osman, K. & Abdurab, N. (2022). Development and Validation of Teachers' Assessment Beliefs of Mathematical Thinking Instrument. *European Journal of Educational Research*, 11(1), 179-191.
- Aljaberi, M. & Gheith, E. (2018). In-Services Mathematics Teachers' Beliefs about Teaching, Learning and Nature of Mathematics and Their Mathematics Teaching Practices. *Journal of Education and Learning*, 7(5), 156-173.
- An, S.; Kulm, G; Wu, Z. (2004). The Pedagogical Content Knowledge of Middle School Mathematics Teachers in China and The U.S. *Journal of Mathematics Teacher Education*, No. 7, 145-172.
- Anderson, J.; White, P. & Sullivan, P. (2005). Using A Schematic Model To Represent Influence on, And Relationship Between, Teachers Problem Solving Beliefs And Practice. *Mathematics Education Research Journal*, 17(2), 9-38.
- Ball, D. L.; Thames, M. H. & Phelps, G. (2008). Content Knowledge for teaching what makes it special? *Journal of Teacher Education*, 59(5), 389-407. Retrieved From: <https://doi.org/10.1177/002248708324554>.
- Baroody, J.; Clements, D. H. & Sarama, J. (2019). *Teaching and Learning Mathematics in Early Childhood Programs*, In C. P. Brown, M. B. McMullen, & N. File, Handbook of early childhood care and education (PP. 329-353), Wiley.
- Bay-Williams, J. & Karp, K. (2010). Elementary School Mathematics Teachers' Beliefs. In NCTM (Eds). *Teaching and Learning Mathematics: Translating Research for Elementary School Teachers*. Reston: VA, 47-54.
- Beswick, K. (2005). The Beliefs/ Practice Connection in Broadly Defined Context. *Mathematics Education Journal*, 17(2), 39-68.
- Borg, M. (2001). Teachers' Beliefs. *English Language Teaching Journal (ELT Journal)*, 55(2), 186-187.
- Boz, N. (2008). Turkish Pre-Service Mathematics Teachers' Beliefs About Mathematics Teaching. *Australian of Teacher Education*, 33(5), 65-80.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Creswell, J. (2014). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approach. (4th ed.). Sage Publications.
- Creswell, J & Creswell, J. (2018). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches. (5th ed.). Sage Publications
- Conley, P. (2017). *Mathematics Teachers' Beliefs and Mathematical Knowledge for Teaching: How Teachers' MKT Shifts in Planning and Impacts Their Beliefs and Instructional Practice* (Doctoral Dissertation). University of Denver.
- Conner, M.; Edenfield, W.; Gleason, W. & Ersoz, A. (2011). Impact of A content and Methods Course Sequence on Prospective Secondary Mathematics Teachers' Beliefs. *Journal of Mathematics Teacher Education*, No. (14), 483-504.

- Desli, D. & Dimitriou, A. (2014). Teaching mathematics and science in early childhood: Prospective kindergarten and primary school teachers' beliefs. *Mathematics and ICT Education*, 8(2), 25-48.
- Dodeen, H.; Abdelfatah, F.; Shamrani, S. & Hilal, M. (2012). The Effects of Teachers' Qualification, Practices and Perception on Students Achievement in TIMSS Mathematics: A comparison of two Countries. *International Journal of Teaching*, 12(1), 61-77.
- Ford, M. (1994). Teachers' Beliefs About Mathematical Problem Solving in The Elementary School. *School Science and Mathematics*, 94(6), 314-322.
- Giles, M.; Byred, O. & Bendolph, A. (2016). An Investigation of Elementary Preserves Teachers' Self-Efficacy for Teaching Mathematics. *Cogent Education*, No. (3), 1-11.
- Ginsburg, H. P.; Lee, J. S. & Boyd, J. S. (2008). *Mathematics education for young children: What it is and how to promote it* (Issue Brief). National Institute for Early Education Research.
- Hammarberg, K., Kirkman, M. & de Lacey, S. (2016). Qualitative Research Methods: When to Use Them and How to Judge Them. *Humens reproduction*, 31(3), 498-501.
- Hostrup, H., Schou, L., Larsen, S., Lyngso, E. & Poulsen, I. (2011). *Evaluation of Qualitative Studies-VAKS*. Dansk Sygepleje Selskab Dokumentationsrad: Denmark.
- Jenben, L.; Dunekacke, S.; Eid, M.; Szczesny, M. & Pohle, L. (2022). From teacher education to practice: Development of early childhood teachers' knowledge and beliefs in mathematics. *Teaching and Teacher Education* 114, 103699, 1-13.
- Karim, S.; Bautista, A. & Lee, K. (2025). Early Childhood Education in Cambodia; Preschool Teachers' Beliefs, Curriculum Priorities, and Professional Development needs. *Journal of Early Childhood Teacher Education*. Advanced online publication: <https://doi.org/10.1080/10901027.2025.247374>.
- Khalil, I. (2022). Primary School Mathematics Teachers' Beliefs about Teaching in Synchronous Virtual Classrooms: A mixed Method Study. *European Journal of Educational Research*, 11(3), 1763-1780.
- Kim, R.; Sihm, G. & Mitchell, R. (2014). South Korean Elementary Teachers' Mathematics Teaching Efficacy Beliefs: Implications for Educational Policy and Research. *Mathematics Education Trends and Research, 2014* (2014), 1-17.
- Lavidas, K.; Skopeliti, I. & Zacharos, K. (2023). Preservice Preschool Teachers' Mathematics Experience and Math Anxiety on Their Beliefs About and Attitudes Toward Teaching Mathematics. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 44 (4), 1-20.
- Levin, T. & Wadmany, R. (2006). Teachers' Beliefs and Practice in Technology Based Classroom: A Developmental View. *Journal of Research on Technology in Education*, 39(2), 157-181.
- Li, G. & Ma, Y. (2025). Exploring the influencing factors of teacher beliefs and their impact on teacher behaviors. *MBC Psychology*, 13(993), Retrieved From: <https://doi.org/10.186/s40359-025-03095-z>.
- Li, X. & Baroody, A. (2015). A Study of Early Childhood Mathematics Teaching in the United States and China, *Early Education and Development*, 26 (3), 1-29.
- Mathew, J. (2014). *Impact of Mathematics Teachers' Beliefs About Curriculum on Their Perceived Preparedness to Implement the Common Core State Standards for Mathematics* (Doctoral Dissertation). University of California, Riverside ProQuest Dissertations Publishing.
- Minarni, W.; Retnawati, H. & Nugraheni, T. (2018). Mathematics Teachers' Beliefs and Its Contribution Toward Teaching Practice and Student Achievement, *Journal of Physics: Conference Series*, 1097(1), 143-210.
- Monouchehn & Goodman (2000). Implementing Mathematics Reform. *The Challenge Within Educational Studies in Mathematics*, 24(1), 2-35.
- Negreiros, M. (2017). *Elementary Mathematics Teachers' Beliefs and Practices: Understanding the Influence of Teaching in a STEAM Setting* (Doctorate Dissertation). University of South Carolina.
- Noviyanti, M. (2019). Teachers' belief in mathematics teaching: A Case study of early childhood education teachers. International Seminar on Applied Mathematics and Mathematics Education, *Journal of Physics: Conference Series*, 1315, 1-7.
- Nurlu, O. (2015). Investigation of Teachers' Mathematics Teaching Self-Efficacy, *International Electronic Journal of Elementary Education*, 8(1), 489-508.
- Peker, M. (2016). Mathematical Teaching Anxiety and Self-Efficacy Beliefs Toward Mathematics Teaching. *A Path Analysis*, 11(3), 97-104.
- Philipp, R. (2007). Math Teachers and Learning. In F. k. Laster, *Second handbook of research on mathematics teaching and learning* (PP. 257-315). Information Age Publishing / NCTM.
- Shuman, L. S. (1986). Those Who Understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Research*, 15(2), 4-14. Retrieved From: <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>.
- Stipek, D. (2001). Teachers Beliefs and Practices Related to Mathematics Instruction. *Teaching and Teacher Education*, 213-226.
- Thurm, D. & Barzel, B. (2022). Teaching Mathematics with Technology: A Multidimensional Analysis of Teacher Beliefs. *Educational Studies in Mathematics*, 109(1), 41-63.
- Tunc, M.; Cakiroglu, E. & Bulut, S. (2020). Exploring Self-Efficacy Beliefs within the Context of Teaching Mathematics with Concrete Models. *Elementary Education Online*, 19(1), 100-117.
- Yates, S. (2007). Primary Teachers' Mathematics Beliefs, Teaching Practice and Curriculum Reform Experience. *Paper presented at the Australian Association for Research in Education (AARE) Conference*, Nov-2007, Adelaide, Australia.
- Youmans, A.; Coombs, A. & Colgan, L. (2018). Early Childhood Educators' and Teachers' Early Mathematics Education Knowledge, Beliefs, and Pedagogy. *Canadian Journal of Education*, 41(4), 1097-1104.

## ثالثاً: المراجع العربية باللغة الانجليزية

- Ali, Taha Ali (2019). The Impact of the Interaction Between Mental Motivation and Mathematical Beliefs on the Academic Achievement of Mathematics Division Students at the Faculty of Education. *Educational Journal*, Sohag University, Issue 59, 813–881.
- Al-Naqbi, Ali Khalfaan & Al-Sawaai, Othman Naif (2006). Linking Mathematics and Science: Teachers' Beliefs and Practices in UAE Schools. *Journal of Studies in Curricula and Teaching Methods*, Issue 118, 91–129.
- Al-Rajeh, Nawal (2017). Self-Efficacy Among Female Mathematics Teachers and Its Relationship to Some Other Variables. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 18(1), 489–515.
- Al-Sir, Khalid (2006). Beliefs of Mathematics Pre-Service Teachers at Al-Aqsa University About Mathematics. *Al-Aqsa University Journal*, 10(2), 285–323.
- Ashoush, Ibrahim (2015). The Degree of Consistency Between Elementary Mathematics Teachers' Beliefs and Their Classroom Practices Regarding the Use of the Play-Based Learning Approach. *Journal of Mathematics Education*, 18(7), 6–53.
- Ibrahim, Mohammed (2007). *The Teacher Preparation System in Light of Total Quality Standards* (2nd ed.). Egypt: Dar Al-Fikr.
- Khalil, Ibrahim & Al-Maliki, Mofreh (2017). Factors Influencing Mathematics Teachers' Beliefs About Their Teaching Competence. *Journal of Mathematics Education*, 20(2), 238–256.
- Mohammed, Ameera (2008). *The Reference in Early Childhood*. Alexandria, Egypt: International Publishing and Distribution House.
- Rayan, Adel (2010). Beliefs of Pre-Service Teachers at Al-Quds Open University About Learning and Teaching Mathematics. *Islamic University Journal*, 18(2), 719–751.

# Practices of Postgraduate Students Regarding the Utilization of Generative Artificial Intelligence in Preparing Their Research Papers

Emad Jaman Alzahrani  
Al-Baha University

# ممارسات طلبة الدراسات العليا نحو توظيف الذكاء الاصطناعي التوليدي في إعداد بحوثهم العلمية

عماد بن جمعان الزهراني<sup>(1)</sup>  
جامعة الباحة

## المستخلص:

هدفت الحالية إلى الكشف عن ممارسات طلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الباحة نحو توظيف الذكاء الاصطناعي التوليدي في إعداد بحوثهم العلمية. ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي، والاعتماد على الاستبانة كأداة رئيسة لجمع البيانات اللازمة، وتم التأكد من صدقها وثباتها. وتكونت عينة الدراسة من (120) من طلبة الدراسات العليا. وقد أسفرت النتائج عن ممارسات الطلبة في مجال التوظيف، حيث حل توظيفه في مجال توليد النصوص في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.67) وانحراف معياري (0.82)، كما حل توظيفه في مجال التحليل الإحصائي في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.42) وانحراف معياري (0.64)، كما أسفرت النتائج عن ممارسات دوافع الطلبة نحو التوظيف، حيث حل دافع توفير الوقت والجهد في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.81) وانحراف معياري (0.17)، بينما حل دافع الحصول على تغذية راجعة في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (4.15) وانحراف معياري (0.71)، كما أسفرت النتائج عن الممارسات الأخلاقية للطلبة نحو التوظيف، حيث حلت رؤيتهم نحو الاعتماد الكامل على الذكاء الاصطناعي التوليدي في البحث العلمي قد يخل بالنزاهة الأكاديمية في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.82) وانحراف معياري (0.31)، بينما يرون ضرورة الإشارة للرجوع إلى الذكاء الاصطناعي التوليدي في الجزئيات التي تم الرجوع إليه فيها، حيث حلت في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.56) وانحراف معياري (0.35). وقد قدمت الدراسة مجموعة من التوصيات، من بينها: الاستفادة من تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي في إعداد البحوث العلمية لطلبة الدراسات العليا، لما لها من أثر إيجابي في تجويد البحث العلمي، وتطوير مهاراته لدى الطلبة، على أن يتم ضبطها وفق سياسات محددة ومعلنة تراعي الجوانب الأخلاقية.

**الكلمات المفتاحية:** مجالات الاستخدام، دوافع الاستخدام، الممارسات الأخلاقية، النزاهة الأكاديمية.

## Abstract:

The study aimed to explore the practices of postgraduate students at the College of Education, Al-Baha University, regarding the utilization of generative artificial intelligence (AI) in preparing their research papers. To achieve this objective, a descriptive approach was used, employing a questionnaire as the main data collection tool, which was validated for reliability and validity. The study sample consisted of 120 postgraduate students. The results revealed the students' practices in using generative AI, with its use in text generation ranking first (mean 4.67, SD 0.82), while its use in statistical analysis ranked last (mean 3.42, SD 0.64). The results also showed the students' motivations for using generative AI, with saving time and effort ranking first (mean 4.81, SD 0.17), while obtaining feedback ranked last (mean 4.15, SD 0.71). Furthermore, the results indicated the students' ethical perspectives on using generative AI, with the view that complete reliance on generative AI in research may compromise academic integrity ranking first (mean 4.82, standard deviation 0.31), while the need to acknowledge the use of generative AI in specific sections of the research ranked last (mean 3.56, standard deviation 0.35). The study offered a number of recommendations, including: leveraging generative AI applications in the preparation of scientific research by postgraduate students, given their positive impact on improving the quality of research and enhancing students' skills. However, such applications should be implemented within clearly defined and publicly stated policies that take ethical considerations into account.

**Keywords:** Areas of application; motivations for use; ethical practices, Academic Integrity

(1) أستاذ تقنيات التعليم المشارك بجامعة الباحة [ejalzahrani@bu.edu.sa](mailto:ejalzahrani@bu.edu.sa)

Doi: 10.64432/2514-000-008-002

## المقدمة

تأتي برامج الدراسات العليا كبيئة حاضنة لرسالة المؤسسة التعليمية في مجال البحث العلمي، يلتحق بها الطلبة وهم العنصر المهم والحيوي في تلك البيئة الواعدة والقوة الحقيقية الدافعة فيها، يقدمون مساهماتهم في تطوير المعرفة العلمية من خلال ما يقومون به من أبحاث ودراسات علمية أصيلة تحت إشراف مؤسستهم التعليمية التي زودتهم بالمهارات البحثية اللازمة. وينظر لطلبة الدراسات العليا على أنهم المحرك الأساسي للفكر والإلهام والإبداع في مجال البحث العلمي ويلعبون دوراً حيوياً في تطوير المعرفة والابتكار، ويقومون بإنتاج معرفة علمية من خلال ما يساهمون به من أفكار ورؤى جديدة تعزز التقدم العلمي (السندي وبطانية، 2022).

ويُعد الذكاء الاصطناعي التوليدي من المجالات المؤثرة في دعم وتعزيز البحث العلمي؛ بفضل ما يوفره من بيانات ضخمة والتطور الفائق في معالجتها وتحليلها. كما أن الذكاء الاصطناعي التوليدي يعتمد على النماذج القادرة على إنشاء محتوى جديد عوضاً عن مجرد تحليل البيانات الموجودة أو استخدامها لتوليد مخرجات جديدة. وتعمل تلك النماذج على إنتاج أنواع متنوعة من المخرجات، بما في ذلك النصوص والصور والأعمال الفنية والأكواد البرمجية وغيرها من المخرجات، كما يؤدي استخدام الذكاء الاصطناعي التوليدي إلى تقليل المدة المستغرقة لتطوير التطبيقات، فضلاً عن توفير إمكانيات قوية للمستخدمين غير الضليعين في المجال التقني (هيئة الحكومة الرقمية، 2023).

ويعتمد الذكاء الاصطناعي التوليدي على التعلم العميق، حيث يستخدم تقنيات الشبكات العصبية العميقة؛ لمحاكاة قدرة الإنسان في إنشاء بيانات جديدة أو محتوى أصيل ومبتكر، وهو بذلك لا يتوقف دوره عند حدود تحليل البيانات ودعم اتخاذ القرار وهي الحدود التي يتوقف عندها الذكاء الاصطناعي التقليدي بل يتجاوزها (آل ناصر، 2025). فهو يحاكي الذكاء البشري في أداء المهام، ويمتلك القدرة على تحسين الأداء في ضوء المعلومات والبيانات التي تم جمعها (مشنان وقصير، 2025). أي أنه على مستوى عالٍ، يستخدم مجموعة متنوعة من الأساليب التي تتضمن الشبكات العصبية وخوارزميات التعلم العميق لتحليل الأنماط وتوليد نتائج جديدة مبنية عليها (الهادي، 2023).

فالذكاء الاصطناعي التوليدي لا يقتصر دوره في تقديم المعلومات فحسب، بل يُسهم في إنتاج محتوى جديد وصياغة أفكار وتحرير نصوص، مما جعله بيئة جاذبة لطلبة الدراسات العليا في إعداد بحوثهم العلمية (Oktarina et al., 2024). كما يُعزز من دقة نتائج البحث العلمي، من خلال معالجة البيانات الكمية والنوعية وتحليلها وتفسيرها في ضوء البيانات المسترجعة من الأبحاث والدراسات العلمية السابقة (حدو، 2024). وهو ما عكس أثراً إيجابياً لدى طلبة الدراسات العليا من خلال مساعدتهم في معالجة الأفكار ومناقشة الرؤى الجديدة في آفاق البحث العلمي وفق تخصصاتهم العلمية. كما يوفر الذكاء الاصطناعي التوليدي لطلبة الدراسات العليا الوقت والجهد الذي يبذلونه في إنجازهم لأبحاثهم العلمية، ويُعزز من جودة مخرجات البحث العلمي. فهو يُسهم في تلخيص الموضوعات، وترجمة النصوص، وتنقيح الفرضيات والأسئلة البحثية (Guo et al., 2024). ويُعزز المعرفة العلمية لدى الطلبة من

خلال استعراض العديد من الأبحاث والدراسات العلمية السابقة، والمتعلقة بالفكرة البحثية. وللإفادة من هذه المزايا ورفع مستوى جودة البحث العلمي، وحاجة الباحثين لإنجاز أبحاثهم على مستوى علمي متميز ودقيق، فقد أصبح استخدام الذكاء الاصطناعي التوليدي في البحث العلمي مطلباً مهماً (Oktarina et al., 2024).

وللباحث العلمي العديد من الاحتياجات لإنجاز بحثه العلمي بصورة متميزة، حيث يتوجب عليه أن يكون ملمّاً بموضوع بحثه ممتلئاً قاعدة معرفية واسعة حول موضوعه مطلعاً على الأبحاث والدراسات السابقة ذات الصلة، دقيقاً في جمع بياناته وتحليلها، موضوعياً في تفسير نتائجه، والذكاء الاصطناعي التوليدي بما يتمتع به من خصائص ومزايا قادر على مقابلة وسد تلك الاحتياجات، وذلك من خلال تعدد وتنوع مجالات استخدامه في البحث العلمي. ويمثل توظيفه في البحث العلمي نقلة نوعية حيث يُسهم في تطوير مهارات البحث العلمي لدى الباحثين من خلال تعاملهم مع بيانات ضخمة وتحليلها بأسلوب علمي رصين (عباس، 2024). كما يُعزز الذكاء الاصطناعي التوليدي الابتكار ويُسهم في خلق الأفكار الجديدة ويكشف عن الفجوات البحثية في مجال البحث العلمي للتخصص، ويُعزز الشفافية من خلال تسهيل الوصول إلى المعلومات والبيانات، ويولد المحتوى الذي يحتاج إليه الباحث العلمي، بالإضافة إلى ما يقدمه من فوائد في مجال الترجمة وتلخيص محتوى الأوراق العلمية، وتحليل البيانات، وتوليد الفرضيات، وتسريع عملية المراجعة الأدبية (الهيئة السعودية للبيانات والذكاء الاصطناعي، 2025). وتؤكد البيان (2025) على أن الطلبة المعتمدين على استخدام الذكاء الاصطناعي التوليدي في البحث العلمي يمتلكون مهارات الكتابة البحثية أفضل مقارنة بغيرهم، حيث ساعدتهم التقنية المستخدمة في تصحيح الكتابة البحثية وتحسينها، وسهلت عليهم عملية إعداد خطة البحث والمسودات الأولية للبحث، إلى جانب تقديمها خدمات الترجمة الفورية، كما كشفت نتائج دراسة العوفي (2023) عن فاعليته في توليد الأفكار البحثية الأصيلة، وكشفت نتائج دراسة بن فافة (2024) عن أثره الإيجابي في تحسين جودة أبحاث الطلبة، في حين كشفت دراسة Oubibi et al (2025) عن أثره الإيجابي في تحقيق الكفاءة الذاتية في كتابة الأبحاث العلمية، كما كشفت نتائج دراسة (Chauke et al (2024) عن الأثر الإيجابي لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين جودة الكتابة الأكاديمية، من خلال التدقيق اللغوي، إلى جانب تحسينها لصياغة العناوين البحثية.

وتستخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي في البحث العلمي من قبل طلبة الدراسات العليا لعدة أسباب ومبررات. فاستخدام الذكاء الاصطناعي التوليدي في البحوث العلمية يقلل من التوتر المصاحب للباحث، ويحقق المرونة في عرض المادة العلمية المبحوثة، ويُسهم في تقليل التكاليف وزيادة الإنتاجية في عملية البحث العلمي (الشهراني، 2025). كما أن من بين دوافع استخدام الذكاء الاصطناعي التوليدي في البحث العلمي توفيره للوقت والجهد الذي يبذله الباحث، ويؤدي استخدامه إلى تجاوز التحديات اللغوية أو النحوية، كما يلجأ إليه بعض الباحثين عند مواجهته صعوبة في صياغة بعض العبارات (العازمي وآخرون، 2024). إلى جانب دوافع أخرى، حيث يلجأ بعض طلبة الدراسات العليا لاستخدام الذكاء الاصطناعي التوليدي في البحث العلمي للاستفادة من قدرته الفائقة والإبداعية في تحليل البيانات، وإجراء عمليات التحليل الإحصائي، والتنبؤ بما ستؤول إليه النتائج، وما يقدمه

من خدمات في مجال الوصول إلى أفكار بحثية أصيلة (رمضان، 2024). كما كشفت نتائج دراسة مرهج (2024) عن وجود دوافع للطلبة لاستخدام الذكاء الاصطناعي التوليدي في البحث العلمي، المتمثلة في قدرته العالية على تسهيل البحث العلمي من خلال تلخيص المقالات وترجمتها بدقة وصياغتها واستخلاص الأفكار منها بجودة عالية. ومن الأهمية بمكان أن تكون مخرجات أنظمة الذكاء الاصطناعي التوليدي، عادلة وآمنة وموثوقة، إلا أن هناك مجموعة من القضايا الأخلاقية ذات العلاقة باستخدام الذكاء الاصطناعي التوليدي في البحث العلمي. ومن بينها ما تناولته الهيئة السعودية للبيانات والذكاء الاصطناعي (2024) حيث تناولت مبدأ الشفافية وقابلية التفسير وهو من المبادئ التي تؤثر في ثقة المستخدم والمستفيد من تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي في البحث العلمي، إلى جانب مبدأ الأمن والسلامة الذي يؤثر على دقة وصحة النتائج والوثوق بها. كما يضيف فتيل (2024) مبدأ النزاهة والمصادقية والبعد عن السرقات العلمية وحماية حقوق الملكية الفكرية. وقد أشار (Zhai et al (2021) إلى القضية الأخلاقية المتعلقة باستخدام بعض البيانات كبيانات المستخدمين أو المتعلمين بصورة غير جيدة وغير مستحسنة. وتكمن أهمية الاهتمام بموضوع أخلاقيات استخدام الذكاء الاصطناعي التوليدي في البحث العلمي، كونها المؤثر وبصورة مباشرة في توليد العديد من تحديات ومخاطر الاستخدام. وقد كشفت نتائج دراسة السفياياني (2024) بأن الطلبة يستخدمون الذكاء الاصطناعي التوليدي بدرجة مرتفعة في جميع مراحل البحث، إلا أنهم يرون بوجود بعض المشكلات المتعلقة بالقضايا الأخلاقية، حيث الموثوقية والأمان وعدم وجود سياسة واضحة للاستخدام.

### مشكلة البحث

شهدت السنوات الأخيرة تطوراً متسارعاً في أدوات وتقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي، مثل ChatGPT و Copilot، التي أصبحت تُوظف على نطاق واسع في البيئات الأكاديمية، وبشكل خاص في برامج الدراسات العليا وإعداد البحوث العلمية. وقد أكدت العديد من الدراسات السابقة على أهمية الاستفادة من هذه الأدوات في خدمة البحث العلمي وبرامج الدراسات العليا، مثل دراسة السفياياني (2024)، ودراسة مرهج (2024)، ودراسة البنيان (2025)، ودراسة (Winarti et al (2025) (2025). وعلى الرغم من المزايا العديدة التي يتيحها الذكاء الاصطناعي التوليدي، إلا أن هناك تساؤلات تربوية وأخلاقية مثارة حول كيفية تعامل الطلبة معه، حيث يشير بعض الباحثين إلى مخاطر الاعتماد المفرط عليه، واحتمالية الإخلال بالنزاهة العلمية، كما أوضحت ذلك نتائج بعض الدراسات، كدراسة (Elaiess, (2024)، ودراسة (Lee et al (2024) وبرغم أهمية هذه القضية، ما تزال الدراسات التي تناولت ممارسات طلبة الدراسات العليا نحو توظيف الذكاء الاصطناعي التوليدي في البحث العلمي محدودة، وهو ما أكدته نتائج دراسة (Almassaad et al (2024) ونتائج دراسة (Oktarina et al (2024) وتزداد هذه المحدودية وضوحاً في السياقات العربية، خصوصاً لدى طلبة الدراسات العليا في كليات التربية، التي تُعد من أكثر البيئات ارتباطاً بالبحث العلمي، كما أكدته نتائج الدراسات السابقة، كدراسة البنيان (2025) ودراسة الفقيه والفري، (2024) ودراسة الزهراني (2024). ومن هنا تبرز الحاجة إلى إجراء دراسة وصفية تستقصي ممارسات مجال

- استخدام هذه التقنيات، وممارسات دوافعها، وممارستها الأخلاقية المرتبطة بها، من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الباحة. وانطلاقاً من ذلك، تسعى الدراسة الحالية للإجابة عن التساؤلات الآتية:
1. ما مجالات توظيف طلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الباحة للذكاء الاصطناعي التوليدي في إعداد بحثهم العلمية؟
  2. ما دوافع توظيف طلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الباحة للذكاء الاصطناعي التوليدي في إعداد بحثهم العلمية؟
  3. ما الممارسات الأخلاقية لطلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الباحة نحو توظيف الذكاء الاصطناعي التوليدي في إعداد بحثهم العلمية؟

### أهداف البحث

- تسعى الدراسة إلى الكشف عن ممارسات طلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الباحة نحو توظيف الذكاء الاصطناعي التوليدي في إعداد بحثهم العلمية، وذلك من خلال:-
- 1 - الكشف عن مجالات توظيفهم للذكاء الاصطناعي في إعداد بحثهم اعلمية.
  - 2 - الكشف عن دوافع توظيفهم للذكاء الاصطناعي في إعداد بحثهم اعلمية.
  - 3 - الكشف عن ممارساتهم الأخلاقية نحو توظيفهم للذكاء الاصطناعي في إعداد بحثهم اعلمية.

### أهمية البحث

تتبع أهمية الدراسة من أهمية موضوعها، حيث تظهر أهميتها لتغطي الجانبين النظري والتطبيقي، وبيانه على النحو الآتي:-

### الأهمية النظرية:

قد تُسهم الدراسة الحالية في إثراء الأدبيات المتعلقة بممارسات توظيف الذكاء الاصطناعي التوليدي في البحث العلمي، وعلى وجه الخصوص في السياقات العربية، كما قد تُبرز واقع استخدام الذكاء الاصطناعي التوليدي في البحث العلمي وتحديد فرص تحسينه في البيئة الأكاديمية، كما قد تسلط الضوء على ضرورة التوازن بين الاستفادة من خدمات التقنية والحفاظ على النزاهة الأكاديمية. كما قد تُعزز من فهم العلاقة بين التقنية والممارسات الأكاديمية، وقد تفتح المجال لدراسات مستقبلية تربط بين الذكاء الاصطناعي والنزاهة العلمية.

### الأهمية التطبيقية:

تُقدم الدراسة بيانات وصفية حول ممارسات طلبة الدراسات العليا نحو توظيف الذكاء الاصطناعي التوليدي في إعداد البحث العلمي، مما قد يُساعد كليات التربية في الجامعات على تطوير سياسات واضحة لاستخدام الذكاء الاصطناعي في البحث العلمي، وتنفيذ برامج توعوية أخلاقية للطلبة حول التوظيف المسؤول للتقنيات الحديثة، إلى

جانب دعم المشرف العلمي في توجيه طلبته نحو التوظيف الأكاديمي العلمي لأدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي، كما قد يمكن الاستفادة من نتائج الدراسة في تحسين جودة البحوث الطلابية، دون الإخلال بالنزاهة العلمية.

### حدود البحث

يقتصر تعميم نتائج الدراسة الحالية وفقاً للمحددات التالية:-

**الحدود الموضوعية:** تقتصر الدراسة في الكشف عن ممارسات طلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الباحة نحو توظيف الذكاء الاصطناعي التوليدي في إعداد بحوثهم العلمية، من خلال:- (الكشف عن ممارسات مجالات التوظيف، الكشف عن ممارسات دوافع التوظيف، الكشف عن الممارسات الأخلاقية في التوظيف).

**الحدود المكانية:** كلية التربية بجامعة الباحة

**الحدود الزمانية:** تم تنفيذ إجراءات الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 1446هـ

**الحدود البشرية:** طلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الباحة.

### مصطلحات البحث

**الممارسات (Practices):** يُقصد بالممارسات في الدراسة الحالية، الأنشطة والإجراءات الفعلية التي يوظفها طلبة الدراسات العليا في تعاملهم مع تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي في إعداد بحوثهم العلمية، والمشملة على مجالات الاستخدام، ودوافعه، والممارسات الأخلاقية، والتي تعكسها درجة استجابتهم على أبعاد وفقرات أداة الدراسة التي قام بإعدادها الباحث.

**طلبة الدراسات العليا (graduate students):** يُقصد بهم في الدراسة الحالية، طلبة مرحلة الماجستير في كلية التربية بجامعة الباحة في تخصصات مختلفة تشمل: ماجستير التربية في تكنولوجيا التعليم، ماجستير التربية في القيادة التربوية، ماجستير التربية في المهوبة والإبداع، ماجستير التربية في المناهج وطرق التدريس، ماجستير التربية في التربية الفنية، ماجستير التربية في التربية البدنية.

**الذكاء الاصطناعي التوليدي (Generative Artificial Intelligence):** تعرفه الهيئة السعودية للبيانات والذكاء الاصطناعي (2023) بأنه "نوع من أنواع الذكاء الاصطناعي الذي يستخدم تقنيات تعلم الآلة والشبكات العصبية العميقة لمحاكاة قدرة الإنسان في إنشاء بيانات جديدة أو محتوى أصيل ومبتكر، مثل: النصوص والصور ومقاطع الفيديو، ويمكن لنماذج الذكاء الاصطناعي التوليدي توليد مخرجات من نفس نوع المدخلات، مثل: من نص إلى نص، أو من نوع مختلف، مثل: من نص إلى صورة أو مقطع فيديو" (ص. 6). وتتبنى الدراسة الحالية تعريف الهيئة للذكاء الاصطناعي التوليدي.

**البحث العلمي (scientific research):** يُعرفه عبدالحמיד (2003) بأنه "المحاولة الدقيقة المنظمة والموضوعية لجمع البيانات وتحليلها وتفسيرها للتحقق من فروض أو لاكتشاف مبادئ وقوانين جديدة" (ص. 6).

(23). ويُقصد به في الدراسة الحالية، جميع المهام البحثية التي يُكلف بها طلبة الدراسات العليا، مثل: كتابة المقالات العلمية أو التقارير، مشاريع التخرج، ورسائل الماجستير.

### منهج البحث وإجراءاته

**منهج الدراسة:** نظراً لطبيعة الدراسة وغرضها الذي يستهدف الكشف عن ممارسات طلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الباحة نحو توظيف الذكاء الاصطناعي التوليدي في إعداد بحوثهم العلمية، فإن المنهج المناسب هو المنهج الوصفي والذي تم توظيفه خلال جمع بيانات الدراسة وتحليلها وعرض ومناقشة وتفسير نتائجها.

**مجتمع الدراسة:** تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الباحة خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي (1446هـ) والبالغ عددهم (256) طالب وطالبة، منتظمين في ستة برامج أكاديمية لمرحلة الماجستير، حيث لا يوجد مراحل أخرى للدراسات العليا في الكلية بخلاف تلك البرامج خلال تطبيق الدراسة.

**عينة الدراسة:** تكونت عينة الدراسة من (120) طالب وطالبة من طلبة الماجستير في برامج كلية التربية، وهو يمثلون الفئة التي استجابة لأداة الدراسة (الاستبانة الإلكترونية) بعد توزيع رابطها على كافة أفراد مجتمع الدراسة، ويمثلون ما نسبته قرابة (46%) من النسبة الإجمالية لمجتمع الدراسة، ويبين جدول (1) خصائص عينة الدراسة، من حيث العدد والجنس والتخصص.

جدول 1

خصائص عينة الدراسة وفقاً للعدد والجنس والتخصص

طلبات		طلاب		التخصص الأكاديمي
العينة	المجتمع	العينة	المجتمع	
11	33	12	21	ماجستير التربية في تكنولوجيا التعليم
10	27	12	23	ماجستير التربية في القيادة التربوية
8	17	17	30	ماجستير التربية في المهبة والإبداع
12	27	14	31	ماجستير التربية في المناهج وطرق التدريس
7	15	9	15	ماجستير التربية في التربية الفنية
0	0	8	17	ماجستير التربية في التربية البدنية
48	119	72	137	المجموع

**أداة الدراسة:** اعتمدت الدراسة الحالية على الاستبانة لجمع البيانات اللازمة للكشف عن ممارسات طلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الباحة نحو توظيف الذكاء الاصطناعي التوليدي في إعداد بحوثهم العلمية، وقد عمد الباحث إلى مراجعة وتحليل الأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت موضوع استخدام الذكاء الاصطناعي التوليدي في البحث العلمي؛ لبناء محاور وعبارات الاستبانة، وقد استفادت الدراسة الحالية من تلك الأدبيات والدراسات السابقة في بناء أداؤها، وعلى وجه الخصوص دراسة (Oktarina et al (2024) الذي استعرض خلالها أنماط استخدام ChatGPT في الكتابة الأكاديمية، ودراسة (Almassaad et al (2024) حيث قاما بقياس تصورات

الطلبة حول استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم الجامعي، ودراسة (Elaiess 2024) حيث ناقشوا القضايا الأخلاقية المرتبطة باستخدام الذكاء الاصطناعي في السياق الأكاديمي. وقد حرص الباحث على صياغة محاور وعبارات الاستبانة وفق منهجية علمية تراعي وضوح العبارة وسهولة فهمها، وضمان التدرج المنطقي في عرض محاورها، وقد اشتملت على ما يلي:-

**الجزء الأول:** وقد تضمن البيانات الأولية للمستجيب (الاسم اختياري - الجنس - التخصص).

**الجزء الثاني:** وقد تضمن محاور الدراسة وعددها ثلاثة محاور، مشتتلاً كل محور منها على عدد من العبارات

المناسبة لمجال المحور، وبيانه على النحو الآتي:-

- المحور الأول: مجالات توظيف الذكاء الاصطناعي التوليدي في إعداد البحث العلمي.
  - المحور الثاني: دوافع توظيف الذكاء الاصطناعي التوليدي في إعداد البحث العلمي.
  - المحور الثالث: الممارسات الأخلاقية نحو توظيف الذكاء الاصطناعي التوليدي في إعداد البحث العلمي.
- وقد تم تصميم أداة الدراسة وفقاً لمقياس ليكرت (Likert Scale) الخماسي، حيث تُعرض محاور الأداة بما يتضمنه كل محور من عبارات، على عينة الدراسة ويقابل كل عبارة خمسة خيارات (استجابات) يختار منها المستجيب من عينة الدراسة خيار واحد فقط (استجابة واحدة فقط) تحدد درجة موافقته عليها، وتُعطى الإجابات أوزان نسبية تمثل درجة الاستجابة على العبارة، والجدول (2) يوضح حدود فئة متوسط الاستجابة ووزنها النسبي ومعياري الحكم على الاستجابة.

#### جدول 2

الوزن النسبي لحدود فئة متوسط الاستجابة ومعياري الحكم

معياري الحكم على الاستجابة	فئة المتوسط		الوزن النسبي	الخيارات (الاستجابات)
	من	إلى		
منخفضة جداً	1.00	1.80	1	لا أوافق بشدة
منخفضة	1.81	2.60	2	لا أوافق
متوسطة	2.61	3.40	3	محايد
مرتفعة	3.41	4.20	4	أوافق
مرتفعة جداً	4.21	5.00	5	أوافق بشدة

#### صدق أداة الدراسة

**الصدق الظاهري:** بعد الانتهاء من إعداد الاستبانة، وبناء محاورها وعباراتها، تم عرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال تكنولوجيا التعليم، وعلوم الحاسب الآلي، والبالغ عددهم (9) محكمين؛ وذلك للكشف عن مدى ملاءمة الأداة لقياس ما وضعت من أجله، وإبداء ملاحظاتهم حيال (مدى ملاءمة العبارات للمحور المنتمى إليه، سلامة الصياغة اللغوية للمحاور والعبارات، ووضوحها، إضافةً لمقترحات التعديل، أو الحذف، أو الإضافة). وبعد الاطلاع على ملحوظات المحكمين، حيث اقتصر على تعديل صياغة بعض العبارات، وقد تم التعديل في ضوء تلك الملحوظات، وبناءً عليه فقد تحقق لأداة الدراسة صدقها الظاهري. وقد

اشتملت أداة الدراسة في صورتها النهائية على (17) عبارة موزعة على (3) محاور، ويوضح الجدول (3) محاور الاستبانة وعدد عبارات كل محور.

### جدول 3

محاور أداة الدراسة وعدد عبارات كل محور

المحور	عنوان المحور	عدد عبارات المحور
الأول	مجالات توظيف الذكاء الاصطناعي التوليدي في إعداد البحث العلمي	7 عبارات
الثاني	دوافع توظيف الذكاء الاصطناعي التوليدي في إعداد البحث العلمي	5 عبارات
الثالث	الممارسات الأخلاقية نحو توظيف الذكاء الاصطناعي التوليدي في إعداد البحث العلمي	5 عبارات

**صدق الاتساق الداخلي:** بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة، تم حساب الاتساق الداخلي وفقاً لاستجابات أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية، حيث طبقت على عدد (17) من طلبة الدراسات العليا من خارج عينة الدراسة الحالية، الملتحقين في برامج الماجستير في كلية الآداب والعلوم الإنسانية، وبحساب معامل ارتباط بيرسون، تم حساب معاملات الارتباط بين درجات العبارات والدرجة الكلية للمحور المنتميه له، وجاءت النتائج كما توضحها الجداول (4)، (5)، (6)، على النحو الآتي:-

### جدول 4

صدق الاتساق الداخلي لعبارات المحور الأول (مجالات توظيف الذكاء الاصطناعي التوليدي في إعداد البحث العلمي)

العبرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
استخدم الذكاء الاصطناعي التوليدي في مجال توليد النصوص.	.834**	.000
استخدم الذكاء الاصطناعي التوليدي في مجال توليد الأسئلة والفرضيات.	.804**	.000
استخدم الذكاء الاصطناعي التوليدي في مجال توليد المراجع وتنسيقها.	.827**	.000
استخدم الذكاء الاصطناعي التوليدي في مجال الترجمة.	.798**	.000
استخدم الذكاء الاصطناعي التوليدي في مجال تلخيص الأوراق العلمية.	.817**	.000
استخدم الذكاء الاصطناعي التوليدي في مجال التحليل الإحصائي.	.803**	.000
استخدم الذكاء الاصطناعي التوليدي في مجال إعداد العرض التقديمي.	.778**	.000

ملاحظة: \*\* دال عند مستوى الدلالة 0,01 فأقل

### جدول 5

صدق الاتساق الداخلي لعبارات المحور الثاني (دوافع توظيف الذكاء الاصطناعي التوليدي في إعداد البحث العلمي)

العبرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
استخدم الذكاء الاصطناعي التوليدي لتوفير الوقت والجهد.	.908**	.000
استخدم الذكاء الاصطناعي التوليدي لتحسين جودة الكتابة.	.834**	.000
استخدم الذكاء الاصطناعي التوليدي للحصول على تغذية راجعة.	.837**	.000
استخدم الذكاء الاصطناعي التوليدي لتجاوز تحديات اللغة.	.824**	.000
استخدم الذكاء الاصطناعي التوليدي للكشف عن الفجوات البحثية.	.817**	.000

ملاحظة: \*\* دال عند مستوى الدلالة 0,01 فأقل

### جدول 6

صدق الاتساق الداخلي لعبارات المحور الثالث (الممارسات الأخلاقية نحو توظيف الذكاء الاصطناعي التوليدي في إعداد البحث العلمي)

العبرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
أعتقد أن استخدام الذكاء الاصطناعي التوليدي في البحث العلمي يجب أن يكون محدوداً.	.898**	.000
أرى ضرورة مراجعة المحتوى العلمي المنتج من الذكاء الاصطناعي التوليدي قبل اعتماده.	.814**	.000
أشعر بالقلق عن إمكانية حدوث سرقة علمية غير مقصودة نتيجة استخدام الذكاء الاصطناعي التوليدي في البحث العلمي.	.813**	.000
أرى ضرورة الإشارة للرجوع إلى الذكاء الاصطناعي التوليدي في الجزئيات التي تم الرجوع إليه فيها.	.835**	.000
أعتقد أن الاعتماد الكامل على الذكاء الاصطناعي التوليدي في البحث العلمي قد يخل بالتزاهة الأكاديمية.	.814**	.000

يتضح من نتائج الجداول (4)، (5)، (6)، أن قيم معامل ارتباط العبارات بالدرجة الكلية للمحور المنتميه له جاءت جميعها موجبة، ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0,01) فأقل، مما يدل معه تحقق صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة، وبأنها تقيس الهدف الذي وضعت من أجله.

**ثبات أداة الدراسة:** للتحقق من ثبات أداة الدراسة تم استخدام معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (7) على النحو الآتي:-

جدول 7

معامل ألفا كرونباخ لثبات أداة الدراسة

عنوان المحور	عدد العبارات	معامل الثبات ألفا كرونباخ
مجالات استخدام الذكاء الاصطناعي التوليدي في إعداد البحث العلمي	7	0.878
دوافع استخدام الذكاء الاصطناعي التوليدي في إعداد البحث العلمي	5	0.902
التصورات الأخلاقية نحو استخدام الذكاء الاصطناعي التوليدي في إعداد البحث العلمي	5	0.836
الاستبانة ككل	17	0.847

يبين الجدول (7) أن قيم معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لجميع محاور الاستبانة جاءت بقيم عالية، حيث تراوحت قيم معاملات الثبات لمحاور الاستبانة بين (0.836 - 0.902)، في حين بلغت قيمة معامل الثبات الإجمالي للاستبانة ككل (0.847)، وهي قيمة مرتفعة يمكن الوثوق بها مما يدل على صلاحية استخدام الاستبانة.

**جمع البيانات وتحليلها:** تم استخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) في معالجة

وتحليل بيانات الدراسة، وفيما يلي عرض للأساليب الإحصائية التي تم استخدامها:

- المتوسط الحسابي (Mean): وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد عينة الدراسة على العبارات والمحاور الرئيسة للاستبانة.
- الانحراف المعياري (Standard Deviation): للكشف عن مدى انحراف استجابات أفراد عينة الدراسة لكل عبارة من عبارات المحور عن متوسطها الحسابي، إلى جانب المحاور الرئيسة.

### عرض نتائج البحث ومناقشتها

أولاً/ عرض نتيجة إجابة السؤال الأول ومناقشته:

وكان نصه "ما مجالات توظيف طلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الباحة للذكاء الاصطناعي التوليدي في إعداد بحوثهم العلمية؟" وللإجابة عن السؤال الأول للدراسة تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل عبارة من عبارات المحور الأول، والجدول (8) يوضح نتائج التحليل.

جدول 8

تحليل نتائج السؤال الأول للدراسة

رقم العبارة	عبارات المحور الأول	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
1	استخدم الذكاء الاصطناعي التوليدي في مجال توليد النصوص.	4.67	0.82	مرتفعة جداً	1
2	استخدم الذكاء الاصطناعي التوليدي في مجال توليد الأسئلة والفرضيات.	4.18	0.85	مرتفعة	5
3	استخدم الذكاء الاصطناعي التوليدي في مجال توليد المراجع وتنسيقها.	3.46	0.94	مرتفعة	6
4	استخدم الذكاء الاصطناعي التوليدي في مجال الترجمة.	4.52	0.64	مرتفعة جداً	2

رقم العبارة	عبارات المحور الأول	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
5	استخدم الذكاء الاصطناعي التوليدي في مجال تلخيص الأوراق العلمية.	4.37	0.85	مرتفعة جداً	3
6	استخدم الذكاء الاصطناعي التوليدي في مجال التحليل الإحصائي.	3.42	0.64	مرتفعة	7
7	استخدم الذكاء الاصطناعي التوليدي في مجال إعداد العرض التقديمي.	4.28	0.88	مرتفعة جداً	4
	المجالات ككل	4.31	0.65	مرتفعة جداً	

يعرض الجدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على عبارات المحور الأول من أداة الدراسة، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجالات ككل (4.31)، وانحراف معياري (0.65)، وبدرجة (مرتفعة جداً)، مما يشير في العموم إلى أن ممارسات طلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الباحة في تنوع مجالات توظيف الذكاء الاصطناعي التوليدي في إعداد بحثهم العلمية في مستواه المرتفع جداً.

وعلى مستوى المجالات، فقد جاءت العبارة الأولى (استخدم الذكاء الاصطناعي في مجال توليد النصوص) في المرتبة الأولى، وبمتوسط حسابي (4.67)، وانحراف معياري (0.82)، وبدرجة (مرتفعة جداً)، وقد حلت العبارة الرابعة (استخدم الذكاء الاصطناعي التوليدي في مجال الترجمة) في المرتبة الثانية، بمتوسط حسابي (4.52) وانحراف معياري (0.64) وبدرجة (مرتفعة جداً)، كما حلت العبارة الخامسة (استخدم الذكاء الاصطناعي التوليدي في مجال تلخيص الأوراق العلمية) في المرتبة الثالثة، وبمتوسط حسابي (4.37) وانحراف معياري (0.85) وبدرجة (مرتفعة جداً)، وقد حلت العبارة السابعة (استخدم الذكاء الاصطناعي التوليدي في مجال إعداد العرض التقديمي) في المرتبة الرابعة، بمتوسط حسابي (4.28) وانحراف معياري (0.88) وبدرجة (مرتفعة جداً)، وقد يعزو الباحث هذا الترتيب الذي حصلت عليه المجالات وبدرجة (مرتفعة جداً) نتيجةً لتعدد تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي المختلفة والمتنوعة والتي تُخدم مجال توليد النصوص وبسرعة فائقة وكفاءة عالية، وزيادة انتشارها واستخدامها في الأوساط الأكاديمية، حيث وفرت على مستخدميها الكثير من الوقت والجهد المبذول وهما يشكلان أيضاً دافعين رئيسيين لاستخدامها كتقنية في مجال إعداد البحث العلمي، الذي يعتمد في أساسه على التراكيب اللغوية والصياغة النصية المحكمة للبحث العلمي والتي عادة ما تأخذ الكثير من وقت وجهد الباحث العلمي، وقد وجد طلبة الدراسات العليا بغيتهم في ذلك حيث جودة النص الذي تم توليده بأقل وقت وجهد ممكنين، وبما قدم لهم المساعدة في مجال توليد النصوص وتلخيص الأوراق العلمية أو ترجمتها وفي إعداد عروضهم، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Chauke et al (2024) التي كشفت نتائج دراستهم عن الأثر الإيجابي لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين جودة الكتابة الأكاديمية، من خلال التدقيق اللغوي، إلى جانب تحسينها لصياغة العناوين البحثية، كما تتفق مع دراسة (Winarti et al (2025) التي كشفت نتائج دراستهم عن الأثر الإيجابي لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي في كفاءة الكتابة والدقة اللغوية وتنظيم النص، كما تتفق مع دراسة (Oubibi et al (2025) التي كشفت عن الأثر الإيجابي لاستخدام أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي في تحقيق الكفاءة الذاتية للباحث العلمي وفي كتاباته العلمية، كما تتفق مع نتيجة دراسة آل ناصر (2025)، ودراسة بن فافة (2024)، ودراسة العوفي (2023) التي كشفت نتائج دراستهم عن الأثر الإيجابي لتوظيفها كتقنية حيث إنها تساهم في توليد المحتوى الجديد والمبتكر، كما تدعم جودة

أبحاث الطلبة، في المقابل تختلف نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الشهراني (2025) التي كشفت نتائج دراستها عن عدم وجود علاقة بين استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي وتطوير المهارات البحثية ومنها ما يتعلق بالكتابة الأكاديمية والنصوص.

كما جاءت المجالات الأخرى (بدرجة مرتفعة)، حيث حلت في المرتبة الخامسة العبارة الثانية (استخدم الذكاء الاصطناعي التوليدي في مجال توليد الأسئلة والفرضيات) بمتوسط حسابي (4.18)، وانحراف معياري (0.85)، وبدرجة (مرتفعة)، أما في المرتبة السادسة فقد حلت العبارة الثالثة (استخدم الذكاء الاصطناعي التوليدي في مجال توليد المراجع وتنسيقها) بمتوسط حسابي (3.46) وانحراف معياري (0.94) وبدرجة (مرتفعة)، وفي المرتبة السابعة والأخيرة حلت العبارة السادسة (استخدم الذكاء الاصطناعي التوليدي في مجال التحليل الإحصائي) بمتوسط حسابي (3.42) وانحراف معياري (0.64) وبدرجة (مرتفعة) وقد يعزو الباحث سبب ذلك إلى اعتماد طلبة الدراسات العليا في مجال توليد الأسئلة والفرضيات وفي مجال تنسيق المراجع وفي مجال التحليل الإحصائي على خبرتهم في المجال من حيث صياغة الأسئلة والفرضيات، أو من خلال اعتمادهم على برامج مخصصة لتنسيق المراجع كالمعمول به في بعض برامج تنسيق النصوص، أو برامج مخصصة لإجراء عمليات التحليل الإحصائي، كبرنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS، كون التحليل الإحصائي يحتاج إلى مزيد من الدقة، ولم تأخذ بعد تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي دورها في إقناع الباحث العلمي فيما تتمتع به من قدرات في مجال التحليل الإحصائي، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة البنيان (2025) التي كشفت نتائج دراستها عن الأثر الإيجابي لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي في مجال التحليل الإحصائي، كما تختلف نتائج الدراسة الحالية عن نتائج دراسة الشهراني (2025) والتي كشفت نتائج دراستها عن عدم وجود علاقة بين استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي وتطوير المهارات البحثية ومنها التحليل الإحصائي.

### ثانياً/ عرض نتيجة إجابة السؤال الثاني ومناقشته وتفسيره:

وكان نصه "ما دوافع توظيف طلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الباحة للذكاء الاصطناعي التوليدي في إعداد بحوثهم العلمية؟" وللإجابة عن السؤال الثاني للدراسة تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل عبارة من عبارات المحور الثاني، والجدول (9) يوضح نتائج التحليل.

#### جدول 9

تحليل نتائج السؤال الثاني للدراسة

رقم العبارة	عبارات المحور الثاني	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
1	استخدم الذكاء الاصطناعي التوليدي لتوفير الوقت والجهد.	4.81	0.17	مرتفعة جداً	1
2	استخدم الذكاء الاصطناعي التوليدي لتحسين جودة الكتابة.	4.35	0.26	مرتفعة جداً	4
3	استخدم الذكاء الاصطناعي التوليدي للحصول على تغذية راجعة.	4.15	0.71	مرتفعة	5
4	استخدم الذكاء الاصطناعي التوليدي لتجاوز تحديات اللغة.	4.55	0.46	مرتفعة جداً	3
5	استخدم الذكاء الاصطناعي التوليدي للكشف عن الفجوات البحثية.	4.78	0.36	مرتفعة جداً	2
	الدوافع ككل	4.64	0.31	مرتفعة جداً	

يعرض الجدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على عبارات المحور الثاني من أداة الدراسة، حيث بلغ المتوسط الحسابي للعبارات ككل (4.64)، وانحراف معياري (0.31)، وبدرجة (مرتفعة جداً)، مما يشير في العموم إلى أن ممارسات دوافع طلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الباحة في توظيف الذكاء الاصطناعي التوليدي في إعداد بحوثهم العلمية في مستواه المرتفع جداً.

وعلى مستوى الدوافع، فقد جاءت العبارة الأولى (استخدم الذكاء الاصطناعي التوليدي لتوفير الوقت والجهد) في المرتبة الأولى، وبمتوسط حسابي (4.81)، وانحراف معياري (0.17)، وبدرجة (مرتفعة جداً)، وقد حلت العبارة الخامسة (استخدم الذكاء الاصطناعي التوليدي للكشف عن الفجوات البحثية) في المرتبة الثانية، بمتوسط حسابي (4.78) وانحراف معياري (0.36) وبدرجة (مرتفعة جداً)، كما حلت العبارة الرابعة (استخدم الذكاء الاصطناعي التوليدي لتجاوز تحديات اللغة) في المرتبة الثالثة، وبمتوسط حسابي (4.55) وانحراف معياري (0.46) وبدرجة (مرتفعة جداً)، وقد حلت العبارة الثانية (استخدم الذكاء الاصطناعي التوليدي لتحسين جودة الكتابة) في المرتبة الرابعة، بمتوسط حسابي (4.35) وانحراف معياري (0.26) وبدرجة (مرتفعة جداً)، وقد يعزو الباحث هذا الترتيب الذي حصلت عليه الدوافع وبدرجة (مرتفعة جداً) نتيجة حاجة طلبة الدراسات العليا قيامهم بالعديد من الإجراءات في مجال إعداد بحوثهم العلمية بدءاً بتحديد المشكلة وتصميم خطة البحث مروراً بالإجراءات الخاصة بالبحث العلمي، سواءً ما كان منها متعلق بإجراءات البحث، أو ما كان منها متعلق بالإجراءات الأكاديمية والإدارية، والتي تأخذ منهم الكثير من وقتهم وجهدهم، وقد وجدوا في تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي خير معين لهم في توفير تلك الأوقات والجهود المبذولة وبكفاءة عالية، وضمن جودة الكتابة العلمية، وتجاوز تحديات اللغة، والكشف عن الفجوات البحثية في الموضوعات التي يبحثونها، مما جعلها دوافع رئيسة لدى طلبة الدراسات العليا لاستخدام تلك التطبيقات في إعداد بحوثهم العلمية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة البنين (2025) التي كشفت نتائج دراستها عن الأثر الإيجابي لتطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي في توفير الوقت والجهد، كما تختلف عن نتيجة دراسة العازمي وآخرون (2024) التي كشفت نتائج دراستهم عن الدرجة المتوسطة لدوافع واتجاهات الطلبة بصورة عامة نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في إعداد بحوثهم العلمية.

كما جاء دافع (استخدم الذكاء الاصطناعي التوليدي للحصول على تغذية راجعة) بمتوسط حسابي (4.15)، وانحراف معياري (0.71) وبدرجة (مرتفعة) ولم يصل لدرجة (مرتفعة جداً) كبقية الدوافع وقد يعزو الباحث سبب ذلك إلى اعتماد طالب الدراسات العليا في مجال مراجعة بحثه العلمي والحصول على تغذية راجعة من قبل مشرفه العلمي الذي يقوم بتوجيهه وإرشاده وتزويده بالتغذية الراجعة المناسبة، إلا أنها كدافع تبقى ضمن الدوافع الرئيسية التي تدفع بطلبة الدراسات العليا لاستخدام الذكاء الاصطناعي التوليدي في إعداد بحوثهم العلمية، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة Winarti et al (2025) التي كشفت عن حصول الطلبة على الملاحظات السريعة في مجال بحثهم العلمي مما يقلل التوتر لديهم، كما تختلف نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة العازمي وآخرون (2024)

التي كشفت نتائج دراستهم عن اتجاهات ودوافع متوسطة للطلبة تجاه استخدام الذكاء الاصطناعي التوليدي في البحث العلمي بصورة عامة.

### ثالثاً/ عرض نتيجة إجابة السؤال الثالث ومناقشته وتفسيره:

وكان نصه "ما الممارسات الأخلاقية لطلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الباحة نحو توظيف الذكاء الاصطناعي التوليدي في إعداد بحوثهم العلمية؟". وللإجابة عن السؤال الثالث للدراسة تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل عبارة من عبارات المحور الثالث، والجدول (10) يوضح نتائج التحليل.

#### جدول 10

تحليل نتائج السؤال الثالث للدراسة

رقم العبارة	عبارات المحور الثالث	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
1	أعتقد أن استخدام الذكاء الاصطناعي التوليدي في البحث العلمي يجب أن يكون محدوداً.	3.70	0.19	مرتفعة	4
2	أرى ضرورة مراجعة المحتوى العلمي المنتج من الذكاء الاصطناعي التوليدي قبل اعتماده.	4.79	0.18	مرتفعة جداً	2
3	أشعر بالقلق عن إمكانية حدوث سرقة علمية غير مقصودة نتيجة استخدام الذكاء الاصطناعي التوليدي في البحث العلمي.	4.66	0.42	مرتفعة جداً	3
4	أرى ضرورة الإشارة للرجوع إلى الذكاء الاصطناعي التوليدي في الجزئيات التي تم الرجوع إليه فيها.	3.56	0.35	مرتفعة	5
5	أعتقد أن الاعتماد الكامل على الذكاء الاصطناعي التوليدي في البحث العلمي قد يخل بالنزاهة الأكاديمية.	4.82	0.31	مرتفعة جداً	1
	الممارسات الأخلاقية ككل	4.50	0.48	مرتفعة جداً	

يعرض الجدول (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على عبارات المحور الثالث من أداة الدراسة، حيث بلغ المتوسط الحسابي للعبارات ككل (4.50)، وانحراف معياري (0.48)، وبدرجة (مرتفعة جداً)، مما يشير في العموم إلى أن الممارسات الأخلاقية لطلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الباحة نحو توظيف الذكاء الاصطناعي التوليدي في إعداد بحوثهم العلمية في مستواها المرتفع جداً.

وعلى مستوى الممارسات الأخلاقية، فقد جاءت العبارة الخامسة (أعتقد أن الاعتماد الكامل على الذكاء الاصطناعي التوليدي في البحث العلمي قد يخل بالنزاهة الأكاديمية) في المرتبة الأولى، وبمتوسط حسابي (4.82)، وانحراف معياري (0.31)، وبدرجة (مرتفعة جداً)، وقد حلت العبارة الثانية (أرى ضرورة مراجعة المحتوى العلمي المنتج من الذكاء الاصطناعي التوليدي قبل اعتماده) في المرتبة الثانية، بمتوسط حسابي (4.79) وانحراف معياري (0.18) وبدرجة (مرتفعة جداً)، كما حلت العبارة الثالثة (أشعر بالقلق عن إمكانية حدوث سرقة علمية غير مقصودة نتيجة استخدام الذكاء الاصطناعي التوليدي في البحث العلمي) في المرتبة الثالثة، وبمتوسط حسابي (4.66) وانحراف معياري (0.42) وبدرجة (مرتفعة جداً)، وقد يعزو الباحث هذه الدرجة التي حصلت عليها هذه الممارسات، نتيجة وعي الطلبة بموضوع النزاهة الأكاديمية وأهميته في مجال البحث العلمي وضرورة المراجعة والتأكد من مخرجات تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي والاهتمام بقضايا التوثيق العلمي، حيث إنها من الموضوعات التي يتم تعريفهم بها في أول لقاء تعريفهم بالبرامج الدراسية للمتبحرين بها، ويتم تزويدهم بدليل تم إعداده من قبل الكلية في موضوع

النزاهة الأكاديمية والسرفقات العلمية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Winarti et al (2025) التي كشفت نتائج دراستهم عن الدراية المرتفعة للطلبة بالقضايا الأخلاقية المتعلقة باستخدام الذكاء الاصطناعي التوليدي في البحث العلمي، كما تختلف هذه النتيجة عن دراسة السفياياني (2024) التي كشفت عن عدم وضوح السياسة في استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي في البحث العلمي.

كما جاءت الممارسات الأخلاقية الأخرى بدرجة (مرتفعة) حيث حلت العبارة الأولى (أعتقد أن استخدام الذكاء الاصطناعي التوليدي في البحث العلمي يجب أن يكون محدوداً) في المرتبة الرابعة، بمتوسط حسابي (3.70) وانحراف معياري (0.19) وبدرجة (مرتفعة)، وفي المرتبة الخامسة والأخيرة حلت العبارة الرابعة (أرى ضرورة الإشارة للرجوع إلى الذكاء الاصطناعي التوليدي في الجزئيات التي تم الرجوع إليه فيها) بمتوسط حسابي (3.56)، وانحراف معياري (0.35) وبدرجة (مرتفعة) وقد يعزو الباحث سبب ذلك إلى اعتماد طالب الدراسات العليا في توثيقه وإسناده العلمي إلى المصادر الأولية أو الثانوية التي تم الرجوع إليها والاستفادة منها فعلياً في مجال بحثه العلمي، ويرى بأن تطبيق الذكاء الاصطناعي التوليدي ما هو إلا وسيلة ساعدته في الوصول إلى تلك المصادر الأولية أو الثانوية منها، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة البنيان (2025) التي كشفت عن الأثر الإيجابي لاستخدام الذكاء الاصطناعي التوليدي في البحث العلمي في تقليل العبء الأكاديمي والوصول إلى مصادر المعرفة المتنوعة، كما تتفق مع نتيجة دراسة الحربي (2025) التي كشفت عن الأثر الإيجابي لاستخدام الذكاء الاصطناعي في البحث العلمي في تطوير البحث العلمي ومنها ما يتعلق بالمساعدة في الرجوع لمصادر المعرفة المتنوعة، كما تتفق مع نتيجة دراسة مرهج (2024) التي كشفت عن الأثر الإيجابي لاستخدام الذكاء الاصطناعي التوليدي في البحث العلمي في عملية تسهيل البحث في مصادر المعرفة واسترجاعها، كما تختلف هذه النتيجة مع دراسة العازمي وآخرون (2024) الذين كشفت نتائج دراستهم عن الاتجاه المتوسط للطلبة نحو استخدامها كتقنية في مجال إعداد البحث العلمي.

### ملخص النتائج

استهدفت الدراسة الكشف عن ممارسات طلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الباحة نحو توظيف الذكاء الاصطناعي التوليدي في إعداد بحوثهم العلمية، من خلال ثلاثة محاور (مجال الاستخدام، مجال الدوافع، مجال الممارسات الأخلاقية) وقد كشفت نتائج الدراسة عن:-

1. جاءت مجالات توظيف الذكاء الاصطناعي التوليدي في إعداد البحوث العلمية من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الباحة، وفقاً للمجالات التالية: - جاءت العبارة الأولى (استخدم الذكاء الاصطناعي في مجال توليد النصوص) في المرتبة الأولى، و بمتوسط حسابي (4.67)، وانحراف معياري (0.82)، وبدرجة (مرتفعة جداً)، وقد حلت العبارة الرابعة (استخدم الذكاء الاصطناعي التوليدي في مجال الترجمة) في المرتبة الثانية، بمتوسط حسابي (4.52) وانحراف معياري (0.64) وبدرجة (مرتفعة جداً)، كما حلت العبارة الخامسة (استخدم الذكاء الاصطناعي التوليدي في مجال تلخيص الأوراق العلمية) في المرتبة الثالثة، و بمتوسط حسابي (4.37) وانحراف معياري (0.85) وبدرجة (مرتفعة جداً)، وقد حلت العبارة السابعة (استخدم الذكاء الاصطناعي التوليدي في مجال إعداد

العرض التقديمي) في المرتبة الرابعة، بمتوسط حسابي (4.28) وانحراف معياري (0.88) وبدرجة (مرتفعة جداً)، كما جاءت المجالات الأخرى (بدرجة مرتفعة)، حيث حلت في المرتبة الخامسة العبارة الثانية (استخدم الذكاء الاصطناعي التوليدي في مجال توليد الأسئلة والفرضيات) بمتوسط حسابي (4.18)، وانحراف معياري (0.85)، وبدرجة (مرتفعة)، أما في المرتبة السادسة فقد حلت العبارة الثالثة (استخدم الذكاء الاصطناعي التوليدي في مجال توليد المراجع وتنسيقها) بمتوسط حسابي (3.46) وانحراف معياري (0.94) وبدرجة (مرتفعة)، وفي المرتبة السابعة والأخيرة حلت العبارة السادسة (استخدم الذكاء الاصطناعي التوليدي في مجال التحليل الإحصائي) بمتوسط حسابي (3.42) وانحراف معياري (0.64) وبدرجة (مرتفعة).

2. على مستوى الدوافع، فقد جاءت العبارة الأولى (استخدم الذكاء الاصطناعي التوليدي لتوفير الوقت والجهد) في المرتبة الأولى، وبمتوسط حسابي (4.81)، وانحراف معياري (0.17)، وبدرجة (مرتفعة جداً)، وقد حلت العبارة الخامسة (استخدم الذكاء الاصطناعي التوليدي للكشف عن الفجوات البحثية) في المرتبة الثانية، بمتوسط حسابي (4.78) وانحراف معياري (0.36) وبدرجة (مرتفعة جداً)، كما حلت العبارة الرابعة (استخدم الذكاء الاصطناعي التوليدي لتجاوز تحديات اللغة) في المرتبة الثالثة، وبمتوسط حسابي (4.55) وانحراف معياري (0.46) وبدرجة (مرتفعة جداً)، وقد حلت العبارة الثانية (استخدم الذكاء الاصطناعي التوليدي لتحسين جودة الكتابة) في المرتبة الرابعة، بمتوسط حسابي (4.35) وانحراف معياري (0.26) وبدرجة (مرتفعة جداً)، كما جاء دافع (استخدم الذكاء الاصطناعي التوليدي للحصول على تغذية راجعة) بمتوسط حسابي (4.15)، وانحراف معياري (0.71) وبدرجة (مرتفعة).

3. على مستوى الممارسات الأخلاقية، فقد جاءت العبارة الخامسة (أعتقد أن الاعتماد الكامل على الذكاء الاصطناعي التوليدي في البحث العلمي قد يخل بالنزاهة الأكاديمية) في المرتبة الأولى، وبمتوسط حسابي (4.82)، وانحراف معياري (0.31)، وبدرجة (مرتفعة جداً)، وقد حلت العبارة الثانية (أرى ضرورة مراجعة المحتوى العلمي المنتج من الذكاء الاصطناعي التوليدي قبل اعتماده) في المرتبة الثانية، بمتوسط حسابي (4.79) وانحراف معياري (0.18) وبدرجة (مرتفعة جداً)، كما حلت العبارة الثالثة (أشعر بالقلق عن إمكانية حدوث سرقة علمية غير مقصودة نتيجة استخدام الذكاء الاصطناعي التوليدي في البحث العلمي) في المرتبة الثالثة، وبمتوسط حسابي (4.66) وانحراف معياري (0.42) وبدرجة (مرتفعة جداً)، كما جاءت الممارسات الأخلاقية الأخرى بدرجة (مرتفعة) حيث حلت العبارة الأولى (أعتقد أن استخدام الذكاء الاصطناعي التوليدي في البحث العلمي يجب أن يكون محدوداً) في المرتبة الرابعة، بمتوسط حسابي (3.70) وانحراف معياري (0.19) وبدرجة (مرتفعة)، وفي المرتبة الخامسة والأخيرة حلت العبارة الرابعة (أرى ضرورة الإشارة للرجوع إلى الذكاء الاصطناعي التوليدي في الجزئيات التي تم الرجوع إليه فيها) بمتوسط حسابي (3.56)، وانحراف معياري (0.35) وبدرجة (مرتفعة).

## توصيات البحث

- الاستفادة من تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي في إعداد البحوث العلمية لطلبة الدراسات العليا، لما لها من أثر إيجابي في تجويد البحث العلمي، وتطوير مهاراته لدى الطلبة، على أن يتم ضبطها وفق سياسات محددة ومعلنة تراعي الجوانب الأخلاقية وتعالج التحديات والمخاطر.
  - عقد ورش تدريبية ولقاءات علمية، تستهدف توجيه طلبة الدراسات العليا، ورفع مستوى وعيهم بالممارسات المثلى للاستفادة من توظيف الذكاء الاصطناعي التوليدي في إعداد بحوثهم العلمية.
  - تصميم دليل استرشادي يتضمن آليات التعامل مع تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي في البحث العلمي، ونشره بين طلبة الدراسات العليا، للاستفادة منه في مجال إعداد بحوثهم العلمية.
  - إيجاد ضوابط منظمة عن آليات وإجراءات التوثيق العلمي مما تم الرجوع إليه فيه من خلال تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي، والإشارة إليه في متن ومراجع البحث العلمي، على غرار ما هو معمول به في الاستشهاد والتوثيق من الصفحات على الشبكة العنكبوتية، أو وسائل التواصل الاجتماعية.
- مقترحات بإجراء دراسات مستقبلية**
- إجراء دراسة تجريبية للكشف عن فاعلية توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي في تطوير مهارات البحث العلمي لدى طلبة الدراسات العليا.
  - إجراء دراسة وصفية للكشف عن دعم تطبيقات الذكاء الاصطناعي لطلبة الدراسات العليا في توليد أفكار مبتكرة لمشروعاتهم البحثية.

## المراجع

### المراجع العربية

- بن فافة، نبيل. (2024). دور الذكاء الاصطناعي في البحث العلمي عند الطلبة الجامعيين: دراسة ميدانية بجامعة محمد بن أحمد وهران، *المجلة العلمية للتكنولوجيا وعلوم الإعاقة*، 6(4)، 43-68.
- البنيان، أسماء. (2025). تصورات طلبة الدراسات العليا حول استخدام الذكاء الاصطناعي في تطوير البحث العلمي: دراسة وصفية على طلبة قسم الدراسات الاجتماعية بجامعة الملك سعود. *بحوث ودراسات شؤون اجتماعية*، 42(166)، 9-54. <https://doi.org/10.12816/0062218>
- حدو، عز الدين. (2024). استخدام الذكاء الاصطناعي في البحث العلمي: العلوم الإنسانية والاجتماعية نموذجاً نحو تكامل مستدام ومسؤول. *مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية*، 108(1)، 43-70.
- الحري، شروق. (2025). العوامل المؤثرة على قبول طلبة جامعة جازان للذكاء الاصطناعي التوليدي لتطوير البحث العلمي في ضوء النظرية الموحدة لقبول واستخدام التكنولوجيا [أطروحة ماجستير غير منشورة]. جامعة جازان.
- رمضان، شيماء. (2024). تطبيقات الذكاء الاصطناعي في البحث العلمي (الفرص والتحديات). *مجلة الذكاء الاصطناعي وأمن المعلومات*، 2(5)، 202-225.
- الزهراني، عبد الله. (2024). القيم والضوابط الأخلاقية للبحث العلمي في ضوء توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مجال البحوث العلمية. *مجلة الذكاء الاصطناعي وأمن المعلومات*، 2(4)، 1-22.
- السفياني، صالحه. (2024). واقع استخدام الذكاء الاصطناعي في البحث التربوي من وجهة نظر طلاب الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الطائف. *المجلة الدولية للبحوث العلمية*، 3(7). <https://doi.org/10.59992/IJSR.2024.v3n7p12>
- السندي، علي كاظم وبطانية، رغدة حمود. (2022). عزوف خريجي الدكتوراه عن إعداد البحوث العلمية في كلية التربية جامعة اليرموك. *مجلة نقد وتنوير*، 11(1)، 113-130.
- الشهراني، رنا. (2025). واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي في تنمية مهارات البحث العلمي: دراسة ميدانية من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا بأقسام المناهج وطرق التدريس بالجامعات السعودية. *المجلة السعودية للعلوم التربوية*، 18(1)، 71-89. <https://doi.org/10.33948/sjes-ksu-2-18-4>
- الغازمي، طلال والكندي، عبدالعزيز والحري، عوض. (2024). اتجاهات طلبة قسم دراسات المعلومات في كلية التربية الأساسية بالكويت نحو استخدام تقنية ChatGPT في إعداد الأبحاث الأكاديمية. *مجلة دراسات المعلومات والتكنولوجيا جمعية المكتبات المتخصصة فرع الخليج العربي*، 2(18-1). <https://doi.org/10.5339/jist.2024.9.18-1>
- عباس، ياسمين. (2024). أثر تطبيقات الذكاء الاصطناعي على إنتاج البحث العلمي في الجامعات. *مجلة المعهد العالي للدراسات النوعية*، 4(11)، 239-283.
- عبدالحاميد، محمد. (2003). *مناهج البحث في التربية وعلم النفس*. مكتبة النهضة المصرية.
- العوي، أيمن. (2023). الذكاء الاصطناعي وأثره في مجال البحث العلمي بعلم الحديث النبوي: برنامج ChatGPT أنموذجاً: دراسة وصفية. *مجلة كلية أصول الدين والدعوة بجامعة المنوفية*، 2(42)، 2658-2708.
- فتيل، موسى. (2024). المعايير الأخلاقية لاستخدام الذكاء الاصطناعي في البحث التربوي. *المجلة التربوية بجامعة سوهاج*، 7(128)، 1831-1853.
- الفيقي، حليلة، والفرني، لينا. (2024). مستوى استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية من وجهة نظر طلبة الماجستير بكلية الشرق العربي للدراسات العليا. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 7(13)، 22-43.
- مرهج، ماهر. (2024). تقويم استخدام طلاب الدراسات العليا لأدوات الذكاء الاصطناعي في البحث العلمي: دراسة مسحية في جامعة تشرين، *مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية*، 46(5)، 63-86.

- مشنان، بركة وقصير، إيمان. (2025). الذكاء الاصطناعي التوليدي في التعليم: رؤية عالمية للتحديات والفرص. *مجلة الاقتصاد الصناعي*، 15(1)، 234-257.
- آل ناصر، محمد. (2025). توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي في الدراسات والأبحاث العقدية: رؤية تقويمية. *مجلة الشريعة والدراسات الإسلامية بجامعة الكويت*، 40(140)، 133-167. <https://doi.org/10.34120/jsis.v40i140.3211>
- الهادي، محمد. (2023). الذكاء الاصطناعي التوليدي ومستقبله. *المجلة المصرية للمعلومات كمبيوتر*، (32)، 32-36.
- هيئة الحكومة الرقمية. (2023). *الذكاء الاصطناعي التوليدي ChatGPT*. هيئة الحكومة الرقمية.
- الهيئة السعودية للبيانات والذكاء الاصطناعي. (2023). *الذكاء الاصطناعي التوليدي*. الهيئة السعودية للبيانات والذكاء الاصطناعي.
- الهيئة السعودية للبيانات والذكاء الاصطناعي. (2024). *أخلاقيات الذكاء الاصطناعي*. الهيئة السعودية للبيانات والذكاء الاصطناعي.
- الهيئة السعودية للبيانات والذكاء الاصطناعي. (2025). *الذكاء الاصطناعي التوليدي آفاق واعدة لمستقبل أفضل*. الهيئة السعودية للبيانات والذكاء الاصطناعي.

### المراجع الأجنبية

- Almassaad, A., Alajlan, H., Alebaikan, R. (2024). Student Perceptions of Generative Artificial Intelligence: Investigating Utilization, Benefits, and Challenges in Higher Education. *Journals systems*. 12(10). <https://doi.org/10.3390/systems12100385>
- Chauke, T. A., Mkhize, T. R., Methi, L., & Dlamini, N. (2024). Postgraduate students' perceptions on the benefits associated with artificial intelligence tools for academic success: The use of the ChatGPT AI tool. *Journal of Curriculum Studies Research*, 6 (1), 44-59. <https://doi.org/10.46303/jcsr.2024.4>
- Elaiees, R. (2024). Academic Integrity in the Age of Artificial Intelligence: Exploring Ethical Challenges in A Digital Era. *International Journal of Academic Multidisciplinary Research (IJAMR)* 8. 12-15.
- Guo, S., Zheng, Y., & Zhai, X. (2024). Artificial intelligence in education research during 2013-2023: A review based on bibliometric analysis. *Education and Information Technologies*, 29 (13), 16387-16409. DOI:10.1007/s10639-024-12491-8
- Lee, S., Park, H., & Kim, J. (2024). Designing ethical frameworks for AI-assisted learning in higher education. *Interactive Learning Environments*. <https://doi.org/10.1080/10494820.2024.1987654>
- Oktarina, I., Saputri, M., Magdalena, B., Hastomo, I., & Maximilian, A. (2024). Leveraging ChatGPT to enhance students' writing skills, engagement, and feedback literacy. *Edelweiss Applied Science and Technology* 8(4):2306-2319. DOI:10.55214/25768484.v8i4.1600
- Oubibi, M., Hryshayeva, K., & Huang, R. (2025). Enhancing postgraduate digital academic writing proficiency: the interplay of artificial intelligence tools and ChatGPT. *Interactive Learning Environments*, 1-19. <https://doi/full/10.1080/10494820.2025.2454445>
- Winarti, H., Kholid, M. R., & Zakiyah, Z. (2025). Exploring EFL Students' Attitudes of Artificial Intelligence (AI) as a Tool for Writing English Thesis Proposals in Higher Education. *Cetta: Jurnal Ilmu Pendidikan*, 8(2), 87-100. <https://doi.org/10.37329/cetta.v8i2.4076>
- Zhai, X., Chu, X., Ching, S., Morris, S., Istenic, A., Spector, M., Liu, J., Yuan, J., & Li, Y. (2021). A review of artificial intelligence (AI) in education from 2010 to 2020. *Complexity*, 1-18. <https://doi.org/10.1155/2021/8812542>

### المراجع العربية باللغة الإنجليزية

- Abbas, Y. (2024). The Impact of Artificial Intelligence Applications on Scientific Research Production in Universities (in Arabic). *Journal of the Higher Institute for Qualitative Studies*, 11(4), 239-283.
- Abdelhamid, Mohamed. (2003). Research methodologies in education and psychology (in Arabic). Al-Nahda Library Cairo.
- Al-Azmi, T., Al-Kandari, A., & Al-Harbi, A. (2024). Attitudes of Information Studies Department Students at the College of Basic Education in Kuwait Towards Using ChatGPT Technology in Preparing Academic Research (in Arabic). *Journal of Information and Technology Studies, Specialized Libraries Association, Arabian Gulf Branch*, (2), 1-18. <https://doi.org/10.5339/jist.2024.9>
- Al-Awfi, A. (2023). Artificial Intelligence and its Impact on Scientific Research in the Science of Prophetic Hadith: ChatGPT as a Model: A Descriptive Study (in Arabic). *Journal of the Faculty of Fundamentals of Religion and Da'wah, Menoufia University*, 2(42), 2658-2708
- Al-Banyan, A. (2025). Graduate Students' Perceptions of the Use of Artificial Intelligence in Developing Scientific Research: A Descriptive Study of Students in the Department of Social Studies at King Saud University (in Arabic). *Social Affairs Research and Studies*, 42(166), 9-54. <https://doi.10.12816/0062218>
- Al-Faqih, H., & Al-Furni, L. (2024). The level of use of artificial intelligence applications in the educational process: A perspective from postgraduate students at the Arab East College of Graduate Studies (in Arabic). *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 7(13), 22-43.
- Al Hadi, M. (2023). Generative Artificial Intelligence and Its Future (in Arabic). *Egyptian Journal of Information CompuNet*, (32), 32-36.

- Al-Harbi, S. (2025). *Factors Influencing Jazan University Students' Acceptance of Generative Artificial Intelligence to Develop Scientific Research in Light of the Unified Theory of Acceptance and Use of Technology* [Unpublished Master's Thesis] (in Arabic). Jazan University.
- Al Nasser, M. (2025). Employing Generative Artificial Intelligence Techniques in Doctrinal Studies and Research: An Evaluative Perspective (in Arabic). *Journal of Sharia and Islamic Studies, Kuwait University, 40(140)*, 133-167. <https://doi.org/10.34120/jsis.v40i140.3211>
- Al-Shahrani, R. (2025). The Reality of Using Generative Artificial Intelligence Applications in Developing Scientific Research Skills: A Field Study from the Perspective of Graduate Students in Curriculum and Instruction Departments at Saudi Universities (in Arabic). *Saudi Journal of Educational Sciences, (18)*, 71-89. <https://doi.10.33948/sjes-ksu-2-18-4>
- Al-Sindi, ., & Batayneh, R. (2022). The Reluctance of PhD Graduates to Prepare Scientific Research at the College of Education, Yarmouk University (in Arabic). *Journal of Criticism and Enlightenment, (11)*, 113-130.
- Al-Sufyani, S. (2024). The Reality of Using Artificial Intelligence in Educational Research from the Perspective of Graduate Students at the College of Education, Taif University (in Arabic). *International Journal of Scientific Research, 3(7)*. <https://doi.org/10.59992/IJSR.2024.v3n7p12>
- Al-Zahrani, Abdullah. (2024). Ethical Values and Guidelines for Scientific Research in Light of the Application of Artificial Intelligence in Scientific Research (in Arabic). *Journal of Artificial Intelligence and Information Security, 2(4)*, 1-22.
- Ben Fafa, N. (2024). The Role of Artificial Intelligence in Scientific Research among Undergraduate Students: A Field Study at Mohamed Ben Ahmed University, Oran (in Arabic). *Scientific Journal of Technology and Disability Sciences, 6(4)*, 43-68.
- Digital Government Authority. (2023). Generative Artificial Intelligence (ChatGPT) (in Arabic). Digital Government Authority.
- Fateel, M. (2024). Ethical Standards for the Use of Artificial Intelligence in Educational Research (in Arabic). *Sohag University Educational Journal, 7(128)*, 1831-1853.
- Hado, E. (2024). The Use of Artificial Intelligence in Scientific Research: The Humanities and Social Sciences as a Model for Sustainable and Responsible Integration (in Arabic). *Journal of Generation of Humanities and Social Sciences, (108)*, 43-70.
- Marhej, M. (2024). Evaluating Graduate Students' Use of Artificial Intelligence Tools in Scientific Research: A Survey Study at Tishreen University (in Arabic). *Tishreen University Journal for Scientific Research and Studies, 46(5)*, 63-86.
- Mishnan, B & Qasir. I. (2025). Generative Artificial Intelligence in Education: A Global Perspective on Challenges and Opportunities (in Arabic). *Journal of Industrial Economics, 15(1)*, 234-257.
- Ramadan, S. (2024). Applications of Artificial Intelligence in Scientific Research (Opportunities and Challenges) (in Arabic). *Journal of Artificial Intelligence and Information Security, 2(5)*, 202-225.
- Saudi Data and Artificial Intelligence Authority. (2023). Generative Artificial Intelligence (in Arabic). Saudi Data and Artificial Intelligence Authority.
- Saudi Data and Artificial Intelligence Authority. (2024). Ethics of Artificial Intelligence (in Arabic). Saudi Authority For data and artificial intelligence.
- Saudi Data and Artificial Intelligence Authority. (2025). Generative Artificial Intelligence: Promising Prospects for a Better Future (in Arabic). Saudi Data and Artificial Intelligence Authority.

# Elementary Teachers' Practice of Differentiated Instruction Dimensions and the Challenges to Their Implementation in Inclusive Programs for Students With Behavioral Disorders

Mohammad Yousof Bin-Saeed

Imam Muhammad ibn Saud Islamic University

# ممارسة معلمي المرحلة الابتدائية لأبعاد التعليم المتميز والتحديات التي تواجه تطبيقها في برامج الدمج مع ذوي الاضطرابات السلوكية

محمد بن يوسف بن سعيد<sup>(1)</sup>

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

## المستخلص:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى ممارسة معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية لأبعاد التعليم المتميز، والتحديات التي تواجه تطبيقه في برامج الدمج مع التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية. استخدم المنهج الوصفي، وجمعت البيانات من عينة قوامها (265) معلمًا ومعلمة في المدارس الحكومية بمنطقة الرياض. أظهرت النتائج أن مستوى ممارسة التعليم المتميز جاء بدرجة متوسطة، حيث جاء بُعد البيئة الصفية في المرتبة الأولى، يليه بُعد المحتوى، ثم المنتج، وجاء بعد التدريس في المرتبة الأخيرة. أما التحديات التي تواجه المعلمين والمعلمات فجاءت كذلك بدرجة متوسطة، وتمثلت أبرزها في: ضيق الوقت، وضعف الموارد، ونقص التدريب المتخصص، وصعوبة إدارة سلوكيات التلاميذ. كما كشفت نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) عن فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى ممارسة التعليم المتميز تُعزى إلى التخصص لصالح معلمي التعليم العام، وإلى عدد الدورات التدريبية وسنوات الخبرة لصالح المعلمين والمعلمات الأكثر تدريبًا وخبرة. كما ظهرت فروق دالة في محور التحديات لصالح معلمي التربية الخاصة، في حين لم تظهر فروق أخرى تبعًا لعدد الدورات أو الخبرة.

**الكلمات المفتاحية:** استراتيجيات التدريس القائمة على الأدلة، الكفاءة المهنية للمعلم، التطوير المهني للمعلمين

## Abstract:

This study aimed to examine the extent to which elementary education teachers practice differentiated instruction (DI) and the challenges they face in implementing it in inclusive settings for students with behavioral disorders. A quantitative descriptive research design was employed, and data were collected through a questionnaire consisted of sample of 265 teachers in public schools in Riyadh region. The results revealed that the overall level of differentiated instruction practices was moderate, with classroom environment ranked first, followed by content, product, and instruction, respectively. The challenges faced by teachers were also moderate, mainly related to limited time, insufficient resources, lack of training, and difficulties in managing students' behaviors. The results of the one-way ANOVA indicated statistically significant differences in differentiated instruction practices according to teaching specialization, favoring general education teachers, and according to the number of training courses and years of experience, favoring teachers with more training and experience. Significant differences in the challenges dimension were found in favor of special education teachers, while no significant differences were found based on training or experience.

**Keywords:** Evidence-Based Instructional Strategies, Teacher Professional Competence, Teacher Professional Development.

(1) أستاذ التربية الخاصة المساعد بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية [mysaeed@imamu.edu.sa](mailto:mysaeed@imamu.edu.sa)

Doi: 10.64432/2514-000-008-003

## المقدمة

تركز برامج الدمج على مبدأ العدالة وتكافؤ الفرص التعليمية لجميع التلاميذ، بما في ذلك ذوي الاضطرابات السلوكية، من خلال التعلّم في بيئات أقلّ تقييداً (Kart & Kart, 2021). في المقابل، يقوم التعليم المتميز على أخلاقيات الرعاية والاستجابة للفروق الفردية بين المتعلّمين من حيث الأنماط، والأساليب، والاهتمامات، والاستعدادات، بهدف تلبية احتياجاتهم المتنوعة وتمكين كل تلميذ من بلوغ أقصى إمكاناته (Tomlinson, 2001). ويمثل كلا المدخلين - الدمج والتعليم المتميز - إطارين متكاملين في جوهرهما؛ إذ يركّز الدمج على أين يتعلّم التلميذ، بينما يركّز التعليم المتميز على كيف يتعلّم كل تلميذ. ويلتقي الإطاران في هدف مشترك يتمثل في ضمان فرص تعلم متكافئة وتحسين الخبرات الأكاديمية والسلوكية والاجتماعية لجميع التلاميذ، بما في ذلك ذوي الاضطرابات السلوكية.

وقد تناولت الأدبيات التربوية التعليم المتميز بوصفه إطاراً يستند إلى أربعة أبعاد رئيسية: تكييف المحتوى (المنهج)، والعمليات (التدريس)، والمنتج (التقويم)، وبيئة التعلّم بما يتلاءم مع الفروق الفردية بين المتعلمين (Tomlinson, 2001). وتعدّ Tomlinson (2001, 2014, 2017) من أبرز المنظرين الذين أسهموا في بلورة هذا المفهوم وتأطيره نظرياً؛ مؤكّدةً أن هذا النهج يقوم على مبادئ أساسية أبرزها: المرونة في التدريس، تكافؤ فرص التعلم، التوقعات العالية، تقاسم المسؤولية بين المعلم والمتعلمين، والتخطيط المسبق الذي يراعي الفروق الفردية والاهتمامات. وترتبط هذه المبادئ بعددٍ من النظريات التربوية؛ فمثلاً، يدعم تمايز المحتوى نظرية الذكاءات المتعددة، بينما ينسجم تمايز العمليات مع التصوّر البنائي الاجتماعي لفيوغوتسكي حول "منطقة النمو القريبة"؛ أمّا تمايز المنتج فيتوافق مع البنائية والذكاءات المتعددة في تشجيع التلاميذ على التعبير عن تعلّمهم بطرق متنوعة (Subban, 2006)؛ في حين يرتبط تمايز البيئة الصفية بالنظرية السلوكية لسكينر (1953) من خلال إدارة السلوك وتنظيم الصف (Santangelo & Tomlinson, 2012). وبذلك يُشكّل التعليم المتميز امتداداً عملياً لفلسفة الدمج، إذ يوفر إطاراً يترجم مبادئ العدالة والشمولية إلى ممارسات صفية تراعي الفروق الفردية، وتُعزز فرص نجاح جميع التلاميذ في بيئات الدمج.

كما أشارت الأدبيات إلى أنّ التعليم المتميز يُعدّ من أكثر الاستراتيجيات فاعليةً في تحسين الأداء الأكاديمي للتلاميذ؛ إذ يسهم في تقليص فجوات الإنجاز، وتعزيز فرص التعلّم المتكافئة، وزيادة التعاون والمشاركة، فضلاً عن رفع الدافعية والتقدير الذاتي (AM et al., 2023; Darra & Kanellopoulou, 2019; Ginja & Chen, 2020; Pozas et al., 2021; Taş & Minaz, 2024; Tomlinson, 2017; Tomlinson et al., 2003). ويرتبط نجاح التعليم المتميز بقدرة المعلم على تكييف المناهج والأنشطة وأساليب التقويم وفق استعدادات التلاميذ واهتماماتهم وأنماط تعلّمهم (Tomlinson, 2014; Tomlinson & Imbeau, 2023). وقد أثبتت الدراسات التطبيقية فاعلية هذا النهج؛ إذ أظهرت نتائج دراسة Valiandes (2015) و Taş & Minaz (2024) أن التلاميذ في

الصفوف التي طُبِّق فيها التعليم المتميز حققوا أداءً أعلى مقارنةً بأقرانهم في الصفوف التقليدية. كما بيّنت دراستنا (2012) Kurth & Keegan و Strogilos, Lim & Buhari (2021) أن التعديلات في المحتوى والعمليات أسهمت في دمج التلاميذ ذوي الإعاقة بفعالية أكبر داخل الصفوف الشاملة. كما أشارت دراسة (Smale-Jacobse et al., 2019) إلى أن تعديلات المنهج تُعدّ من الأدوات الجوهرية في إطار التعليم المتميز لدعم التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة (Smale-Jacobse et al., 2019)، وأن استراتيجيات التعليم المتميز — مثل التعلّم من خلال اللعب، وتصميم مهامّ متعددة المستويات، والعمل التعاوني — أسهمت في تعزيز الإدماج الأكاديمي والاجتماعي لجميع التلاميذ (Bukamal, 2024).

ومع ذلك، كشفت دراسة Strogilos, Lim & Buhari (2021) أن تطبيق التعليم المتميز في الصفوف العادية لا يزال محدودًا، إذ يقتصر غالبًا على تعديلاتٍ سطحية كإعادة تبسيط المحتوى أو تغيير طريقة أساليب العرض (تُعدّ العمليات)، بينما يقلّ اللجوء إلى التعديلات المنهجية المتعمقة مثل مواءمة الأهداف التعليمية ومستويات الإتقان وأساليب التقويم، ويُعزى ذلك إلى عوامل سياقية كزيادة عدد التلاميذ في الصفوف، ومتطلبات الاختبارات الرسمية، ومحدودية مرونة المناهج الدراسية.

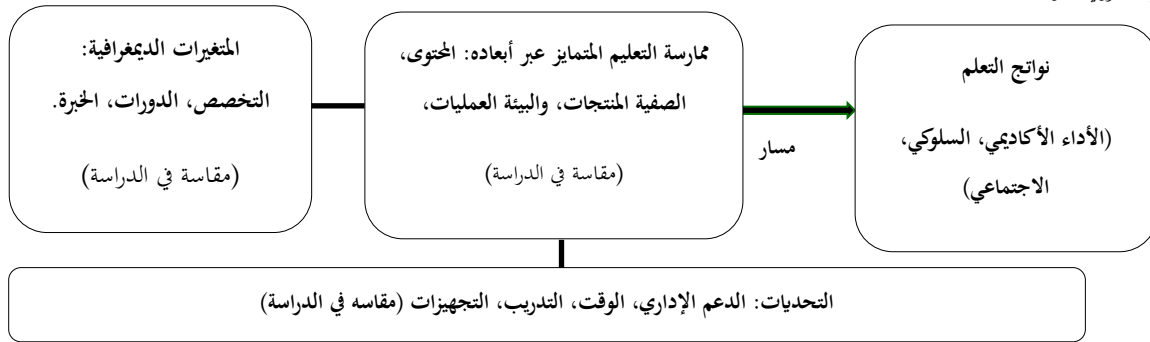
ورغم هذه الفوائد، فإنّ فاعليته تعتمدُ بدرجةٍ كبيرةٍ على كفاءة المعلم واستعداده المهني، ولا سيما في التخطيط المسبق، وإدارة الصف، وتوظيف التقويم التكويني؛ إذ أشارت الأدبيات إلى أنّ التدريب المهني الكافي يمثل عنصرًا جوهريًا لنجاح التطبيق (Dixon et al., 2014; Smale-Jacobse et al., 2019). كما أكّدت دراسات أخرى (Davis & Boudreaux, 2019; Cody, Boldt & Gubbins, 2023) أنّ المعلمين الذين يمتلكون معرفةً معمّقة ومواقفَ إيجابية تجاه التعليم المتميز أكثرُ قدرةً على تصميم أنشطةٍ صفّيةٍ فعّالة، مما ينعكس إيجابًا على تقدّم التلاميذ وتحقيق نواتج تعلم أفضل.

وعلى الرغم من الفاعلية التي أثبتتها الدراسات السابقة للتعليم المتميز، كشفت الأدبيات عن جُملةٍ من التحدّيات التي تُعيق تطبيقه بفاعلية في البيئات التعليمية المختلفة، من أبرزها محدودية الدعم الإداري (Al-Omari, 2014; Tomlinson, 2014; Aranha, 2025; & Al-Harthi, 2023)، وضعف الموارد التعليمية (Aranha, 2025; Dixon et al., 2014; Bhandari, Bhandari, & Baguinat, 2025)، إلى جانب زيادة الأعباء التدريسية، وضيق الوقت ومتطلّبات التخطيط المسبق (Tomlinson, 2014). كما يُعدّ ضعفُ التدريب المهنيّ وقلة فرص التطوير من أبرز العوائق، على الرّغم من وعي المعلمين بأهمية التعليم المتميز واستعدادهم لتبنيّه مستقبلاً (Al-Omari & Al-Harthi, 2023; Alsamiri et al., 2023; Aranha, 2025; Onyishi & Sefotho, 2020; Smale-Jacobse et al., 2019). كما تُسهم العوامل البيئية — مثل اكتظاظ الصفوف، وضعف التجهيزات، وغياب الدعم المؤسسي — في الحدّ من فاعلية التطبيق (Gheysens et al., 2020). وتتداخل هذه العوائق لتنتج صورًا أكثر تعقيدًا في الصفوف متعددة المستويات؛ إذ يشيّر المعلمون إلى صعوبة مواءمة الأنشطة مع مستويات التلاميذ المختلفة، وغياب الموادّ التعليمية المناسبة، فضلًا عن نقص التدريب المتخصص في استراتيجيات التعليم المتميز وضعف الدعم المؤسسي (Aranha, 2025; Bunga, Olano, & Morga, 2025).

وعلى ضوء ما تقدّم؛ فإنّ تطبيق التعليم المتمايز لا يُعدُّ مجرد قرارٍ منهجيٍّ يتخذه المعلم/ة، بل هو عملية تتطلب منظومةً مؤسسيةً متكاملةً تشمل التخطيط المسبق، والدعم الإداري، والتطوير المهنيّ المستمرّ، لضمان تلبية احتياجات جميع التلاميذ، ولا سيّما في برامج الدمج التي تضمّ تلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية. وتنطلق الدراسة الحالية من هذا الأساس لتتبني نموذجًا تصوّرًا يوضّح العلاقة بين مستوى ممارسة التعليم المتمايز والتحديات التي تواجه تطبيقه، إضافةً إلى نواتج التعلّم بوصفها مخرجات متوقعة، مع الأخذ في الاعتبار المتغيرات الديموغرافية للمعلم/ة كمعدّلات مؤثرة في هذه العلاقات (الشكل 1).

شكل رقم (1)

النموذج التصوري للدراسة



ملاحظة: نواتج التعلم للتأثير النظري وليست مقاسة في الدراسة - إعداد الباحث

## مشكلة البحث

يقع على عاتق معلمي المرحلة الابتدائية توفير بيئات تعليمية شاملة تدعم جميع التلاميذ، بمن فيهم ذوو الاضطرابات السلوكية. وعلى الرغم من أن التعليم المتمايز يُعدّ من الممارسات القادرة على تعزيز المشاركة الأكاديمية والاجتماعية لهؤلاء التلاميذ داخل برامج الدمج (Tomlinson, 2017; Valiandes, 2015)، فإن الاعتماد على أساليب التدريس التقليدية لا يلبي احتياجاتهم، ويحدّ من اندماجهم، مما يزيد من حدة المشكلات السلوكية (Karasova & Nehyba, 2023)، كما أشارت دراسات سابقة إلى أن تطبيق التعليم المتمايز يسهم في تعزيز دمج التلاميذ ذوي الإعاقات وفاعلية تعلمهم (Kurth & Keegan, 2012; Strogilos, Lim, & Buhari, 2021). ومع ذلك، تطلّ الأبحاث التي تتناول الممارسة الفعلية للتعليم المتمايز لدى معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية مع التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية داخل برامج الدمج محدودةً (Conderman & Hedin, 2014; Lindner et al., 2021)، ولا سيما في السياق العربي والسعودي؛ إذ ركزت أغلب الدراسات السابقة على تصورات المعلمين أو على فئات أخرى مثل صعوبات التعلم، أو التلاميذ الموهوبين (الحويطي، 2021؛ الزبيدي، 2021؛ العمري والحارثي، 2023؛ السيد عطا الله وأبو الحسايب، 2024؛ الفريح والقحطاني، 2021). لذلك تبرز الحاجة إلى دراسة واقع ممارسة التعليم المتمايز مع التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية في برامج الدمج، والكشف عن أبرز التحديات التي قد تعيق تطبيقه في البيئة التعليمية السعودية.

## أسئلة البحث

سعت الدراسة الحالية إلى الإجابة عن ثلاثة أسئلة رئيسية، جاءت على النحو التالي:

- 1- ما مستوى ممارسة معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية لأبعاد التعليم المتمايز (المحتوى، العمليات، المنتج، البيئة الصفية) مع التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية في برامج الدمج؟
- 2- ما أبرز التحديات التي يواجهها المعلمون والمعلمات عند تطبيق أبعاد التعليم المتمايز مع التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية في برامج الدمج بالمرحلة الابتدائية؟
- 3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية في أبعاد التعليم المتمايز، والتحديات في برامج الدمج مع التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية، تُعزى إلى متغيرات: التخصص، الدورات التدريبية، وعدد سنوات الخبرة؟

## أهداف البحث

- 1- تحديد مستوى ممارسة معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية لأبعاد التعليم المتمايز، من حيث: المحتوى، والعمليات، والمنتج، والبيئة الصفية مع التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية في برامج الدمج.
- 2- التعرف على التحديات التي قد تحدّ من قدرة المعلمين والمعلمات على تطبيق أبعاد التعليم المتمايز مع التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية في برامج الدمج.
- 3- الكشف عن الفروق في ممارسة أبعاد التعليم المتمايز لدى المعلمين والمعلمات تبعاً لبعض المتغيرات الديموغرافية (التخصص، الدورات التدريبية، وعدد سنوات الخبرة).
- 4- الكشف عن الفروق في التحديات التي يواجهها المعلمون والمعلمات عند ممارسة التعليم المتمايز تبعاً لبعض المتغيرات الديموغرافية (التخصص، الدورات التدريبية، وعدد سنوات الخبرة).

## أهمية البحث

### الأهمية النظرية:

- تُسهم الدراسة في إبراز التعليم المتمايز بوصفه أحد الممارسات المبنية على الأدلة في تدريس التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية ضمن برامج الدمج.
- تُسهم في سد الفجوة البحثية من خلال تناول التعليم المتمايز مع التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية في برامج الدمج.
- تُضيف معرفة نظرية حول مستوى ممارسة التعليم المتمايز في المرحلة الابتدائية، وما يرتبط به من فاعلية في تعزيز التعلم داخل بيئات الدمج.

### الأهمية التطبيقية:

- قد تُسهم نتائج الدراسة في رفع جودة التعليم المقدم للتلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية في برامج الدمج، من خلال الكشف عن المعوقات التي تحد من تطبيق التعليم المتمايز واقتراح حلول عملية لمعالجتها.
- تُفيد نتائج الدراسة أصحاب المصلحة التربويين في تصميم وتطوير برامج تدريبية وورش عمل تركز على توظيف استراتيجيات التعليم المتمايز بفاعلية في بيئات الدمج.
- يُمكن أن تُسهم في تطوير السياسات التعليمية الداعمة للمعلمين والمعلمات في تلبية الاحتياجات المتنوعة للتلاميذ، وتوفير بيئة تعليمية أكثر تكافؤًا وعدالة داخل بيئات الدمج.

### حدود البحث

**الحدود المكانية:** اقتصرَت الدراسة على مدارس المرحلة الابتدائية الحكومية التي تضم برامج دمج في منطقة الرياض في المملكة العربية السعودية.

**الحدود الزمانية:** تم تطبيق الدراسة خلال الفصلين الدراسيين (الأول والثاني) من العام الدراسي (1446هـ).

**الحدود البشرية:** اقتصرَت العينة على معلمي ومعلمات في المرحلة الابتدائية العاملين في برامج الدمج دون غيرهم من المعلمين في المراحل التعليمية الأخرى.

**الحدود الموضوعية:** تناولت الدراسة أبعاد التعليم المتمايز (المحتوى، والتدريس، والتقويم، والبيئة)، والتحديات التي يواجهها المعلمون والمعلمات في تطبيقه.

### مصطلحات البحث

**التعليم المتمايز (Differentiated Instruction):** اصطلاحًا: هو نهجٌ تدريسي استباقي يُكيف فيه المعلم المناهج وطرائق التدريس والموارد وأنشطة التعلم ومنتجات المتعلمين؛ وفق استعداداتهم واهتماماتهم وأنماط تعلمهم؛ لتعظيم تعلم كل متعلم (Tomlinson, 2014). إجرائيًا: هي درجة ممارسة المعلمين والمعلمات لاستراتيجيات تكييف المحتوى والعمليات والمنتج والبيئة الصفية كما تُقاس بمحاور أداة الدراسة.

**الاضطرابات السلوكية (Behavioral Disorders):** اصطلاحًا: أنماطٌ سلوكية/انفعالية شديدة ومتكررة ومستمرة تؤثر سلبًا في الأداء الأكاديمي والاجتماعي، ولا تُعزى أساسًا لإعاقة حسية/عقلية، وتتطلب دعمًا تربويًا منظمًا (Kauffman & Landrum, 2018). إجرائيًا: هم تلاميذ من المرحلة الابتدائية مصنّفون رسميًا ضمن فئة الاضطرابات السلوكية وفق سجلات المدرسة، وتظهر لديهم أنماط غير تكيفية بدرجة تؤثر في المشاركة الصفية والتعلم.

**برامج الدمج (Inclusive Education):** اصطلاحًا: هي سياساتٌ وممارساتٌ تضمن تعلم الطلاب ذوي الإعاقة مع أقرانهم في صفوف التعليم العام مع تكييفاتٍ معقولةٍ ودعمٍ مناسب؛ تحقيقًا للإنصاف وتكافؤ الفرص (UNESCO, 2009). إجرائيًا: هي صفوف التعليم العام في المدارس الابتدائية الحكومية بمنطقة الرياض التي تضم طالبًا واحدًا على الأقل من فئة الاضطرابات السلوكية، ويتولّى تدريسها معلمو التعليم العام، مع وجود معلم

تربية خاصة يقوم بالمتابعة وتقديم الدعم الفردي خارج الصف عند الحاجة، مع توفير تكيفات تعليمية وتقييمية ودعم سلوكي وفق متطلبات كل حالة.

## منهجية البحث وإجراءاته

**منهج الدراسة:** استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي والمقارن، بهدف جمع البيانات الكمية المتعلقة بدرجة ممارسة معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية لاستراتيجيات التعليم المتميز في برامج الدمج مع التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية، والتحديات المرتبطة بتطبيقها. كما سعت الدراسة إلى الكشف عن الفروق في محاور الأداة (الاستبانة) تبعاً لمتغيرات: التخصص، وعدد الدورات التدريبية، وسنوات الخبرة.

**مجتمع الدراسة:** يتمثل مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية العاملين في المدارس الحكومية التي تضم برامج دمج للتلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية في منطقة الرياض بالمملكة العربية السعودية. واستخدمت الدراسة منهج المسح المقطعي (Cross-sectional survey)، حيث جُمعت البيانات خلال فترة زمنية محددة وفي نطاق جغرافي معين، وهو ما قد يحدّ من إمكانية تعميم النتائج على سياقات تعليمية أخرى.

**عينة الدراسة (المشاركون):** تم اختيار عينة الدراسة من بين معلمي ومعلمات المدارس الابتدائية الحكومية التي تضم برامج دمج لذوي الاضطرابات السلوكية في منطقة الرياض، وذلك خلال الفصلين الدراسيين (الأول والثاني) من العام الدراسي (1446هـ)، وشملت مرحلتين كما يلي:

1. **العينة الاستطلاعية (السيكومترية):** استخدمت للتحقق من الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة (الصدق والثبات)، وبلغ حجمها (40) معلماً ومعلمة (21 معلماً و19 معلمة). واقتصر دورهم على التطبيق الاولي للأداة، دون ادراجهم في العينة الأساسية.
2. **العينة الأساسية:** تكونت من (265) معلماً ومعلمة من المرحلة الابتدائية (127 ذكور، و138 إناث)، تم اختيارهم بطريقة عشوائية. ويعرض الجدول (1) التوزيع التفصيلي لأفراد العينة وفق المتغيرات الديمغرافية.

### جدول 1

توزيع عينة الدراسة حسب المتغيرات الديمغرافية

المتغير	المجموعة	العدد	النسبة المئوية	المتغير	المجموعة	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكور	127	47.9	التخصص	تعليم عام	136	51.3
	إناث	138	52.1		تربية خاصة	أقل من (5) سنوات	82
عدد الدورات التدريبية	أقل من (5) دورات	94	35.5	سنوات الخبرة	عدد سنوات الخبرة (5-10)	93	35.1
	أكثر من (5) دورات	88	33.2		أكثر من (10) سنوات	90	34
العينة ككل		265	100				

**أداة الدراسة:** أعد الباحث استبانة تهدف إلى الكشف عن مستوى ممارسة معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية لمهارات التدريس المتميز في برامج الدمج مع التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية، إلى جانب التعرف على التحديات التي تعوق تطبيق هذا النهج. وتم اختيار الاستبانة لملاءمتها لقياس الممارسات، وقدرتها على توفير بيانات كمية دقيقة قابلة للتحليل الاحصائي خلال فترة زمنية محددة (Creswell & Creswell, 2022). وقد خضعت أداة الدراسة لعد من المراحل لضمان صدقها وثباتها.

**أولاً: إعداد الأداة:** اشتملت الاستبانة في صورتها الأولية على البيانات الديموغرافية للمشاركين التي تضمنت ثلاثة متغيرات: التخصص، وعدد الدورات التدريبية، وسنوات الخبرة. كما تضمنت الاستبانة (37) عبارة موزعة على محورين رئيسيين:

1. **المحور الأول:** درجة ممارسة التدريس المتميز، ويتضمن أربعة أبعاد فرعية، هي: المحتوى، والتدريس، والتقييم، والبيئة، واشتمل على (28) عبارة.
2. **المحور الثاني:** التحديات التي تواجه المعلمين والمعلمات، ويشمل على (9) عبارات تقيس العوائق المتعلقة بتطبيق التعليم المتميز مع التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية في برامج الدمج.

#### ثانياً: الخصائص السيكومترية للأداة

أ. **الصدق الظاهري:** تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة (5) من المحكمين المتخصصين في مجال التربية الخاصة، وذلك لتقييم ملاءمة المحاور وال فقرات لأهداف الدراسة، ومدى وضوح صياغة العبارات لغوياً ومضموناً. وأظهرت النتائج أن نسبة اتفاق المحكمين بلغت (90%)، وقد اقترح بعضهم حذف أو دمج أو تعديل بعض العبارات، إلى جانب تعديلات لغوية، وقد أخذ بهذه التعديلات جميعها، مما ساهم في تحسين الصورة النهائية للأداة.

ب. **الاتساق الداخلي:** سعت الدراسة الحالية إلى التحقق من الاتساق الداخلي للاستبانة بوصفه أحد مؤشرات الصدق الداخلي، وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لحساب العلاقة بين كل فقرة من فقرات الاستبانة، والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وكذلك بين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمحور. وقد تم ذلك على عينة استطلاعية مكونة من (40) معلماً ومعلمة من معلمي المرحلة الابتدائية. وأسفرت النتائج الواردة في الجدول (2) أن معاملات الارتباط بين عبارات المحور الأول (أبعاد التعليم المتميز) والدرجة الكلية لمحاورها الفرعية تراوحت بين (0.46 – 0.85)، في حين تراوحت معاملات الارتباط بين الأبعاد الأربعة للمحور الأول والدرجة الكلية للمحور بين (0.88 – 0.93). أما بالنسبة للمحور الثاني (التحديات)، فقد تراوحت معاملات الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية للمحور بين (0.40 – 0.82). وتعد جميع معاملات الارتباط موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، مما يؤكد أن الأداة تتسم بدرجة مرتفعة من الاتساق الداخلي والصدق البنائي.

ممارسة معلمي المرحلة الابتدائية لأبعاد التعليم المتميز والتحديات التي تواجه تطبيقها في  
برامج الدمج مع ذوي الاضطرابات السلوكية

محمد بن يوسف بن سعيد

جدول 2

معاملات الارتباط بين مفردات المحور الأول ودرجته الكلية

الأبعاد الفرعية	المفردة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمحور الأول	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد	المفردة	الأبعاد الفرعية
	1	**0.590	**0.681	15	الكلية للمحور الأول
	2	**0.629	**0.650	16	الكلية للبعد
المحتوى	3	**0.817	**0.685	17	
	4	**0.624	**0.484	18	التقويم
	5	**0.650	**0.564	19	
	6	**0.719	**0.624	20	
	7	**0.812	**0.710	21	
	8	**0.655	**0.618	22	
التدريس	9	**0.759	**0.706	23	
	10	**0.525	**0.576	24	
	11	**0.800	**0.724	25	البيئة
	12	**0.734	**0.658	26	
	13	**0.812	**0.710	27	
	14	**0.655	**0.618	28	

ملاحظة (\*\*): دال عند مستوى 0.01

جدول 3

معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمحور الأول

المحور الأول	المحتوى	التدريس	التقويم	البيئة	المحور الأول ككل
المحتوى	1				
التدريس	**0.866	1			
التقويم	**0.780	**0.706	1		
البيئة	**0.714	**0.783	**0.681	1	
المحور الأول ككل	**0.919	**0.929	**0.878	**0.886	1

ملاحظة (\*\*): دال عند مستوى 0.01

جدول 4

معاملات الارتباط بين درجات مفردات المحور الثاني والدرجة الكلية للمحور الثاني ككل

المفردة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمحور الثاني	المفردة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمحور الثاني
29	**0.62	34	**0.82
30	**0.77	35	**0.65
31	**0.72	36	**0.73
32	**0.40	37	**0.65
33	**0.78		

ملاحظة (\*\*): دال عند مستوى 0.01

**ثالثاً: الثبات:** تم حساب معامل ألفا كرونباخ) للتحقق من اتساق الاستبانة الداخلي بعد تطبيقها على العينة الاستطلاعية، كما يوضح الجدول (5). وقد أظهرت النتائج أن الأداة تتمتع بدرجة عالية من الثبات؛ إذ بلغ معامل ألفا كرونباخ للمحور الأول ككل (0.95)، وللمحور الثاني (0.86)، وهي قيم مرتفعة تشير إلى ثبات جيد جداً لأداة الدراسة (Field, 2018).

الأبعاد/ المحاور	عدد المفردات	معامل ألفا-كرونباخ
المحتوى في التعليم المتميز	6	60.7
التدريس في التعليم المتميز	8	50.8
التقويم في التعليم المتميز	7	0.86
البيئة في التعليم المتميز	7	0.86
المحور الأول (أبعاد التعليم المتميز ككل)	28	0.95
المحور الثاني (التحديات)	9	0.86

**رابعاً: الصورة النهائية للاستبانة :** أعدّ الباحث استبانة الدراسة الحالية بالاعتماد على الأدبيات النظرية، والدراسات السابقة ذات الصلة، وقد اشتملت الاستبانة في صورتها النهائية على (37) فقرة موزعة على محورين رئيسيين، تم صياغتهما وفقاً لمقياس (التكراري) الخماسي بدرجات: (دائماً - غالباً - أحياناً - نادراً - أبداً)، ورُصدت لها القيم العددية (5، 4، 3، 2، 1) على التوالي. وفيما يلي توزيع فقرات الاستبانة بحسب المحاور:

**أولاً:** محور درجة ممارسة المعلمين للتعليم المتميز في برامج الدمج مع ذوي الاضطرابات السلوكية، واشتمل هذا المحور (28) فقرة، موزعة على أربعة أبعاد فرعية كما يلي:

- البعد الأول: **المحتوى** في التعليم المتميز (6 فقرات، وتأخذ الأرقام من 1-6)
- البعد الثاني: **التدريس** في التعليم المتميز (8 فقرات، وتأخذ الأرقام من 7-14).
- البعد الثالث: **التقويم** في التعليم المتميز (7 فقرات وتأخذ الأرقام من 15-21).
- البعد الرابع: **البيئة** في التعليم المتميز (7 فقرات وتأخذ الأرقام من 22-28).

**ثانياً:** محور التحديات التي تواجه المعلمين والمعلمات في تطبيق التعليم المتميز في برامج الدمج مع التلاميذ من ذوي الاضطرابات السلوكية، ويشتمل هذا المحور (9) فقرات، وتأخذ الأرقام من (29-37).

**الأساليب الإحصائية المستخدمة:** شملت الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات حساب معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) للتحقق من ثبات أداة الدراسة وموثوقيتها، وحساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لوصف اتجاهات استجابات أفراد العينة. كما تم استخدام اختبار (t- test) لتحليل الفروق بين متوسطات العينات المستقلة، وتحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) مع اختبار أقل فرق معنوي (LSD) لتحديد اتجاه الفروق بين المجموعات، بالإضافة إلى معامل الارتباط لبيرسون (Pearson Correlation) لدراسة العلاقات بين متغيرات الدراسة. كما تم تفسير المتوسطات المرجحة وفقاً لمقياس (التكراري الخماسي)، كما يتضح من الجدول (6) أدناه. وقبل إجراء الاختبارات البارامترية (t-test) و(ANOVA)، تم التحقق من افتراضات التجانس باستخدام اختبار (Levene's Test)، وأظهرت النتائج أن التباينات متجانسة ( $\text{Sig.} > 0.05$ )، مما يبرر استخدام هذه الاختبارات الإحصائية البارامترية. كما فُسر المتوسطات المرجحة وفقاً لمقياس التكراري الخماسي كما يتضح من الجدول (6) أدناه.

## جدول 6

استجابة أفراد العينة وفق المقياس التكراري الخماسي

مستوى التقييم	مدى الموافقة	الترميز	استجابات الاستبانة
منخفض جدًا	1.80 - 1	1	أبداً
منخفض	2.60 - 1.81	2	نادراً
متوسط	3.40 - 2.61	3	أحياناً
مرتفع	4.20 - 3.41	4	غالباً
مرتفع جداً	5 - 4.21	5	دائماً

## نتائج الدراسة ومناقشتها

قبل عرض نتائج الدراسة، تم حساب الإحصاءات الوصفية لبيانات متغيرات الدراسة؛ وذلك للتحقق من اعتدالية توزيع تلك المتغيرات، كما هو موضح في جدول (7):

## جدول 7

الخصائص الإحصائية لبيانات الدراسة

الأبعاد	المتوسط الحسابي	الوسيط	الانحراف المعياري	الالتواء	التفرطح
المحتوى	18.27	18	3.682	0.174	0.399-
التدريس	23.92	24	4.059	0.157	0.023-
التقويم	21.15	21	3.574	0.058-	0.187-
البيئة	21.38	21	3.928	0.04-	0.509-
الدرجة الكلية للمحور الأول	84.72	85	7.857	0.168	0.224-
الدرجة الكلية للمحور الثاني	26.95	27	4.185	0.324	0.107-

يتضح من الجدول (7) أن قيم المتوسطات الحسابية جاءت متقاربة مع قيم الوسيط، كما أن جميع قيم الالتواء والتفرطح تقع ضمن الحدود المقبولة ( $3 \pm$ )؛ مما يشير إلى أن توزيع درجات أفراد العينة يقترب من التوزيع الطبيعي. وبناء على ذلك، تم استخدام الأساليب الإحصائية البارامترية في تحليل بيانات الدراسة.

## نتائج السؤال الأول ومناقشته: ما مستوى ممارسة معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية لأبعاد التعليم المتميز

(المحتوى، العمليات، المنتج، البيئة الصفية) مع التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية في برامج الدمج؟

للإجابة عن السؤال الأول تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والمتوسطات المرجحة لدرجات

أفراد عينة الدراسة وفقاً لمستويات التقييم الموضحة في الجدول (8) كالتالي:

## جدول 8

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى ممارسة التعليم المتميز لدى أفراد العينة على المحور الأول

الأبعاد	عدد المفردات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	المتوسط المرجح	المستوى	الترتيب
المحتوى	6	18.27	3.682	60.9%	3.043	متوسط	2
التدريس	8	23.92	4.059	59.8%	2.99	متوسط	4
التقويم	7	21.15	3.574	60.43%	3.021	متوسط	3
البيئة	7	21.38	3.928	61.09%	3.06	متوسط	1
الدرجة الكلية	28	84.72	7.857	60.51%	3.0275	متوسط	-

وفقاً للنتائج الموضحة في الجدول (8)، بلغت الدرجة الكلية للمتوسطات الحسابية لمستويات ممارسة المعلمين

للتعليم المتميز في برامج الدمج مع ذوي الاضطرابات السلوكية (84.72)، بانحراف معياري قدره (7.857)؛ مما يشير

إلى أن مستوى الممارسة جاء بدرجة متوسطة. كما أظهرت النتائج أن بُعد "البيئة الصفية" جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط مرجح (3.06)، وانحراف معياري (0.57)، وهو ما يعكس تركيز المعلمين بدرجة كبيرة على ضبط بيئة الصف، باعتبارها أساساً ضرورياً عند التعامل مع ذوي الاضطرابات السلوكية، وهو ما أشار إليه Tomlinson & Imbeau (2023) حول أهمية البيئة الصفية في نجاح تطبيق التعليم المتميز.

في المقابل، جاء بُعد "التدريس" في المرتبة الأخيرة؛ مما قد يُعزى إلى تحديات تتعلق بصعوبة التنوع في طرائق التدريس بما يراعي الفروق الفردية، أو إلى عوامل مرتبطة بالتدريب والخبرة، أو بأعداد التلاميذ وتنوع احتياجاتهم داخل الصفوف، خصوصاً مع ذوي الاضطرابات السلوكية. أشارت دراسة Smale-Jacobse et al. (2019) إلى أن التعليم المتميز يتطلب تخطيطاً مسبقاً، ومعرفة دقيقة باحتياجات المتعلمين.

وبمقارنة هذه النتائج مع ما ورد في الأدبيات السابقة، يتضح أن الدراسة الحالية تتفق جزئياً مع دراسة السيد عطا الله وأبو الحسايب (2024) التي توصلت إلى أن الممارسة جاءت بدرجة متوسطة، بينما اختلفت مع نتائج الفريح والقحطاني (2021) والزيدي (2021) التي أظهرت أن مستوى الممارسة جاء بدرجة مرتفعة.

كما تم حساب المتوسطات المرجحة، والانحرافات المعيارية، والترتيب لاستجابات العينة على مفردات كل بعد من الأبعاد الفرعية كما في الجداول (9، 10، 11، 12).

#### جدول 9

متوسطات استجابات العينة لبعد المحتوى

م	المفردة	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	المرتبة	الترتيب
1	أعدّل المحتوى ليتناسب مع قدرات الطلبة المضطربين سلوكياً.	3.07	1.35	م	3
2	أقدم محتوى متعدد الوسائط لتحفيز اهتمام الطلبة المضطربين سلوكياً.	3.13	1.40	م	1
3	أراعي تدرج الصعوبة في تقديم المحتوى من السهل إلى المعقد.	3.00	1.30	م	5
4	أقدم محتوى يراعى فيه ميول الطلبة واهتماماتهم.	3.06	1.40	م	4
5	أصمم أهدافاً تعليمية متنوعة تراعي الفروق الفردية لتشجع الطلبة على المشاركة بفعالية.	3.12	1.40	م	2
6	استخدم أمثلة واقعية مرتبطة بحياة الطلبة ذوي الاضطرابات السلوكية لشد الانتباه.	2.88	1.40	م	6
المتوسط المرجح للبعد الأول		3.043		متوسط	

يتبين من الجدول (9) أن المتوسطات المرجحة لاستجابات أفراد العينة تراوحت بين (2.88) و (3.13)، بانحراف معياري يتراوح بين (1.30) و (1.40)؛ مما يشير إلى أن مستوى ممارسة المعلمين لبُعد تمايز المحتوى جاء بدرجة متوسطة. وأظهرت النتائج أن المعلمين والمعلمات يميلون بدرجة أكبر إلى استخدام الوسائط المتعددة (العبرة 2؛ بمتوسط مرجح 3.13)، يليها تصميم أهداف تعليمية متنوعة تراعي الفروق الفردية (العبرة 5؛ بمتوسط مرجح 3.12)، وهو ما يعكس وعياً نسبياً بأهمية تنوع المحتوى بوصفه أحد المرتكزات الأساسية للتعليم المتميز في بيئات الدمج.

في المقابل، جاءت العبارة المتعلقة باستخدام الأمثلة الواقعية المرتبطة بحياة التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية (العبارة 6؛ بمتوسط مرجح 2.88) في أدنى ترتيب، وهو ما قد يُعزى إلى محدودية معرفة بعض المعلمين والمعلمات بخصائص، واحتياجات ذوي الاضطرابات السلوكية في برامج الدمج، الأمر الذي يحدّ من قدرتهم على ربط المحتوى باهتمامات، واستعدادات التلاميذ.

وبالمقارنة مع الادييات السابقة، فقد اتفقت هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة السيد عطا الله وأبو الحسايب (2024)، ودراسة (Kabtyimer & Zhao (2024)، اللتين أظهرتا أن مستوى ممارسة بُعد المحتوى جاء بدرجة متوسطة، بينما تختلف مع نتائج دراسة الفريح والقحطاني (2021) والحويطي (2021) اللتين بينتا أن الممارسة جاءت بدرجة كبيرة.

#### جدول 10

متوسطات استجابات العينة لبعدها التدريس

م	المفردة	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	ال مستوى	ال ترتيب
7	استخدم استراتيجيات تدريس متنوعة لزيادة تفاعل الطلبة ذوي الاضطرابات السلوكية (مثل تعلم الأقران، التعليم التعاوني، الحوار والمناقشة).	2.84	1.45	م توسط	8
3	أقدم تعليمات واضحة (صريحة) تتناسب مع احتياجات الطلبة المضطربين سلوكياً.	3.06	1.35	م توسط	2
9	أراعي أساليب التعلم المختلفة للمتعلمين (سمعي، بصري، حركي).	3.09	1.43	م توسط	1
10	أستخدم أنواع مختلفة من التحفيز من أجل تشجيع الطلبة على المشاركة بفاعلية.	2.90	1.40	م توسط	7
1	أستخدم أنشطة متنوعة لجعل الدرس أكثر ارتباطاً بواقع حياة الطلبة.	3.01	1.46	م توسط	4
2	أتيح للطلبة من ذوي الاضطرابات السلوكية فرصاً للمشاركة في عمليات الأنشطة والمهام	2.98	1.39	م توسط	6
3	أستخدم أنشطة تعتمد على مهارات التفكير الإبداعي (الطلاقة، المرونة، الأصالة الخ)	2.99	1.49	م توسط	5
4	أستخدم أنشطة تعتمد على مهارات التفكير الناقد (التحليل، الاستنتاج، التركيب الخ)	3.05	1.46	م توسط	3
	المتوسط المرجح للبعده الثاني	2.99		متوسط	

يتبين من الجدول (10) أن المتوسطات المرجحة لاستجابات أفراد العينة حول بُعد تمايز التدريس تراوحت بين (2.84) و(3.09)، مع انحراف معياري يتراوح بين (1.35) و(1.49)، مما يشير إلى أن مستوى ممارسة المعلمين والمعلمات لهذا البعد جاء بدرجة متوسطة. ومن حيث ترتيب العبارات، جاءت العبارة رقم (9) في المرتبة الأولى بمتوسط مرجح بلغ (3.09)؛ وهو ما يعكس وعي المعلمين والمعلمات بأهمية تنويع أساليب التعلم (كالأسلوب السمعي، البصري، الحركي)؛ لما لذلك من أثر إيجابي في تحسين الأداء الأكاديمي، والاجتماعي، والسلوكي للتلاميذ من ذوي الاضطرابات السلوكية، فضلاً عن دوره في الحد من التفاعلات السلبية داخل برامج الدمج.

في المقابل، جاءت العبارة رقم (7) في المرتبة الأخيرة بمتوسط مرجح بلغ (2.84)، مما يشير إلى ضعف تطبيق أساليب التدريس التفاعلية مثل التعلم بالأقران، والتعليم التعاوني، والحوار والمناقشة، على الرغم من فعاليتها في تعزيز مشاركة ذوي الاضطرابات السلوكية. ويمكن تفسير ذلك باعتماد بعض المعلمين والمعلمات على أنماط تقليدية في عملية التدريس، أو محدودية التدريب على تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة.

وقد دعمت الأدبيات هذا التفسير؛ إذ أشار Dixon et al.,(2014) إلى أن تحقيق أهداف التعليم المتميز يتطلب تدريباً مهنيًا كافيًا، وأوضح Davis & Boudreaux(2019) أن التدريب المهني المستمر يعزز من قدرة المعلمين والمعلمات على تنويع الممارسات التدريسية. كما بينت دراسة (D'Elia et al.,2024) أن استخدام التعليم القائم على المشاريع والتعلم التعاوني مع ذوي الاضطرابات السلوكية يقلل من السلوكيات السلبية ويزيد من التفاعل الأكاديمي والاجتماعي.

وبالمقارنة مع الدراسات السابقة، اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة السيد عطا الله وأبو الحسايب (2024)، ودراسة (Kabtyimer & Zhao (2024)، اللتين أظهرتا أن مستوى ممارسة بعد التدريس جاء بدرجة متوسطة، بينما تختلف مع نتائج دراسة الفريح والقحطاني (2021) ودراسة الزبيدي (2021) اللتين بينتا أن مستوى الممارسة جاء بدرجة كبيرة.

#### جدول 11

متوسطات استجابات العينة لبعدها التقييم

م	المفردة	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
15	أقدم تقييمات مستمرة لمراقبة أداء الطلبة خلال الدرس، (مثل: التقييم التشخيصي والتكويني والختامي)	3.11	1.42	متوسط	1
16	أعدل التقييمات لتناسب مع قدرات الطلبة ذوي الاضطرابات السلوكية.	3.07	1.46	متوسط	2
17	أتيح فرصاً إضافية لإعادة تقييم الطلبة من ذوي الاضطرابات السلوكية عندما لا يقدمون أداء مرضياً.	3.05	1.43	متوسط	3
18	أقدم تغذية راجعة بشكل مستمر من أجل زيادة تحفيز أداء الطلبة ذوي الاضطرابات السلوكية.	2.99	1.44	متوسط	5
18	أضع تقييمات يعتمد فيها الطلبة على تقويم أقرانهم من أجل بناء مشاركة وتواصل فعال.	3.03	1.39	متوسط	4
20	أستخدم أساليب تقويم مختلفة، (مثل التأمل الذاتي، تقييم الأقران، الملاحظات... إلخ).	2.96	1.40	متوسط	6
21	أنوع في أدوات التقييم المختلفة: (اختبارات شفوية وكتابية، ملفات المهام، إجراء التجارب).	2.94	1.42	متوسط	7
المتوسط المرجح للبعد الثالث		3.021		متوسط	

يتضح من الجدول (11) أن المتوسطات المرجحة لاستجابات أفراد العينة حول بُعد التقييم المتميز تراوحت بين (2.94) و(3.11)، بانحراف معياري يتراوح بين (1.39) و(1.46)، مما يشير إلى أن مستوى ممارسة هذا البعد جاء بدرجة متوسطة، مع تباين طفيف في استجابات أفراد العينة.

ومن حيث ترتيب العبارات، جاءت العبارة رقم (15) المرتبطة بتقديم تقييمات مستمرة لمراقبة أداء المتعلمين في المرتبة الأولى بمتوسط مرجح (3.11)؛ مما يعكس وعياً لدى المعلمين والمعلمات بأهمية استخدام التقويم المستمر بنوعيه التكويني والختامي، لمتابعة تقدم التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية في برامج الدمج. كما أظهرت النتائج أن المعلمين يبدون مرونة نسبية في إتاحة فرص إضافية لإعادة التقييم عند الحاجة (العبارة 17)؛ بمتوسط مرجح (3.05)، مما يدل على إدراكهم لأهمية مراعاة الفروق الفردية.

في المقابل، جاءت العبارة رقم (21) في المرتبة الأخيرة بمتوسط مرجح (2.94)، مما يكشف استمرار الاعتماد على أساليب تقويم تقليدية كاختبارات منتصف الفصل والنهائية، مع ضعف توظيف أدوات بديلة مثل ملفات الإنجاز والمشاريع، والعروض التقديمية. ويمكن تفسير ذلك بضعف التدريب في تطوير أدوات تقويم متنوعة، فضلاً عن القيود الإدارية والتشريعية المرتبطة بسياسات التقويم في المدارس.

وبالمقارنة مع الأدبيات، تتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة السيد عطا الله وأبو الحسايب (2024)، ودراسة الزبيدي (2021)، اللتين أظهرتا أن مستوى ممارسة بُعد التقويم المتميز جاء بدرجة متوسطة، كما تتسق مع نتائج دراسة (Kabtyimer & Zhao (2024)، التي بينت حاجة المعلمين والمعلمات إلى تدريب إضافي لتنوع أدوات التقويم. في المقابل، تختلف النتائج الحالية مع دراسة الفريح والقحطاني (2021) التي أظهرت أن هذا البعد يُمارس بدرجة مرتفعة.

#### جدول 12

تحليل درجة استجابات العينة محور البيئة

م	المفردة	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
22	أوفر بيئة صفية آمنة تشجع ذوي الاضطرابات السلوكية على الانخراط مع أقرانهم.	2.96	1.39	متوسط	6
23	أعدل ترتيب المقاعد لتحسين تفاعل الطلبة ذوي الاضطرابات السلوكية في الصف.	3.05	1.42	متوسط	4
24	أحرص على تقليل المشتتات لزيادة تركيز ذوي الاضطرابات السلوكية.	3.17	1.36	متوسط	2
25	أهنيء في الصف مناطق هادئة تساعد الطلبة على الاسترخاء وتنظيم انفعالهم.	3.02	1.41	متوسط	5
26	أوفر بيئة صفية تشجع على العمل الجماعي.	3.09	1.40	متوسط	3
27	أصمم مساحات تعلم مرنة لتلبية احتياجات الطلبة المختلفة.	2.92	1.39	متوسط	7
28	أستخدم تعزيزات إيجابية لزيادة تحفيز الطلبة عند تقديم سلوكيات إيجابية.	3.18	1.39	متوسط	1
المتوسط المرجح للبعد الرابع		3.056		متوسط	

يتضح من الجدول (12) أن المتوسطات المرجحة لاستجابات أفراد العينة حول بُعد التمييز في البيئة الصفية تراوحت بين (2.92) و(3.18)، مع انحراف معياري يتراوح بين (1.36) و(1.42)، مما يشير إلى أن مستوى ممارسة المعلمين والمعلمات لهذا البعد جاء بدرجة متوسطة، مع وجود تباين نسبي بين استجاباتهم.

ومن حيث ترتيب العبارات، تصدرت العبارة رقم (23) المتعلقة باستخدام التعزيزات الإيجابية لتحفيز التلاميذ عند إظهار السلوكيات المرغوبة المرتبة الأولى بمتوسط مرجح بلغ (3.18)، وهو ما يعكس وعياً جيداً لدى المعلمين

والمعلمات بأساليب التعزيز (المشروط وغير المشروط، الثناء، الاقتصاد الرمزي) في إدارة السلوك، لما لها من أثر في زيادة المشاركة الأكاديمية وتقليل السلوكيات السلبية داخل برامج الدمج. كما جاءت العبارة رقم (24) الخاصة بقدرة التلاميذ على تقليل المشتتات لزيادة تركيز التلاميذ في المرتبة الثانية بمتوسط (3.17)، مما يشير إلى وعيهم بأهمية تهيئة بيئة صفية داعمة ومنظمة داخل برامج الدمج. وقد أكد (D'Elia et al., 2024) أن تقليل المشتتات البيئة يساهم في تحسين ضبط السلوك لدى التلاميذ من ذوي الاضطرابات السلوكية.

في المقابل، جاءت العبارة رقم (27) في أدنى ترتيب بمتوسط مرجح (2.92)، والمتعلقة بتصميم مساحات تعليمية مرنة تراعي الفروق الفردية. ويُعزى ذلك إما إلى محدودية إلمام المعلمين بمبادئ التصميم الشامل للتعلم (Universal Design for Learning)، أو إلى معوقات تنظيمية كضيق مساحة الفصل الدراسي وارتفاع أعداد عدد التلاميذ. وبالمقارنة مع الأدبيات، تتفق نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت له دراسة السيد عطا الله وأبو الحساب (2024)، التي وجدت أن ممارسة هذا البعد جاءت بدرجة متوسطة، في حين تختلف مع نتائج دراسة الفريح والقحطاني (2021)، الحويطي (2021)، الزبيدي (2021)، التي كشفت أن مستوى الممارسة جاء بدرجة مرتفعة.

**السؤال الثاني:** ما أبرز التحديات التي يواجهها المعلمون والمعلمات عند تطبيق أبعاد التعليم المتمايز مع التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية في برامج الدمج بالمرحلة الابتدائية؟ للإجابة عن السؤال الثاني تم حساب المتوسطات المرجحة، والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة وجدول (13) يوضح هذه النتائج.

جدول 13

تحليل درجة استجابات العينة لمحور التحديات المرتبطة بالتعليم المتمايز

م	المفردة	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
29	أجد صعوبة في تكيف الأنشطة لتناسب جميع الطلبة.	2.97	1.42	متوسط	6
30	أواجه تحدياً في تحديد استراتيجيات مناسبة للطلبة المضطربين سلوكياً.	3.03	1.45	متوسط	3
31	أحتاج موارد إضافية لتطبيق التعليم المتمايز بفعالية.	2.95	1.43	متوسط	7
32	لا أملك الوقت الكافي لتطوير خطط تعليم متمايز.	2.89	1.39	متوسط	9
33	أجد صعوبة في إدارة سلوكيات الطلبة أثناء التعليم المتمايز.	3.04	1.36	متوسط	2
34	الأدوات التقييمية المتاحة لا تناسب جميع الطلبة.	3.18	1.38	متوسط	1
35	أجد صعوبة في تحفيز الطلبة المضطربين سلوكياً.	2.90	1.47	متوسط	8
36	أحتاج تدريباً إضافياً لتطبيق التعليم المتمايز.	2.99	1.50	متوسط	5
37	أواجه صعوبة في توفير بيئة تعليمية مناسبة للجميع.	3.00	1.44	متوسط	4
المتوسط المرجح للمحور الثاني		2.994		متوسط	

يُلاحظ من الجدول (13) أن استجابات أفراد العينة حول التحديات التي تواجه المعلمين والمعلمات في تطبيق التعليم المتمايز جاءت بدرجة متوسطة، بمتوسط مرجح بلغ (2.994)، مما يشير إلى أن المعلمين والمعلمات يدركون وجود تحديات مؤثرة في تطبيق التعليم المتمايز في برامج الدمج، إلا أنها لا تمثل عائقاً حاسماً يمنعهم من الممارسة. وقد يعزى ذلك إلى تلقي بعضهم تدريباً مسبقاً في التعليم المتمايز، أو امتلاكهم كفاءة في إدارة الصف، إلى جانب عوامل أخرى مثل الخبرة والمؤهل العلمي.

وأظهرت النتائج أن أبرز التحديات تمثلت في العبارة رقم (34) الخاصة بمدى مناسبة أدوات التقويم لذوي الاضطرابات السلوكية، حيث جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط مرجح (3.18)، وتنعكس هذه النتيجة الحاجة إلى تطوير أدوات تقويم أكثر مرونة تتلاءم مع خصائص ذوي الاضطرابات السلوكية، مثل التقويم الواقعي الذي يعتمد على إشراك التلاميذ في تقييم أدائهم الذاتي، وتحديد نقاط القوة والضعف لديهم، بدلا من الاعتماد على الاختبارات التقليدية. كما جاءت العبارة رقم (33) المتمثلة بصعوبة إدارة السلوك في المرتبة الثانية بمتوسط مرجح (3.04)، مما يشير إلى حاجة المعلمين والمعلمات إلى تدريب مهني مستمر في مجال إدارة الصف وضبط السلوك، من خلال برامج تدريبية وورش عمل متخصصة في التعامل مع ذوي الاضطرابات السلوكية.

أما أقل التحديات فكانت العبارة رقم (32) المتعلقة بعدم كفاية الوقت لتطوير خطط التعليم المتميز، بمتوسط مرجح (2.89)، مما يعكس قدرة المعلمين والمعلمات على تجاوز هذا العائق نسبياً مقارنة بالتحديات الأخرى، مع استمرار الحاجة إلى دعم إداري وتدريب مستمر لضمان تطبيق التعليم المتميز بكفاءة.

وبالمقارنة مع الدراسات السابقة، تتفق نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة السيد عطا الله وأبو الحسايب (2024) التي أوضحت أن مستوى التحديات متوسط، بينما تختلف مع دراسة الفريح والقحطاني (2021) والتي أشارت إلى أن التحديات ضعيفة، ودراسة العمري والحارثي (2023) التي بينت أن التحديات كبيرة جدا. كما تتقاطع النتائج جزئياً مع دراسة (Ginja & Chen (2020) التي أظهرت أن قلة عدد المعلمين، وكثافة عدد التلاميذ في الصف، وضعف التدريب. والموارد، من أبرز العوامل المعيقة لتطبيق التعليم المتميز.

**السؤال الثالث:** هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المعلمين والمعلمات في أبعاد مهارات التعليم المتميز، والتحديات في برامج الدمج مع التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية في المرحلة الابتدائية تُعزى إلى متغيرات: (التخصص، الدورات التدريبية، عدد سنوات الخبرة)؟

- **الفروق باختلاف متغير التخصص:** تم حساب المتوسط والانحراف المعياري، واختبار "ت" لعينتين مستقلتين (Independent Samples T-Test) كما في الجدول التالي:

جدول 14

قيمة "ت" ودلالاتها الإحصائية تبعاً للتخصص

المحاور	التخصص	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
المحور الأول	تعليم عام	136	87.59	7.639	6.570	0,01
	التربية الخاصة	129	81.70	6.915		
المحور الثاني	تعليم عام	136	25.64	3.679	-	0,01
	التربية الخاصة	129	28.34	4.251		

يتضح من الجدول (14) وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $p < .01$ ) بين معلمي التعليم العام والتربية الخاصة في كلا محوري الاستبانة؛ مما يشير إلى تأثير التخصص في مستوى ممارسة التعليم المتميز والتحديات المرتبطة به في برامج الدمج. فقد جاءت الفروق في المحور الأول (مستوى الممارسة) لصالح معلمي التعليم العام ( $t = 6.570; p < .01$ )؛ مما يدل على أنهم يمارسون التعليم المتميز بدرجة أعلى، ويُعزى ذلك إلى تنوع خبراتهم الصفية،

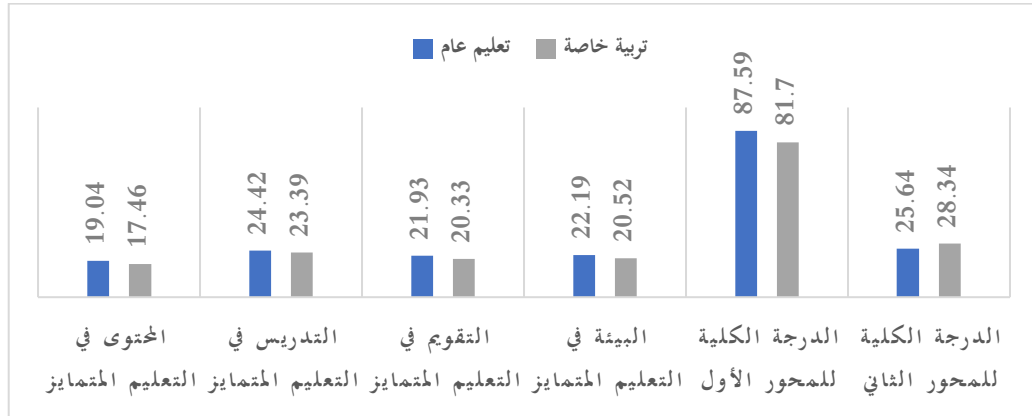
واتساع نطاق تعاملهم مع فئات مختلفة من التلاميذ، بخلاف معلمي التربية الخاصة، الذين غالبًا ما يركزون على فئة محددة. أمّا في المحور الثاني (التحديات) فقد جاءت الفروق لصالح معلمي التربية الخاصة ( $t = -5.540; p < .0$ )؛ مما يشير إلى أهمّ يواجهون تحديات أكبر عند تطبيق التعليم المتميز. وقد يُعزى ذلك إلى ارتفاع كثافة الفصول في برامج الدمج مقارنة بالفصول المخصصة لذوي الاحتياجات الخاصة، أو إلى زيادة المتطلبات المهنية الإضافية، مثل إعداد الخطط التربوية الفردية والخطط السلوكية، وهو ما يزيد عبء التنفيذ.

كما تم حساب حجم الأثر (Cohen's d) بين المجموعتين، حيث بلغ (0.81) للمحور الأول (مستوى الممارسة)، وهو حجم أثر مرتفع، و(0.68) للمحور الثاني (التحديات)، وهو متوسط إلى مرتفع، مما يعزز من أهمية الفروق الإحصائية.

وتتسق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة العمري والحارثي (2023)، ودراسة الفريح والقحطاني (2021)، بينما تختلف مع دراسات أخرى لم تتناول التخصص كمتغير مؤثر؛ كدراسة الحويطي، والتي ركزت على نوع تخصص معلم التربية الخاصة دون مقارنة بمعلمي التعليم العام، ودراسة السيد عطا الله وأبو الحسايب (2024)، التي أشارت إلى فروق في متغير حجم الصف لصالح معلمي صفوف الدمج، دون الإشارة إلى نوع التخصص، وكذلك دراسة (Nketsia et al. (2024)، التي وجدت فروقاً دالة إحصائياً لصالح معلمي الخدمة، دون الإشارة إلى نوع التخصص (معلم عام/تربية خاصة). ويُظهر الشكل (2) اتجاه هذه الفروق على المحورين تبعاً لاختلاف التخصص.

شكل (2)

متوسطات الاستجابات على محور الممارسة ومحور التحديات تبعاً للتخصص



الفروق باختلاف متغير الدورات التدريبية: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واستخدم تحليل التباين الأحادي (One-Way Anova) للكشف عن الفروق وفق متغير عدد الدورات التدريبية (أقل من 5 دورات تدريبية، 5 إلى 10 دورات تدريبية، أكثر من 10 دورات تدريبية)، مع استخدام اختبار (LSD) للمقارنات البعدية لتحديد اتجاه الفروق، كما هو موضح في الجداول (13).

جدول 15

للمتوسطات والفروق الإحصائية حسب عدد الدورات التدريبية

الأبعاد/ المحاور	أقل من 5 دورات	5-10 دورات	أكثر من 10 دورات	قيمة F	الدلالة
المحتوى	16.88	18.05	20.08	19.25	دالة عند 0.001
التدريس	22.74	23.38	25.82	15.32	غير دالة 0.203

التقويم	19.93	21.16	22.54	12.88	دالة عند 0.001
البيئة	19.98	21.53	22.80	12.42	دالة عند 0.001
المحور الأول: أبعاد التعليم المتمايز	79.53	84.11	91.24	78.21	دالة عند 0.001
المحور الثاني: التحديات	27.16	26.32	27.40	1.60	غير دالة 0.203

تشير نتائج الجدول (15) إلى أن متوسطات استجابات المعلمين في أبعاد التعليم المتمايز اختلفت تبعاً لعدد الدورات التدريبية؛ حيث حقق المعلمون والمعلمات الذين تلقوا أكثر من (10) دورات تدريبية أعلى المتوسطات الحسابية في معظم الأبعاد، باستثناء بعد التدريس الذي لم تظهر فيه فروق دالة إحصائية. كما أظهرت نتائج تحليل التباين الأحادي (One- Way Anova) فروقاً ذات دلالة إحصائية في أبعاد المحتوى، التقويم، والبيئة الصفية، وكذلك في الدرجة الكلية للمحور الأول عند مستوى ( $p < .001$ )، في حين لم تُسجل فروق في المحور الثاني (التحديات) عند مستوى الدلالة ( $p > .05$ ). وأوضحت نتائج اختبار المقارنات البعدية LSD أن الفروق كانت لصالح المعلمين والمعلمات الأكثر تدريباً (أكثر من 10 دورات) مقارنة بالفئتين الأقل تدريباً.

كما تم حساب حجم الأثر ( $\eta^2$ )، فبلغ (0.374) للمحور الأول ككل، وهو حجم أثر مرتفع جداً، مما يشير إلى تأثير قوي لعدد الدورات التدريبية في مستوى ممارسة التعليم المتمايز. أما قيم  $\eta^2$  لأبعاد المحتوى (0.128)، والتقويم (0.090)، والبيئة الصفية (0.087)، فقد جاءت متوسطة إلى مرتفعة، مما يشير إلى أهمية التدريب المهني في تطوير تطبيق التعليم المتمايز داخل بيئات الدمج.

تشير النتائج إلى أن الدورات التدريبية تُسهم بوضوح في رفع مستوى ممارسة التعليم المتمايز؛ إذ تساعد المعلمين والمعلمات على إعداد محتوى يتناسب مع احتياجات التلاميذ، وتوظيف استراتيجيات تدريسية متنوعة، وتبني أساليب تقويم مرنة، فضلاً عن تنمية مهاراتهم في إدارة البيئة الصفية، مما يسهم في خلق تعلم إيجابية وداعمة، لاسيما في برامج الدمج مع التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية. ويظهر أثر التدريب هنا بكونه يُسهم في تسريع اكتساب المهارات التي قد يتطلب اكتسابها وقتاً أطول من خلال الخبرة الميدانية.

أما غياب الفروق في بُعد التدريس، فيُعزى إلى الطبيعة النظرية لمعظم الدورات، والتي لا توفر فرصاً كافية للتطبيق العملي داخل الصفوف؛ الأمر الذي يجعل تدريس التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية تحدياً مشتركاً بين جميع المعلمين والمعلمات في برامج الدمج. وهذا يؤكد الحاجة إلى برامج تدريبية نوعية تركز على الممارسة الميدانية، والنمذجة، والتغذية الراجعة المستمرة، بما يحول المعرفة النظرية إلى ممارسات صفية فعالة.

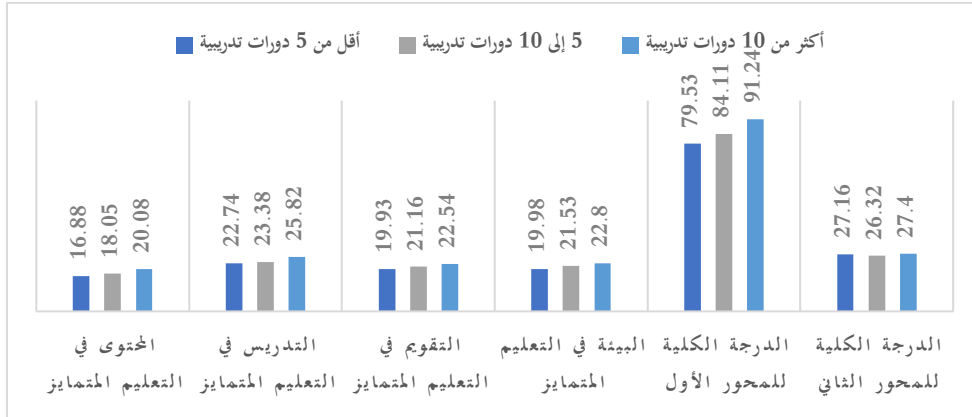
كما أن عدم وجود فروق في المحور الثاني (التحديات)، يعكس أن هذه التحديات ذات طبيعة هيكلية أكثر من ارتباطها بمستوى التدريب؛ فهي تتعلق بعوامل خارجية ترتبط بكثافة الصفوف، ومحدودية الموارد، وضعف الدعم الإداري، وهي عوامل تتجاوز أثر التدريب.

وتتسق هذه النتائج مع ما أشارت إليه بعض الدراسات (الفريخ والقحطاني 2021، السيد عطا الله وأبو الحسايب، 2024)، اللتين أشارتا إلى وجود فروق دالة لصالح المعلمين الأكثر تدريباً في أبعاد التعليم المتمايز، في

حين أبرز دراسة (Alsamiri et al. (2023) - ذات المنهج الكيفي - أن معرفة المعلمين بمفهوم التعليم المتمايز، لا يُترجم بالضرورة إلى ممارسة فعلية داخل الصفوف، نتيجة ضعف برامج التدريب والتطوير المهني. كما أن معظم الدراسات السابقة التي تناولت التحديات - في حدود علم الباحث - لم تبحث أثر عدد الدورات التدريبية كمتغير مستقل في هذا الجانب. والشكل البياني التالي يوضح الفروق على الاستبانة ومحاورها الفرعية تبعاً لاختلاف عدد الدورات التدريبية.

شكل رقم (3)

الفروق في استجابات أفراد العينة على الاستبانة ومحاورها الفرعية تبعاً لاختلاف الدورات التدريبية



- الفروق باختلاف متغير سنوات الخبرة: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واستخدم تحليل التباين الأحادي (One- Way Anova) للكشف عن الفروق وفق متغير عدد سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات، من 5 إلى 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات)، مع استخدام اختبار (LSD) للمقارنات البعدية لتحديد اتجاه الفروق، كما هو موضح في الجدول (16)

جدول 16

المتوسطات والفروق الإحصائية حسب عدد سنوات الخبرة

الأبعاد/ المحاور	أقل من 5 سنوات	5-10 سنوات	أكثر من 10 سنوات	قيمة F	الدلالة
المحور الأول: أبعاد التعليم المتمايز	76.24	84.42	92.76	334.64	دالة عند 0.001
المحور الثاني: التحديات	27.17	26.55	27.18	0.67	غير دالة 0.511
البيئة	19.32	21.03	23.61	32.42	دالة عند 0.001
التقويم	18.72	21.61	22.90	39.41	دالة عند 0.001
التدريس	22.02	23.45	26.12	27.36	غير دالة 0.203
المحتوى	16.18	18.32	20.12	29.97	دالة عند 0.001

تشير نتائج الجدول (16) إلى أن متوسطات استجابات المعلمين والمعلمات في أبعاد التعليم المتمايز اختلفت تبعاً لمتغير سنوات الخبرة؛ حيث حقق المعلمون ذوو الخبرة (أكثر من 10 سنوات) أعلى المتوسطات الحسابية في معظم الأبعاد، لاسيما في أبعاد المحتوى، التقويم، والبيئة الصفية، بينما سجل المعلمون والمعلمات الأقل خبرة أدنى المتوسطات.

وأظهرت نتائج تحليل التباين الأحادي (One- Way Anova) وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى  $p < 0.001$  في أبعاد المحتوى، التقويم، والبيئة الصفية، وكذلك في الدرجة الكلية للمحور الأول (أبعاد التعليم المتمايز)، في

حين لم تظهر فروق دالة في بُعد التدريس أو المحور الثاني (التحديات) عند مستوى الدلالة ( $p > .05$ ). كما بينت نتائج اختبار المقارنات البعدية LSD أن الفروق كانت لصالح فئة المعلمين والمعلمات الأكثر خبرة مقارنة ببقية الفئات، مما يعكس أثر تراكم الخبرة في تنمية الكفاءة المهنية وتطبيق ممارسات التعليم المتمايز داخل الصفوف الدراسية.

كما تم حساب حجم الأثر ( $\eta^2$ ) لتحليل التباين الأحادي، فبلغ للمحور الأول ككل (0.42)، وهو حجم أثر مرتفع جداً، يشير إلى تأثير قوي لمتغير الخبرة في مستوى ممارسة التعليم المتمايز. وبلغت قيم  $\eta^2$  لأبعاد المحتوى (0.19)، والتقييم (0.14)، والبيئة الصفية (0.12)، وهي أحجام أثر متوسطة إلى مرتفعة، تؤكد دور الخبرة العملية في تعزيز فاعلية تطبيق التعليم المتمايز في برامج الدمج.

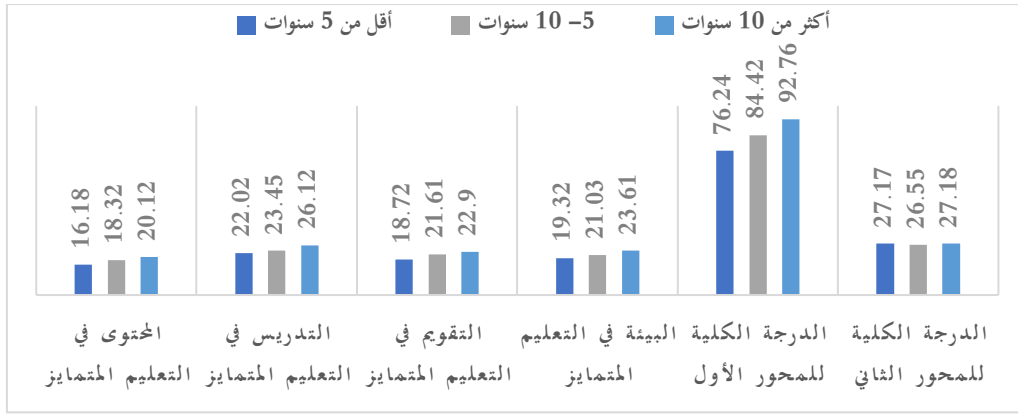
وتُفسر النتائج بأن تراكم سنوات الخبرة المهنية يُسهم في تحسين ممارسة التعليم المتمايز داخل برامج الدمج بكفاءة عالية؛ إذ كلما ازدادت خبرة المعلمين والمعلمات، تنامت قدرتهم على تكييف المحتوى بما يتناسب مع احتياجات التلاميذ، وتوظيف أدوات تقييم مرنة، وإدارة البيئة الصفية بفاعلية أكبر. وتؤكد هذه النتيجة على أهمية إتاحة فرص للتطوير المهني المستمر للمعلمين والمعلمات الأقل خبرة، بما يساعدهم من تطبيق التعليم المتمايز بفاعلية في بيئات الدمج.

أما غياب الفروق في بُعد التدريس، فيُعزى إلى أن مواجهة السلوكيات الصعبة لدى التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية - مثل العناد، المقاطعة المستمرة، السلوك العدواني - الاضطرابات السلوكية تُعد تحديًا مشتركًا بين جميع المعلمين والمعلمات، بعض النظر عن سنوات خبرتهم، وهو ما يستلزم توفير برامج تدريبية متخصصة في إدارة السلوك والتدخلات المناسبة.

وفيما يتعلق بالمحور الثاني (التحديات) فإن النتائج أظهرت أن إدراك المعلمين والمعلمات للتحديات متقارب، وهو ما يتماشى مع ما توصلت إليه دراسة العمري والحارثي (2023)، في حين أن الدراسات الأخرى - في حد علم الباحث - لم تتناول التحديات كمتغير مستقل. وقد تميزت نتائج الدراسة الحالية بوجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة، وهو ما يختلف مع نتائج بعض الدراسات السابقة مثل الفريح والقحطاني (2021)، والحويطي (2021)، السيد عطا الله وأبو الحسايب (2024)، Lindner et al. (2021)، التي لم تجد فروقاً ذات دلالة إحصائية مرتبطة بسنوات الخبرة. والشكل البياني التالي يوضح الفروق على الاستبانة ومحاورها الفرعية تبعاً لاختلاف سنوات الخبرة.

شكل رقم (4)

الفروق في استجابات أفراد العينة على الاستبانة ومحاورها الفرعية تبعاً لاختلاف سنوات الخبرة



### التوصيات

- دمج التعليم المتميز في برامج إعداد المعلمين عبر إدراج مقررات أو وحدات تدريبية متخصصة تركز على الجانب التطبيقي مثل إعداد نماذج دروس، والمحاكاة الصفية، والتدريب الميداني.
- مراجعة وتطوير البرامج التدريسية الحالية للتأكد من توافقها مع احتياجات الواقع الفعلي لبرامج الدمج، مع التركيز على تدريب المعلمين والمعلمات على الممارسات المبنية على الأدلة مثل التعليم التعاوني لدعم اندماج التلاميذ، واستراتيجيات إدارة السلوك للتعامل مع المشكلات الصفية، وأساليب التقويم البديل التي تراعي قدرات واحتياجات التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية.
- تعزيز الجانب التطبيقي في التدريب من خلال ورش عمل تطبيقية، لعب أدوار، التدريب الميداني في برامج الدمج، مع توفير تغذية راجعة وإشراف مستمر، بما يساهم في اكتساب مهارات قابلة للتطبيق واستدامة أثر التدريب.
- تطوير أدوات تقويم مرنة مثل ملفات الإنجاز، التقويم الأدائي، الملاحظة المنظمة، لتتماشى مع خصائص التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية، تسمح برصد تقدمهم بدقة أكبر من الاختبارات التقليدية.
- تعزيز الدعم الإداري وتخفيف الأعباء الصفية عبر تقليل كثافة الفصول الدراسية، وتوفير موارد تعليمية إضافية، وتخصيص كوادر مساندة (مثل مساعد معلم)، بما يهيئ بيئة تعليمية مرنة وداعمة للتعليم المتميز.

### المقترحات

تقترح الدراسة الحالية إجراء دراسات نوعية أو مختلطة توظف أدوات الملاحظة الصفية والمقابلات مع المعلمين والمعلمات العاملين مع ذوي الاضطرابات السلوكية في برامج الدمج، وذلك بهدف الحصول على بيانات أعمق وأكثر شمولاً في تفسير الممارسات الفعلية للتعليم المتميز. كما يُقترح توسيع نطاق البحوث المستقبلية ليشمل مقارنة مستوى تطبيق التعليم المتميز في مراحل تعليمية مختلفة (الابتدائي، المتوسط، الثانوي)، وفي سياقات بيئية مختلفة مثل المدارس الحكومية، والأهلية والعالمية، للكشف عن طبيعة التباينات السياقية. وأخيراً، ترى الدراسة أهمية إجراء بحوث تجريبية أو شبه تجريبية تقارن بين أنماط تدريب مختلفة (نظري وتطبيقي) لقياس أثرها على مستوى ممارسة التعليم المتميز لدى المعلمين والمعلمات في برامج الدمج.

## المراجع

### أولاً المراجع العربية:

- الحويطي، محمد. (2021). وجهات نظر المعلمين وتصوراتهم حول استخدام التدريس المتميز. *مجلة كلية التربية، جامعة بنها، (128) 32*, 399-432.
- الزبيدي، أحمد. (2021). مستوى استخدام ممارسات التعليم المتميز في مدارس دمج ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي التعليم العام في مدينة جدة. *مجلة البحوث التربوية والنوعية، (6) 6*, 133-184.
- السيد عطا الله، عبدالله؛ أبو الحسايب، بلال. (2024). واقع استخدام معلمي الطلاب الموهوبين لاستراتيجيات التعليم المتميز ومعوقات تطبيقها. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة الفيوم، (18) 4*, 626-716.
- العمري، أمين؛ الحارثي، صبحي. (2023). تحديات المعلمين حول تطبيق استراتيجيات التعليم المتميز مع طلبة صعوبات التعلم في المدينة المنورة. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، المؤسسة العربية للتربية والآداب، (7) 26*, 1-41.
- الفريح، نايف؛ القحطاني، سميرة. (2021). واقع استخدام معلمي الطلاب الموهوبين لاستراتيجيات التعليم المتميز ومعوقات تطبيقها. *مجلة كلية التربية، جامعة اسبوط، (37) 12*, 329-378.

### المراجع الأجنبية:

- Alsamiri, A., Hussain, M., Aljohani, M., & Alsawalem, I. (2023). Primary school teachers' knowledge of differentiation for students with giftedness and learning disabilities in mixed-abilities classrooms in Saudi Arabia. *South African Journal of Education, 43*(1), 1-7.
- AM, M. A., Hadi, S., Istiyono, E., & Retnawati, H. (2023). Does differentiated instruction affect learning outcome? Systematic review and meta-analysis. *Journal of Pedagogical Research, 7*(5), 18-33. <https://doi.org/10.33902/JPR.202322021>
- Aranha, R. C. (2025). Teacher perspectives on contemporary challenges to differentiated instruction: A case study. *Educational Planning, 32*(2), 145-160.
- Bhandari, B. L., Bhandari, L. P., & Baguinat, N. S. (2025). English language teachers' practices of differentiated instruction in mixed-ability classrooms. *Journal of Languages and Language Teaching, 13*(2), 912-923.
- Bukamal, H. (2024). Unravelling the dichotomy of differentiated instruction in Bahrain: Inclusionary or exclusionary practice?. *International Journal of Developmental Disabilities, 70*(6), 1056-1067. <https://doi.org/10.1080/20473869.2024.2378249>
- Bunga, J. B., Olano, M. L. R., & Morga, M. R. (2025). Differentiated instruction in multigrade classrooms: Bridging theory and practice. *International Journal of Educational Methodology, 11*(3), 377-390. <https://doi.org/10.12973/ijem.11.3.377>
- Cody, R. A., Boldt, G. T., & Gubbins, E. J. (2023). How teachers make decisions in response to professional learning: A study on Grade 3 differentiation in mathematics. *Journal of Educational Psychology, 35*(1), 156-185. <https://doi.org/10.1177/1932202X231221143>
- Conderman, G., & Hedin, L. (2014). Differentiating instruction in co-taught classrooms for students with emotional/behaviour difficulties. *Emotional and Behavioural Difficulties, 20*(4), 349-361. <https://doi.org/10.1080/13632752.2014.976918>
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2022). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (6th ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- D'Elia, P., Stalmach, A., Di Sano, S., & Casale, G. (2024). Strategies for inclusive digital education: Problem/project-based learning, cooperative learning, and service learning for students with special educational needs. *Frontiers in Education, 9*, Article 1193108. <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1447489>
- Darra, M., & Kanellopoulou, E. M. (2019). The implementation of differentiated instruction in higher education: A research review. *International Journal of Education, 11*(3), 151-172. <https://doi.org/10.5296/ije.v11i3.15307>
- Davis, F., & Boudreaux, M. K. (2019). Teacher leaders' perceptions of charter school principals' instructional leadership practices. *Journal of Educational Research and Practice, 9*(1), 89-103. <https://doi.org/10.5590/JERAP.2019.09.1.07>
- Dixon, F. A., Yssel, N., McConnell, J. M., & Hardin, T. (2014). Differentiated instruction, professional development, and teacher efficacy. *Journal for the Education of the Gifted, 37*(2), 111-127. <https://doi.org/10.1177/0162353214529042>
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics* (5th ed.). Sage Publications.
- Gheysens, E., Coubergs, C., Griful-Freixenet, J., Engels, N., & Struyven, K. (2020). Differentiated instruction: The diversity of teachers' philosophy and praxis to adapt teaching to students' interests, readiness and learning profiles. *International Journal of Inclusive Education, 26*(14), 1383-1400. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1812739>
- Ginja, T. G., & Chen, X. (2020). Teacher educators' perspectives and experiences towards differentiated instruction. *International Journal of Instruction, 13*(4), 781-798. <https://doi.org/10.29333/iji.2020.13448a>
- Graham, L. J., De Bruin, K., Lässig, C., & Spandagou, I. (2021). A scoping review of 20 years of research on differentiation: Investigating conceptualisation, characteristics, and methods used. *Review of Education, 9*(1), 161-198. <https://doi.org/10.1002/rev3.3238>

- Kabtyimer, M. T., & Zhao, W. (2024). Teachers' perceptions on curriculum differentiation for students with special needs: Does variation in teachers' demographic attributes matter?. *International Journal of Special Education*, 39(1), 149–163. <https://doi.org/10.52291/ijse.2024.39.14>
- Karasova, J., & Nehyba, J. (2023). Student-centered teacher responses to student behavior in the classroom: A systematic review. *Frontiers in Education*, 8, Article 1156530. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1156530>
- Kart, A., & Kart, M. (2021). Academic and social effects of inclusion on students without disabilities: A review of the literature. *Education Sciences*, 11(1), 16. <https://doi.org/10.3390/educsci11010016>
- Kauffman, J. M., & Landrum, T. J. (2018). *Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth* (11th ed.). Pearson.
- Kurth, J. A., & Keegan, L. (2012). Development and use of curricular adaptations for students receiving special education services. *The Journal of Special Education*, 48(3), 191–203. <https://doi.org/10.1177/0022466912464782>
- Lawrence-Brown, D. (2004). Differentiated instruction: Inclusive strategies for standards-based learning that benefit the whole class. *American Secondary Education*, 32(3), 34–62.
- Lindner, K.-T., Nusser, L., Gehrler, K., & Schwab, S. (2021). Differentiation and grouping practices as a response to heterogeneity: Teachers' implementation of inclusive teaching approaches in regular, inclusive and special classrooms. *Frontiers in Psychology*, 12, 1–16. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.676482>
- Nketsia, W., Opoku, M. P., Amponteng, M., & Mprah, W. K. (2024). Exploring the perceived knowledge of teacher educators and pre-service teachers on the differentiated instruction practices of teacher educators. *Frontiers in Education*, 9, Article 1356675. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1356675>
- Onyishi, C. N., & Sefotho, M. M. (2020). Teachers' perspectives on the use of differentiated instruction in inclusive classrooms: Implications for teacher education. *International Journal of Higher Education*, 9(6), 136–150. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v9n6p136>
- Pozas, M., Letzel, V., Lindner, K.-T., & Schwab, S. (2021). DI (differentiated instruction) does matter! The effects of DI on secondary school students' well-being, social inclusion and academic self-concept. *Frontiers in Education*, 6, 729027. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.729027>
- Santangelo, T., & Tomlinson, C. A. (2012). Teacher educators' perceptions and use of differentiated instruction practices: An exploratory investigation. *Action in Teacher Education*, 34(4), 309–327. <https://doi.org/10.1080/01626620.2012.717032>
- Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. Macmillan.
- Smale-Jacobse, A. E., Meijer, A., Helms-Lorenz, M., & Maulana, R. (2019). Differentiated instruction in secondary education: A systematic review of research evidence. *Frontiers in Psychology*, 10, 2366. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02366>
- Strogilos, V., Lim, L., & Binte Mohamed Buhari, N. (2021). Differentiated instruction for students with SEN in mainstream classrooms: Contextual features and types of curriculum modifications. *Asia Pacific Journal of Education*, 43(3), 850–866. <https://doi.org/10.1080/02188791.2021.1984873>
- Subban, P. (2006). Differentiated instruction: A research basis. *International Education Journal*, 7(7), 935–947.
- Taş, H., & Minaz, M. B. (2024). The effects of learning style-based differentiated instructional activities on academic achievement and learning retention in the social studies course. *SAGE Open*, 14(2). <https://doi.org/10.1177/21582440241249290>
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms* (2nd ed.). ASCD
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd ed.). ASCD
- Tomlinson, C. A. (2017). *How to differentiate instruction in academically diverse classrooms*. ASCD
- Tomlinson, C. A., & Imbeau, M. B. (2023). *Leading and managing a differentiated classroom*. ASCD
- Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertzberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K., Conover, L., & Reynolds, T. (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: A review of literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27(2–3), 119–145. <https://doi.org/10.1177/016235320302700203>
- UNESCO. (2009). *Policy guidelines on inclusion in education*. UNESCO.
- Valiandes, S. (2015). Evaluating the impact of differentiated instruction on literacy and reading in mixed ability classrooms: Quality and equity dimensions of education effectiveness. *Studies in Educational Evaluation*, 45, 17–26.

## المراجع العربية باللغة الانجليزية

- Alfrah, N., & Alqahtani, S. (2021). The reality of using differentiated instruction strategies by teachers of gifted students and the obstacles to their implementation. (In Arabic), *Journal of the Faculty of Education, Assiut University*, 37(12), 329–378.
- Alhuwaiti, M. M. (2021). Teachers' views and perceptions about the use of differentiated instruction. (In Arabic), *Journal of the Faculty of Education, Benha University*, 32(128), 399–432.
- Al-Omari, A., & Al-Harithi, S. (2023). Teachers' challenges in applying differentiated instruction strategies with students with learning disabilities in Medina. (In Arabic), *The Arab Journal of Disability and Talent Sciences, Arab Foundation for Education and Literature*, 7(26), 1–41.
- Alzubaidi, A. O. (2021). The level of using differentiated instruction practices in inclusive schools for students with learning disabilities from the perspective of general education teachers in Jeddah. (In Arabic), *Journal of Educational and Qualitative Research*, 6(6), 133–184.
- Elsayed Atallah, A., & Abu Alhsaib, B. M. (2024). The reality of using differentiated instruction strategies by teachers of gifted students and the obstacles to their implementation. (In Arabic), *Journal of Educational and Psychological Sciences, Fayoum University*, 18(4), 626–716.

# Effectiveness of a Proposed Training Program Based on the VARK Model in Developing Teaching Practices Among Secondary School Mathematics Teachers

Sultan Ali Alharbi  
Imam Muhammad ibn Saud Islamic University

# فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على نموذج فارك (VARK) في تنمية الممارسات التدريسية لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية

سلطان بن علي الحربي<sup>(1)</sup>  
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

## المستخلص:

هدفت الدراسة إلى تنمية الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية بمدينة الرياض من خلال برنامج تدريبي قائم على نموذج فارك، ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم الباحث المنهج التجريبي بتصميمه شبه التجريبي ذي المجموعة الواحدة ذات التطبيقين القبلي والبعدي لمعرفة فاعلية البرنامج التدريبي، وتمثلت أداة الدراسة في بطاقة الملاحظة، وتكوّنت عينة الدراسة من (30) معلماً، وبعد تطبيق أدوات الدراسة قبلياً على مجموعة الدراسة، تم تطبيق البرنامج التدريبي على المجموعة التجريبية، ثم طبقت الأدوات على مجموعة الدراسة بعددًا، وحُللت البيانات إحصائيًا باستخدام الأساليب الوصفية، واختبار (ت)، ومربع إيتا لحساب حَجْم الأثر، وتوصلت الدراسة إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ( $0.05 \geq \alpha$ ) بين متوسط الممارسات التدريسية القبلي والبعدي في تنمية الممارسات التدريسية لصالح الممارسات البعدي كما يقاسه التطبيق البعدي لقياس الممارسات التدريسية.

الكلمات المفتاحية: تدريب المعلمين، نماذج التدريب، مهارات التدريس.

## Abstract:

The study aimed to develop the instructional practices of secondary school mathematics teachers in Riyadh through a training program based on the VARK model. To achieve the study objectives, the researcher used the experimental method with its quasi-experimental design with a single group with pre- and post-applications to determine the effectiveness of the training program. The study instrument was the observation checklist, and the study sample consisted of (30) teachers. After applying the study instruments as a pre-test to the study group, the training program was applied to the experimental group, and then the instruments were applied to the study group as a post-test. The data were statistically analyzed using descriptive methods, the (t) test, and eta-squared to calculate the effect size. The study concluded that there was a statistically significant difference at the significance level of ( $\alpha \leq 0.05$ ) between the mean pre- and post-teaching practices in developing teaching practices in favor of the post-teaching practices, as measured by the post-application of the teaching practices measurement.

**Keywords:** Teacher Training, Training Models, Instructional Skills.

(1) أستاذ المناهج وطرق تدريس الرياضيات المشارك بكلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية [Dr.sultan882@gmail.com](mailto:Dr.sultan882@gmail.com)

Doi: 10.64432/2514-000-008-004

## المقدمة

يشهد العالم اليوم تسارعاً في الأحداث بشكل مُتّرد في جميع نواحي الحياة، تشمل تطوراتٍ معلوماتية تقدماً تقنياً هائلاً، وقد انعكس على العملية التعليمية بكافة جوانبها، ولمواكبة هذه التطورات قامت المملكة العربية السعودية بتأسيس مشاريع متعددة تسعى في مجملها لتطوير العملية التربوية بما في ذلك تطوير المعلمين، حيث تُعد قضية إعداد المعلم وتنميته مهنيّاً بشكل مستمر أساساً في تقديم نتائج التعليم إلى الأفضل والاتجاه نحو المنشود. ولقد ركزت رؤية المملكة العربية السعودية 2030 على ضرورة تعزيز دور المعلم وتأهيله لإسهامه المهم في تمكين الأجيال من المعارف والمهارات وتطوير مواهبهم وبناء شخصياتهم (الدهيمان، 2019). ودعى الهدف الاستراتيجي الثاني من أهداف برنامج التحول الوطني 2020 لوزارة التعليم إلى تحسين استقطاب المعلمين، وإعدادهم وتأهيلهم وتطويرهم برفع ساعات التطوير المهني التي يستكملها المعلمون (العوي، 2025).

وأوصت العديد من المؤتمرات التي أقيمت في المملكة العربية السعودية؛ ومنها مؤتمر Teacher Task Force النسخة العربية من التقرير العالمي عن المعلمين ضمن GESS Saudi Arabia 2025، ومؤتمر مستقبل التعليم 2025 بالرياض، والمؤتمر الأول للجمعية السعودية للمعلم (جسر) بجامعة الملك خالد بعنوان المعلم : متطلبات التنمية وطموح المستقبل (2019)؛ بضرورة الاهتمام بتفعيل تدريب المعلمين أثناء الخدمة تدريباً مستمراً عن طريق البرامج والدورات التدريبية، من أجل رفع الكفاءة المهنية وتنمية الممارسات التدريسية لديهم. وتكمن أهمية الممارسات التدريسية الفعّالة في كونها تسهم في تحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى المتعلمين، من خلال توظيف استراتيجيات تعليمية نشطة تعتمد على التفاعل، والحوار، وربط المفاهيم الرياضية بالسياقات الحياتية. كما تساعد هذه الممارسات على الانتقال بالمتعلمين من التعلم الإجرائي القائم على الحفظ إلى التعلم المفاهيمي الذي يركز على الفهم والاستدلال الرياضي، مما يعزز قدرتهم على استخدام الرياضيات بمرونة في مواقف جديدة (المطيري، 2025).

وقد أكدت دراسة المطيري (2025) ودراسة العمري وآخرون (2018) على أهمية الاهتمام بالممارسات التدريسية لدى معلمى الرياضيات بالمرحلة الثانوية حيث أن لها القدرة على إكساب الطلاب مهارات وقيماً متنوعة، مع العمل على تطويرها كلما دعت الحاجة، لتصبح قادرة على الارتقاء بمستوى تحصيل الطلاب ومستوى تفكيرهم. فالمعلم تغيرت أدواره في ظل النظريات المعاصرة، ولم يقف دوره على تقديم المعلومات وتلقينها بل أصبح موجهاً وميسراً ومنظماً لبيئة التعلم (العمري، 2018).

وتتنوع النماذج النظرية والتطبيقية المصنفة لأنماط الشخصية؛ ومن أبرزها نموذج فارك (VARK Learning Styles Model) الذي يؤكد على أهمية تقديم وسائل حسية إدراكية تُناسب أنماط المتعلمين المختلفة، مما يجعل عملية التعلم أكثر كفاءة وجودة (الشهري، 2020). ويمثل نموذج فارك (VARK) الطريقة الحسية التي يوظفها الطلاب في استقبال المعلومات تبعاً لرغبتهم وتفضيلاتهم، وتعد كلمة (VARK) اختصاراً لأنماط الطلاب، حيث النمط البصري

(Visual)، والنمط السمعي (Auditory)، والنمط الكتابي/القرائي (Read/Write)، والنمط العملي (Kinesthetic) (Agu et al., 2021).

وتتضح أهمية نموذج فارك (VARK) في تحقيق نتائج تدريبية مرغوبة إذ أنه يُسهم في رفع مستوى الأداء للمتدربين، ومساعدتهم في تحسين مهاراتهم وممارساتهم التدريسية وتحسين نتائج التعلم، وتؤكد ذلك دراسة العويني (2025) إن نموذج فارك (VARK) يزيد من دافعية المتدرب لعملية التعلم وهو ما وجدته دراسة كل من (موسى والتميمي، 2020؛ خير الله، 2022) اللتين أثبتتا أثر إيجابي لنموذج فارك (VARK) في التطوير والتدريب.

ويتميز نموذج فارك (VARK) بعدة مميزات منها التأثير على سلوك المتعلمين وطريقة تعليمهم، والتلاؤم مع استراتيجيات وطرائق التعليم المتنوعة، وتحسين مستوى فهم المتعلمين للمعلومات وشغفهم للمعارف من خلال تقديمها بالنمط التعليمي الخاص بهم (حسين، 2023).

وقد أكدت دراسات (حسين، 2023؛ الأمير، 2024؛ العبد، 2024) على أهمية وفاعلية نموذج فارك (VARK) وأثره في تحقيق نتائج تعليمية مرغوبة واتجاهات إيجابية لدى الطلاب.

يمثل النمط التعليمي الطريقة المفضلة للطلاب التي يستثمرونها في استيعاب المعلومات، وتعلم الخبرات والمهارات الجديدة، واكتسابها (Bin Eid et al, 2021). وارتبطت الأنماط التعليمية بالعديد من النظريات التي اختلفت في آلية تناولها للأنماط فبعضها توجه في تركيزه نحو الصفات الشخصية للطلاب، وبعضها توجه في تركيزه نحو أسلوب الطالب في استقبال المعلومات ومعالجتها وترتيبها والاحتفاظ بها في الذاكرة، كما اتجه البعض في تركيزه نحو الوسيط والوسيلة الحسية الإدراكية التي يميل الطالب نحوها، ويفضلها في تلقي المعلومات ومعالجتها (مصطفى والبانان، 2022). ومن أهم النظريات التعليمية التي تناولت أنماط التعلم النظرية البنائية للتعلم (التكوينية)، والنظرية الجشططية (عبد الكريم والدهلكي، 2023).

ومن خلال نموذج فارك (VARK) الذى طوره كل من ميلز وفليمينغ (Mills & Fleming) عام (1992) يتم تصنيف أنماط التعلم حسب الطريقة التي يستقبل ويجمع المتعلم بها المعلومات والمعارف والخبرات، وكذلك طريقته في معالجتها بعد الحصول عليها، والطرق المختلفة في تكوين وإدراك ومعالجة المعلومات لتكوين مفاهيم ومبادئ، وقد صنفها إلى أربعة أنماط هي البصري، والسمعي، القراءة والكتابة، والحسي والحركي (تمساح، 2020). ويتم تقديم استبيان من خلال نموذج فارك لمجموعة من الطلاب ثم توجيههم لانتقاء البديل التعليمي من بين أربعة بدائل وفق ما هو متوافق مع ميولهم واتجاهاتهم ورغباتهم، ويعتمد النموذج على فكرة التركيز على أحد الوسائط التعليمية التي توضح طريقة تمثيل الدماغ للخبرة والممارسة، وأساليب التنبيه للمثيرات التعليمية بهدف فهمها (الحجري، 2022).

ويُعرف نموذج فارك بأنه: "الكيفية التي يتفاعل بها المتعلمون مع المعلم والمعلماء وبيئة التعلم والطرق المختلفة التي يستجيبون بها" (المعاينة والمقوسى، 2023: 9)، كما يُشار إلى أنه: "نظام من الحقائق، والمعارف، والمعايير، والمهارات، والأنشطة، والخبرات التي صُممت بهدف التعليم، والتدريب بطرق متنوعة ومتكاملة تعتمد على استخدام نموذج فارك (VARK)" (عطية، 2023: 222).

يتضمن نموذج فارك (VARK) أربعة أنماط تعليمية تتوافق مع ميول الطلاب وتفضيلاتهم ذكرها كلٌّ من (المعاينة والمقوسى، 2023؛ Nasir et al., 2021؛ أحمد، 2023؛ العبدالله، 2024؛ عطية، 2023)؛ تتمثل بـ:

النمط البصري (Visual): يعتمد على الإدراك البصري والذاكرة البصرية التي تستثمر حاسة البصر بشكل أساسي في عملية التعلم. النمط السمعي (Auditory): يعتمد على الإدراك السمعي والذاكرة السمعية التي تُوظف حاسة السمع في عملية التعلم من خلال الاعتماد على مهاراتي الاستماع والتحدث. النمط القراءة/ الكتابة (Reading/Writing): يعتمد الطالب في هذا النمط على فهم المعارف والمعلومات ذات الصيغة القرائية أو الكتابية وإدراكها. النمط الحركي (Kinaesthetic): يميل الطالب في هذا النمط إلى التعلم التجريبي العملي المعتمد على الخبرة، كالإحساس والعمل اليدوي، والممارسة والحركة ولمس الأشياء.

يرتبط نموذج فارك بمجموعة من الإجراءات والأساليب التدريسية ذكرها كلٌّ من (عطية، 2023؛ والشهري، 2020؛ والحسيني، 2021) وفق ما يلي:

- توضيح الفروق الفردية بين الطلاب المرتبطة بالقراءة والكتابة وأساليب تعلمها بطرائق مختلفة.
  - التركيز على جعل الخبرات التعليمية ذات طابع شخصي وذو معنى.
  - إتمام المهمات التعليمية من خلال التجربة والاستطلاع والاكتشاف دون الاهتمام بالتعليمات المكتوبة.
  - تصميم المواقف التعليمية الصفية بأسلوب يجعلها ذات معنى وفعالة للطلاب.
  - إيلاء الاهتمام بالوسائل التعليمية البصرية كالصور والرسوم البيانية والمعروضات والأفلام والمخططات.
  - توظيف الوسائل التعليمية السمعية بهدف تحقيق فهم عميق لخبرة التعلم، والتفاعل مع بيئتها.
  - الاستعانة بأفراد يمتلكون الخبرة لتقديم شرح وتفسيرات عن مهمة جديدة ليتم إنجازها.
  - التأكيد على الجانب الحركي المعتمد على تصميم رسوم بيانية، وإعلانات، ورسوم تخطيطية، ونماذج لملصقات، وألبوم صور، وخرائط مجسمات، ومتابعة الأفلام التعليمية.
  - توظيف الصوت المسموع لإغناء خبرة الطالب السمعي، والتأكيد على تمييز الفروق بين النغمات ودرجتها ومستواها والإيقاع ومدى تألفه وتناغمه. واستثمار مهارة الاستماع لمناقشات متعددة، والحديث مع الذات.
  - توظيف كل أجزاء الجسم لحل مشكلة محددة، أو إنتاج مادة علمية وصناعتها، أو عرض أنواع من المنتجات.
  - تحقيق فهم عميق لخبرة التعلم والتفاعل مع البيئة من خلال توظيف المثيرات البصرية.
- تأتي الممارسات التدريسية في مقدمة المهام التي يستدعي الاهتمام بها وتتطلب التحسين والتطوير المستمر باعتبارها الموجه الأول لتحقيق نواتج تعلم فاعلة، فضلاً عن تطور العملية التربوية التعليمية، الأمر الذي يقتضي معه تطوير إعداد المعلم أثناء الخدمة من أجل الاستثمار الأمثل لإمكاناته المتعلقة بالعملية التدريسية لتحقيق الأهداف المرجوة (بيومي، 2019). ويعرف السلوي (9:2018) الممارسات التدريسية بأنها " كل ما يقوم به معلم الرياضيات من أنشطة وإجراءات أثناء الموقف التدريسي لتقديم المادة التعليمية، بغرض إحداث التعلم لدى المتعلمين وتعديل سلوكهم في ضوء أهداف المنهج".

ومن أهم خصائص الممارسات التدريسية لدى المعلم؛ أن الممارسات التدريسية تتضمن مجموعة من الكفايات المتنوعة، التي ينبغي على المعلم إتقانها لتجويد الممارسات التدريسية التي تتعلق بموضوعات التدريس، وأن تحديد الممارسات التدريسية للمعلم يُعد أمراً أساسياً لتقويم أدائهم، وتطوير ممارساتهم التدريسية الجيدة بما يحقق أداء متميز وفعال، كما أن الممارسات التدريسية وما تتضمنها من كفايات يمكن التدرّب عليها واكتسابها وإتقانها، وأن إتقان الممارسات التدريسية يُعد من أهم المكونات الأساسية والضرورية لكل معلم لتأهيله مهنيًا، ولكل معلم التحقق بمهنة التعليم؛ لتحقيق ممارسات تدريسية فاعلة (الفهد، 2018).

تتضمن الممارسات التدريسية العديد من المهام التي ينبغي للمعلم امتلاكها وممارستها كالمهارات التدريسية والنشاطات التعليمية الصفية كالشرح وعرض المادة وطرح الأسئلة وإثارة الدافعية وإدارة الصف فالممارسات التدريسية بشكل عام وتدريس الرياضيات بشكل خاص يمر بثلاث مراحل كما ذكرها كلٌّ من زيتون (2017) وعطيو (2013)؛ المرحلة الأولى التخطيط للتدريس: للتخطيط مكانة مهمة في مجال التعليم، لأن نجاح المعلم المتمثل في تحقيق الأهداف التربوية لعملية التعليم يتوقف بدرجة كبيرة على مهارات التخطيط الجيد، ويشمل العديد من المهارات منها تحديد الأهداف التعليمية وصياغتها بعبارات محددة قابلة للقياس والملاحظة وتحليل المحتوى، تحليل خصائص المتعلم، تخطيط الدرس ويشمل ذلك تحديد المفاهيم والمهارات الأساسية في الدرس، تحديد استراتيجيات التدريس والأنشطة التعليمية لتحقيق الأهداف، تحديد أساليب التقويم في الدرس. المرحلة الثانية تنفيذ التدريس تمثل عملية تنفيذ التدريس مرحلة التطبيق الفعلي للخطة التدريسية التي قام المعلم بإعدادها فهي المرحلة والتي يسعى فيها إلى إنجاز ما خطط له في المرحلة السابقة، وتبدأ المرحلة بدخول المعلم إلى الفصل والبدء في الحصة الدراسية وتشتمل هذه المرحلة على مجموعة كبيرة من المهارات التدريسية التي يتعين على المعلم إجادتها. المرحلة الثالثة تقويم التدريس: يُعد التقويم ركناً أساسياً من أركان العملية التعليمية وجزءاً لا يتجزأ منها، فهو الوسيلة التي يمكن من خلالها معرفة مدى ما تم تحقيقه من أهداف، وإلى أي مدى تتفق النتائج مع الجهد المبذول، وتحديد الجوانب الإيجابية والسلبية في العملية التعليمية، وتشخيص جوانب الضعف والقصور فيها من أجل اتخاذ الإجراءات المناسبة لعلاجها.

ولقد تناول عدد من الدراسات نموذج فارك لأنماط التعلم ومن أبرزها؛ دراسة خير الله (2022) التي هدفت إلى التعرف على أثر نموذج فارك في تحصيل مادة الرياضيات على عينة من (80) طالباً، تم اختيارها عشوائياً من متوسطة الهاشمية للبنين واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي، واختبار التحصيل في مادة الرياضيات كأداة للدراسة، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل في مادة الرياضيات لصالح المجموعة التجريبية. وهدفت دراسة المعاينة والمقوسى (2023) إلى الكشف عن فاعلية برنامج تعليمي في اللغة العربية مستند إلى نموذج فارك في تنمية التفكير التأملي (reflection) لدى (60) طالبة من طالبات الصف الخامس الأساسي في الأردن تم اختيارها بالطريقة القصدية، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، بالاعتماد على اختبار مهارات التفكير التأملي، وتوصلت الدراسة الى وجود فروق

ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية لاختبار مهارات التفكير الانعكاسي بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية التي درست وفق نموذج فارك.

أما دراسة أحمد (2023) فقد هدفت إلى معرفة أثر نموذج (VARK) في اكتساب المفاهيم النحوية لدى (46) طالباً من طلاب الصف الرابع العلمي، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي، وتمثلت أداة البحث بالاختبار التحصيلي، وتوصلت إلى فاعلية النموذج في تحسين مستوى الطلاب في اكتساب المفاهيم النحوية. وكذلك دراسة العيد (2024) التي هدفت إلى التعرف على فاعلية استخدام أنماط التعلم فارك (VARK) في تنمية مهارات التفكير العلمي لدى (70) طالبة من طالبات قسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية في جامعة حائل، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، بالاعتماد على مقياس أنماط التعلم ومقياس مهارات التفكير العلمي كأدوات للدراسة، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية استخدام أنماط التعلم فارك (VARK) في تنمية مهارات التفكير العلمي لدى الطالبات. وهدفت دراسة القرشي والشهري (2024) إلى الكشف عن أثر برنامج تدريبي مقترح قائم على نموذج فارك (VARK) لأنماط التعلم في تنمية ممارسات دعم الكفاح المنتج لدى (20) معلماً من معلمى الرياضيات في المرحلة المتوسطة بمدينة الطائف، أثبت المنهج شبه التجريبي بتصميم المجموعة الواحدة ذات القياسين القبلي والبعدي، واعتمدت الدراسة على بطاقة ملاحظة ممارسات دعم الكفاح المنتج كمقياس لجمع البيانات، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الممارسات لدى المعلمين في التطبيق القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي، مما دل على فاعلية البرنامج التدريبي المقترح القائم على نموذج فارك في تنمية ممارسات دعم الكفاح المنتج لدى معلمى الرياضيات.

ومن خلال عرض الدراسات السابقة يتضح أن الدراسة الحالية اتفقت في موضوعها العام مع جميع الدراسات السابقة من حيث تناول نموذج فارك (VARK) في الدراسة، ولكنها تميزت ببناء برنامج تدريبي قائم على نموذج فارك (VARK)، وقياس فاعليته في تنمية الممارسات التدريسية لدى معلمى الرياضيات بالمرحلة الثانوية. وانفقت الدراسة الحالية مع دراسة خير الله (2022)، ودراسة المعايطة والمقوسي (2023)، ودراسة أحمد (2023)، ودراسة العيد (2024) في منهج الدراسة، حيث استخدمت المنهج التجريبي بتصميمه شبه التجريبي. أما فيما يتعلق بأدوات الدراسة؛ فقد اختلفت الدراسة الحالية مع جميع الدراسات باستخدام بطاقة ملاحظة للمعلمين ماعدا دراسة القرشي والشهري (2024)، بينما استخدمت دراسة خير الله (2022)، ودراسة المعايطة والمقوسي (2023)، ودراسة أحمد (2023) الاختبار أداة للدراسة، كما استخدمت دراسة العيد (2024) المقياس أداة للدراسة، واختلفت الدراسة الحالية مع دراسة ناصر وآخرون (Nasir et al,2021)؛ حيث استخدمت الاستبيان أداة للدراسة، واختلفت عن الدراسات السابقة ماعدا دراسة القرشي والشهري (2024) في عينة البحث حيث كانت المعلمين وليس الطلاب. واختلفت الدراسة الحالية مع دراسة المعايطة والمقوسي (2023) في كون عينة الدراسة مأخوذة من طلاب المرحلة الابتدائية؛ وتلك الدراسة طبقت على طلاب الصف الخامس الابتدائي، بينما الدراسة الحالية طبقت على معلمى الرياضيات بالمرحلة الثانوية، واختلفت الدراسة الحالية مع دراسة خير الله (2022)، ودراسة القرشي والشهري (2024)

التي طُبقت على طلاب المرحلة المتوسطة، ودراسة أحمد (2023) التي طُبقت على طلاب المرحلة الثانوية، ودراسة ناصر وآخرون (Nasir et al,2021)، ودراسة العيد (2024)؛ حيث طُبقتا على طلاب المرحلة الجامعية. وقد تناولت عدد من الدراسات الممارسات التدريسية للمعلمين؛ ومنها دراسة الصلاحي (2019) التي هدفت إلى التعرف على واقع ممارسات معلمي الرياضيات التدريسية الداعمة لاستيعاب المفاهيم الرياضية للمرحلة الابتدائية وذلك من خلال استطلاع وجهة نظر (53) مشرفاً من مشرفي الرياضيات العاملين في الإدارات التعليمية بمنطقة مكة المكرمة باستخدام المنهج الوصفي، وبناء على استبانة تحديد الممارسات التدريسية الداعمة لاستيعاب المفاهيم الرياضية؛ أظهرت النتائج أن درجة ممارسة معلمي الرياضيات التدريسية الداعمة لاستيعاب المفاهيم جاءت متوسطة في مجالات (التمهيد، العرض، التقويم) ولم توجد فروق دالة إحصائية بين أفراد العينة تبعاً لمتغير الإدارة التعليمية في تلك الممارسات، وأوصت الدراسة بتوجيه البرامج التدريبية المقدمة لمعلمي الرياضيات نحو استراتيجيات التدريسية المحققة لاستيعاب المفاهيم الرياضية .

وهدفت دراسة الشريف (2021) إلى تحديد مستوى الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات استناداً إلى نموذج جودة التدريس وأثرها على اتجاهات الطلبة نحو الرياضيات، على عينة من (674) من طلبة المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض، استخدم الباحث المنهج الوصفي باستخدام استبانة للتعرف على الممارسات التدريسية للمعلم، واستبانة لمقياس اتجاه الطلاب، وأظهرت النتائج أن مستوى الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات لبعدي التعلم ذو المعنى أو جودة التفكير متوسطة، بينما كانت منخفضة لبعدها جودة بيئة التعلم، ووجود علاقة طردية متوسطة دالة بين إجمالي مقياس الاتجاهات نحو الرياضيات وأبعاد الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات، وأوصت الدراسة بأهمية تحسين الممارسات التدريسية المستندة إلى نموذج التدريس. كذلك هدفت دراسة عطيف وشراحيلي (2021) إلى إعداد برنامج قائم على مجتمعات التعلم المهنية لتحسين الممارسات التدريسية لدى (30) معلم معلمي التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، واستخدمت المنهج التجريبي القائم على تصميم مجموعة تجريبية واحدة، والتطبيق القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الممارسات التدريسية، وتوصلت إلى وجود فروق دالة إحصائية بين التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي. وأوصت الدراسة بضرورة تزويد المعلمين بأدلة توضيح كيفية بناء مجتمعات تعلم مهنية لتحسين ممارساتهم التدريسية، والاهتمام بالممارسات التدريبية في برامج التنمية المهنية للمعلمين.

بينما هدفت دراسة Fry et al. (2025) إلى استعراض الأبحاث المتعلقة بالتعلم المهني التي تدعم المعلمين في تنفيذ الممارسات التدريسية القائمة على الاستقصاء في صفوف الرياضيات بالمرحلة الابتدائية. وناقشت الدراسة الحاجة إلى التحول من التدريس التقليدي المرتكز على المعلم إلى ممارسات تعليمية تركز على الطالب من خلال الاستقصاء، وهو نهج يهدف إلى تعزيز التفكير المنطقي وحل المشكلات لدى الطلاب. إلا أن هذا التحول يواجه العديد من التحديات، مثل قلة الثقة لدى المعلمين وصعوبة التغيير في المعتقدات التربوية القائمة على الطرق التقليدية، وأظهرت النتائج أن الانتقال إلى ممارسات تدريس قائمة على الاستقصاء يتطلب جهوداً مستمرة وثقافة مدرسية تشجع على التطوير المهني والتفكير النقدي لدى المعلمين. وتقدم الدراسة رؤى قيمة للمعلمين وقادة المدارس

وصانعي السياسات الراغبين في تحسين التعليم الرياضي من خلال تبني ممارسات تدريسية حديثة تدعم فهم الطلاب العميق للمواد التعليمية.

وبالنظر إلى الدراسات السابقة فيلاحظ أنه اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة عطيف وشراحيلى (2021) من حيث المنهج المتبع وهو المنهج التجريبي، واختلفت مع دراسة الصلاحي (2019)، الشريف (2021)، دراسة (2025) Fry et al. حيث أنها استخدمت المنهج الوصفي المسحي. واتفقت في استخدامها لأدوات الدراسة، وهي بطاقة ملاحظة لقياس الأداء مع دراسة عطيف وشراحيلى (2021)، واستخدمت باقي الدراسات الاستبانة كأداة قياس كدراسة الصلاحي (2019)، ودراسة الشريف (2021). وتتفق الدراسة في اختيار مجتمعها من المعلمين مع (الصلاحي، 2019؛ الشريف، 2021؛ عطيف وشراحيلى، 2021)، واستخدمت دراسة الشريف (2021) عينة الطلاب كمجتمع إضافي للدراسة، أما دراسة الصلاحي (2019) فكان مجتمعها الإضافي من المشرفين التربويين. واختلفت الدراسة الحالية في المرحلة الدراسية المستهدفة؛ كانت المرحلة الابتدائية في (الصلاحي (2019)؛ عطيف وشراحيلى (2021)؛ (Fry et al. (2025)، المرحلة المتوسطة في دراسة الشريف (2021) في حين اتفقت مع دراسة عطيف وشراحيلى (2021) حيث أضاف المرحلة الثانوية. واتفقت الدراسة الحالية في اختيار المادة العلمية وهي مادة الرياضيات، مع كل من (الصلاحي (2019)؛ الشريف (2021)، بينما اختلفت مع دراسة عطيف وشراحيلى (2021) كونها لم تحدد المادة العلمية وكانت لجميع التخصصات.

ولأهمية نموذج فارك فقد جاءت هذه الدراسة كمحاولة للكشف عن أهم الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات في المرحلة الثانوية في ضوء نموذج فارك وتحسين ممارساتهم التدريسية التي تساعدهم على ممارسة مهنة التعليم بكفاءة وفعالية.

### مشكلة البحث

للمعلمين أدوات كبيرة في العملية التعليمية، ومنها استخدام الممارسات التدريسية المناسبة في عملية التدريس نظراً لأهميتها التربوية، ولما لها من قدرة على إكساب الطلاب مهارات متنوعة، مع العمل على تطويرها كلما دعت الحاجة لذلك لتصبح قادرة على الارتقاء بمستوى الطلاب وتفكيرهم (العوي، 2025)

وقد أكدت دراسة العنزي (2021) ودراسة العوي (2025) على أهمية استخدام الممارسات التدريسية في المراحل الدراسية المختلفة وتطويرها. وأشارت دراسة المطيري (2025) ودراسة النصيرات (2017) إلى أهمية المعايير المهنية للمعلمين وأهمية تدريبهم عليها للارتقاء بمستواهم التدريسي.

وأوصى المؤتمر التربوي الدولي الأول المنعقد في جامعة الملك خالد بضرورة الاستفادة من الاتجاهات العالمية المعاصرة في مجال إعداد المعلم بما يتناسب مع نظام التعليم في المملكة العربية السعودية والتخطيط لذلك بأسس علمية (جامعة الملك خالد، 2016).

ويعد نموذج فارك (VARK) من النماذج التي تزيد من رغبة المتدربين في التعلم من خلال مراعاة أنماط التعلم لديهم، ويقوم على مبدأ التركيز على الوسائط الحسية الإدراكية التي يميل المتعلم للتعلم وفقها، وهذا يتناسب مع

طبيعة تدريس الرياضيات التي تعد مادة ذات مستوى عال من التجريد بالنسبة للمتعلم وهو بحاجة إلى وسائط حسية متنوعة ليستوعب مفاهيمها المجردة ويتعلمها بالشكل الصحيح. وقد أكدت دراسة كل من (الشهري، 2020؛ خيرالله، 2022؛ حسين، 2023) على فاعلية نموذج فارك (VARK) وأثره في تحقيق نتائج تعليمية مرغوبة للمتدربين. كما أكد المؤتمر العلمي السابع (2020) "أبحاث تعليم الرياضيات التأثير والتطبيق والممارسة"، ومؤتمر الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات الثامن عشر (2022) "تطوير مناهج الرياضيات المدرسية: تحديات الواقع وتطلعات المستقبل"، والمؤتمر الثامن لتعليم وتعلم الرياضيات (2023) "تعليم وتعلم الرياضيات في ضوء المتغيرات الدولية"، على أهمية تطوير تدريس الرياضيات في ضوء التوجهات التربوية الحديثة التي تجعل الطالب محوراً للعملية التعليمية؛ وذلك من خلال تطوير ممارسات المعلمين والتشجيع على التجارب التربوية المطورة لأداء المعلمين في الميدان التربوي. وفي ضوء ما سبق جاءت هذه الدراسة تحقيقاً لما تنادي به وزارة التعليم من ضرورة رفع نواتج التعلم في الرياضيات وذلك عن طريق تطوير ممارسات المعلم التدريسية وبما يتوافق مع أهداف رؤية المملكة 2030 في التعليم وهو تطوير المعلم وفق المعايير الحديثة لرفع جودة الممارسات التدريسية لديه، وإسهاماً في نشر ثقافة النماذج الحديثة ومنها نموذج فارك والاستفادة في تدريب معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية بمدينة الرياض، والكشف عن فاعلية التدريب عليهم وذلك عن طريق بناء برنامج تدريبي مقترح قائم على نموذج فارك (VARK) وفاعليته في تنمية الممارسات التدريسية لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية. وسعى البحث إلى الإجابة عن السؤال الرئيس التالي: ما فاعلية البرنامج التدريبي المقترح القائم على نموذج فارك في تنمية الممارسات التدريسية لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية؟

### فروض البحث

- 1- لا يوجد فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات العينة في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة في مرحلة التخطيط.
- 2- لا يوجد فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات العينة في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة في مرحلة التنفيذ.
- 3- لا يوجد فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات العينة في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة في مرحلة التقييم.
- 4- لا يوجد فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات العينة في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة في مرحلة التخطيط والتنفيذ والتقييم.

### أهداف البحث

الكشف عن فاعلية البرنامج التدريبي القائم على نموذج فارك في تنمية الممارسات التدريسية لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية.

## أهمية البحث

## الأهمية النظرية:

- تُعد استجابة للتوجهات التربوية الحديثة في البحث عن نماذج وأساليب تدريبية تزيد من تطوير ممارسة المعلمين.
- تُقدم إطاراً نظرياً يتناول استخدام نموذج فارك (VARK) في تدريب معلمي الرياضيات؛ يُفيد الباحثين في المجال التربوي.
- تماشيًا مع رؤية المملكة العربية السعودية (2030)، التي أكدت أهدافها التعليمية على جعل الطالب محور العملية التعليمية، وتطوير وتحسين ممارسات المعلمين بما يضمن تحقيق تلك الأهداف.

## الأهمية التطبيقية:

- قد تسهم الدراسة في تقديم حقيية تدريبية تهتم بأفضل الممارسات التدريسية وفق نموذج فارك التي يجب توافرها في معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية.
- قد يسهم البرنامج التدريبي المعد في رفع جودة الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية أثناء الخدمة وتبصيرهم بأهم الممارسات التدريسية.

## حدود البحث

**الحدود الموضوعية:** اقتصرت الدراسة على بناء برنامج تدريبي قائم على ي نموذج فارك (VARK) لأنماط التعلم، الذي يقوم على أربعة أنماط (البصري، والسمعي، والقرائي/الكتابي، والحركي). تم تقديمه للمعلمين لتنمية الممارسات التدريسية في مراحل (التخطيط، التنفيذ، التقويم) لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية.

**الحدود الزمانية:** الفصل الدراسي الثالث من العام الدراسي 1446هـ.

**الحدود المكانية:** معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية بمدينة الرياض.

## مصطلحات البحث

**نموذج فارك (VARK Learning Styles Model):** نموذج قدمه كل من فلنج وبونويل (Flemming and Bonwell, 2006) والذان ركزا فيه على وسائط حسية إدراكية مفضلة على نحو أكثر كفاءة لعملية التعلم لدى المتدربين، ويحدد النموذج الطريقة التي يفضل فيها المتدربون أن تقدم لهم المعلومات من خلالها بناء على إجاباتهم على الأسئلة التي تطرح عليهم، ويصنف الطلبة فيه إلى أربعة أنماط هي: النمط البصري، والنمط السمعي، والنمط القرائي/الكتابي، والنمط العملي (الشهري، 2020).

**البرنامج التدريبي القائم على نموذج فارك:** يُعرفه الباحث إجرائياً بأنه: خطة تدريبية مكونة من أهداف وأنشطة وأساليب ووسائل تعليمية وأدوات تقويمية؛ تُقدم لمعلمي المرحلة الثانوية وفق أنماط تعلمهم؛ البصري والسمعي والقرائي/الكتابي والحركي، والمحددة وفق نموذج فارك لتنمية مهاراتهم التدريسية.

**الممارسات التدريسية (Instructional Practices):** يعرف Meng (2023) الممارسات التدريسية بأنها الاستراتيجيات والأساليب المتنوعة والمخططة التي يستخدمها المعلمون في الصف لعرض المحتوى التعليمي، تنظيم الأنشطة، إدارة التفاعل بين الطلاب، وتحفيز التعلم الفعال لدى المتعلمين، وذلك بهدف تحقيق أهداف تعليمية محددة حسب احتياجات الطلاب والسياق التعليمي. وهي إجراءات ديناميكية تتضمن التخطيط والتنفيذ والتقويم داخل بيئة التعلم. والباحث يعرفها في هذه الدراسة إجرائياً بأنها: ما يتم من إجراءات وأداءات أثناء الموقف التدريسي لعرض مادة الرياضيات بشكل فاعل من قبل المعلم بهدف إحداث التعلم وتحقيق نواتج تعليمية مرغوبة لدى المتعلمين.

### منهج البحث واجراءاته

- **منهج البحث:** لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها؛ استخدم الباحث المنهج التجريبي بتصميمه شبه التجريبي؛ ذي المجموعة الواحدة ذات التطبيقين القبلي والبعدي لمعرفة فاعلية البرنامج التدريبي.
- **مجتمع البحث:** تكون مجتمع البحث من جميع معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية بمدينة الرياض، والبالغ عددهم (730) معلماً، حسب إحصائية قسم تقنية المعلومات بالإدارة العامة للتعليم بمدينة الرياض للعام الدراسي 1446هـ.
- **عينة البحث:** تم اختيارها بالطريقة العشوائية البسيطة، والبالغ عددها (30) معلماً من معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية في مدينة الرياض.
- **أدوات البحث ومواده:**
  1. **بطاقة ملاحظة:** لقياس الممارسات التدريسية لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية قبل وبعد تقديم البرنامج التدريبي المقترح، وقد تم بناء بطاقة ملاحظة الممارسات التدريسية وفق خطوات علمية منهجية، بدأت بتحديد هدف البطاقة والفئة المستهدفة، ثم مراجعة الأدبيات التربوية والدراسات السابقة ذات الصلة لاستخلاص أبعاد الممارسات التدريسية. وبعد ذلك صيغت فقرات البطاقة في صورة عبارات سلوكية قابلة للملاحظة والقياس، مع تحديد مقياس تقدير مناسب. ثم عُرضت البطاقة على مجموعة من المحكمين المتخصصين للتحقق من صدق المحتوى، وأُجريت دراسة استطلاعية للتأكد من وضوح الفقرات وإمكانية التطبيق. كما حُسبت معاملات الصدق والثبات باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة، وفي ضوء النتائج أُخرجت البطاقة بصورتها النهائية الصالحة للتطبيق الميداني.
  - **الصدق الظاهري لأداة الدراسة:** تم عرض بطاقة الملاحظة بصورتها الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في عدد من الجامعات والمتخصصين في وزارة التعليم.

- **صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة:** يقصد بصدق الاتساق الداخلي درجة ارتباط كل عبارة بالدرجة الكلية للمقياس المنتمية إليه، وتشير نتائج الارتباط البسيط بجدول (1) إلى وجود ارتباط دال احصائياً بين كل عبارة وبين إجمالي المقياس المنتمية إليه، مما يشير أن المقاييس المستخدمة على درجة عالية من الاتساق الداخلي.

جدول 1

معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين كل عبارة وإجمالي المقياس المنتمية إليه

رقم العبارة	مرحلة التخطيط للدرس	مرحلة التنفيذ	مرحلة التقويم
1	.645**	.639**	.607**
2	.713**	.657**	.602**
3	.605**	.586**	.418**
4	.627**	.751**	.668**
5	.648**	.552**	.749**
6	.740**	.654**	.606**
7	.682**	.556**	.741**
8	.589**	.489**	.659**
9	.649**	.776**	.658**
10	.705**	.687**	.702**
11		.444**	

\*\*دال احصائياً عند المستوى الاحتمالي 0.01

- **ثبات أداة الدراسة:** للوقوف على ثبات أداة الدراسة حسب معامل ألفا كرونباخ كما في جدول (2)، وتشير النتائج بالجدول أن قيم معامل ألفا كرونباخ لمقاييس الدراسة الثلاثة أكبر من 0.7، مما يشير أن الأداة على درجة عالية من الثبات.

جدول 2

معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

المحور	مرحلة التخطيط للدرس	مرحلة التنفيذ	مرحلة التقويم
عدد العبارات	10	11	10
معامل ألفا كرونباخ	.854	.838	.841

2. **البرنامج التدريبي المقترح القائم على نموذج فارك لتنمية الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية.**

**إجراءات إعداد وبناء البرنامج التدريبي المقترح:** اعتمد الباحث في بنائه على المصادر التالية:

- الرجوع إلى الدراسات والبحوث المتصلة ببناء البرنامج التدريبي.
- الاطلاع على الإطار النظري للدراسة، والأطر ذات العلاقة ببناء البرنامج التدريبي.
- أدبيات الدراسة المتعلقة بالمعايير المهنية الوطنية، وبكيفية بناء البرامج التدريبية.
- قام الباحث بعدد من الخطوات لبناء البرنامج التدريبي المقترح تمثل في الخطوات التالية:
- تخطيط البرنامج من خلال تحديد العناصر الأساسية للبرنامج التدريبي.
- بناء البرنامج التدريبي في صورته الأولية ويتضمن ما يلي:

- (1) الإطار العام للبرنامج: تضمن (مقدمة البرنامج، الدليل الإرشادي للتدريب، أهداف البرنامج العامة والخاصة، والفئة المستهدفة من البرنامج، مدة البرنامج التدريبي)
- (2) محتوى البرنامج التدريبي المقترح: قام الباحث بإعداد محتوى البرنامج ليكون شاملاً وملائماً لجميع المحاور:
  - المحور الأول: نموذج فارك لأنماط التعلم.
  - المحور الثاني: الممارسات التدريسية للمعلمين.
- (3) أساليب تدريب البرنامج التدريبي المقترح: تم اختيار أساليب تدريب للبرنامج تناسب المحتوى وتحقق أهدافه، وتراعي المتدربين، حيث تنوعت أساليب تدريب المعلمين على تطوير ممارساتهم التدريسية في ضوء نموذج فارك حيث شملت ورش العمل التدريبية، والتدريب التطبيقي القائم على الممارسة، والنمذجة الصفية، ومجموعات التعلم المهنية، والتدريب الإلكتروني؛ بما يساهم في تمكين المعلمين من توظيف أنماط التعلم المتنوعة داخل الممارسات التدريسية.
- (4) الأنشطة المستخدمة في البرنامج التدريبي المقترح: تم استخدام أوراق العمل والنشاطات التي تحقق التفاعل بين المتدربين بشكل فردي أو جماعي.
- (5) متطلبات البرنامج التدريبي المقترح: تم استخدام الوسائل المساعدة والأدوات المساندة لتنفيذ البرنامج التدريبي.
- (6) تنفيذ البرنامج التدريبي المقترح: نُفذ البرنامج في عشر أيام بواقع ثلاث ساعات يومية وبمجموع (30) ساعة تدريبية، واستهدف البرنامج تطوير الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات في ضوء نموذج فارك.
- (7) تقويم البرنامج التدريبي المقترح: تم تطبيق التقويم القبلي للمتدربين، التكويني، الختامي.
- (8) صدق البرنامج التدريبي المقترح: تم قياس صدق البرنامج التدريبي المقترح من خلال عرضه على مجموعة من الحكمين المختصين لإبداء آرائهم حول البرنامج ثم تمت التعديلات المطلوبة على البرنامج.

### نتائج البحث ومناقشتها

للإجابة عن سؤال الدراسة: ما فاعلية البرنامج التدريبي المقترح القائم على نموذج فارك في تنمية الممارسات التدريسية لدى معلمى الرياضيات بالمرحلة الثانوية؟ تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسط الحسابي، والانحراف المعياري وفق التالي:

#### أولاً: مجموعة النتائج المتعلقة بالتطبيق القبلي (الملاحظة القبليّة)

- مرحلة التخطيط للدرس: يستعرض جدول (3) نتائج أفراد العينة على عبارات محور التخطيط للدرس

جدول 3

توزيع استجابات أفراد العينة على عبارات محور التخطيط للدرس

العبارات	منخفضة جداً		منخفضة		متوسطة		مرتفعة		مرتفعة جداً		متوسط حسابي	انحراف معياري
	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%		
يخطط المعلم للدرس بمنهجية علمية واضحة	5	16.7%	2	6.7%	6	20.0%	12	40.0%	5	16.7%	3.33	1.32
يتسم تخطيط المعلم بمرونة تراعي احتياجات المتعلمين وميولهم	1	3.3%	6	20.0%	9	30.0%	14	46.7%	0	0.0%	3.20	.89
يخطط المعلم محتوى الدرس بشكل منطقي ومتسلسل وفقاً لأهداف الدرس	1	3.3%	6	20.0%	13	43.3%	7	23.3%	3	10.0%	3.17	.99
يبنى المعلم خطة الدرس بناءً على الخبرات السابقة للمتعلمين	0	0.0%	7	23.3%	12	40.0%	10	33.3%	1	3.3%	3.17	.83
يحدد المعلم مراحل خطة الدرس بما يتناسب مع زمن الحصة الدراسية	1	3.3%	6	20.0%	14	46.7%	7	23.3%	2	6.7%	3.10	.92
يخطط المعلم برامج وأنشطة تعلم ملائمة لتحقيق أهداف الدرس	1	3.3%	7	23.3%	13	43.3%	8	26.7%	1	3.3%	3.03	.89
يظهر المعلم معرفة بقدرات واستعدادات المتعلمين وعلاقتها بمستويات إنجازهم	1	3.3%	10	33.3%	12	40.0%	6	20.0%	1	3.3%	2.87	.90
يظهر المعلم معرفة بنظريات التعلم المعاصرة وكيفية تطبيقها في تعلم المتعلمين	2	6.7%	8	26.7%	12	40.0%	6	20.0%	2	6.7%	2.93	1.01
يظهر المعلم معرفة بمحتوى المنهج الذي يقوم بتدريسه وتطبيقاته العملية	1	3.3%	8	26.7%	12	40.0%	6	20.0%	3	10.0%	3.07	1.01
يحلل المعلم محتوى الدرس إلى (مفاهيم، تعميمات، مهارات، قوانين)	4	13.3%	11	36.7%	8	26.7%	6	20.0%	1	3.3%	2.63	1.07
المتوسط العام											3.05	.98

وتشير النتائج بالجدول إلى توسط استجابات أفراد العينة على كل عبارات المحور، حيث تراوحت قيم المتوسط الحسابي بين 2.63 درجة إلى 3.33 درجة، بمتوسط عام بلغ 3.05 درجة. وقد جاءت العبارات مرتبة تنازلياً وفق المتوسط الحسابي كالتالي: يخطط المعلم للدرس بمنهجية علمية واضحة، يتسم تخطيط المعلم بمرونة تراعي احتياجات المتعلمين وميولهم، يبنى المعلم خطة الدرس بناءً على الخبرات السابقة للمتعلمين، يخطط المعلم محتوى الدرس بشكل منطقي ومتسلسل وفقاً لأهداف الدرس، يحدد المعلم مراحل خطة الدرس بما يتناسب مع زمن الحصة الدراسية، يظهر المعلم معرفة بمحتوى المنهج الذي يقوم بتدريسه وتطبيقاته العملية، يخطط المعلم برامج وأنشطة تعلم ملائمة لتحقيق أهداف الدرس، يظهر المعلم معرفة بنظريات التعلم المعاصرة وكيفية تطبيقها في تعلم المتعلمين، يظهر المعلم معرفة بقدرات واستعدادات المتعلمين وعلاقتها بمستويات إنجازهم، يحلل المعلم محتوى الدرس إلى (مفاهيم، تعميمات، مهارات)، وذلك بمتوسطات حسابية: 3.33، 3.20، 3.17، 3.17، 3.10، 3.07، 3.03، 2.93، 2.87، 2.63 على الترتيب.

وللوقوف على درجة التخطيط للدرس لدى أفراد العينة تم تقسيم استجاباتهم إلى ثلاث فئات وفق المدى النظري والذي يتراوح بين (10 - 50 درجة)، وهذه الفئات هي: درجة منخفضة، ودرجة متوسطة، ودرجة مرتفعة، كما في جدول (4).

جدول 4

درجة التخطيط للدرس

النسبة المكتملة	النسبة الفعلية	%	التكرارات	درجة التخطيط للدرس
3.3	3.3	3.3	1	منخفضة (10 - 23 درجة)
93.3	90.0	90.0	27	متوسطة (24 - 36 درجة)
100.0	6.7	6.7	2	مرتفعة (37 - 50 درجة)
	100.0	100.0	30	الإجمالي

وتشير النتائج بالجدول أن منوال توزيع استجابات أفراد العينة يقع في فئة التخطيط المتوسط للدرس بنسبة بلغت 90%.

- **مرحلة التنفيذ:** يستعرض جدول (5) توزيع استجابات أفراد العينة على عبارات محور التنفيذ للممارسات التدريسية في التطبيق القبلي

جدول 5

توزيع استجابات أفراد العينة على عبارات محور التنفيذ

العبارات	منخفضة جداً	منخفضة	متوسطة	مرتفعة	مرتفعة جداً	متوسط	انحراف معياري
	تكرار %	تكرار %	تكرار %	تكرار %	تكرار %	حسابي	
يربط المعلم الدرس بواقع حياة المتعلمين وقضاياهم المجتمعية	0	2	11	13	4	3.63	.81
يشرح المعلم الدرس بطريقة واضحة ومفهومة في ضوء ما خطط له	0	5	14	10	1	3.23	.77
يوظف المعلم الوسائل والتقنيات التعليمية المناسبة لتعلم الرياضيات وتعليمها	1	4	13	11	1	3.23	.86
يصمم المعلم أنشطة تدعم وتثير مهارات التفكير الرياضي العليا لدى المتعلمين	2	11	12	5	0	2.67	.84
يدير المعلم الوقت المتاح للتدريس بصورة فعالة تحقق أهداف التعلم	0	5	15	10	0	3.17	.70
يشجع المعلم على المناقشة الفاعلة التي تعزز الفهم الرياضي لدى المتعلمين	3	7	10	10	0	2.90	.99
يشجع المعلم المتعلمين على عرض ملخص ختامي يبرز أهم النقاط لما تم تعلمه في الدرس	1	9	9	8	3	3.10	1.06
يحث المعلم المتعلمين على الاستزادة من المعرفة حول موضوع الدرس من مصادر متنوعة	3	3	13	11	0	3.07	.94
يطبق المعلم مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي بما يعزز التعلم	3	11	12	3	1	2.60	.93
يطبق المعلم استراتيجيات تدريسية تناسب أنماط المتعلمين وتحقق أهداف المحتوى الرياضي	1	7	17	5	0	2.87	.73
يطبق المعلم استراتيجيات تدريسية تدعم تعلم المعرفة الرياضية وتساعد المتعلمين على الاستكشاف والاستنتاج الرياضي	2	4	13	11	0	3.10	.88
المتوسط العام						3.05	.86

وتشير النتائج بالجدول إلى توسط استجابات أفراد العينة على كل عبارات المحور، حيث تراوحت قيم المتوسط الحسابي بين 2.60 درجة إلى 3.63 درجة، بمتوسط عام بلغ 3.05 درجة. وقد جاءت العبارات مرتبة تنازلياً وفق المتوسط الحسابي كالتالي: يربط المعلم الدرس بواقع حياة المتعلمين وقضاياهم المجتمعية، يوظف المعلم الوسائل والتقنيات التعليمية المناسبة لتعلم الرياضيات وتعليمها، يشرح المعلم الدرس بطريقة واضحة ومفهومة في ضوء ما خطط له، يدير المعلم الوقت المتاح للتدريس بصورة فعالة تحقق أهداف التعلم، يطبق المعلم استراتيجيات تدريسية تدعم تعلم المعرفة الرياضية وتساعد المتعلمين على الاستكشاف والاستنتاج الرياضي، يشجع المعلم المتعلمين على عرض ملخص ختامي يبرز أهم النقاط لما تم تعلمه في الدرس، يحث المعلم المتعلمين على الاستزادة من المعرفة حول

موضوع الدرس من مصادر متنوعة، يشجع المعلم على المناقشة الفاعلة التي تعزز الفهم الرياضي لدى المتعلمين، يطبق المعلم استراتيجيات تدريسية تناسب أنماط المتعلمين وتحقق أهداف المحتوى الرياضي، يصمم المعلم أنشطة تدعم وتثير مهارات التفكير الرياضي العليا لدى المتعلمين، يطبق المعلم مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي بما يعزز التعلم، وذلك بمتوسطات حسابية: 3.63، 3.23، 3.23، 3.17، 2.90، 2.87، 2.67، 2.60 على الترتيب. وللوقوف على درجة التنفيذ لدى أفراد العينة تم تقسيم استجاباتهم إلى ثلاث فئات وفق المدى النظري والذي يتراوح بين (11 – 55 درجة)، وهذه الفئات هي: درجة منخفضة، ودرجة متوسطة، ودرجة مرتفعة، كما في جدول (6).

## جدول 6

درجة التنفيذ

النسبة المكتملة	النسبة الفعلية	%	التكرارات	درجة التنفيذ
3.3	3.3	3.3	1	منخفضة (11 – 25 درجة)
96.7	93.3	93.3	28	متوسطة (26 – 40 درجة)
100.0	3.3	3.3	1	مرتفعة (41 – 55 درجة)
	100.0	100.0	30	الإجمالي

وتشير النتائج بالجدول أن منوال توزيع استجابات أفراد العينة يقع في فئة التنفيذ المتوسط بنسبة بلغت 93.3%.

- **مرحلة التقويم:** يستعرض جدول (7) توزيع استجابات أفراد العينة على عبارات محور التقويم

## جدول 7

توزيع استجابات أفراد العينة على عبارات محور التقويم

العبارات	منخفضة جداً	منخفضة	متوسطة	مرتفعة	مرتفعة جداً	متوسط انحراف معياري							
	تكرار %	تكرار %	تكرار %	تكرار %	تكرار %	حسابي							
يطبق المعلم أدوات تقويم متنوعة (الاختبارات ملف إنجاز الملاحظة أوراق العمل،... في الدرس تلائم محتوى الرياضيات	1	3.3%	0	0.0%	16	53.3%	3.47	10.0%	3	33.3%	10	33.3%	0.82
ينوع المعلم في أساليب التقويم وفق الهدف منها (قبلي، بنائي، ختامي) في تقويم تعلم المتعلمين للرياضيات يطبق المعلم أساليب تقويم) تحريرية، شفوية (في الدرس تراعي احتياجات المتعلمين وتقيس تحصيلهم في الرياضيات	0	0.0%	9	30.0%	10	33.3%	3.13	6.7%	2	30.0%	9	33.3%	0.94
يوظف المعلم أدوات تقويم إلكترونية تساعد في تحديد مستوى تعلم المتعلمين	4	13.3%	7	23.3%	11	36.7%	2.80	3.3%	1	23.3%	7	36.7%	1.06
يشجع المعلم المتعلمين على أساليب التقويم الذاتي وتقويم الأقران فيما بينهم	1	3.3%	13	43.3%	10	33.3%	2.70	0.0%	0	20.0%	6	33.3%	0.84
يقدم المعلم تغذية راجعة للمتعلمين وفقاً لنتائج التقويم تساعد على معرفة نواحي القوة والضعف في أدائهم يعد المعلم تقارير دورية عن نتائج المتعلمين تحدد مستويات التقدم في أدائهم خلال مدة محددة ويطلعهم عليها	1	3.3%	8	26.7%	14	46.7%	2.90	0.0%	0	23.3%	7	46.7%	0.80
يوظف المعلم نتائج التحليل في تحسين نواتج التعلم لدى المتعلمين	2	6.7%	8	26.7%	17	56.7%	2.70	0.0%	0	10.0%	3	56.7%	0.75

يفسر المعلم نتائج التقييم في ضوء معايير محددة	0	0.0%	14	46.7%	12	40.0%	3	10.0%	1	3.3%	2.70	0.79
والاستفادة منها في تطوير الخطط الدراسية والممارسات التدريسية للرياضيات												
يستخدم المعلم بيانات من مصادر تقويم متنوعة	3	10.0%	7	23.3%	15	50.0%	4	13.3%	1	3.3%	2.77	0.94
لاستخلاص النتائج حول تقدم المتعلمين لتحقيق أهداف التعلم												
المتوسط العام											2,92	0.901

وتشير النتائج بالجدول إلى توسط استجابات أفراد العينة على كل عبارات المحور، حيث تراوحت قيم المتوسط الحسابي بين 2.63 درجة إلى 3.47 درجة، بمتوسط عام بلغ 2.92 درجة. وقد جاءت العبارات مرتبة تنازلياً وفق المتوسط الحسابي كالتالي: يطبق المعلم أدوات تقويم متنوعة (الاختبارات، ملف إنجاز، الملاحظة، أوراق العمل،...) في الدرس تلائم محتوى الرياضيات، يطبق المعلم أساليب تقويم (تحريرية، شفوية) في الدرس تراعي احتياجات المتعلمين وتقيس تحصيلهم في الرياضيات، ينوع المعلم في أساليب التقويم وفق الهدف منها (قبلي، بنائي، ختامي) في تقويم تعلم المتعلمين للرياضيات، يقدم المعلم تغذية راجعة للمتعلمين وفقاً لنتائج التقويم تساعدهم على معرفة نواحي القوة والضعف في أدائهم، يوظف المعلم أدوات تقويم إلكترونية تساعد في تحديد مستوى تعلم المتعلمين، يستخدم المعلم بيانات من مصادر تقويم متنوعة لاستخلاص النتائج حول تقدم المتعلمين لتحقيق أهداف التعلم، يفسر المعلم نتائج التقييم في ضوء معايير محددة والاستفادة منها في تطوير الخطط الدراسية والممارسات التدريسية للرياضيات، يوظف المعلم نتائج التحليل في تحسين نواتج التعلم لدى المتعلمين، يشجع المعلم المتعلمين على أساليب التقويم الذاتي وتقويم الأقران فيما بينهم، يعد المعلم تقارير دورية عن نتائج المتعلمين تحدد مستويات التقدم في أدائهم خلال مدة محددة ويطلعهم عليها، وذلك بمتوسطات حسابية: 2.63، 2.70، 2.70، 2.70، 2.77، 2.80، 2.90، 3.13، 3.40، 3.47.

وللقوف على درجة التقويم لدى أفراد العينة تم تقسيم استجاباتهم إلى ثلاث فئات وفق المدى النظري والذي يتراوح بين (10 - 50 درجة)، وهذه الفئات هي: درجة منخفضة، ودرجة متوسطة، ودرجة مرتفعة، كما في جدول (8)

جدول 8

درجة التقويم

درجة التقويم	التكرارات	%	النسبة الفعلية	النسبة المكتملة
منخفضة (10 - 23 درجة)	1	3.3	3.3	3.3
متوسطة (24 - 36 درجة)	28	93.3	93.3	96.7
مرتفعة (37 - 50 درجة)	1	3.3	3.3	100.0
الاجمالي	30	100.0	100.0	

وتشير النتائج بالجدول أن منوال توزيع استجابات أفراد العينة يقع في فئة التقويم المتوسط بنسبة بلغت 93.3%.

ثانياً: مجموعة النتائج المتعلقة بالتطبيق البعدي (الملاحظة البعدية)

- مرحلة التخطيط للدرس: يستعرض جدول (9) توزيع استجابات أفراد العينة على عبارات محور التخطيط

للدرس

توزيع استجابات أفراد العينة على عبارات محور التخطيط للدرس

العبارات	منخفضة جداً		منخفضة		متوسطة		مرتفعة		مرتفعة جداً		متوسط انحراف معياري
	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	
يخطط المعلم للدرس بمنهجية علمية واضحة	0	0.0%	0	0.0%	2	6.7%	17	56.7%	11	36.7%	4.30
يتسم تخطيط المعلم بمرونة تراعي احتياجات المتعلمين وميولهم	0	0.0%	0	0.0%	2	6.7%	18	60.0%	10	33.3%	4.27
يخطط المعلم محتوى الدرس بشكل منطقي ومتسلسل وفقاً لأهداف الدرس	0	0.0%	1	3.3%	7	23.3%	14	46.7%	8	26.7%	3.97
يبني المعلم خطة الدرس بناءً على الخبرات السابقة للمتعلمين	0	0.0%	3	10.0%	4	13.3%	14	46.7%	9	30.0%	3.97
يحدد المعلم مراحل خطة الدرس بما يتناسب مع زمن الحصة الدراسية	0	0.0%	2	6.7%	7	23.3%	16	53.3%	5	16.7%	3.80
يخطط المعلم برامج وأنشطة تعلم ملائمة لتحقيق أهداف الدرس	0	0.0%	0	0.0%	6	20.0%	19	63.3%	5	16.7%	3.97
يظهر المعلم معرفة بقدرات واستعدادات المتعلمين وعلاقتها بمستويات إنجازهم	0	0.0%	1	3.3%	4	13.3%	18	60.0%	7	23.3%	4.03
يظهر المعلم معرفة بنظريات التعلم المعاصرة وكيفية تطبيقها في تعلم المتعلمين	0	0.0%	3	10.0%	2	6.7%	16	53.3%	9	30.0%	4.03
يظهر المعلم معرفة بمحتوى المنهج الذي يقوم بتدريسه وتطبيقاته العملية	0	0.0%	1	3.3%	8	26.7%	12	40.0%	9	30.0%	3.97
يحلل المعلم محتوى الدرس إلى ( مفاهيم، تعميمات، مهارات، قوانين)	1	3.3%	0	0.0%	7	23.3%	17	56.7%	5	16.7%	3.83
المتوسط العام											4.01

وتشير النتائج بالجدول إلى ارتفاع استجابات أفراد العينة على كل عبارات المحور، حيث تراوحت قيم المتوسط الحسابي بين 3.80 درجة إلى 4.30 درجة، بمتوسط عام بلغ 4.01 درجة. وقد جاءت العبارات مرتبة تنازلياً وفق المتوسط الحسابي كالتالي: يخطط المعلم للدرس بمنهجية علمية واضحة، يتسم تخطيط المعلم بمرونة تراعي احتياجات المتعلمين وميولهم، يظهر المعلم معرفة بنظريات التعلم المعاصرة وكيفية تطبيقها في تعلم المتعلمين، يظهر المعلم معرفة بقدرات واستعدادات المتعلمين وعلاقتها بمستويات إنجازهم، يظهر المعلم معرفة بمحتوى المنهج الذي يقوم بتدريسه وتطبيقاته العملية، يخطط المعلم برامج وأنشطة تعلم ملائمة لتحقيق أهداف الدرس، يبني المعلم خطة الدرس بناءً على الخبرات السابقة للمتعلمين، يخطط المعلم محتوى الدرس بشكل منطقي ومتسلسل وفقاً لأهداف الدرس، يحلل المعلم محتوى الدرس إلى ( مفاهيم، تعميمات، مهارات، قوانين)، يحدد المعلم مراحل خطة الدرس بما يتناسب مع زمن الحصة الدراسية، وذلك بمتوسطات حسابية: 4.30، 4.27، 4.03، 4.03، 3.97، 3.97، 3.97، 3.83، 3.80 درجة على الترتيب.

وللوقوف على درجة التخطيط للدرس لدى أفراد العينة تم تقسيم استجاباتهم إلى ثلاث فئات وفق المدى النظري والذي يتراوح بين (10 - 50 درجة)، وهذه الفئات هي: درجة منخفضة، ودرجة متوسطة، ودرجة مرتفعة، كما في جدول (10).

جدول 10

درجة التخطيط للدرس

درجة التخطيط للدرس	التكرارات	%	النسبة الفعلية	النسبة المكتملة
منخفضة (10 - 23 درجة)	0	0	0	0

20.0	20.0	20.0	6	متوسطة (24 – 36 درجة)
100.0	80.0	80.0	24	مرتفعة (37 – 50 درجة)
	100.0	100.0	30	الإجمالي

وتشير النتائج أن منوال توزيع استجابات أفراد العينة يقع في فئة التخطيط المرتفع للدرس بنسبة بلغت 80%.

– مرحلة التنفيذ: يستعرض جدول (11) توزيع استجابات أفراد العينة على عبارات محور التنفيذ للممارسات التدريسية.

## جدول 11

توزيع استجابات أفراد العينة على عبارات محور التنفيذ

الخرف	متوسط	مرتفعة جداً	مرتفعة	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً	العبارات		
معياري	حسابي	تكرار %	تكرار %	تكرار %	تكرار %	تكرار %	تكرار %	تكرار %	
.71	4.33	43.3%	13	50.0%	15	3.3%	1	3.3%	يربط المعلم الدرس بواقع حياة المتعلمين وقضاياهم المجتمعية
.55	4.33	36.7%	11	60.0%	18	3.3%	1	0.0%	يشرح المعلم الدرس بطريقة واضحة ومفهومة في ضوء ما خطط له
.79	4.00	26.7%	8	50.0%	15	20.0%	6	3.3%	يوظف المعلم الوسائل والتقنيات التعليمية المناسبة لتعلم الرياضيات وتعليمها
.85	4.03	33.3%	10	40.0%	12	23.3%	7	3.3%	يصمم المعلم أنشطة تدعم وتثير مهارات التفكير الرياضي العليا لدى المتعلمين
.64	3.93	16.7%	5	60.0%	18	23.3%	7	0.0%	يدير المعلم الوقت المتاح للتدريس بصورة فعالة تحقق أهداف التعلم
.65	3.83	10.0%	3	66.7%	20	20.0%	6	3.3%	يشجع المعلم على المناقشة الفاعلة التي تعزز الفهم الرياضي لدى المتعلمين
.78	3.73	10.0%	3	63.3%	19	16.7%	5	10.0%	يشجع المعلم المتعلمين على عرض ملخص ختامي يبرز أهم النقاط لما تم تعلمه في الدرس
.99	3.90	30.0%	9	40.0%	12	23.3%	7	3.3%	يحث المعلم المتعلمين على الاستزادة من المعرفة حول موضوع الدرس من مصادر متنوعة
.81	4.03	30.0%	9	46.7%	14	20.0%	6	3.3%	يطبق المعلم مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي بما يعزز التعلم
.74	4.07	26.7%	8	56.7%	17	13.3%	4	3.3%	يطبق المعلم استراتيجيات تدريسية تناسب أنماط المتعلمين وتحقق أهداف المحتوى الرياضي
.84	3.67	10.0%	3	60.0%	18	16.7%	5	13.3%	يطبق المعلم استراتيجيات تدريسية تدعم تعلم المعرفة الرياضية وتساعد المتعلمين على الاستكشاف والاستنتاج الرياضي
.76	3.99								المتوسط العام

وتشير النتائج بالجدول إلى ارتفاع استجابات أفراد العينة على كل عبارات المحور، حيث تراوحت قيم المتوسط الحسابي بين 3.67 درجة إلى 4.33 درجة، بمتوسط عام بلغ 3.99 درجة. وقد جاءت العبارات مرتبة تنازلياً وفق المتوسط الحسابي كالتالي: يشرح المعلم الدرس بطريقة واضحة ومفهومة في ضوء ما خطط له، يربط المعلم الدرس بواقع حياة المتعلمين وقضاياهم المجتمعية، يطبق المعلم استراتيجيات تدريسية تناسب أنماط المتعلمين وتحقق أهداف المحتوى الرياضي، يطبق المعلم مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي بما يعزز التعلم، يصمم المعلم أنشطة تدعم وتثير مهارات التفكير الرياضي العليا لدى المتعلمين، يوظف المعلم الوسائل والتقنيات التعليمية المناسبة لتعلم الرياضيات وتعليمها، يدير المعلم الوقت المتاح للتدريس بصورة فعالة تحقق أهداف التعلم، يحث المعلم المتعلمين على الاستزادة من المعرفة حول موضوع الدرس من مصادر متنوعة، يشجع المعلم على المناقشة الفاعلة التي تعزز الفهم الرياضي لدى المتعلمين، يشجع المعلم المتعلمين على عرض ملخص ختامي يبرز أهم النقاط لما تم تعلمه في الدرس، يطبق

المعلم استراتيجيات تدريسية تدعم تعلم المعرفة الرياضية وتساعد المتعلمين على الاستكشاف والاستنتاج الرياضي، وذلك بمتوسطات حسابية: 4.33، 4.33، 4.07، 4.03، 4.03، 4، 3.93، 3.90، 3.83، 3.73، 3.67 على التوالي. وللوقوف على درجة التنفيذ لدى أفراد العينة تم تقسيم استجاباتهم إلى ثلاث فئات وفق المدى النظري والذي يتراوح بين (11 – 55 درجة)، وهذه الفئات هي: درجة منخفضة، ودرجة متوسطة، ودرجة مرتفعة، كما في جدول (12).

جدول 12

درجة التنفيذ

النسبة الفعلية	النسبة المكتملة	%	التكرارات	درجة التنفيذ
0	0	0	0	منخفضة (11 – 25 درجة)
13.3	13.3	13.3	4	متوسطة (26 – 40 درجة)
86.7	100.0	86.7	26	مرتفعة (41 – 55 درجة)
100.0	100.0	100.0	30	الإجمالي

وتشير النتائج أن منوال توزيع استجابات أفراد العينة يقع في فئة التنفيذ المرتفعة بنسبة بلغت 86.7%.

– مرحلة التقويم: تعرض جدول (13) توزيع استجابات أفراد العينة على عبارات محور التقويم.

جدول 13

توزيع استجابات أفراد العينة على عبارات محور التقويم

العبارات	منخفضة جداً	منخفضة	متوسطة	مرتفعة	مرتفعة جداً	متوسط	انحراف معياري
	تكرار %	تكرار %	تكرار %	تكرار %	تكرار %	تكرار %	
يطبق المعلم أدوات تقويم متنوعة (الاختبارات، ملف إنجاز، الملاحظة، أوراق العمل، ...) في الدرس ثلاث محتوى الرياضيات	0	0.0%	2	6.7%	20	66.7%	4.20
ينوع المعلم في أساليب التقويم وفق الهدف منها (قبلي، بنائي، ختامي) في تقويم تعلم المتعلمين للرياضيات	0	0.0%	3	10.0%	22	73.3%	4.07
يطبق المعلم أساليب تقويم (تحريرية، شفوية) في الدرس تراعي احتياجات المتعلمين وتقيس تحصيلهم في الرياضيات	0	0.0%	6	20.0%	13	43.3%	4.17
يوظف المعلم أدوات تقويم إلكترونية تساعد في تحديد مستوى تعلم المتعلمين	0	0.0%	7	23.3%	17	56.7%	3.97
يشجع المعلم المتعلمين على أساليب التقويم الذاتي وتقييم الأقران فيما بينهم	0	0.0%	8	26.7%	17	56.7%	3.90
يقدم المعلم تغذية راجعة للمتعلمين وفقاً لنتائج التقويم تساعد على معرفة نواحي القوة والضعف في أدائهم	0	0.0%	1	3.3%	8	26.7%	3.80
يعد المعلم تقارير دورية عن نتائج المتعلمين تحدد مستويات التقدم في أدائهم خلال مدة محددة ويطلعهم عليها	1	3.3%	1	3.3%	6	20.0%	3.93
يوظف المعلم نتائج التحليل في تحسين نواتج التعلم لدى المتعلمين	0	0.0%	2	6.7%	9	30.0%	3.73
يفسر المعلم نتائج التقويم في ضوء معايير محددة والاستفادة منها في تطوير الخطط الدراسية والممارسات التدريسية للرياضيات	0	0.0%	1	3.3%	5	16.7%	3.93

يستخدم المعلم بيانات من مصادر تقويم متنوعة											
0	0.0%	1	3.3%	10	33.3%	12	40.0%	7	23.3%	3.83	0.83
لاستخلاص النتائج حول تقدم المتعلمين لتحقيق أهداف التعلم											
المتوسط العام											
3,95											
.72											

وتشير النتائج بالجدول إلى ارتفاع استجابات أفراد العينة على كل عبارات المحور، حيث تراوحت قيم المتوسط الحسابي بين 3.73 درجة إلى 4.20 درجة، بمتوسط عام بلغ 3.95 درجة. وقد جاءت العبارات مرتبة تنازلياً وفق المتوسط الحسابي كالتالي: يطبق المعلم أدوات تقويم متنوعة (الاختبارات، ملف إنجاز، الملاحظة، أوراق العمل،...) في الدرس تلائم محتوى الرياضيات، يطبق المعلم أساليب تقويم (تحريرية، شفوية) في الدرس تراعي احتياجات المتعلمين وتقيس تحصيلهم في الرياضيات، ينوع المعلم في أساليب التقويم وفق الهدف منها (قبلي، بنائي، ختامي) في تقويم تعلم المتعلمين للرياضيات، يوظف المعلم أدوات تقويم إلكترونية تساعد في تحديد مستوى تعلم المتعلمين، يعد المعلم تقارير دورية عن نتائج المتعلمين تحدد مستويات التقدم في أدائهم خلال مدة محددة ويطلعهم عليها، يفسر المعلم نتائج التقويم في ضوء معايير محددة والاستفادة منها في تطوير الخطط الدراسية والممارسات التدريسية للرياضيات، يشجع المعلم المتعلمين على أساليب التقويم الذاتي وتقويم الأقران فيما بينهم، يستخدم المعلم بيانات من مصادر تقويم متنوعة لاستخلاص النتائج حول تقدم المتعلمين لتحقيق أهداف التعلم، يقدم المعلم تغذية راجعة للمتعلمين وفقاً لنتائج التقويم تساعد على معرفة نواحي القوة والضعف في أدائهم، يوظف المعلم نتائج التحليل في تحسين نواتج التعلم لدى المتعلمين، وذلك بمتوسطات حسابية: 4.20، 4.17، 4.07، 3.97، 3.93، 3.93، 3.90، 3.83، 3.80 درجة على الترتيب

وللوقوف على درجة التقويم لدى أفراد العينة تم تقسيم استجاباتهم إلى ثلاث فئات وفق المدى النظري والذي يتراوح بين (10-50 درجة)، وهذه الفئات هي: درجة منخفضة، ودرجة متوسطة، ودرجة مرتفعة، كما في جدول (14).

جدول 14

درجة التقويم

النسبة المكملة	النسبة الفعلية	%	التكرارات	درجة التقويم
0	0	0	0	منخفضة (10 - 23 درجة)
20.0	20.0	20.0	6	متوسطة (24 - 36 درجة)
100.0	80.0	80.0	24	مرتفعة (37 - 50 درجة)
	100.0	100.0	30	الإجمالي

وتشير النتائج أن منوال توزيع استجابات أفراد العينة يقع في فئة التقويم المرتفع بنسبة بلغت 80%.

### ثالثاً: النتائج المتعلقة بالفروق بين التطبيقين

1. الفرق في التخطيط للدرس بين الاختبارين القبلي والبعدي: يتوقع الفرض الاحصائي الأول عدم وجود فرق في متوسطي المعلمين لممارسات التخطيط للدرس في الاختبارين القبلي والبعدي، ولاختبار هذا الفرض تم عمل اختبار اختبار ت للمجموعتين المرتبطتين، وقد جاءت النتائج كما في جدولي (15) و(16) كالتالي:

## جدول 15

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات التخطيط للدرس في الاختبارين القبلي والبعدي					
المتوسط الحسابي	العدد	الانحراف المعياري	متوسط الخطأ		
40.1333	30	4.04060	.73771	Pair 1	التخطيط للدرس في الاختبار البعدي
30.5000	30	5.01549	.91570		

يوضح جدول (15) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات التخطيط للدرس في الاختبارين القبلي والبعدي، وتشير النتائج أن متوسط درجات المعلمين في الاختبار القبلي بلغت 30.50 درجة، وفي الاختبار البعدي 40.13 درجة.

## جدول 16

نتائج اختبار (ت في أزواج) للفرق بين متوسطي درجات المعلمين في الاختبارين القبلي والبعدي							
الفروق بين الأزواج							
المتوسط الحسابي للانحراف المعياري متوسط الخطأ	الحد الأدنى	الحد الأعلى	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة		
9.63333	5.75646	1.05098	7.48384	11.78283	9.166	29	.000
التخطيط للدرس في الاختبار البعدي - التخطيط للدرس في الاختبار القبلي							

وتوضح النتائج بجدول (16) أن قيمة (ت) للفرق بين متوسطي درجات المعلمين في الاختبارين القبلي والبعدي لمحور التخطيط للدرس بلغت 9.199، وهي قيمة دالة احصائياً عند المستوى الاحتمالي 0.01؛ مما يشير إلى وجود فروق بين درجات المعلمين في الاختبارين القبلي والبعدي، وبالرجوع إلى قيم المتوسط الحسابي بجدول (15) يتضح أن تلك الفروق لصالح الاختبار البعدي.

2. الفرق في التنفيذ بين الاختبارين القبلي والبعدي: يتوقع الفرض الاحصائي الثاني عدم وجود فرق في متوسطي درجات المعلمين لممارسات التنفيذ في الاختبارين القبلي والبعدي، ولاختبار هذا الفرض تم عمل اختبار (ت في أزواج)، وقد جاءت النتائج كما في جدولي (17) و(18) كالتالي:

## جدول 17

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات التنفيذ في الاختبارين القبلي والبعدي					
المتوسط الحسابي	العدد	الانحراف المعياري	متوسط الخطأ		
43.8667	30	3.80320	.69437	Pair 1	التنفيذ في الاختبار البعدي
33.5667	30	4.01449	.73294		

يوضح جدول (17) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات التنفيذ في الاختبارين القبلي والبعدي، وتشير النتائج أن متوسط درجات المعلمين في الاختبار القبلي بلغت 33.57 درجة، بينما كان متوسط درجاتهم في الاختبار البعدي 43.87 درجة؛ ويتضح من تلك القيم وجود فروق لصالح الاختبار البعدي.

## جدول 18

نتائج اختبار (ت في أزواج) للفرق بين متوسطي درجات المعلمين في الاختبارين القبلي والبعدي بعد التنفيذ							
الفروق بين الأزواج							
المتوسط الحسابي للانحراف المعياري متوسط الخطأ	الحد الأدنى	الحد الأعلى	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة		
10.30000	4.77890	.87250	8.51553	12.08447	11.805	29	.000
التنفيذ في الاختبار البعدي - التنفيذ في الاختبار القبلي							

وتوضح النتائج بجدول (18) أن قيمة (ت) للفرق بين متوسطي درجات المعلمين في الاختبارين القبلي والبعدي لمحور التنفيذ بلغت 11.805، وهى قيمة دالة احصائياً عند المستوى الاحتمالي 0.01؛ مما يشير إلى وجود فروق بين درجات المعلمين في الاختبارين القبلي والبعدي، وبالرجوع إلى قيم المتوسط الحسابي بجدول (17) يتضح أن تلك الفروق لصالح الاختبار البعدي.

**3. الفرق في التقويم بين الاختبارين القبلي والبعدي:** يتوقع الفرض الاحصائي الثالث عدم وجود فرق في متوسطي درجات المعلمين لممارسات التقويم في الاختبارين القبلي والبعدي، ولاختبار هذا الفرض تم عمل اختبار (ت في أزواج)، وقد جاءت النتائج كما في جدول (19) و(20) كالتالي:

جدول 19

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات التقويم في الاختبارين القبلي والبعدي

المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	متوسط الخطأ	التقويم في الاختبار البعدي	التقويم في الاختبار القبلي
39.5333	3.73920	30	.68268	Pair 1	
29.2000	3.18834	30	.58211		

يوضح جدول (19) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات التقويم في الاختبارين القبلي والبعدي، وتشير النتائج أن متوسط درجات المعلمين في الاختبار القبلي بلغت 29.20 درجة، بينما كان متوسط درجاتهم في الاختبار البعدي 39.53 درجة، ويتضح من تلك القيم وجود فروق لصالح الاختبار البعدي.

جدول 20

نتائج اختبار (ت في أزواج) للفرق بين متوسطي درجات المعلمين في الاختبارين القبلي والبعدي لبعده التقويم

الفرق بين الأزواج		قيمة ت	درجات الحرية مستوى الدلالة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الخطأ	الحد الأدنى	الحد الأعلى	فترات الثقة 95%
10.33333	4.41263	.80563	29	12.826	11.98103	8.68563	8.68563	12.826	12.826

Pair 1 التقويم في الاختبار البعدي - التقويم في الاختبار القبلي

وتوضح النتائج بجدول (20) أن قيمة (ت) للفرق بين متوسطي درجات المعلمين في الاختبارين القبلي والبعدي لمحور التقويم بلغت 12.826، وهى قيمة دالة احصائياً عند المستوى الاحتمالي 0.01، مما يشير إلى وجود فروق بين درجات المعلمين في الاختبارين القبلي والبعدي، وبالرجوع إلى قيم المتوسط الحسابي بجدول (19) يتضح أن تلك الفروق لصالح الاختبار البعدي.

**4. الفرق في مرحلة التخطيط والتنفيذ والتقويم بين الاختبارين القبلي والبعدي:** يتوقع الفرض الاحصائي الرابع عدم وجود فرق في متوسطي درجات المعلمين لممارسات مرحلة التخطيط والتنفيذ والتقويم في الاختبارين القبلي والبعدي، ولاختبار هذا الفرض تم عمل اختبار (ت في أزواج)، وقد جاءت النتائج كما في جدول (21) كالتالي:

جدول 21

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات التخطيط والتنفيذ والتقويم في الاختبارين القبلي والبعدي

المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	متوسط الخطأ	التخطيط والتنفيذ والتقويم في الاختبار البعدي	التقويم في الاختبار القبلي
41.1733	3.7692	30	.63968	Pair 1	
31.0886	3.19261	30	.59111		

يوضح جدول (21) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات التخطيط والتنفيذ والتقويم في الاختبارين القبلي والبعدي، وتشير النتائج أن متوسط درجات المعلمين في الاختبار القبلي بلغت 31,0886 درجة، بينما كان متوسط درجاتهم في الاختبار البعدي 41.1733، ويتضح من تلك القيم وجود فروق لصالح الاختبار البعدي. وبعد أن توصلت النتائج إلى التحسن الملحوظ في ممارسات المعلمين التدريسية في مجالات التخطيط والتنفيذ والتقويم بعد تطبيق البرنامج التدريبي القائم على نموذج فارك (VARK) فإن الباحث يعزو هذا التحسن إلى مجموعة من العوامل التربوية والنظرية المتداخلة، يمكن تفسيرها على النحو الآتي:

أولاً: اعتماد البرنامج التدريبي على إطار نظري واضح ومحدد، يتمثل في نموذج فارك القائم على أنماط التعلم (البصري، السمعي، القرائي/الكتابي، الحركي)، أسهم في إكساب المعلمين فهماً أعمق للفروق الفردية بين المتعلمين، مما انعكس إيجاباً على ممارساتهم التخطيطية. فقد أصبح المعلم أكثر قدرة على تصميم أهداف تعليمية متنوعة، واختيار استراتيجيات وأنشطة تعليمية تراعي تنوع أنماط التعلم داخل الصف، بدلاً من الاعتماد على نمط واحد تقليدي في التخطيط.

ثانياً: يُفسّر التحسن في ممارسات التنفيذ التدريسي بأن البرنامج التدريبي قد نقل المعلمين من مستوى المعرفة النظرية إلى مستوى التطبيق العملي، من خلال تدريبهم على توظيف استراتيجيات تدريسية متعددة تتوافق مع أنماط التعلم المختلفة، مثل استخدام الوسائط البصرية، والمناقشات الشفوية، والأنشطة العملية، والمهام الكتابية. هذا التنوع في طرائق التدريس أسهم في زيادة فاعلية الموقف التعليمي، ورفع درجة تفاعل المتعلمين، مما عزز كفاءة الأداء التدريسي للمعلم داخل الصف.

ثالثاً: يُعزى التحسن في ممارسات التقويم إلى إدراك المعلمين لأهمية تنوع أساليب التقويم بما يتناسب مع أنماط التعلم المختلفة، حيث لم يعد التقويم مقتصرًا على الاختبارات التحريرية التقليدية، بل شمل تقويمًا شفهيًا، وأدائيًا، ومشاريع تطبيقية، ومهام عملية. ويتفق ذلك مع التوجهات التربوية الحديثة التي تؤكد على التقويم من أجل التعلم (Assessment for Learning) وليس التقويم للحكم فقط.

يمكن تلخيص النتائج التي توصلت إليها الدراسة على النحو التالي: أظهرت النتائج مستوى متوسط لدرجات المعلمين في المحاور الثلاثة (التخطيط للدرس، والتنفيذ، والتقويم) في الاختبار القبلي. في حين أظهرت النتائج مستوى مرتفع لدرجات المعلمين في المحاور الثلاثة (التخطيط للدرس، والتنفيذ، والتقويم) في الاختبار البعدي. وبينت النتائج وجود فروق دالة احصائياً بين الاختبارين القبلي والبعدي لصالح الاختبار البعدي في جميع المحاور. تحسنت ممارسات المعلمين بعد التدخل بشكل ملحوظ.

ويعزو الباحث النتائج السابقة إلى فاعلية نموذج فارك لأنماط التعلم إلى تنمية الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية، حيث أنه يركز على أنماط المتدربين وتفضيلاتهم في التعلم حيث يكون هناك تنوع في التدريب لجميع الحواس ومرعات النمط البصري والنمط السمعي والنمط الكتابي، بالإضافة إلى التركيز على مراحل ومهارات التدريس الأساسية التخطيط والتنفيذ والتقويم والتدريب عليها وفق نموذج فارك للمعلمين، وكذلك مما

ساعد على تنمية الممارسات التدريسية تحديد أفضل الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات والتدريب عليها بأكثر من نمط وفق نموذج فارك والتكرار الذي ساهم في تنمية الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية، وتتفق هذه النتيجة مع الدراسات التي توصلت إلى تنمية الممارسات التدريسية للمعلمين، باستخدام مداخل ونظريات ونماذج واستراتيجيات أخرى، إذ تتفق الدراسة الحالية مع دراسة (عطيف وشراحيلى (2021); الصلاحي (2019); Fry et al. (2025) في تنمية الممارسات التدريسية بعد البرنامج التدريبي حسب نموذج كل دراسة، بينما اختلفت الدراسة الحالية مع دراسة الشريف (2021) التي توصلت إلى أن الممارسات التدريسية جاءت منخفضة ومتوسطة حسب المحاور.

### توصيات البحث

- الاستفادة من نموذج فارك في برامج التنمية المهنية للمعلمين
- استخدام نموذج فارك ضمن برامج التدريب أثناء الخدمة، لما له من أثر إيجابي في تنمية وعي المعلمين بأنماط التعلم المختلفة، وتحسين ممارساتهم التدريسية داخل الصف.
- دمج أنماط التعلم في التخطيط اليومي للدروس.
- تدريب المعلمين على تصميم خطط دراسية تراعي تنوع أنماط التعلم (البصري، السمعي، القرائي/الكتابي، الحركي)، بما يساهم في تحقيق تعلم أكثر شمولية وفاعلية لجميع المتعلمين.
- تنويع طرائق التدريس والأنشطة الصفية بما يتوافق مع أنماط التعلم المختلفة، والابتعاد عن الأساليب التقليدية التي تعتمد على نمط واحد في التدريس.
- توظيف أساليب تقويم متنوعة (شفهية، أدائية، كتابية، عملية) تعكس الفروق الفردية بين المتعلمين، وتساهم في تقويم تعلمهم بصورة أكثر دقة وعدالة.

### مقترحات البحث

- بناء برنامج تدريبي قائم على نموذج فارك وقياس فاعليته في تعديل تصورات معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية نحو تعليم الرياضيات وتنمية ممارساتهم التدريسية.
- تصور مقترح لتنمية الممارسات التدريسية لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية.

## المراجع

## المراجع العربية

- أحمد، خالد. (2023). أثر نموذج V.A.R.K في اكتساب المفاهيم النحوية لدى طلاب الصف الرابع العلمي. *مجلة الفتح*، 27(4)، 279-302.
- الأمير، يسرى. (2024). استخدام استراتيجية مقترحة قائمة على أنماط فارك (VARK) لتعليم في تدريس العلوم لتنمية التحصيل ومهارات التفكير التنسيقي والاندماج الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة كلية التربية بجامعة بنها*، 139(1)، 272-368.
- الحجري، حنان. (2022). فاعلية التعلم التكييفي في ضوء نموذج فارك في تنمية الاستيعاب المفاهيمي واليقظة العقلية في الدعاية والإعلان لطلاب المدرسة الثانوية التجارية. *مجلة دراسات تربوية واجتماعية*، 28(3)، 132-216.
- بيومي، ياسر (2019). واقع الممارسات التدريسية الصفية لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في ضوء المعايير المهنية المعاصرة لتعليم وتعلم الرياضيات، *الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات*، 1(22)، 6-30.
- تمساح، ابتسام. (2020). فاعلية تنظيم محتوى وحدة في العلوم وفق نموذج (VARK) في تنمية مستويات عمق المعرفة (DOK) والتصور الخيالي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي أنماط التعلم المختلفة. *المجلة التربوية في كلية التربية*، 74، 1222-1276.
- حسين، شيماء. (2023). أثر نموذج فارك (VARK) في تحصيل طالبات الصف الرابع الاعدادي في مادة الحاسوب. *مجلة الأبحاث العلمية والإنسانية*، 1(4)، 1-21.
- الحسيني، وصال. (2021). تحليل كتاب القراءة للصف الرابع الابتدائي في ضوء أنماط التعلم الواردة في نموذج فارك "VARK" لأنماط التعلم الحسي. *مجلة العلوم الإنسانية*، جامعة بابل، 28(3)، 1-9.
- الجمعية السعودية العلمية للمعلم. (2019، ديسمبر 4-5). *المعلم: متطلبات التنمية وطموح المستقبل* [مؤتمر]. جامعة الملك خالد، أبها، السعودية.
- خيرالله، ماجد. (2022). أثر أنموذج فارك في تحصيل مادة الرياضيات للصف الثاني المتوسط. *مجلة كلية التربية في جامعة واسط*، 48(3)، 452-468.
- الدهيمان، هيلة. (2021). مستوى تطبيق معلمات العلوم الشرعية للمرحلة المتوسطة للمعايير المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم التربوية*، 2(4)، 223-273.
- زيتون، كمال. (2017). *تدريس العلوم للفهم، رؤية بنائية*. (ط2). القاهرة: عالم الكتب.
- السلولي، مسفر. (2018). العلاقة بين مهارات التواصل الرياضي والتحصيل الدراسي في مقرر الرياضيات لدى طلاب السنة التحضيرية بجامعة الملك سعود. *مجلة العلوم التربوية*، 15، 19-52.
- الشريف، خالد. (2021). الممارسات التدريسية لعلمي الرياضيات في المملكة العربية السعودية استناداً إلى نموذج جودة التدريس وأثرها على اتجاهات الطلبة نحو الرياضيات، *مجلة تربويات الرياضيات*، 24(3)، 256-287.
- الشهري، مانع. (2020). تقييم مستوى الممارسات التدريسية لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين، *المجلة التربوية جامعة سوهاج*، 3(186)، 1139-1181.
- الصلاحى، محمد. (2019). ممارسات تدريس معلمي الرياضيات في دعم الفهم المفاهيمي لدى الطلاب في المرحلة الابتدائية. *مجلة تعليم الرياضيات*، 22(9)، 173-197.
- العبدالله، وسام؛ وأبو الطيب، محمد؛ والدبابسة، محمد. (2024). علاقة أنماط التعلم (البصري- السمعي- القرائي الكتابي- الأدائي) مع الذكاء الجسمي الحركي لدى طلبة مسابقات السباحة بكلية علوم الرياضة. *مجلة تطبيقات علوم الرياضة*، 119(3)، 12-37.
- عبدالكريم، دعاء؛ والدهلكي، زينة. (2023). أثر انموذج فارك (VARK) المستند إلى أنماط التعلم في اكتساب المفاهيم النحوية لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي. *مجلة كلية التربية الأساسية في الجامعة المستنصرية*، 29(120)، 165-186.
- عطية، رحاب. (2023). برنامج قائم على نموذج (VARK) في تدريس اللغة العربية لتنمية الخيال الأدبي والذكاء اللغوي لدى طلاب كلية التربية النوعية. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*، 17(7)، 206-296.
- عطيف، يحيى، وشراحيلى، جابر. (2021). برنامج تجريبي قائم على مجتمعات التعلم المهنية وأثره في تحسين الممارسات التدريسية لدى معلمي التعليم العام، *مجلة رابطة التربويين العرب*، 133(1)، 403-430.

- عطيو، محمد (2013). طرق تدريس العلوم بين النظرية والتطبيق . دار الفكر للتوزيع.
- العمرى، نورة (2018). مستوى الممارسات التدريسية في ضوء النظرية البنائية لدى معلمي ومعلمات الرياضيات في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة بمدينة نجران، مجلة تربويات الرياضيات، 21(5)، 219-253
- العمرى، ناعم، والدهمش، عبدالولي، وعلي، علي، والسليمي، حمود. (2018). طبيعة الممارسات التأملية لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، 3 (19)، 315 - 341
- العنزي، أحمد. (2021). فاعلية برنامج تدريبي قائم على المعايير العالمية لتكنولوجيا التعليم في تحسين الممارسات التدريسية ومهارات القيادة المهنية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، 11(5)، 114-135
- العيد، نايفة. (2024). فاعلية استخدام أنماط التعلم فارك (VARK) في تنمية مهارات التفكير العلمي لدى طالبات قسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية في جامعة حائل. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، 18(1)، 1-58.
- المطيري، غزالي (2025). واقع الممارسات التدريسية لمعلمات الرياضيات في ضوء مدخل (STEM) في محافظة المجمعة. مجلة المناهج وطرق التدريس، 4(6)، 96-109.
- محمود، أحمد. (2022). تحديد أنماط التعلم لدى الإخصائيات الاجتماعيات باستخدام نموذج فارك وعلاقتها بمستوى مهارات الإبداع المهني لديهن عند العمل مع حالات رياض الأطفال. مجلة الخدمة الاجتماعية في الجمعية المصرية للأخصائيين الاجتماعيين، 72(2)، 73-103.
- المعاينة، هبة؛ والمقوسي، ياسين. (2023). فاعلية برنامج تعليمي في اللغة العربية مستند إلى نموذج فارك في تنمية التفكير الانعكاسي لدى طالبات الصف الخامس الأساسي في الأردن. مجلة دراسات في العلوم التربوية، 50(4)، 1-16.
- مصطفى، فهد؛ وبانا، منيب. (2022). دراسة أنماط التعلم على وفق نموذج (VARK) لدى طلبة الأقسام العلمية والأدبية المرحلة الثانية في كلية التربية وعلاقتها ببعض المتغيرات. مجلة الدراسات والأبحاث للعلوم الرياضية، 32(1)، 65-79.
- موسى، دنيا؛ والتميمي، يوسف. (2020). أنماط التعلم المفضلة وفق أنموذج (VARK) وأثرها في تحصيل تلميذات الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم. مجلة أبحاث الذكاء، 30(14)، 87-105.
- المؤتمر الثامن لتعليم وتعلم الرياضيات. (2023- مايو). تعليم وتعلم الرياضيات في ضوء المتغيرات الدولية. جامعة الملك سعود.
- المؤتمر السابع لتعليم وتعلم الرياضيات. (2020م- ديسمبر). أبحاث تعليم الرياضيات التأثير والتطبيق والممارسة. جامعة الملك سعود.
- المؤتمر السادس لتعليم وتعلم الرياضيات. (2019- مارس). مستقبل تعليم الرياضيات في المملكة العربية السعودية في ضوء الاتجاهات الحديثة والتنافسية الدولية. جامعة الملك سعود.
- النصيرات، صالح. (2017). التطوير المهني للمعلم: نظرة حديثة للتدريب على أساس معايير المناهج وكفايات التعليم (تركيز خاص على معلمي ومعلمات اللغة العربية). عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- الفهيد، خالد. (2018). تطوير الممارسات التدريسية الفاعلة لدى الطلاب المعلمين في تخصص العلوم الشرعية في الجامعات السعودية في ضوء المتطلبات التربوية المتجددة، مجلة كلية التربية بجامعة الأزهر، 179(2)، 340-406
- القرشي، عبدالرحمن، والشهري، سامي. (2024). أثر برنامج تدريبي مقترح قائم على نموذج فارك لأنماط التعلم في تنمية ممارسات دعم الكفاح المنتج لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة. مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية، 41، 519-551.

## المراجع الأجنبية

- Agu, A. U., Esom, E. A., Anyanwu, E. G., & Obikili, E. N. (2021). Learning style preference: Impact on academic performance of preclinical medical students, a Nigerian survey. *Nigerian Journal of Medicine*, 30(2), 199-204.
- Bawaneh, A., Moumene, A., & Aldalalah, O. (2020). Gauging the Level of Reflective Teaching Practices among Science Teachers. *International Journal of Instruction*, 13(1), 695-712
- Billey, L.B.(2010).The Impactof Sustned, Standards Based professional Learning on Second and Third Grade Teachers Content and pedagogical Knowledge in Integrated Mathematics, *Early Childhood Education Journal*,38:123-132
- Bin Eid, A., Almutairi, M., Alzahra, A., Alomair, F., Albinhamad, A., Albarrak, Y., Alzuaki, M., & Alyahya, S. (2021). Examining learning styles with gender comparison among medical students of a Saudi university. *Advances in Medical Education and Practice*,6(12), 309-318.
- Bryan, A. & Recesso, A. (2006): "I would rather die": Reasons given by 16-year-olds for not continuing their study of mathematics. *Research in Mathematics Education*,10(1), 3-18.
- Fleming, N., & Baume, D. (2006). Learning styles again: VARKing up the right tree! Educational Developments, *SEDA Ltd*, 7(4), 4-7.

- Lew, L. (2010). The use of constructivist Teaching practices by Four New secondary school science Teachers :A comparison of new Teachers and Experienced constructivist Teachers . *science Educator*, (19), 2, 10-2
- Meng, S. (2023). Aligning instructional practices with education quality standards. *Research and Advances in Education*, 2(7), 18-31
- Nasir, S., Mughal, S. & Rind, A. (2021). Investigating the Learning Styles Preferences of First-year B. Ed. Students Studying in a Public Sector University of Northern Sindh, Pakistan. *sjesr*, 4(1), 304-314.
- Fry, K., Nakar, S., & Zorn, K. (2025). Professional learning interventions for inquiry-based pedagogies in primary classrooms: A scoping review. *Mathematics Education Research Journal*, 37, 853-887. <https://doi.org/10.1007/s13394-024-00516-x>
- International Task Force on Teachers for Education 2030, UNESCO, & UNESCO Regional Centre for Quality and Excellence in Education. (2025, May 26-28). *Launch of the Arabic version of the Global Report on Teachers: Addressing teacher shortages and transforming the profession [Conference session]*. GESS Saudi Arabia 2025, Riyadh, Saudi Arabia

### المراجع المترجمة من العربية

- Al-Hajri, H. (2022). The effectiveness of adaptive learning based on the VARK model in developing conceptual understanding and mindfulness in advertising for commercial secondary school students. *Journal of Educational and Social Studies*, 28(3), 132-216. (in Arabic)
- Bayoumi, Y. (2019). The reality of classroom teaching practices of primary school mathematics teachers in light of contemporary professional standards for teaching and learning mathematics. *Egyptian Society for Mathematics Education*, 1(22), 6-
- Hussein, S. (2023). The Effect of the VARK Model on Fourth-Grade Intermediate Students' Achievement in Computer Science. *Journal of Scientific and Human Research*, 1(4), 1-21. (in Arabic)
- Khairallah, M. (2022). The Effect of the VARK Model on Second-Grade Intermediate Mathematics Achievement. *Journal of the College of Education at the University of Wasit*, 48(3), 452-468. (in Arabic)
- Al-Sharif, K. (2021). Teaching practices of mathematics teachers in the Kingdom of Saudi Arabia based on the teaching quality model and their impact on students' attitudes toward mathematics. *Journal of Mathematics Education*, 24(3), 256-287. (in Arabic)
- Al-Shahri, M. (2020). Evaluating the level of teaching practices among middle school mathematics teachers in light of twenty-first century skills. *Educational Journal, Faculty of Education, Sohag University*, 3(186), 1139-1181. (in Arabic)
- AbdulKarim, D.; & Al-Dahlaki, Z. (2023). The effect of the VARK model based on learning styles on the acquisition of grammatical concepts by fifth-grade primary school students. *Journal of the College of Basic Education at Al-Mustansiriyah University*, 29(120), 165-186. (in Arabic)
- Atiya, R. (2023). A program based on the VARK model in teaching Arabic to develop literary imagination and linguistic intelligence among students of the College of Specific Education. *Fayoum University Journal of Educational and Psychological Sciences*, 17(7), 206-296. (in Arabic)
- Atif, Y., & Sharahili, J. (2021). An Experimental Program Based on Professional Learning Communities and Its Impact on Improving Teaching Practices among General Education Teachers. *Journal of the Arab Educators Association*, No. 133, 403-430. (in Arabic)
- Atiyo, M. (2013). *Science Teaching Methods: Between Theory and Practice*. Dar Al-Fikr for Distribution. (in Arabic)
- Al-Omari, N. (2018). The Level of Teaching Practices in Light of Constructivist Theory among Male and Female Mathematics Teachers in the Elementary and Intermediate Stages in Najran City, *Journal of Mathematics Education* 21(5), 219-253 (in Arabic)
- Al-Omari, N., Al-Dahmash, A., Ali, A., & Al-Sulaimi, H. (2018). The Nature of Reflective Practices among Secondary School Mathematics Teachers, *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 3 (19), 315 (in Arabic)
- Al-Anzi, A. (2021). The Effectiveness of a Training Program Based on International Educational Technology Standards in Improving Teaching Practices and Professional Leadership Skills of Secondary School Arabic Language Teachers, *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 11 (5), 114135 (in Arabic)
- Eid, N. (2024). The Effectiveness of Using VARK Learning Patterns in Developing Scientific Thinking Skills among Female Students in the Department of Curricula and Teaching Methods, College of Education, University of Hail. *Fayoum University Journal of Educational and Psychological Sciences*, 18 (1), 1-58. (in Arabic)
- King Saud University, College of Education. (2015). *Future Teachers: Preparation and Development [Conference]*. King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia, 6-7 October 2015. Organized by the College of Education, King Saud University. (in Arabic)
- Mahmoud, A. (2022). Identifying learning styles among social workers using the VARK model and their relationship to their level of professional creativity skills when working with kindergarten cases. *Journal of Social Work of the Egyptian Association of Social Workers*, 72(2), pp. 73-103. (in Arabic)
- Al-Maaytah, H.; & Al-Maqousi, Y. (2023). The effectiveness of an Arabic language educational program based on the VARK model in developing reflective thinking among fifth-grade female students in Jordan. *Journal of Studies in Educational Sciences*, 50(4), 1-16. (in Arabic)
- Al-Fahed, K. (2018). Developing effective teaching practices among student teachers specializing in Islamic studies at Saudi universities in light of evolving educational requirements. *Journal of the Faculty of Education*, Al-Azhar University, 179(2), pp. 340-406. (in Arabic)

# The Effectiveness of Argument-Driven Inquiry Model (ADI) in Teaching Mathematics on Developing Mathematical Argument Skills among First-Year Secondary School Female Students

Nawal Saad Alotaibi  
University of Bisha

# فاعلية نموذج الاستقصاء الموجه بالجدل (ADI) في تدريس الرياضيات في تنمية مهارات الجدل الرياضي لدى طالبات الصف الأول الثانوي

نوال بنت سعد العتيبي<sup>(1)</sup>

جامعة بيشة

## المستخلص

سعت الدراسة للكشف عن فاعلية نموذج الاستقصاء الموجه بالجدل (ADI) في تدريس الرياضيات في تنمية مهارات الجدل الرياضي لدى طالبات الصف الأول الثانوي. وأُستخدِم المنهج التجريبي القائم على التصميم شبه التجريبي. وتكونت عينة الدراسة من (47) طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي، وزعت على مجموعتين: تجريبية (23) طالبة خضعن للمعالجة التجريبية (التدريس باستخدام نموذج الاستقصاء الموجه بالجدل)، وضابطة (24) طالبة درسن بالطريقة المعتادة. وتمثلت مواد وأدوات الدراسة في إعداد دليل المعلمة وكراسة النشاط للطالبات لفصل (المثلثات المتطابقة) من مقرر رياضيات-1 للصف الأول الثانوي من العام الدراسي 1446، واختبار مهارات الجدل الرياضي: (الادعاء، تقديم الدليل، التبرير). وأظهرت النتائج فاعلية نموذج الاستقصاء الموجه بالجدل في تدريس الرياضيات في تنمية مهارات الجدل الرياضي، حيث بلغت معاملات حجم الأثر بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة (0.989) في مهارة الادعاء، و(0.955) في مهارة تقديم الدليل، و(1.00) في مهارة التبرير، و(1.00) في الاختبار ككل. كما أظهرت الدراسة وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطات درجات القياسين القبلي والبعدي لمهارات الجدل الرياضي لدى طالبات المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي، حيث بلغت معاملات حجم الأثر (0.896) و(0.889) و(0.888) و(0.879) على الترتيب. وأوصت الباحثة بتشجيع معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية على استخدام نموذج الاستقصاء الموجه بالجدل؛ لفاعليته في تنمية مهارات الجدل الرياضي، كما أوصت مخططي المناهج بضرورة تقويم وتطوير مناهج الرياضيات لتتضمن أنشطة تعليمية قائمة على الجدل والاستقصاء، لتعزيز مشاركة المتعلمين في بناء المعرفة وتقديم الحجج المنطقية وتبريرها.

**الكلمات المفتاحية:** نموذج الاستقصاء الموجه بالجدل، الادعاء، تقديم الدليل، التبرير، وحدة المثلثات المتطابقة.

## Abstract:

The research aimed to identify the effectiveness of Argument-Driven Inquiry model (ADI) in teaching mathematics on developing mathematical argument skills among first-year secondary school female students. The experimental approach based on a quasi-experimental design was employed. The study sample consisted of (47) first-year secondary school female students, distributed into two groups: the experimental group (23 female students taught by ADI), and the control group (24 female students taught by the usual way). The research materials and tools included a prepared teacher's guide, students' activity booklet and mathematical argument skills: (claim, providing evidence, justification) for the "Congruent Triangles", a chapter of Mathematics-1, on the academic year 1446. The results revealed that the effectiveness of (ADI) model in teaching mathematics on developing mathematical argument skills, as the effect size coefficients of the average scores between the experimental and control groups reached (0.989) in (claim), (0.955) in (providing evidence), (1.00) in (justification), and (1.00) in the whole test. The results also showed that there are statistically significant differences between the average scores of the pre- and post-measurements of argument skills among the experimental group in favor to the post-measurement, as the effect size coefficients reached (0.896), (0.889), (0.888), and (0.879), respectively. The researcher recommended encouraging secondary school teachers to employ the (ADI) model in teaching, based on its effectiveness in developing mathematical argumentation skills. She also recommended that curriculum planners should evaluate and develop mathematics curricula to include educational activities based on argumentation and inquiry, to enhance learners' participation in building, providing and justifying logical arguments.

**Keywords:** Argument-Driven Inquiry Model, ADI, Claim, Providing Evidence, Justification, Congruent Triangles Unit.

(1) أستاذ مناهج وطرق تدريس الرياضيات بجامعة بيشة [nalotibi@ub.edu.sa](mailto:nalotibi@ub.edu.sa)

Doi: 10.64432/2514-000-008-005

## المقدمة

تُواجه منظومات التعليم المعاصرة تحديات متزايدة تتطلب إعادة النظر في طرائق التدريس التقليدية، والبحث عن أساليب تعليمية أكثر فاعلية تسهم في تنمية مهارات التفكير العليا لدى المتعلمين، وفي مقدمتها مهارات الجدل، بوصفها إحدى الركائز الأساسية للتعلم العميق، والتفكير النقدي، وبناء المعرفة الرياضية.

ويُعد الجدل الرياضي (Mathematical Argument) ممارسة تعليمية أساسية ينبغي تعزيزها في جميع الفصول الدراسية؛ نظرًا لدوره الحيوي في تعليم وتعلم الرياضيات. وقد أكدت مبادئ ومعايير الرياضيات المدرسية في الوثيقة الصادرة عن المجلس الوطني الأمريكي لمعلمي الرياضيات (National Council of Teachers of Mathematics, 2000) أن تعلم الرياضيات هو بطبيعته عملية جدلية، تعتمد على الحوار وتبادل الآراء وتقييم الحجج الرياضية. كما شددت وثيقة (NCTM) ومعايير تعليم الرياضيات في ولاية نيويورك (New York State, 2017) على أهمية الجدل في الرياضيات واعتباره أحد معايير الممارسات الرياضية، كما اعتبرت المعايير الأساسية المشتركة للرياضيات (Common Core State Standards in Mathematics, 2010) مؤشرًا رئيسًا على التفكير الرياضي؛ لذا ينبغي أن يُمكن جميع المتعلمين من تقديم ادعاءات قابلة للتطبيق، وتبرير نتائجهم، وانتقاد استدالات الآخرين، وإنشاء براهين منطقية، بهدف تطوير لغة رياضية مشتركة.

وتكمن أهمية الجدل في الرياضيات انطلاقًا من العلاقة الوثيقة بين مفهومي الجدل والاستدلال المنطقي، فالبعض يرى أن الجدل أداة أو مكون من مكونات الاستدلال؛ في حين يزعم آخرون أن أشكالًا معينة من الاستدلال تُستخدم في الجدل، ومنهم من يرى أن الجدل هو "عملية تُعزز أو تُحفز التفكير والاستدلال والتعلم" (Reuter, 2023, 421). وما يعزز هذه الأهمية دوره المحوري في دعم البرهان الرياضي، من خلال تقديم الحجج المنطقية والأدلة التفسيرية التي تمكن المتعلم من الدفاع عن حل معين أو استبعاده (Trisanti & Nusantara, 2022). ويؤكد (Indrawatiningsih et al., 2020) أن الجدل الرياضي يمثل ترابطًا معرفيًا ومنطقيًا بين المفاهيم والأفكار الرياضية، ويُستخدم في صياغة البراهين أو حل المشكلات من خلال تقديم الأدلة الداعمة، مما يجعله متسقًا مع ممارسات الاستدلال الرياضي المنطقي، ويُعد بذلك أحد المكونات الأساسية في تعلم الرياضيات.

ويتخذ الجدل الرياضي أشكالًا متعددة فقد صنّف (Firdaus, et al., 2023) أنماطه على النحو التالي:  
-الجدل الاستقرائي (Inductive Argumentation): ويقوم على تقديم أمثلة متعددة لدعم تخمين أو فرض معين، ووفقًا لما أوضحه (Wirilander, 2021)، فإن هذا النمط يعكس قدرة المتعلم على الاستفادة من البيانات التفصيلية لتكوين تعميمات واستنتاجات مستندة إلى نتائج البحث.

-الجدل الاستنباطي (Deductive Argumentation): ويعتمد على الانطلاق من حالات خاصة أو أمثلة محددة تؤدي إلى تعميم رياضي مجرد، كما أوضح (Zahran, 2024; Zhang, et al., 2023) أن هذا النمط يُستخدم في اختبار صحة التعميمات أو الأساليب الرياضية.

- الجدل الجبري (Algebraic Mathematical Argumentation): ويتجسد في التعبير عن الحجج الرياضية اعتماداً على التمثيل الرمزي، ثم إعادة تمثيلها بصور مختلفة بهدف دعم فكرة أو تخمين معين، بما يُعزز الفهم والتعميم من خلال التنقل بين صيغ رياضية متعددة (Tang & Ishikawa, 2023)
- الجدل الرياضي المصور (Pictorial Mathematical Argumentation): ويتضمن استخدام الرسوم التوضيحية، والصور، والأشكال البيانية في تقديم الحجج الرياضية، بهدف شرح فكرة معينة أو دعم وجهة نظر محددة، وقد أشار (Fortes & Macêdo, 2022) إلى أن الجدل البصري يُعد وسيلة فعالة للإقناع، إذ تُستخدم فيه الصور لتجسيد مواقف محددة من أجل تعزيز أو إقناع وجهة نظر ما، ويوضح (Cappelli, 2020) أن الفرق الجوهرية بين الجدل اللفظي والبصري يكمن في طبيعة إدراك كل منهما؛ فالجدل اللفظي يعتمد على الكلمات التي قد تحمل معاني ضمنية أو تأويلات متعددة نتيجة تراكيبها النحوية أو المجازية، بينما الجدل البصري عادة ما يكون مباشراً وأقل غموضاً في دلالاته.
- الجدل الرياضي الإدراكي (Perceptual Mathematical Argumentation): يتمثل في قدرة المتعلم على تفسير المشكلات الرياضية وتحليل الحجج المرتبطة بها، مع تقديم الأدلة المساندة باستخدام عدة تفسيرات ممكنة، ما يُسهم في تعزيز الفهم العميق للمفاهيم وتوسيع أفق الاستدلال الرياضي (Wirilander, 2021).
- ونظراً لأهمية الجدل الرياضي في تعميق المعرفة الرياضية، فقد تناولته العديد من الدراسات وبجثت سبل تنميته لدى المتعلمين من خلال استخدام نماذج وطرائق تدريسية مختلفة مثل استخدام خرائط الجدل كما في دراسة (Indrawatiningsih et al. 2020) التي أظهرت فاعليتها في تنمية مهارات الجدل الرياضي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (36) طالب، واشتملت أدوات الدراسة على اختبار مهارات الجدل الرياضي. وكذلك أُستخدم نموذج التعلم القائم على المشكلات والصف المقلوب (PBL-FC) في تنمية مهارات التعلم الذاتي والجدل الرياضي في دراسة (Erita 2023)، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، حيث تكونت عينة الدراسة من (42) تلميذ بالصف الرابع، واستخدمت الدراسة استبانة لجمع البيانات حول استقلالية التعلم، واختبار لمهارات الجدل الرياضي (الادعاء، تقديم الدليل، الضمانات، الدعم، النقض). واستخدمت دراسة عبد العال (2023) وحدة مقترحة في المنطق الرياضي لتنمية مهارات الجدل الرياضي والثقة الرياضية لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، وتكونت مجموعة الدراسة من (66) تلميذ وتلميذة بالصف السادس الابتدائي، وتضمنت أدوات الدراسة اختبار مهارات الجدل الرياضي، ومقياس الثقة الرياضية. وكشفت دراسة البحيري (2024) عن فاعلية نموذج للتعلم قائم على ممارسات الجدل الرياضي في تنمية مهارات التفكير الجبري خاصة في تنمية مهارة استكشاف الأنماط وتوظيفها في بناء التعميمات الجبرية، والسعي نحو الدقة لدى تلميذات المرحلة الإعدادية، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (71) تلميذة من تلميذات الصف الأول الإعدادي، وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار مهارات التفكير الجبري، وبطاقة ملاحظة لقياس سلوكيات السعي نحو الدقة. كما بحتت دراسة عبد السيد وعبد الملاك (2025) في دراسة شبه تجريبية فاعلية

مدخل (STEM) في تنمية مهارات الجدل الرياضي والاستدلال العلمي لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، وتكونت عينة الدراسة من (23) تلميذ وتلميذة بالصف الثاني الإعدادي، وتضمنت أدوات الدراسة اختبار مهارات الجدل الرياضي، واختبار مهارات الاستدلال العلمي.

واعتمدت أغلب الدراسات على نموذج تولمين (Toulmin) لتفسير وتحليل بنية الجدل، ومن أبرز هذه الدراسات (Reuter, 2023; Witherspoon, et al., 2022; Lin, 2018) وقد حدد هذا النموذج ست مهارات رئيسية تمثل الإطار البنيوي لأي حجة علمية متماسكة، وهي: الادعاء (Claim): ويمثل الفكرة الأساسية أو الرأي الذي يُطرح بغرض الإقناع، ويظهر غالبًا على هيئة جملة تتبلور خلال عملية التعلم، وقد يكون الادعاء إجابة عن مسألة رياضية، أو تخمينًا، أو استنتاجًا، أو تنبؤًا مبنياً على معطيات، وهو الركيزة التي يتمحور حولها الجدل.

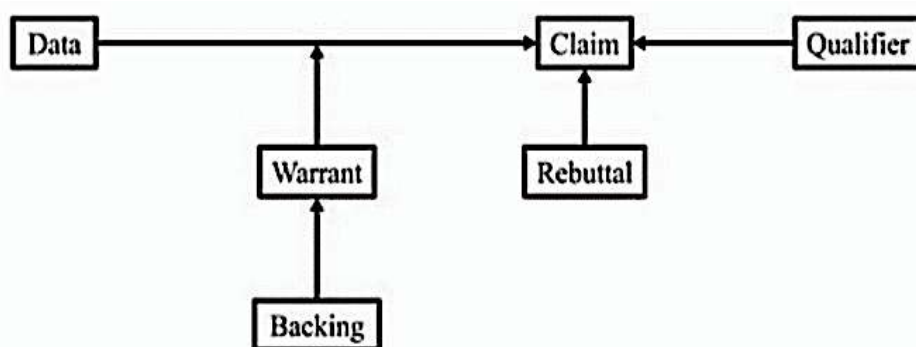
الأدلة أو البيانات (Data/Evidence): وتمثل الأسباب أو المعطيات التي يقدمها المتعلم لدعم ادعائه، ويمكن أن تكون إحصاءات، نتائج تجريبية، تقارير موثوقة، أو ملاحظات مستخلصة من مصادر علمية معتمدة. ويُشترط أن تتسم الأدلة بالمصدقية والارتباط المباشر بالادعاء. المبررات (Warrant): وهي التفسيرات التي توضح كيفية ارتباط الأدلة بالادعاء، أي كيف يخدم الدليل دعم الادعاء بشكل منطقي. وتُبنى المبررات على قواعد منطقية، أو تعميمات، أو علاقات سببية، تبرر انتقال الفكر من البيانات إلى الاستنتاج. المؤهلات (Qualifier): توضح مدى قوة وصحة الادعاء، وتحدد الظروف التي يكون فيها الادعاء قابلاً للتطبيق أو يحتمل الصواب، وهي تعبر عن درجة الثقة أو الاحتمال في صحة الاستنتاج، وغالبًا ما تُصاغ باستخدام تعبيرات مثل: "غالبًا"، "ربما"، "من المحتمل".

الطعون أو النفي (Rebuttal): تشير إلى الشروط أو الحالات التي يمكن فيها تفنيد الادعاء أو استبعاده، وهي تمثل الاعتراف بوجود استثناءات أو مواقف قد تمنع من تعميم الادعاء أو تقلل من صحته. الإثراء أو الأدلة الداعمة (Backing): هي الأدلة أو الحجج الإضافية التي تُستخدم لتقوية المبررات، أو لتأكيد العلاقة بين الدليل والادعاء، ويعزز هذا المكون من مصداقية الحجة ويدعمها بمزيد من التوضيح والتوسع.

ويلخص الشكل التالي نموذج تولمين لمكونات الجدل:

شكل (1)

نموذج تولمين لمكونات الجدل (Witherspoon, et al., 2022; 5)



وتتطلب تنمية مهارات الجدل الرياضي من معلم الرياضيات القدرة على توظيف أساليب فعّالة لطرح الأسئلة، وتحفيز المشاركة الجماعية لجميع المتعلمين، مع توفير فرص متكافئة لصياغة الحجج والمشاركة في النقاشات الصفية من خلال التخطيط المسبق للتعامل مع المواقف غير المتوقعة، وتقديم تغذية راجعة بناءة ومتعددة الأشكال تدعم النمو الفكري، مع توجيه تفسير الأفكار دون تقييد حرية التعبير (Kosko, et al., 2014; Ayalon & Even, 2016; Solar, et al., 2020; Francisco, 2022) ويرتبط كل من الجدل والاستقصاء ارتباطاً وثيقاً، إذ يُشكّلان معاً محوراً أساسياً في بناء المعرفة العلمية ونقدها، ومن هذا المنطلق، برزت العديد من الاستراتيجيات والنماذج التدريسية التي تسعى إلى دمج ممارسة الجدل والاستقصاء داخل البيئة التعليمية، دعماً لتعليم أكثر عمقاً وتفاعلاً؛ ومن ضمنها نموذج الاستقصاء الموجه بالجدل. (السبيعي والشمراني، 2023).

ويعتمد نموذج الاستقصاء الموجه بالجدل (ADI) Argument-Driven Inquiry على مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية التي ترتبط بأعمال Vygotsky الذي شدّد على أهمية السياق الاجتماعي في عملية بناء المتعلم لمعرفته (Sampson, et al., 2013). وبرزت فكرة هذا النموذج في عام 2008م على يد Victor Sampson ومجموعة من الباحثين في ولاية فلوريدا في محاولة لتطوير استراتيجيات التدريس بشكل يتسق مع الممارسات العلمية في تقصي المعرفة (Argument-Driven Inquiry, 2023).

ويتكون نموذج الاستقصاء الموجه بالجدل من سبع خطوات تهدف إلى تنمية مهارات التفكير العلمي والجدل المنطقي لدى المتعلمين، وهي على النحو التالي: (Sampson & Grooms, 2009)

- تحديد المهمة Identification of the Task: يبدأ المعلم بتحديد المهمة التعليمية على هيئة مشكلة أو سؤال بحثي يتطلب تفسيراً أو حلاً، مع الحرص على أن تكون المهمة محفزة للتفكير، ومرتبطة بخبرات المتعلمين السابقة. ويتم تقديم المهمة بطريقة تثير انتباههم، وتدفعهم إلى إدراك الحاجة لاكتساب معرفة جديدة لفهمها أو حلها.
- توليد المعرفة Generation of Knowledge: يشارك المتعلمين في مجموعات تعاونية صغيرة للقيام بالملاحظات المنظمة أو التجريب، بهدف جمع البيانات التي تمكّنهم من بناء فهم مبدئي للظاهرة أو المشكلة موضوع الدراسة.
- إنتاج الحجة التجريبية Production of the Argument: تقوم كل مجموعة بصياغة حجة علمية مدعومة بالأدلة التجريبية التي تم جمعها، لتفسير الظاهرة أو الإجابة عن السؤال المطروح.
- جلسة المناقشة الجدلية Argumentation Session: تُعرض الحجج من قبل كل مجموعة أمام باقي المجموعات للنقاش والنقد، وتهدف هذه الجلسة إلى تحليل الادعاءات المقدمة وتقييمها، ومن ثم تحديد أي تفسير يحظى بأعلى قدر من القبول المنطقي والدعم بالأدلة.
- كتابة التقرير الفردي Individual Report Writing: يُكلف كل متعلم بكتابة تقرير فردي يلخص فيه ما تم تنفيذه خلال النشاط، ويعرض فيه تفسيره الشخصي للنتائج المدعومة بالأدلة.

- المراجعة الثنائية من الأقران Peer Review: تُخضع التقارير الفردية لمراجعة من قبل الزملاء، بهدف التأكد من وضوح الحجج وجودتها، وتقديم تغذية راجعة بناءة لتحسينها.
- المراجعة النهائية والنقاش التأملي Final Review and Reflective Discussion: تُجرى مراجعة ختامية للنتائج والتقارير، يتبعها نقاش تأملي يقوده المعلم لتوجيه المتعلمين نحو مزيد من الخبرات المستقبلية، وتحديد مواطن القوة والقصور في أدائهم العلمي والجدلي.
- ومن بين الدراسات التربوية التي استخدمت نموذج الاستقصاء الموجه بالجدل (ADI) في تدريس الرياضيات دراسة (Ambarwati, et al. (2024) التي أظهرت فاعلية نموذج الاستقصاء الموجه بالجدل والمعرفة الرياضية في تنمية مهارات التواصل الرياضي لدى طلاب الصف الثامن، حيث استخدمت الدراسة المنهج التجريبي ذو التصميم شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (60) طالب بالصف الثامن. أما دراسة (Hidayat and Aripin. (2019) كشفت عن فاعلية هذا النموذج في تحسين القدرة على الفهم الرياضي لدى الطلبة المعلمين المرشحين لمهنة تدريس الرياضيات بدولة اندونيسيا، مستخدمة التصميم شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (270) طالبًا مرشحًا لمهنة تدريس الرياضيات، واستخدمت اختبار القدرة على الفهم الرياضي أداة لها.
- وفي ضوء ما سبق، تتضح أهمية الجدل الرياضي في تطوير قدرة المتعلمين على التفكير الرياضي وتعميق المعرفة الرياضية، والذي يمكن تنميته باستخدام نماذج تدريسية تتضمن أنشطة تفاعلية تسمح للمتعلمين بالمناقشات وتقديم الادعاءات وتبريرها والدفاع عنها مثل نموذج الاستقصاء الموجه بالجدل.

### مشكلة البحث

تُعد مادة الرياضيات من المواد التي تمكن المتعلم من مهارات التفكير العليا، ومن ضمنها مهارات الجدل الرياضي، والتي تعتبر من الاتجاهات التعليمية الحديثة التي تُركز على فاعلية دور المتعلم وجعله محورًا للعملية التعليمية. وتماشياً مع هذا التوجه، فإنه من غير المناسب أن تقتصر الأنشطة الصفية ولغة الحوار داخل الصف على الأفكار الواردة في الكتاب المدرسي فقط، أو على أسئلة يمكن إيجاد إجاباتها المباشرة من خلال النصوص، إذ إن مثل هذا النمط من التدريس يتعارض مع أهمية بناء المعرفة القابلة للمراجعة والنقد من قبل المتعلم.

وفي ظل الاهتمام المتنامي بمهارات الجدل الرياضي والذي أكدت حركات الإصلاح في تعليم الرياضيات على أهمية دمجها في جميع المراحل الدراسية خلال تدريس الرياضيات (Francisco, 2022)، إلا أنه لا يزال نادرًا في فصول الرياضيات (Sriraman & Umland, 2020).

وقد أظهرت العديد من الأبحاث (Ayalon & Even, 2016; Hähkiöniemi, 2022; Kosko et al., 2014; Zhuang & Conner, 2022) أن المعلمين يجدون صعوبة في دمج المناقشات الجدلية في ممارساتهم الصفية، فالفرص التي تقدم للمتعلمين للاشتراك في المناقشات والحوارات الجدلية مازالت محدودة، ولا تتيح لهم الوقت الكافي للعمل التعاوني لتطوير تلك الحجج أو إجراء مناقشات صفية للدفاع عنها، بشكل يعكس ضعف قدراتهم الجدلية

في الرياضيات. كما أظهرت دراسة خليل (2023) أن مستوى الممارسات التدريسية المعززة للجدل الرياضي الجماعي في المرحلة المتوسطة جاء بشكل عام بمستوى متوسط.

وفي هذا السياق، يؤكد كل من الخطيب والأشقر (2014) والبطران (2009) أن الاقتصار على الأسئلة المباشرة التي يطرحها المعلم، دون تفعيل دور المتعلمين، قد يؤدي إلى تقليص مشاركتهم في الأنشطة الاستقصائية، بل قد يجرهم من فرص ممارسة الاستقصاء فعليًا داخل الصف الدراسي، وبالتالي تتأثر مهاراتهم في الجدل والمناقشة. وقد أظهرت دراسة Indrawatiningsih, et al. (2020) أن (69%) من المتعلمين فشلوا في اجتياز اختبار مهارات الجدل الرياضي بسبب الأخطاء الإجرائية والأخطاء المفاهيمية في حل المشكلات؛ في حين أن (31%) فقط من المتعلمين استطاعوا اجتياز الاختبار محققين فقط المستوى الثالث من المجال المعرفي لبوم، وهو القدرة على استنتاج الحجج. وأشارت دراسة Krpan (2018) إلى أن غالبية المتعلمين لا يمتلكون القدرة على تقديم أدلة تُثبت صحة الحلول التي يتوصلون إليها عند التعامل مع المشكلات الرياضية. وأظهرت نتائج دراسة Zhou, et al. (2021) وجود ضعف واضح في قدرة تلاميذ الصف السادس على إجراء مناقشات صحيحة عند التعامل مع مهمة هندسية واحدة، وأوصت الدراسة بضرورة منح مهارات الجدل الرياضي مكانة بارزة ضمن مناهج الرياضيات، لما لها من دور في تنمية الفهم العميق والاستدلال المنطقي.

وفي محاولة لتقييم واقع هذه المهارات لدى طالبات المرحلة الثانوية، باعتبارها مرحلة تتم خلالها عمليات التعلم المجرد بشكل يساهم في قدرة الطالبات على الادعاء وتقديم الحجج وتبريرها، تم إجراء دراسة استطلاعية على (28) طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي خلال العام الدراسي (1445-1446) تُبقي من خلالها اختبار مهارات الجدل الرياضي: الادعاء، تقديم الدليل، التبرير، وتكون الاختبار من (6) فقرات، حيث أشارت النتائج أن ما يقارب (60%) من الطالبات لم يتمكنوا من مهارات الجدل الرياضي بشكل عام، وكذلك في المهارات الفرعية للجدل الرياضي، حيث اخفق (48%) من الطالبات في مهارة الادعاء، (63%) من الطالبات في مهارة تقديم الأدلة، و(71%) من الطالبات في مهارة التبرير، مما يشير إلى ضعف في مهارات الجدل الرياضي لديهن.

وفي محاولة لتحسين مهارات الجدل لدى المتعلمين، استخدمت العديد من الدراسات نموذج الاستقصاء الموجه بالجدل كإحدى الاستراتيجيات التعليمية الفاعلة؛ لما له من أثر ملموس في تنمية مهارات التفكير العلمي، وتكوين الحجج المنطقية، وتعزيز التفاعل الجماعي والتواصل داخل البيئة الصفية، حيث أشارت دراسات كل من (Su, et al., 2021; Fakhriyah, et al., 2025) إلى أن نموذج الاستقصاء الموجه بالجدل ساهم بشكل ملحوظ في تطوير مهارات الجدل العلمي لدى المتعلمين. كما أشارت دراسة Ambarwati et al. (2024) إلى فاعلية نموذج الاستقصاء الموجه بالجدل والمعرفة الرياضية في تنمية مهارات التواصل الرياضي. أما دراسة Hidayat and Aripin. (2019) أظهرت الدور الكبير لنموذج الاستقصاء الموجه بالجدل في تحسين القدرة على الفهم الرياضي لدى الطلاب المعلمين المرشحين لمهنة تدريس الرياضيات.

وبناء على ما سبق، وحيث أنه لم تُرصد حتى الآن دراسات تناولت نموذج الاستقصاء الموجه بالجدل (ADI) في تنمية مهارات الجدل الرياضي في المرحلة الثانوية تحديداً في -حدود علم الباحثة-، الأمر الذي يكشف عن وجود فجوة بحثية مهمة تبرر إجراء هذه الدراسة، والكشف عن انعكاسات إيجابية محتملة على جودة مخرجات تعلم الرياضيات. وعليه؛ تسعى الدراسة الحالية إلى الكشف عن فاعلية نموذج الاستقصاء الموجه بالجدل (ADI) في تدريس الرياضيات في تنمية مهارات الجدل الرياضي لدى طالبات الصف الأول الثانوي.

### أسئلة البحث

تحدد مشكلة الدراسة في الإجابة على السؤال الرئيس التالي: (ما فاعلية نموذج الاستقصاء الموجه بالجدل (ADI) في تدريس الرياضيات في تنمية مهارات الجدل الرياضي لدى طالبات الصف الأول الثانوي؟) ويتفرع منه الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما فاعلية نموذج الاستقصاء الموجه بالجدل في تدريس الرياضيات في تنمية مهارة الادعاء لدى طالبات الصف الأول الثانوي؟
2. ما فاعلية نموذج الاستقصاء الموجه بالجدل في تدريس الرياضيات في تنمية مهارة تقديم الدليل لدى طالبات الصف الأول الثانوي؟
3. ما فاعلية نموذج الاستقصاء الموجه بالجدل في تدريس الرياضيات في تنمية مهارة التبرير لدى طالبات الصف الأول الثانوي؟
4. ما فاعلية نموذج الاستقصاء الموجه بالجدل في تدريس الرياضيات في تنمية مهارات الجدل الرياضي ككل لدى طالبات الصف الأول الثانوي؟

### أهداف البحث

1. الكشف عن فاعلية نموذج الاستقصاء الموجه بالجدل في تدريس الرياضيات في تنمية مهارة الادعاء لدى طالبات الصف الأول الثانوي.
2. الكشف عن فاعلية نموذج الاستقصاء الموجه بالجدل في تدريس الرياضيات في تنمية مهارة تقديم الدليل لدى طالبات الصف الأول الثانوي.
3. الكشف عن فاعلية نموذج الاستقصاء الموجه بالجدل في تدريس الرياضيات في تنمية مهارة التبرير لدى طالبات الصف الأول الثانوي.
4. الكشف عن فاعلية نموذج الاستقصاء الموجه بالجدل في تدريس الرياضيات في تنمية مهارات الجدل الرياضي ككل لدى طالبات الصف الأول الثانوي.

### أهمية البحث

#### الأهمية النظرية

- قد تُسهم هذه الدراسة في إثراء الأدبيات التربوية الخاصة بمجال تعليم الرياضيات، من خلال التركيز على مهارات الجدل الرياضي بوصفها من المهارات المرتبطة بالتعلم العميق، وهي ممارسات لم تنل بعد القدر الكافي من المعالجة في السياق العربي والسعودي تحديداً.
- قد توجه الدراسة الحالية أنظار الباحثين نحو أهمية الجمع بين ممارستين تعليميتين (الجدل والاستقصاء) التي تجمع بين التفكير النقدي والتفاعل البناء ضمن إطار تعليمي موحد، مما يفتح الباب أمام مزيد من البحوث حول التكامل بين استراتيجيات التعلم النشط.

### الأهمية التطبيقية:

- تُعد هذه الدراسة من الدراسات القليلة - بحسب اطلاع الباحثة - التي تطبق نموذج الاستقصاء الموجه بالجدل في تدريس الرياضيات لدى طالبات المرحلة الثانوية بغرض تنمية مهارات الجدل الرياضي، مما يمنحها بعداً تطبيقياً مهماً يوجه القائمين على تصميم المناهج واستراتيجيات التدريس للاستفادة منه.
- توفر الدراسة أداة لقياس مهارات الجدل الرياضي، يمكن الاستفادة منها في تقييم قدرات المتعلمين في الرياضيات.
- تُقدم الدراسة دليلاً إرشادياً لمعلمي الرياضيات، يمكن توظيفه في تدريس وحدة "المثلثات المتطابقة"، بما يُعزز من فاعلية الممارسات الصفية ويحقق تعلمًا أعمق وأكثر تفاعلية.
- قد تساعد نتائج الدراسة المعنيين بالمعهد الوطني للتطوير المهني في تطوير برامجهم من خلال دمج مهارات الجدل والاستقصاء في تدريس الرياضيات.
- قد تُمثل نتائج الدراسة مرجعاً لصناع القرار فيما يخص مناهج الرياضيات وأساليب تدريسها، بما يواكب التوجهات العالمية مثل CCSSM.

### حدود البحث

**الحدود الموضوعية:** استخدام نموذج الاستقصاء الموجه بالجدل وفق الخطوات التالية: (عرض المهمة، توليد الأفكار، تقديم حجة تجريبية، جلسة المناقشة الجدلية، تقديم تقرير مكتوب، مراجعة ثنائية للأقران، مراجعة التقارير) في تدريس وحدة المثلثات المتطابقة، من مقرر الرياضيات-1 للصف الأول الثانوي، والكشف عن فاعليته في تنمية مهارات الجدل الرياضي: (الادعاء، تقديم الدليل، التبرير).

**الحدود الزمانية:** طبقت الدراسة في بداية الفصل الدراسي الثاني للعام 1446هـ.

**الحدود المكانية:** طبقت الدراسة في المدارس الثانوية الحكومية في محافظة بيشة.

**الحدود البشرية:** طالبات الصف الأول الثانوي.

## فروض البحث

- لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة من طالبات الصف الأول الثانوي في القياس البعدي لمهارات الجدل الرياضي ككل أو لكل مهارة من مهاراته (الادعاء، تقديم الدليل، التبرير) على حدة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي لدى طالبات المجموعة التجريبية في اختبار مهارات الجدل الرياضي ككل أو لكل مهارة من مهاراته (الادعاء، تقديم الدليل، التبرير) على حدة.

## مصطلحات البحث

**الاستقصاء Inquiry:** يعرف المعهد الوطني للبحوث (NRC, 2000: 23) الاستقصاء بأنه الأنشطة المتنوعة التي يقوم بها العلماء في دراسة العالم الطبيعي، وكذلك الأنشطة التي يؤديها المتعلمون لبناء المعرفة وفهم كيفية اكتساب تلك المعرفة، ويتضمن قيام المتعلمين بطرح الأسئلة، والبحث عن الأدلة، وتحليل المعلومات من أجل بناء المعرفة بأنفسهم، بدلاً من تلقيها جاهزة من المعلم، ويُنظر إليه على أنه طريقة علمية للتعليم، تُمكن المتعلمين من تطوير فهم أعمق من خلال الملاحظة، والاستنتاج، والتجريب، وتبرير النتائج. وتعرفه الباحثة اجرائياً في هذه الدراسة بأنه أسلوب تعليمي يمكن الطالبات من طرح الأسئلة، والتخطيط لجمع المعلومات، وتحليل البيانات، وتفسير النتائج، وذلك من خلال مواقف رياضية تستثير التفكير، بهدف بناء المعرفة الرياضية ذاتياً، وتعزيز مهارات التفكير والاستدلال.

**الجدل Argument:** الجدل في اللغة يعني النقاش أو الخصام، (جادل) الرجل جدلاً خاصمه أشد الخصومة والجدل الخصام بين الناس، والجدل في أصله يعني فن الحوار والمناقشة. (شحاتة والنجار، 2002، 163).

## نموذج الاستقصاء الموجه بالجدل (ADI) Argument-Driven Inquiry Model (ADI): عرف (Sampson, et al., 2013)

نموذج الاستقصاء الموجه بالجدل بأنه أحد النماذج التربوية الحديثة التي تهيئ للمتعلمين بيئات تعليمية واقعية تمكّنهم من ممارسة الأنشطة العلمية بصورة فاعلة. ويسهم في توفير مواقف تعليمية منمّنة تتيح لهم إجراء انشطتهم الاستقصائية بصورة ذاتية، والانخراط في مناقشات علمية قائمة على الحوار والجدل البناء حول نتائجها. كما يشمل تنفيذ أنشطة استقصائية عملية مرتبطة بموضوع التعلم، وصياغة الحجج العلمية وتحليلها نقدياً، وإعداد التقارير العلمية ومشاركتها مع الزملاء، ثم تطويرها في ضوء الملاحظات والتغذية الراجعة المقدمّة. وتعرفه الباحثة اجرائياً في هذه الدراسة بأنه: أسلوب تدريس منمّم يقوم على الاستقصاء الموجه لتحفيز المتعلمين من خلال قيام المعلمة بطرح الأسئلة، وإتاحة الفرصة للطالبات للتفكير والمناقشة وكتابة الاستنتاجات، خلال تدريس وحدة "المثلثات المتطابقة" بمقرر رياضيات-1، وفق خطوات محددة شملت: عرض المهمة، توليد الأفكار، تقديم الحجة

التجريبية، جلسة النقاش الجدلي، إعداد تقرير مكتوب، مراجعة الأقران، ومراجعة التقارير، وذلك بهدف تنمية مهارات الجدل الرياضي الثلاث (الادعاء، تقديم الدليل، التبرير) لدى طالبات الصف الأول الثانوي.

### مهارات الجدل الرياضي Mathematical Argument Skills : عرّف (Reuter, 2023) الجدل الرياضي

بأنه عملية بناء معرفية تعاونية تتضمن استنتاج نتائج من مسلمات ودعمها ببيانات مبررة داخل سياق رياضي، بحيث يتفاعل المتعلمون فيما بينهم لتوليد وتبادل الأفكار، وتبرير الحلول، وإقناع الآخرين بصحة النتائج من خلال الاستدلال المنطقي واستخدام المفاهيم الرياضية بدقة. وتمثل هذه العملية أحد المكونات الأساسية للتفكير الرياضي، إذ تسهم في تنمية مهارات التبرير، والتفسير، والتواصل الرياضي، وتدعم تكوين فهم عميق للمفاهيم من خلال الحوار المنظم القائم على الأدلة والبراهين. وتعرّف الباحثة إجرائياً في هذه الدراسة بأنها: القدرة التي تظهرها طالبات الصف الأول الثانوي أثناء محاولتهن حل المشكلات الرياضية في فصل المثلثات المتطابقة، وتمكنهن من تكوين الادعاءات أو الافتراضات، وتحديد الشواهد والأدلة التي تدعم صحتها، وتساعد في تكوين استنتاجات نهائية يمكن تبريرها والدفاع عنها، ويُقاس ذلك بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في اختبار مهارات الجدل الرياضي المعد لهذا الغرض.

### إجراءات الدراسة

- **منهج الدراسة:** في ضوء أهداف الدراسة وتساؤلاتها، تم استخدام المنهج التجريبي بتصميمه شبه التجريبي القائم على مجموعتين إحداهما تجريبية درست باستخدام نموذج الاستقصاء الموجه بالجدل، والأخرى ضابطة درست بالطريقة المعتادة، وهو الأنسب كونه يشمل استقصاء العلاقات السببية بين المتغيرات المسؤولة عن تشكيل الظاهرة أو الحدث أو التأثير فيهما بشكل مباشر أو غير مباشر، وذلك بهدف التعرف على أثر ودور كل متغير من هذه المتغيرات في هذا المجال. (عليان وغنيم، 2013، 80).

- **مجتمع الدراسة وعينتها:** يشمل مجتمع الدراسة جميع طالبات الصف الأول الثانوي بالمدارس الحكومية التابعة لإدارة تعليم بيشة مكتب الوسط البالغ عددهن (1632) حسب التقارير الإحصائية لمكتب التعليم في محافظة بيشة للعام 1446هـ. أما عينة الدراسة اقتصر على عينة عشوائية من طالبات الصف الأول ثانوي بلغت (47) طالبة، حيث وقع الاختيار عشوائياً على مدرسة متوسطة وثانوية المدراء، ثم الاختيار عشوائياً لفصلين دراسيين من فصول الصف الأول ثانوي، مثل أحدهما المجموعة التجريبية التي درست باستخدام الاستقصاء الموجه بالجدل وبلغ عددهم (23) طالبة، والفصل الآخر مثل المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة المعتادة وبلغ عددهم (24) طالبة.

جدول (1)

توزيع أفراد العينة

العدد	أسلوب المعالجة	المجموعة
23	الاستقصاء الموجه بالجدل	التجريبية
24	الطريقة المعتادة	الضابطة
47		المجموع

كما تم اختيار عينة استطلاعية تضمنت (28) طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي للتحقق من الخصائص السيكومترية (الثبات - الصدق) لاختبار مهارات الجدل الرياضي.

#### - مواد وأدوات البحث:

تمثلت مواد الدراسة في تصميم دليل المعلمة للتدريس باستخدام نموذج الاستقصاء الموجه بالجدل. أما أداة الدراسة تمثلت في اختبار مهارات الجدل الرياضي.

**أولاً: إعداد دليل المعلمة:** بعد الاطلاع على الأدب التربوي المتعلق بنموذج الاستقصاء الموجه بالجدل (ADI) مثل دراسة كل من (الزهراني والعمودي، 2024؛ فرج، 2024؛ السبيعي والشمراني، 2023)، تم إعداد دليل المعلمة لتدريس فصل (المثلثات المتطابقة) من مقرر رياضيات-1 بالصف الأول الثانوي الفصل الدراسي الثاني للعام 1446هـ. واشتمل الدليل على ما يلي:

- مقدمة نظرية حول نموذج الاستقصاء الموجه بالجدل وأهميته وخطواته ودور كل من المعلمة والمتعلمة أثناء التدريس.

- تحليل محتوى التعلم في فصل المثلثات المتطابقة من حيث المكونات إلى: (مفاهيم، تعاميم، مهارات).

- تحليل الأهداف التعليمية لفصل المثلثات المتطابقة حسب المستويات المعرفية: (التذكر، الفهم، التطبيق).

- تحديد الخطط التدريسية لموضوعات فصل المثلثات المتطابقة وفق نموذج الاستقصاء الموجه بالجدل.

- تحديد الخطة الزمنية لتنفيذ الدروس.

- تصميم كراسة النشاط للطالبة وفق نموذج الاستقصاء الموجه بالجدل.

- قائمة بأهم المراجع التي يمكن الاستفادة منها في التدريس وفق نموذج الاستقصاء الموجه بالجدل.

**ضبط الدليل:** بعد إعداد الدليل في صورته الأولية، تم عرضه على مجموعة من المحكمين، للتحقق من مدى صلاحيته العلمية، وملاءمته لطالبات الصف الأول الثانوي، والتحقق من سلامة التحليل، وصياغة الأهداف، واتباع الطريقة العلمية في التدريس باستخدام الاستقصاء الموجه بالجدل. وبعد الأخذ بآراء المحكمين، تم اخراج الدليل في صورته النهائية، وأصبح صالحاً للتطبيق.

**ثانياً: إعداد اختبار مهارات الجدل الرياضي:** تم الاطلاع على الدراسات السابقة المتعلقة بمهارات الجدل الرياضي مثل دراسة كل من: (عبد السيد وعبد الملاك، 2025؛ Kartika, et al., 2024؛ عبد العال، 2023؛ Erita, 2023; Reuter, 2023)، وتم تحديد مهارات الجدل الرياضي الثلاثة من نموذج (Toulmin, 2003): (الادعاء، تقديم الدليل، التبرير). وتكون الاختبار في صورته الأولية من (18) فقرة. ويوضح الجدول الآتي مواصفات الاختبار:

جدول (2)

مواصفات اختبار مهارات الجدل الرياضي

مهارات الجدول الرياضي	عدد الفقرات	النسبة المئوية	الدرجة المخصصة
الادعاء	6	%33.3	6
تقديم الدليل	6	%33.3	6
التبرير	6	%33.3	6
المجموع	18	%100	18

**صدق المحتوى للاختبار:** تم عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال المناهج وطرق تدريس الرياضيات، للتحقق من مدى مناسبة الأسئلة، وارتباطها بالمهارات الثلاثة، ووفقاً لآرائهم تم إجراء بعض التعديلات في صياغة بعض الأسئلة.

**الاتساق الداخلي للاختبار:** تم حساب معاملات الارتباط بطريقة بيرسون بين درجات طالبات العينة الاستطلاعية (ن=28) في كل فقرة والدرجة الكلية للمهارة التي تنتمي إليها، وكذلك حساب الارتباط بين الدرجة الكلية للمهارة والدرجة الكلية للاختبار، كما يتضح في الجدول التالي:

جدول (3)

نتائج الاتساق الداخلي لاختبار مهارات الجدول الرياضي

مهارة الادعاء	مهارة تقديم الدليل	مهارة التبرير
الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة
1	**0.775	معامل الارتباط
2	**0.532	13
3	**0.696	14
4	**0.570	15
5	**0.693	16
6	**0.556	17
		18
الارتباط بين درجة المهارة والدرجة الكلية للاختبار	الارتباط بين درجة المهارة والدرجة الكلية للاختبار	الارتباط بين درجة المهارة والدرجة الكلية للاختبار
**0.886	**0.893	**0.865

تشير (\*\*) إلى أن قيمة معامل الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى 0.01

يتضح من الجدول (3) أن جميع معاملات الارتباط موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى 0.01 وقيم تمثل ارتباط ما بين المتوسط والقوي بين درجات أفراد العينة الاستطلاعية في كل فقرة من فقرات كل مهارة والدرجة الكلية للمهارة، وتراوحت قيم معامل الارتباط لمهارة الادعاء ما بين (0.775-0.532)، أما مهارة تقديم الدليل بلغت قيم معامل الارتباط ما بين (0.791-0.513)، كما تراوحت معاملات الارتباط في مهارة التبرير ما بين (0.613 - 0.833).

كما أوضحت النتائج وجود ارتباطات موجبة قوية ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01 بين الدرجة الكلية لكل مهارة من المهارات الثلاثة والدرجة الكلية للاختبار، حيث جاءت قيم معامل الارتباط على الترتيب (0.886، 0.893، 0.865). وفي ضوء ما سبق؛ يتضح أن الاختبار يتصف بالاتساق الداخلي على مستوى كل مهارة وللإختبار ككل.

**ثبات الاختبار:** تم حساب معامل ألفا لكرونباك لكل مهارة (الادعاء، تقديم الدليل، التبرير) وللإختبار ككل حسب ما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (4)

معاملات ألفا-كرونباك لحساب ثبات الاختبار

مهارات الجدول الرياضي	عدد الفقرات	معامل ألفا-كرونباك
مهارة الادعاء	6	0.708
مهارة تقديم الدليل	6	0.714
مهارة التبرير	6	0.782
الاختبار ككل	18	0.883

يتضح من الجدول (4) أن قيمة معاملات ألفا-كرونباك لتقدير ثبات اختبار مهارات الجدول الرياضي ككل بلغت (0.883) وهو ما يعد ثبات مرتفع، كما أن معاملات الثبات للمهارات الفرعية جاءت على الترتيب (0.708، 0.714 ، 0.782) وهو ما يشير إلى تمتع الاختبار بثبات مناسب. وبعد التأكد من الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة، أصبحت جاهزة للتطبيق على عينة الدراسة الأساسية.

**تحديد زمن الاختبار:** تم حساب الزمن الذي استغرقته كل طالبة على حده في الإجابة عن أسئلة الاختبار، ثم حساب متوسط الأزمنة الذي استغرقتها جميع الطالبات في التجربة الاستطلاعية وبلغ (43) دقيقة، وأضيفت سبع دقائق لغرض توزيع الأسئلة وقراءة تعليمات الاختبار بشكل يتناسب مع زمن الحصة الدراسية المعتاد، وقد بلغ الزمن الاجمالي لتطبيق الاختبار (50) دقيقة.

- **التحقق من اعتدالية البيانات:** تم استخدام اختبار شابيرو-ويلك Shapiro-Wilk ، باعتباره الطريقة الأكثر ملاءمة للعينات الصغيرة (أو أقل من 50 عينة)، والفرض الإحصائي الصفري  $H_0$  الذي يتحقق منه اختبار شابيرو-ويلك هو فرضية أن بيانات العينة المأخوذة من مجتمع معين تتبع توزيعاً طبيعياً، فإذا كانت القيمة الاحتمالية أقل من مستوى الدلالة (0.05)، يُرفض الفرض الصفري مما يُفسر على أنه يوجد دليل أن البيانات ليست موزعة طبيعياً؛ وفي هذه الحالة يتم استخدام الأساليب اللابارامتريّة (Mishra, et al., 2019). كما تجدر الإشارة إلى أنه في حال وجود بيانات إحدى المجموعتين اعتدالية والأخرى غير اعتدالية يتم استخدام الأساليب اللابارامتريّة وأسفرت نتائج التحقق من اعتدالية بيانات البحث كما يتضح من الجداول التالية:

جدول (5)

نتائج اختبار شابيرو - ويلك للتحقق من اعتدالية توزيع البيانات في القياس القبلي والبعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات الجدول الرياضي

القياس	مهارات الجدول الرياضي	المجموعة	القيمة الإحصائية	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية	الحكم على الاعتدالية
القياس القبلي	مهارة الادعاء	التجريبية	0.845	23	0.002	غير اعتدالية
		الضابطة	0.826	24	0.001	غير اعتدالية
		التجريبية	0.908	23	0.037	غير اعتدالية
	مهارة تقديم الدليل	الضابطة	0.828	24	0.001	غير اعتدالية
		التجريبية	0.807	23	0.000	غير اعتدالية
		الضابطة	0.863	24	0.004	غير اعتدالية
الدرجة الكلية	التجريبية	0.912	23	0.041	غير اعتدالية	
	الضابطة	0.898	24	0.019	غير اعتدالية	
القياس البعدي	مهارة الادعاء	التجريبية	0.629	23	0.000	غير اعتدالية
		الضابطة	0.854	24	0.003	غير اعتدالية
	مهارة تقديم الدليل	التجريبية	0.810	23	0.001	غير اعتدالية

مهمة الاختبار	الدرجة الكلية	التجريبية	الضابطة	القيمة الإحصائية	درجة الحرية	الدالة الإحصائية	الحكم على الاعتدالية
مهمة التبرير	0.763	0.000	24	غير اعتدالية	غير اعتدالية	0.007	24
الدرجة الكلية	0.906	0.023	23	غير اعتدالية	غير اعتدالية	0.000	23
	0.893	0.015	24	غير اعتدالية	غير اعتدالية	0.023	23

أشارت النتائج في الجدول أعلاه أن جميع القيم الإحصائية لاختبار شايبرو - ويلك دالة إحصائياً في القياس القبلي وكذلك البعدي في مهارات الجدول الرياضي في كل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة حيث كانت القيم الاحتمالية للدلالة الإحصائية أصغر من مستوى الدلالة (0.05). وبالتالي يتم رفض الفرضية الصفرية، أي أن البيانات لا تتوزع توزيعاً اعتدالياً، وعليه تكون الأساليب اللابارامترية ممثلة في اختبار مان- ويتني هي المناسبة وذلك لدراسة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي والقياس البعدي في مهارات الجدول الرياضي.

## جدول (6)

نتائج اختبار شايبرو - ويلك للتحقق من اعتدالية فروق الدرجات في القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في مهارات الجدول الرياضي

مهارات الجدول الرياضي	القيمة الإحصائية	درجة الحرية	الدالة الإحصائية	الحكم على الاعتدالية
مهارة الادعاء	0.792	23	0.000	غير اعتدالية
مهارة تقديم الدليل	0.787	23	0.000	غير اعتدالية
مهارة التبرير	0.864	23	0.005	غير اعتدالية
الدرجة الكلية	0.841	23	0.002	غير اعتدالية

كما أسفرت نتائج اختبار شايبرو - ويلك كما موضح في الجدول أعلاه أن قيمة الدلالة الإحصائية لبيانات الفروق بين درجات القياس القبلي والبعدي في مهارات الجدول الرياضي دالة إحصائياً حيث كانت القيم الاحتمالية للدلالة الإحصائية أصغر من مستوى الدلالة 0.05؛ وبالتالي لا تتوزع البيانات اعتدالياً؛ وعليه تكون الأساليب اللابارامترية متمثلة في اختبار ولكوكسون لحساب الفروق بين القياس القبلي والبعدي في مهارات الجدول الرياضي لدى المجموعة التجريبية.

## ضبط المتغيرات قبل تنفيذ تجربة الدراسة:

- 1- العمر الزمني: تم مراعاة تقارب العمر الزمني للطالبات في الصف الأول الثانوي، من عينة الدراسة حيث بلغ متوسط أعمار كل مجموعة ما بين (15-16) سنة حسب السجلات في المدرسة، وبذلك تم ضبط متغير العمر الزمني.
- 2- المستوى الاجتماعي والاقتصادي: تم اختيار عينة الدراسة عشوائياً من مدرسة حكومية واحدة، والتي تتبع العدالة في توزيع الطالبات حسب طاقتها الاستيعابية، ولا تراعي أي اعتبارات اجتماعية واقتصادية أو شروط قبول معينة.
- 3- القائم بعملية التدريس: تم الاتفاق مع معلمة متطوعة تحمل مؤهل الماجستير في مناهج وطرق تدريس الرياضيات، للقيام بتدريس المجموعتين محل الدراسة حتى لا تتأثر النتائج باختلاف أسلوب التدريس، حيث تم شرح النموذج بكافة خطواته والهدف من استخدامه، ومتابعة تنفيذ التجربة بصورة مستمرة.

4- التحقق من تكافؤ المجموعتين قبل تنفيذ التجربة: تم استخدام اختبار مان-ويتني لحساب دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات طالبات المجموعتين في مهارات الجدل الرياضي كما هو موضح في الجدول أدناه:

جدول (7)

نتائج اختبار مان - ويتني لدلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي في مهارات الجدل الرياضي

متغيرات البحث	المجموعة	متوسطات الرتب	مجموع الرتب	Z	الدلالة الإحصائية
مهارة الادعاء	التجريبية	26.61	612.00	1.382	0.167
	الضابطة	21.50	516.00		
مهارة تقديم الدليل	التجريبية	26.43	608.00	1.278	0.201
	الضابطة	21.67	520.00		
مهارة التبرير	التجريبية	25.37	583.50	0.713	0.476
	الضابطة	22.69	544.50		
الدرجة الكلية	التجريبية	26.35	606.00	1.161	0.245
	الضابطة	21.75	522.00		

يتضح من الجدول أعلاه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات رتب درجات المجموعة الضابطة في القياس القبلي في مهارات الجدل الرياضي وكذلك الدرجة الكلية حيث جاءت جميع قيم (Z) غير دالة إحصائياً حيث كانت القيم الاحتمالية أكبر من مستوى الدلالة (0.05). وعليه تحقق شرط تكافؤ المجموعتين قبل المعالجة التجريبية في اختبار مهارات الجدل الرياضي.

#### - خطوات تطبيق تجربة البحث:

- تحديد المهارات المستهدفة: تم تحديد مهارات الجدل الرياضي الملائمة لخصائص المرحلة الثانوية وفق نموذج تولمين، وتركزت في المهارات: (الادعاء، تقديم الدليل، التبرير).
- تصميم دليل المعلمة للوحدة المختارة: تم إعداد وحدة (المثلثات المتطابقة) في ضوء نموذج الاستقصاء الموجه بالجدل.
- إعداد أدوات القياس: تم إعداد اختبار مهارات الجدل الرياضي لقياس المهارات الثلاث المستهدفة (قبلياً وبعدياً)، كما تم التحقق من صدقها وثباتها من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين.
- التطبيق القبلي لأدوات القياس: تم تطبيق اختبار مهارات الجدل الرياضي قبلياً على مجموعتي الدراسة لقياس مستوياتهم قبل تنفيذ التجربة.
- تنفيذ المعالجة التجريبية: حيث تم تدريس المجموعة التجريبية باستخدام نموذج الاستقصاء الموجه بالجدل، والمجموعة الضابطة باستخدام الطريقة المعتادة واستغرق التنفيذ (5) أسابيع.
- التطبيق البعدي لأدوات القياس: بعد الانتهاء من تنفيذ التجربة، تم إعادة تطبيق اختبار مهارات الجدل الرياضي بعدياً على المجموعتين لمقارنة النتائج.
- تحليل البيانات إحصائياً باستخدام برنامج SPSS.

- استخلاص النتائج وكتابة التوصيات والمقترحات: تم تفسير دلالة الفروق الإحصائية بين التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعتين، وربطها بأهداف الدراسة وأدبياتها.

### الأساليب الإحصائية المستخدمة:

- معاملات ارتباط بيرسون لحساب الاتساق الداخلي للاختبار.
- معامل الفا لكرونباك لحساب ثبات الاختبار.
- اختبار شايبرو-ويلك للاختبار اعتدالية البيانات.
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لحساب درجات عينة الدراسة في اختبار مهارات الجدل الرياضي.
- اختبار مان-ويتني لحساب دلالة الفروق في القياس القبلي والبعدي لاختبار مهارات الجدل الرياضي بين المجموعتين التجريبية والضابطة.
- اختبار ولكوكسون لحساب الفروق بين القياس القبلي والبعدي في مهارات الجدل الرياضي لدى المجموعة التجريبية.

### نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها

لحساب حجم التأثير (الدلالة العملية) تم استخدام معامل الارتباط الثنائي للرتب لتقدير حجم الأثر عند استخدام اختبار مان-ويتني، وكذلك تم استخدام معامل الارتباط الزوجي للرتب عند استخدام اختبار ولكوكسون. ويوضح الجدول التالي مستويات حجم الأثر وفقاً لكل طريقة:

جدول (8)

مستويات حجم الأثر وفقاً لطريقة معامل الارتباط الثنائي للرتب، ومعامل الارتباط الزوجي للرتب

مستويات حجم الأثر		
صغير	متوسط	كبير
0.10	0.30	0.50

### للإجابة عن أسئلة الدراسة سيتم التحقق من فروضها حسب الآتي:

اختبار صحة الفرض الأول الذي ينص على (لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة من طالبات الصف الأول الثانوي في القياس البعدي لمهارات الجدل الرياضي ككل أو لكل مهارة من مهاراته (الادعاء، تقديم الدليل، التبرير) على حدة). حيث تم استخدام اختبار مان-ويتني لحساب دلالة الفروق الإحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لمهارات الجدل الرياضي ككل أو لكل مهارة من مهاراته على حدة كما يرد في الجدول التالي:

جدول (9)

نتائج اختبار مان - ويتني لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لمهارات الجدل الرياضي

المهارة	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسطات الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	قيم الدلالة الإحصائية	حجم الأثر $r_{rb}$
الادعاء	التجريبية	23	5.57	0.728	35.87	825.00	3.00	6.00	0.000	0.989
	الضابطة	24	2.58	0.776	12.63	303.00				كبير
تقديم الدليل	التجريبية	23	5.047	0.706	35.46	815.50	12.5	5.723	0.000	0.955
	الضابطة	24	2.71	0.955	13.02	312.50				كبير
التبرير	التجريبية	23	4.917	0.668	36.00	828.00	صفر	6.012	0.000	1.00
	الضابطة	24	2.33	0.762	12.50	300.00				كبير
المهارات ككل	التجريبية	23	15.53	1.780	36.00	828.00	صفر	5.900	0.000	1.00
	الضابطة	24	7.63	2.242	12.50	300.00				كبير

يتضح من الجدول أعلاه وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لمهارات الجدل الرياضي؛ وكانت قيمة Z (6.00) في مهارة الادعاء، و(5.723) في مهارة تقديم الدليل، و(6.012) في مهارة التبرير، و(5.90) في المهارات ككل دالة إحصائية حيث كانت القيمة الاحتمالية p-value للدلالة الإحصائية (0.000) أصغر من مستوى الدلالة (0.05)، وجاء الفرق لصالح طالبات المجموعة التجريبية حيث بلغت قيمة متوسط رتب الدرجات لدى طالبات المجموعة التجريبية (35.87) في مهارة الادعاء، و(35.46) في مهارة تقديم الدليل، و(36.00) في مهارة التبرير، و(36.00) في المهارات ككل وهي أكبر في قيمتها من نظيراتها لدى طالبات المجموعة الضابطة والتي بلغت (12.63)، (13.02)، (12.50)، (12.50) على الترتيب. كما بلغت قيمة المتوسط الحسابي في القياس البعدي لطالبات المجموعة التجريبية (5.57) لمهارة الادعاء، (5.047) لمهارة تقديم الدليل، و(4.917) لمهارة التبرير، و(15.53) للمهارات ككل وهي أكبر في قيمتها مقارنة بنظيراتها في المجموعة الضابطة التي بلغت (2.58)، (2.71)، (2.33)، (7.63) على الترتيب.

كذلك أشارت النتائج إلى وجود حجم أثر كبير للمعالجة التجريبية القائمة على استخدام نموذج الاستقصاء الموجه بالجدل في تدريس الرياضيات في تنمية مهارات الجدل الرياضي، حيث جاءت قيمة معاملات الارتباط الثنائي للرتب (0.989) لمهارة الادعاء، و(0.955) لمهارة تقديم الدليل، و(1.00) لمهارة التبرير، و(1.00) للمهارات ككل مما يدعم الدلالة الإحصائية المتعلقة باختبار مان-ويتني.

**اختبار صحة الفرض الثاني** الذي ينص على (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي لدى طالبات المجموعة التجريبية في اختبار مهارات الجدل الرياضي ككل أو لكل مهارة من مهاراته (الادعاء، تقديم الدليل، التبرير) على حدة). وللتعرف على دلالة الفروق الإحصائية بين متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي لمهارات الجدل الرياضي ككل أو لكل مهارة من مهاراته على حدة لدى طالبات المجموعة التجريبية، تم استخدام اختبار ولكوكسون حسب الجدول التالي:

جدول (10)

نتائج اختبار ولكوكسون لحساب الفروق بين القياس القبلي والبعدي لمهارات الجدل الرياضي لدى طالبات المجموعة التجريبية

حجم الأثر ( $r_b$ )	الدلالة	Z	الرتب السالبة			الرتب الموجبة			الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	القياس	المهارات
			المتوسط	العدد	المجموع	المتوسط	العدد	المجموع				
0,896 كبير	0.000	4.303	0.00	0.00	0	276.00	12.00	23	0.728	2.43	القبلي	الادعاء
			0.00	0.00	0	276.00	12.00	23	0.727	5.57	البعدي	
0.889 كبير	0.000	4.269	0.00	0.00	0	253.00	11.50	22	1.00	2.00	القبلي	تقديم
			0.00	0.00	0	253.00	11.50	22	0.706	5.04	البعدي	الدليل
0.888 كبير	0,000	4.262	0.00	0.00	0	276.00	12.00	23	0.793	2.09	القبلي	التبرير
			0.00	0.00	0	276.00	12.00	23	0.668	4.91	البعدي	
0.879 كبير	0,000	4.220	0.00	0.00	0	276.00	12.00	23	2.19	6.52	القبلي	ككل
			0.00	0.00	0	276.00	12.00	23	1.78	15.52	البعدي	

أشارت النتائج في الجدول أعلاه إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي في مهارات الجدول الرياضي؛ حيث كانت قيم Z دالة إحصائية (4.303) لمهارة الادعاء، و(4.269) لمهارة تقديم الدليل، و(4.262) لمهارة التبرير، و(4.220) للمهارات ككل فبلغت القيمة الاحتمالية للدلالة الإحصائية (0.000) أقل من مستوى الدلالة (0.05). وكان الفرق لصالح القياس البعدي، حيث بلغ عدد الرتب الموجبة لمهارات الادعاء والتبرير والمهارات ككل (23)، بينما مهارة تقديم الدليل بلغت (22)، في حين بلغ عدد الرتب السالبة (صفر)، مما يشير إلى تنمية مهارات الجدول الرياضي لدى جميع طالبات العينة التجريبية لمهارات الادعاء والتبرير والمهارات ككل، وتنمية مهارة تقديم الدليل لدى (22) طالبة من طالبات العينة التجريبية. وبمقارنة المتوسطات الحسابية بين القياس القبلي والبعدي يتضح زيادة قيم المتوسطات الحسابية في القياس البعدي حيث بلغت (5.57) لمهارة الادعاء، و(5.04) لمهارة تقديم الدليل، و(4.91) لمهارة التبرير، و(15.52) للمهارات ككل مقارنة بالمتوسطات الحسابية لدرجات القياس القبلي والتي بلغت (2.43)، و(2.00)، و(2.09)، و(6.52) على الترتيب.

كذلك أشارت النتائج إلى وجود حجم أثر كبير ودلالة عملية للمعالجة التجريبية على تنمية مهارات الجدول الرياضي عند المقارنة بين القياس القبلي والبعدي، فقد بلغت قيمة معاملات الارتباط الزوجي للرتب (0.896) لمهارة الادعاء، و(0.889) لمهارة تقديم الدليل، و(0.888) لمهارة التبرير، و(879.0) للمهارات ككل مما يدعم الدلالة الإحصائية لنتائج اختبار ولكوكسون.

وتفسر الباحثة النتائج المتعلقة بتفوق المجموعة التجريبية التي درست في ضوء نموذج الاستقصاء الموجه بالجدول، إلى فاعلية النموذج في تعزيز قدرة الطالبات في صياغة الادعاءات من خلال التفاعل والمناقشة الجماعية وبناء المعرفة بأنفسهن مما ساهم في تنمية قدرتهن على الادعاء بناء على مجموعة من الشواهد والاستنتاجات. وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة عبد العال (2023) التي أظهرت فاعلية وحدة في المنطق الرياضي في تنمية مهارات الجدول، خاصة مهارة الادعاء، كما تتفق مع نتائج دراسة Capone et al. (2021) التي بينت تحسناً ملحوظاً في قدرة الطالبات على تقديم حجج مقنعة وتبرير أفكارهم داخل بيئات تعلم جماعية تعتمد على مشكلات حياتية. وتدعم هذه النتائج ما كشفت عنه دراسات (Walker & Sampson, 2013؛ فرج، 2024؛ عبد العال، 2023) من دور

الأنشطة الجدلية المنظمة في تنمية قدرة المتعلمين على طرح أفكار رياضية مدعومة، كذلك دعمت دراسة Uzun (2024) أهمية البيئة الصفية المحفزة للحوار في تطوير مهارات التفكير الرياضي، رغم اختلافها جزئيًا من حيث ضعف النقاش الجماعي في بعض الصفوف، وما أشارت إليه دراسة Krpan (2018) من ضعف قدرة المتعلمين على تقديم ادعاءات صحيحة في البيئات الصفية التقليدية، وهذا يؤكد على أهمية دمج مهارات الجدل في ممارسات تعليم الرياضيات، خاصة في المرحلة الثانوية التي لم تحظَ بما يكفي من الاهتمام في هذا المجال كما أشارت الدراسات السابقة، مما يبرر الحاجة إلى مزيد من الأبحاث.

كما تُفسر نتيجة تفوق طالبات المجموعة التجريبية في مهارة تقديم الدليل إلى أن التدريس في ضوء نموذج الاستقصاء الموجه بالجدل ساهم في زيادة فرص التفكير النقدي وتحليل المعطيات وبناء الأدلة ضمن سياق جماعي نشط، بما يتفق مع مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية. وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسات (Walker & Sampson, 2013; Demircioglu & Ucar, 2015) حول دور نموذج الاستقصاء الموجه بالجدل في تعزيز بناء المعرفة وتبريرها، ودراسات (فرج، 2024؛ عبد العال، 2023) من أن هذا النموذج يُنمي التفكير النقدي، وتحسين القدرة على تقديم الأدلة العلمية والمنطقية بينما تختلف مع نتائج دراسات (Zhou, et al., 2021; Krpan, 2018) التي كشفت عن ضعف المتعلمين في تقديم الأدلة داخل الصفوف التقليدية، مما يُبرز فعالية النموذج الحالي في تجاوز هذا القصور وتحقيق تعلم رياضي أعمق.

ويُعزى تفوق طالبات المجموعة التجريبية في مهارة التبرير إلى دور نموذج الاستقصاء الموجه بالجدل في تدريب الطالبات على الربط المنطقي بين الأدلة والادعاءات، وتعزيز مهارات التفسير والتعليل الرياضي، انسجامًا مع ما أشار إليه (Toulmin 2003) من أهمية التبرير في بنية الحجة العلمية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسات مثل (عبد العال، 2023؛ الزهراني والعمودي، 2024) التي أثبتت الأثر الإيجابي الكبير لهذا النموذج في تنمية مهارات التفكير الجدلي والتفسير المنطقي، وتتناقض مع نتائج Krpan and Sahmbi (2024) التي أشارت إلى محدودية ممارسة التبرير في الصفوف التقليدية، مما يؤكد فاعلية النموذج الحالي في دعم التبرير كعنصر جوهري في الجدل الرياضي.

وتفسر الباحثة كذلك وجود فرق دال إحصائيًا بين القياسين القبلي والبعدي في مهارات الجدل الرياضي ككل لصالح القياس البعدي لجميع طالبات العينة التجريبية إلى فاعلية نموذج الاستقصاء الموجه بالجدل بوصفه نموذجًا قائمًا على التفاعل الاجتماعي وتوليد المعرفة المدعومة بالأدلة، بما ينسجم مع مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية. وعليه؛ تتضح فاعلية هذا النموذج في تنمية مهارات الجدل الرياضي ككل، وهو ما تدعمه نتائج دراسات متعددة كدراسات (فرج، 2024؛ عبد العال، 2023)، في حين يتناقض ذلك مع ما أورده دراسة (Krpan and Sahmbi 2024) حول محدودية تنمية تلك المهارات في التعليم التقليدي.

وفي ضوء ما سبق، تظهر النتائج التي توصلت إليها الدراسة فاعلية نموذج الاستقصاء الموجه بالجدل في تدريس الرياضيات في تنمية مهارات الجدل الرياضي ككل وكل مهارة من مهاراته على حدة: (الادعاء، تقديم الدليل، التبرير) لدى طالبات الصف الأول الثانوي.

## التوصيات

- في ضوء نتائج الدراسة، يمكن تقديم التوصيات التالية:
- تشجيع معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية على استخدام نموذج الاستقصاء الموجه بالجدل في تدريس الرياضيات؛ لفاعليته في تنمية مهارات الجدل الرياضي.
- تقويم وتطوير مناهج الرياضيات من قبل القائمين على تطوير المناهج لتتضمن أنشطة تعليمية قائمة على الجدل والاستقصاء، لتعزيز مشاركة المتعلمين في بناء المعرفة وتقديم الحجج المنطقية وتبريرها.
- تضمين نموذج الاستقصاء الموجه بالجدل ضمن برامج المعهد الوطني للتطوير المهني لتطوير مهارات معلمي الرياضيات في تنمية مهارات الجدل الرياضي داخل الصفوف الدراسية.
- تشجيع معلمي الرياضيات لدمج مهارات الجدل الرياضي ضمن أهداف تقويم المهارات والمعرفة الرياضية، والاستفادة من أداة الدراسة لقياس هذه المهارات وتطويرها بشكل منتظم.
- حث معلمي الرياضيات على توظيف الأدوات التقنية الحديثة في دعم استراتيجيات الجدل والاستقصاء التي تسهّل عرض الأدلة، وإجراء النقاشات، وتوثيق مخرجات التعلم الجدلي.
- تشجيع الباحثين في مجال تعليم الرياضيات لإجراء مزيد من الدراسات التطبيقية للكشف عن فاعلية نموذج الاستقصاء الموجه بالجدل في مراحل تعليمية أخرى، أو في مجالات رياضية مختلفة، للتحقق من عمومية النتائج وتوسيع مجالات الإفادة منها.

## المقترحات

- يمكن اقتراح بعض الدراسات المستقبلية المكتملة للدراسة الحالية، يمكن إجراؤها للكشف عن:
- فاعلية نموذج الاستقصاء الموجه بالجدل في تنمية جوانب تعلم وأنماط مختلفة من التفكير كالتفكير الرياضي والابداعي والتي تحقق أهداف التعلم العميق.
- فاعلية التدريس في ضوء نموذج الاستقصاء الموجه بالجدل مقارنة مع نماذج واستراتيجيات تدريسية أخرى مثل التعلم القائم على المشكلات.
- فاعلية برامج تدريبية لمعلمي الرياضيات تُعنى بكيفية تنمية مهارات الجدل الرياضي، وقياس أثرها في ممارسات التدريس وجودة المخرجات التعليمية.
- إجراء المزيد من الدراسات التي تهدف لتنمية مهارات الجدل الرياضي، والعلاقة بينها وبين مهارات أخرى مثل مهارات التفكير الناقد، والاستدلالي، والابداعي، لتكوين تصور شامل عن تكامل هذه المهارات في تعلم الرياضيات.
- استخدام أدوات تقييم نوعية مثل تحليل مضمون النقاشات الصفية أو المقابلات لفهم الكيفية التي يطور بها المتعلمين مهارات الجدل الرياضي.

## المراجع

### المراجع العربية:

- البحيري، سماح. (2024). تصميم نموذج للتعلّم القائم على ممارسات الجدل الرياضي لتنمية مهارات التفكير الجبري والسعي نحو الدقة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة تربويات الرياضيات*. 27 (5)، 181-252. Doi: [10.21608/armin.2024.404265](https://doi.org/10.21608/armin.2024.404265)
- البطران، مشهور. (2009). الاستقصاء والجدل العلمي والقصة، سياقات للتعلّم الحوارية: تجربة تطبيقية مع معلمات ومعلمين، *مجلة رؤى تربوية: مركز القطان للبحث والتطوير التربوي*، (29)، 83 - 62.
- الخطيب، منى والأشقر، سماح. (2014). أثر استخدام نموذج الاستقصاء القائم على الجدل في تنمية مهارات التفكير العليا ومستوى الطموح لدى تلميذات الصف الثالث الإعدادي في مادة العلوم، *المجلة المصرية للتربية العلمية*، 17 (4)، 73-120. Doi: [10.21608/mktn.2014.112894](https://doi.org/10.21608/mktn.2014.112894)
- خليل، إبراهيم. (2023). مستوى الممارسات التدريسية المعززة للجدل الرياضي الجماعي في صفوف الرياضيات بالمرحلة المتوسطة، *مجلة جامعة بيشة للعلوم التربوية*، 6 (2)، 506-537.
- الزهراني، عزة والعمودي، هالة. (2024). فاعلية استخدام نموذج الاستقصاء القائم على الجدل (ADI) لتدريس الأحياء في تنمية الفهم العميق لدى طالبات المرحلة الثانوية. *مجلة التربية: جامعة الأزهر*، 43 (201)، 277-332. Doi: [10.21608/jsrep.2024.339186](https://doi.org/10.21608/jsrep.2024.339186)
- السبيعي، نورة والشمراني، سعيد. (2023). أثر نموذج الاستقصاء المعزز بالجدل العلمي في تنمية كفاءات التعلّم الاجتماعي والعاطفي في تدريس مقرّر الفيزياء لدى طالبات الصف الثالث الثانوي، *مجلة رسالة الخليج العربي*، 44 (169)، 137-162.
- شحاته، حسن والنجار، زينب. (2002). *معجم المصطلحات التربوية والنفسية*، الدار المصرية اللبنانية.
- عبد السيد، شادي وعبد الملاك، مينا. (2025). وحدة دراسية مقترحة في الحركة الدورية والموجية قائمة على المدخل التكاملية متعدد التخصصات (STEM) لتنمية مهارات الجدل الرياضي والاستدلال العلمي لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعلّم الأساسي. *مجلة كلية التربية في العلوم التربوية*، 49 (1)، 131-210. Doi: [10.21608/maed.2024.406754](https://doi.org/10.21608/maed.2024.406754)
- عبد العال، هبة. (2023). وحدة مقترحة في المنطق الرياضي وفعاليتها في تنمية مهارات الجدل الرياضي والثقة الرياضية لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعلّم الأساسي، *مجلة تربويات الرياضيات*، 26 (6)، 10-51. Doi: [10.21608/armin.2023.32841](https://doi.org/10.21608/armin.2023.32841)
- عليان، ربحي وغنيم، عثمان. (2013). أساليب البحث العلمي النظرية والتطبيق. (ط5). دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع.
- فرج، أحمد (2024). استخدام نموذج الاستقصاء القائم على الجدل لتنمية الحس الكيميائي ومهارات اتخاذ القرار لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية بالمنصورة*، 127 (2)، 91-135. Doi: [10.21608/maed.2024.406754](https://doi.org/10.21608/maed.2024.406754)

### المراجع الأجنبية:

- Ambarwati, R., Supriadi, N., Noviana, D., Putra, R., Mujib, M., & Andriani, S. (2024). Study of effect of argument driven inquiry model and mathematical literacy on student mathematical communication. *Al-Jabar: Jurnal Pendidikan Matematika*, 15(1), 285-298. DOI: [10.24042/ajpm.v15i1.22333](https://doi.org/10.24042/ajpm.v15i1.22333)
- Argument-Driven Inquiry. (2023). Argument-Driven Inquiry model. <https://www.argumentdriveninquiry.com/>
- Ayalon, M., & Even, R. (2016). Factors shaping students' opportunities to engage in argumentative activity. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 14: 575-601. <https://doi.org/10.1007/s10763-014-9584-3>
- Capone, R., Adesso, M. G., Del Regno, F., Lombardi, L., & Tortoriello, F. (2021). Mathematical competencies: a case study on semiotic systems and argumentation in an Italian High School. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 52(6), 896-911. DOI: [10.1080/0020739X.2020.1726517](https://doi.org/10.1080/0020739X.2020.1726517)
- Common Core State Standards Initiative (CCSSI) (2010). Common Core State Standards for Mathematics (CCSSM). Washington, DC: National Governors Association Center for Best Practices and Council of Chief State School Officers.
- Cappelli, M. L. (2020). Black Lives Matter: The emotional and racial dynamics of the George Floyd protest graffiti. *Advances in Applied Sociology*, 9(10), 323-347. DOI: [10.4236/aaasoci.2020.109020](https://doi.org/10.4236/aaasoci.2020.109020)
- Demircioglu, T., & Ucar, S. (2015). Investigating the effect of argument-driven inquiry in laboratory instruction. *Educational Sciences: Theory & Practice*. 15(1), 267-283. DOI: [10.12738/estp.2015.1.2324](https://doi.org/10.12738/estp.2015.1.2324)
- Erita, S. (2023). The Influence of Problem-Based Learning-Flipped Classroom (PBL-FC) on Mathematical Argumentation Skills. *Indonesian Journal of Science and Mathematics Education*, 6(3), 395-404. DOI: [10.24042/ijmsme.v6i3.18458](https://doi.org/10.24042/ijmsme.v6i3.18458)

- Fakhriyah, F., Rusilowati, A., Wiyanto, W., & Susilningsih, E. (2021). Argument-Driven Inquiry Learning Model: A Systematic Review. *International Journal of Research in Education and Science*, 7(3), 767-784. <https://doi.org/10.46328/ijres.2001>
- Firdaus, N., Supratman, S., Muhtadi, D., & Ratnansih, N. (2023). Learning trajectory peserta didik berdasarkan argumentasi matematis. *Journal of Authentic Research on Mathematics Education*, 5(2), 164-176. DOI: <https://doi.org/10.37058/jarme.v5i2.5970>
- Fortes, G., & Macêdo, P. (2022). Prejudice in visual argument. *Revista Eletrônica De Estudos Integrados Em Discurso E Argumentação*, 22(2), 35-55. <https://doi.org/10.47369/eidea-22-2-3434>
- Francisco, J. (2022). Supporting argumentation in mathematics classrooms: The role of teachers' mathematical knowledge. *LUMAT: International Journal on Math, Science and Technology Education*, 10(2), 147-170. <https://doi.org/10.31129/LUMAT.10.2.1701>
- Hähkiöniemi, M. (2022). Argumentation in the Context of High School Mathematics: Examining Dialogic Aspects of Argumentation. In K. N. Bieda, A. Conner, K. W. Kosko, & M. Staples (Eds.), *Conceptions and Consequences of Mathematical Argumentation, Justification, and Proof* (pp. 145-158). Springer. Research in Mathematics Education. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-80008-6\\_13](https://doi.org/10.1007/978-3-030-80008-6_13)
- Hanna, G. (2020). *Mathematical Proof, Argumentation, and Reasoning*. In: Lerman, S. (eds) Encyclopedia of Mathematics Education. Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-15789-0\\_102](https://doi.org/10.1007/978-3-030-15789-0_102)
- Hidayat, W., & Aripin, U., (2019). The Improvement of Students' Mathematical Understanding Ability Influenced from Argument-Driven Inquiry learning. In *Journal of Physics: Conference Series* 1157(3), 032085. DOI: [10.1088/1742-6596/1157/3/032085](https://doi.org/10.1088/1742-6596/1157/3/032085)
- Indrawatiningsih, N., Purwanto, P., As'ari, A. R., & Sa'dijah, C. (2020). Argument Mapping to Improve Student's Mathematical Argumentation Skills. *TEM Journal*, 9(3), 1208-1212. DOI: [10.18421/TEM93-48](https://doi.org/10.18421/TEM93-48)
- Kartika, H., Warmi, A., Urayama, D., & Suprihatiningsih, S. (2024). Mathematical Argumentation in Higher Education: A Systematic Literature Review. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 21(07), 1-24. <https://doi.org/10.53761/e0vd5v40>
- Krpan, M. (2018). *Teaching math with meaning: Cultivating self-efficacy through learning competencies*. Toronto: Pearson Education.
- Krpan, M. & Sahmbi, G. (2024). Arguing for access: Teachers' perspectives on the use of argumentation in elementary mathematics. *International Journal of Education in Mathematics, Science, and Technology*. (IJEMST), 12(5), 1320-1339. <https://doi.org/10.46328/ijemst.4385>
- Kosko, K. W., Rougee, A., & Herbst, P. (2014). What actions do teachers envision when asked to facilitate mathematical argumentation in the classroom? *Mathematics Education Research Journal*, 26(3), 459-476. DOI: [10.1007/s13394-013-0116-1](https://doi.org/10.1007/s13394-013-0116-1)
- Lin, P. J. (2018). The Development of Students' Mathematical Argumentation in a Primary Classroom. *Educação & Realidade*, 43(3), 1171-1192. DOI: [10.1590/2175-623676887](https://doi.org/10.1590/2175-623676887)
- Mishra, P., Pandey, CM., Singh, U., Gupta, A., Sahu, C., & Keshri A. (2019). Descriptive statistics and normality tests for statistical data. *Ann Card Anaesth*, 22(1): 67-72. DOI: [10.4103/aca.ACA\\_157\\_18](https://doi.org/10.4103/aca.ACA_157_18)
- National Research Council. (2000). *Inquiry and the National Science Education Standards: A guide for teaching and learning*. National Academy Press.
- National Council of Teachers of Mathematics (NCTM). (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston, VA: NCTM.
- New York State (NYS) (2017). *Next Generation Mathematics Learning Standards*, <https://www.nysed.gov/sites/default/files>
- Reuter, F. (2023). Explorative mathematical argumentation: a theoretical framework for identifying and analysing argumentation processes in early mathematics learning. *Educational Studies in Mathematics*, 112, 415-435, <https://doi.org/10.1007/s10649-022-10199-5>
- Sampson, V., Enderle, P., Grooms, J., & Witte, S. (2013). Writing to learn by learning to write during the school science laboratory: Helping middle and high school students develop argumentative writing skills as they learn core ideas. *Science Education*, 97(5), 643-670. DOI: [10.1002/sce.21069](https://doi.org/10.1002/sce.21069)
- Sampson, V. & Grooms, J. (2009). Promoting and supporting scientific argumentation in the classroom: The evaluate alternatives instructional model. *The Science Scope*, 33(1), 66-73.
- Sriraman, B., & Umland, K. (2020). Argumentation in Mathematics Education. In Lerman (Ed.), *Encyclopedia of mathematics education* (pp. 63-66). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-15789-0\\_11](https://doi.org/10.1007/978-3-030-15789-0_11)
- Solar, H., Ortiz, A., Deulofeu, J., & Ulloa, R. (2020). Teacher support for argumentation and the incorporation of contingencies in mathematics classrooms. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 52(7), 977-1005. DOI: [10.1080/0020739X.2020.1733686](https://doi.org/10.1080/0020739X.2020.1733686)
- Su, G., Sun, J., Long, T. et al. (2025). Applying Argumentation-Driven Inquiry (ADI) to Promote Students' Argumentation Performance in Blended Synchronous Learning Environment: a Quasi-experimental Study. *J Sci Educ Technol* 34, 346-366. <https://doi.org/10.1007/s10956-024-10190-0>
- Tang, L., & Ishikawa, R. (2023). Audience Irrelevance in Strategic Argumentation Games. In *International Conference on Logic and Argumentation* (pp. 138-156). Cham: Springer Nature Switzerland. DOI: [10.1007/978-3-031-40875-5\\_9](https://doi.org/10.1007/978-3-031-40875-5_9)
- Toulmin, S. E. (2003). *The uses of argument*. (Updated edition). Cambridge University Press.
- Trisanti, L. B., & Nusantara, T. (2022). The Influence of Infusion Learning Strategy on Students' Mathematical Argumentation Skill. *International Journal of Instruction*, 15(2), 277-292.
- Uzun, A. G. (2024). The development of mathematical argumentation: A case study on two mathematics classrooms. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 19(2), em0778. DOI: [10.29333/iejme/14581](https://doi.org/10.29333/iejme/14581)

- Walker, J. P., & Sampson, V. (2013). Learning to argue and arguing to learn: Argument-driven inquiry as a way to help undergraduate chemistry students learn how to construct arguments and engage in argumentation during a laboratory course. *Journal Of Research in Science Teaching*, 50(5), 561-596. DOI: [10.1002/tea.21082](https://doi.org/10.1002/tea.21082)
- Wirilander, H. (2021). *The preservation of cultural heritage from emergency planning through to heritage recovery processes*. Finland: JYU dissertations. [https://jyx.jyu.fi/jyx/Record/jyx\\_123456789\\_74715](https://jyx.jyu.fi/jyx/Record/jyx_123456789_74715)
- Witherspoon, E., Miller, D., Pinerua, I., & Gerdeman, D. (2022). *Mathematical and Scientific Argumentation in PreK-12 A Cross- Disciplinary Synthesis of Recent DRK-12 Projects*. AIR® Headquarters American Institutes for Research. <https://www.air.org/sites/default/files/2022-05/Mathematical-and-Scientific-Argumentation-in-PreK-12-April-2022.pdf>
- Zahran, S. K. (2024). The Hypothetic Deductive Approach as a Proposed Method in Social Psychology. *Journal of Research in Social Science and Humanities*, 3(5), 15-17. DOI: [10.56397/JRSSH.2024.05.03](https://doi.org/10.56397/JRSSH.2024.05.03)
- Zhou, D., Liu, J., & Liu, J. (2021). Mathematical argumentation performance of sixth graders in a Chinese rural class. *International Journal of Education in Mathematics, Science, and Technology (IJEMST)*, 9(2), 213-235. DOI: [10.46328/ijemst.1177](https://doi.org/10.46328/ijemst.1177)
- Zhang, S., Jian, Z., Zhan, W., Zheng, N., & Tomizuka, M. (2023). Time-Optimal Curvature Continuous Path to a Line for Robot Steering. In *2023 IEEE 26th International Conference on Intelligent Transportation Systems (ITSC), Bilbao, Spain*, 615-622. DOI: [10.1109/ITSC57777.2023.10422319](https://doi.org/10.1109/ITSC57777.2023.10422319)
- Zhuang, Y., & Conner, A., (2022). Teachers' use of rational questioning strategies to promote student participation in collective argumentation. *Educ Stud Math*. 111(2):345–365. <https://doi.org/10.1007/s10649-022-10160-6>

## المراجع العربية باللغة الإنجليزية

- AbdelAal, H. (2023). A suggested unit in mathematical logic for develop mathematical argumentation skills and mathematical confidence for first-cycle pupils of basic education. (In Arabic) *Journal of Mathematics Education*, 26 (6), 10-51. Doi: [10.21608/armin.2023.32841](https://doi.org/10.21608/armin.2023.32841)
- AbdelSayed, S. & AbdelMalek, M.. (2025). A proposed Unit in periodic and wave motion Based on STEM approach for developing Mathematical argumentation and scientific reasoning skills for the second cycle of basic education pupils. (In Arabic) *Journal of the Faculty of Education in Educational Sciences*, 49 (1), 131-210. Doi: [10.21608/jfees.2025.427016](https://doi.org/10.21608/jfees.2025.427016)
- Al-Batran, M. (2009). Inquiry, Scientific Argument, and Story, Contexts for Dialogic Learning: An Applied Experience with Male and Female Teachers. (In Arabic) *Educational Visions Journal: Qattan Center for Educational Research and Development*, (29), 83-62.
- Alian, R. & Ghanem, O. (2013). *Scientific Research Methods, Theory and Application*. (5th ed.). (In Arabic) Safaa House for Printing, Publishing and Distribution.
- Al-Khatib, M. & Al-Ashqar, S. (2014). The effect of using the argument-based inquiry model in developing higher-thinking skills and the level of ambition among third-year middle school female students in science subject, (In Arabic) *Egyptian Journal of Science Education*, 17 (4), 73-120. Doi: [10.21608/mktm.2014.112894](https://doi.org/10.21608/mktm.2014.112894)
- Al-Subaie, N. & Al-Shamrani, S. (2023). The Effect of Argument-Driven Inquiry Teaching Model on the Development of Social and Emotional Learning Competencies in Teaching Physics for 12th. Grade Students. (In Arabic) *Journal of the Arabian Gulf Message*, 44 (169), 137-162.
- Al-Zahrani, A. & Al-Amoudi, H. (2024). The impact of using the Argument-Driven Inquiry model (ADI) in teaching biology in promoting deep understanding, among secondary school students. (In Arabic) *Journal of education: Al-Azhar University*, 43 (201), 277-332. Doi: [10.21608/jsrep.2024.339186](https://doi.org/10.21608/jsrep.2024.339186)
- El-Behary, S. (2024). Designing an Argument-Based Model to Develop Algebraic Thinking Skills and Attending to Precision Among Middle-Grade School Students. (In Arabic) *Journal of Mathematics Education*. 27 (5), 181-252. Doi [10.21608/armin.2024.404265](https://doi.org/10.21608/armin.2024.404265)
- Farag, A. (2024). Using an inquiry-based argumentation model to develop chemical sense and decision-making skills among secondary school students. *Journal of the Faculty of Education, Mansoura University*, 127(2), 91-135. doi: [10.21608/maed.2024.406754](https://doi.org/10.21608/maed.2024.406754)
- Khalil, I. (2023). The Level of the teaching practices that promote collective mathematical argumentation in intermediate stage mathematics classrooms. (In Arabic) *University of Bisha Journal for Educational Sciences*. 6 (2), 506- 537.
- Shahata, H. & Al-Najjar, Z. (2002). *Dictionary of Educational and Psychological Terms*, (In Arabic) Egyptian Lebanese House.

# Predicting Parental Self-Efficacy in Supporting Environmental Citizenship Among Elementary School Students Based on Mothers' Awareness of the National Strategy of the Saudi Green Initiative

Amani Abdulaziz Abdulghafour Afghani  
Taibah University

# التنبؤ بفاعلية الذات الوالدية الداعمة للمواطنة البيئية لدى طلاب المرحلة الابتدائية وفقاً لوعي أمهاتهم بمضامين الاستراتيجية الوطنية لمبادرة السعودية الخضراء

أمانى عبد العزيز عبد الغفور أفغاني<sup>(1)</sup>  
جامعة طيبة

## المستخلص

تركزت أهداف البحث حول التعرف على واقع كفاءة فاعلية الذات الوالدية كما تدركها أمهات طلبة المرحلة الابتدائية، والكشف عن القيمة التنبؤية المفسرة لهذه الفاعلية من خلال أبعاد الوعي البيئي المتمثلة في: التعاطف البيئي، التفهم البيئي، المشاركة البيئية، التنوير بالاتجاهات والقيم البيئية، والاستهلاك البيئي المستدام. هذا واعتمد البحث على المنهج الوصفي لملاءمته لأهدافه. وقد تكونت العينة النهائية من (418) أمًا من أمهات طلبة المرحلة الابتدائية بالمدينة المنورة. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات العينة ومتوسط المجتمع في جميع أبعاد فاعلية الذات الوالدية الداعمة للمواطنة البيئية، حيث تبين أن بُعد الإطار المرجعي كان الأضعف، في حين كان التفكير الأخلاقي الأقوى نسبيًا، بينما جاءت أبعاد الدوافع الإيجابية، والخبرات البيئية، والتصورات البيئية البديلة بمستويات متوسطة إلى ضعيفة في أحجام الفروق. كما أظهرت نتائج تحليل الانحدار أن قيمة معامل التحديد ( $R^2$ ) بلغت (0.517)، مما يشير إلى أن وعي الأمهات بمضامين الاستراتيجية الوطنية لمبادرة السعودية الخضراء يفسر ما نسبته (51.7%) من التباين في فاعلية الذات الوالدية الداعمة للمواطنة البيئية، وذلك من خلال متغيرات: الاستهلاك البيئي المستدام، المشاركة البيئية، التفهم البيئي، التنوير بالاتجاهات والقيم البيئية، والتعاطف البيئي.

**الكلمات المفتاحية:** الكفاءة الوالدية البيئية، السلوك البيئي المستدام، الوعي بالاستدامة، رؤية السعودية 2030، التعليم من أجل التنمية

المستدامة، الأمهات، التنشئة البيئية.

## Abstract

This study aimed to identify the current status of parental self-efficacy in supporting environmental citizenship as perceived by mothers of primary school students, and to examine the predictive value of this efficacy based on the dimensions of environmental awareness, namely: environmental empathy, environmental understanding, environmental participation, illumination with environmental attitudes and values, and sustainable environmental consumption. The descriptive method was adopted for its suitability to the study's objectives. To answer the research questions, a one-sample t-test was used to compare the sample mean with the population mean, in addition to a multiple regression analysis (Stepwise method) to determine the strongest predictors. The final sample consisted of 418 mothers of primary school students in Al-Madinah Al-Munawarah. The results revealed statistically significant differences between the sample means and the population mean across all dimensions of parental self-efficacy in fostering environmental citizenship. The shared reference framework dimension was found to be the weakest, whereas environmental moral reasoning showed relatively stronger effectiveness. The dimensions of positive environmental motivation, environmental experiences, and alternative environmental conceptions showed medium to low effect sizes. Results of the multiple regression analysis indicated that the coefficient of determination ( $R^2$ ) reached 0.517, suggesting that mothers' awareness of the national strategy for the Saudi Green Initiative explained 51.7% of the variance in parental self-efficacy supporting environmental citizenship through the predictors: sustainable environmental consumption, environmental participation, environmental understanding, illumination with environmental attitudes and values, and environmental empathy.

**Keywords:** Parental Environmental Self-Efficacy, Sustainable Environmental Behavior, Environmental Awareness, Saudi Vision 2030, Education for Sustainable Development, Mothers, Environmental Socialization.

(1) أستاذ علم النفس التربوي المساعد بجامعة طيبة [aafghani@taibahu.edu.sa](mailto:aafghani@taibahu.edu.sa)

Doi: 10.64432/2514-000-008-006

## Abstract

المجلد (4) العدد (8) يونيو 2026 - ذوالحجة 1447هـ  
Volume (4) Issue (8) June 2026 - Dhu al-

مجلة جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن للعلوم التربوية والنفسية  
Princess Nourah bint Abdulrahman University Journal of  
Educational and Psychological Science

<https://pnu.edu.sa/ar/Departments/ScientificSocieties/JournalofEducationalAndPsychologicalSciences/Pages/home>

## المقدمة

تمثل التربية من أجل التنمية المستدامة مجالاً تربوياً لا يقتصر على التعليم المدرسي فقط، بل تعد اتجاهاتاً ممتداً وغير ناضب بما يشمل جميع الغايات الإنسانية الكبرى التي ارتبطت ب(168) غاية استراتيجية يتم قياسها من خلال (231) مؤشراً إنمائياً (Veleepini, 2025)، تتمركز حول ثلاثة مجالات من الاستدامات الإنمائية، تتمثل في الاستدامة الاجتماعية والاقتصادية والبيئية يجب أن يتم تحقيقها قبل حلول عام (2023). لذلك، تسعى جميع نظم التنشئة الاجتماعية الرسمية وغير الرسمية لتبني كافة مؤسستها لسياسات واستراتيجيات نمائية ووقائية وارشادية؛ لخلق مجتمعات إنسانية مستدامة (Imaniyati et al., 2025). لذا، ذهبت العديد من الأدبيات البحثية إلى أن تحقيق تلك الاستدامات لا يعد ممكناً بدون توفير المتطلبات الأساسية لإحداث تغييرات هيكلية لسياقاتها البنوية للوحدات الاجتماعية (Prandelli et al., 2025)؛ وبما يعكس التحقيق الكفاء والفعال لمتطلبات الحاضر والمستقبل، بكفاءة عالية ورشيدة لجودة حياة الأفراد والمجتمعات، وحماية فرص الأجيال الحالية والقادمة من خلال الاستفادة المتكافئة من الموارد الاجتماعية والاقتصادية والبيئية في تحقيق النمو والازدهار الشاملين والعادلين (Akinsemolu & Onyeaka, 2025).

وفي ضوء وثيقة منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة لأهداف التنمية المستدامة يتبين أن (41.17٪) من أهدافها ذهبت باتجاه معالجة التحديات البيئية؛ لذلك تمركزت السياسات والاستراتيجيات البيئية حول ترسيخ منظومة ثلاثية من التشارك التربوي والأسري والاجتماعي (Tengecha et al., 2024). وبشكل أكثر تحديداً، تمت التوصية بضرورة تعزيز دور مشاركة الوالدين في صياغة المواطنة والهوية البيئية للأبناء بالتوازي مع تعزيز عملية الاكتساب المدرسي لنواتج التعلم والتعليم المدرسي لدى الطلبة (Christodoulou & Grace, 2025).

أما على المستوى الوطني، تعد مبادرة السعودية الخضراء إحدى مجالات تحديث المجتمع السعودي ضمن رؤية المملكة 2030؛ فالأولويات الاستراتيجية لتلك المبادرة تتجه نحو استهداف تقليل الانبعاثات الكربونية لبلوغ الحياد الصفري له بحلول عام 2060، والمحافظة على الموارد الطبيعية، وعدم استنزافها بمعدلات أسرع من قدرتها على التجدد، وتنويع استخدام مصادر الطاقة المتجددة، وتعزيز الزراعة المستدامة وزيادة التشجير واستصلاح الأراضي، وحماية مناطق البيئة الطبيعية البرية والبحرية والجبلية، والحفاظ على التنوع البيولوجي، وحماية الأنواع المهددة بالانقراض، والخفض من إنتاج النفايات والملوثات وإعادة تدويرها واستخدامها بقدر الإمكان، والحد من تدهور الغطاء النباتي ومكافحة التصحر، والحد من تلوث التربة والمياه والهواء إدارة النفايات العضوية والصلبة والصناعية الخطرة البيولوجية والكيميائية، وتطوير تقنيات وممارسات استهلاكية وإنتاجية صديقة للبيئة، وضمان عدالة توزيع الموارد والمنافع البيئية بين الأجيال الحالية والمستقبلية، وتعزيز التمثيل والحوكمة البيئية على المستويين المحلي والوطني.

وتبين من خلال مراجعة الأدبيات البحثية التي تناولت دور الأسرة وبقية مؤسسات التنشئة الاجتماعية في التحشيد المجتمعي بتحقيق أهداف التنمية المستدامة أنها لم تحصر إجراءاتها الإنمائية على التربية المدرسية فقط، بل أكدت على أهمية دور التربية في تحقيق الأهداف الإنمائية، وذلك من خلال اعتبار الوالدين بشكل عام والأم بشكل

خاص من الدعائم والممكنات الحيوية المحتملة تأثيرها الإيجابي في تحفيز الاسهامات البيئية المنبثقة من تطبيقات الشراكة المجتمعية لتحقيق أهداف الاستدامة البيئية (Lie et al., 2025). ونظراً لأهمية تحديات الاستدامة البيئية، وفي ضوء الاختلافات الإجرائية بين الطبيعة التكوينية لتحديات التنمية المستدامة أصبح تفريد التربية الوالدية من أجل الاستدامة البيئية خياراً استراتيجياً مهماً (Alsheikhly et al., 2025)، لاسيما في ضوء اعتبارها بمثابة عملية بناءية اجتماعية تتضمن إجراءات صريحة أو ضمنية تدعم مطالب التهيئة الاستعدادية لانخراط الأبناء في نسق منظومة الإطار المرجعي المشترك لمبادئ ومعايير الاستدامة البيئية (Salim et al., 2025)، وذلك عبر تفعيل سلسلة من القواعد والممارسات الوالدية ضمن المستويات النمائية والوقائية والارشادية كأدوار والدية تهدف لإكساب الأبناء المعارف والمهارات والقيم القبلية أو المتزامنة مع التعليم المدرسي للمشاركة والتواصل والتفاعل مع مجتمعاتهم لمواجهة تحديات التنمية المستدامة سواء على المستوى الشخصي أو المجتمعي (Parent et al., 2025).

هذا وذهبت بعض الأدبيات البحثية إلى أن التكييف الوالدي لمفهوم الاستدامة البيئية يجب أن يراعي التحول نحو مفهوم المواطنة البيئية، فهو يعتبر بمثابة إعادة التعريف المعياري لأهداف الاستدامة البيئية، فالمواطنة البيئية أضحى يُنظر لها كنسق إجرائي يشير لسلوكيات الامتثال والاحترام والالتزام بالمسؤولية الفردية والجماعية تجاه البيئة من خلال ترسيخ سلوكيات العدالة البيئية بما يوازها من المسؤوليات الأخلاقية (Sim et al., 2025)، وتعزيز المسايرة والمشاركة الاجتماعية للمحافظة على الموارد الطبيعية الناضبة، وتعميق المعرفة الإجرائية بالنظم الايكولوجية ومهددات الحياة الطبيعية، وتحسين سلوكيات الاستهلاك الأخضر، وتعزيز التحول نحو المنتجات الخضراء (Kabatiah et al., 2025). وفي ضوء توالي نتائج البحوث والدراسات التربوية التي تناولت بنية التعليم البيئي؛ فإن تلك البنية أضحى أكثر تمايزاً بشكل أثمر عن بروز مفهوم فاعلية الذات الوالدية الداعمة للمواطنة البيئية باعتباره أحد الاتجاهات التربوية الأكثر حداثة وتفوقاً خاصة ضمن سياق مقارنته النظرية والتطبيقية ببقية الأنواع الأخرى سواءً من التكوينات الفرضية لمنظومة مفاهيم الذات العامة أو بمبادئ التربية الوالدية من أجل التنمية المستدامة (Diekmann & Faist, 2025)؛ لاسيما أنه يتضمن مؤشرات إجرائية ترتبط ببنية التعليم البيئي الرسمي وغير الرسمي وفق ما أقرته وثيقة منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة لأهداف التنمية المستدامة (Kazazoglu, 2025).

وبشكل أكثر تحديداً، يعبر مفهوم فاعلية الذات الوالدية الداعمة للمواطنة البيئية عن تكوين فرضي لنسق المعتقدات والتوقعات المعرفية والماء وراء معرفية والوجدانية والسلوكية الضمنية والصريحة لدى الوالدين أو أحدهما؛ بشأن قدرتهما على تنشئة الأبناء لتحقيق أهداف الاستدامة البيئية (Lee et al., 2025)، وعلى قدرتهما بالتحكم بالظروف الأسرية الداعمة لتحقيق الغايات الإنمائية والتغلب على مشكلات الاستخدام غير المسؤول للموارد الطبيعية الناضبة (Wiyanti & Nurjannah, 2025)، وحماية التنوع البيولوجي، وتقليل التلوث والانبعاثات والمحافظة على توازن البيئة لضمان تلبية احتياجات الأجيال الحالية والقادمة (Yildirim, 2025). هذا وتبين للباحثة أن مفهوم فاعلية الذات الوالدية الداعمة للمواطنة البيئية أضحى مجالاً مهماً لاتقاء عدة تخصصات نظرية وتطبيقية تندرج تحت منظومة العلوم

التربوية والنفسية، منها: علم نفس الطفولة، وعلم النفس التربوي، والتوجيه والإرشاد، وعلم النفس الاجتماعي، وعلم نفس الاستدامة، وعلم النفس البيئي، والتربية البيئية (Tripon, 2024).

هذا وأشارت عدة مصادر بحثية على أن فاعلية الذات الوالدية الداعمة للمواطنة البيئية تتضمن ستة مكونات فرضية تمثل في: (1) مستوى القوة الإيجابية للدوافع الوالدية نحو التنشئة الاجتماعية لأبعاد المواطنة البيئية، على نحو تسعى إلى تشكيل مجموعة من الاستجابات البيئية متفاوتة التعقيد بشكل تدريجي وفقاً لمراعاة الخصائص النمائية للأبناء ومستوى الخبرات والمعلومات البيئية السابقة (Wen et al., 2023). (2) سهولة التحول الوالدي المرن من المستوى المنخفض إلى المستوى المرتفع من الكفاءة الذاتية في إدارة المواقف الأسرية ذات الصلة بمعتقدات واتجاهات وسلوكيات المواطنة البيئية وفقاً لمبادئ التعميم (Li et al., 2025). (3) قوة الخبرات البيئية للأبوين التي تنم عن القدرة على التنشيط العقلي والوجداني والمثابرة الوالدية في تدعيم سلوكيات المواطنة البيئية لدى الأبناء (Sihvonen et al., 2024). (4) التصورات البيئية للخبرات وللممارسات الأبوية الصحيحة التي يمكن أن ينتج عنها توقعات بالسيطرة والثقة في التعديل السلوكي للأبوين البيئية الخاطئة لدى الأبناء (Lee et al., 2025). (5) مدركات الإطار المرجعي المشترك لمبادئ ولعابير الفاعلية الذاتية البيئية التي تحكم درجة ونمط توقع الوالدين لمدى قدرتهما على التنميط السلوكي والاجتماعي الواعي لسلوكيات المواطنة البيئية (Netzer et al., 2025). (6) التفكير البيئي، ويقصد به قدرة الأبوين على فهم الترابطات السببية البسيطة والمعقدة للنظم الايكولوجية والسلوكيات الإنسانية استناداً على حسن الأخلاقي من أجل الاستدامة والمواطنة البيئية (Kinchin, 2024).

وظهر من أدبيات البحث التي تناولت المضامين المنبثقة من فاعلية الذات الوالدية الداعمة للمواطنة البيئية السائدة عند إدارة المواقف البيئية ضمن السياق الأسري تتضمن: (1) إعلاء الوعي البيئي وهي تعبر عن استناد الأبوين على ممارسة التنشئة البيئية للأبناء بشكل يركز على تعميق الحساسية الأخلاقية للتحديات البيئية، وعلى رفع ادراكهم للمخاطر البيئية المحتملة (Damiani & Fraillon, 2025). (2) التعاطف البيئي، وهو يعبر عن استناد الأبوين على ممارسة التنشئة البيئية للأبناء اعتماداً على تعميق الارتباط الوجداني بالمحافظة على استدامة الموارد البيئية الطبيعية (Qiu et al., 2025). (3) التفهم البيئي وهو يعبر عن استناد الأبوين على ممارسة التنشئة البيئية للأبناء اعتماداً على تفهم التحديات البيئية والمشاركة في حلها، بما يشمل عوامل التغير المناخي، والوعي الاستيعابي لمصادر الاحتباس الحراري (Shukla et al. 2025). (4) المشاركة البيئية، وهو يعبر عن استناد الأبوين على ممارسة التنشئة البيئية للأبناء اعتماداً على الانخراط الذاتي السلوكي الإيجابي والمتفاعل مع المبادرات البيئية التي تقوم بتنفيذها القطاعات الحكومية للمحافظة على الموارد البيئية الطبيعية، وإدارة الغابات ومكافحة التصحر، ووقف تدهور الأراضي (Antwi et al. 2025). (5) الاستهلاك البيئي المستدام، وهو يعبر عن استناد الأبوين على ممارسة التنشئة البيئية للأبناء اعتماداً على الاستخدام الفعلي الرشيد الداعم للعدالة البيئية للمنتجات والسلع الاستهلاكية الطبيعية الناضبة أو المحتملة لتهديد التنوع البيولوجي وسلامة النظم الايكولوجية (Andrade & Vieites, 2025).

وذهبت عدة مصادر بحثية أخرى إلى أن الاستقصاء البحثي لفاعلية الذات الوالدية الداعمة للمواطنة البيئية يعكس منظومة السياق الاجتماعي والثقافي لسلوكيات المواطنة البيئية في ضوء اعتبارها عملية اجتماعية متعددة الموارد، تهدف لتنمية المعرفة الشخصية بمكونات البيئات المحيطة (Zhang et al., 2025)، كما أن مخرجاته البحثية تساعد على الفهم المباشر لأنماط وأشكال تفاعلات الأبناء مع مكونات الحياة البيئية (Alam & Hamzah, 2025). وفي ذات السياق، يعكس الاستقصاء البحثي لفاعلية الذات الوالدية الداعمة للمواطنة البيئية سياق الحياة الأسرية وتفاعلاتها المحفزة لتنمية وتطوير الكفاءات والكفايات البيئية الضرورية لإدارة الحياة البيئية الحالية والمستقبلية لدى الأبناء (Nikolova, 2025). كما أنه يسهم في الاستجلاء الموضوعي للأدوار الوالدية الداعمة لتشكيل الأطر الوالدية للممارسات البيئية الوقائية للحد من مساهمة الأبناء في تسريع درجة التدهور البيئي بمختلف تصنيفاته وأنواعه (Adewunmi, 2025). بالإضافة إلى أن هذا الاستقصاء البحثي يسهم في تفعيل الحقيقي للشراكة الوالدية والمدرسية والمجتمعية لتحسين التماسك الاجتماعي لمواجهة التحديات البيئية (Wiyanarti & Nurjannah, 2025). وعطفاً على ذلك فالمستخلصات البحثية عدته ضماناً لتوفير فرص التهيئة والاستعداد الشخصي للانخراط في تحمل المسؤوليات الشخصية والاجتماعية الإنمائية (Qomariah et al., 2025). كما أن هذا المفهوم يعكس الدور الوظيفي للوالدين في ضوء اعتبار ما يقومون به كعملية تنشئة اجتماعية متعددة الطبقات تهدف لتنمية المعرفة الشخصية بمكونات البيئات المحيطة (Zhang et al., 2025)، وفهم أنماط وأشكال التفاعلات الطبيعية وغير الطبيعة على مكوناتها الاحيائي، وما يهدف أيضاً، لتنمية الحساسية بالاختلالات البيئية لدى الأبناء وتعميق وعيهم الوجداني والمورائي بمخاطرها وتحدياتها (Alam & Hamzah, 2025).

هذا ويفترض العديد من الباحثين أن عدم نضج بنية الامتثال والاحترام والالتزام بسلوكيات المواطنة لدى الأبناء تُعد دالة إجرائية لاختلال الهرمية الفردية والأسرية للقدرات التمكينية للوالدين باعتبارهما مورداً أولياً لمنظومة المعرفة والفهم والمهارات والقيم والتنوير بالاتجاهات والقيم البيئية لدى الأبناء؛ فهي تعد مفهوماً وركناً أساسياً للمواطنة البيئية، وتعتبر بشكل مباشر عن اختلال التنشئة الاجتماعية، وعن ضعف السياق التنظيمي الشخصي للمفهوم العام للمسؤولية والمسيرة الاجتماعية لأهداف الاستدامة البيئية (Christodoulou & Grace, 2025).

وذهبت عدة أدبيات بحثية إلى استخلاص أن نضج بنية المواطنة البيئية لدى الأبناء يتطلب من الوالدين امتلاك مجموعة من الآليات المعاملة الوالدية التي تعمل كتنظيمات منظمة ذاتياً تحدد ما إذا كان السلوك الوالدي قادراً على المبادرة في ترسيخ أبعاد المواطنة البيئية (Diekmann & Faist, 2025)، وقادراً على المرونة في تكوين الوعي البيئي لدى الأبناء وفي تعامل الوالدين على التعامل مع المواقف التي تتضمن انتهاك لممارسات وأخلاقيات العدالة البيئية السطحية والمعقدة، والآليات الوالدية القادرة على إمداد الأبوبين بالطاقة العقلية والوجدانية لتعديل الممارسات البيئية الخاطئة لدى الأبناء (Nikolova, 2025). بالإضافة لضمان حيوية الدور الوالدي المنظم لمجموعة بناء المحاكمات والأحكام الذاتية لسلوكيات المواطنة البيئية لدى الأبناء، بما يعبر عن تماسك منظومة المعتقدات الذاتية لقدرة الأبوبين

على التخطيط والمراقبة والتقييم الشخصي لسلوكيات المواطنة البيئية الواجب على الأبناء اكتسابها وممارستها (Zhang et al., 2025).

كما ذهبت أدبيات بحثية أخرى إلى أن نضج بنية المواطنة البيئية لدى الأبناء يتطلب من الوالدين امتلاك مجموعة الشروط والخصائص الموقفية منها: وجوب إشعار الطفل بالحرية عند اختيار أفعاله البيئية بعيد عن مشاعر الإحساس بالقهر والإجبار الوالدي (Adewunmi, 2025)، ووجوب إشعار الطفل بإثبات هويته الشخصية عند إصدار سلوكياته التفاعلية مع النظم الإيكولوجية وما يترتب عليها من مسؤولية أخلاقية حيال التنوع الاحيائي (Kovacs, 2025). بالإضافة لوجوب تمكين الطفل من المعرفة الشاملة لتحقيق الاستدامة البيئية للأجيال القادمة التي ينبغي للمضي في تحقيقها بما يضمن تحقيق التماسك الاجتماعي للمحافظة على الموارد البيئية (Ahola et al., 2025). هذا من جهة؛ ومن جهة أخرى، تبين من خلال استقراء الباحثة لنتائج البحوث السابقة ذات الصلة بفاعلية الذات الوالدية الداعمة للمواطنة البيئية لدى الأبناء إلى أن كفاءة مدركات فاعلية الذات الوالدية تعد عاملاً مسهماً في ربط أطفال مرحلة ما قبل المدرسة والصفوف الأولية للتعليم الابتدائي في تسهيل عملية اكتساب الأطفال لأبعاد التواصل الفعال مع المبادرات البيئية (Parczewska & Andrésdóttir, 2023). وأن نتائج المراجعة المنهجية لبحوث سلوكيات المواطنة البيئية لدى طلبة المرحلة الابتدائية من سن (6-12) سنة ارتبطت بشكل كبير بمجموعة من المحددات الرئيسية بما يشمل سياق المعرفة، والقيم، والكفاءة الذاتية، والدعم الأسري/المدرسي المقدم للأبناء (Liu & Green, 2024)، وأن مستوى ونمط تحفيز أطفال مرحليتي رياض الأطفال والمدرسة الابتدائية لإتباع أنماط العيش المستدام تتأثر بالممارسات والتعاملات الوالدية القائمة على تعزيز الحساسية البيئية والسلوكيات المستدامة ضمن سياق الحياة الأسرية (Sihvonen et al., 2024).

وفي ذات السياق تبين أن الوعي البيئي والكفايات المعرفية والسلوكية لاستهلاك الطاقة النظيفة لدى طلبة المرحلة الابتدائية يتطلب التشارك بين مؤسسات التنشئة الاجتماعية في كل من الأسرة والمدرسة (Merritt et al., 2025). كما أن منظومة السلوكيات البيئية المستدامة لدى الأبناء من سن (9-18) سنة تتأثر بالاتجاهات والسلوكيات البيئية الوالدية السائدة في ضوء سياق الحياة الأسرية لدى الأبناء (Liu & Kaida, 2024). وأن كفاءة البنية السلوكية للمواطنة البيئية والتمكين البيئي المستدام لدى الأبناء تتطلب مجموعة من المحددات الأسرية والمدرسية المرتبطة بالوالدين والمعلمين (Poškus, 2024). في حين أن تفعيل سلوكيات وأخلاقيات المواطنة البيئية لدى طلبة المرحلة الابتدائية يتأثر بالنمذجة الوالدية القائمة على مستويات المعتقدات والمعارف ومهارات وقيم الاستدامة البيئية (Giancola et al., 2024). وأن الخصائص الوالدية الداعمة للوعي البيئي توفر مسارات أسرية إيجابية نحو سلوكيات المواطنة البيئية لدى الأبناء (Guan & Geng, 2024). وإلى أن التنشئة الأسرية للأبناء القائمة على تبني الوالدين لسلوكيات ومعتقدات وقيم المواطنة البيئية تتطلب الشراكة الحقيقية والفعالة بين الأسرة والمدرسة والمجتمع (Wilson et al., 2025)، وأن مستوى نمذجة سلوكيات وأبعاد المواطنة البيئية ترتبط بسياق المعاملة الوالدية ومحتوى التعليم المدرسي (Christodoulou & Grace, 2025).

وعليه؛ يتبين من العرض السابق للأدبيات البحثية التي تناولت فاعلية الذات الوالدية الداعمة للمواطنة البيئية الأهمية الحيوية لهذه النقطة البحثية في ضوء سياق المجتمع السعودي بشكل عام، وخصائصه الوالدية والأسرية بشكل خاص كإطار داعم لتنمية القدرات البشرية وفقاً لأهداف مبادرة السعودية الخضراء، وهو ما سعى البحث الحالي إلى تحقيقه بصفته من الجهود البحثية التربوية المعززة للبرامج التنفيذية لرؤية المملكة 2030م.

## مشكلة البحث

تبلورت المشكلة البحثية من خلال مراجعة الباحثة للعديد من الأدبيات كدراسة كل من ( İzgi Onbaşılı & Yalman, 2025; Jia et al., 2022; Li et al., 2022; Pinho et al., 2025; Scopelliti et al., 2022; van Harskamp)، التي أظهرت أن تزايد الاهتمام الاستقصائي بدعم سلوكيات المواطنة البيئية لدى طلبة مراحل التعليم العام بشكل عام وطلبة المرحلة الابتدائية بشكل خاص يتطلب تصافراً الجهود بين الأسرة ومحتويات التعليم المدرسي، فالأدبيات السابقة كشفت عن وجود مجموعة من الفجوات البحثية الجوهرية التي تتطلب إجراء دراسات معمقة قائمة على أحداث التكامل بين شركاء التعليم المدرسي. فعلى مستوى الفجوة المفاهيمية، تُظهر الأدبيات الحديثة محدودية واضحة في الدراسات التي تناولت التكامل بين مفهومي فاعلية الذات الوالدية البيئية والمواطنة البيئية في إطار الأسرة. فقد ركزت بحوث متعددة (Christodoulou & Grace, 2025; Damiani & Fraillon, 2025; Giancola et al., 2024; Guan & Geng, 2024; Poškus, 2024; Prandelli et al., 2025; Scopelliti et al., 2022; Velepini, 2025; Wiyantarti & Nurjannah, 2025; Zhang & Cao, 2025) على دراسة انتقال السلوك البيئي بين الأجيال، دون تقديم توصيف دقيق لآليات إدراك الأمهات لفاعليتهن الذاتية في ترسيخ القيم والممارسات البيئية لدى الأبناء. كما بيّنت هذه الدراسات أن مفهوم المواطنة البيئية ما يزال يُعالج في الأدبيات بصورة مجزأة تفصل بين التعليم البيئي والمواطنة العالمية، دون إطار موحد يفسر تكامل الأدوار الأسرية في بناء السلوك المستدام. ومن ثمّ، فإن غياب نموذج مفاهيمي متكامل يدمج فاعلية الذات الوالدية بالأبعاد المرجعية للمواطنة البيئية – مثل التفكير البيئي، والدوافع الإيجابية، والتصورات البيئية البديلة – في سياق الأمومة والتعليم المبكر، يُعدّ فجوة علمية أصيلة تستحقّ التجسير في البحوث المستقبلية.

وأما على مستوى الفجوة المفاهيمية، تُظهر الأدبيات الحديثة محدودية واضحة في الدراسات التي تناولت التكامل بين مفهومي فاعلية الذات الوالدية البيئية والمواطنة البيئية في إطار الأسرة. فقد ركزت بحوث متعددة (Christodoulou & Grace, 2025; Damiani & Fraillon, 2025; Giancola et al., 2024; Guan & Geng, 2024; Poškus, 2024; Prandelli et al., 2025) على دراسة انتقال السلوك البيئي بين الأجيال، دون تقديم توصيف دقيق لآليات إدراك الأمهات لفاعليتهن الذاتية في ترسيخ القيم والممارسات البيئية لدى الأبناء. كما بيّنت هذه الدراسات أن مفهوم المواطنة البيئية ما يزال يُعالج في الأدبيات بصورة مجزأة تفصل بين التعليم البيئي والمواطنة العالمية، دون إطار موحد يفسر تكامل الأدوار الأسرية في بناء السلوك المستدام. ومن ثمّ، فإن غياب نموذج مفاهيمي متكامل يدمج فاعلية الذات الوالدية بالأبعاد المرجعية للمواطنة البيئية – مثل التفكير البيئي، والدوافع الإيجابية، والتصورات البيئية البديلة – في سياق الأمومة والتعليم المبكر، يُعدّ فجوة علمية أصيلة تستحقّ التجسير في البحوث المستقبلية.

Zhang & Cao, 2025; Wiyanarti) أما على المستوى النظري، فقد أظهرت مراجعة الباحثة للدراسات السابقة (Nurjannah, 2025; Prandelli et al., 2025; Poškus, 2024; Velepini, 2025) أن أغلب التصورات النظرية التي انبثقت عنها الأسئلة البحثية استندت إلى أطرٍ عامة للمواطنة البيئية تقترب من نواتج التعلم المدرسي أكثر مما تقترب من أهداف الاستدامة البيئية الشاملة. كما كشفت تلك الأطر عن افتقار واضح للدمج المنظم بين التعلم المدرسي والسلوك البيئي المستدام، بما يعوق تفسير آليات تكوين الهوية البيئية ونقل السلوكيات المستدامة من الآباء إلى الأبناء عبر آلية الفاعلية الذاتية الوالدية.

وأما فيما يخص الفجوة السياقية فتُظهر الأدبيات أن معظم الدراسات حول التربية البيئية والمواطنة المستدامة تركز على السياقات الأوروبية والآسيوية (Adegunmi, 2025; Ahola et al., 2025; Christodoulou & Grace, 2025; Izgi Onbaşılı & Yalman, 2025; Utari & Ayatullah, 2025) في حين ظهرت ندرة تناول الدور الأسري للأمهات في السياق العربي، خاصة في المملكة العربية السعودية. كما أن الأبحاث التي ناقشت المشاركة المجتمعية في التنمية المستدامة لم تدمج بُعد الأسرة كمحرك محلي للتنمية البيئية؛ وبالتالي فندرة الدراسات الميدانية في البيئة السعودية التي تدرس إدراك الأمهات لفاعليتهن الذاتية البيئية وعلاقتهن بوعيهن بالمبادرات الوطنية مثل "السعودية الخضراء تعد فجوة تستوجب الاستقصاء البحثي.

أما من حيث الفجوة التطبيقية فأكدت دراسات (Alam & Hamzah, 2025; Lee et al., 2025; Parent et al., 2025; Velepini, 2025) أن مشاركة الوالدين عنصر حاسم في تحقيق أهداف التعليم من أجل التنمية المستدامة، لكن تلك الدراسات لم تطور أدوات عملية أو برامج تدريبية تقيس أثر الوعي البيئي لدى الأمهات على سلوك أطفالهن أو فعالتهن الذاتية. كما لم تُترجم النتائج التنبؤية من تحليل الانحدار إلى مداخل تطبيقية أو سياسات تعليمية محلية.

بالتوازي مع سياق الأهداف الاستراتيجية لكل من برنامج القدرات البشرية، والأهداف الاستراتيجية لوزارة التعليم، سياق الأهداف الاستراتيجية لمبادرة السعودية الخضراء حسب إطلاع الباحثة لم يتم الحصول على أي دراسة سعودية تناولت استقصاء فاعلية الذات الوالدية الداعمة للمواطنة البيئية انطلاقاً من سياق الوعي المباشر للتوجهات البيئية الوطنية لرؤية المملكة 2030، المرتكزة على بناء مجتمع حيوي، واقتصاد مزدهر، ووطن طموح؛ فالأهداف الاستراتيجية لتلك المبادرة تستهدف اشراك جميع مؤسسات التنشئة الاجتماعية الرسمية وغير الرسمية بشكل عام، والوالدية بشكل خاص كحرص على تفعيل المساهمة في تحقيق أهدافها بشكل عام.

أيضا حسب إطلاع الباحثة لم يتم الحصول على أي دراسة سعودية تناولت استقصاء فاعلية الذات الوالدية الداعمة للمواطنة البيئية في ضوء الوعي الوالدي بمضامين للوعي الاستراتيجية الوطنية لمبادرة السعودية الخضراء، التي تحظى بتحميد ودعم مجتمعي كبير باعتبارها أحد الأذرع الوطنية لرؤية المملكة لاسيما في شقها البيئي. واتساقاً مع مفاهيم وتطبيقات المفاهيم الذاتية العامة والمواطنة البيئية برزت لدى الباحثة فجوة وطنية في مواكبة مساهمة الوالدين في التربية من أجل الاستدامة البيئية كخيار استراتيجي لتسريع وتيرة تحقيق أهداف مبادرة السعودية الخضراء قبل

حلول عام 2030. فالحدثة النظرية والتطبيقية لفاعلية الذات الوالدية للمواطنة البيئية والوعي بمضامين للوعي الاستراتيجية الوطنية لمبادرة السعودية الخضراء أحدثت فجوة بحثية يصعب من خلالها تحسير الشراكة المجتمعية بين الأسرة والمدرسة السعودية، وذلك بسبب عدم وضوح النسق التكويني والبنائي لتلك الفاعلية، وعدم وضوح دور الوعي بمضامين الوعي بالاستراتيجية الوطنية لمبادرة السعودية في تشكيل فاعلية الذات الوالدية ضمن سياق الأسرة السعودية. وعليه؛ تحددت أسئلة البحث الحالي فيما يلي:

س/1 ما واقع كفاءة فاعلية الذات الوالدية الداعمة للمواطنة البيئية (مدرجات الإطار المرجعي المشترك للمواطنة البيئية-التفكير البيئي -القوة الايجابية الدوافع البيئية -وضوح الخبرات البيئية - التصورات البيئية البديلة) كما تدركها أمهات طلاب المرحلة الابتدائية بالمدينة المنورة؟

س/ 2 ما مقدار القيمة التنبؤية المفسرة لفاعلية الذات الوالدية الداعمة للمواطنة البيئية بمعرفة وعي أمهات طلاب المرحلة الابتدائية بمضامين الاستراتيجية الوطنية لمبادرة السعودية الخضراء (التعاطف البيئي-التفهم البيئي - المشاركة البيئية- التنور بالاتجاهات والقيم البيئية - الاستهلاك البيئي المستدام)؟

### أهداف البحث

هدف البحث إلى التعرف على واقع كفاءة فاعلية الذات الوالدية الداعمة للمواطنة كما تدركها أمهات طلبة المرحلة الابتدائية. والكشف عن مقدار القيمة التنبؤية المفسرة لفاعلية الذات الوالدية الداعمة للمواطنة البيئية بمعرفة وعي الأمهات بمضامين الاستراتيجية الوطنية لمبادرة السعودية الخضراء (التعاطف البيئي-التفهم البيئي - المشاركة البيئية- التنور بالاتجاهات والقيم البيئية - الاستهلاك البيئي المستدام).

### أهمية البحث

تتضح أهمية البحث في التالي:

- أنه يمثل إضافة علمية للميدان التربوي السعودي على نحو يبرز من خلاله حيوية فجوته البحثية المتمثلة في المواطنة البيئية وفقاً لأهداف مبادرة السعودية الخضراء، ومجتمعها المستفيد من نتائجه المحدد بطلاب المرحلة الابتدائية.
- أنه يمثل إضافة علمية للميدان التربوي في ضوء خصائص متغيراته التابعة المتمثلة في كفاءة فاعلية الذات الوالدية الداعمة للمواطنة البيئية كما تدركها أمهات طلبة المرحلة الابتدائية، بالإضافة إلى فهم سياق محتوى المضامين المنبثقة من تلك الفاعلية السائدة عند إدارة الأمهات لمواقف المواطنة البيئية.
- أنه يساهم في زيادة الوعي التربوي والأسري بأهمية تحسير الشراكة الوالدية والمدرسية في تنمية المواطنة البيئية، بما يلي متطلبات تحسين السياقات التعليم البيئي؛ بما يعزز من فهم كيفية تأثير الممارسات الوالدية اعلى تنمية المواطنة البيئية لاسيما في ضوء ندرة الدراسات المحلية.

- أنه يسهم في توسيع مجال دراسة الباحثين التربويين لتنمية وتطوير برامج تدريبية لتنمية المواطنة البيئية لدى طلبة المرحلة الابتدائية استناداً على مدخل الشراكة الوالدية والمدرسية.

## مصطلحات البحث

**فاعلية الذات الوالدية الداعمة للمواطنة البيئية:** تعرفها الباحثة بأنها القدرة الإدراكية والانفعالية والسلوكية التي تمتلكها الأم لتوجيه أبنائها نحو تبني ممارسات بيئية مسؤولة ومستدامة، عبر تفعيل أدوارهم في تعزيز التعاطف البيئي، وتنمية الفهم البيئي، والمشاركة المجتمعية، والتنوّر بالقيم البيئية، وترسيخ الاستهلاك المستدام، بما يحقق توازناً بين الوعي الفردي والمسؤولية الجماعية في سياق التنمية البيئية الوطنية.

وتعرف اجرائياً بأنها الدرجة بالدرجة الكلية والنواتج الجزئية التي تحصل عليها الأم في استجاباتها على فقرات مقياس فاعلية الذات الوالدية، والذي يقيس مستوى كفاءتها في توجيه أبنائها نحو تبني ممارسات بيئية مسؤولة ومستدامة، عبر خمسة لكل أبعاد رئيسة التعاطف البيئي، التفهم البيئي، المشاركة البيئية، التنوّر بالاتجاهات والقيم البيئية، الاستهلاك البيئي المستدام باستخدام على مقياس التدرج Likertscale، بحيث تشير الدرجات المرتفعة إلى مستوى عالٍ من فاعلية الذات الوالدية البيئية في دعم المواطنة البيئية لدى الأبناء

## منهج البحث واجراءاته

**منهج البحث:** اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي، نظراً لملاءمته لأهداف البحث وطبيعة المشكلة المطروحة، إذ يهدف هذا المنهج إلى وصف الظاهرة المدروسة كما هي في الواقع، وتحليلها وتفسيرها بهدف الوصول إلى مؤشرات علمية دقيقة تساعد في الإجابة عن أسئلة البحث.

**عينة البحث:** نظراً لأن تصميم الدراسة يجمع بين اختبار (ت) لعينة واحدة في السؤال الأول والانحدار المتعدد (Stepwise) في السؤال الثاني، فقد تم احتساب حجم العينة على نحو يضمن قوة إحصائية مرتفعة ومحافضة لكلا الإجراءين، ففيما يخص حساب حجم العينة للسؤال الأول:  $P\text{-Value} (\alpha)$  يساوي 0.05، القوة الإحصائية المستهدفة  $(1-\beta)$  تساوي 0.90 القيمة المعيارية عند مستوى دلالة 0.05 في الطرفين هي 1.96، ومقدار الأثر المفترض صغير إلى متوسط ويساوي تقريباً 0.25؛ وعليه تبين أن حجم العينة المطلوب نظرياً لاختبار (ت) لعينة واحدة هو نحو 168 استجابة، وفي البحث الحالي تم جمع 418 استجابة، أي أكثر من ضعف الحجم الأدنى المطلوب، مما يرفع القوة الإحصائية الفعلية لتتقرب من 0.95 حتى مع الأثر الصغير جداً (حوالي 0.16). وأما فيما يخص حساب حجم العينة التقريبي لملاءمتها للإجابة على السؤال الثاني باستخدام تحليل الانحدار فتبين أن الحجم الأدنى المطلوب للانحدار المتعدد = 349، في حين أن الحجم الفعلي المستخدم في البحث = 418 وهذا يعني أن العينة الحالية تحقق متطلبات الاختبارين بقدرة عالية جداً، وتوفر قوة إحصائية ممتازة تسمح باكتشاف فروق أو علاقات ضعيفة حتى عند مستويات تأثير صغيرة جداً. والجدول (1) يوضح توزيع العينة النهائية للبحث من (418) في ضوء المتغيرات الديموغرافية.

## جدول 1

توزيع العينة النهائية للبحث من (418) في ضوء المتغيرات الديموغرافية

العمر	المستوى التعليمي	المستوى الاقتصادي للأسرة
(30<)	ثانوي	مرتفع
40-31	جامعي	متوسط
(41>)	دراسات عليا	منخفض
86	238	72
212	98	77
20.6%	23.4%	18.7%
50.7%	56.9%	4.1%
28.7%	19.7%	17.2%

يُظهر الجدول (1) أن توزيع الأمهات المشاركات يتسم بدرجة جيدة من التوازن والتنوع الديموغرافي، بما يعزز تمثيل مجتمع الدراسة الواقعي ويقوّي الصدق الخارجي للنتائج.

من حيث العمر يتّضح أن الفئة العمرية (31-40 سنة) تمثل النسبة الأكبر من العينة (50.7%)، وهي المرحلة العمرية الأكثر نشاطاً وتفاعلاً مع متطلبات التربية والتعليم، ما يجعلها الفئة الأكثر قدرة على التأثير في السلوك البيئي للأبناء. في المقابل، تشكل الفئة الأصغر من 30 سنة نسبة محدودة (20.6%)، بينما بلغت فئة الأمهات الأكبر من 40 سنة (28.7%)، وهو ما يشير إلى تنوع جيلي ملائم لتحليل الاختلاف في إدراك فاعلية الذات البيئية عبر مراحل عمرية مختلفة. أما من حيث المستوى التعليمي يتّضح من الجدول (1) أن أكثر من نصف العينة من الأمهات يحملن مؤهلاً جامعيًا (56.9%)، مما يعكس مستوى معرفيًا جيدًا يمكن من فهم أعمق لقضايا الاستدامة والمواطنة البيئية. وتأتي فئة التعليم الثانوي بنسبة (23.4%)، بينما تمثل فئة الدراسات العليا (19.7%)، وهو توزيع يدعم إمكانية المقارنة بين مستويات الوعي البيئي تبعًا للخبرة التعليمية. وأما من حيث المستوى الاقتصادي للأسرة يتّضح من الجدول (1) أن غالبية أفراد العينة ينتمون إلى الفئة المتوسطة اقتصاديًا (64.1%)، تليها الفئة المنخفضة (17.2%) ثم الفئة المرتفعة (18.7%). هذا التوزيع يعكس التوازن الواقعي للشرائح الاقتصادية في المجتمع السعودي الحضري، ويتيح اختبار العلاقة بين الوضع الاقتصادي ومستوى فاعلية الذات والوعي البيئي للأمهات.

## (أولاً) استبانة كفاءة فاعلية الذات الوالدية الداعمة للمواطنة البيئية " اعداد الباحثة "

نظراً لعدم توافر أداة بحثية عربية أو محلية تستهدف قياس كفاءة فاعلية الذات الوالدية الداعمة للمواطنة البيئية، قامت الباحثة بالاستناد على الإطار المفاهيمي العام للنموذج النظري لفاعلية الذات العامة المقترح من (Schwarzer and Scholz (2000) الذي يقوم على افتراض أن فاعلية الذات المدركة تمثل شعوراً بالكفاءة الشخصية المتصفة بشمولية تطبيق إجراءاتها على مجموعة واسعة من المواقف أو التحديات الشخصية أو الاجتماعية المتصفة بالتعقيد المركب، وبالثبات النسبي المرتبطة بالسمات الشخصية المستقرة نسبياً، والقابلية للتنبؤ بالسلوكيات الإنسانية عبر المواقف المتنوعة، والخاضعة للتأثر بالعوامل المعرفية والاجتماعية على نحو يقدم فهماً شاملاً للكفاءة الفاعلية الذاتية كمورد نفسي مهم للتكيف الاجتماعي.

وفي ضوء ما سبق، قامت الباحثة بإعداد الصورة الأولية للاستبيان الذي تكون من (28) عبارة موزعة على (5) أبعاد لكفاءة فاعلية الذات الوالدية الداعمة للمواطنة البيئية تمثلت في: (أ) مدركات الإطار المرجعي المشترك لمبادئ ومعايير الفاعلية الذاتية البيئية وتقيسه (6) عبارات. (ب) القوة الايجابية للدوافع الوالدية نحو التنشئة الاجتماعية للمواطنة البيئية وتقيسه (5) عبارات. (ج) قوة الخبرات البيئية الداعمة لسلوكيات المواطنة البيئية

وتقيسه (5) عبارات. (د) التصورات البيئية للخبرات وللممارسات البيئية الأبوية الصحيحة وتقيسه (6) عبارات. (هـ) مدركات التفكير البيئي القائم على الحس الأخلاقي من أجل المواطنة البيئية وتقيسه (6) عبارات. هذا وتم الإجابة عن عبارات الاستبانة وفقاً لأسلوب ليكرت ذي التدرج الخماسي للموافقة.

### الخصائص السيكمترية لاستبيان فاعلية الذات الوالدية الداعمة للمواطنة البيئية

(أ) صدق المحكمين : بعد اعداد الصورة الأولية للاستبيان قامت الباحثة بعرضها على (11) محكماً علمياً من أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية ببعض الجامعات السعودية المختصين في مجال القياس والتقويم التربوي، والمناهج وطرق التدريس، وعلوم الأسرة، وعلم النفس الاجتماعي؛ وارتكز حساب صدق المحكمين على استخدام طريقة Cohen's Kappa، لتقدير معامل الاتفاق بينهم على انتمائها للبعد وسلامة صياغتها، وتبين من هذه الخطوة الإجرائية ما يلي:

- حساب الاتفاق الفعلي المرئي Observed Proportionate Agreement = (عدد الفقرات التي تم الاتفاق

$$\text{عليها}) / (\text{مجموع الفقرات}) = 28 / 27 = 0.964$$

- الاتفاق العشوائي المتوقع Expected Proportionate Agreement = 0.58

- معامل Cohen's Kappa = (الاتفاق الفعلي المرئي - الاتفاق العشوائي المتوقع) / (1 - الاتفاق العشوائي

المتوقع) = (0.91). ونظراً لاتفاق جميع المحكمين على مناسبة صياغتها تم الإبقاء على جميع عبارات الاستبانة.

(ب) الصدق الاتساق الداخلي: قامت الباحثة بالتحقق من صدق الاتساق الداخلي لأبعاد استبانة كفاءة فاعلية الذات الوالدية الداعمة للمواطنة البيئية (ن=5) على عينة استطلاعية شملت (95) أماً من غير أفراد عينة البحث الفعلية.

جدول 2

يوضح معاملات الاتساق الداخلي لاستبيان فاعلية الذات الوالدية الداعمة للمواطنة البيئية

البعد العام	1	2	3	4	5	الدرجة الكلية
1 مدركات الإطار المرجعي	-	**0.439	**0.602	**0.416	**0.571	**0.636
2 القوة الايجابية للدوافع الوالدية	-	-	**0.511	**0.449	**0.619	**0.700
3 قوة الخبرات البيئية	-	-	-	**0.530	**0.580	**0.609
4 التصورات البيئية للخبرات	-	-	-	-	**0.412	**0.653
5 مدركات التفكير البيئي	-	-	-	-	-	**0.611

(ج) الثبات: قامت الباحثة بإيجاد معامل ثبات الاستبانة على أفراد العينة استطلاعية باستخدام طريقة ألفا كرونباخ فوجدت أنه يساوي (0.883). وهذا يشير إلى مستوى ثبات مرتفع للأداة، حيث إن القيمة أكبر من 0.80 وهو ما يعد مؤشراً جيداً جداً على الاتساق الداخلي وفقاً للمعايير الإحصائية المعتمدة (Hair et al., 2022)؛ Kline, (2023).

(ثانياً) استبانة الوعي بمضامين الاستراتيجية الوطنية لمبادرة السعودية الخضراء " اعداد الباحثة"

نظراً لعدم توافر أداة بحثية عربية أو محلية تستهدف قياس استبانة الوعي بمضامين الاستراتيجية الوطنية لمبادرة السعودية الخضراء، قامت الباحثة بالاستناد على الإطار المفاهيمي لوثيقة مبادرة السعودية الخضراء التي تقوم على

اعتبار أن هذه المبادرة يجب أن تتم في إطار تفاعلي متعدد المستويات: من الأسرة إلى المجتمع، والثقافة الاجتماعية. وانطلاقاً من هذا التصور الفرضي قامت الباحثة بما يشمل التركيز على المضامين البنائية والاجتماعية للمواطنة البيئية بما يشمل الارتكاز على (20) عبارة موزعة بالتساوي، تقيس (5) أبعاد تمثل مضامين الاستراتيجية الوطنية لمبادرة السعودية الخضراء، والتي تشمل: (1) مضمون المسؤولية البيئية المعبر عن الوصول إلى مجتمع سعودي واع بيئياً. (2) مضمون التعاطف البيئي المعبر عن ضرورة تعظيم بيئة ايكولوجية سعودية يسودها احترام الحياة والكائنات الحية. (3) مضمون التفهم البيئي الداعم لبناء مجتمع سعودي مدرك للعلاقة بين الإنسان والبيئة. (4) مضمون المشاركة البيئية المعبر عن ضرورة بناء مجتمع سعودي متفاعل مع المبادرات الوطنية لحماية البيئة. (5) مضمون الاستهلاك البيئي المستدام المعبر عن ضرورة اتباع أنماط استهلاكية تراعي التدوير الصناعي وعدم الاستهلاك الجائر للموارد الطبيعية. هذا وتم الإجابة عن عبارات الاستبانة وفقاً لأسلوب ليكرت ذي التدرج الخماسي للموافقة.

### الخصائص السيكمومترية استبانة الوعي بمضامين الاستراتيجية الوطنية لمبادرة السعودية الخضراء

(أ) صدق المحكمين: بعد اعداد الصورة الأولية للاستبيان قامت الباحثة بعرضها على (11) محكماً علمياً من أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية ببعض الجامعات السعودية المتخصصين في مجال القياس والتقويم التربوي، والمناهج وطرق التدريس، وعلوم الأسرة، وعلم النفس الاجتماعي؛ وارتكز حساب صدق المحكمين على استخدام طريقة Cohen's Kappa، لتقدير معامل الاتفاق بينهم على انتمائها للبعد وسلامة صياغتها، وتبين من هذه الخطوة الإجرائية ما يلي:

- حساب الاتفاق الفعلي المرئي = (عدد الفقرات التي تم الاتفاق عليها) / (مجموع الفقرات) =  $20 / 19 = 0.900$
- الاتفاق العشوائي المتوقع =  $0.083$
- معامل Cohen's Kappa = (الاتفاق الفعلي المرئي - الاتفاق العشوائي المتوقع) / (1 - الاتفاق العشوائي المتوقع) =  $0.891$ .

(ب) صدق الاتساق الداخلي: قامت الباحثة بالتحقق من صدق الاتساق الداخلي لاستبانة الوعي بمضامين الاستراتيجية الوطنية لمبادرة السعودية الخضراء على أفراد العينة الاستطلاعية (ن=95). والجدول (3) يوضح ذلك.

(ج) الثبات: قامت الباحثة بإيجاد معامل ثبات الاستبانة على أفراد العينة الاستطلاعية باستخدام طريقة ألفا كرونباخ فوجدت أنه يساوي (0.84). وهذا يشير إلى مستوى ثبات مرتفع للأداة، حيث أن القيمة أكبر من 0.80 وهو ما يعد مؤشراً جيداً جداً على الاتساق الداخلي وفقاً للمعايير الإحصائية المعتمدة (Hair et al., 2022)؛ (Kline, 2023).

جدول 3

صدق الاتساق الداخلي لاستبانة الوعي

البعد العام	متوسط الارتباطات ( $\bar{r}$ )	معامل ألفا كرونباخ ( $\alpha$ )	الحكم على الثبات
التنور بالاتجاهات والقيم البيئية	0.556	0.83	جيد جداً
التعاطف البيئي	0.490	0.81	جيد جداً
التفهم البيئي	0.531	0.84	جيد جداً
المشاركة البيئية	0.510	0.82	جيد جداً

5	الاستهلاك البيئي المستدام	0.551	0.85	جيد جداً
---	---------------------------	-------	------	----------

## الأساليب الإحصائية المستخدمة

تم استخدام اختبار (ت) لمقارنة متوسط عينة بمتوسط مجتمع *One Sample t test*. واستخدام تحليل الانحدار المتعدد *Multiple Regression Analysis* باستخدام طريقة *Stepwise*.

## نتائج البحث ومناقشتها

**السؤال الأول:** ما واقع كفاءة فاعلية الذات الوالدية الداعمة للمواطنة البيئية (مدركات الإطار المرجعي المشترك للمواطنة البيئية، التفكير البيئي، القوة الايجابية الدوافع البيئية، وضوح الخبرات البيئية، التصورات البيئية البديلة) كما تدركها أمهات طلاب المرحلة الابتدائية بالمدينة المنورة؟ وللإجابة على هذا السؤال استندت الباحثة على ما أشار اليه ( Kim & Lee, 2023; de Bragança Pereira & Stern, 2024; Bayarri & Consonni, 2024; Cai et al., 2024) بأن الأسلوب الصحيح منهجياً وتطبيقياً المدعوم بأدلة البحوث الحاصلة على معامل تأثير Q1/Q2 يتمثل في استخدام اختبار(ت) لمقارنة متوسط عينة بمتوسط مجتمع *One Sample t test*.

### جدول 4

ترتيب عبارات استبانة فاعلية الذات الوالدية الداعمة للمواطنة البيئية وفقاً لنتائج اختبار *One Sample t test*

الترتيب	(Cohen's d)	pvalue	tvalue	(RW %)	Mean	مضمون عبارات البعد	البعد العام
1	0.73	.001	17.32	45.2	2.26	تحديد معايير أسرية لترشيد الموارد البيئية	الإطار المرجعي
2	0.75	.001	17.59	46.8	2.34	تطبيق معايير بيئية واضحة	الإطار المرجعي
3	0.75	.001	18.66	48.4	2.42	اعتماد مصادر موثوقة في التوجيه البيئي	الإطار المرجعي
4	0.39	.001	8.54	50.8	2.54	التشجيع على المشاركة بالمبادرات البيئية	إيجابية الدوافع
5	0.34	.001	9.35	51.6	2.58	مراجعة التزام الأبناء بالمعايير البيئية	الإطار المرجعي
6	0.40	.001	7.80	52.4	2.62	الالتزام بتنشئة الأبناء كمواطنين بيئيين	إيجابية الدوافع
7	0.08	.031	2.17	61.2	3.06	اشراك الأبناء في الممارسات البيئية	إيجابية الدوافع
8	0.05	.101	1.64	61.2	3.06	اعتبار التربية البيئية جزءاً من دور الأم	التفكير الأخلاقي
9	0.06	.047	1.99	60.8	3.04	مساعدة الأبناء في التمييز بين المعلومات البيئية	الخبرات البيئية
10	0.11	.039	2.07	62.0	3.10	ربط القيم الأخلاقية بالسلوكيات البيئية	التفكير الأخلاقي
11	0.12	.004	2.86	62.0	3.10	إعادة نظر الأبناء في التحديات البيئية	الخبرات البيئية
12	0.09	.015	2.45	61.6	3.08	التأكد من فهم القناعات البيئية للأبناء	التصورات البيئية
13	0.16	.001	3.75	63.6	3.18	تشجيع الأبناء على التفكير بالعدالة البيئية	التفكير الأخلاقي
15	0.18	.001	4.77	62.8	3.14	تعزيز تفكير الأبناء بمنافع الاستهلاك الرشيد	التفكير الأخلاقي
16	0.13	.021	2.31	62.8	3.14	التحفيز الموقفي لترسيخ الممارسات البيئية	إيجابية الدوافع
17	0.13	.007	2.72	63.2	3.16	العمل على فروقاء الخبرات البيئية المنزلية	الخبرات البيئية
18	0.21	.001	4.18	64.4	3.22	تشجيع اصدار الاحكام البيئية الاخلاقية	التفكير الأخلاقي
19	0.21	.001	4.17	64.4	3.22	توسيع الخبرات البيئية والانفتاح نحوها	الخبرات البيئية
20	0.20	.001	4.05	63.6	3.18	تعديل نظرة الأبناء نحو مكونات البيئة الطبيعية	التصورات البيئية
21	0.20	.001	4.17	63.6	3.18	الفهم الواضح لمبادئ المواطنة البيئية	الإطار المرجعي
22	0.16	.001	3.39	64.0	3.20	التخيل مع الأبناء سيناريوهات بيئية بديلة	التصورات البيئية
23	0.22	.001	4.41	64.8	3.24	متابعة نتائج التغييرات البيئية في المنزل	التصورات البيئية
24	0.22	.001	4.43	65.2	3.26	قبول تحويل ممارسات الأبناء لبدائل أنفع	التصورات البيئية
25	0.23	.001	4.42	65.6	3.28	تحديد أهداف جديدة لعادات أسرية بيئية	إيجابية الدوافع
26	0.28	.001	5.36	66.4	3.32	جعل المعايير البيئية المنزلية واضحة وسهلة	الإطار المرجعي

الترتيب	(Cohen's d)	pvalue	tvalue	(RW %)	Mean	مضمون عبارات البعد	البعد العام
27	0.44	.001	9.80	66.0	3.30	الشعور بالمسؤولية في تقليل الفرق البيئي	التفكير الأخلاقي
28	0.40	.000	4.51	60.0	3.00	تشجيع الأبناء على ابتكار حلول بيئية بديلة	الخبرات البيئية

من الناحية التفصيلية، يتبين من جدول (4) أن عبارات مدركات الإطار المرجعي، جاءت نتائجها على النحو التالي: أن عبارة "تحديد معايير أسرية لترشيد الموارد البيئية" جاءت في المرتبة الأولى كأضعف العبارات، إذ سجلت حجم فرق متوسط بين درجات متوسط العينة ومتوسط درجات المجتمع دال عند مستوى (0.001). تلتها عبارة "تطبيق معايير بيئية واضحة" في المرتبة الثانية بحجم فرق متوسط دال عند مستوى (0.001). أما عبارة "اعتماد مصادر موثوقة في التوجيه البيئي" فقد جاءت بالمرتبة الثالثة بحجم فرق متوسط (0.001)، في حين جاءت في المرتبة الرابعة عبارة "مراجعة التزام الأبناء بالمعايير البيئية" بحجم فرق صغير دال عند مستوى (0.001). أما عبارة "الفهم الواضح لمبادئ المواطنة البيئية" في المرتبة الخامسة بحجم فرق صغير (0.001). وأخيراً جاءت عبارة "جعل المعايير البيئية المنزلية واضحة وسهلة" في المرتبة السادسة باعتبارها الأقوى في هذا البعد بحجم فرق صغير دال عند مستوى (0.001).

ومن الناحية التفصيلية أيضاً، يتبين من جدول (4) أن عبارات بُعد إيجابية الدوافع الوالدية جاءت النتائج على النحو التالي: جاءت عبارة "التشجيع على المشاركة بالمبادرات البيئية" في المرتبة الأولى كأضعف العبارات بحجم فرق صغير دال عند مستوى (0.001)، تلتها عبارة "الالتزام بتنشئة الأبناء كمواطنين بيئيين" في المرتبة الثانية بحجم فرق صغير دال عند مستوى (0.001)، بينما جاءت عبارة "إشراك الأبناء في الممارسات البيئية" في المرتبة الثالثة بحجم فرق ضعيف جداً، وفي المرتبة الرابعة جاءت عبارة "التحفيز الموقفي لترسيخ الممارسات البيئية" بحجم فرق ضعيف جداً. أما العبارة الأقوى في هذا البعد فكانت "تحديد أهداف جديدة لعادات أسرية بيئية" التي جاءت في المرتبة الخامسة بحجم فرق صغير عند مستوى (0.001).

أيضاً، يتبين من جدول (4) أن عبارات بُعد الخبرات البيئية جاءت النتائج على النحو التالي: أن عبارة "تشجيع الأبناء على ابتكار حلول بيئية بديلة" في المرتبة الأولى جاءت كأضعف العبارات بحجم فرق صغير عند مستوى (0.001)، تلتها عبارة "مساعدة الأبناء في التمييز بين المعلومات البيئية" في المرتبة الثانية بحجم فرق ضعيف جداً. أما عبارة "إعادة نظر الأبناء في التحديات البيئية" فقد جاءت في المرتبة الثالثة بحجم فرق ضعيف جداً. وفي المرتبة الرابعة ظهرت عبارة "العمل على فروع الخبرات البيئية المنزلية" بحجم فرق ضعيف جداً. بينما جاءت عبارة "توسيع الخبرات البيئية والانفتاح نحوها" في المرتبة الخامسة باعتبارها الأقوى بحجم فرق صغير عند مستوى (0.001).

أما بُعد التصورات البيئية البديلة، فيتبين من جدول (4) أن جاءت النتائج على النحو التالي: أن أضعف عباراته تمثلت في عبارة "التأكد من فهم القنوات البيئية للأبناء" التي جاءت في المرتبة الأولى بحجم فرق ضعيف جداً عند مستوى (0.01)، تلتها عبارة "تعديل نظرة الأبناء نحو مكونات البيئة الطبيعية" في المرتبة الثانية بحجم فرق صغير عند مستوى (0.001)، بينما جاءت عبارة "التخيل مع الأبناء سيناريوهات بيئية بديلة" في المرتبة الثالثة بحجم فرق ضعيف جداً عند مستوى (0.001). وفي المرتبة الرابعة جاءت عبارة "متابعة نتائج التغييرات البيئية في المنزل" بحجم

فرق صغير عند مستوى (0.001) أما أقوى العبارات فكانت "قبول تحويل ممارسات الأبناء لبدائل أنفع" في المرتبة الخامسة بحجم فرق صغير عند مستوى (0.001)

وأخيراً ومن الناحية التفصيلية أيضاً، يتبين من جدول (4) عبارات بُعد التفكير الأخلاقي البيئي جاءت النتائج على النحو التالي: أن عبارة "اعتبار التربية البيئية جزءاً من دور الأم" في المرتبة الأولى كأضعف العبارات، إذ سجلت حجم فرق ضعيف جداً وغير دال إحصائياً. تلتها عبارة "ربط القيم الأخلاقية بالسلوكيات البيئية" في المرتبة الثانية بحجم فرق ضعيف جداً وغير دال إحصائياً. أما عبارة "تعزيز تفكير الأبناء بمنافع الاستهلاك الرشيد" فقد جاءت في المرتبة الثالثة بحجم فرق ضعيف جداً عند مستوى (0.001). وفي المرتبة الرابعة جاءت عبارة "تشجيع الأبناء على التفكير بالعدالة البيئية" بحجم فرق ضعيف جداً عند مستوى (0.001)، بينما جاءت عبارة "تشجيع إصدار الأحكام البيئية الأخلاقية" في المرتبة الخامسة بحجم فرق صغير عند مستوى (0.001). وأخيراً جاءت عبارة "الشعور بالمسؤولية في تقليل الفرق البيئي" في المرتبة السادسة باعتبارها الأقوى في هذا البعد بحجم فرق صغير عند مستوى (0.001).

ومن الناحية الإجمالية العامة يتبين من العرض السابق للنتائج التفصيلية أن نتائج بُعد مدركات الإطار المرجعي أن جميع عباراته دالة إحصائياً عند مستوى (p≤.001)، حيث تراوحت أحجام الفرق بين فروق صغيرة تتراوح ما بين (d=0.20-0.34) وفروق متوسطة بلغت (d=0.73-0.75)، مما يشير إلى أن هذا البعد يُعد من الأبعاد ذات القوة النسبية الأعلى مقارنة بقية الأبعاد. أما بُعد إيجابية الدوافع الوالدية فقد اتضح أن جميع عباراته دالة إحصائياً أيضاً، بعضها عند مستوى (p≤.001) وبعضها الآخر عند مستوى (p≤.05)، حيث تراوحت أحجام الفرق بين فروق ضعيفة جداً (d=0.08-0.13) وفروق صغيرة (d=0.23-0.40)، وهو ما يعكس وجود دلالة إحصائية لكنها أقل قوة من بُعد الإطار المرجعي.

وفيما يتعلق ببُعد الخبرات البيئية، فقد أظهرت النتائج أن عباراته كانت دالة إحصائياً عند مستويات متفاوتة، أغلبها عند مستوى (p≤.001) وبعضها عند مستوى (p≤.05)، بينما تراوحت أحجام الفرق بين فروق ضعيفة جداً (d=0.06-0.13) وصغيرة (d=0.21-0.40)، مما يعني أن هذا البعد أظهر فروقاً دالة لكنها تميل إلى أن تكون أقل قوة من سابقه. أما بُعد التصورات البيئية البديلة فقد جاءت جميع عباراته دالة إحصائياً، معظمها عند مستوى (p≤.001) والقليل منها عند مستوى (p≤.05)، حيث تراوحت أحجام الفرق بين فروق ضعيفة جداً (d=0.09-0.16) وصغيرة (d=0.20-0.22)، الأمر الذي يؤكد دلالاته الإحصائية مع ضعف نسبي في حجم الفرق بين درجات متوسط العينة ومتوسط درجات المجتمع.

وفي بُعد التفكير الأخلاقي البيئي، فقد تبين أن معظم عباراته دالة إحصائياً عند مستوى (p≤.001)، باستثناء عبارة "اعتبار التربية البيئية جزءاً من دور الأم" التي لم تصل إلى P-Value (p=.101). أما باقي العبارات فقد تراوحت أحجام الفرق فيها بين ضعيفة وضعيفة جداً عند مستوى (d=0.05-0.18) وصغيرة عند مستوى (d=0.21-0.44)، وكان أبرزها عبارة "الشعور بالمسؤولية في تقليل الفرق البيئي" التي اقتربت من حجم فرق متوسط درجات العينة

ومتوسط درجات المجتمع. ويدل ذلك على أن هذا البعد يتميز بدلالة إحصائية قوية مع فروق عملية تتدرج من الضعيفة جداً إلى الصغيرة، مع بعض المؤشرات التي تعكس فروقا ذا قيمة عملية معتبرة. وبناءً على هذه النتائج السابقة عرضها، يمكن القول إن فاعلية الذات الوالدية الداعمة للمواطنة البيئية تتسم بوجود فروق دالة إحصائياً بين درجات متوسط العينة ومتوسط درجات المجتمع في جميع أبعادها، غير أن قوة هذه الفروق كانت متفاوتة. فقد ظهر أن بُعد الإطار المرجعي كالأضعف، بينما كان التفكير الأخلاقي الأقوى نسبياً، فيما جاءت أبعاد مدركات القوة الإيجابية للدوافع الوالدية، وقوة الخبرات البيئية، وقوة التصورات البيئية البديلة بمستويات متوسطة أو ضعيفة في أحجام الفروق. وبشكل عام تعتبر هذه الصورة الإجرائية جاءت متسقة مع نتائج العديد من الأدبيات البحثية (Parczewska & Andrésdóttir, 2023; Liu & Green, 2024; Liu & Kaida, 2024; Merritt et al., Jia et al., 2022; Scopelliti et al., 2022; van Harskamp et al., 2023; Li et al., 2022; Zhang et al., 2023 2024; Poškus, 2024; Sihvonen et al., 2024; Giancola et al., 2024; Guan & Geng, 2024; Wilson et al., 2025; Christodoulou & Grace, 2025) أن فاعلية الذات الوالدية الداعمة للمواطنة البيئية تعتبر مدخلاً تربوياً واجتماعياً مناسباً لتحقيق مستهدفات الاستدامة البيئية، خاصة وأنه ليس بمقدور التعليم المدرسي أن يحتمل العبء الأكبر في تنمية سلوكيات المواطنة البيئية، وبأن ترجمة المعرفة والقيم البيئية لدى الأمهات إلى سلوكيات فعّالة تتطلب تكاملاً أكبر، ففاعلية الذات الوالدية الداعمة للمواطنة البيئية الكامنة خلف تحديد المعايير البيئية الواضحة داخل الأسرة تعكس وجود فجوة تطبيق أمهات أطفال المرحلة الابتدائية على نحو يتطلب توفير آلية محورية في انتقال معارف وسلوكيات وقيم المواطنة البيئية من الوالدين بشكل عام والأم بشكل خاص.

### السؤال الثاني: ما مقدار القيمة التنبؤية المفسرة لفاعلية الذات الوالدية الداعمة للمواطنة البيئية بمعرفة

أبعاد وعي أمهات طلاب المرحلة الابتدائية الواعي بمضامين الاستراتيجية الوطنية لمبادرة السعودية الخضراء (التعاطف البيئي، التفهم البيئي، المشاركة البيئية، التنوير بالاتجاهات والقيم البيئية، الاستهلاك البيئي المستدام)؟. وللإجابة على هذا التساؤل تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد Multiple Regression Analysis باستخدام طريقة Stepwise.

التحقق من التعددية الخطية بين المتغيرات المستقلة، نظرًا لأن المتغيرات المستقلة الداخلة في معادلة التنبؤ تمثل أبعاد مقياس الوعي بمضامين الاستراتيجية الوطنية لمبادرة السعودية الخضراء، فقد كان من الضروري التحقق من عدم وجود تعددية خطية بينها، نظرًا لأنها تنتمي إلى بناء افتراضي واحد (الوعي البيئي). تم تطبيق اختبار عامل تضخيم التباين (Variance Inflation Factor – VIF) وقيمة التسامح (Tolerance) لكل متغير مستقل في نموذج الانحدار.

#### جدول 5

التحقق من التعددية الخطية بين المتغيرات المستقلة

المتغير المستقل	قيمة (Tolerance)	معامل (VIF)	التفسير الإحصائي
التعاطف البيئي	0.623	1.604	لا توجد تعددية خطية
التفهم البيئي	0.581	1.721	لا توجد تعددية خطية
المشاركة البيئية	0.532	1.879	لا توجد تعددية خطية

التنور بالاتجاهات والقيم البيئية	0.645	1.551	لا توجد تعددية خطية
الاستهلاك البيئي المستدام	0.589	1.697	لا توجد تعددية خطية

يتضح من جدول (5) أن جميع قيم VIF أقل من 5، وهي أقل بكثير من الحد الحرج (حيث تعتبر القيم أكبر من 10 مؤشراً على وجود تعددية خطية قوية). كما أن جميع قيم Tolerance أكبر من 0.10، وهو ما يؤكد عدم وجود مشكلة خطية متعددة بين الأبعاد الخمسة. هذه النتائج تدعم استقلال المتغيرات المستقلة نسبياً داخل نموذج الانحدار رغم اشتراكها في المفهوم الكامن "الوعي البيئي"، وهو ما يعزز سلامة التقدير التنبؤي للمعاملات ويبرر استخدام طريقة Stepwise بثقة عالية. أما فيما يخص التحقق من اعتدالية توزيع البواقي، تحققت الباحثة من افتراض اعتدالية توزيع البواقي (الأخطاء العشوائية) الناتجة عن نموذج الانحدار المتعدد، إذ يُعد هذا الافتراض شرطاً أساسياً لصحة استدلال المعاملات الاحتمالية. ولقياس درجة انحراف البواقي عن التوزيع الطبيعي تم استخدام اختبار Shapiro-Wilk، إذ بلغت قيمة الدلالة  $P=0.072 > 0.05$ ، مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة بين توزيع البواقي والتوزيع الطبيعي المفترض. وأوضحت الإحصاءات الوصفية للبواقي أن متوسط البواقي = 0.00، والانحراف المعياري =  $9.61 \pm$ ، والقيم القصوى لم تتجاوز  $3 \pm$  انحرافات معيارية، مما يدل على غياب القيم الشاذة المؤثرة، تشير نتائج الاختبارات السابقة إلى أن البواقي تتوزع توزيعاً اعتدالياً بدرجة عالية من الاتساق (نسبة توافق = 95%)، وهو ما يحقق أحد الافتراضات الجوهرية لتحليل الانحدار المتعدد، ويُعزز من ثبات ودقة التقديرات الإحصائية.

#### جدول 6

نتائج تحليل التباين الأحادي والبواقي والمجموع والتباين المُفسر

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	P-Value
الانحدار	40,937.43	5	8,187.49		
البواقي	38,136.64	412	92.56	88.45	< .001
المجموع	79,074.07	417			

#### جدول 7

قيمة معامل التحديد

معامل R	معامل التحديد ( $R^2$ )	معامل R المعدل	الخطأ المعياري للتقدير
0.7195	0.5177	0.5119	9.6211

#### جدول 8

انحدار المتغير التابع على المتغيرات المستقلة

المتغيرات المستقلة	المعامل البائي B	الخطأ المعياري	بيتا Beta	قيمة "ت"	P-Value
ثابت الانحدار	80.47	0.47	—	171.00	0.000
الاستهلاك البيئي المستدام	0.449	0.049	0.29	9.11	0.000
المشاركة البيئية	0.373	0.023	0.54	15.90	0.000
التنور بالاتجاهات والقيم البيئية	0.270	0.094	0.12	2.88	0.004
التفهم البيئي	0.255	0.031	0.29	8.15	0.000
التعاطف البيئي	0.110	0.019	0.20	5.63	0.000

يتبين من الجدول (7) أن معامل تحديد انحدار المتغير التابع فاعلية الذات الوالدية الداعمة للمواطنة البيئية على المتغيرات المستقلة أبعاد وعي أمهات طلاب المرحلة الابتدائية الوعي بمضامين الاستراتيجية الوطنية لمبادرة السعودية الخضراء قد بلغ (0.517)، أي يمكن تفسير ما يقارب (51.7%) من التباين على المتغير التابع وذلك بمعرفة

الاستهلاك البيئي المستدام، المشاركة البيئية، التفهم البيئي، التنور بالاتجاهات والقيم البيئية، التعاطف البيئي. أما بالنسبة المتبقية والتي بلغت (48.3%) فيمكن أن تفسر بمعرفة متغيرات أخرى لم تدخل ضمن نطاق البحث الحالي. ويتضح من جدول (7) أن معادلة الانحدار المقدره كما يلي: ثابت الانحدار فاعلية الذات الوالدية الداعمة للمواطنة البيئية = (80.478) + الاستهلاك البيئي المستدام (0.449) + المشاركة البيئية (0.270) + التنور بالاتجاهات والقيم البيئية (0.255) + التفهم البيئي (0.54) + التعاطف البيئي (0.110).

وتظهر معادلة التنبؤ السابق عرضها نجاح أبعاد الوعي بمضامين الاستراتيجية الوطنية لمبادرة السعودية الخضراء في التنبؤ بفاعلية الذات الوالدية الداعمة للمواطنة البيئية لدى أمهات طلاب المرحلة الابتدائية. ويمكن تفسير النتائج السابقة في ضوء ما أشارت إليه أدبيات تلك الأبعاد المهمة. ففيما يتعلق بدور وعي الأمهات بمضامين الاستهلاك البيئي المستدام المدرجة في الأهداف الاستراتيجية لمبادرة السعودية الخضراء قد جاء أثرها ايجابيا وبشكل كبير (B=0.449)، كأقوى منبى بفاعلية الذات الوالدية الداعمة للمواطنة البيئية لدى الأمهات. فهذا الوعي يتوافق بدرجة كبيرة مع أهمية عناية وسائل الاعلام بالتحشيد الاجتماعي لمضامين الاستراتيجية الوطنية لمبادرة السعودية الخضراء، التي تشكل بدورها مجموعة من صيغ الوعي الادراكي لدى الأمهات وأنه متنبى بشكل مباشر لكل من النية والسلوك البيئي، وأحد أقوى محفزات المواطنة البيئية في الحياة الأسرية لطلاب المرحلة الابتدائية. وتتوافق هذه النتيجة مع ما أشارت اليه نتائج بحث (Lovati et al. 2025; Neves et al., 2025; Khan et al. 2023) التي أكدت على أن الوعي بسلوكيات استهلاك المنتجات المستدامة بيئياً تعد مؤشراً أساسياً في تعزيز السلوكيات المواطنة الداعمة للاستدامة، وأن أنماط الاستهلاك الوعي ترتبط إيجاباً بالالتزام بالقضايا البيئية لدى الأبناء.

أما الوعي بمضمون أهمية المشاركة البيئية المدرجة في الأهداف الاستراتيجية لمبادرة السعودية الخضراء فقد عكست النتائج الموضحة في جدول (8) تحقيقها تأثيراً معنوياً بلغ (B=0.373)، كثنائي أفضل منبى بفاعلية الذات الوالدية الداعمة للمواطنة البيئية لدى الأمهات، وهو ما يقترب مما أشارت اليه نتائج بحث (İzgi Onbaşılı & Yalman, 2025; Ballard et al., 2024; Ardoin et al., 2023) وجدت أن وضوح أساليب المعاملة الوالدية الداعمة للاستدامة البيئية من شأنها أن تسهم في زيادة المعارف والقيم والسلوكيات البيئية لا سيما في ضوء اعتبارها من إمكانات التنور بالاتجاهات والقيم البيئية لدى الأبناء، كما أنها تسهم في تعزيز التوجهات والسلوكيات البيئية عبر الخبرة المباشرة والمسؤولية الفردية الجمعية التي تعد بدورها آليات اجتماعية ووجدانية تسعى إلى تحويل الوعي والمعرفة البيئية إلى ممارسة تعلي من بنية المواطنة البيئية وتعزز من ارتباط الأفراد بالقضايا البيئية العامة.

أيضا عكست النتائج الموضحة في جدول (8) أن الوعي بمضمون التنور بالاتجاهات والقيم البيئية تحقيقها تأثيراً معنوياً بلغ (B=0.270)، كالثالث أفضل منبى بفاعلية الذات الوالدية الداعمة للمواطنة البيئية لدى الأمهات، وهي نتيجة تُعبّر عن مدى إدراك الأم للأطر الأخلاقية والاجتماعية التي تحدد رؤيتها للتحديات البيئية التي تواجه المجتمع السعودي بما يشمل قيم العدالة البيئية، الاستدامة، والمسؤولية تجاه الأجيال القادمة، والاحترام المتبادل بين الإنسان والطبيعة. فتلك الاتجاهات والقيم تُعدّ بمثابة معايير داخلية تُوجّه سلوكيات الفاعلية الوالدية الداعمة للمواطنة

البيئية وتحدد مدى التزام الأم بممارسات منزلية صديقة للبيئة كالترشيد، إعادة التدوير، وحماية الموارد الطبيعية وهو ما أوضحتته نتائج البحث الحالي ونتائج بحث (Guazzini et al., 2025; Kollmuss & Agyeman, 2002; Zhang & Cao, 2025)

أيضاً عكست النتائج الموضحة في جدول (8) أن وعي الأمهات بمضامين التفهم البيئي المدرجة في الأهداف الاستراتيجية لمبادرة السعودية الخضراء قد جاء أثرها إيجابياً ( $B=0.255$ )، كرايع أفضل منبئ بفاعلية الذات الوالدية الداعمة للمواطنة البيئية لدى الأمهات، وهي نتيجة قد تعكس أن التفهم المعرفي للقضايا البيئية يمثل أحد أركان الالتزام الحقيقي بعكس فاعلية الذات الداعمة للمواطنة البيئية لدى أمهات طلاب المرحلة البيئية فهي تضمن لحد كبير لتعزيز ممارسات المواطنة البيئية كصيغ إجرائية روتينية في تعامل الأم مع ابناءها ، وهو ما أوضحتته نتائج البحث الحالي وكذلك نتائج بحث (Raymond et al., 2025; Li et al., 2024).

وفي ذات السياق، تبين من النتائج الموضحة في جدول (7) أن وعي الأمهات بمضامين التعاطف البيئي المدرجة ضمن الأهداف الاستراتيجية لمبادرة السعودية الخضراء قد جاء أثرها إيجابياً ( $B=0.12$ )، وكأضعف منبئ بفاعلية الذات الوالدية الداعمة للمواطنة البيئية لدى الأمهات ، فالوعي بضرورة التعاطف مع القضايا والتحديات البيئية والتجاوب معها شكلت ميولا وجدانية كبرى كميل إلى تفهم أهمية التنوع البيئي واستشارة فاعلية الذات الوالدية للمواطنة البيئية والأنظمة البيئية، خاصة وأن التعاطف البيئي يسهم في تكوين بنية نفسية مميزة وقوية الأثر على توجهات أمهات طلاب المرحلة الابتدائية نحو القضايا البيئية المستقبلية. وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه نتائج بحث (Wang et al., 2023; Lambert, 2024).

## توصيات البحث

- تعزيز بناء البرامج التدريبية للأمهات في مجال المواطنة البيئية بتصميم وتنفيذ برامج توعوية للأمهات في مراحل التعليم الابتدائي تُركّز على تنمية فاعلية الذات الوالدية البيئية، خصوصاً في بُعد الإطار المرجعي المشترك لترشيد الموارد والتوجيه البيئي داخل الأسرة.
- دمج مفاهيم التفكير الأخلاقي البيئي في المناهج التعليمية للأسر والمدارس عبر تكثيف البرامج التي تربط بين القيم الأخلاقية والسلوك البيئي، لخلق وعي بيئي قيمى مستدام لدى الأبناء، مما يعزز الدور التربوي للأم كوسيط لنقل القيم البيئية.
- توسيع نطاق المبادرات الأسرية المجتمعية في المشاركة البيئية بإطلاق مبادرات محلية تشجع الأسر والأمهات على الانخراط في أنشطة بيئية جماعية (تشجير، تدوير، مبادرات السعودية الخضراء) لتعميق الشعور بالمواطنة البيئية الفاعلة.

- دمج بُعد الاستهلاك البيئي المستدام فى السياسات الأسرية والمدرسية بتضمين قيم وسلوكيات الاستهلاك المستدام فى أدلة الإرشاد الأسري والمدرسي، وتطوير وحدات تعليمية عملية تساعد الأمهات والأبناء على تبني ممارسات بيئية يومية مسؤولة؛ مثل تقليل النفايات وترشيد الطاقة.
- تطوير برامج التمكين المعرفي للأمهات فى مجالات التفهم والتنوير البيئي لرفع مستوى الوعي النظري والقيمي لدى الأمهات تجاه القضايا البيئية المحلية.
- إدماج مؤشرات فاعلية الذات الوالدية البيئية ضمن تقييم مبادرة السعودية الخضراء كمكوّن فى تقييم مخرجات مبادرة السعودية الخضراء، بما يعزز التكامل بين السياسة البيئية الوطنية والممارسات الأسرية التربوية.
- تشجيع البحوث التطبيقية المستقبلية على قياس أثر الشراكات الفعالة بين الأسرة والمدرسة فى رفع كفاءة فاعلية الذات الوالدية، خصوصاً فى مجالات مثل الاستهلاك البيئي المستدام والتعاطف البيئي.
- إجراء بحث شبه تجريبي موجه للأمهات يقيس أثر برنامج شراكات مدرسية-أسرية على تطوير فاعلية الذات الوالدية فى تعزيز السلوكيات البيئية لدى الأبناء.

## المراجع

- Adewunmi, M. (2025). Parents as catalysts for structural transformation toward inclusive and sustainable development. *International Journal of Social and Educational Innovation (IJSEIro)*, 12(23), 42–64.
- Ahola, T., Tura, N., Ojanen, V., & Johansen, A. (2025). *Citizen participation in sustainable urban development: A framework for engagement from the Nordics* (p. 236). Taylor & Francis.
- Akinsemolu, A., & Onyeaka, H. (2025). The role of green education in achieving sustainable development goals: A review. *Renewable and Sustainable Energy Reviews*, 210, 115239.
- Alam, S., & Hamzah, R. (2025). The role of parental involvement in promoting education for sustainability in primary schools. *Asian Education and Development Studies*, 14(3), 563–578.
- Alsheikhly, Z. Y., Al-Salami, Q. H., & AlAwqati, A. J. (2025). Green foundations: The intersection of childhood education and sustainable human resource development. *Cihan University-Erbil Journal of Humanities and Social Sciences*, 9(1), 161–168.
- Andrade, E., & Vieites, Y. (2025). Obstacles and opportunities for sustainable consumption: A comprehensive conceptual model, literature review, and research agenda. *Journal of Consumer Psychology*.
- Antwi, S., Stephens, C., Rolston, A., Getty, D., & Linnane, S. (2025). Public participation in environmental decision-making: A water sector perspective. *Environmental and Sustainability Indicators*, 26, 100656.
- Bayarri, M., & Consonni, G. (2024). Objective Bayesian methods for one- and two-sample t-tests: Theory and applications. *Communications in Statistics – Theory and Methods*, 53(14), 5072–5090.
- Cai, T., Zhang, H., & Xu, Y. (2024). Bayes factors for robust one-sample and two-sample t-tests. *Entropy*, 26(5), 435.
- Christodoulou, A., & Grace, M. (2025). Becoming ‘wild citizens’: Children’s articulation of environmental citizenship in the context of biodiversity loss. *Science & Education*, 34(3), 969–997.
- Damiani, V., & Fraillon, J. (2025). Civic and citizenship education, global citizenship education, and education for sustainable development: An analysis of their integrated conceptualization and measurement in the International Civic and Citizenship Education Study (ICCS) 2016 and 2022. *Large-scale Assessments in Education*, 13(1), 1–28.
- De Bragança Pereira, C., & Stern, J. (2024). On the correct use of the one-sample t-test: Clarifying common misinterpretations. *The American Statistician*, 78(2), 145–153.
- Diekmann, I., & Faist, T. (2025). Does the future have a lobby? Environmental degradation and perceived environmental responsibility towards future generations. *Environmental Sociology*, 11(2), 259–272.
- Giancola, M., Pino, M., Zacheo, C., Sannino, M., & D’Amico, S. (2024). The intergenerational transmission of pro-environmental behaviours: The role of moral judgment in primary school-age children. *Social Sciences*, 13(6), 318.
- Guan, W., & Geng, L. (2024). Intergenerational influence on children’s pro-environmental behaviors: Exploring the roles of psychological richness and mindful parenting. *Personality and Individual Differences*, 229, 112778.
- Guazzini, A., Valdrighi, G., Fiorenza, M., & Duradoni, M. (2025). The relationship between connectedness to nature and pro-environmental behaviors: A systematic review. *Sustainability*, 17(8), 3686.
- Hair, J., Black, W., Babin, B., & Anderson, R. (2022). *Multivariate data analysis* (9th ed.). Cengage Learning.
- Imaniyati, N., Ratnasari, C., & Adman, A. (2025). Enhancing job satisfaction through human resource information systems and communication: A commitment-based approach to achieve sustainable development goals (SDGs) in education-oriented organizations. *ASEAN Journal of Educational Research and Technology*, 4(2), 237–254.
- İzgi Onbaşı, Ü., & Yalman, F. (2025). Nature-based environmental citizenship education for sustainability: A case study from Türkiye. *Sustainability*, 17(13), 5917.
- Jia, F., Sorgente, A., & Yu, H. (2022). Parental participation in the environment: Scale validation across parental role, income, and region. *Frontiers in Psychology*, 13, 788306.
- Kabatiah, M., Wahyudi, A., & Dharma, S. (2025). Examining young citizen's engagement in ecological citizenship for SDGs: A systematic literature review.
- Kazazoglu, S. (2025). Environmental education through eco-literacy: Integrating sustainability into English language teaching. *Sustainability*, 17(5), 2156.
- Kim, H., & Lee, J. (2023). A practical guide to t-tests: One-sample, independent, and paired. *StatPearls Publishing*.
- Kinchin, I. (2024). Realising the potential of ecological thinking in our universities. *Journal of Biological Education*, 58(3), 495–496.
- Kline, R. (2023). *Principles and practice of structural equation modeling* (5th ed.). Guilford Press.
- Kollmuss, A., & Agyeman, J. (2002). Mind the gap: Why do people act environmentally and what are the barriers to pro-environmental behavior? *Environmental Education Research*, 8(3), 239–260.
- Kovacs, I. G. (2025). *Participatory planning pedagogy and curriculum for environmental and sustainability education: A children's right to the city initiative* (Doctoral dissertation, University of British Columbia).
- Lee, H., Kim, Y., Choi, H., Kwon, H., Kim, H., & Cho, K. S. (2025). The effectiveness of the parent–child VOC-focused environmental education program. *SAGE Open*, 15(3), 21582440251346558.
- Li, L., Valdez, J., & Du, Y. (2025). Digital citizenship education at the early childhood level: How is it implemented? A systematic review. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 19(1), 13.
- Li, X., Liu, Z., & Wuyun, T. (2022). Environmental value and pro-environmental behavior among young adults: The mediating role of risk perception and moral anger. *Frontiers in Psychology*, 13, 771421.
- Lie, E., Supriadi, S., Nasir, M., & Dhayinta, S. (2025). Internalization of citizenship values through inquiry learning model: Qualitative study on high school students. *International Journal of Sustainable English Language, Education, and Science*, 2(1), 1–7.

- Liu, J., & Green, R. (2024). Children's pro-environmental behaviour: A systematic review of the literature. *Resources, Conservation and Recycling*, 205, 107524.
- Liu, X., & Kaida, N. (2024). Parent-child intergenerational associations of environmental attitudes, psychological barriers, and pro-environmental behaviors in Japan and China. *Sustainability*, 16(23), 10445.
- Merritt, E., Weinberg, A., Lapan, C., & Rimm-Kaufman, S. (2024). Igniting kid power: The impact of environmental service-learning on elementary students' awareness of energy problems and solutions. *Energy Research & Social Science*, 116, 103670.
- Netzer, M., Gan, D., & Ayalon, O. (2025). The unexplored relationships between forest schools and climate change: The parental perspective. *Environmental Education Research*, 1–22.
- Parczewska, T., & Andrésdóttir, M. (2023). Parental self-efficacy in connecting children with nature in Poland and Iceland: A study using the NCPSE scale. *Journal of Modern Science*, 53(4).
- Parent, L., Anjou, C., Chartofylaka, L., De Lacaze, T., Forissier, T., & Bourdeau, J. (2025). Integration of interculturality in education for sustainable development. *The Journal of Environmental Education*, 56(3), 246–267.
- Pinho, M., do Carmo, M., & Marques, B. (2025). The role of parental identity in experiencing climate change anxiety and pro-environmental behavior. *Frontiers in Psychology*, 16, 1405849.
- Poškus, M. (2024). Testing the simple model of environmental citizenship in a sample of adolescents. *Humanities and Social Sciences Communications*, 11(1), 1–8.
- Prandelli, M., Rizzoli, V., & Tolusso, E. (2025). The sustainable challenge: Where does social psychology stand in achieving the sustainable development goals? *British Journal of Social Psychology*, 64(2), e12822.
- Qiu, H., Wang, X., Morrison, A. M., Kelly, C., & Wei, W. (2025). From ownership to responsibility: Extending the theory of planned behavior to predict tourist environmentally responsible behavioral intentions. *Journal of Sustainable Tourism*, 33(6), 1122–1145.
- Qomariah, O., Rokhman, F., Pramono, S. E., Subali, B., & Widiarti, N. (2025). Literature review of the effect of parenting on the learning of dyslexic learners in inclusive schools between 2019–2024. *Edunesia: Jurnal Ilmiah Pendidikan*, 6(1), 207–221.
- Salim, S., Wibisono, R. D., & Wan, A. (2025). Environmental responsibility in the hospitality sector: A 2000–2024 bibliometric analysis. *OPSearch: American Journal of Open Research*, 4(2), 1–17.
- Schwarzer, R., & Scholz, U. (2000). Cross-cultural assessment of coping resources: The general perceived self-efficacy scale. Paper presented at the First Asian Congress of Health Psychology: Health Psychology and Culture, Tokyo, Japan.
- Scopelliti, M., Barni, D., & Rinallo, E. (2022). My parents taught... green was my growth! The role of intergenerational transmission of ecological values in young adults' pro-environmental behaviors and their psychosocial mechanisms. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(3), 1670.
- Shukla, S., Khanna, S., & Khanna, K. (2025). Unveiling the toxicity of micro-nanoplastics: A systematic exploration of understanding environmental and health implications. *Toxicology Reports*, 14, 101844.
- Sihvonen, P., Lappalainen, R., Herranen, J., & Aksela, M. (2024). Promoting sustainability together with parents in early childhood education. *Education Sciences*, 14(5), 541.
- Sim, J., Anwar, N., & Lim, I. (2025). Citizenship education in Singapore 1950s–2020s: From 'ideal citizens' to 'citizen leaders.' *Journal of Moral Education*, 1–26.
- Tripon, C. (2024). Nurturing sustainable development: The interplay of parenting styles and SDGs in children's development. *Children*, 11(6), 695.
- Utari, R., & Ayatullah, A. (2025). The role of education in promoting sustainable social change. *Bina Bangsa International Journal of Business and Management*, 5(1), 342–366.
- Van Harskamp, M., Knippels, M., Boeve-de Pauw, J., & van Joolingen, W. (2023). The environmental citizenship opinions questionnaire: A self-assessment tool for secondary students. *Frontiers in Education*, 8, 1182824.
- Velempini, K. (2025). Assessing the role of environmental education practices towards the attainment of the 2030 sustainable development goals. *Sustainability*, 17(5), 2043.
- Wen, M., Wang, W., Ahmad, Z., & Jin, L. (2023). Parental migration and self-efficacy among rural-origin adolescents in China: Patterns and mechanisms. *Journal of Community Psychology*, 51(2), 626–647.
- Wilson, C., Mills, S., & Wood, P. (2025). Children's environmental citizen science: Stakeholders' experiences and perceptions. *People and Nature*, 7(2), 493–503.
- Wiyanti, E., & Nurjannah, A. (2025). Influence of self-efficacy on affective learning outcomes in social studies education toward achieving sustainable development goals (SDGs). *ASEAN Journal of Educational Research and Technology*, 5(1), 1–18.
- Yıldırım, B. (2025). Preparing children for the future with environmental education. In *Geography education and explorations on human development and culture* (pp. 265–288). IGI Global Scientific Publishing.
- Zhang, J., & Cao, A. (2025). The psychological mechanisms of education for sustainable development: Environmental attitudes, self-efficacy, and social norms as mediators of pro-environmental behavior among university students. *Sustainability*, 17(3), 933.
- Zhang, M., Zhang, W., & Shi, Y. (2023). Can adolescents' subjective wellbeing facilitate their pro-environmental consumption behaviors? Empirical study based on 15-year-old students. *Frontiers in Public Health*, 11, 1184605.
- Zhang, T., Chen, F., Gu, X., Li, Z., & Zhu, Z. (2025). How education from children influences parents' green travel behavior? The mediating role of environmental protection commitment. *Frontiers in Psychology*, 16, 1532152.
- Zhang, T., Liu, Y., & Chen, H. (2025). How education from children influences parents' green behavior. *Frontiers in Psychology*, 16, 1419546.

# Challenges in Developing Training Programs for Teachers of Gifted Students in the Kingdom of Saudi Arabia: Teachers' Perspectives

Suliman Mohammad Alrubian

Al-Jouf University

# التحديات التي تواجه تطوير برامج تدريب معلمي الموهوبين بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم

سليمان بن محمد الربيعان<sup>(1)</sup>

جامعة الجوف

## المستخلص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن التحديات التي تواجه تطوير برامج تدريب معلمي الموهوبين بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم. تكونت عينة الدراسة من (139) معلمًا ومعلمة من معلمي الطلاب الموهوبين بالرياض، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة. استخدمت استبانة من إعداد الباحث، تضمنت أربعة أبعاد رئيسية: التحديات المادية، والبشرية، والإدارية، والتشريعية والقانونية، بالإضافة إلى متغيرات ديموغرافية (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة التعليمية، وعدد البرامج التدريبية الملتحق بها في مجال الموهبة). أظهرت النتائج وجود تحديات تواجه تطوير برامج تدريب معلمي الموهوبين وهي بالترتيب التحديات التشريعية، تليها التحديات المادية، ثم التحديات الإدارية، وأخيرًا التحديات البشرية، مما يؤكد أهمية معالجة الجوانب التشريعية والمادية لتطوير هذه البرامج. كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تصورات المعلمين للتحديات تُعزى لمتغيرات الجنس، أو المؤهل العلمي، أو سنوات الخبرة، أو عدد البرامج التدريبية.

**الكلمات المفتاحية:** تدريب المعلمين، رعاية الموهوبين، تطوير البرامج التعليمية، التحديات المهنية

## Abstract

This study aimed to identify the challenges facing the development of teacher training programs for gifted students in the Kingdom of Saudi Arabia from the teachers' perspective. The study sample consisted of 139 male and female teachers of gifted students in Riyadh, selected using simple random sampling. A questionnaire developed by the researcher was used, encompassing four main dimensions: material, human, administrative, and legislative/legal challenges, in addition to demographic variables (gender, academic qualification, years of teaching experience, and number of training programs attended in the field of giftedness). The results showed that there are moderate challenges facing the development of teacher training programs for gifted students, ranked in order of importance: legislative challenges, followed by material challenges, then administrative challenges, and finally human challenges. This underscores the importance of addressing the legislative and material aspects of developing these programs. The study also found no statistically significant differences in teachers' perceptions of the challenges attributable to the variables of gender, academic qualification, years of experience, or number of training programs.

**Keywords:** Teacher Training, Gifted Student Care, Educational Program Development, Professional Challenges

(1) أستاذ التربية الخاصة المساعد بجامعة الجوف Smr\_1995@hotmail.com

Doi: 10.64432/2514-000-008-007

## المقدمة

يمثل الموهوبون مصدر إسهام متميز أدركت العديد من الدول حول العالم أهمية الاستثمار في هذه الفئة والدور القيادي البارز الذي يمكن أن تلعبه في نمو وتطور الأمم، خاصة في ظل متطلبات العصر الحديث (Bishop, 2025). ويتم التعرف على الأفراد بناءً على قدراتهم وسماهم الفريدة في مجالات متنوعة، مما يستدعي استثمارها وتوظيفها لتحقيق مكاسب تنموية وتقدمية، فمن الضروري استغلال هذه القدرات الإبداعية للحفاظ عليها من الركود والاندثار، فهم موردٌ بشريٌّ بالغ الأهمية والندرة، يفوق قيمة الموارد الأخرى، ماديةً كانت أم بشرية، فإذا أُتيحت لهم الفرصة لتنمية مواهبهم وقدراتهم وتقديرها تقديرًا إيجابيًا، كان لهم دورٌ وأثرٌ بالغٌ في خدمة المجتمع وتنميته نحو الأفضل، وفي المقابل فإن إهمالهم وعدم تلبية احتياجاتهم قد يُؤثر سلبيًا عليهم وعلى المجتمع ككل (Parwez, 2025).

ينبثق الاهتمام بالموهوبين من الاهتمام برأس المال الفكري والكفاءة البناءة لشريحة من أبناء الوطن، الذين هم أساس نهضته وتطوره. ويجب أن يُركز هذا الاهتمام على تنمية هذه الفئة معرفيًا وعاطفيًا ومهاريًا من خلال تطوير المناهج والبرامج، وتوفير الإمكانيات والأدوات، وإعداد معلمين مؤهلين تأهيلاً عاليًا لتربية الموهوبين بما يحقق هذه الأهداف، سيخلق هذا مجالاً واسعاً للموهوبين ليجدوا رسالتهم، ويطوروا مواهبهم، ويصقلوا معارفهم، ويصقلوا مهاراتهم، ويحققوا رغباتهم واهتماماتهم (القحطاني، 2022)؛ حيث أصبحت رعاية الطلاب الموهوبين جزءاً أساسياً ورئيسياً من النظام التعليمي في الدول المتقدمة، رغم اختلاف التسميات المستخدمة لهذه البرامج، وتعدُّ تنوع البرامج المخصصة لرعاية الموهوبين دليلاً على تطور النظام التعليمي وقدرته على مواكبة الأنظمة العالمية المتقدمة، مما يساهم في إنتاج جيل من الموهوبين الذين يستطيعون استثمار إمكانياتهم وتطوير مهاراتهم وقدراتهم، مما يجعل عقولهم تُشكل ثروةً وطنيةً إذا أُحسن تطويرها واستغلالها (الحميدي، 2023). لن تُثمر هذه البرامج المعدّة أو المعتمدة لخدمة هذه الفئة إلا إذا خضعت لمراجعة دقيقة من حين لآخر، وعولجت جوانبها المختلفة بالتقييم والتطوير، فمع مرور الوقت، تخضع لنفس القيود والنقائص والقصور التي تُصيب الفئات الأخرى، وتُعاني من عيوب في تطبيقها وتنفيذها. أما سلامتها، فيُصان بالتقييم الذي يُصحح أي قصور ويدفعها نحو التطوير المستمر (الطار، 2021).

تمر البشرية حالياً بتحولات جذرية وتدايعات في اتجاه ما يُسمى بمجتمع المعرفة. تشمل هذه التغيرات معظم جوانب الحياة. من منظور التنمية الاجتماعية، أصبح مجتمع المعرفة، الذي ينتج المعرفة وينشرها ويستثمر فيها، أما من منظور اقتصادي، فقد أصبح النمو أكثر اعتماداً على المعرفة، بما في ذلك العلم والتكنولوجيا ورأس المال الفكري، منه على رأس المال المادي أو العمل، وهذا ما يُعرف بالانتقال إلى اقتصاد قائم على المعرفة. من ناحية أخرى، تلعب العولمة دوراً هاماً ومؤثراً في تهديد الثقافات، التي لا يمكن أن تساعد الموارد البشرية المبتكرة والمستنيرة. تُعتبر الموارد البشرية العامل المهيمن والأساسي في هذا التحول الكبير، وخاصةً الأقلية الموهوبة والمبتكرة. لذلك، انصبَّ اهتمام كل دولة على رعاية الموهوبين والمبدعين، وهذه الفئة في طليعة قادة هذا التحول الجذري في جميع جوانب أنشطة التنمية الاجتماعية والاقتصادية ككل (مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع، 2025).

وقد خطت المملكة العربية السعودية خطوات متقدمة في مجال اكتشاف الموهوبين وتحديدهم، وذلك بإنشاء المشروع الوطني لاكتشاف الموهوبين، وهو برنامج "التعرف على الموهوبين ورعايتهم". وتم تطوير عدد من الاختبارات والمقاييس وتوحيدها في البيئة السعودية، منها اختبارات الذكاء الفردية كاختبار بينيه-ويكسلر، واختبارات القدرات العقلية، واختبار تورانس للتفكير الابتكاري. كما تم تطوير عدد من الوحدات الإثرائية، بالإضافة إلى برنامجين إثرائيين في الرياضيات والعلوم. وقد استُخدمت هذه المقاييس في تطبيق برنامج اكتشاف الموهوبين ورعايتهم، الذي اعتمده وزارة التعليم من خلال مراكز رعاية الموهوبين المنتشرة في إدارات التعليم بمختلف مناطق المملكة العربية السعودية. كما تم إنشاء جمعية لرعاية الموهوبين، وهي مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله لرعاية الموهوبين والإبداع (المعروفة حالياً باسم مؤسسة الملك عبد العزيز لرعاية الموهوبين والإبداع) في نهاية عام 1999، لرعاية ودعم تعليم الموهوبين. تلا ذلك إنشاء الإدارة العامة لرعاية الموهوبين بوزارة التربية والتعليم عام 2000. وتشرف هذه الإدارة على جميع أنشطة رعاية الموهوبين في مدارس التربية ومراكز رعاية الموهوبين المنتشرة في إدارات التربية والتعليم بمختلف مناطق المملكة العربية السعودية استجابةً لتطلعات برامج (الصقري، 2022؛ رؤية المملكة، 2030).

وهذا الاهتمام بالطلاب الموهوبين أدى إلى ظهور خطط واستراتيجيات مشتركة وتنسيق مشترك بين الجهات المعنية بالرعاية، مما نتج عنه مجموعة من الخدمات والبرامج التي تُطبق ميدانياً منذ فترة طويلة. وتشمل هذه البرامج أنشطة برامج رعاية الموهوبين المدرسية التي تشرف عليها الإدارة العامة لرعاية الموهوبين بالوزارة داخل المدارس بجميع مراحلها، وبرامج العطلات الصيفية، وبرامج نهاية الأسبوع، كما تشمل هذه البرامج مراكز رعاية الموهوبين، وبرنامج رعاية المدارس في التعليم العام، وبرنامج المنتديات الإثرائية الصيفية، وبرنامج الإثرائية المحلية والدولية، وبرنامج المسابقة الوطنية للإبداع، وبرامج التوعية والإرشاد، وبرامج خارج أوقات الدوام الرسمي. كما يتوفر البرنامج الإثرائي في الروبوتات (دولي)، وبرنامج التلمذة الإثرائية في الكيمياء (دولي)، وبرنامج التلمذة الإثرائية في الطب. (الصقري، 2022).

أشار (Maker (2021 إلى أن الموهبة مصطلح يصف الفرد الذي يُظهر مستوى متميزاً من الأداء أو الاستعداد في مجالات معينة تتطلب قدرات خاصة، سواء أكانت علمية (الرياضيات، الكيمياء، الفيزياء، الهندسة، إلخ)، أو فنية (الرسم، الموسيقى، التمثيل، إلخ)، أو عملية (الميكانيكا، الزراعة، التجارة، إلخ). ولا يشترط أن يتمتع هذا الفرد بمستوى عالٍ من الذكاء، كما لا يتطلب مستوى أعلى بكثير من التحصيل الدراسي مقارنةً بأقرانه.

وعرّف (Jung (2022 الموهوب بأنه "الفرد الذي يمتلك طاقة وإمكانات عالية تؤهله لتحقيق إنجازات عالية في مجال فكري معين، أو علم معين، أو مهارات معينة، ولديه رغبة في الإنجاز وحس بالمسؤولية ومن هذا التعريف، يتضح أن الموهبة تعتمد على عدد من العوامل المتفاعلة: الأداء العالي، والدافعية للإنجاز، والشعور بالمسؤولية في أي مجال من مجالات الحياة". وحددت الموسوعات التربوية الطفل الموهوب بأنه الطفل الذي يظهر كفاءة في أداء أي عمل بشكل يتفوق على أقرانه في نفس المرحلة العمرية، مما يشير إلى إمكانية تحقيق إنجازات وإسهامات بارزة في المستقبل (Coleman & Cross, 2021).

ويُعرف رواس والراشدي (2017) معلم الموهوبين بأنه "المعلم الذي يقوم برعاية الطلاب الموهوبين، ويدرسهم، ويقدم لهم خدمات تلبي احتياجاتهم واهتماماتهم. ويشمل ذلك معلم فصل الموهوبين، ومعلم الموهوبين في المدرسة، ومعلم الموهوبين في المركز، ومشرف الموهوبين".

تتعدد فئات الموهوبين لتشمل الموهوبين عقلياً الذين يتميزون بسرعة نموهم العقلي، حيث يتجاوز عمرهم العقلي عمرهم الزمني، مما يعني تفوقهم على أقرانهم في التعلم وفهم العلاقات والمواقف والتفوق الأكاديمي، ويُعتبر الطالب الذي يزيد معدل ذكائه عن 130 موهوباً ضمن هذه الفئة. وهناك أيضاً الموهوبون أكاديمياً، الذين يبرعون في مجال أكاديمي محدد كالرياضيات أو العلوم أو اللغات، ويتميزون بقدرة عالية على الفهم والحفظ وسرعة التعلم. أما الموهوبون فنياً، فيمتلكون استعداداً فطرياً للتفوق في مجالات فنية كالرسم والنحت، أو موسيقية كالأداء والتأليف. والموهوبين في القيادة هم الذين يتمتعون بقدرات فطرية تجعلهم قادرين على التأثير في الآخرين وتحفيزهم لمعالجة مشكلات المجموعة وتحمل مسؤولياتها. وإلى جانب هؤلاء، يبرز الموهوبون رياضياً بلياقتهم البدنية وقوتهم العضلية، مما يمكنهم من الإجادة في رياضات متنوعة ككرة القدم وكرة السلة والألعاب المائية. وأخيراً، يشمل التصنيف الطلاب المبدعين والمبتكرين الذين يتمتعون بقدرة الإبداع وابتكار أفكار وحلول جديدة للمشكلات التي يواجهونها (Johnsen, 2021).

أشار الشريف (2015) إلى أن رعاية الموهوبين في المملكة العربية السعودية شهدت تطوراً تدريجياً من خلال مجموعة من المراحل المنظمة التي عكست اهتمام الدولة باكتشاف وتنمية قدرات الموهوبين، وجاء هذا التطور على النحو التالي: المرحلة الأولى (1410هـ-1416هـ) بدأت الجهود الرسمية تتضافر بين عدد من الجهات، مثل مدينة الملك عبدالعزيز للعلوم والتقنية ووزارة التربية والتعليم والرئاسة العامة لتعليم البنات، لإطلاق برامج بحثية متكاملة تهدف إلى الكشف عن الموهوبين ورعايتهم. المرحلة الثانية (منذ عام 1417هـ) تم تأسيس برنامج الكشف عن الموهوبين ورعايتهم بشكل رسمي بعد اجتماع ضم قيادات من وزارة المعارف ومدينة الملك عبدالعزيز للعلوم والتقنية، حيث جرى تبني المشروع وبدء تطبيقه في المدارس الحكومية. المرحلة الثالثة (1421هـ) مع التوسع في البرامج الموجهة للموهوبين، ظهرت الحاجة إلى وجود جهة مركزية تشرف على جميع الجهود، فتم إنشاء الإدارة العامة لرعاية الموهوبين بموجب قرار وزاري. المرحلة الرابعة (1422هـ-1423هـ) نظراً لزيادة الاهتمام ببرامج الطالبات الموهوبات، تم إنشاء إدارة مستقلة لرعاية الموهوبات عام 1422هـ، وربطها لاحقاً بنائب وزير المعارف لشؤون البنات عام 1423هـ. المرحلة الخامسة (ابتداءً من 1423هـ) سعياً لتوحيد الجهود وتحقيق التكامل بين برامج البنين والبنات صدر قرار وزاري يقضي بأن تتولى الإدارة العامة لرعاية الموهوبين مسؤولية الإشراف على جميع البرامج والمبادرات الموجهة للموهوبين في المملكة، بما يضمن توحيد السياسات والاستراتيجيات، وتحقيق كفاءة أعلى في تنفيذ الخطط الوطنية لرعايتهم.

وحدد حسن (2015) مجموعة من المشكلات التي قد يواجهها بعض المعلمين أثناء تعاملهم مع التلاميذ الموهوبين والمبتكرين، ومن أبرز هذه المشكلات؛ قيام التلاميذ بطرح حلول غير متوقعة وأصيلة للمشكلات، إدراك بعض التلاميذ لعلاقات وروابط لم ينتبه إليها المعلمون أنفسهم، طرح التلاميذ المبتكرين لأسئلة يصعب على المعلمين

الإجابة عنها أحياناً، ميل بعض المعلمين إلى تقديم الحلول الجاهزة توفيراً للوقت والجهد، شعور المعلم أحياناً بالذنب عند تشجيع التلاميذ على التخمين أو التجريب، ضيق الوقت ومشكلات الجدول الدراسي، مما قد يحدّ من مناقشة الأسئلة المطروحة من قبل التلاميذ.

ويُعرّف (Tomprou et al. (2023) برامج رعاية الموهوبين بأنها نوع من التعليم الذي يوفر للطلاب الموهوبين بيئة تعليمية مصممة خصيصاً لتلبية احتياجاتهم الاجتماعية والعاطفية والأكاديمية بشكل فعال، ويتم توفيرها من قبل موظفين متخصصين.

يُعد الأطفال الموهوبون فئة مميزة تحمل إمكانات كبيرة، إلا أن هذه الإمكانيات قد تُحبط إذا لم توفر لهم المدارس فرصاً مستمرة لتعلّم معارف ومهارات جديدة. فغالباً ما يكون هؤلاء الأطفال قد اكتسبوا بالفعل قدرًا من المعلومات يفوق ما هو متوقع في صفوفهم الدراسية، مما قد يؤدي إلى عدم بروز مواهبهم بالشكل الكافي. ونتيجة لذلك، قد يتعرض بعضهم لانخفاض مستوى التحصيل الأكاديمي إذا لم تتم مراعاة احتياجاتهم التعليمية الخاصة وتقديم برامج مناسبة لتنمية قدراتهم (روبرتس وبوجس، 2015). كما أن التباين الكبير بين أداء الطلاب الموهوبين وقدراتهم العقلية من جهة، وبين أقرانهم من الطلاب العاديين من جهة أخرى، يجعل البرامج التعليمية العامة قاصرة عن تلبية احتياجاتهم وغير قادرة على مواكبة مستوى تميزهم. وهذا يضع المدارس أمام تحدّي صعب (معاجيني، 2015؛ حسن، 2017؛ Rakow, 2013).

إنّ نجاح معلم الموهوبين في أداء أدواره المتعددة وامتلاك المعارف والمهارات المهنية اللازمة يعتمد بدرجة كبيرة على برامج الإعداد والتدريب الموجهة له، والتي تهدف إلى تزويده بالخبرات التربوية والأساليب التدريسية الحديثة التي تمكنه من اكتشاف قدرات الطلاب الموهوبين ورعايتهم بالشكل الأمثل. وبشكل عام، فإن أهداف تدريب معلمي الموهوبين أثناء الخدمة تشمل؛ تنمية مهارات الكشف عن التلاميذ الموهوبين والتعرف على قدراتهم مبكراً، توعية المعلمين بمشكلات التلاميذ الموهوبين واحتياجاتهم النفسية والاجتماعية وفهم سيكولوجيتهم، تعزيز المهارات الاجتماعية وتنمية الميل الشخصي للتعامل مع الموهوبين وأولياء أمورهم بفاعلية، رفع كفاءة المعلمين مهنيًا ومعالجة جوانب القصور في إعدادهم قبل الخدمة، تدريب المعلمين على استراتيجيات التدريس الإبداعي التي تناسب طبيعة تفكير الطلاب الموهوبين، إكساب المعلمين مهارات استخدام أساليب تقويم ملائمة تتناسب مع قدرات واحتياجات الموهوبين (حسن، 2017).

وتؤكد معايير إعداد وتدريب معلم الموهوبين التي وضعتها الجمعية الوطنية للأطفال الموهوبين (NAGC) بالتعاون مع مجلس الأطفال الموهوبين غير العاديين (CEC) على أهمية تحديد المعارف والمهارات الأساسية التي يحتاجها معلم الموهوبين ليكون أكثر فاعلية في تدريس الطلاب الموهوبين والمتفوقين. وقد تم وضع هذه المعايير وفق أسس علمية ومنهجية تجمع بين النظرية والتخصص والانضباط الأكاديمي والبحوث التجريبية إلى جانب الأدلة العملية التي تدعم فعالية الممارسات التعليمية. صدرت هذه المعايير لأول مرة عام 2006 متضمنة 10 معايير و 77 مؤشراً فرعياً، ثم جرى تحديثها عام 2013 لتصبح 7 معايير رئيسية تشمل 28 مؤشراً فرعياً، ركزت بشكل أكبر على المهارات الأدائية لمعلم

الموهوبين. وتشمل هذه المعايير؛ نمو المتعلم والفروق الفردية في التعلم، بيئات التعلم المحفزة، معارف محتوى المناهج، التقويم وأساليبه المناسبة، تخطيط التدريس واستراتيجياته، التعلم المهني والممارسات الأخلاقية، التعاون والعمل المشترك (Johnsen et al., 2021).

هدفت دراسة حمد (2019) إلى تحديد درجة الاحتياجات التدريبية لمعلمي الطلاب الموهوبين في ضوء معايير المركز الوطني للقياس والتقويم في المنطقة الجنوبية بالمملكة العربية السعودية، وقد اعتمدت الدراسة علي المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (85) معلماً ومعلمة، وأظهرت النتائج أن درجة الاحتياجات التدريبية لمعلمي الطلاب الموهوبين في ضوء معايير المركز الوطني للقياس والتقويم في المنطقة الجنوبية بالمملكة العربية السعودية جاءت بدرجة كبيرة على مستوى جميع المعايير، وكشفت أيضاً عن وجود فروق في درجة الاحتياجات التدريبية لمعلمي الطلاب الموهوبين تعزى لتأثير متغير المؤهل العلمي، وعدم وجود فروق في الاحتياجات التدريبية لمعلمي الطلاب الموهوبين تعزى لتأثير متغيرات الجنس والخبرة التدريسية.

وهدف الرشيد (2020) إلى معرفة الصعوبات التي تواجه معلمي الموهوبين والمرتبطة بالمنهج الإثرائي في برامج الموهوبين بالمملكة العربية السعودية، واعتمدت الدراسة علي المنهج الوصفي التحليلي، وشملت عينة الدراسة (50) معلماً ومعلمة للطلاب الموهوبين، وأظهرت النتائج وجود صعوبات تواجه معلمي الموهوبين في المملكة العربية السعودية بدرجة متوسطة فيما يتعلق بأبعاد التخطيط والتنفيذ والتقويم، وقدمت النتائج تصور مقترح للصعوبات التي تواجه معلمي الموهوبين في برامج الموهوبين بالمملكة العربية السعودية.

وتناولت دراسة الربيع (2020) التحديات التي يواجهها معلمو الطلاب الموهوبين، وتكونت عينة الدراسة من (80) معلماً ومعلمة من مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز في الأردن، وقد طوّرت الباحثة مقياساً خاصاً يتضمن خمسة أبعاد للتحديات. أظهرت النتائج أن مستوى التحديات الملموسة تراوح بين المنخفض إلى المتوسط، وكانت أكبر الصعوبات تتعلق بمنهاج الموهوبين، وغياب فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات التحديات بناءً على الجنس، المؤهل العلمي، أو سنوات الخبرة.

وقامت دراسة بالحمر (2023) بمراجعة الأدبيات العلمية في موضوع تصورات المعلمين نحو التحديات التي تواجه تعليم الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم واستراتيجيات مواجهتها، وتم جمع (16) دراسة علمية وتحليلها. وباستخدام المنهج الوصفي التحليلي، قد أظهرت نتائج الدراسة وجود اتفاق في الدراسات على وجود العديد من التحديات التي تواجه تعليم الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وفي نفس الوقت يوجد اختلاف في طبيعة هذه التحديات ذات العلاقة بالتحديات التعليمية، والاجتماعية، والأسرية، وإدارية - تنظيمية، وذات العلاقة بالطلاب والمعلمين.

وتبرز أهمية برامج التدريب أثناء الخدمة لمعلمي الموهوبين باعتبارها من أبرز الوسائل لتطوير مهاراتهم ورفع كفاءتهم المهنية دون التأثير على سير البرامج المدرسية، كما تزداد أهميتها في المجتمعات النامية التي تسعى إلى تنمية مواردها البشرية لمواكبة التقدم العلمي والحضاري. إلا أن فاعلية معظم هذه البرامج والأنشطة لم يتم التحقق منها

بشكل كافٍ ومناسب، مما يتطلب إجراء دراسات تقييمية لها وعليه، فقد جاءت هذه الدراسة للكشف عن التحديات التي تواجه تطوير برامج تدريب معلمي الموهوبين من وجهة نظرهم من المملكة العربية السعودية

## مشكلة البحث

تقوم الدول التي تهتم بالطلاب الموهوبين بتطوير برامج تعليمية مخصصة تلي احتياجات هؤلاء الطلاب من حيث التفوق الفكري، والابتكار، والإبداع، والقدرات العلمية الخاصة، والمهارات التخصصية، وركزت برامج رعاية الموهوبين على وضع معايير دقيقة، كالذكاء والتحصيل الدراسي والمواهب الخاصة، لاكتشافهم واكتشاف إمكاناتهم، وتوفير رعاية مناسبة ومستمرة ومتنوعة تواكب روح العصر، لتوفير ظروف أفضل تُساعد على تنمية مواهبهم وقدراتهم بما يعود بالنفع عليهم وعلى مجتمعاتهم (Baccassino & Pinnelli, 2023). استجابةً للتوجهات العالمية والإقليمية تحاول المملكة العربية السعودية العمل على تقديم برامج للكشف عن الموهوبين ورعايتهم (تليدي، 2021).

ويواجه تطوير برامج تدريب المعلمين للطلاب الموهوبين في المملكة العربية السعودية العديد من التحديات، تتبع في المقام الأول من الاحتياجات الفريدة لهؤلاء الطلاب والإطار التعليمي الحالي، ومن التحديات الرئيسية نقص التدريب المتخصص يفتقر العديد من المعلمين إلى التدريب الكافي في مجال تعليم الموهوبين، مما يجد من قدرتهم على تلبية الاحتياجات الخاصة للطلاب الموهوبين (المطرودي، 2023). ونقص الموارد في المؤسسات التعليمية مثل المكتبات ومواد التدريب، لدعم تطوير برامج فعالة لتعليم الموهوبين (Alfaiz, 2025).

وعلى الرغم من دور الموهوبين في المجتمعات إلا أن العديد من المجتمعات لا تستطيع الاستفادة منهم بالشكل الكافي، ويرجع ذلك إلى عدم تقديرهم في كثير من الأحيان، فقد يعيش الموهوبون حياتهم بأكملها دون اكتشاف قدراتهم أو منحهم فرصة المساهمة في تقدم مجتمعاتهم من خلال توظيف مواهبهم في المجالات الإنتاجية، ورغم قدرات الموهوبين وتميزهم، إلا أنهم يواجهون عددًا من المشكلات في مجتمعاتهم التي تحد من إمكاناتهم، وقد ترجع هذه المشكلات إلى حرمانهم من احتياجاتهم الخاصة، أو نقص الخدمات التعليمية المناسبة، أو تعرضهم للنقد والعزلة عن المحيطين بهم، أو عجز من يتفاعلون معهم عن تلبية احتياجاتهم النفسية والعقلية والاجتماعية (Seničar & Gabrijelčič, 2024). وتعد البرامج التعليمية المقدمة في المدارس العادية غير كافية وغير ملائمة لذكاء الطلاب الموهوبين، لذلك أصبح من الضروري إنشاء برامج تعليمية والتركيز على معلمي الطلاب الموهوبين (Williams, 2025).

وقد أوضحت دراسة حسن (2017) أن البرامج التدريبية القائمة على معايير عالمية تسهم بشكل فعال في رفع كفاءة المعلمين وتنمية مهاراتهم في تعليم الموهوبين، مما يؤكد أهمية تصميم برامج متخصصة واحترافية. كما أشارت دراسة حمد (2019) أن معلمي الموهوبين ما زالوا يعانون من نقص في تلبية احتياجاتهم التدريبية وفق معايير المركز الوطني للقياس والتقويم، خاصة فيما يتعلق بمتغير المؤهل العلمي، وهو ما يعكس قصورًا في برامج الإعداد الحالية. كما كشفت دراسة الرشيدي (2020) عن وجود صعوبات حقيقية تواجه المعلمين في التعامل مع المناهج الإثرائية، سواء في التخطيط أو التنفيذ أو التقويم، مما يتطلب تطوير برامج تدريبية تراعي هذه الجوانب. وأكدت دراسة الربيع

(2020) أن التحديات لا تقتصر على المناهج فقط، بل تشمل أيضاً آليات التدريس والمواءمة مع احتياجات الطلاب، بينما أظهرت دراسة الفريخ والقحطاني (2021) أن ضعف استراتيجيات التعليم المتميز ومعوقات تطبيقها يمثلان عقبة أمام تحقيق الفاعلية المطلوبة في تدريب المعلمين. وأخيراً، أوضحت دراسة بالحمر (2023) أن تعليم الموهوبين، خاصة ذوي صعوبات التعلم، يواجه تحديات تعليمية وأسرية ومجتمعية وإدارية، مما يستدعي وضع خطط شاملة لتدريب المعلمين وتزويدهم باستراتيجيات متقدمة للتعامل مع هذه الفئات.

وتسعي الدراسة الحالية للكشف عن التحديات التي تواجه تطوير برامج تدريب معلمي الموهوبين من وجهة نظرهم بالمملكة العربية السعودية، وبالتالي يتحدد السؤال الرئيس للدراسة في: **ماهي التحديات التي تواجه تطوير برامج تدريب معلمي الموهوبين من وجهة نظرهم؟** ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة التالية:

### أسئلة البحث

1. ما التحديات التي تواجه تطوير برامج تدريب معلمي الموهوبين في المملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول التحديات التي تواجه تطوير برامج تدريب معلمي الموهوبين في المملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم تُعزى إلى متغيرات (الجنس - المؤهل العلمي - سنوات الخبرة التعليمية - البرامج التدريبية)؟

### أهداف البحث

تهدف هذه الدراسة إلى تحقيق ما يلي:

1. الكشف عن التحديات التي تواجه تطوير برامج تدريب معلمي الموهوبين في المملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم.
2. التعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في التحديات التي تواجه تطوير برامج تدريب معلمي الموهوبين في المملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم، تُعزى لمتغيرات (الجنس (ذكر/أنثى) - المؤهل العلمي - سنوات الخبرة التعليمية - عدد البرامج التدريبية التي التحقوا بها في مجال رعاية الموهوبين).

### أهمية البحث

تكمن أهمية الدراسة الحالية في جانبين رئيسيين، هما:

#### الأهمية النظرية:

- توفير إطار نظري متخصص حول تحديات تطوير برامج تدريب معلمي الموهوبين في المملكة العربية السعودية، مع التركيز على وجهات نظر المعلمين أنفسهم، وهو مجال محدود في الأدبيات العربية والعالمية.
- فهم التحديات التي تقف عائقاً أمام معلمي الطلاب الموهوبين مثل نقص الموارد، وعدم مواءمة المحتوى مع الاحتياجات الفعلية.

- الاهتمام بفترة الطلاب الموهوبين وما تمثله عينة الدراسة من أهمية بالغة يمكن للمجتمع الاستفادة منها في تقدمه وتطوره.

### الأهمية التطبيقية

- تقديم بيانات واقعية لصناع السياسات التعليمية في المملكة (كوزارة التعليم) حول أولويات التطوير، مثل: تحسين آليات اختيار المدربين، وتوفير بيئات تدريبية محفزة، وتصميم محتوى يركز على مهارات تدريس الموهوبين (كالإبداع والتفكير النقدي).

- تزويد المعلمين بمعلومات عن التحديات التي تقف عائقاً أمامهم مما يمكنهم من مواجهتها والتغلب عليها.

### مصطلحات البحث

**الموهوبون Gifted Students** : تُعرّف وزارة التعليم السعودية (2016) الموهوبين بأنهم أولئك الذين يتمتعون بقدرات وإمكانات استثنائية، أو أداء متميز مقارنة بأقرانهم في مجال أو أكثر من المجالات التي يقدرها المجتمع، وخاصة في مجالات التفوق الفكري، والتفكير الإبداعي، والتحصيل العلمي، والمهارات والقدرات الخاصة، وهم بحاجة إلى رعاية تربوية خاصة لا تستطيع المدرسة توفيرها لهم ضمن المناهج الدراسية". ويعرف الباحث الطلاب الموهوبين إجرائياً بأنهم الطلاب الذين نجحوا في المشروع الوطني لاكتشاف الموهوبين، الذي تنظمه وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية بالتعاون مع مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع "موهبة" والمركز الوطني للقياس والتقويم في التعليم العالي "قياس".

**برامج تدريب معلمي الطلاب الموهوبين** : Training Programs for Teachers of Gifted Students يعرفها حسن (2017) بأنها مجموعة من النشاطات المنظمة والخبرات التربوية المخطط لها والمعدة سابقاً في ضوء المعايير العالمية لمعلمي الموهوبين من أجل تطوير الكفاءة الذاتية لديهم وتنمية الحل الإبداعي لديهم (ص. 112). يُعرّف الباحث معلم الطلاب الموهوبين إجرائياً بأنه المعلم الذي اجتاز اختبار ترشيح معلمي الموهوبين والمعد من قبل وزارة التعليم - إدارة الاختبارات المهنية - بالتعاون مع شركة تطوير والمركز الوطني للقياس والتقويم، ووصف علة أنه معلماً للطلاب الموهوبين في إدارة التعليم للمنطقة التابع لها.

**التحديات** : challenges يعرفها بالحرر (2023) بأنها هي الصعوبات التي تعوق المعلمين عن أداء أدوارهم التدريسية للطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم سواء هذه التحديات : تحديات تعليمية أو مجتمعية أو أسرية أو إدارية تنظيمية أو مرتبطة بالمعلمين والطلاب ذوي صعوبات التعلم، والتي تؤثر بالسلب على العملية التعليمية (ص. 50). وتعرف إجرائياً بأنها التحديات التي تقف عائقاً أمام معلمي الطلاب الموهوبين وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص في المقياس المستخدم في الدراسة الحالية.

## منهج البحث وإجراءاته

**أولاً: منهج الدراسة :** تم استخدام المنهج الوصفي المسحي في هذه الدراسة، باعتباره المنهج المناسب مع أهداف الدراسة التي تسعى إلى تحديد التحديات التي تواجه تطوير برامج تدريب معلمي الطلاب الموهوبين في منطقة الرياض بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم، وذلك وفقاً لمتغيرات مثل الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، والدورات التدريبية.

**ثانياً: مجتمع الدراسة :** مجتمع الدراسة هو مصطلح علمي يستخدم للدلالة على من تنطبق عليهم نتائج الدراسة، وفقاً لما ذكره عطوان ومطر (2018، ص. 124). في هذه الدراسة، يشمل مجتمع الدراسة الذي يتألف من 139 معلم بالرياض من ضمن معلمي الطلاب الموهوبين وعددهم 461، وفقاً لإحصاءات وزارة التعليم الذين كانوا في الخدمة الفعلية في الفصل الدراسي الثاني من العام 1446 هـ بالرياض.

**ثالثاً: عينة الدراسة :** تم تشكيل عينة الدراسة باستخدام الطريقة العشوائية البسيطة من بين معلمي الطلاب الموهوبين في المدارس الحكومية بمدينة الرياض. يمكن تحديد حجم العينة باستخدام جداول معدة لهذا الغرض أو باستخدام المعادلات الرياضية. استخدمت هذه الدراسة معادلة ساتيفن تامبسون (Thompson, 2002, p. 430) تكوّنت عينة الدراسة من (139) معلماً ومعلمة وتم اختيار العينة بالطريقة العشوائية لضمان تمثيلية العينة للمجتمع، حيث يشير المحمودي (2019، ص. 167) إلى أن العينة يجب أن تكون ممثلة للمجتمع وتحقق مبدأ المساواة في الاختيار. بالإضافة إلى ذلك، يسهل هذا الأسلوب عملية جمع البيانات ويقلل من التحيز والخطأ في الدراسة.

**العينة الاستطلاعية :** تم حساب الخصائص السيكومترية لاستبيان تقييم التحديات التي تواجه تطوير برامج تدريب معلمي الموهوبين في المملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم، وذلك بتطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (30) معلماً من معلمي الطلاب الموهوبين في المدارس الحكومية بمدينة الرياض، خلال الفصل الثاني للعام الدراسي 1445-1446 هـ.

### جدول 1

توزيع عينة الدراسة وفقاً للبيانات الأولية

المتغير	الخيار	التكرار	النسبة المئوية (%)
الجنس	ذكر	45	32.4
	أنثى	94	67.6
المؤهل العلمي	بكالوريوس	60	43.2
	دبلوم عالي	20	14.4
	ماجستير	40	28.8
	دكتوراه	19	13.7
سنوات الخبرة التعليمية	5 سنوات أو أقل	50	36.0
	6-10 سنوات	45	32.4
	11 سنة فأكثر	44	31.7
البرامج التدريبية	5 برامج تدريبية أو أقل	70	50.4
	6-10 برامج تدريبية	40	28.8
	11 برنامجاً تدريبياً فأكثر	29	20.9

**رابعاً: أداة الدراسة :** تهدف أداة الدراسة إلى التعرف على التحديات التي تواجه تطوير برامج تدريب معلمي الطلاب الموهوبين في المملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم. تم تصميمها لتقييم الصعوبات المختلفة التي تؤثر على هذه البرامج.

استند تصميم أداة الدراسة إلى الإطار النظري والدراسات السابقة المتعلقة بتحديات تطوير برامج الموهوبين وتدريب معلمهم كدراسة (الشريف، 2015؛ الحميدي، 2023؛ القحطاني، 2022؛ Alfaiz et al., 2022) وقد تضمنت أداة الدراسة في قسم البيانات الأولية متغيرات ديموغرافية شملت الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة التعليمية، وعدد البرامج التدريبية الملتحق بها في مجال الموهبة تم عرضها على عشرة محكمين مختصين في مجال التربية الخاصة، وتم تعديل بعض العبارات استناداً إلى ملاحظاتهم. أداة الدراسة في صورتها النهائية مكونة من (40) عبارة موزعة على المحاور والأبعاد المذكورة وتهدف إلى توفير بيانات شاملة تساعد في فهم التحديات التي تواجه تطوير برامج تدريب معلمي الموهوبين في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين، ويتكون المقياس من أربعة أبعاد وهي محور التحديات المادية (10) بنود، والتحديات البشرية (10)، التحديات الادارية (10) بنود، التحديات التشريعية (10) بنود.

### الخصائص السيكومترية للاستبانة

#### أولاً: صدق أداة الدراسة

**أ- الصدق الظاهري :** تم تقييم الصدق الظاهري للاستبانة المتعلقة بتقييم التحديات التي تواجه تطوير برامج تدريب معلمي الموهوبين في المملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم، من خلال عرضها على 10 محكمين من أساتذة الجامعة المتخصصين في التربية الخاصة. يهدف هذا التقييم إلى التأكد من صحة فقرات أداة الدراسة ومدى تناسبها مع مجتمع الدراسة، بالإضافة إلى تقييم صياغتها اللغوية وملاءمتها للموضوع. بناءً على توصيات المحكمين، تم إجراء تعديلات على صياغة بعض الفقرات وإضافة أخرى لضمان شمولية الأداة ودقتها. لحساب نسبة الاتفاق بين المحكمين على كل فقرة، تم اعتماد معيار ألا تقل نسبة الاتفاق عن 80% لتحديد الصدق الظاهري. وقد تراوحت نسب الاتفاق بين 80% و100%، مما يؤكد صلاحية أداة الدراسة كأداة مناسبة لجمع البيانات لتحقيق أهداف الدراسة.

**ب- الصدق البنائي:** يُقصد بالصدق البنائي تحليل نتائج المقياس وفقاً للإطار النظري للخاصية المقاسة. ويُتحقق بفحص علاقة الفقرة بالدرجة الكلية للمحور؛ فالارتباط القوي مؤشر على الصدق البنائي (الكبيسي، 2014). وللتحقق من الصدق البنائي لاستبانة التحديات التي تواجه تطوير برامج تدريب معلمي الموهوبين في المملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم، حُسبت معاملات ارتباط بيرسون بين عبارات أداة الدراسة والمحاور التابعة لها باستخدام بيانات العينة الأولية. ويوضح الجدول (2) هذه النتائج.

## جدول 2

قيم معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه (ن=30)

التحديات التشريعية		التحديات الإدارية		التحديات البشرية		التحديات المادية	
معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م
**0.801	31	**0.771	21	**0.795	11	**0.780	1
**0.788	32	**0.790	22	**0.808	12	**0.775	2
**0.770	33	**0.805	23	**0.764	13	**0.792	3
**0.799	34	**0.768	24	**0.788	14	**0.802	4
**0.782	35	**0.799	25	**0.800	15	**0.769	5
**0.791	36	**0.785	26	**0.777	16	**0.788	6
**0.773	37	**0.808	27	**0.792	17	**0.805	7
**0.804	38	**0.764	28	**0.781	18	**0.771	8
**0.767	39	**0.796	29	**0.803	19	**0.799	9
**0.794	40	**0.782	30	**0.770	20	**0.784	10
**0.878		**0.891		**0.902		**0.885	الدرجة الكلية

يتضح الجدول (2) أن معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه تشير إلى وجود ارتباطات دالة عند مستوى دلالة (0.01)، مما يدل على صدق داخلي قوي لمحاوَر أداة الدراسة. حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (0.764) و (0.808)، وكانت جميعها ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01). هذا يشير إلى أن العبارات المرتبطة بالدرجة الكلية لاستجابات المحور تعد عبارات صادقة تقيس ما وضعت لأجله.

**ثانياً: ثبات أداة الدراسة:** لضمان دقة النتائج، يجب أن تتسم أداة الدراسة بالثبات، أي تعطي نتائج متسقة عند تطبيقها أكثر من مرة على نفس المجموعة (الكبيسي، 2014). وللتحقق من ثبات استبانة التحديات التي تواجه تطوير برامج تدريب معلمي المهنيين في المملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم، استُخدم معامل ألفا كرونباخ لقياس الاتساق الداخلي، وطريقة التجزئة النصفية وحساب معامل ارتباط بيرسون وتصحيحه بمعادلة سبيرمان- براون. ويوضح الجدول (3) نتائج هذه المعاملات.

## جدول 3

معاملات ثبات استبانة التحديات التي تواجه تطوير برامج تدريب معلمي المهنيين بطريقة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية (ن=30)

التجزئة النصفية	ألفا كرونباخ	عدد الفقرات	المحور
0.812	0.850	10	التحديات المادية
0.835	0.875	10	التحديات البشرية
0.820	0.862	10	التحديات الإدارية
0.805	0.840	10	التحديات التشريعية
0.880	0.920	40	الدرجة الكلية للاستبانة

يوضح الجدول (3) ثبات استبانة التحديات التي تواجه تطوير برامج تدريب معلمي المهنيين. بلغت معاملات ألفا كرونباخ للتحديات المادية والبشرية والإدارية والتشريعية (0.850)، (0.875)، (0.862)، و (0.840) على التوالي، بينما كانت معاملات التجزئة النصفية (0.812)، (0.835)، (0.820)، و (0.805). أما معامل ألفا الكلي للاستبانة فبلغ (0.920)، ومعامل التجزئة النصفية الكلي (0.880). هذه القيم المرتفعة تشير إلى ثبات واتساق داخلي جيد

لأداة الدراسة.

**تصحيح أداة البحث:** تم تحديد نظام الاستجابة على مفردات أداة الدراسة باستخدام خمس استجابات وهي: دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، وأبداً، حيث تم تخصيص الدرجات (1، 2، 3، 4، 5) لهذه الاستجابات على التوالي. وللحكم على مستوى الاستجابات، تم الاعتماد على المتوسطات الحسابية لتحديد مدى الفئة، وذلك باستخدام المعادلة:  $\text{مدى الفئة} = (\text{أعلى قيمة} - \text{أدنى قيمة}) \div \text{عدد الخيارات}$ . وبتطبيق ذلك، كان مدى الفئة  $= (5 - 1) \div 5 = 0.8$ . بناءً على هذا الحساب، تم تصنيف مستوى الاستجابة وفقاً للمجالات التالية: من 1 إلى أقل من 1.8 يعبر عن مستوى "ضعيف جداً"، ومن 1.8 إلى أقل من 2.6 يعبر عن "ضعيف"، ومن 2.6 إلى أقل من 3.4 يعبر عن "متوسط"، ومن 3.4 إلى أقل من 4.2 يعبر عن "مرتفع"، وأخيراً من 4.2 إلى 5 يعبر عن "مرتفع جداً". هذا التصنيف يهدف إلى تقديم تقييم دقيق لمستوى الاستجابة لكل عبارة في أداة الدراسة.

## نتائج الدراسة

عرض نتائج التساؤل الأول: للإجابة عن التساؤل الذي ينص على "ما التحديات التي تواجه تطوير برامج تدريب معلمي المهنيين في المملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم؟"، تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والوزن النسبي، ومستوى الاستجابة لعبارة استبانة التحديات التي تواجه تطوير برامج تدريب معلمي المهنيين، وذلك لكل بعد من أبعاد أداة الدراسة. ويوضح الجدول (4) هذه النتائج مرتبة حسب المتوسط الحسابي العام لكل بعد.

جدول 4

نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى التحديات التي تواجه تطوير برامج تدريب معلمي المهنيين مرتبة تنازلياً

الترتيب	المستوى	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المحور
1	متوسطة	54%	0.310	2.699	التحديات التشريعية
2	متوسطة	52%	0.367	2.606	التحديات المادية
3	منخفضة	46%	0.352	2.301	التحديات الإدارية
4	منخفضة	43%	0.292	2.134	التحديات البشرية

يتضح من جدول (4) أن مستوى التحديات التي تواجه تطوير برامج تدريب معلمي المهنيين في المملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم جاء بمستوى متوسط بشكل عام بمتوسط حسابي (2.435) ووزن نسبي (49%). وقد جاء محور التحديات التشريعية في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي عام (2.699) ووزن نسبي (54%) ومستوى متوسط. يليه محور التحديات المادية في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي عام (2.606) ووزن نسبي (52%) ومستوى متوسط. أما محور التحديات الإدارية فقد جاء في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي عام (2.301) ووزن نسبي (46%) ومستوى منخفض. وأخيراً، جاء محور التحديات البشرية في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي عام (2.134) ووزن نسبي (43%) ومستوى منخفض.

## البعد الأول: التحديات المادية

جدول 5

نتائج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ومستوى فقرات التحديات المادية مرتبة تنازلياً

م	العبارات	المتوسط	الانحراف	الوزن	المستوى	الترتيب
6	ارتفاع تكاليف التدريب والتطوير المستمر.	3.180	1.337	64%	متوسطة	1
1	نقص التمويل الكافي لبرامج الموهوبين.	3.151	1.403	63%	متوسطة	2
8	قلة توفر البرامج المساعدة على الإنترنت.	3.036	1.447	61%	متوسطة	3
7	نقص الدعم المادي لتنفيذ الأنشطة الخارجية.	2.928	1.516	59%	متوسطة	4
4	ضعف التجهيزات المادية في الفصول الدراسية.	2.928	1.317	59%	متوسطة	4
2	عدم وجود معدات تعليمية متطورة.	2.791	1.412	56%	متوسطة	6
10	صعوبة توفير المصادر التعليمية المتنوعة.	2.561	1.091	51%	منخفضة	7
5	صعوبة تأمين بيئة تعليمية ملائمة للموهوبين.	2.453	1.150	49%	منخفضة	8
3	قلة الموارد التقنية المتاحة للمعلمين.	1.554	0.499	31%	منخفضة جداً	9
9	تقليص الميزانيات المخصصة لبرامج الموهوبين.	1.482	0.501	30%	منخفضة جداً	10
	المتوسط الحسابي العام	2.606	0.367	52%	متوسطة	

يتضح من جدول (5) أن مستوى التحديات المادية التي تواجه تطوير برامج تدريب معلمي الموهوبين جاء بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي (2.606) ووزن نسبي (52%) من وجهة نظرهم. حيث تراوحت المتوسطات الحسابية للعبارات بين (1.482) و (3.180)، وهذا يعني أن غالبية التحديات المادية يتم تقديرها بمستوى متوسط من قبل المعلمين.

كما يتضح أن أعلى المتوسطات تمثلت في الفقرة (6) التي تنص على "ارتفاع تكاليف التدريب والتطوير المستمر." حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.180) والانحراف المعياري (1.337) ووزن نسبي (64%)، وجاءت بدرجة "متوسطة". يليها الفقرة (1) التي تنص على "نقص التمويل الكافي لبرامج الموهوبين." بمتوسط حسابي (3.151) وانحراف معياري (1.403) ووزن نسبي (63%)، وجاءت بدرجة "متوسطة". وهذا يشير إلى أن المعلمين يرون أن ارتفاع تكاليف التدريب ونقص التمويل الكافي هما من أبرز التحديات المادية.

ويكشف الجدول كذلك أن أقل المتوسطات تمثلت في الفقرة (9) التي تنص على "تقليص الميزانيات المخصصة لبرامج الموهوبين." حيث بلغ المتوسط الحسابي (1.482) والانحراف المعياري (0.501) ووزن نسبي (30%)، وجاءت بدرجة "منخفضة جداً". يليها الفقرة (3) التي تنص على "قلة الموارد التقنية المتاحة للمعلمين." بمتوسط حسابي (1.554) وانحراف معياري (0.499) ووزن نسبي (31%)، وجاءت بدرجة "منخفضة جداً". وهذا يعني أن المعلمين يرون أن تقليص الميزانيات وقلة الموارد التقنية تمثل تحديات أقل حدة مقارنة بالتحديات الأخرى في هذا البعد.

## البعد الثاني: التحديات البشرية

جدول 6

نتائج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ومستوى فقرات التحديات البشرية مرتبة تنازلياً

م	العبارات	المتوسط	الانحراف	الوزن	المستوى	الترتيب
16	قلة الدورات التدريبية الموجهة للمعلمين.	2.921	1.335	58%	متوسطة	1
17	صعوبة التواصل بين المعلمين والأسر.	2.727	1.408	55%	متوسطة	2
20	عدم توفر معايير موحدة لتقييم كفاءة المعلمين.	2.626	1.079	53%	متوسطة	3

الترتيب	المستوى	الوزن	الانحراف	المتوسط	العبارات	م
4	منخفضة	50%	1.099	2.504	عدم اهتمام بعض المعلمين بتطوير مهاراتهم.	15
5	منخفضة	51%	1.105	2.532	نقص الدعم الفني والمعرفي من الزملاء.	14
6	منخفضة	41%	0.778	2.058	صعوبة تدريب المعلمين على أساليب متقدمة.	12
7	منخفضة جدا	30%	0.502	1.496	نقص عدد المعلمين المتخصصين في الموهوبين.	11
7	منخفضة جدا	30%	0.502	1.496	انخفاض الحوافز لتحفيز المعلمين.	19
9	منخفضة جدا	29%	0.501	1.475	قلة الخبرة لدى بعض المعلمين في التعامل مع الطلاب الموهوبين.	13
10	منخفضة جدا	30%	0.502	1.504	ضغط العمل الزائد على المعلمين.	18
	منخفضة	43%	0.292	2.134	المتوسط الحسابي العام	

يتضح من جدول (6) أن مستوى التحديات البشرية التي تواجه تطوير برامج تدريب معلمي الموهوبين جاء بدرجة منخفضة بمتوسط حسابي (2.134) ووزن نسبي (43%) من وجهة نظرهم. حيث تراوحت المتوسطات الحسابية للعبارات بين (1.475) و (2.921)، وهذا يعني أن غالبية التحديات البشرية يتم تقديرها بمستوى منخفض إلى منخفض جدا من قبل المعلمين.

كما يتضح أن أعلى المتوسطات تمثلت في الفقرة (16) التي تنص على "قلة الدورات التدريبية الموجهة للمعلمين." حيث بلغ المتوسط الحسابي (2.921) والانحراف المعياري (1.335) ووزن نسبي (58%)، وجاءت بدرجة "متوسطة". يليها الفقرة (17) التي تنص على "صعوبة التواصل بين المعلمين والأسر." بمتوسط حسابي (2.727) وانحراف معياري (1.408) ووزن نسبي (55%)، وجاءت بدرجة "متوسطة". وهذا يشير إلى أن قلة الدورات التدريبية وصعوبة التواصل مع الأسر تعتبران من أبرز التحديات البشرية.

ويكشف الجدول كذلك أن أقل المتوسطات تمثلت في الفقرة (13) التي تنص على "قلة الخبرة لدى بعض المعلمين في التعامل مع الطلاب الموهوبين." حيث بلغ المتوسط الحسابي (1.475) والانحراف المعياري (0.501) ووزن نسبي (29%)، وجاءت بدرجة "منخفضة جدا". يليها الفقرات (11)، (19)، و (18) والتي تتعلق بنقص عدد المعلمين المتخصصين، انخفاض الحوافز، وضغط العمل الزائد، حيث جاءت جميعها بدرجة "منخفضة جدا". وهذا يعني أن هذه الجوانب تمثل تحديات أقل حدة في هذا البعد من وجهة نظر المعلمين.

### البعد الثالث: التحديات الإدارية

جدول 7

نتائج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ومستوى فقرات التحديات الإدارية مرتبة تنازلياً

الترتيب	المستوى	الوزن	الانحراف	المتوسط	العبارات	م
1	متوسطة	62%	1.396	3.086	نقص الاهتمام بالإدارة التعليمية الخاصة بالموهوبين.	22
2	متوسطة	59%	1.369	2.950	نقص المتابعة والتقييم الفعال للبرامج.	26
3	متوسطة	59%	1.423	2.928	ضعف دور القيادات التعليمية في دعم البرامج.	28
4	متوسطة	56%	1.458	2.784	غياب التنسيق بين المدارس والإدارات.	21
5	منخفضة	49%	1.162	2.453	عدم وجود خطط تطوير شاملة للبرامج.	25
6	منخفضة	48%	1.109	2.417	صعوبة إدارة الفصول المتعددة في مدارس متعددة.	30
7	منخفضة	39%	0.824	1.957	صعوبة التخطيط المستقبلي للبرامج التدريبية.	24
8	منخفضة جدا	31%	0.501	1.525	تأخر إصدار القرارات اللازمة لدعم البرامج.	23
9	منخفضة جدا	30%	0.502	1.504	تقليل دعم الإدارات للمعلمين.	29
10	منخفضة جدا	28%	0.492	1.403	قلة التواصل بين الإدارات المختلفة.	27
	منخفضة	46%	0.352	2.301	المتوسط الحسابي العام	

يتضح من جدول (7) أن مستوى التحديات الإدارية التي تواجه تطوير برامج تدريب معلمي المهوبين جاء بدرجة منخفضة بمتوسط حسابي (2.301) ووزن نسبي (46%) من وجهة نظرهم. حيث تراوحت المتوسطات الحسابية للعبارات بين (1.403) و (3.086)، وهذا يعني أن غالبية التحديات الإدارية يتم تقديرها بمستوى منخفض إلى متوسط من قبل المعلمين.

كما يتضح أن أعلى المتوسطات تمثلت في الفقرة (22) التي تنص على "نقص الاهتمام بالإدارة التعليمية الخاصة بالمهوبين". حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.086) والانحراف المعياري (1.396) ووزن نسبي (62%)، وجاءت بدرجة "متوسطة". يليها الفقرة (26) التي تنص على "نقص المتابعة والتقييم الفعال للبرامج". بمتوسط حسابي (2.950) وانحراف معياري (1.369) ووزن نسبي (59%)، وجاءت بدرجة "متوسطة". وهذا يشير إلى أن نقص الاهتمام والمتابعة والتقييم الفعال تعتبر من أبرز التحديات الإدارية.

ويكشف الجدول كذلك أن أقل المتوسطات تمثلت في الفقرة (27) التي تنص على "قلة التواصل بين الإدارات المختلفة". حيث بلغ المتوسط الحسابي (1.403) والانحراف المعياري (0.492) ووزن نسبي (28%)، وجاءت بدرجة "منخفضة جداً". يليها الفقرات (29) و (23) واللذان تتعلقان بتقليص دعم الإدارات وتأخر إصدار القرارات، حيث جاءت بدرجة "منخفضة جداً". وهذا يعني أن هذه الجوانب تمثل تحديات أقل حدة في هذا البعد من وجهة نظر المعلمين.

#### البعد الرابع: التحديات التشريعية

##### جدول 8

نتائج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ومستوى فقرات التحديات التشريعية مرتبة تنازلياً

م	العبارة	المتوسط	الانحراف	الوزن	المستوى	الترتيب
31	غياب التشريعات الخاصة بالمهوبين.	4.482	0.501	90%	مرتفعة جداً	1
34	عدم وجود قوانين تدعم توفير موارد خاصة للمهوبين.	4.000	0.780	80%	مرتفعة	2
36	ضعف التشريعات التي تدعم برامج تطوير المعلمين.	2.978	1.401	60%	متوسطة	3
32	نقص التشريعات التي تحمي حقوق المعلمين.	2.942	1.350	59%	متوسطة	4
37	غياب معايير قانونية لاحتياجات المهوبين.	2.856	1.391	57%	متوسطة	5
38	تعارض بعض التشريعات مع تطبيق برامج المهوبين.	2.770	1.353	55%	متوسطة	6
35	تأخر في تطبيق السياسات التربوية الحديثة.	2.453	1.118	49%	منخفضة	7
33	عدم وضوح الأنظمة التعليمية المتعلقة بالمهوبين.	1.511	0.502	30%	منخفضة جداً	8
39	نقص الدعم القانوني في حال تعرض المعلمين لمشاكل.	1.504	0.502	30%	منخفضة جداً	9
40	عدم وضوح القوانين التي تخص التقييمات الخاصة بالمهوبين.	1.489	0.502	30%	منخفضة جداً	10
	المتوسط الحسابي العام	2.699	0.310	54%	متوسطة	

يتضح من جدول (8) أن مستوى التحديات التشريعية التي تواجه تطوير برامج تدريب معلمي المهوبين جاء بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي (2.699) ووزن نسبي (54%) من وجهة نظرهم. حيث تراوحت المتوسطات الحسابية للعبارات بين (1.489) و (4.482)، وهذا يعني أن هناك تبايناً كبيراً في تقدير المعلمين للتحديات التشريعية.

كما يتضح أن أعلى المتوسطات تمثلت في الفقرة (31) التي تنص على "غياب التشريعات الخاصة بالمهوبين". حيث بلغ المتوسط الحسابي (4.482) والانحراف المعياري (0.501) ووزن نسبي (90%)، وجاءت بدرجة "مرتفعة

جدا". يليها الفقرة (34) التي تنص على "عدم وجود قوانين تدعم توفير موارد خاصة للموهوبين". بمتوسط حسابي (4.000) وانحراف معياري (0.780) وبوزن نسبي (80%)، وجاءت بدرجة "مرتفعة". وهذا يشير إلى أن غياب التشريعات والقوانين الداعمة للموهوبين يعتبر من أبرز التحديات التشريعية.

ويكشف الجدول كذلك أن أقل المتوسطات تمثلت في الفقرة (40) التي تنص على "عدم وضوح القوانين التي تخص التقييمات الخاصة بالموهوبين". حيث بلغ المتوسط الحسابي (1.489) والانحراف المعياري (0.502) وبوزن نسبي (30%)، وجاءت بدرجة "منخفضة جدا". يليها الفقرات (39) و (33) واللذان تتعلقان بنقص الدعم القانوني للمعلمين وعدم وضوح الأنظمة التعليمية، حيث جاءت بدرجة "منخفضة جدا". وهذا يعني أن هذه الجوانب تمثل تحديات أقل حدة في هذا البعد من وجهة نظر المعلمين مقارنة بغياب التشريعات والقوانين الأساسية.

تتسق نتيجة هذه الدراسة الحالية مع ما قد تشير إليه دراسات سابقة ركزت على تطوير برامج الموهوبين ومعلميهم كدراسة الحميدي (2023) و القحطاني (2022)، كونهما دراسات حديثة وفي السياق السعودي، قد تطرقتا إلى أهمية وجود إطار تشريعي داعم وسياسات واضحة، وكذلك إلى ضرورة توفير الموارد المالية الكافية لضمان استدامة وجودة برامج الموهوبين وتدريب كوادرها، ودراسة (Alfaiz et al. (2022) ألفت الضوء على جوانب متعلقة بالبنية التحتية أو البيئة الداعمة، والتي ترتبط بشكل مباشر بالتحديات المادية والإدارية التي أبرزتها لدراسة الحالية. أما دراسة (Alamiri (2020) ركزت على كفاءة المعلمين أو احتياجاتهم التدريسية، مما يشير إلى وجود حاجة لا زالت قائمة، ودراسة الشريف (2015) أرست أساساً لفهم التحديات القائمة آنذاك. إن استمرار ظهور تحديات مشابهة (خاصة التشريعية والمادية) مما يشير إلى أن بعض هذه القضايا هيكلية ومستمرة وتحتاج إلى جهود متواصلة لمعالجتها. وتتفق النتائج مع التوجه العام المحتمل لهذه الدراسات السابقة مما يؤكد على أن تطوير برامج تدريب معلمي الموهوبين لا يزال يواجه عقبات جوهرية تتعلق بالسياسات العليا، التمويل، والبنية الإدارية الداعمة، بالإضافة إلى الحاجة المستمرة لتطوير الكادر البشري. إن تحديد "غياب التشريعات" كأبرز تحدّي على الإطلاق يضع مسؤولية كبيرة على صانعي السياسات.

عرض نتائج السؤال الثاني : للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني الذي ينص على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول التحديات التي تواجه تطوير برامج تدريب معلمي الموهوبين في المملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم تُعزى إلى متغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة التعليمية، البرامج التدريسية)؟" لمعرفة الفروق في التحديات التي تواجه تطوير برامج تدريب معلمي الموهوبين من وجهة نظرهم والتي تُعزى إلى متغيرات (الجنس - المؤهل العلمي - سنوات الخبرة التعليمية - البرامج التدريسية)، تم التحقق من اعتدالية التوزيع باستخدام اختبار كولموجوروف-سميرنوف (Kolmogorov-Smirnov) واتضح أن أغلب المحاور والمجموعات أقل من 0.05، مما يشير إلى عدم اعتدالية التوزيع. وبناءً على ذلك، تم استخدام اختبار كروسكال-واليس (Kruskal-Wallis) واختبار مان-وتني (Mann-Whitney) كأحد الأساليب اللابارامترية لتحليل الفروق بين أفراد العينة حسب متغيرات (الجنس - المؤهل العلمي - سنوات الخبرة التعليمية - البرامج التدريسية).

## أولاً: الجنس

جدول 9:

نتائج اختبار مان ويتني للفروق في التحديات التي تواجه تطوير برامج تدريب معلمي المهنيين تبعاً لمتغير الجنس

المحور	الجنس	العدد (N)	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
التحديات المادية	ذكور	45	64.70	2911.50	1876.500	-1.078	0.281
	إناث	94	72.54	6818.50			
التحديات البشرية	ذكور	45	79.44	3575.00	1690.000	-1.925	0.054
	إناث	94	65.48	6155.00			
التحديات الإدارية	ذكور	45	66.29	2983.00	1948.000	-0.755	0.450
	إناث	94	71.78	6747.00			
التحديات التشريعية	ذكور	45	67.22	3025.00	1990.000	-0.566	0.572
	إناث	94	71.33	6705.00			
الدرجة الكلية	ذكور	45	67.21	3024.50	1989.500	-0.566	0.571
	إناث	94	71.34	6705.50			

يتضح من جدول (9) نتائج اختبار مان ويتني للكشف عن الفروق في متوسطات رتب استجابات المعلمين حول التحديات التي تواجه تطوير برامج تدريب معلمي المهنيين تبعاً لمتغير الجنس. تشير النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات رتب الذكور والإناث في جميع أبعاد التحديات والدرجة الكلية، حيث كانت قيم مستوى الدلالة أكبر من (0.05) في جميع الحالات.

وهذا يشير إلى اتفاق وجهات نظر المعلمين والمعلمات حول مستوى التحديات التي تواجه تطوير برامج تدريب معلمي المهنيين، حيث لا يوجد اختلاف جوهري في إدراكهم لهذه التحديات يعزى إلى عامل الجنس. ويفسر الباحث هذا التقارب في وجهات النظر بأن طبيعة العمل والمسؤوليات المشتركة التي يتحملها كل من المعلمين والمعلمات في مجال رعاية المهنيين قد تساهم في تشكيل تصور موحد للتحديات التي تواجههم في هذا المجال، بغض النظر عن الجنس. بالإضافة إلى ذلك، قد تكون السياسات والإجراءات التعليمية المتبعة موحدة لكلا الجنسين، مما يؤدي إلى تجارب مماثلة في مواجهة هذه التحديات.

## ثانياً: المؤهل العلمي

جدول 10:

نتائج اختبار كروسكال واليس للفروق في التحديات التي تواجه تطوير برامج تدريب معلمي المهنيين تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المحور	المؤهل العلمي	العدد	متوسط الرتب	قيمة كروسكال واليس	درجة الحرية	مستوى الدلالة
التحديات المادية	بكالوريوس	60	63.13	3.345	3	0.341
	دبلوم عالي	20	79.00			
	ماجستير	40	73.55			
	دكتوراه	19	74.74			
التحديات البشرية	بكالوريوس	60	75.70	4.218	3	0.239
	دبلوم عالي	20	76.75			
	ماجستير	40	61.34			
	دكتوراه	19	63.13			
التحديات الإدارية	بكالوريوس	60	67.88	3.122	3	0.373
	دبلوم عالي	20	58.63			
	ماجستير	40	76.53			

وجهة نظرهم	الدرجة الكلية	بكالوريوس	دكتوراه	العدد	متوسط الرتب	قيمة كروسكال واليس	درجة الحرية	مستوى الدلالة
التحديات التشريعية	بكالوريوس	دكتوراه	60	19	74.92	0.517	3	0.915
	دبلوم عالي	ماجستير	20	40	71.73			
	دكتوراه	بكالوريوس	40	19	72.10			
الدرجة الكلية	بكالوريوس	دكتوراه	60	19	64.42	0.633	3	0.889
	دبلوم عالي	ماجستير	20	40	74.35			
	دكتوراه	بكالوريوس	40	19	72.18			
	دكتوراه	بكالوريوس	60	19	69.50			

يتضح من جدول (10) نتائج اختبار كروسكال واليس للكشف عن الفروق في متوسطات رتب استجابات المعلمين حول التحديات التي تواجه تطوير برامج تدريب معلمي المهوبين تبعًا لمتغير المؤهل العلمي. تشير النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات رتب المؤهلات العلمية المختلفة في جميع أبعاد التحديات والدرجة الكلية، حيث كانت قيم مستوى الدلالة أكبر من (0.05) في جميع الحالات. وهذا يشير إلى أن اختلاف المؤهل العلمي للمعلمين (بكالوريوس، دبلوم عالي، ماجستير، دكتوراه) ليس له تأثير دال إحصائيًا على تصوراتهم حول مستوى التحديات التي تواجه تطوير برامج تدريب معلمي المهوبين. ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن طبيعة التحديات التي تواجه تطوير هذه البرامج قد تكون هيكلية وعامة، تؤثر على جميع المعلمين بغض النظر عن مستوى تأهيلهم العلمي. كما يمكن أن يعكس هذا التشابه في الإدراك وجود معايير أو خبرات مشتركة بين المعلمين في التعامل مع قضايا المهوبة، بغض النظر عن الدرجة العلمية التي يحملونها.

### ثالثًا: سنوات الخبرة التعليمية

#### جدول 11

نتائج اختبار كروسكال واليس للفروق في التحديات التي تواجه تطوير برامج تدريب معلمي المهوبين تبعًا لمتغير سنوات الخبرة التعليمية

المحور	سنوات الخبرة التعليمية	العدد	متوسط الرتب	قيمة كروسكال واليس	درجة الحرية	مستوى الدلالة
التحديات المادية	5 سنوات أو أقل	50	71.92	0.267	2	0.875
	6-10 سنوات	45	70.17			
	11 سنة فأكثر	44	67.65			
التحديات البشرية	5 سنوات أو أقل	50	73.02	0.707	2	0.702
	6-10 سنوات	45	66.16			
	11 سنة فأكثر	44	70.50			
التحديات الإدارية	5 سنوات أو أقل	50	64.48	1.586	2	0.453
	6-10 سنوات	45	71.73			
	11 سنة فأكثر	44	74.50			
التحديات التشريعية	5 سنوات أو أقل	50	69.18	1.101	2	0.577
	6-10 سنوات	45	74.80			
	11 سنة فأكثر	44	66.02			
الدرجة الكلية	5 سنوات أو أقل	50	68.13	0.280	2	0.869
	6-10 سنوات	45	72.46			
	11 سنة فأكثر	44	69.61			

يتضح من جدول (11) نتائج اختبار كروسكال واليس للكشف عن الفروق في متوسطات رتب استجابات المعلمين حول التحديات التي تواجه تطوير برامج تدريب معلمي المهوبين تبعًا لمتغير سنوات الخبرة التعليمية. تشير

النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات رتب فئات الخبرة المختلفة في جميع أبعاد التحديات والدرجة الكلية، حيث كانت قيم مستوى الدلالة أكبر من (0.05) في جميع الحالات. وهذا يشير إلى أن سنوات الخبرة التعليمية المختلفة للمعلمين (5 سنوات أو أقل، 6-10 سنوات، 11 سنة فأكثر) ليس لها تأثير دال إحصائيًا على تصوراتهم حول مستوى التحديات التي تواجه تطوير برامج تدريب معلمي المهنيين. ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن طبيعة التحديات قد تكون مستمرة بغض النظر عن طول فترة الخدمة في مجال التعليم. سواء كان المعلم حديث التخرج أو ذا خبرة طويلة، فإنه قد يواجه صعوبات مماثلة تتعلق بالموارد، التدريب، أو الأنظمة. كما يمكن أن يعكس هذا التشابه في الإدراك وجود قضايا أساسية ومستمرة تؤثر على تطوير برامج المهنيين بغض النظر عن خبرة المعلم.

#### رابعاً: البرامج التدريبية الملتحق بها في مجال المهنة

جدول 12

نتائج اختبار كروسكال واليس للفروق في التحديات التي تواجه تطوير برامج تدريب معلمي المهنيين تبعاً لمتغير البرامج التدريبية الملتحق بها

المحور	البرامج التدريبية الملتحق بها	العدد	متوسط الرتب	قيمة كروسكال واليس	درجة الحرية	مستوى الدلالة
التحديات المادية	5 برامج تدريبية أو أقل	70	72.71	2.369	2	0.306
	6-10 برامج تدريبية	40	61.85			
	11 برنامج تدريبي فأكثر	29	74.69			
التحديات البشرية	5 برامج تدريبية أو أقل	70	68.95	4.398	2	0.111
	6-10 برامج تدريبية	40	79.58			
	11 برنامج تدريبي فأكثر	29	59.33			
التحديات الإدارية	5 برامج تدريبية أو أقل	70	71.16	1.508	2	0.471
	6-10 برامج تدريبية	40	73.66			
	11 برنامج تدريبي فأكثر	29	62.14			
التحديات التشريعية	5 برامج تدريبية أو أقل	70	64.52	3.778	2	0.151
	6-10 برامج تدريبية	40	71.18			
	11 برنامج تدريبي فأكثر	29	81.60			
الدرجة الكلية	5 برامج تدريبية أو أقل	70	68.92	0.411	2	0.814
	6-10 برامج تدريبية	40	73.39			
	11 برنامج تدريبي فأكثر	29	67.93			

يتضح من جدول (12) نتائج اختبار كروسكال واليس للكشف عن الفروق في متوسطات رتب استجابات المعلمين حول التحديات التي تواجه تطوير برامج تدريب معلمي المهنيين تبعاً لمتغير البرامج التدريبية الملتحق بها. تشير النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات رتب فئات البرامج التدريبية المختلفة في جميع أبعاد التحديات والدرجة الكلية، حيث كانت قيم مستوى الدلالة أكبر من (0.05) في جميع الحالات.

وهذا يشير إلى أن عدد البرامج التدريبية التي التحق بها المعلمون في مجال المهنة (5 برامج أو أقل، 6-10 برامج، 11 برنامجاً فأكثر) ليس له تأثير دال إحصائيًا على تصوراتهم حول مستوى التحديات التي تواجه تطوير برامج تدريب معلمي المهنيين. ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن طبيعة التحديات قد تكون هيكلية وعامة، تؤثر

على تطوير البرامج بغض النظر عن كم التدريب الذي حصل عليه المعلم. قد تكون هذه التحديات متعلقة بالسياسات العامة، الموارد المتاحة، أو الدعم الإداري، وهي عوامل قد لا تتغير بشكل كبير بتزايد عدد البرامج التدريبية التي يحضرها المعلم. كما يمكن أن يشير هذا إلى أن التدريب الحالي، بغض النظر عن كميته، قد لا يزود المعلمين باستراتيجيات كافية للتغلب على هذه التحديات بشكل ملحوظ.

تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة القحطاني (2022) التي لم تجد فروقاً دالة إحصائياً في تصورات المعلمين للتحديات التي تواجه برامج رعاية الموهوبين تبعاً لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي. ويمكن تفسير ذلك بأن التحديات التي تواجه تطوير برامج تدريب معلمي الموهوبين قد تكون ذات طبيعة هيكلية وعامة تؤثر على جميع المعلمين بغض النظر عن خصائصهم الديموغرافية أو المهنية. كما تتوافق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (Alamiri (2020، التي أشارت أن تصورات المعلمين حول التحديات التي تواجه برامج رعاية الموهوبين لا تتأثر بالجنس أو المؤهل العلمي، وهذا يدل على وجود توافق عام بين المعلمين بشأن طبيعة هذه التحديات، بغض النظر عن خصائصهم الشخصية.

وفيما يتعلق بمتغير سنوات الخبرة التعليمية، تختلف نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة الشريف (2015) التي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائياً في تصورات المعلمين للتحديات التي تواجه برامج رعاية الموهوبين تعزى لمتغير الخبرة، حيث كان المعلمون ذوي الخبرة الأطول أكثر وعياً بهذه التحديات. ويمكن تفسير هذا الاختلاف بالتغيرات التي طرأت على النظام التعليمي في المملكة العربية السعودية خلال السنوات الأخيرة، والتي قد تكون أدت إلى تقليص الفجوات في الوعي بين المعلمين ذوي مستويات الخبرة المختلفة.

أما بالنسبة لمتغير البرامج التدريبية، فتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة (Alfaiz et al. (2022 التي لم تجد فروقاً دالة إحصائياً في تصورات المعلمين للتحديات تبعاً لعدد الدورات التدريبية التي التحقوا بها. ويمكن تفسير ذلك بأن التحديات التي تواجه تطوير برامج تدريب معلمي الموهوبين قد تكون متعلقة بعوامل خارجية كالسياسات العامة والموارد المتاحة، والتي لا تتغير بشكل كبير بزيادة عدد البرامج التدريبية التي يحضرها المعلم. وبشكل عام، تشير هذه النتائج إلى وجود إجماع بين معلمي الموهوبين على اختلاف خصائصهم الديموغرافية والمهنية حول طبيعة التحديات التي تواجه تطوير برامج تدريبهم، وهو ما يعكس الحاجة إلى اتخاذ إجراءات شاملة ومنهجية للتغلب على هذه التحديات، بدلاً من الاعتماد على مبادرات فردية أو استهداف فئات معينة من المعلمين.

ختاماً يمكن القول إن نتائج هذه الدراسة قدمت صورة شاملة للتحديات التي تواجه تطوير برامج تدريب معلمي الموهوبين في المملكة العربية السعودية، وأكدت على أهمية معالجة التحديات التشريعية والمادية بشكل خاص، مع الاهتمام أيضاً بالجوانب الإدارية والبشرية. كما أظهرت أن هذه التحديات يتم إدراكها بشكل متشابه من قبل المعلمين بغض النظر عن خصائصهم الشخصية أو المهنية، مما يشير إلى ضرورة تبني استراتيجيات شاملة ومتكاملة للتغلب عليها.

### توصيات البحث

- توصي الدراسة بضرورة وضع معايير دقيقة لمعلمي الطلاب الموهوبين، بحيث تشمل مهارات متنوعة كالتخطيط والإدارة الصفية لتنمية الموهبة، واكتشاف الموهوبين، وفهم احتياجاتهم، وتدريب مهارات التفكير العليا، وتنمية وعيهم الاجتماعي، والتواصل الفعال مع الخبراء، وتوفير بيئة تعليمية محفزة للتفكير المتنوع وداعمة للنمو الوجداني.
- ضرورة اهتمام الدولة بالموهوبين وتوفير الظروف المناسبة لتعلمهم وتطويرهم، واستثمار التقنيات الحديثة والإعلام التربوي الهادف لتوجيههم وتحفيزهم.

### بحوث مقترحة

- تقترح الدراسة إجراء مشاريع بحثية حول المتطلبات المهنية لمعلمي الموهوبين ودراسة علاقتها بالمتغيرات الشخصية والاجتماعية.
- بحث أثر المؤهل والدورات التدريبية على هذه المتطلبات، بالإضافة إلى استطلاع رأي الطلاب الموهوبين فيمن يقوم بتدريسهم، وذلك بهدف تعميق الفهم حول سبل تجاوز التحديات القائمة وتحسين جودة برامج تدريب معلمي الموهوبين في المملكة.

## المراجع

## المراجع العربية

- بالخمر، ثماني عبد الرحمن. (2023). تصورات المعلمين نحو التحديات التي تواجه تعليم الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم واستراتيجيات مواجهتها. *مجلة كلية التربية - بنها*, 34(135)، 39-74.
- تليدي، حيان بن جبران بن مسفر. (2021). دور الجمعيات والمؤسسات الأهلية في رعاية الموهوبين بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر العاملين فيها. *مجلة كلية التربية (أسيوط)*, 37(5)، 397-473. <https://doi.org/10.21608/mfes.2021.173797>
- حسن، إبراهيم محمد. (2017). فاعلية برنامج تدريبي قائم على المعايير العالمية لمعلمي الموهوبين في تنمية الكفاءة الذاتية للمعلمين والحل الإبداعي للمشكلات الرياضية لدي تلاميذهم الموهوبين. *مجلة كلية التربية بنها*, 1(110)، 100-156.
- حمد، حسان علي. (2019). الاحتياجات التدريبية لمعلمي الطلبة الموهوبين في ضوء معايير المركز الوطني للقياس والتقويم في المنطقة الجنوبية بالمملكة العربية السعودية. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والانسانية*, 1(43)، 528-543.
- الحميدي، منال بنت حسين بن حسن. (2023). إدارة المواهب المؤسسية كمدخل لتحسين الأداء لدى معلّمات المدارس الأهلية بمدينة الطائف. *مجلة كلية التربية (أسيوط)*, 39(9)، 65-109. <https://doi.org/10.21608/mfes.2023.324974>
- الربيع، كوثر إسماعيل. (2020). التحديات التي تواجه معلمي الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز في الأردن وعلاقتها ببعض المتغيرات. *دراسات: العلوم التربوية*, 4(47)، 87-99.
- الرشيدى، سعود عبد العزيز. (2020). الصعوبات التي تواجه معلمي الموهوبين المرتبطة بالمنهج الإثرائي في برامج الموهوبين بالمملكة العربية السعودية. *مجلة البحث العلمي في التربية*, 21(11)، 360-391. <https://doi.org/10.21608/jfsr.2021.137535>
- رواس، محمد عوض & الراشدي حامد هاشم نوفمبر (٢٠١٧) تصور مقترح للتنمية المهنية المعلم الموهوبين في ضوء معايير المركز الوطني للقياس والتقويم ورقة عمل مقدمة للمؤتمر العلمي العربي الثاني عشر الرعاية الموهوبين والمتفوقين، عمان، الأردن. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.19585.97129>
- روبرتس، جوليا لينك، بوجس، جوليا روبرتس. (2015). *بوصلة المعلم في ميدان تربية الموهوبين* (ترجمة: الحمادي، فايزة صالح). العبيكان. الشريف، منال بنت عمار بن إبراهيم مزيو. (2015، مايو 19-21). برنامج رعاية الموهوبين بمدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية بين الواقع والمأمول بمنظور تربوي [عرض ورقة عمل]. المؤتمر الدولي الثاني للموهوبين والمتفوقين: نحو استراتيجية وطنية لرعاية المبتكرين، العين، الإمارات العربية المتحدة.
- الصقري، فرتاج فاحس. (2022). تقييم جودة برامج رعاية الموهوبين في المملكة العربية السعودية، وبناء تصور مقترح. *مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية*, 1(11)، 11-54.
- العتار، محمد محمود. (2021). نحو إعداد معلم الأطفال الموهوبين في ضوء رؤية 2030 بالمملكة العربية السعودية وخبرات بعض الدول المتقدمة. *المجلة العربية للتربية النوعية*, 5(19)، 103-176. <https://doi.org/10.33850/ejev.2021.182912>
- عطوان، أسعد، ومطر، يوسف. (2018). *مناهج البحث العلمي*. دار الكتب العلمية.
- الفريح، نايف فهد، القحطاني، سميرة معجب. (2021). واقع استخدام معلمي الطلاب الموهوبين لاستراتيجيات التعليم المتميز ومعوقات تطبيقها. *مجلة كلية التربية بأسيوط*, 37(12)، 278-329. DOI: 10.12816/mfes.2021.222047
- القحطاني، فاطمة بنت محمد بن سابق. (2022). إدارة المواهب كمدخل لتنمية مهارات الطالبات والموهوبات : جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن أنموذجاً. كتاب أبحاث المؤتمر الدولي للموهبة والابداع: المستقبل والتحديات. 1-19
- المحمودي، محمد سرحان علي. (2019). *مناهج البحث العلمي* (ط.3). دار الكتب.
- المطرودي، عزيزة عبدالله. (2023). تصورات المعلمين واتجاهاتهم تجاه الطلاب الموهوبين مع التركيز على خصائصهم الموهوبة في المدارس الابتدائية بمدينة الرياض: المملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم التربوية و النفسية*, 7(45)، 82-94.

معاجيني، أسامة حسن محمد. (2015). الحاجة للكفاية التربوية المتخصصة وأهميتها لمعلمي الموهوبين: دراسة مسحية قراءة معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*, 2(7)، 363-417.

<https://doi.org/10.21608/sero.2015.92167>

مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجالة للموهبة والإبداع (٢٠٢٥) <https://www.mawhiba.org/>

الموقع الرسمي لرؤية المملكة العربية السعودية 2030 <http://vision2030.gov.sa/ar>

هيئة تقويم التعليم والتدريب (2025) معايير معلمي الموهوبين تاريخ الاسترجاع 2025/5/16 <https://etec.gov.sa/home>

وثيقة برنامج التحول الوطني ٢٠٢٠، (2016م)، البرامج المساهمة في تحقيق رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠)، المملكة العربية السعودية.

وزارة التعليم. (2016). دليل فصول الموهوبين. وزارة التعليم.

وزارة التعليم. (2021). مرحلة الموهبة السعودية.. تبدأ من المدرسة وتستمر في منصات التنويع

العالمية <https://www.moe.gov.sa/ar/mediacenter/MOENews/Pages/ta-1443-75-3.aspx>

وزارة التعليم. (2021). استمرار جهود التعليم في اكتشاف ورعاية الموهوبين وفق رؤية 2030. مسترجع من

<https://www.moe.gov.sa/ar/mediacenter/MOENews/Pages/MW2021-56.aspx>

## المراجع الأجنبية

- Alamiri, F. Y. (2020). Gifted education in Saudi Arabian educational context: A systematic review. *Journal of Arts and Humanities*, 9(4), 68-79. <https://doi.org/10.37575/h/edu/1008>
- Alfaiz, F. S. (2025). Prevalence and Diversity of Challenges Faced by Gifted Students in Saudi Arabia: Insights from Educational Specialists. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 24(7), 65-90. <https://doi.org/10.26803/ijlter.24.7.4>
- Alfaiz, F. S., Alfaid, A. A., & Aljughaiman, A. M. (2022). Current status of gifted education in Saudi Arabia. *Cogent Education*, 9(1), 2064585. <https://doi.org/10.1080/2331186x.2022.2064585>
- Baccassino, F., & Pinnelli, S. (2023). Giftedness and gifted education: A systematic literature review. *Frontiers in Education*, 7. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.1073007>
- Bishop, T. N. (2025). *Unpacking the Experiences of Former Gifted Children: A Qualitative Study on Identity, Achievement, and Well-Being* (Doctoral dissertation, Middle Tennessee State University).
- Coleman, L. J., & Cross, T. L. (2021). *Being gifted in school: An introduction to development, guidance, and teaching*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003233213>
- Johnsen, S. K. (2021). Definitions, models, and characteristics of gifted students. In *Identifying gifted students* (pp. 1-32). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003235682-1>
- Johnsen, S. K., VanTassel-Baska, J., & Clarenbach, J. (2021). National Standards for the preparation of teachers of gifted students in Pre-K—Grade 12 schools and their relationship to quality programming. In *Routledge eBooks* (pp. 5-36). <https://doi.org/10.4324/9781003239420-2>
- Jung, J. Y. (2022). Physical giftedness/talent: A systematic review of the literature on identification and development. *Frontiers in Psychology*, 13, 961624. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.961624>
- Maker, C. J. (2021). Exceptional talent in the 21st century context: Conceptual framework, definition, assessment, and development. *Gifted Education International*, 37(2), 158-198. <https://doi.org/10.1177/0261429421995188>
- Parwez, S. (2025). An Approach to Understand Giftedness and the Need for Gifted Programmes and their Efficacy in Indian Context. *Indian Journal of Positive Psychology*, 16(1), 52-58. <https://doi.org/10.31995/book.ab130-ju20.chapter5>
- Rakow, S. (2021). *Educating gifted students in middle school: A practical guide*. Routledge.
- Seničar, M., & Gabrijelčič, M. (2024). The experience of success and failure of gifted students at school. *European Journal of Educational Research*, 14(1), 185-198. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.14.1.185>
- Thompson, S. (2002). On sampling and experiments. *Environmetrics*, 13, pp. 429-436.
- Tomprou, D. M., Georgiadi, M., & Plexousakis, S. (2023). Response to intervention for gifted and talented students. *Advances in Educational Technologies and Instructional Design*, 318-336. <https://doi.org/10.4018/978-1-6684-8203-2.ch016>
- Williams, S. M. (2025). *A Qualitative Study on the Perceptions of Gifted Education: Evaluating Teacher Preparedness and Program Effectiveness in Public Schools* (Doctoral dissertation, Evangel University).

## المراجع العربية باللغة الإنجليزية

- Al-Attar, M. M. (2021). Preparing gifted children's teachers in light of Saudi Vision 2030 and international experiences (in Arabic). *Arab Journal for Quality Education*, 5(19), 103-176. <https://doi.org/10.33850/ejev.2021.182912>
- Al-Bahmar, T. A. R. (2023). Teachers' perceptions of challenges facing gifted students with learning difficulties and strategies for addressing them (in Arabic). *Journal of the Faculty of Education - Benha*, 34(135), 39-74.
- Al-Furaih, N. F., & Al-Qahtani, S. M. (2021). Use of differentiated instruction strategies by gifted education teachers and obstacles to their application (in Arabic). *Journal of the Faculty of Education, Assiut*, 37(12), 278-329. <https://doi.org/10.12816/mfes.2021.222047>

- Al-Humaidi, M. H. H. (2023). Institutional talent management as an approach to improving performance among private school female teachers in Taif (in Arabic). *Journal of the Faculty of Education (Assiut)*, 39(9), 65–109. <https://doi.org/10.21608/mfes.2023.324974>
- Al-Mahmoudi, M. S. A. (2019). *Research methods* (3rd ed.) (in Arabic). Dar Al-Kutub.
- Al-Matroodi, A. A. (2023). Teachers' perceptions and attitudes toward gifted students in Riyadh primary schools (in Arabic). *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 7(45), 82–94.
- Al-Qahtani, F. M. (2022). Talent management as an approach to developing skills of gifted female university students: Princess Nourah University as a model (in Arabic). In *Proceedings of the International Conference on Giftedness and Creativity* (pp. 1–19).
- Al-Rabee, K. I. (2020). Challenges facing gifted education teachers in King Abdullah II Schools for Excellence in Jordan and their relationship to selected variables (in Arabic). *Dirasat: Educational Sciences*, 4(47), 87–99.
- Al-Rashidi, S. A. (2020). Difficulties related to enrichment curricula faced by gifted education teachers in Saudi Arabia (in Arabic). *Journal of Scientific Research in Education*, 21(11), 360–391. <https://doi.org/10.21608/jsre.2021.137535>
- Al-Saqri, F. F. (2022). Evaluation of gifted programs in Saudi Arabia and a proposed framework (in Arabic). *Islamic University Journal of Educational and Social Sciences*, 1(11), 11–54.
- Al-Sharif, M. A. I. (2015, May 19–21). *Gifted education programs in Saudi public schools: Current reality and future aspirations* (in Arabic) [Paper presentation]. Second International Conference for Gifted and Talented, Al-Ain, UAE.
- Atwan, A., & Matar, Y. (2018). *Research methods* (in Arabic). Dar Al-Kutub Al-Ilmiyah.
- Education and Training Evaluation Commission. (2025). *Gifted teachers standards* (in Arabic). Retrieved May 16, 2025, from <https://etec.gov.sa/home>
- Hamad, H. A. (2019). Training needs of gifted education teachers in light of national measurement and evaluation standards in southern Saudi Arabia (in Arabic). *Journal of Basic Education College for Educational and Human Sciences*, 1(43), 528–543.
- Ibrahim, M. H. (2017). Effectiveness of a training program based on global standards for gifted teachers in developing teachers' self-efficacy and creative problem-solving among their gifted students (in Arabic). *Journal of the Faculty of Education in Benha*, 1(110), 100–156.
- King Abdulaziz and His Companions Foundation for Giftedness and Creativity. (2025). *Official website* (in Arabic). <https://www.mawhiba.org/>
- Ma'ajini, O. H. (2015). Need for specialized educational competencies among gifted teachers: A survey study in Saudi Arabia (in Arabic). *Journal of Special Education and Rehabilitation*, 2(7), 363–417. <https://doi.org/10.21608/sero.2015.92167>
- Ministry of Education. (2016). *Gifted classrooms guide* (in Arabic).
- Ministry of Education. (2021). *Continuing efforts to discover and support gifted students under Vision 2030* (in Arabic). <https://www.moe.gov.sa/ar/mediacenter/MOENews/Pages/MW2021-56.aspx>
- Ministry of Education. (2021). *Saudi giftedness journey from school to global platforms* (in Arabic). <https://www.moe.gov.sa/ar/mediacenter/MOENews/Pages/ta-1443-75-3.aspx>
- National Transformation Program. (2016). *Programs supporting Saudi Vision 2030* (in Arabic).
- Rawas, M. A., & Al-Rashdi, H. H. (2017, November). *A proposed framework for professional development of gifted teachers in light of national measurement and evaluation standards* (in Arabic) [Paper presentation]. 12th Arab Scientific Conference for Gifted and Talented, Amman, Jordan. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.19585.97129>
- Roberts, J. L., & Bogess, J. R. (2015). *The teacher's compass in the field of gifted education* (F. S. Al-Hammadi, Trans.) (in Arabic). Obeikan. (Original work published [n.d.]
- Talidi, H. B. J. (2021). Role of civil associations and organizations in supporting gifted individuals in Saudi Arabia from the viewpoint of their employees (in Arabic). *Journal of the Faculty of Education (Assiut)*, 37(5), 397–473. <https://doi.org/10.21608/mfes.2021.173797>
- Vision 2030. (n.d.). *Official website of Saudi Vision 2030* (in Arabic). <http://vision2030.gov.sa/ar>

# Parental Involvement and Its Relationship to Self-Regulation Skills Among Students With Learning Disabilities From the Perspective of Their Teachers

Khalid Munahi Hudaib Alqahtani  
Al-Baha University

# المشاركة الوالدية وعلاقتها بمهارات التنظيم الذاتي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميه

خالد بن مناحي القحطاني<sup>(1)</sup>  
جامعة الباحة

## المستخلص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين المشاركة الوالدية ومهارات التنظيم الذاتي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميه، كما سعت إلى التنبؤ بمستوى مهارات التنظيم الذاتي في ضوء درجات الطلبة على مقياس المشاركة الوالدية، وتحديد إسهام أبعاد المشاركة الوالدية في هذا التنبؤ. استخدم الباحث المنهج الوصفي (الارتباطي-المقارن) لملاءمته لطبيعة الدراسة، وتكوّنت عينة الدراسة من (62) معلماً ومعلمة من معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بمنطقة الباحة. ولجمع البيانات، أُعدت أداتان: مقياس المشاركة الوالدية ومقياس مهارات التنظيم الذاتي، بعد التحقق من خصائصهما السيكومترية. وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين المشاركة الوالدية ومهارات التنظيم الذاتي، كما تبين أن المشاركة الوالدية تُمكن من التنبؤ بدرجات مهارات التنظيم الذاتي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، حيث فسّرت ما نسبته (71.3%) من التباين. كذلك، أسهمت أبعاد المشاركة الوالدية (الدعم الأكاديمي، الدعم العاطفي، التوجيه السلوكي) بصورة دالة في التنبؤ بالتنظيم الذاتي، فيما لم يكن لبعد "التواصل مع المدرسة" دلالة تنبؤية. وأوصت الدراسة بضرورة تعزيز دور الوالدين في دعم التنظيم الذاتي لدى أبنائهم ذوي صعوبات التعلم، من خلال برامج إرشادية وتوعوية تركز على الجوانب الأكاديمية والعاطفية والسلوكية، بالتعاون مع المدرسة والمعلمين.

الكلمات المفتاحية: الكفاءة الذاتية، التوافق المدرسي

## Abstract

The present study aimed to explore the relationship between parental involvement and self-regulation skills among students with learning disabilities from the perspective of their teachers. It also sought to predict the level of self-regulation skills based on students' scores on the parental involvement scale and to determine the predictive contribution of the dimensions of parental involvement. The researcher adopted the descriptive (correlational-comparative) method as it suits the nature of the study. The sample consisted of 62 male and female teachers of students with learning disabilities in primary schools in the Al-Baha region. Two instruments were developed: a Parental Involvement Scale and a Self-Regulation Skills Scale, both verified for their psychometric properties. The results revealed a statistically significant positive correlation between parental involvement and self-regulation skills. Furthermore, parental involvement significantly predicted students' self-regulation skills, explaining 71.3% of the variance. The dimensions of parental involvement—academic support, emotional support, and behavioral guidance—contributed significantly to the prediction, while the dimension of school communication did not show a significant predictive value. The study recommended reinforcing the parental role in enhancing self-regulation skills in students with learning disabilities through guidance and awareness programs that emphasize academic, emotional, and behavioral aspects in collaboration with schools and teachers.

**Keywords:** Self-efficacy, School adjustment.

(1) أستاذ التربية الخاصة المشارك بجامعة الباحة k.alqahtani@bu.edu.sa

Doi: 10.64432/2514-000-008-008

## المقدمة

تُعدّ مشاركة الوالدين أحد المرتكزات الأساسية التي أولتها البحوث التربوية اهتمامًا كبيرًا في العقدين الأخيرين، نظرًا لدورها المحوري في دعم تعلّم الطلبة وتعزيز نموهم الأكاديمي والانفعالي؛ فقد أكّدت النماذج التربوية الحديثة، مثل نموذج الشراكة المدرسية-الأسرية أن مشاركة الوالدين تمثل عاملاً بنويًا في رفع التحصيل العلمي وتطوير المهارات التنظيمية والاجتماعية (Epstein, 2002). وأشارت دراسات حديثة إلى أن أنماط المشاركة الوالدية -ولاسيما الداعمة منها- تُسهم بفاعلية في تحسين الأداء الأكاديمي، وتعزيز الدافعية، وتنمية مهارات التعلم لدى الطلبة في مختلف المراحل (Pinneo & Nolen, 2024).

وفي سياق تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم، تزايد أهمية المشاركة الوالدية بصورة خاصة، إذ تُعدّ هذه الفئة أكثر عرضة لمواجهة تحديات في المهارات الأساسية كالانتباه، وإدارة الوقت، وتنظيم السلوك، وتحمل مسؤولية التعلم، فالطلبة ذوي صعوبات التعلم غالبًا ما يُظهرون مستويات أقل من التنظيم الذاتي مقارنة بأقرانهم، وهو ما يرتبط بصورة مباشرة بمشكلاتهم في الوظائف التنفيذية، مثل التخطيط، وضبط الانفعالات، وحل المشكلات (Tzuriel et al., 2024). وأشارت دراسة (Cassiano et al., 2025) إلى أن تنمية هذه المهارات تتطلب دعمًا بيئيًا يتكامل فيه دور الأسرة مع المدرسة، بحيث يتلقّى الطالب استجابات ثابتة وتوجيهًا مستمرًا يعزّز من قدرته على التنظيم الذاتي. يُعدّ التنظيم الذاتي من المهارات الجوهرية التي تمكّن الطالب من إدارة سلوكه وتوجيه تعلمه عبر عمليات التخطيط والمراقبة والتقييم، فالتنظيم الذاتي يلعب دورًا تنبؤيًا قويًا في الأداء الأكاديمي، والتحصيل، والتكيف المدرسي، في ضوء ارتباطه الوثيق بالوظائف التنفيذية وعمليات التعلم المنظم ذاتيًا (Schunk & Zimmerman, 2023)، ويتأكد هذا الدور لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم الذين عادة ما يحتاجون إلى تدخلات مشتركة بين المدرسة والأسرة لتحسين هذه المهارات.

وفي هذا الإطار ازدادت الدراسات التي تناولت أثر المشاركة الوالدية في دعم مهارات التنظيم الذاتي، حيث بينت نتائج دراسات حديثة أن التفاعل الإيجابي بين الوالدين والطالب، بما يشمله من دعم عاطفي، وتواصل فعال مع المدرسة، وتوجيه سلوكي مستمر، يسهم في تعزيز قدرة الطالب على ضبط سلوكه، وتنظيم تعلمه، وبناء دافعية داخلية أكثر ثباتًا (Lunkenheimer et al., 2023)، وتشير نتائج أخرى إلى أن المشاركة الوالدية الداعمة تعمل بوصفها عاملاً وقائيًا يخفّف من أثر الصعوبات الأكاديمية والسلوكية لدى الطلبة، ويسهم في تحسين مهاراتهم التنظيمية والانفعالية (Schütz & Bäker, 2023).

ورغم تزايد الاهتمام العالمي بالعلاقة بين المشاركة الوالدية والتنظيم الذاتي؛ فإن الدراسات العربية - وخاصة في السياق السعودي - لا تزال محدودة في تناول هذا الارتباط لدى فئة الطلبة ذوي صعوبات التعلم، خصوصًا من وجهة نظر المعلمين الذين يُعدّون جهة أساسية في ملاحظة سلوكيات التنظيم الذاتي اليومية. ومن هنا تتضح أهمية الدراسة الحالية التي تسعى إلى فحص العلاقة بين المشاركة الوالدية ومهارات التنظيم الذاتي، وتحديد مدى إسهام

أبعاد المشاركة الوالدية في التنبؤ بمستوى هذه المهارات لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، بما يرفد الأدبيات المحلية والعربية ببيانات حديثة، ويُسهّم في بناء برامج تدخل مشتركة بين الأسرة والمدرسة.

## مشكلة البحث

تُعدّ مهارات التنظيم الذاتي من المقومات الأساسية التي تمكّن الطلبة من إدارة تعلمهم وضبط سلوكهم وتحقيق متطلبات النجاح الأكاديمي والاجتماعي، غير أنّ الطلبة ذوي صعوبات التعلّم غالبًا ما يعانون من قصور ملحوظ في هذه المهارات؛ إذ تشير الأدبيات التربوية إلى أنّهم يواجهون تحديات مرتبطة بالانتباه، وإدارة الوقت، وضبط الانفعالات، والتخطيط، وحل المشكلات، مما يجعلهم أكثر عرضة للتشتت وضعف الإنجاز وتدني التكيف المدرسي (Boekaerts & Corno, 2005; Schunk & Zimmerman, 2023)، ويظهر هذا القصور بوضوح في البيئات الصفية، حيث يشكّي معلمو التربية الخاصة من صعوبة التزام الطلبة ذوي صعوبات التعلّم بالمهام التعليمية واستمرارهم في متابعة الأنشطة الصفية، إضافة إلى ضعف قدرتهم على تنظيم جهدهم الذاتي بصورة مستمرة.

وفي إطار البحث عن العوامل التي يمكن أن تسهم في تحسين هذه المهارات، تبرز المشاركة الوالدية بوصفها عنصرًا مؤثرًا في تشكيل مسار التعلّم والدافعية والسلوك لدى الطلبة. فقد أكدت نماذج الشراكة بين الأسرة والمدرسة أن التفاعل الإيجابي بين الوالدين والمؤسسة التعليمية يُعدّ عاملاً محوريًا في تعزيز الجوانب الأكاديمية والتنظيمية لدى الأبناء (Epstein, 2002)، كما جاءت دراسات حديثة لتشير إلى أن الدعم الأكاديمي والعاطفي الذي يقدمه الوالدين، والتوجيه السلوكي داخل البيئة المنزلية، يرتبط ارتباطًا وثيقًا بتحسين مهارات التنظيم الذاتي وارتفاع مستوى الانضباط الذاتي لدى الطلبة عمومًا (Eleftheriadou & Vlachou, 2023; Schütz & Bäker, 2023; Lunkenheimer et al., 2023).

وعلى الرغم من هذا الاهتمام العالمي المتزايد، فإن الدراسات - في حدود علم الباحث - التي تناولت العلاقة بين المشاركة الوالدية ومهارات التنظيم الذاتي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلّم تحديدًا ما زالت محدودة، سواء على المستوى العربي أو المحلي. فمعظم البحوث ركّزت على العلاقة بين المشاركة الوالدية والتحصيل أو التكيف المدرسي بوجه عام، بينما قلّ التركيز على دراسة هذا المتغير بوصفه مؤثرًا مباشرًا في مهارات التنظيم الذاتي لدى فئة تواجه تحديات معرفية وسلوكية واضحة، هذه الفجوة البحثية دفعت إلى صياغة مشكلة الدراسة الحالية، التي تتمثل في الحاجة إلى فهم طبيعة العلاقة بين المشاركة الوالدية ومستوى مهارات التنظيم الذاتي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلّم، ومدى إمكانية التنبؤ بهذه المهارات في ضوء مستويات المشاركة الوالدية وأبعادها المختلفة، وتأتي هذه الحاجة في سياق تربوي يتطلب تطوير تدخلات تشاركية بين الأسرة والمدرسة، تستند إلى بيانات علمية دقيقة، وتوجّه الجهود نحو تعزيز وتنمية التنظيم الذاتي، بوصفه أحد المؤشرات المحورية للنجاح الأكاديمي والاجتماعي لهذه الفئة. وبناءً عليه تتمثل مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس الآتي: إلى أي مدى ترتبط المشاركة الوالدية بمستوى مهارات التنظيم الذاتي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلّم؟ وهل يمكن التنبؤ بهذه المهارات من خلال أبعاد المشاركة الوالدية؟

## أسئلة البحث

- 1- هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين درجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم على مقياس المشاركة الوالدية ودرجاتهم على مقياس مهارات التنظيم الذاتي؟
- 2- هل يمكن التنبؤ بدرجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم على الدرجة الكلية لمقياس مهارات التنظيم الذاتي بمعلومية الدرجة الكلية على مقياس المشاركة الوالدية؟
- 3- هل تسهم أبعاد مقياس المشاركة الوالدية في التنبؤ بدرجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم على مقياس مهارات التنظيم الذاتي؟

## أهداف البحث

- 1- الكشف عن طبيعة العلاقة الارتباطية بين درجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم على مقياس المشاركة الوالدية ودرجاتهم على مقياس مهارات التنظيم الذاتي.
- 2- التعرف إلى مدى إمكانية التنبؤ بمستوى مهارات التنظيم الذاتي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في ضوء درجاتهم الكلية على مقياس المشاركة الوالدية.
- 3- تحديد مدى إسهام أبعاد مقياس المشاركة الوالدية في التنبؤ بمستوى مهارات التنظيم الذاتي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

## أهمية البحث

### أولاً: الأهمية النظرية

تكتسب الدراسة الحالية أهميتها النظرية من تركيزها على واحد من المتغيرات المحورية في ميدان التربية الخاصة، وهو التنظيم الذاتي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، باعتباره من المهارات الأساسية المرتبطة بالنجاح الأكاديمي والتكيف السلوكي والاجتماعي، وتشير الأدبيات إلى أن هذه الفئة تُظهر غالبًا مستويات منخفضة من التنظيم الذاتي نتيجة ما تواجهه من صعوبات في الانتباه وإدارة الوقت والتحكم الانفعالي وحل المشكلات؛ مما يجعل البحث في العوامل البيئية المؤثرة على هذه المهارات ضرورة علمية ملحة، وفي هذا السياق يُمكن أن تُسهم الدراسة في إثراء الإطار النظري المتعلق بالعلاقة بين المشاركة الوالدية والمهارات التنفيذية والتنظيمية، من خلال تقديم تفسير علمي لطبيعة التأثير المتوقع للتفاعل الأسري - ولا سيما دعم الوالدين الأكاديمي والعاطفي والسلوكي - في تعزيز قدرات التنظيم الذاتي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، كما يُمكن أن تُسهم نتائجها في دعم الاتجاهات النظرية التي تؤكد أهمية تكامل الأدوار بين البيت والمدرسة، وتوظيف المشاركة الوالدية كعامل تنموي مؤثر في نمو الطالب المعرفي والانفعالي، إضافة إلى رفد الأدبيات المحلية والعربية بدراسة حديثة تُعالج فجوة بحثية قلّ الوقوف عندها، وهي التنبؤ بمهارات التنظيم الذاتي في ضوء مستويات المشاركة الوالدية.

### ثانياً: الأهمية التطبيقية

أما من الناحية التطبيقية، فتفتح الدراسة آفاقاً واسعة أمام الممارسين في الميدان التربوي، إذ تُبرز الدور الحيوي للوالدين في تحسين مهارات التنظيم الذاتي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وتقدم مؤشرات واقعية يمكن الاستناد إليها في تصميم برامج إرشادية وتدخلات تربوية تستهدف تمكين الوالدين من القيام بأدوار أكثر فاعلية في الجوانب الأكاديمية والعاطفية والسلوكية، كما يمكن توظيف الأدوات المقتنة التي طورتها الدراسة في عمليات التشخيص والمتابعة والتقييم داخل المدارس، بما يساعد في التعرف بدقة على جوانب القوة والاحتياج لدى الطلبة، وتوجيه الجهود نحو تنمية مهاراتهم التنظيمية بأساليب مستندة إلى الأدلة. وتُسهم نتائج الدراسة أيضاً في تعزيز الشراكة بين المدرسة والأسرة من خلال بناء استراتيجيات عمل مشتركة تركز على دعم التنظيم الذاتي بوصفه أحد المؤشرات الجوهرية للنجاح والتكيف لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، بما يسهم في رفع جودة الخدمات التعليمية وتحسين مخرجات التعلم لهذه الفئة.

### مصطلحات البحث

**أولاً: المشاركة الوالدية Parental Involvement:** تُعد المشاركة الوالدية من المفاهيم الجوهرية في ميادين التربية الحديثة، وهي تعني إسهام الوالدين الفعّال في مختلف جوانب الحياة التعليمية لأبنائهم، سواء من خلال الدعم الأكاديمي، أو النفسي، أو الاجتماعي، أو عبر التفاعل المباشر مع المدرسة. وترتبط هذه المشاركة ارتباطاً وثيقاً بمستوى التحصيل الدراسي للطلاب، وتتطور مهاراته الاجتماعية والانفعالية، خاصة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم الذين يحتاجون إلى دعم مضاعف لتعزيز فرص نجاحهم الأكاديمي والتكيفي (Fan et al., Epstein, 2002).

2024. يقصد بالمشاركة الوالدية - إجرائياً - في الدراسة: الدرجة التي يحصل عليها المعلم/ة في مقياس المشاركة الوالدية المستخدم في الدراسة، وتقيس مدى تفاعل الطالب/ة ذوي صعوبات التعلم في أربعة أبعاد رئيسية:

1. الدعم الأكاديمي: ويُقصد به مدى متابعة الوالدين للأداء الدراسي للطلاب، ويشمل ذلك مساعدته في أداء الواجبات المنزلية، مراجعة الدروس، والتفاعل مع الأحداث التعليمية اليومية، إضافة إلى حضور الاجتماعات المتعلقة بالتحصيل الدراسي.
2. الدعم العاطفي: ويتمثل في تقديم الوالدين للدعم النفسي والاجتماعي للطلاب، كالتشجيع المستمر، الإصغاء لمشكلاته، تعزيز ثقته بنفسه، وتوفير بيئة آمنة تشجّع على التعلّم.
3. التواصل مع المدرسة: ويشير إلى التفاعل المنظم والمستمر بين الأسرة والمدرسة، ويشمل ذلك حضور الاجتماعات واللقاءات التربوية، التواصل مع الكادر التعليمي، والمشاركة في الأنشطة المدرسية الداعمة للعملية التعليمية.
4. التوجيه السلوكي: ويتعلق بالإجراءات التي يتخذها الوالدان لتقويم سلوك الطالب وتعديله، من خلال وضع قواعد سلوكية واضحة داخل المنزل، ومتابعة التزامه بها، وتعزيز السلوك الإيجابي بوسائل تربوية مناسبة.

**ثانياً: التنظيم الذاتي Self-Regulation:** يُعدّ التنظيم الذاتي من المهارات الأساسية التي تمكّن الفرد من التحكم في سلوكياته وأفكاره ومشاعره، بهدف تحقيق أهدافه الشخصية والأكاديمية. ويتضمن هذا المفهوم مجموعة

من العمليات المعرفية والانفعالية والسلوكية التي يُمارسها الفرد بوعي وإرادة لضبط توجهاته الذاتية وإدارة أنشطته اليومية، وذلك من خلال التخطيط، والمراقبة الذاتية، والتقييم الذاتي. وتزداد أهمية التنظيم الذاتي لدى الطلبة الذين يواجهون صعوبات في التعلّم؛ لما له من دور حاسم في تحسين مستوى أدائهم الأكاديمي والاجتماعي. يُعرّف التنظيم الذاتي إجرائياً، في ضوء هذه الدراسة، بأنه قدرة الطالب على توظيف مجموعة من المهارات السلوكية والانفعالية والمعرفية التي تمكّنه من إدارة أنشطته الدراسية والاجتماعية بفاعلية، ويتجلى ذلك من خلال خمسة أبعاد رئيسة، هي:

1. إدارة الوقت: قدرة الطالب على تنظيم وقته بفاعلية بين المهام الدراسية والأنشطة الأخرى، ويشمل ذلك الالتزام بالمواعيد المحددة وإنجاز المهام في الأوقات المقررة.
2. التركيز والانتباه: قدرة الطالب على الحفاظ على درجة عالية من الانتباه والتركيز خلال الحصص الدراسية أو أثناء أداء المهام التعليمية، وتقليل مظاهر التشتت الذهني.
3. التحكم العاطفي: قدرة الطالب على ضبط مشاعره وانفعالاته خلال المواقف الأكاديمية الضاغطة أو التفاعلات الاجتماعية، بما يُسهم في تحقيق التوازن الانفعالي.
4. وضع الأهداف وتحقيقها: قدرة الطالب على تحديد أهداف تعليمية أو شخصية محددة والعمل على تحقيقها عبر مراحل التخطيط والتنفيذ والمتابعة.
5. حل المشكلات: قدرة الطالب على تحليل المواقف الدراسية أو الاجتماعية المعقدة واختيار أنسب الحلول الممكنة للتعامل معها بفاعلية.

ثالثاً: الطلبة ذوي صعوبات التعلم Students with Learning Disabilities: يُقصد بالطلبة ذوي صعوبات التعلّم في الدراسة الطلبة المسجلون في برامج التربية الخاصة في المرحلة الابتدائية بمنطقة الباحة، ممن تم تشخيصهم رسمياً وفق معايير وزارة التعليم، ويظهرون قصوراً واضحاً في واحد أو أكثر من مجالات التعلم الأساسية مثل: الانتباه، وإدارة الوقت، وحل المشكلات، والتحكم العاطفي، ووضع الأهداف.

رابعاً: معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم Teachers of Students with Learning Disabilities: يُقصد بمعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلّم في الدراسة المعلمين والمعلمات العاملين في مدارس التعليم العام المتضمنة برامج التربية الخاصة، والمسؤولين مباشرة عن التدريس اليومي للطلبة المشخصين بصعوبات التعلّم، والذين يتولّون مهام التخطيط التعليمي، وتكييف البيئة الصفية، وتنفيذ الاستراتيجيات المناسبة لهذه الفئة.

## منهج البحث وإجراءاته

### أولاً: محددات البحث

- محددات موضوعية: تتحدد بالمتغيرات التي تناولها الدراسة وهي: المشاركة الوالدية، مهارات التنظيم الذاتي، صعوبات التعلم.

- محددات مكانية: تم تطبيق الدراسة في مدارس التعليم الابتدائي التابعة لإدارة منطقة الباحة.
  - محددات زمانية: تم تطبيق الدراسة خلال الفصل الأول من العام الدراسي 1447هـ.
  - محددات بشرية: تم تطبيقه على عينة من معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم بمدارس التعليم الابتدائي.
- ثانيًا: المنهج المستخدم في البحث: استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي-المقارن لملائمته لأهداف الدراسة الحالية، والذي يهدف إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين متغيري المشاركة الوالدية ومهارات التنظيم الذاتي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمهم بمنطقة الباحة، وتحديد مدى إمكانية التنبؤ بمهارات التنظيم الذاتي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمهم من خلال معلومية أدائهم على مقياس المشاركة الوالدية وأبعاده الفرعية.

ثالثًا: مجتمع البحث: تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات الطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بمنطقة الباحة والبالغ عددهم (132).

#### رابعًا: عينة البحث:

1. عينة التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث: تكونت تلك العينة من (33) معلمًا ومعلمة من معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم بمنطقة الباحة، والذين تراوحت أعمارهم الزمنية بين (35: 48) سنة، بمتوسط عمري (41.85) سنة وانحراف معياري (4.221) سنة، وبواقع (18 ذكور، 15 إناث)، وجدول (1) يوضح المؤشرات الإحصائية الوصفية لعينة التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة:

#### جدول 1

المؤشرات الإحصائية الوصفية لعينة التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة.

المتغير التصنيفي	المجموعات	ن	متوسط أعمارهم الزمنية	الانحراف المعياري للعمر الزمني	النسبة المئوية
الجنس	الذكور	18	42.00	4.256	%54.55
	الإناث	15	41.67	4.320	%45.45
	العينة السيكومترية ككل	33	41.85	4.221	%100

2. العينة الأساسية: تكونت تلك العينة من (62) معلمًا ومعلمة من معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم بمنطقة الباحة، والذين تراوحت أعمارهم الزمنية بين (35-49) سنة، بمتوسط عمري (41.15) سنة وانحراف معياري (4.413)، وبواقع (27 ذكور، 35 إناث)، وجدول (2) يوضح المؤشرات الإحصائية الوصفية للعينة الأساسية.

#### جدول 2

المؤشرات الإحصائية الوصفية لعينة الدراسة الأساسية.

المتغير التصنيفي	المجموعات	ن	متوسط أعمارهم الزمنية	الانحراف المعياري للعمر الزمني	النسبة المئوية
الجنس	الذكور	27	39.52	3.766	%43.55
	الإناث	35	42.40	4.513	%56.45
	العينة الأساسية ككل	62	41.15	4.413	%100

#### الأدوات المستخدمة في البحث

أولاً: مقياس المشاركة الوالدية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمهم إعداد/ الباحث

أ. **الهدف من المقياس:** يهدف المقياس إلى قياس مستوى المشاركة الوالدية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمهم، وذلك من خلال أربعة أبعاد: الدعم الأكاديمي، الدعم العاطفي، التواصل مع المدرسة، التوجيه السلوكي.

ب. **وصف المقياس في صورته الأولية وطريقة تصحيحه:** تكون المقياس في صورته الأولية من (20) عبارة مُوزعة على أربعة أبعاد أساسية هي:

▪ **البعد الأول (الدعم الأكاديمي):** يُعرّف إجرائيًا بأنه مشاركة الوالدين في متابعة أداء الطالب الأكاديمي، مثل مساعدته في الواجبات المنزلية، مراجعة الدروس، أو الحضور للاجتماعات المدرسية، ويضم هذا البعد (5) مفردات تأخذ أرقام (1، 2، 3، 4، 5).

▪ **البعد الثاني (الدعم العاطفي):** يُعرّف إجرائيًا بأنه تقديم الوالدين الدعم النفسي والاجتماعي للطالب، مثل التشجيع، الاستماع لمشكلاته، وتعزيز ثقته بنفسه، ويضم هذا البعد (5) مفردات تأخذ أرقام (6، 7، 8، 9، 10).

▪ **البعد الثالث (التواصل مع المدرسة):** يُعرّف إجرائيًا بأنه تفاعل الوالدين المستمر مع المدرسة، مثل حضور الاجتماعات، التواصل مع المعلمين، والمشاركة في الأنشطة المدرسية، ويضم هذا البعد (5) مفردات تأخذ أرقام (11، 12، 13، 14، 15).

▪ **البعد الرابع (التوجيه السلوكي):** يُعرّف إجرائيًا بأنه جهود الوالدين لتوجيه سلوك الطالب وضبطه من خلال وضع قواعد واضحة ومتابعة التزامه بها، ويضم هذا البعد (5) مفردات تأخذ أرقام (16، 17، 18، 19، 20).  
يختار المعلم/ة بديلاً واحداً لكل عبارة من خمسة بدائل (أبداء، نادراً، أحياناً، غالباً، دائماً)، بحيث يتم تقييم كل عبارة بدرجة من (1-5) درجات؛ وبهذا تتراوح درجاته على المقياس بين (20:100) درجة، وتشير الدرجة المرتفعة على المقياس إلى ارتفاع مستوى المشاركة الوالدية، والدرجة المنخفضة على انخفاض مستوى المشاركة الوالدية.

ج. **التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس المشاركة الوالدية :**  
أولاً: **صدق المقياس.**

(1) **الصدق الظاهري (صدق المحكمين):** قام الباحث بعرض المقياس في صورته الأولية المكونة من (20) عبارة على (9) محكمين من المتخصصين في التربية الخاصة؛ لإبداء الآراء والمقترحات حول مفردات المقياس من حيث مدى وضوح الصياغة اللغوية ومدى ملائمة العبارة لقياس البعد الذي تنتمي إليه، وبناءً على توجيهاتهم تم تعديل بعض المفردات من حيث الصياغة اللغوية، والجدول التالي يوضح أمثلة لبعض التعديلات التي أجريت على مفردات المقياس.

جدول 3

بعض مفردات مقياس المشاركة الوالدية التي تم تعديلها من قبل أصحاب السعادة المحكمين.

العبارة قبل التعديل	العبارة بعد التعديل
حضور الوالدين لاجتماعات المدرسة بشأن الأداء الأكاديمي.	يحضر الوالدين اجتماعات مناقشة مستوى الطالب الأكاديمي.
دعم الوالدين للطالب في مواجهة التحديات التعليمية.	يحرص الوالدان على تشجيع الطالب عندما يواجه صعوبات تعليمية.
يشارك الوالدين في الأنشطة المدرسية	يشارك الوالدان في الأنشطة المدرسية الخاصة بالطلبة.

كما اعتمد الباحث على معادلة لوشي (1975) Lawshe لحساب صدق المحكمين: ص.م = (ن و-ن/2) / ن/2 ؛ حيث ن و = عدد المحكمين الذين وافقوا، (ن) = عدد المحكمين ككل. واتضح أن جميع المفردات حصلت على نسبة اتفاق (100%)، وجميعها نسب مناسبة للإبقاء على مفردات المقياس وفقاً لمعيار الحكم الذي وضعه الباحث (الإبقاء على المفردات التي تصل نسبة الاتفاق عليها 80% فأكثر)، كما بلغت قيم معادلة لوشي (1.000)، وهي قيم مقبولة، وفي ضوء هذه الخطوة والآراء والمقترحات يظل المقياس مُكوّناً من (20) عبارة.

2) **صدق المقارنة الطرفية:** تم حساب صدق المقارنة الطرفية على عينة قوامها (33) معلماً ومعلمة من معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وذلك باستخدام اختبار مان ويتني Mann-Whitney اللابارامتري للتحقق من دلالة الفروق بين عينتين مستقلتين؛ وتم التحقق من دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات (9) معلمين من معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم مرتفعي الأداء و(9) معلمين من معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم منخفضي الأداء على مقياس المشاركة الوالدية، بتقسيم (27%) للأدائين المرتفع والمنخفض، وكانت النتائج كالتالي:

## جدول 4

نتائج صدق المقارنة الطرفية لمقياس المشاركة الوالدية

المقياس وأبعاده الفرعية	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتني (U)	قيمة (Z)	تفسير الدلالة
البعد الأول	الدنيا	9	5.06	45.50	0.500	-3.552	دالة إحصائية عند 0.001
(الدعم الأكاديمي)	العليا	9	13.94	125.50			
البعد الثاني	الدنيا	9	5.00	45.00	0.000	-3.597	دالة إحصائية عند 0.001
(الدعم العاطفي)	العليا	9	14.00	126.00			
البعد الثالث	الدنيا	9	5.11	46.00	1.000	-3.504	دالة إحصائية عند 0.001
(التواصل مع المدرسة)	العليا	9	13.89	125.00			
البعد الرابع	الدنيا	9	5.06	45.50	0.500	-3.554	دالة إحصائية عند 0.001
(التوجيه السلوكي)	العليا	9	13.94	125.50			
مقياس المشاركة الوالدية ككل	الدنيا	9	5.00	45.00	0.000	-3.582	دالة إحصائية عند 0.001
	العليا	9	14.00	126.00			

يتضح من خلال الجدول السابق أن قيم (z) المحسوبة قد بلغت (-3.552، -3.597، -3.504، -3.554، -3.582)، وهي قيم دالة إحصائية عند مستوى (0.001)؛ الأمر الذي يشير إلى وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى 0.001 بين متوسطي رتب درجات الطلبة منخفضي ومرتفعي الأداء في الدرجة الكلية لمقياس المشاركة الوالدية، وأبعاده الفرعية (الدعم الأكاديمي، الدعم العاطفي، التواصل مع المدرسة، التوجيه السلوكي) في اتجاه الطلبة مرتفعي الأداء؛ مما يدل على الصدق العالي للمقياس.

ثانياً: **الاتساق الداخلي (التجانس الداخلي لمفردات المقياس):** تم التحقق من التجانس الداخلي للمقياس على عينة قوامها (33) معلماً ومعلمة من معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم، ثم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجات أفراد العينة على كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه ومقياس المشاركة الوالدية ككل، وكانت جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى دلالة (0.01)، وجدول (5) يوضح النتائج التي تم التوصل لها:

## جدول 5

قيم معاملات ارتباط بيرسون بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية لأبعاد الفرعية ومقياس المشاركة الوالدية ككل

الأبعاد الفرعية	العبارة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس	الأبعاد الفرعية	العبارة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
	1	**0.679	**0.698	11		**0.740	**0.602
البعد الأول (الدعم الأكاديمي)	2	**0.876	**0.787	12	البعد الثالث (التواصل مع المدرسة)	**0.876	**0.851
	3	**0.850	**0.867	13		**0.855	**0.810
	4	**0.849	**0.792	14		**0.828	**0.832
	5	**0.801	**0.728	15		**0.861	**0.831
	6	**0.880	**0.787	16		**0.885	**0.845
البعد الثاني (الدعم العاطفي)	7	**0.813	**0.832	17	البعد الرابع (التوجيه السلوكي)	**0.863	**0.808
	8	**0.861	**0.814	18		**0.868	**0.880
	9	**0.718	**0.695	19		**0.863	**0.766
	10	**0.860	**0.852	20		**0.684	**0.659

(\*\*). دال عند مستوى 0.01

وقد اتضح من خلال فحص الاتساق الداخلي للمقياس أن معاملات ارتباط بيرسون بين كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وكذلك مع الدرجة الكلية للمقياس، تراوحت بين (0.602 – 0.885)، وهي جميعها معاملات ارتباط تقع في المدى المرتفع إلى العالي جداً، ودالة إحصائية عند مستوى (0.01)، ويشير ذلك إلى أن العبارات تتميز بقوة ارتباط عالية مع أبعادها ومع المقياس ككل، مما يعكس تجانساً داخلياً قوياً واتساقاً مرتفعاً بين مفردات المقياس. وبناءً عليه، يمكن القول إن المقياس يمتلك درجة جيدة جداً من الاتساق الداخلي، الأمر الذي يدعم موثوقية نتائجه وصحة تمثيل عباراته للأبعاد المقاسة.

كما تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجات الأبعاد الفرعية، والدرجة الكلية للمقياس، وذلك على عينة قوامها (33) معلماً ومعلمة من معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وجدول (6) يوضح معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد الفرعية وبعضها، والدرجة الكلية للمقياس.

## جدول 6

معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس المشاركة الوالدية

المقياس وأبعاده الفرعية	الدعم الأكاديمي	الدعم العاطفي	التواصل مع المدرسة	التوجيه السلوكي	مقياس المشاركة الوالدية ككل
الدعم الأكاديمي	1	**0.873	**0.868	**0.895	**0.955
الدعم العاطفي	**0.873	1	**0.891	**0.894	**0.960
التواصل مع المدرسة	**0.868	**0.891	1	**0.846	**0.945
التوجيه السلوكي	**0.895	**0.894	**0.846	1	**0.953
مقياس المشاركة الوالدية ككل	**0.955	**0.960	**0.945	**0.953	1

(\*\*). دال عند مستوى 0.01

يتضح من الجدول (6) وجود معاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) بين الأبعاد الفرعية (الدعم الأكاديمي، الدعم العاطفي، التواصل مع المدرسة، التوجيه السلوكي)، والدرجة الكلية لمقياس المشاركة الوالدية، وهي معاملات ارتباط جيدة، وهذا يدل على تجانس المقياس واتساقها من حيث الأبعاد الفرعية. ثانياً: ثبات المقياس: تم التحقق من ثبات المقياس باستخدام الطرائق التالية: التجزئة النصفية (باستخدام معادلتى جوتمان، وتصحيح الطول لسبيرمان براون)، ومعامل ألفا-كرونباخ وماكدونالد أوميجا، وإعادة الاختبار Test-Retest على عينة قوامها (33) من معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وجاءت النتائج على النحو التالي:

أ) حساب الثبات بطريقتي ألفا-كرونباخ وماكدونالد أوميجا: قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة قوامها (33) معلماً ومعلمة من معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم ثم تم حساب قيم معاملات ثبات الاختبار باستخدام طريقتي ألفا كرونباخ وماكدونالد أوميجا، وجاءت النتائج على النحو التالي:

جدول 7

معاملات ثبات مقياس المشاركة الوالدية (معامل ألفا-كرونباخ-معامل ماكدونالد أوميجا)

المقياس وأبعاده الفرعية	عدد المفردات	معامل ألفا-كرونباخ	معامل ماكدونالد أوميجا
البعد الأول (الدعم الأكاديمي)	5	0.870	0.877
البعد الثاني (الدعم العاطفي)	5	0.884	0.890
البعد الثالث (التواصل مع المدرسة)	5	0.888	0.891
البعد الرابع (التوجيه السلوكي)	5	0.890	0.900
الدرجة الكلية لمقياس المشاركة الوالدية	20	0.968	0.968

ويتضح من خلال الجدول السابق أن معاملات ثبات ألفا كرونباخ مرتفعة وأكبر من (0.60)؛ مما يدل على تمتع أبعاد المقياس بدرجة عالية من الثبات والاستقرار.

ب) طريقة التجزئة النصفية: تم حساب معامل الارتباط (معامل ثبات التجزئة النصفية) بين نصفي الاختبار لكل بعد من الأبعاد الفرعية والمقياس ككل، باستخدام معادلتَي جوتمان، وتصحيح الطول لسبيرمان-براون على عينة قوامها (33) معلماً ومعلمة من معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

جدول 8

معاملات ثبات الأبعاد الفرعية لمقياس المشاركة الوالدية (طريقة التجزئة النصفية)

المقياس وأبعاده الفرعية	عدد المفردات	معامل التجزئة "سبيرمان-براون"		معامل جوتمان
		قبل التصحيح	بعد التصحيح	
البعد الأول (الدعم الأكاديمي)	5	0.748	0.860	0.842
البعد الثاني (الدعم العاطفي)	5	0.747	0.860	0.773
البعد الثالث (التواصل مع المدرسة)	5	0.790	0.887	0.847
البعد الرابع (التوجيه السلوكي)	5	0.827	0.908	0.882
الدرجة الكلية لمقياس المشاركة الوالدية	20	0.932	0.965	0.964

ويتضح من خلال الجدول السابق أن معاملات ثبات التجزئة النصفية باستخدام معادلتَي سبيرمان-براون وجوتمان مقبولة وأكبر من (0.60)؛ مما يدل على تمتع أبعاد المقياس بدرجة عالية من الثبات والاستقرار.

ج) الثبات بطريقة إعادة التطبيق: قام الباحث بإيجاد معاملات الثبات لأبعاد المقياس، والمقياس ككل بطريقة إعادة التطبيق على عينة قوامها (33) معلماً ومعلمة من معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم بفاصل زمني قدره شهراً، كما يتضح في الجدول التالي:

جدول 9

معاملات الثبات لمقياس المشاركة الوالدية بطريقة إعادة التطبيق (ن=33)

المقياس وأبعاده الفرعية	عدد المفردات	الثبات بإعادة الاختبار	المقياس وأبعاده الفرعية	عدد المفردات	الثبات بإعادة الاختبار
البعد الأول (الدعم الأكاديمي)	5	**0.961	البعد الثالث (التواصل مع المدرسة)	5	**0.776
البعد الثاني (الدعم العاطفي)	5	**0.842	البعد الرابع (التوجيه السلوكي)	5	**0.801
الدرجة الكلية لمقياس المشاركة الوالدية	20	**0.894			

(\*\*). ترمز إلى مستوى دلالة 0.01

ويتضح من جدول (10) أن قيم معاملات الثبات بلغت ( $0.961^{**}$ ،  $0.842^{**}$ ،  $0.776^{**}$ ،  $0.801^{**}$ )، وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01)؛ وهي قيم مقبولة ومطمئنة؛ مما يجعلنا نثق في ثبات مقياس المشاركة الوالدية، وأنه يتمتع بدرجة عالية من الثبات والاستقرار.

**وصف المقياس في صورته النهائية وطريقة الاستجابة:** تكون المقياس في صورته النهائية من (20) عبارة، يُطلب من معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم أن يختاروا إجابة واحدة من خمسة بدائل (أبدأً، نادرًا، أحيانًا، غالبًا، دائمًا)، ويختار المعلم بديلًا واحدًا لكل عبارة من البدائل السابقة، بحيث يتم تقييم كل عبارة بدرجة من (1-5) درجات؛ وبهذا تتراوح درجاته على المقياس بين (20:100) درجة، وتشير الدرجة المرتفعة على المقياس إلى مستوى مرتفع من المشاركة الوالدية، والدرجة المنخفضة على مستوى منخفض من المشاركة الوالدية، وأرقام مفردات كل بعد من الأبعاد الفرعية للمقياس البعد الأول الدعم الأكاديمي ويتضمن العبارات من (1-5)، والبعد الثاني الدعم العاطفي ويتضمن العبارات من (6-10) والبعد الثالث التواصل مع المدرسة ويتضمن العبارات من (11-15)، والبعد الرابع التوجيه السلوكية ويتضمن العبارات من (16-20).

**ثانيًا: مقياس مهارات التنظيم الذاتي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمهم إعداد/ الباحث**  
أ. **الهدف من المقياس:** يهدف هذا المقياس إلى قياس مستوى مهارات التنظيم الذاتي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، من خلال الأبعاد الخمسة: إدارة الوقت، التركيز والانتباه، التحكم العاطفي، وضع الأهداف وتحقيقها، حل المشكلات.

ب. **وصف المقياس في صورته الأولية وطريقة تصحيحه:** تكون المقياس في صورته الأولية من (25) عبارة مُوزعة على خمسة أبعاد أساسية هي:

- **البعد الأول (إدارة الوقت):** يُعرّف إجرائيًا بأنه قدرة الطالب على تنظيم وقته بين الأنشطة الدراسية والأنشطة الأخرى، مثل الالتزام بالمواعيد والانتهاء من المهام في الوقت المحدد، ويضم هذا البعد (5) مفردات تأخذ أرقام (1، 2، 3، 4، 5).
- **البعد الثاني (التركيز والانتباه):** يُعرّف إجرائيًا بأنه قدرة الطالب على الحفاظ على انتباهه أثناء الدروس أو الأنشطة التعليمية وتقليل تشتته، ويضم هذا البعد (5) مفردات تأخذ أرقام (6، 7، 8، 9، 10).
- **البعد الثالث (التحكم العاطفي):** يُعرّف إجرائيًا بأنه قدرة الطالب على ضبط انفعالاته ومشاعره أثناء المواقف الأكاديمية الصعبة أو المواقف الاجتماعية، ويضم هذا البعد (5) مفردات تأخذ أرقام (11، 12، 13، 14، 15).
- **البعد الرابع (وضع الأهداف وتحقيقها):** يُعرّف إجرائيًا بأنه قدرة الطالب على تحديد أهداف تعليمية أو شخصية واضحة والعمل على تحقيقها من خلال التخطيط والتنفيذ، ويضم هذا البعد (5) مفردات تأخذ أرقام (16، 17، 18، 19، 20).
- **البعد الخامس (حل المشكلات):** يُعرّف إجرائيًا بأنه قدرة الطالب على تحليل المواقف الدراسية أو الاجتماعية الصعبة واختيار أفضل الحلول المتاحة للتعامل معها، ويضم هذا البعد (5) مفردات تأخذ أرقام (21، 22، 23، 24، 25).

يختار المعلم/ المعلمة بديلاً واحداً لكل عبارة من خمسة بدائل (أبداً، نادراً، أحياناً، غالباً، دائماً)، بحيث يتم تقييم كل عبارة بدرجة من (1-5) درجات؛ وبهذا تتراوح درجاته على المقياس بين (25:125) درجة، وتشير الدرجة المرتفعة على المقياس إلى ارتفاع مستوى مهارات التنظيم الذاتي للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمهم، والدرجة المنخفضة على انخفاض مستوى مهارات التنظيم الذاتي لديهم.

ج. التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس مهارات التنظيم الذاتي للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمهم:

أولاً: صدق المقياس.

1) الصدق الظاهري (صدق المحكمين): قام الباحث بعرض المقياس في صورته الأولية المكونة من (25) عبارة على (9) محكمين من المتخصصين في التربية الخاصة؛ لإبداء الآراء والمقترحات حول مفردات المقياس من حيث مدى وضوح الصياغة اللغوية ومدى ملائمة العبارة لقياس البعد الذي تنتمي إليه، وبناءً على توجيهاتهم تم تعديل بعض المفردات من حيث الصياغة اللغوية، وجدول (10) يوضح معاملات ونسب الاتفاق بين المحكمين على مفردات المقياس، والجدول التالي يوضح أمثلة لبعض التعديلات التي أجريت على مفردات المقياس:

جدول 10

بعض مفردات مقياس مهارات التنظيم الذاتي التي تم تعديلها من قبل أصحاب السعادة المحكمين.

العبارة قبل التعديل	العبارة بعد التعديل
ينظم الطالب وقته خلال اليوم الدراسي.	يوزع الطالب وقته بشكل مناسب بين الأنشطة المختلفة في اليوم الدراسي.
يتقبل الطالب للملاحظات التربوية.	يتقبل الطالب التوجيه والنقد التربوي دون انزعاج مفرط.
يستفيد الطالب من تجاربه السابقة.	يستفيد الطالب من تجاربه السابقة في مواجهة مواقف جديدة.

كما اعتمد الباحث على معادلة لوشي (1975) Lawshe لحساب صدق المحكمين:  $V = (N - N_0) / N$ ، حيث  $N =$  عدد المحكمين الذين وافقوا،  $(N_0) =$  عدد المحكمين ككل. وأتضح أن جميع المفردات حصلت على نسبة اتفاق (100%)، وجميعها نسب مناسبة للإبقاء على مفردات المقياس وفقاً لمعيار الحكم الذي وضعه الباحث (الإبقاء على المفردات التي تصل نسبة الاتفاق عليها 80% فأكثر)، كما بلغت قيم معادلة لوشي (1.000)، وهي قيم مقبولة، وفي ضوء هذه الخطوة والآراء والمقترحات يظل المقياس مُكوّناً من (25) عبارة.

2) الصدق التلازمي (الصدق المرتبط بالتحك): تم تقدير الصدق المرتبط بالتحك من خلال حساب معامل الارتباط لبيرسون بين درجات (33) معلماً ومعلمة من معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم على مقياس مهارات التنظيم الذاتي إعداد/ الباحث، ومقياس المحك الخارجي "مقياس الضبط الذاتي إعداد/ عبدالستار وعلي (2023)"، وبلغت قيمة معامل الارتباط بين المقياسين (0.767\*\*)، وهي قيمة موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، تؤكد صدق وصلاحيّة المقياس للاستخدام والتطبيق، وفيما يلي نتائج صدق المحك:

جدول 11

نتائج الصدق التلازمي لمقياس مهارات التنظيم الذاتي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم

المقياس وأبعاده الفرعية	مقياس الضبط الذاتي (المحك) وأبعاده الفرعية
التحكم الذاتي	تعزيز الذات
0.776**	0.684**
المقياس وأبعاده الفرعية	الدرجة الكلية لمقياس الضبط الذاتي
البعد الأول (إدارة الوقت)	0.733**
الفاعلية الذاتية	0.660**

مقياس الضبط الذاتي (المحك) وأبعاده الفرعية				
المقياس وأبعاده الفرعية	التحكم الذاتي	الفاعلية الذاتية	تعزير الذات	الدرجة الكلية لمقياس الضبط الذاتي
البعد الثاني (التركيز والانتباه)	**0.655	**0.576	**0.583	**0.627
البعد الثالث (التحكم العاطفي)	**0.742	**0.701	**0.713	**0.742
البعد الرابع (وضع الأهداف وتحقيقها)	**0.703	**0.661	**0.656	**0.696
البعد الخامس (حل المشكلات)	**0.720	**0.740	**0.661	**0.729
مقياس مهارات التنظيم الذاتي ككل	**0.783	**0.726	**0.718	**0.767

(\*\*). دال عند مستوى 0.01

ويتبين من الجدول السابق أن قيم معاملات ارتباط بيرسون بين درجات الطلبة على مقياس مهارات التنظيم الذاتي وأبعاده الفرعية (إدارة الوقت، التركيز والانتباه، التحكم العاطفي، وضع الأهداف وتحقيقها، حل المشكلات)، وبين درجاتهم على مقياس مقياس الضبط الذاتي إعداد/ عبدالستار وعلي (2023) وأبعاده الفرعية (التحكم الذاتي، الفاعلية الذاتية، تعزير الذات) قد تراوحت (\*\*0.576 : \*\*0.783)، وهي قيم موجبة ودالة إحصائية عند مستوى 0.01، وهذا يدل على كفاءة المقياس السيكومترية وصدقه في قياس مهارات التنظيم الذاتي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

3) **صدق المقارنة الطرفية:** تقوم هذه الطريقة على حساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات مجموعتين متطرفتين من الأفراد في الاختبار، إحداها أخذت تقديرًا مرتفعًا في مقياس المحك (الدرجة الكلية لمقياس الضبط الذاتي إعداد/ عبدالستار وعلي (2023))، والأخرى أخذت تقديرًا منخفضًا على مقياس المحك، فإذا ثبت أن هناك فرقًا دالًا إحصائيًا بين متوسطي درجات هاتين المجموعتين في الاختبار، كان ذلك دليلًا على صدق الاختبار (خطاب، 2004)، وفي ضوء هذا اعتبر الباحث مقياس محكًا خارجيًا، حيث تم ترتيب درجات الطلبة على مقياس مهارات التنظيم الذاتي إعداد/ الباحث تبعًا لدرجاتهم على المحك، وتم تكوين مجموعتين متطرفتين على مقياس المحك (أعلى 27% من العينة، وأدنى 27% من العينة)؛ وتم استخدام اختبار مان ويتني Mann-Whitney اللابارامترية للتحقق من دلالة الفروق بين عينتين مستقلتين، وفيما يلي النتائج التي الحصول عليها:

## جدول 12

نتائج اختبار مان ويتني Mann-Whitney للفروق بين متوسطي رتب درجات طلبة مجموعتي أدنى وأعلى الأداء على مقياس المحك

المقياس وأبعاده الفرعية	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتني (U)	قيمة (Z)	تفسير الدلالة
البعد الأول	أدنى الأداء	9	6.17	55.50	10.500	-2.684	دالة (0.007) عند 0.01
(إدارة الوقت)	أعلى الأداء	9	12.83	115.50			
البعد الثاني	أدنى الأداء	9	5.72	51.50	6.500	-3.034	دالة (0.002) عند 0.01
(التركيز والانتباه)	أعلى الأداء	9	13.28	119.50			
البعد الثالث	أدنى الأداء	9	5.39	48.50	3.500	-3.321	دالة (0.001) عند 0.01
(التحكم العاطفي)	أعلى الأداء	9	13.61	122.50			
البعد الرابع	أدنى الأداء	9	5.72	51.50	6.500	-3.026	دالة (0.002) عند 0.01
(وضع الأهداف وتحقيقها)	أعلى الأداء	9	13.28	119.50			
البعد الخامس	أدنى الأداء	9	5.56	50.00	5.000	-3.166	دالة (0.002) عند 0.01
(حل المشكلات)	أعلى الأداء	9	13.44	121.00			
مقياس مهارات التنظيم الذاتي ككل	أدنى الأداء	9	5.78	52.00	7.000	-2.963	دالة (0.003) عند 0.01
	أعلى الأداء	9	13.22	119.00			

يتضح من خلال جدول رقم (12) أن قيم (z) المحسوبة قد بلغت (-2.684، -3.034، -3.321، -3.026، -3.166، -2.963)، وجميع هذه القيم دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)؛ الأمر الذي يشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) بين متوسطي رتب درجات مجموعتي أعلى وأدنى الأداء في مقياس المحك على مقياس مهارات التنظيم الذاتي وأبعاده الفرعية (إدارة الوقت، التركيز والانتباه، التحكم العاطفي، وضع الأهداف وتحقيقها، حل المشكلات) لصالح مجموعة أعلى الأداء؛ مما يدل على القدرة التمييزية للمقياس في التعرف على المجموعات المتباينة في الأداء.

(4) **الصدق التمييزي:** تم حساب الصدق التمييزي على عينة قوامها (33) معلماً ومعلمة من معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وذلك باستخدام اختبار مان ويتني Mann-Whitney اللابارامتري للتحقق من دلالة الفروق بين عينتين مستقلتين؛ وتم التحقق من دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات (9) معلمين من معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم مرتفعي الأداء و(9) معلمين من منخفضي الأداء على مقياس مهارات التنظيم الذاتي للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمهم، بتقسيم (27%) للأدائين المرتفع والمنخفض، وكانت النتائج كالتالي:

## جدول 13

نتائج صدق المقارنة الطرفية لمقياس مهارات التنظيم الذاتي للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمهم

المقياس وأبعاده الفرعية	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتني (U)	قيمة (Z)	تفسير الدلالة
البعد الأول	الدنيا	9	5.17	46.50	1.500	-3.480	دالة إحصائياً عند
(إدارة الوقت)	العليا	9	13.83	124.50			0.01
البعد الثاني	الدنيا	9	5.00	45.00	0.000	-3.631	دالة إحصائياً عند
(التركيز والانتباه)	العليا	9	14.00	126.00			0.01
البعد الثالث	الدنيا	9	5.00	45.00	0.000	-3.678	دالة إحصائياً عند
(التحكم العاطفي)	العليا	9	14.00	126.00			0.01
البعد الرابع	الدنيا	9	5.00	45.00	0.000	-3.618	دالة إحصائياً عند
(وضع الأهداف وتحقيقها)	العليا	9	14.00	126.00			0.01
البعد الخامس	الدنيا	9	5.00	45.00	0.000	-3.602	دالة إحصائياً عند
(حل المشكلات)	العليا	9	14.00	126.00			0.01
مقياس مهارات التنظيم الذاتي ككل	الدنيا	9	5.00	45.00	0.000	-3.584	دالة إحصائياً عند
	العليا	9	14.00	126.00			0.01

يتضح من خلال الجدول السابق أن قيم (z) المحسوبة قد بلغت (-3.480، -3.631، -3.678، -3.618، -3.602، -3.584)، وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى 0.01، الأمر الذي يشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى 0.01 بين متوسطي رتب درجات منخفضي ومرتفعي الأداء في الدرجة الكلية لمقياس مهارات التنظيم الذاتي للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمهم، وأبعاده الفرعية (إدارة الوقت، التركيز والانتباه، التحكم العاطفي، وضع الأهداف وتحقيقها، حل المشكلات) في اتجاه مرتفعي الأداء؛ مما يدل على القدرة التمييزية العالية للمقياس وصدق المقارنة الطرفية.

(5) **الاتساق الداخلي (التجانس الداخلي للمقياس):** تم التحقق من التجانس الداخلي للمقياس على عينة قوامها (33) معلماً ومعلمة من معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم، ثم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجات أفراد

العينة على كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه ومقياس مهارات التنظيم الذاتي للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمهم ككل، وكانت جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى (0.01)، وجدول (14) يوضح النتائج التي تم التوصل لها:

جدول 14

قيم معاملات ارتباط بيرسون بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للأبعاد الفرعية ومقياس مهارات التنظيم الذاتي ككل

معامل الارتباط بالدرجة	معامل الارتباط بالدرجة	العبارة	الأبعاد الفرعية	معامل الارتباط بالدرجة	معامل الارتباط بالدرجة	العبارة	الأبعاد الفرعية
الكلية للمقياس	الكلية للبعد			الكلية للمقياس	الكلية للبعد		
**0.746	**0.819	16		**0.826	**0.865	1	
**0.828	**0.896	17	البعد الرابع	**0.687	**0.818	2	
**0.861	**0.926	18	وضع الأهداف	**0.762	**0.853	3	البعد الأول
**0.852	**0.916	19	وتحقيقها	**0.718	**0.893	4	(إدارة الوقت)
**0.769	**0.820	20		**0.758	**0.787	5	
0.237	*0.415	21		**0.817	**0.845	6	
**0.677	**0.817	22		**0.855	**0.841	7	البعد الثاني
**0.825	**0.894	23	البعد الخامس	**0.513	**0.662	8	(التركيز
**0.858	**0.843	24	(حل المشكلات)	**0.833	**0.868	9	والانتباه)
**0.794	**0.795	25		**0.798	**0.826	10	
				**0.758	**0.842	11	
				**0.864	**0.849	12	البعد الثالث
				**0.836	**0.896	13	(التحكم
				**0.725	**0.822	14	العاطفي)
				**0.682	**0.760	15	

(\*\*). دال عند مستوى 0.01

(\*). دال عند مستوى 0.05

ويتبين من الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط بين (\*\*0.513: \*\*0.926)، وبهذا فإن جميع معاملات ارتباط بيرسون بين كل عبارة والدرجة الكلية للأبعاد الفرعية (إدارة الوقت، التركيز والانتباه، التحكم العاطفي، وضع الأهداف وتحقيقها، حل المشكلات) ومقياس مهارات التنظيم الذاتي للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمهم ككل موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، باستثناء العبارة رقم (21) فقد تم حذفها لعدم ارتباطها بالدرجة الكلية للمقياس؛ الأمر الذي يشير إلى الاتساق الداخلي لمفردات المقياس وتجانسها، ويصبح عدد مفردات المقياس (24) عبارة.

كما تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجات الأبعاد الفرعية، والدرجة الكلية للمقياس، وذلك على عينة قوامها (33) معلماً ومعلمة من معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وجدول (15) يوضح معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد الفرعية وبعضها، والدرجة الكلية للمقياس.

جدول 15

معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس مهارات التنظيم الذاتي للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمهم

المقياس وأبعاده الفرعية	إدارة الوقت	التركيز والانتباه	التحكم العاطفي	وضع الأهداف وتحقيقها	حل المشكلات	المقياس ككل
إدارة الوقت	1	**0.788	**0.781	**0.738	**0.752	**0.881
التركيز والانتباه	**0.788	1	**0.833	**0.843	**0.877	**0.941
التحكم العاطفي	**0.781	**0.833	1	**0.870	**0.823	**0.934
وضع الأهداف وتحقيقها	**0.738	**0.843	**0.870	1	**0.812	**0.930

**0.922	1	**0.812	**0.823	**0.877	**0.752	حل المشكلات
1	**0.922	**0.930	**0.934	**0.941	**0.881	مقياس الذاتي ككل

(\*\*). دال عند مستوى 0.01

يتضح من الجدول السابق وجود معاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) بين الأبعاد الفرعية (إدارة الوقت، التركيز والانتباه، التحكم العاطفي، وضع الأهداف وتحقيقها، حل المشكلات)، والدرجة الكلية لمقياس مهارات التنظيم الذاتي للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمهم، وهي معاملات ارتباط جيدة، وهذا يدل على تجانس المقياس واتساقها من حيث الأبعاد الفرعية.

ثانياً: ثبات المقياس: قام الباحث بالتحقق من ثبات المقياس باستخدام الطرائق التالية: التجزئة النصفية (باستخدام معادلتين جوتمان، وتصحيح الطول لسبيرمان براون)، ومعامل ألفا-كرونباخ وماكدونالد أوميجا، وإعادة الاختبار Test-Retest على عينة قوامها (33) معلماً ومعلمة من معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وجاءت النتائج على النحو التالي:

أ) حساب الثبات باستخدام طريقتي ألفا-كرونباخ وماكدونالد أوميجا: قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة قوامها (33) معلماً ومعلمة من معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم ثم تم حساب قيم معاملات ثبات الاختبار باستخدام طريقتي ألفا-كرونباخ وماكدونالد أوميجا، وجاءت النتائج على النحو التالي:

## جدول 16

معاملات ثبات مقياس مهارات التنظيم الذاتي للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمهم بطريقتي (معامل ألفا-كرونباخ-معامل ماكدونالد أوميجا)

المقياس وأبعاده الفرعية	عدد المفردات	معامل ألفا-كرونباخ	معامل ماكدونالد أوميجا
البعد الأول (إدارة الوقت)	5	0.897	0.899
البعد الثاني (التركيز والانتباه)	5	0.858	0.861
البعد الثالث (التحكم العاطفي)	5	0.889	0.891
البعد الرابع (وضع الأهداف وتحقيقها)	5	0.924	0.925
البعد الخامس (حل المشكلات)	4	0.879	0.885
الدرجة الكلية لمقياس مهارات التنظيم الذاتي	24	0.971	0.971

ويتضح من خلال الجدول السابق أن معاملات ثبات ألفا-كرونباخ وماكدونالد أوميجا مرتفعة وأكبر من 0.60؛ مما يدل على تمتع أبعاد المقياس بدرجة عالية من الثبات والاستقرار.

ب) طريقة التجزئة النصفية: تم حساب معامل الارتباط (معامل ثبات التجزئة النصفية) بين نصفي الاختبار لكل بعد من الأبعاد الفرعية والمقياس ككل، باستخدام معادلتين جوتمان، وتصحيح الطول لسبيرمان-براون على عينة قوامها (33) معلماً ومعلمة من معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

## جدول 17

معاملات ثبات الأبعاد الفرعية لمقياس مهارات التنظيم الذاتي للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمهم (طريقة التجزئة النصفية).

المقياس وأبعاده الفرعية	عدد المفردات	معامل التجزئة "سبيرمان-براون" قبل التصحيح	بعد التصحيح	معامل جوتمان
البعد الأول (إدارة الوقت)	5	0.809	0.898	0.871
البعد الثاني (التركيز والانتباه)	5	0.791	0.887	0.860
البعد الثالث (التحكم العاطفي)	5	0.833	0.912	0.876
البعد الرابع (وضع الأهداف وتحقيقها)	5	0.908	0.954	0.926

معامل جوتمان	معامل التجزئة "سبيرمان-براون"		عدد المفردات	المقياس وأبعاده الفرعية
	بعد التصحيح	قبل التصحيح		
0.923	0.923	0.857	4	البعد الخامس (حل المشكلات)
0.975	0.975	0.952	24	الدرجة الكلية لمقياس مهارات التنظيم الذاتي

ويتضح من خلال الجدول السابق أن معاملات ثبات التجزئة النصفية باستخدام معادلتى سبيرمان-براون وجوتمان مقبولة وأكبر من (0.60)؛ مما يدل على تمتع أبعاد المقياس بدرجة عالية من الثبات والاستقرار.

ج) الثبات بطريقة إعادة التطبيق: قام الباحث بإيجاد معاملات الثبات لأبعاد المقياس، والمقياس ككل بطريقة إعادة التطبيق على عينة قوامها (33) معلماً ومعلمة من معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم بفاصل زمني قدره شهراً، كما يتضح في الجدول التالي:

جدول 18

معاملات الثبات لمقياس مهارات التنظيم الذاتي للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمهم بطريقة إعادة التطبيق (ن=33).

معامل الثبات بإعادة الاختبار	عدد المفردات	المقياس وأبعاده الفرعية
**0.941	5	البعد الأول (إدارة الوقت)
**0.831	5	البعد الثاني (التركيز والانتباه)
**0.859	5	البعد الثالث (التحكم العاطفي)
**0.754	5	البعد الرابع (وضع الأهداف وتحقيقها)
**0.761	4	البعد الخامس (حل المشكلات)
**0.885	24	الدرجة الكلية لمقياس مهارات التنظيم الذاتي

(\*\*) . ترمز إلى مستوى دلالة 0.01

ويتضح من جدول (18) أن قيم معاملات الثبات بلغت (\*\*0.941، \*\*0.831، \*\*0.859، \*\*0.754، \*\*0.761، \*\*0.885)، وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى 0.01، وهي قيم مقبولة ومطمئنة؛ مما يجعلنا نثق في ثبات مقياس مهارات التنظيم الذاتي للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمهم، وأنه يتمتع بدرجة عالية من الثبات والاستقرار.

وصف المقياس في صورته النهائية وطريقة الاستجابة: تكون المقياس في صورته النهائية من (24) عبارة، يُطلب من معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم أن يختاروا إجابة واحدة من خمسة بدائل (أبدأ، نادراً، أحياناً، غالباً، دائماً)، ويختار المعلم بديلاً واحداً لكل عبارة من البدائل السابقة، بحيث يتم تقييم كل عبارة بدرجة من (1-5) درجات؛ وبهذا تتراوح درجاته على المقياس بين (24:120) درجة، وتشير الدرجة المرتفعة على المقياس إلى مستوى مرتفع من مهارات التنظيم الذاتي للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمهم، والدرجة المنخفضة على مستوى منخفض من مهارات التنظيم الذاتي لديهم، وفيما يلي أرقام مفردات كل بعد من الأبعاد الفرعية: البعد الأول إدارة الوقت ويتضمن العبارات من (1-5)، والبعد الثاني التركيز والانتباه ويتضمن العبارات من (6-10)، والبعد الثالث التحكم العاطفي ويتضمن العبارات من (11-15)، والبعد الرابع وضع الأهداف وتحقيقها ويتضمن العبارات من (16-20)، والبعد الخامس حل المشكلات ويتضمن العبارات من (21-24).

الأساليب الإحصائية المستخدمة: ولتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي جمعت من خلال المقياس في الجانب الميداني، استخدمت عدد من الأساليب الإحصائية تمثلت في الآتي: المتوسطات الحسابية والانحرافات

المعيارية والنسب المتوقعة، ومعامل الارتباط الخطي لبيرسون وتحليل الانحدار المتعدد، وتحليل الانحدار الخطي البسيط والمتعدد.

## نتائج البحث ومناقشتها

قبل عرض نتائج الدراسة، تم حساب الإحصاءات الوصفية لبيانات متغيرات الدراسة؛ وذلك للتحقق من اعتدالية توزيع تلك المتغيرات، كما هو موضح في جدول (19).

جدول 19

الإحصاءات الوصفية لبيانات عينة الدراسة على متغيرات الدراسة (ن=62)

المقياس	المتغيرات	المتوسط الحسابي	الوسيط	الانحراف المعياري	الانواء Skewness	التفرطح kurtosis
مقياس المشاركة الوالدية	الدعم الأكاديمي	19.85	20	1.782	-0.133	-0.224
	الدعم العاطفي	20.08	20	2.183	-0.097	-0.629
	التواصل مع المدرسة	20.24	20.5	1.948	-0.064	-0.648
	التوجيه السلوكي	20.05	20	1.787	-0.200	-0.556
مقياس مهارات التنظيم الذاتي	الدرجة الكلية للمقياس	80.23	80	5.678	0.078	-0.550
	إدارة الوقت	19.18	19	2.532	-0.626	0.687
	التركيز والانتباه	19.35	20	2.812	-0.390	0.237
	التحكم العاطفي	19.55	20	2.546	-0.896	1.834
مقياس مهارات التنظيم الذاتي	وضع الأهداف وتحقيقها	20.24	20.5	1.705	-0.228	-0.759
	حل المشكلات	15.48	16	2.07	-0.383	0.041
	الدرجة الكلية للمقياس	93.81	93.5	9.602	-0.562	0.546

يتضح من جدول (19) أن قيم المتوسطات الحسابية لمتغيرات الدراسة قريبة من قيم الوسيط، وأن جميع قيم الانواء والتفطح كانت أقل من (+3)؛ مما يشير إلى أن توزيع درجات أفراد عينة الدراسة على المتغيرات يقترب من التوزيع الطبيعي، ومن ثم يمكن استخدام هذه البيانات في إجراء الاستمرارية في التحليلات الإحصائية للإجابة عن أسئلة الدراسة وتبني الأساليب الإحصائية البارامترية كما هو موضح في الآتي:

## نتائج الإجابة عن السؤال الأول ومناقشتها

ينص هذا السؤال على أنه: "هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين درجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم على مقياس المشاركة الوالدية ودرجاتهم على مقياس مهارات التنظيم الذاتي؟"، وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بحساب معامل الارتباط الخطي البسيط لبيرسون بين درجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم على مقياس المشاركة الوالدية ودرجاتهم على مقياس مهارات التنظيم الذاتي، وفيما يلي النتائج التي حصل عليها الباحث:

جدول 20

معاملات الارتباط بين درجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم على مقياسي المشاركة الوالدية ومهارات التنظيم الذاتي (ن=62)

مقياس	مقياس المشاركة الوالدية	مقياس المشاركة الوالدية ككل
مهارات التنظيم الذاتي	إدارة الوقت	**0.667
الدعم الأكاديمي	التركيز والانتباه	**0.478
الدعم العاطفي	التحكم العاطفي	**0.538
التوجيه السلوكي	وضع الأهداف وتحقيقها	**0.487
التواصل مع المدرسة		**0.409
التوجيه السلوكي		**0.380
مقياس المشاركة الوالدية ككل		**0.385
		**0.535
		**0.392
		**0.484
		**0.538
		**0.531
		**0.609
		**0.712
		**0.753
		**0.699
		**0.636

**0.639	**0.388	*0.275	**0.568	**0.650	حل المشكلات
**0.844	**0.618	**0.484	**0.699	**0.685	مقياس مهارات التنظيم الذاتي ككل

(\*) دالة عند مستوى 0.05 (\*\*). دالة عند مستوى 0.01 قيمة (ر) عند مستوى دلالة 0.05 = 0.254. قيمة (ر) عند مستوى دلالة 0.01 = 0.330

يتضح من النتائج الواردة في الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لمقياس المشاركة الوالدية وأبعاده الفرعية، والدرجة الكلية لمقياس مهارات التنظيم الذاتي وأبعاده الفرعية بين (0.275: \*0.844)، وهي قيم موجبة ودالة إحصائيًا عند مستويي دلالة (0.05، 0.01)؛ وهذا يشير إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة (طردية) دالة إحصائيًا عند مستويي دلالة (0.05، 0.01) بين درجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم على مقياس المشاركة الوالدية وأبعاده الفرعية (الدعم الأكاديمي، الدعم العاطفي، التواصل مع المدرسة، التوجيه السلوكي)، ودرجاتهم على مقياس مهارات التنظيم الذاتي وأبعاده الفرعية (إدارة الوقت، التركيز والانتباه، التحكم العاطفي، وضع الأهداف وتحقيقها، حل المشكلات).

في ضوء نتائج الإجابة عن السؤال الأول في الدراسة، يتضح أن هناك علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين درجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم على مقياس المشاركة الوالدية ودرجاتهم على مقياس مهارات التنظيم الذاتي. فقد تراوحت معاملات الارتباط بين (0.275) و (\*0.844) مما يعكس وجود علاقة طردية قوية، سواء على مستوى الدرجة الكلية أو الأبعاد الفرعية للمقياسين، عند مستويي الدلالة (0.05، 0.01). وتشير هذه النتائج إلى أنه كلما زادت مستويات المشاركة الوالدية (الدعم الأكاديمي، الدعم العاطفي، التواصل مع المدرسة، التوجيه السلوكي)، ارتفعت مستويات مهارات التنظيم الذاتي لدى الطلبة (إدارة الوقت، التركيز والانتباه، التحكم العاطفي، وضع الأهداف، حل المشكلات).

وتنسجم هذه النتائج مع ما أشارت إليه الأدبيات التربوية السابقة، حيث أكدت دراسة الشريف (2020) أن المشاركة الوالدية تُمثل عنصرًا مهمًا في تعزيز الكفاءة الذاتية والتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وهو ما يدعم الفرضية القائلة بأن البيئة الأسرية الإيجابية تُعد ركيزة أساسية في بناء سلوكيات تنظيمية فعالة لدى الطالب. كما كشفت دراسة غنيم (2022) عن علاقة دالة إحصائيًا بين مهارات التنظيم الذاتي وصعوبات تعلم القراءة، مما يدل على أن تعزيز هذه المهارات يسهم بشكل مباشر في الحد من آثار الصعوبات الأكاديمية. ومن جهة أخرى، أكدت الأدبيات الحديثة مثل دراسة (Pino-Pasternak & Whitebread, 2010) أن المشاركة الوالدية التي تتسم بالدعم والتفهم تسهم بشكل كبير في تعزيز التنظيم الذاتي من خلال بناء الثقة بالنفس وتقديم استراتيجيات فعالة للتعامل مع التحديات الأكاديمية والسلوكية، في حين أن المشاركة التي تتسم بالتحكم المفرط قد تؤدي إلى نتائج عكسية.

وفي سياق الدراسة الحالية استند الباحث إلى تقييم المعلمين لمهارات التنظيم الذاتي يُعد إضافة نوعية، نظرًا لما يمتلكه المعلم من قدرة على ملاحظة السلوك التنظيمي للطلاب في البيئة الصفية، وهو منظور قلما تناولته الدراسات السابقة التي ركزت غالبًا على آراء الوالدين أو الطلبة أنفسهم. وتبرز نتائج هذه السؤال أهمية تفعيل دور الأسرة

كشريك أساسي في العملية التعليمية للطلبة ذوي صعوبات التعلم، من خلال تعزيز أنماط المشاركة الوالدية الإيجابية التي تُمكن الطالب من اكتساب وتنمية مهارات التنظيم الذاتي الضرورية للتكيف والنجاح الأكاديمي.

### نتائج الإجابة عن السؤال الثاني ومناقشتها:

ينص هذا السؤال على أنه: "هل يمكن التنبؤ بدرجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم على الدرجة الكلية لمقياس مهارات التنظيم الذاتي بمعلومية الدرجة الكلية على مقياس المشاركة الوالدية؟"، وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بإجراء تحليل الانحدار الخطي البسيط Simple Linear Regression، وفيما يلي النتائج التي تم الحصول عليها:

#### جدول 21

نتائج تحليل التباين للانحدار الخطي البسيط

المتغير التابع	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية df.	متوسط المربعات	قيمة "ف"	الدلالة الإحصائية
مهارات التنظيم الذاتي	الانحدار	4008.073	1	4008.073		
	البواقي	1615.604	60	26.927	148.851	دالة (0.000) عند 0.001
	الكلية	5623.677	61			

يتضح من جدول (21) أنه يمكن التنبؤ بدرجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم على مقياس مهارات التنظيم الذاتي بمعلومية درجاتهم على مقياس المشاركة الوالدية"، حيث بلغت قيمة "ف" المحسوبة (148.851)، وهي قيمة دالة عند مستوى دلالة (0.001).

#### جدول 22

نتائج تحليل الانحدار الخطي البسيط

المتغير التابع	الوزن الانحداري	معامل الانحدار	اختبار "ت" ل معنوية	ثابت الانحدار	معامل	معامل التحديد	معامل التحديد
مهارات التنظيم الذاتي	Beta	معامل الانحدار	معامل الانحدار	معامل الانحدار	الارتباط R	R <sup>2</sup> المعدل	R <sup>2</sup> المعدل
	0.844	1.428	**12.200	-20.718	0.844	0.708	0.713

\*\* دالة عند مستوى 0.001.

يتضح من النتائج الواردة في الجدولين السابقين (21، 22) أنه يمكن التنبؤ بمهارات التنظيم الذاتي بمعلومية الدرجة على مقياس المشاركة الوالدية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمهم، حيث بلغ معامل الارتباط يبلغ (0.844) بينما يبلغ معامل التحديد (0.713) وهذا يعني أن المتغير المستقل (المشاركة الوالدية) يفسر حوالي 71.3% من التباين الكلي لأداء الطلبة ذوي صعوبات التعلم على مقياس مهارات التنظيم الذاتي، ويؤكد ذلك قيمة "ت" لدلالة معامل الانحدار، والتي بلغت قيمتها (\*\*12.200)، وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى 0.001، وهذا يعني أن العلاقة بين المتغيرين هي علاقة حقيقية، ومن الجدول السابق يمكننا استنتاج معادلة الانحدار كالتالي:

الصيغة العامة لمعادلة الانحدار البسيط  $ص = ب س + أ$

حيث إن (ص) هي قيمة المتغير التابع وهو (مهارات التنظيم الذاتي)، و(س) هي قيمة المتغير المستقل وهو (المشاركة الوالدية)، و(ب) معامل الانحدار (1.428)، و(أ) هي ثابت الانحدار ويبلغ (-20.718)، لتصبح معادلة الانحدار البسيط كما يلي:  $مهارات التنظيم الذاتي = (1.428) \times المشاركة الوالدية - 20.718$ .

بناءً على النتائج المستخلصة من تحليل الانحدار الخطي البسيط للإجابة عن السؤال الثاني، يتبين أن درجة المشاركة الوالدية تمثل متغيراً مفسراً ذا دلالة إحصائية لمهارات التنظيم الذاتي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمهم. فقد أظهرت النتائج أن قيمة "ف" بلغت (148.851) وهي دالة عند مستوى (0.001)، مما يؤكد أن نموذج الانحدار يفسر فروقاً ذات دلالة في مهارات التنظيم الذاتي يمكن نسبها إلى المشاركة الوالدية. كما بلغ معامل الارتباط بين المتغيرين (0.844)، وهو معامل مرتفع يدل على قوة العلاقة، في حين بلغ معامل التحديد (0.713)، أي أن 71.3% من التباين في مهارات التنظيم الذاتي يُعزى إلى المشاركة الوالدية، وهو ما يعكس أثراً كبيراً للمتغير المستقل على المتغير التابع.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة الشريف (2020)، التي بينت أن المشاركة الإيجابية من قبل الوالدين - وخاصة في جوانب التوجيه والدعم الأكاديمي والعاطفي - تلعب دوراً محورياً في تعزيز السلوكيات التنظيمية لدى الطلبة الذين يعانون من صعوبات تعلم. كما أظهرت دراسة (Grolnick & Slowiaczek, 1994) أن المشاركة الوالدية تسهم في تطوير المهارات التنفيذية والمعرفية العليا، والتي تُعد مكونات أساسية للتنظيم الذاتي، بما في ذلك التخطيط، وضبط الذات، والمثابرة في أداء المهام.

من جهة أخرى، تدعم دراسة غنيم (2022) هذه النتيجة أيضاً من خلال ما أظهرته من أن مهارات التنظيم الذاتي تُعد مؤشراً تنبؤياً بمستوى التكيف الأكاديمي للطلبة ذوي صعوبات التعلم، ما يبرز أهمية البحث عن المتغيرات التي تعزز هذه المهارات، وعلى رأسها السياق الأسري والدعم الوالدي.

وما يميز هذه الدراسة هو استخدامها لوجهة نظر المعلمين كمصدر لتقدير مستوى التنظيم الذاتي لدى الطلبة، وهو أمر نادر نسبياً في الأدبيات السابقة التي غالباً ما اعتمدت على تقارير الوالدين أو تقويمات ذاتية من قبل الطلبة أنفسهم. ويُعد هذا المنظور أكثر موضوعية نظراً لما يتمتع به المعلم من اطلاع مباشر على سلوكيات الطالب الأكاديمية والانفعالية داخل الصف. وبذلك، تؤكد نتائج هذه السؤال أهمية الدور الذي تلعبه الأسرة في تشكيل القدرات التنظيمية للطلبة ذوي صعوبات التعلم، وتدعو إلى بناء برامج تدخلية قائمة على تعزيز المشاركة الوالدية الإيجابية، بما يسهم في تنمية المهارات الذاتية لدى هؤلاء الطلبة ويدعم فرص نجاحهم الأكاديمي والنفسي.

### نتائج الإجابة عن السؤال الثالث ومناقشتها

ينص هذا السؤال على أنه: "هل تسهم أبعاد مقياس المشاركة الوالدية في التنبؤ بدرجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم على مقياس مهارات التنظيم الذاتي؟"، وللإجابة عن هذا السؤال تم إجراء تحليل الانحدار المتعدد بطريقة الإدخال المتزامن Enter باعتبار الأبعاد الفرعية لمقياس المشاركة الوالدية متغيرات مستقلة، ومقياس مهارات التنظيم الذاتي متغير تابع، وقد تم التأكد في البداية من مدى ملائمة نموذج الانحدار المتعدد من خلال نتائج تحليل التباين، وفيما يلي النتائج التي تم الحصول عليها:

جدول 23

نتائج تحليل التباين للانحدار الخطي المتعدد

المتغير التابع	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية df.	متوسط المربعات	قيمة "ف"	الدلالة الإحصائية
مهارات التنظيم الذاتي ككل	الانحدار البواقي الكلي	4140.314 1483.364 5623.677	4 57 61	1035.078 26.024	39.774	دالة (0.000) إحصائياً عند 0.001

يتضح من جدول (23) أن قيمة "ف" المحسوبة بلغت (39.774)، وهي قيمة دالة عند مستوى دلالة 0.001؛ وهذا يشير إلى أن الأبعاد الفرعية لمقياس المشاركة الوالدية (الدعم الأكاديمي، الدعم العاطفي، التواصل مع المدرسة، التوجيه السلوكي) تسهم في التنبؤ بالتنظيم الذاتي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، و جدول (24) يوضح الأوزان الانحدارية للأبعاد الفرعية ومعامل الارتباط المتعدد ومعامل التحديد:

جدول 24

نتائج تحليل الانحدار الخطي المتعدد

النموذج	معامل الارتباط R	معاملات (B) الانحدار	الخطأ المعياري	الأوزان الانحدارية Beta	اختبار "ت" لمعنوية معاملات الانحدار	معامل الارتباط R المتعدد	معامل التحديد R <sup>2</sup>	معامل التحديد المعدل R <sup>2</sup>
ثابت الانحدار	-----	19.654-	9.516	-----	*2.065-			
البعد الأول	**0.685	2.030	0.432	0.377	**4.699			
البعد الثاني	**0.699	1.610	0.365	0.366	**4.408	**0.858	0.736	0.718
البعد الثالث	**0.484	0.669	0.375	0.136	1.786			
البعد الرابع	**0.618	1.361	0.432	0.253	**3.151			

\*\* دالة عند مستوى 0.01 \* دالة عند 0.05

ويتضح من الجدول أن جميع قيم معاملات الانحدار كانت دالة إحصائياً عند مستويي دلالة (0.05، 0.01)، فيما عدا قيمة معامل الانحدار للبعد (التواصل مع المدرسة)، فكانت قيمة غير دالة إحصائياً؛ مما يدل على عدم وجود تأثير دال إحصائياً للبعد الثالث (التواصل مع المدرسة) على المتغير التابع (مهارات التنظيم الذاتي)؛ ولهذا تم حذفه من معادلة الانحدار، ثم تم إعادة إجراء تحليل الانحدار والجدولين التاليين يوضحان نتائج تحليل الانحدار الخطي المتعدد (باعتبار كل من الدعم الأكاديمي، الدعم العاطفي، التوجيه السلوكي متغيرات مستقلة):

جدول 25

نتائج تحليل التباين للانحدار الخطي المتعدد (بعد حذف المتغيرات غير المنبئة)

المتغير التابع	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية df.	متوسط المربعات	قيمة "ف"	الدلالة الإحصائية
مهارات التنظيم الذاتي	الانحدار البواقي الكلي	4057.328 1566.350 5623.677	3 58 61	1352.443 27.006	50.079	دالة (0.000) إحصائياً عند 0.001

جدول 26

نتائج تحليل الانحدار الخطي المتعدد

النموذج	معامل الارتباط R	معاملات (B) الانحدار	الخطأ المعياري	الأوزان الانحدارية Beta	اختبار "ت" لمعنوية معاملات الانحدار	معامل الارتباط R المتعدد	معامل التحديد R <sup>2</sup>	معامل التحديد المعدل R <sup>2</sup>
ثابت الانحدار	-----	13.644-	9.067	-----	1.505-			
البعد الأول	**0.685	2.234	0.424	0.415	***5.266	0.849	0.721	0.707
البعد الثاني	**0.699	1.723	0.366	0.392	***4.704			
البعد الرابع	**0.618	1.421	0.439	0.264	**3.239			

\*\* دالة عند مستوى 0.01 \*\*\* دالة عند مستوى 0.001

يشير جدول (26) إلى أن معامل الارتباط المتعدد يساوي (0.849)، بينما يساوي معامل التحديد  $R^2$  (0.721)، وهذا يعني أن الأبعاد الفرعية (الدعم الأكاديمي، الدعم العاطفي، التوجيه السلوكي) تفسر (72.1%) من التغير والتباين الحاصل في المتغير التابع (مهارات التنظيم الذاتي) لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم وهي نسبة جيدة، ويرجع الباقي (27.9%) إلى عوامل أخرى، وقد بلغت قيم اختبار "ت" على مستوى الأبعاد الفرعية (5.266\*\*\*، 4.704\*\*\*، 3.239\*\*) وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستويي دلالة (0.01، 0.001) وهذا يشير إلى وجود تأثيرات دالة ومعنوية للأبعاد الفرعية (الدعم الأكاديمي، الدعم العاطفي، التوجيه السلوكي) في التنبؤ بالمتغير التابع (مهارات التنظيم الذاتي)، وبهذا يمكننا استنتاج معادلة الانحدار المتعدد كالاتي:

$$\text{درجة مهارات التنظيم الذاتي المتنبأ بها (ص)} = (0.415) \times \text{الدعم الأكاديمي} + (0.392) \times \text{الدعم العاطفي} + (0.264) \times \text{التوجيه السلوكي}$$

تشير نتائج تحليل الانحدار المتعدد للإجابة عن السؤال الثالث إلى أن أبعاد المشاركة الوالدية -وتحديدًا: الدعم الأكاديمي، والدعم العاطفي، والتوجيه السلوكي-، تسهم بدرجة دالة إحصائيًا في التنبؤ بمهارات التنظيم الذاتي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم. فقد أظهرت النتائج أن نموذج الانحدار المكون من هذه الأبعاد الثلاثة يفسر ما نسبته (72.1%) من التباين في درجات مهارات التنظيم الذاتي، وهو ما يعد دلالة قوية على أهمية هذه الأبعاد في دعم وتنمية القدرات التنظيمية الذاتية لدى هذه الفئة من الطلبة، في حين أن المتغير الرابع (التواصل مع المدرسة) لم يُظهر تأثيرًا دالًا، مما استدعى استبعاده من النموذج النهائي.

وتدعم هذه النتائج عددًا من الدراسات السابقة التي تناولت أثر البيئة الأسرية على النمو التنفيذي والانفعالي للطلبة ذوي صعوبات التعلم. فقد بينت دراسة (Pino-Pasternak & Whitebread, 2010) أن الدعم الأكاديمي الذي يقدمه الوالدان يُعزز من استراتيجيات التنظيم الذاتي لدى الأبناء، ويكسبهم مهارات التخطيط وإدارة الوقت ومراقبة الأداء الذاتي.

كما أكدت دراسة الشريف (2020) أن المشاركة الأبوية الفعالة في التعلم، وخاصة من خلال التوجيه الأكاديمي والتشجيع، تسهم في بناء ثقة الطالب بذاته، وتدعم قدراته على الانخراط في مهام تعليمية مستقلة، وهو ما يعد من ركائز التنظيم الذاتي.

وفي السياق ذاته، أوضحت دراسة غنيم (2022) أن الدعم العاطفي يمثل أحد المحددات الرئيسة لسلامة العمليات التنظيمية الداخلية لدى الطلبة، حيث يُعد الشعور بالأمان النفسي والمساندة الوجدانية محفزًا رئيسًا للسلوك المنظم ذاتيًا، خصوصًا لدى الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، الذين غالبًا ما يعانون من مشكلات في ضبط الانفعالات والتفاعل الاجتماعي.

أما التوجيه السلوكي، فقد ثبت في أدبيات عدة أنه يسهم في تعزيز مهارات ضبط الذاتي، لا سيما من خلال تقديم نماذج سلوكية واضحة، وتدريب الأبناء على اتخاذ القرارات المناسبة، وضبط السلوكيات في المواقف التعليمية. وتماشى هذه النتيجة مع ما أورده دراسة (Grolnick et al., 1997) من أن التوجيه السلوكي المنضبط يعزز الفعالية الذاتية والانتباه المستمر، وهي جوانب محورية في التنظيم الذاتي.

ومن الجدير بالذكر أن عدم دلالة بعد "التواصل مع المدرسة" في النموذج التنبؤي قد يعود إلى طبيعة هذا البعد التي قد لا ترتبط مباشرة بسلوكيات الطالب أو تنميته الذاتية، بل تتركز أكثر على العلاقة بين الأسرة والمؤسسة التعليمية، دون انعكاس مباشر على ممارسات التنظيم الذاتي لدى الطالب. وبناءً على ما سبق، تؤكد نتائج هذه الدراسة أهمية الاستثمار في تعزيز أبعاد المشاركة الوالدية المؤثرة، من خلال برامج إرشادية وتوعوية تستهدف الآباء، بهدف تمكينهم من أداء أدوارهم التربوية بكفاءة أكبر، بما يساهم في دعم النمو النفسي والسلوكي والمعرفي للطلبة ذوي صعوبات التعلم، ويُعد ذلك من أبرز ركائز الدمج التربوي الفاعل والوقاية من الفشل الأكاديمي.

### التوصيات

- تدريب أولياء الأمور على تقديم الدعم الأكاديمي المنزلي من خلال تخصيص وقت لمراجعة الواجبات، وتشجيع أبنائهم على تنظيم وقتهم واستخدام جداول المهام اليومية.
- تنفيذ برامج إرشادية للأهالي لتعزيز الدعم العاطفي، تتضمن أساليب تعزيز الثقة بالنفس، وتقدير الجهد، والتعامل الإيجابي مع الفشل الدراسي.
- تطبيق استراتيجيات التوجيه السلوكي المنزلي عبر وضع قواعد سلوكية واضحة، وربطها بأنظمة تعزيز تحفيزية تساعد على تنمية السلوك المنظم لدى الطلبة.
- عقد ورش تدريبية للمعلمين لتزويدهم باستراتيجيات دعم التنظيم الذاتي داخل الصف، مثل تدريب الطلاب على تحديد الأهداف، والمراقبة الذاتية، وإدارة الوقت.
- تعزيز التعاون المنهجي بين المدرسة والأسرة من خلال إنشاء خطط اتصال دورية تركز على تبادل المعلومات حول السلوك الأكاديمي والتنظيمي للطلاب.
- تصميم برامج شراكة مجتمعية بين مراكز صعوبات التعلم والمدارس لتقديم الدعم النفسي والتربوي المتكامل للطلبة وأسرهم، بما يضمن استدامة تنمية مهارات التنظيم الذاتي.

### المقترحات

- تأثير برامج الإرشاد الأسري على تعزيز مهارات التنظيم الذاتي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.
- تحليل دور الدعم العاطفي في تعزيز مهارات التنظيم الذاتي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم: دراسة مقارنة بين الذكور والإناث.
- تأثير التوجيه السلوكي من قبل الوالدين على تحسين التنظيم الذاتي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم.
- دور المشاركة الوالدية في تحفيز الطلاب ذوي صعوبات التعلم لتحقيق التفوق الأكاديمي.
- التواصل الأسري والمدرسي وعلاقته بتعزيز مهارات التنظيم الذاتي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.
- التنظيم الذاتي وعلاقته بسلوكيات التكيف الاجتماعي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.
- إسهام الدعم الأكاديمي الوالدي في تحسين مهارات التنظيم الذاتي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.
- فعالية برنامج تدريبي للوالدين لتحسين مهارات التنظيم الذاتي لدى أبنائهم ذوي صعوبات التعلم.

## المراجع

### المراجع العربية

- خطاب، علي. (2004). الإحصاء الوصفي. مكتبة الأنجلو المصرية.
- الشريف، بندر. (2020). المشاركة الوالدية المدركة كمنبع بالتحصيل الدراسي والكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدارس العلوم الشرعية بالمدينة المنورة. *المجلة التربوية*, 34(137), 295-326.
- عبدالستار، مهند؛ وعلي، افتخار. (2023). بناء مقياس الضبط الذاتي لدى طالبات المرحلة المتوسطة. *مجلة الفتح*, 19(4), 1-18.
- غنيم، ناريمان. (2022). مهارات التنظيم الذاتي وعلاقتها بصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*, 30(30), 879-908.

### المراجع الأجنبية

- Boekaerts, M., & Corno, L. (2005). Self-regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. *Applied psychology*, 54(2), 199-231.
- Eleftheriadou, D., & Vlachou, A. (2023). Parents' and Teachers' Perceptions of Parental Involvement and Practices in the Education of Students with Learning Disabilities in Greece. *School Community Journal*, 33(2), 237-264.
- Epstein, J. L. (2002). School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools. *ADOLESCENCE-SAN DIEGO*, 37, 435-435.
- Pinneo, L., & Nolen, A. (2024). Parent involvement and student academic motivation towards science in 9th grade. *Humanities and Social Sciences Communications*, 11(1), 1-12.
- Tzurriel, D., Weiss, T., & Kashy-Rosenbaum, G. (2024). The effects of working memory training on working memory, self-regulation, and analogical reasoning of preschool children. *British Journal of Educational Psychology*, 94(4), 1132-1160.
- Cassiano, R. G. M., Engeroff, M. A., Cidade, B. G., Martins, M. E. D. O., Barros, S. B. D. T., Canevazzi, S. G. L., ... & Cardoso, C. D. O. (2025). Executive function intervention in the school context: A scoping review. *Applied Neuropsychology: Child*, 1-16.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (Eds.). (2023). *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*. Taylor & Francis.
- Lunkenheimer, E., Sturge-Apple, M. L., & Kelm, M. R. (2023). The importance of parent self-regulation and parent-child coregulation in research on parental discipline. *Child development perspectives*, 17(1), 25-31.
- Schütz, J., & Bäker, N. (2023). Associations between parenting, temperament-related self-regulation and the moral self in middle childhood. *Children*, 10(2), 302.
- Fan, H., Feng, Y., & Zhang, Y. (2024). Parental involvement and student creativity: a three-level meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 15, 1407279.
- Grolnick, W. S., & Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child development*, 65(1), 237-252.
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel psychology*, 28(4).
- Pino-Pasternak, D., & Whitebread, D. (2010). The role of parenting in children's self-regulated learning. *Educational Research Review*, 5(3), 220-242.
- Reid, R., & Harris, K. R. (1993). Self-monitoring of attention versus self-monitoring of performance: Effects on attention and academic performance. *Exceptional children*, 60(1), 29-40.
- Reid, R., Lienemann, T. O., & Hagaman, J. L. (2013). *Strategy instruction for students with learning disabilities*. Guilford Publications.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into practice*, 41(2), 64-70.

### المراجع العربية باللغة الإنجليزية

- Abdul Sattar, M., & Ali, I. (2023). Developing a self-regulation scale for middle school female students. (In Arabic), *Al-Fath Journal*, 19(4), 1-18.
- Al-Sharif, B. (2020). Perceived parental involvement as a predictor of academic achievement and academic self-efficacy among secondary school students at Islamic science schools in Al-Madinah Al-Munawarah. (In Arabic), *Educational Journal*, 34(137), 295-326.
- Ghoneim, N. (2022). Self-regulation skills and their relationship to learning disabilities among elementary school students. (In Arabic), *The Arab Journal of Educational and Psychological Sciences*, (30), 879-908.
- Khatab, A. (2004). *Descriptive statistics*. (In Arabic), Anglo Egyptian Bookshop.

# The Reality of Implementing Learning Cities Standards in Enhancing Sustainable Mental Health Skills From the Perspective of Secondary School Staff

Somaya Qassim Al-anazi

Ministry of Education

## واقع تفعيل معايير مدن التعلّم في تعزيز مهارات الصحة النفسية المستدامة من وجهة نظر أفراد التشكيلات المدرسية في مدارس المرحلة الثانوية

سمية بنت قاسم خليفة العنزي<sup>(1)</sup>

وزارة التعليم

### المستخلص

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن دور تفعيل معايير شبكة اليونسكو لمدن التعلّم في تعزيز مهارات الصحة النفسية المستدامة لدى طلاب المرحلة الثانوية، وكذلك التعرف إلى واقع تطبيق هذه المعايير في البيئة المدرسية من وجهة نظر أفراد التشكيلات المدرسية، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي المسحي لملاءمته لطبيعة أهدافها، وتمثّل مجتمع الدراسة في أفراد التشكيلات المدرسية بالمرحلة الثانوية في مدارس المدينة المنورة. وتكوّنت عينة الدراسة من (88) فردًا من المعلمين والإداريين والموجهين التربويين، تم اختيارهم باستخدام أسلوب العينة العشوائية البسيطة، واستخدمت الاستبانة أداةً لجمع البيانات، بعد التحقق من صدقها وثباتها وفق الأسس العلمية المتعارف عليها في البحوث التربوية والنفسية. وأظهرت الدراسة مجموعة من النتائج أهمها: أن مستوى تفعيل معايير شبكة اليونسكو لمدن التعلّم في تعزيز مهارات الصحة النفسية المستدامة لدى الطلاب جاء بدرجة مرتفعة من وجهة نظر أفراد العينة، مما يعكس وعيًا ومؤسسًا بأهمية هذه المعايير في دعم الصحة النفسية والرفاه الطلابي. كما بيّنت النتائج أن التحديات التي تواجه تفعيل هذه المعايير جاءت أقل من القيمة المرجعية المتوقعة، بما يشير إلى توافر بيئة مدرسية داعمة نسبيًا لتطبيق ممارسات التعلم المستدام والصحة النفسية الإيجابية، وفي ضوء هذه النتائج، أوصت الدراسة بضرورة إطلاق حملات توعوية وورش عمل تدريبية منظمة تستهدف أفراد التشكيلات المدرسية في المرحلة الثانوية لتعميق فهمهم بمعايير شبكة اليونسكو لمدن التعلّم وآليات توظيفها في تعزيز مهارات الصحة النفسية المستدامة. كما أوصت بدمج أهداف واضحة ومؤشرات أداء قابلة للقياس للصحة النفسية المستدامة ضمن الخطط التشغيلية والتطويرية للمدارس الثانوية، بما ينسجم مع معايير شبكة اليونسكو وأهداف برنامج تنمية القدرات البشرية، ويعزز دور الإرشاد النفسي التربوي في بناء بيئات تعلم داعمة للرفاه النفسي والتنمية الشاملة.

**الكلمات المفتاحية:** تفعيل -معايير شبكة اليونسكو لمدن التعلّم - مهارات الصحة النفسية المستدامة - برنامج تنمية القدرات البشرية.

**Abstract:** The present study aimed to investigate the role of activating the UNESCO Global Network of Learning Cities standards in enhancing sustainable mental health skills among secondary school students, thereby contributing to the achievement of the objectives of the Human Capability Development Program. It also sought to identify the current status of implementing these standards within the school environment from the perspectives of members of school staff formations, in light of contemporary trends emphasizing the integration of education, mental health, and sustainable development. The study adopted the descriptive survey methodology due to its suitability for the nature of the research objectives. The study population consisted of members of school staff formations in secondary schools in Al-Madinah Al-Munawwarah. The study sample included (88) participants comprising teachers, administrators, and educational supervisors, selected using simple random sampling. A questionnaire was employed as the data collection instrument after its validity and reliability were verified according to established scientific standards in educational and psychological research. The findings revealed several key results, most notably that the level of activation of the UNESCO Learning Cities Network standards in enhancing students' sustainable mental health skills was rated as high from the perspectives of the sample participants. This reflects a strong institutional awareness of the importance of these standards in supporting students' mental health and well-being. Additionally, the results indicated that the challenges facing the activation of these standards were lower than the expected reference value, suggesting the availability of a relatively supportive school environment for implementing sustainable learning practices and positive mental health initiatives. These findings are consistent with recent studies in educational psychology that emphasize the role of mentally supportive schools in enhancing students' psychological adjustment and resilience.

In light of these findings, the study recommended launching awareness campaigns and structured training workshops targeting secondary school staff formations to deepen their understanding of the UNESCO Learning Cities Network standards and the mechanisms for employing them to enhance sustainable mental health skills. It also recommended integrating clear objectives and measurable performance indicators for sustainable mental health within the operational and developmental plans of secondary schools, in alignment with the UNESCO Network standards and the goals of the Human Capability Development Program, thereby strengthening the role of educational psychological counseling in building learning environments that support psychological well-being and comprehensive development.

**Keywords:** Activation; UNESCO Global Network of Learning Cities standards; Sustainable mental health skills; Human Capability Development Program

(1) وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية [Somaya242@gmail.com](mailto:Somaya242@gmail.com)

Doi: 10.64432/2514-000-008-009

## المقدمة

أصبحت التنمية المستدامة في العقود الأخيرة محورًا رئيسًا للسياسات التعليمية والتنموية عالميًا، بوصفها إطارًا شاملاً يربط بين تنمية رأس المال البشري وجودة التعليم والصحة النفسية للأفراد. وفي هذا السياق، تمثل رؤية المملكة العربية السعودية 2030 استراتيجية وطنية طموحة تهدف إلى بناء مجتمع حيوي واقتصاد مزدهر ووطن طموح، من خلال الاستثمار في الإنسان السعودي وتمكينه من المهارات والقيم والمعارف اللازمة للمنافسة عالميًا. ويُعد برنامج تنمية القدرات البشرية أحد البرامج التنفيذية المحورية للرؤية، إذ يركز على تطوير القدرات المعرفية والمهارية والنفسية، وتعزيز التعلّم المستمر مدى الحياة، بما ينسجم مع الاتجاهات العالمية الحديثة في التنمية البشرية (برنامج تنمية القدرات البشرية، 2024).

وتشير التقارير الدولية والإقليمية الحديثة إلى أن تحديات تنمية القدرات البشرية لم تعد تقتصر على الجوانب الأكاديمية أو المهنية، بل أصبحت الصحة النفسية المستدامة عاملاً حاسماً في تحقيق مخرجات تعليمية وتنموية فعّالة، لا سيما لدى فئتي المراهقين والشباب (UNESCO, 2023؛ UNESCWA, 2022؛ WHO, 2022) فقد أكدت الأدبيات المعاصرة أن الصحة النفسية الإيجابية تمثل ركيزة أساسية لتحقيق الهدف الثالث من أهداف التنمية المستدامة المتعلق بالصحة الجيدة والرفاه، والهدف الرابع المتعلق بالتعليم الجيد والتعلّم مدى الحياة، لما لها من دور في تعزيز التكيف النفسي، والمرونة، والمشاركة الاجتماعية الفاعلة (OECD, 2021; Barry et al., 2022).

وفي هذا الإطار، تُعرّف مهارات الصحة النفسية المستدامة بأنها مجموعة من القدرات المعرفية والانفعالية والسلوكية التي تمكن الفرد من الحفاظ على توازنه النفسي، وتنمية المرونة النفسية، وإدارة الضغوط الحياتية بفاعلية، وتعزيز الرفاه النفسي الإيجابي على المدى الطويل، بما يضمن استدامة الأداء النفسي والاجتماعي في مختلف مراحل الحياة (Galderisi et al., 2021; Patel et al., 2022). ويُنظر إلى هذه المهارات بوصفها ناتجاً رئيساً للتدخلات الوقائية والإرشادية في البيئات التعليمية، وليست مجرد غياب للاضطرابات النفسية.

وتُعد المرحلة الثانوية من أكثر المراحل النمائية حساسية في بناء مهارات الصحة النفسية المستدامة، إذ تتزامن مع مرحلة المراهقة التي تشهد تحولات نفسية وانفعالية واجتماعية متسارعة، إلى جانب تصاعد الضغوط الأكاديمية ومتطلبات التكيف الاجتماعي؛ مما يزيد من احتمالية ظهور مشكلات نفسية كالقلق والاكتئاب واضطرابات التكيف (المشهوراي وحرارة، 2024؛ Sawyer et al., 2021). وتشير دراسة (Patel et al., 2022) إلى أن التدخلات النفسية التربوية الوقائية في هذه المرحلة تُعد أكثر فاعلية وأثراً طويلاً المدى مقارنة بالتدخلات المتأخرة، لما لها من دور في تعزيز المرونة النفسية وبناء أسس الرفاه المستدام.

وفي ضوء هذه التحديات، برزت مبادرة شبكة اليونسكو العالمية لمدن التعلّم بوصفها إطاراً دولياً داعماً لخلق بيئات تعليمية شاملة ومستدامة، تركز على تعزيز التعلّم مدى الحياة، والعدالة التعليمية، والرفاه الاجتماعي والنفسي، من خلال شراكات مؤسسية ومجتمعية متكاملة (UNESCO, 2021). وقد أكدت دراسات حديثة فاعلية تطبيق معايير هذه المبادرة في تحسين جودة البيئات التعليمية وتعزيز الشمولية والرفاه المجتمعي، إلا أن معظم هذه الدراسات

انصبت على المستويات الحضرية أو السياسات العامة، مع محدودية واضحة في تناول مستوى المدارس، وبخاصة المرحلة الثانوية (Pagkratis & Dobson, 2023).

وعلى الرغم من تزايد الاهتمام العالمي بالصحة النفسية المستدامة وبيئات التعلم الداعمة، تكشف مراجعة الأدبيات الحديثة عن فجوة بحثية تتمثل في قلة الدراسات التي بحثت واقع تفعيل معايير شبكة اليونسكو لمدن التعلم في تعزيز مهارات الصحة النفسية المستدامة داخل المدارس الثانوية، من منظور أفراد التشكيلات المدرسية، ولا سيما في السياق السعودي. كما تفتقر الأدبيات إلى دراسات تربط بين هذه المعايير الدولية وأهداف برنامج تنمية القدرات البشرية من منظور الإرشاد النفسي التربوي.

وانطلاقاً من هذه الفجوة، يسعى البحث الحالي إلى استقصاء واقع تفعيل معايير شبكة اليونسكو لمدن التعلم في تعزيز مهارات الصحة النفسية المستدامة لدى طلاب المرحلة الثانوية، من وجهة نظر أفراد التشكيلات المدرسية، بما يسهم في دعم الممارسات الإرشادية الوقائية، وتطوير السياسات التعليمية الداعمة للصحة النفسية المستدامة في المدارس الثانوية بالمملكة العربية السعودية.

حيث تُعد شبكة اليونسكو لمدن التعلّم إطاراً دولياً يهدف إلى تعزيز التعلّم مدى الحياة من خلال تطوير بيئات تعليمية داعمة وشاملة، بما يسهم في تحقيق أهداف التنمية المستدامة، ولا سيما الهدف الرابع المتعلق بالتعليم الجيد، والهدف الحادي عشر المتعلق بالمدن المستدامة (UNESCO, 2017). وفي السياق المدرسي، تكتسب معايير شبكة اليونسكو لمدن التعلّم أهمية خاصة؛ إذ تركز على توفير بيئات تعليمية داعمة نفسياً، تعزيز التعلّم النشط والتشاركي، استخدام التقنيات التعليمية الحديثة، تنمية المهارات الحياتية والاجتماعية للمتعلمين. وتُشير الأدبيات التربوية الحديثة إلى أن تطبيق هذه المعايير داخل المؤسسات التعليمية، لا سيما المدارس الثانوية، يسهم في تحسين المناخ المدرسي، ويعزز رفاهية الطلاب النفسية والاجتماعية (UNESCO, 2022) أما من حيث مهارات الصحة النفسية المستدامة لدى طلاب المرحلة الثانوية.

فُتعرّف مهارات الصحة النفسية المستدامة بأنها مجموعة من القدرات النفسية والاجتماعية التي تمكّن الطالب من التكيف الإيجابي مع الضغوط، وتنظيم انفعالاته، وبناء علاقات اجتماعية داعمة، وتكوين معنى إيجابي لحياته التعليمية، بما يضمن استمرارية رفاهيته النفسية على المدى الطويل. وتنبئ الدراسة تصنيفاً واحداً لهذه المهارات يتمثل في: المرونة النفسية، التوافق الانفعالي، الكفاءة الاجتماعية، الإحساس بالمعنى والهدف؛ حيث تُعد المرحلة الثانوية مرحلة نمائية حرجة يواجه الطلاب خلالها ضغوطاً أكاديمية واجتماعية متزايدة، وتشكل لديهم ملامح الهوية النفسية والاجتماعية، مما يجعل تنمية مهارات الصحة النفسية في هذه المرحلة ضرورة تربوية وإرشادية ملحة (خماذ وبن نويوة، 2023؛ WHO, 2021).

وقد أكدت عدد من دراسات الإرشاد النفسي التربوي أن المدرسة الثانوية تمثل بيئة محورية لتنمية الصحة النفسية؛ من خلال المناخ المدرسي الداعم، والأنشطة الصفية واللاصفية، وبرامج التوجيه والإرشاد النفسي (الطيب، 2020؛ الزين، 2021)، وأشارت الدراسات الحديثة إلى أن المدارس التي تتبنى ممارسات تعليمية شاملة، وتوفر دعماً

نفسياً منظماً، تسهم في رفع مستويات المرونة النفسية والتوافق الاجتماعي لدى الطلاب، وتقلل من معدلات القلق والضغط النفسية (UNESCO, 2022).

ومن منطلق الحديث عن برنامج تنمية القدرات البشرية بوصفه إطاراً داعماً للدراسة والذي يُعد أحد البرامج الاستراتيجية لرؤية المملكة 2030، ويهدف إلى تمكين الأفراد من حياة عامرة وصحية من خلال تطوير المهارات الأساسية والمستقبلية، بما في ذلك المهارات النفسية والاجتماعية (برنامج تنمية القدرات البشرية، 2021). وفي هذه الدراسة، يُستخدم البرنامج كإطار مرجعي يفسر أهمية تنمية مهارات الصحة النفسية المستدامة في المرحلة الثانوية، وليس كمتغير مستقل، وذلك من خلال اتساق أهدافه مع: تعزيز المرونة النفسية، دعم الرفاه النفسي، بناء شخصية الطالب المتكاملة.

## مشكلة البحث

على الرغم من الجهود الوطنية والدولية الساعية إلى تعزيز التنمية المستدامة، تشير التقارير الدولية الحديثة إلى استمرار التحديات المرتبطة بـ "التنمية البشرية"، ولا سيما تلك المتعلقة بجودة التعليم وبناء القدرات النفسية والاجتماعية للأفراد؛ فقد أظهر تقرير لجنة الأمم المتحدة الاقتصادية والاجتماعية لغرب آسيا (UNESCWA) (2022) ارتفاع مؤشر تحديات التنمية في الدول العربية خلال العقد الماضي، مع بروز بُعد التنمية البشرية كأحد أكثر الأبعاد تحدياً، الأمر الذي يعكس محدودية فاعلية الأنظمة التعليمية في تنمية المهارات الشخصية والنفسية المستدامة لدى المتعلمين.

وفي السياق السعودي، ورغم التحسن الملحوظ في مؤشرات التنمية التقليدية؛ إلا أن الفجوة بين مؤشر التنمية البشرية ومؤشرات الاستدامة البشرية ما تزال قائمة، مما يشير إلى الحاجة إلى تبني أطر تعليمية أكثر شمولاً تركز على جودة المخرجات التعليمية، وبخاصة تلك المرتبطة بالصحة النفسية والرفاه المستدام، انسجاماً مع مستهدفات رؤية المملكة 2030 وبرنامج تنمية القدرات البشرية (HCDP, 2024).

وانطلاقاً من هذا التوجه، تبنت المملكة العربية السعودية مبادرة شبكة اليونسكو العالمية لمدن التعلّم بوصفها إطاراً استراتيجياً يهدف إلى دعم التعلّم مدى الحياة، وتعزيز البيئات التعليمية الشاملة، وتحسين جودة الحياة والرفاه النفسي داخل المجتمعات المحلية، وهو ما يُجسده مشاركة عدد من المدن السعودية في هذه الشبكة خلال الأعوام الأخيرة (وكالة الأنباء السعودية، 2024؛ UNESCO, 2021)؛ غير أن مراجعة الأدبيات تكشف أن معظم الدراسات المرتبطة بمدن التعلّم ركزت على المستويات المجتمعية أو الحضرية، مع محدودية واضحة في تناول السياق المدرسي بوصفه المجال الرئيس لتكوين المهارات النفسية في مراحل النمو المبكرة والمتوسطة.

أما من منطلق العلاقة التفسيرية بين مدن التعلّم والصحة النفسية المستدامة، فقد تشير الأدبيات الحديثة إلى أن تطبيق معايير مدن التعلّم في البيئة المدرسية يسهم في تعزيز مهارات الصحة النفسية المستدامة من خلال: توفير بيئات تعليمية داعمة نفسياً، تعزيز المشاركة والتفاعل الاجتماعي، استخدام التكنولوجيا لتخفيف الضغوط التعليمية، دعم التعلّم الذاتي والتعلّم مدى الحياة. وبذلك، تُسهم مدن التعلّم في بناء بيئة مدرسية تعزز المرونة النفسية، والتوافق

الانفعالي، والكفاءة الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية، بما يتوافق مع أهداف التنمية المستدامة وبرنامج تنمية القدرات البشرية (Pagkratis & Dobson, 2023 ؛ UNESCO, 2022).

ومن حيث التحديات والفرص المتاحة فقد تواجه المدارس بعض التحديات التي تقف عائق أمام تطبيق بعض معايير شبكة اليونسكو، ففي دراسة أجراها السعودي (2021) تبين أن تحقيق التنمية المستدامة من خلال التحول لمدرسة بيئية يواجه بعض التحديات كنقص الإمكانيات المادية التي تشكل عائق أمام تحقيق متطلبات التنمية المستدامة، وكثرة المباني المدرسية القديمة التي لا تراعي البيئة والتنمية المستدامة، الاعتماد على التمويل الحكومي ومحدودية المصادر البديلة، ضعف المناهج وعدم إلمامها بمواضيع البيئة والتنمية المستدامة، وضعف مشاركة مؤسسات المجتمع في تلبية احتياجات المدرسة وتقديم المساعدات المختلفة لها. كما أن تعزيز عملية التعلّم مدى الحياة يمكن أن يواجه صعوبات كبيرة على الأشخاص الأكبر سناً، والسكان في المناطق الريفية والنائية، والأشخاص ذوي المهارات المحدودة في القراءة والكتابة، كما أن أولئك الذين يعانون من الفقر يفتقرون غالباً إلى المهارات الرقمية؛ مما قد يشكل عائقاً أمام قدرتهم على الوصول للتكنولوجيا الجديدة أو استخدامها بشكل فعال (UNESCO, 2023).

وترى الباحثة أن هناك تحديات أخرى يمكن أن تواجه تطبيق معايير اليونسكو لمدن التعلّم، كالتحديات الإدارية وعدم وضوح السياسات وآليات التنفيذ لهذه المعايير في المدارس، واعتماد بعض المدارس على المناهج التقليدية والتي لا تناسب مهارات العصر الحالي وقلة تركيزها على مفاهيم التنمية المستدامة والتعلّم مدى الحياة، إضافةً لضعف البنية التحتية التعليمية، ومقاومة التغيير من بعض المعلمين والمجتمعات، كما أن تجاوز هذه التحديات يتطلب خططاً شاملة لتطوير السياسات، تحديث المناهج، تمكين المعلمين، وتحسين البنية التحتية، من خلال تعاون جميع الأطراف المعنية.

أما الفرص المتاحة التي تقدمها شبكة اليونسكو والمدارس في تعزيز الصحة النفسية للطلاب، فقد وضعت اليونسكو خمسة ركائز أساسية لتعزيز وحماية الصحة النفسية في بيئات التعلّم والمدارس ووجهت الحكومات نحو دمجها في السياسات الخاصة بقطاع التعليم، وشملت هذه الركائز: خلق بيئة تعليمية ملائمة للصحة النفسية والرفاه الإيجابي، ضمان وصول الطلاب لخدمات الدعم في مجال التدخل المبكرة والصحة النفسية، تعزيز رفاهية المعلم من خلال ضمان وجود استراتيجيات للعمل بها في مجال الدعم النفسي، تعزيز قدرات الكوادر التعليمية في مجال الصحة النفسية والدعم النفسي الاجتماعي، ضمان التعاون الفعال والهادف بين المدرسة والأسرة والمجتمع لبناء بيئة تعليمية آمنة (UNESCO, 2022).

وبالحديث عن الدراسات العربية التي تناولت مدن التعلّم، هدفت دراسة جزر (2023أ)، التي طبقت في سياق إداري محلي، إلى وضع تصور مقترح لتفعيل دور الحكومة في تطوير الأداء الإداري لمدن التعلّم في ضوء تجربة الصين. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، واعتمدت على المقابلة والدراسة المسحية، وطُبقت على عينة قوامها (10) من المحافظين ونوابهم ممن شاركوا في تحويل مدّهم إلى مدن تعلّم. وتوصلت النتائج إلى توافق توجهات القيادات الإدارية مع معايير شبكة اليونسكو العالمية لمدن التعلّم، وأوصت بضرورة تبني أطر تنظيمية واضحة لإدارة مدن التعلّم. وتتفق

هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في تناول مفهوم مدن التعلّم ومعاييرها، إلا أنها ركزت على البعد الإداري الحضري ولم تتناول البيئة المدرسية أو الأبعاد النفسية. وهدفت دراسة جزر (2023ب)، المطبقة في مصر، إلى تحديد متطلبات تحسين الأداء المؤسسي في إدارة مدن التعلّم في ضوء تجارب عالمية باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت الاستبانة على عينة من الخبراء والمستشارين في إدارة مدن التعلّم. وأظهرت النتائج أهمية الشراكات بين المؤسسات التعليمية، والمجتمع المدني، والقطاع العام الخاص. وتكمن صلتها بالدراسة الحالية في تأكيدها على دور المؤسسات التعليمية ضمن منظومة مدن التعلّم، إلا أنها لم تتناول أثر ذلك على الطلاب أو الصحة النفسية. وفي ذات السياق تناولت دراسات التعلم مدى الحياة في السياق المدرسي حيث سعت دراسة السيد (2023)، المطبقة في المدارس، إلى التعرف على دور المكتبات المدرسية في دعم التعليم الجيد وتعزيز التعلم مدى الحياة في ضوء أهداف التنمية المستدامة. واستخدمت المنهج الميداني، وأداتي المقابلة والاستبانة، وطبقت على (90) من أخصائي المكتبات المدرسية. وأظهرت النتائج أن مستوى المعرفة بأهداف التنمية المستدامة متوسط، وأن أبرز الأدوار تركزت في تنمية مهارات القراءة مدى الحياة، مع وجود تحديات تتعلق بنقص المصادر الرقمية. وتتفق مع الدراسة الحالية في تركيزها على التعلم مدى الحياة داخل المدرسة، لكنها لم تتناول الصحة النفسية أو معايير مدن التعلّم بشكل مباشر.

أما من منطلق الدراسات الأجنبية فقد كشفت دراسات التعلم مدى الحياة والصحة النفسية؛ كما في دراسة (Narushima et al. (2013)، المطبقة في كندا، عن العلاقة بين التعلم مدى الحياة والرفاهية النفسية لدى كبار السن باستخدام المنهج الاستقصائي، ومقياس الرفاهية النفسية، وطبقت على عينة بلغت (699) مشاركاً فوق سن 60 عامًا. وأظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية بين الاستمرار في التعلم ومستوى الرفاهية النفسية والصحة الاجتماعية. وتبرز أهمية هذه الدراسة في دعم العلاقة النظرية بين التعلم المستمر والصحة النفسية، إلا أنها انصبت على فئة عمرية مختلفة ولم تُطبّق في السياق المدرسي. أما الدراسات التي تناولت مدن التعلّم والتنمية المستدامة كما في دراسة (Biao et al. (2013) التي سعت إلى ترسيخ مفهوم مدن التعلّم في إفريقيا لتحقيق التنمية المستدامة والحد من الفقر. استخدمت المنهج الوصفي التحليلي من خلال تحليل تجارب عدد من المدن الإفريقية. وأوصت بضرورة إشراك مؤسسات التعليم العالي والمجتمع المدني في دعم مدن التعلّم. وتتقاطع هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في الإطار المفاهيمي لمدن التعلّم، لكنها لم تتناول المؤسسات المدرسية أو الأبعاد النفسية للمتعلمين. بالإضافة إلى دراسة (Osborne et al. (2013) التي هدفت إلى تحليل دور مدن التعلّم في تحقيق الدمج الاجتماعي والتنمية المستدامة في البيئات الحضرية، باستخدام تحليل الوثائق والتقارير الدولية. وأكدت النتائج ضرورة تطوير أدوات تقييم لقياس أثر مدن التعلّم وتحويلها إلى سياسات عملية. وتدعم هذه الدراسة أهمية القياس والتقويم، إلا أنها لم تتطرق إلى المرحلة الثانوية أو الصحة النفسية المستدامة. وتؤكد نتائج الدراسات الحديثة أن التعلم مدى الحياة، حين يُترجم إلى ممارسات تعليمية داخل المؤسسات المدرسية، يساهم في تنمية مجموعة من المهارات النفسية المستدامة، مثل المرونة النفسية، والتكيف، والتنظيم الانفعالي، والانخراط الإيجابي في التعلم (Azam et al., Borinshteyn & Orlenko, 2020). وتشير هذه الدراسات إلى أن التركيز على المهارات - وليس الاقتصار على المعرفة - يمثل

مدخلاً أكثر استدامة في تعزيز الصحة النفسية، لكون المهارات قابلة للنقل والتطبيق عبر مواقف الحياة المختلفة، وتدعم الوقاية النفسية على المدى الطويل.

وتُعد المرحلة الثانوية على وجه الخصوص مرحلة نمائية حرجة في بناء مهارات الصحة النفسية المستدامة، إذ تتزامن مع مرحلة المراهقة التي تشهد تصاعداً في الضغوط الأكاديمية والانفعالية، وتشكّل الهوية، واتساع التفاعل الاجتماعي، مما يجعل الطلاب أكثر عرضة لمشكلات القلق والتوتر وضعف التكيف النفسي (Sawyer et al., 2021). كما تشير الأدبيات إلى أن التدخلات المدرسية الوقائية خلال هذه المرحلة تُعد أكثر فاعلية من حيث الأثر والاستدامة مقارنة بالتدخلات العلاجية اللاحقة (Patel et al., 2022).

وعلى الرغم من هذا الزخم البحثي، نستخلص الفجوة البحثية من خلال تحليل الدراسات السابقة، التي ركزت أغلب الدراسات فيها على مدن التعلّم من منظور إداري أو مجتمعي حضري، دون التعمق في تطبيق معاييرها داخل المدارس الثانوية. كما تناولت بعض الدراسات العلاقة بين التعلّم مدى الحياة والرفاهية النفسية، إلا أنها ركزت على فئات عمرية أخرى خارج السياق المدرسي. ولم تتناول الدراسات السابقة - في حدود علم الباحثة - دور تفعيل معايير شبكة اليونسكو لمدن التعلّم في تعزيز مهارات الصحة النفسية المستدامة لدى طلاب المرحلة الثانوية. كما انه غاب الربط بين معايير مدن التعلّم وبرنامج تنمية القدرات البشرية بوصفه إطاراً وطنياً داعماً في الدراسات السابقة. وعليه، تتمثل الفجوة البحثية في الحاجة إلى دراسة ميدانية تربوية تستقصي واقع تفعيل معايير مدن التعلّم في تعزيز مهارات الصحة النفسية المستدامة من وجهة نظر أفراد التشكيلات المدرسية في مدارس المرحلة الثانوية. ويسعى هذا البحث للإجابة عن السؤال الرئيس التالي: ما واقع تفعيل معايير مدن التعلّم في تعزيز مهارات الصحة النفسية المستدامة من وجهة نظر أفراد التشكيلات المدرسية في مدارس المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة؟

## أسئلة البحث

1. ما مستوى تفعيل معايير مدن التعلّم في مدارس المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة؟
2. ما أبرز التحديات التي تواجه تفعيل معايير مدن التعلّم في تعزيز مهارات الصحة النفسية المستدامة في مدارس المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة؟

## أهداف البحث

- يسعى البحث إلى تحقيق الأهداف التالية:
1. تحديد واقع تفعيل معايير مدن التعلّم في تعزيز مهارات الصحة النفسية المستدامة من وجهة نظر أفراد التشكيلات المدرسية في مدارس المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة.
  2. رصد أهم التحديات التي تواجه تفعيل معايير مدن التعلّم في تعزيز مهارات الصحة النفسية المستدامة في مدارس المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة؟

## أهمية البحث

برزت أهمية البحث فيما يلي:

### الأهمية النظرية

- الإسهام في إثراء الأدبيات التربوية والنفسية من خلال تناول مفهوم مهارات الصحة النفسية المستدامة في ضوء الإرشاد النفسي التربوي، وربطه بمعايير شبكة اليونسكو لمدن التعلّم، وهو ربط لم يحظَ بمعالجة بحثية كافية في الدراسات العربية، ولا سيما في السياق المدرسي الثانوي.
- تقديم إطار تحليلي يدمج بين مدخل مدن التعلّم ومدخل الصحة النفسية المستدامة، بما يساهم في توسيع الفهم النظري لدور البيئات التعليمية في تعزيز الرفاه النفسي المستدام، بعيداً عن المقاربات العلاجية الضيقة التي تركز على المشكلات النفسية فقط.
- سد فجوة معرفية في مجال الإرشاد النفسي التربوي تتعلق بدراسة واقع تفعيل معايير شبكة اليونسكو لمدن التعلّم من منظور أفراد التشكيلات المدرسية، بوصفهم الفاعلين الرئيسيين في ترجمة السياسات التعليمية إلى ممارسات نفسية وتربوية داخل المدرسة.
- دعم التوجهات النظرية الحديثة التي تؤكد الانتقال من التركيز على النتائج التعليمية إلى التركيز على المهارات النفسية المستدامة كأحد مخرجات التعليم النوعي، بما يعزز التكامل بين التعليم، الصحة النفسية، والتنمية البشرية.

### الأهمية التطبيقية

- توفير مؤشرات واقعية لصانعي القرار التربوي حول مستوى تفعيل معايير شبكة اليونسكو لمدن التعلّم في المدارس الثانوية، بما يساعد في تطوير السياسات والبرامج المدرسية الداعمة للصحة النفسية المستدامة.
- دعم ممارسات الإرشاد النفسي المدرسي من خلال تحديد الجوانب المدرسية المرتبطة بتعزيز مهارات الصحة النفسية المستدامة لدى طلاب المرحلة الثانوية، بما يساهم في توجيه البرامج الوقائية والإرشادية داخل المدرسة.
- تمكين القيادات المدرسية وأفراد التشكيلات المدرسية من الاستفادة من نتائج الدراسة في تحسين بيئة المدرسة النفسية، عبر مواءمة الممارسات التعليمية مع معايير دولية داعمة للرفاه النفسي والتعلّم المستدام.
- الإسهام في تطوير الخطط التشغيلية للمدارس الثانوية من خلال إدماج مهارات الصحة النفسية المستدامة ضمن البرامج التعليمية والإرشادية، بما ينسجم مع أهداف برنامج تنمية القدرات البشرية.
- تقديم أساس علمي لتصميم مبادرات مدرسية وشراكات مجتمعية مستندة إلى معايير شبكة اليونسكو لمدن التعلّم، بما يعزز بيئات تعليمية داعمة للصحة النفسية داخل المدرسة وخارجها.

## مصطلحات البحث

**مدن التعلّم (Learning Cities):** تُعرّف مدن التعلّم بأنها إطار دولي أطلقته منظمة اليونسكو بهدف إلى دعم التعلّم مدى الحياة من خلال تنسيق الجهود التعليمية داخل المجتمع، وتعزيز الشراكات بين المؤسسات التعليمية

والمجتمعية، بما يسهم في تحسين جودة التعليم والرفاه الاجتماعي. (UNESCO, 2021). تعرف مدن التعلّم بأنها: "إطار يدمج أشكالاً متنوعة من التعلّم-الرسمي وغير الرسمي- عبر سياقات مختلفة مثل المنازل وأماكن العمل والمجتمعات والأنشطة الترفيهية، وهي مصممة لتعزيز التعلّم مدى الحياة، وتمكين الأفراد، وتعزيز الاندماج الاجتماعي، والنمو الاقتصادي، والتنمية الثقافية، والاستدامة. وتقوم المدن التعليمية بتطوير البنى التحتية التي تسهل الاستثمارات الداخلية، وتعزز القدرة التنافسية العالمية، وتعزز تقاسم الموارد من خلال التعاون المحلي والدولي" (Iamtrakul et al., 2022, p.4). وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها: المدن التي تلتزم بمبدأ التعلّم مدى الحياة وتعتمد على تبادل المعارف والخبرات بشكل مستمر. كما أنها مجموعة الممارسات والسياسات التعليمية المدرسية في المرحلة الثانوية التي تتوافق مع معايير شبكة اليونسكو لمدن التعلّم، كما يدركها أفراد التشكيلات المدرسية، فهي مدن تسعى إلى تعزيز الاندماج الاجتماعي والنمو الاقتصادي من خلال توفير بيئات تعليمية تدعم التعلّم في مختلف السياقات، ويُقاس ذلك من خلال الدرجة الكلية التي يحصل عليها المجيب في أبعاد الاستبانة الخاصة بتفعيل هذه المعايير داخل المدرسة .

**الصحة النفسية المستدامة:** تشير مهارات الصحة النفسية المستدامة إلى القدرات النفسية التي تمكن الفرد من التكيف الإيجابي مع الضغوط، والحفاظ على التوازن الانفعالي، وتعزيز الرفاه النفسي على المدى الطويل (Galderisi et al., 2021). كما تُعرّف الباحثة مهارات الصحة النفسية المستدامة إجرائياً في هذه الدراسة بأنها: مجموعة المهارات النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية المرتبطة بالمرونة النفسية، وتنظيم الانفعالات، والتكيف مع الضغوط المدرسية، كما يُقدّر أفراد التشكيلات المدرسية، ويُقاس ذلك من خلال متوسط درجات استجاباتهم على فقرات الاستبانة المخصصة لهذا المتغير .

**التشكيلات المدرسية:** تشير التشكيلات المدرسية إلى الكوادر التنظيمية والتربوية التي تعمل داخل المدرسة وتشارك في تنفيذ العملية التعليمية والإرشادية (وزارة التربية والتعليم، 1433هـ، ص4). تُعرّف التشكيلات المدرسية إجرائياً في هذه الدراسة بأنها: المعلمون، والإداريون، والموجهون الطلابيون العاملون في المدارس الثانوية، الذين يشتركون في تعزيز المهارات الاجتماعية والنفسية والصحية من خلال مناهج وأنشطة تفاعلية تتماشى مع معايير اليونسكو لمدن التعلّم. حيث تشمل هذه التشكيلات الدور التعاوني بين الأفراد لتوفير بيئة تعليمية تعزز الصحة النفسية المستدامة، وتدعم التعلّم مدى الحياة في ضوء الأهداف التنموية الوطنية، كما أنهم شاركوا في الإجابة عن أداة الدراسة، وتمثل استجاباتهم مصدر البيانات الرئيس لتحديد واقع تفعيل معايير مدن التعلّم.

**برنامج تنمية القدرات البشرية:** برنامج تنمية القدرات البشرية هو أحد برامج تحقيق رؤية المملكة 2030، ويهدف إلى تطوير مهارات وقدرات المواطنين عبر مراحل التعليم المختلفة، بما يعزز جاهزيتهم للمستقبل (HCDP, 2024). وتعرف الباحثة برنامج تنمية القدرات البشرية إجرائياً بأنه: البرنامج الوطني الذي يسعى إلى تزويد العاملين في قطاع التعليم والطلاب في المملكة العربية السعودية بالمعارف والمهارات الأساسية ومهارات المستقبل التي تمكنهم من تحقيق التنافسية في السوقين المحلي والعالمي .

## حدود البحث

تمثلت حدود البحث فيما يلي:

- الحدود الموضوعية: اقتصر البحث على قياس مستوى تفعيل معايير شبكة اليونسكو لمدن التعلّم في البيئة المدرسية الثانوية، ودورها في تعزيز مهارات الصحة النفسية المستدامة لدى الطلاب، وذلك من وجهة نظر أفراد التشكيلات المدرسية، في إطار أهداف برنامج تنمية القدرات البشرية.
- الحدود المكانية: أُجريت الدراسة في مدارس المرحلة الثانوية الحكومية بمنطقة المدينة المنورة.
- الحدود الزمانية: طُبقت الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1446هـ.
- الحدود البشرية: تمثّل مجتمع الدراسة في أفراد التشكيلات المدرسية العاملين في المرحلة الثانوية، وهم: (المعلمون، والإداريون، والموجهون الطلابيون)، الذين لهم دور مباشر في تنفيذ البرامج التعليمية والداعمة للصحة النفسية داخل المدرسة.
- الحدود المنهجية: اعتمد البحث على المنهج الوصفي المسحي.

## منهجية البحث وإجراءاته

**منهج البحث:** تم إتباع المنهج الوصفي المسحي للتعرف على مستويات واقع تفعيل معايير شبكة اليونسكو والتحديات التي تواجه تفعيل معايير شبكة اليونسكو.

**إجراءات البحث:** للإجابة على تساؤلات البحث تم تتبع الاديات المتعلقة بمتغيري واقع تفعيل معايير شبكة اليونسكو والتحديات التي تواجه تفعيل معايير شبكة اليونسكو والدراسات السابقة في هذا المجال. وتم بناء استبانة (واقع تفعيل معايير شبكة اليونسكو والتحديات التي تواجه تفعيل معايير شبكة اليونسكو) تتناسب مع موضوع البحث وعينته في البيئة السعودية، وتم عرضها على التحكيم المتخصص. وتم التأكد من صدق الاستبانة من خلال صدق الاتساق الداخلي، وثباتها بتطبيق معامل كرونباخ ألفا. وتم اختيار العينة بالطريقة العشوائية البسيطة من مجتمع البحث. وتم استخدام كلا المنهج الوصفي المسحي لملائمته لطبيعة البحث. وتم استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة في برنامج (SPSS).

وتم الالتزام بأخلاقيات البحث العلمي من خلال إبلاغ المشاركين بأهداف الدراسة، وضمان سرية البيانات، واستخدامها لأغراض البحث العلمي فقط، والمشاركة الطوعية دون أي إلزام، ودعم الصدق الخارجي للدراسة من خلال اختيار عينة عشوائية تمثل مجتمع البحث، بما يسهم في إمكانية تعميم النتائج في حدود مجتمع الدراسة.

**مجتمع البحث:** تكوّن مجتمع البحث من جميع أفراد التشكيلات المدرسية في المدارس الثانوية الحكومية بمنطقة المدينة المنورة، ويشمل ذلك المعلمين، وقادة المدارس ووكلاءهم، والموجهين الطلابيين، بوصفهم الفئات الأكثر ارتباطاً بتطبيق السياسات التعليمية، وتنفيذ الأنشطة التربوية، ودعم الجوانب النفسية للطلاب داخل البيئة المدرسية تكون مجتمع البحث من أفراد التشكيلات المدرسية في المرحلة الثانوية في منطقة المدينة المنورة، وذلك لتضمن أفراد ذوي

خبرة ومعرفة حول تطبيق معايير شبكة اليونسكو لمدن التعلّم في هذا السياق.. وجاء اختيار منطقة المدينة المنورة لكونها من المناطق التعليمية التي تشهد تنوعًا في المدارس الثانوية من حيث الحجم والتنظيم والخبرات التربوية، فضلاً عن تبنّيها توجهات داعمة لمبادئ التعلّم مدى الحياة وتنمية القدرات البشرية، بما ينسجم مع معايير شبكة اليونسكو لمدن التعلّم، الأمر الذي يجعلها سياقًا ملائمًا لدراسة واقع تفعيل هذه المعايير داخل المدارس الثانوية.

**عينة البحث:** تم اختيار عينة البحث من مجتمع الدراسة باستخدام العينة العشوائية البسيطة، بهدف ضمان تكافؤ الفرص لجميع أفراد المجتمع في المشاركة، وتعزيز تمثيل الفئات المختلفة داخل التشكيلات المدرسية. وبلغ حجم العينة (88) فردًا من أفراد التشكيلات المدرسية في المرحلة الثانوية في منطقة المدينة المنورة، موزعين على فئات المجتمع المدرسي الرئيسة (المعلمون، والإداريون، والموجهون الطلابيون)، وبما يحقق تمثيلًا مناسبًا لتلك الفئات في ضوء حجم المجتمع الكلي. وقد روعي في اختيار العينة؛ تمثيل الفئات الوظيفية المختلفة داخل التشكيلات المدرسية.

**أداة البحث استبانة (واقع تفعيل معايير شبكة اليونسكو) من إعداد الباحثة:** في ضوء أهداف البحث وأسئلته، وطبيعة المتغيرات محل الدراسة، استخدمت الباحثة الاستبانة بوصفها الأداة الرئيسة لجمع البيانات من أفراد التشكيلات المدرسية في المرحلة الثانوية، لما تتميز به من ملاءمتها للدراسات الوصفية التي تستهدف قياس الاتجاهات والآراء والواقع التطبيقي داخل البيئات التعليمية.

**أولاً: الأساس العلمي لبناء الاستبانة :** تم بناء فقرات الاستبانة بالاعتماد على:

- الأدبيات التربوية والنفسية المرتبطة بمفاهيم مدن التعلّم، والتعلّم مدى الحياة، والرفاهية والصحة النفسية في السياق التعليمي.
- معايير شبكة اليونسكو العالمية لمدن التعلّم (UNESCO Global Network of Learning Cities)، ولاسيما المعايير المرتبطة بدعم التعلّم في المؤسسات التعليمية، وبناء البيئات الداعمة للرفاه النفسي.
- نتائج عدد من الدراسات السابقة التي تناولت تفعيل معايير مدن التعلّم والتعلّم المستدام في البيئات التعليمية. وبناءً على ذلك، جرى اشتقاق الفقرات بصورة مباشرة تعكس المؤشرات القابلة للملاحظة والقياس داخل المدرسة الثانوية، من وجهة نظر أفراد التشكيلات المدرسية.

**ثانياً: بناء الاستبانة ومحاورها :** تكوّنت الاستبانة في صورتها النهائية من محورين رئيسيين:

- **المحور الأول:** واقع تفعيل معايير شبكة اليونسكو لمدن التعلّم في البيئة المدرسية الثانوية، ويتكوّن من (19) فقرة.
- **المحور الثاني:** التحديات التي تواجه تفعيل معايير شبكة اليونسكو لمدن التعلّم في المدارس الثانوية، ويتكوّن من (22) فقرة.

واعتمدت الاستبانة على مقياس ليكرت الخماسي، وفق التدرج الآتي: أوافق بشدة = 5، أوافق = 4، محايد = 3، لا أوافق = 2، لا أوافق بشدة = 1، وتراوح الدرجة الكلية للاستبانة بين (41-205) درجة.

**ثالثاً: إجراءات الصدق**

1. **صدق المحتوى (Content Validity):** للتحقق من صدق المحتوى، عُرضت الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكّمين المتخصصين في علم النفس التربوي، والإرشاد النفسي، والقياس والتقويم، بهدف التأكد من: مدى مناسبة الفقرات لأهداف البحث ومتغيراته، وضوح الصياغة اللغوية وخلوها من الغموض، مدى تمثيل الفقرات لمجالات القياس داخل كل محور. وبناءً على ملاحظات المحكّمين، أُجريت التعديلات اللازمة، والتي شملت: إعادة صياغة بعض العبارات، تبسيط الصياغة اللغوية، حذف أو دمج بعض الفقرات المتداخلة، إعادة التدقيق الإملائي والنحوي. ثم أُعيد عرض الاستبانة بعد التعديل للتأكد من ملاءمتها النهائية لأغراض البحث.

ويُشار إلى أن هذا الإجراء يُعدّ تحققاً من صدق المحتوى، وليس مجرد صدق ظاهري.

3. **الاتساق الداخلي (Internal Consistency Validity):** للتحقق من الاتساق الداخلي، تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين كل فقرة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، وذلك على عينة استطلاعية.

**الاتساق الداخلي:** تم إيجاد مؤشرات الصدق للاستبانة من خلال إيجاد معاملات الاتساق الداخلي بين مفردات المحور والدرجة الكلية للمحور بتطبيق معامل ارتباط بيرسون، والنتائج موضحة في الجدول المرفق في ملحق (6). وكما يتضح أن جميع قيم معاملات الارتباط ما بين المفردات المكونة للمحور الأول واقع تفعيل معايير شبكة اليونسكو مع الدرجة الكلية للمحور جاءت جميعها دالة موجبة عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.01$ )، وقد تراوحت قيم تلك المعاملات للمحور الأول ما بين (0.678-0.924) مما يدل على أن هناك اتساق بين جميع المفردات وأنها جميعها تمثل مقياس واقع تفعيل معايير شبكة اليونسكو، وبالتالي فإنه يتمتع بصدق التكوين الفرضي.

وبينما يتضح أن قيم معاملات الارتباط للمحور الثاني التحديات التي تواجه تفعيل معايير شبكة اليونسكو مع الدرجة الكلية للاستبانة جاءت جميعها دالة موجبة عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.01$ ) و ( $\alpha \leq 0.05$ )، وقد تراوحت قيم تلك المعاملات ما بين (0.419-0.872) مما يدل على أن هناك اتساق بين جميع المفردات وأنها جميعها تمثل التحديات التي تواجه تفعيل معايير شبكة اليونسكو، وبالتالي فإنه يتمتع بصدق التكوين الفرضي.

**الاتساق الداخلي:** كطريقة أخرى لإيجاد مؤشرات صدق المضمون للاستبانة تم إيجاد معامل الارتباط ما بين كل عبارة والدرجة الكلية المصححة. وكانت قيم معامل الارتباط للمحور الأول: واقع تفعيل معايير شبكة اليونسكو تتراوح ما بين (0.678-0.924) وهي موجبة ودالة عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ). بينما للمحور الثاني: التحديات التي تواجه تفعيل معايير شبكة اليونسكو تم إيجاد معامل الارتباط ما بين كل عبارة والدرجة الكلية المصححة. وكانت قيم معامل الارتباط في عبارات التحديات التي تواجه تفعيل معايير شبكة اليونسكو تتراوح ما بين (0.419-0.872) وهي موجبة ودالة عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ).

جدول 1

معاملات الاتساق الداخلي (صدق المضمون) للعلاقة بين مفردات واقع تفعيل معايير شبكة اليونسكو والدرجة الكلية للمقياس.  $n = 30$

قيم معاملات الارتباط	قيم العبارة	قيم معاملات الارتباط	قيم العبارة	قيم معاملات الارتباط	قيم العبارة
.868**	15	.942**	8	.785**	1
.906**	16	.926**	9	.900**	2

واقع تفعيل معايير مدن التعلّم في تعزيز مهارات الصحة النفسية المستدامة من وجهة  
نظر أفراد التشكيلات المدرسية في مدارس المرحلة الثانوية  
سمية بنت قاسم العنزي

.682**	17	.774**	10	.863**	3
.817**	18	.678**	11	.900**	4
.717**	19	.923**	12	.880**	5
		.886**	13	.846**	6
		.738**	14	.917**	7

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

جدول 2

يوضح معاملات الاتساق الداخلي (صدق المضمون) للعلاقة بين مفردات التحديات التي تواجه تفعيل معايير شبكة اليونسكو والدرجة الكلية للمقياس. ن=30

العلاقة بين مفردات التحديات التي تواجه تفعيل معايير شبكة اليونسكو والدرجة الكلية للمقياس					
قيم معامل الارتباط	قيم العبارة	قيم معامل الارتباط	قيم العبارة	قيم معامل الارتباط	قيم العبارة
.650**	17	.665**	9	.475**	1
.857**	18	.834**	10	.531**	2
.724**	19	.807**	11	.650**	3
.533**	20	.872**	12	.571**	4
.533**	21	.872**	13	.723**	5
.781**	22	.833**	14	.723**	6
		.695**	15	.419*	7
		.703**	16	.785**	8

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

تراوحت معاملات الارتباط في المحور الأول بين (0.678 – 0.924)، وجميعها دالة إحصائية عند مستوى  $\alpha \leq 0.01$ ، وتراوحت معاملات الارتباط في المحور الثاني بين (0.419 – 0.872)، وجميعها دالة إحصائية عند مستوى  $\alpha \leq 0.05$ ، وتشير هذه النتائج إلى تمتع فقرات الاستبانة بدرجة مقبولة من الاتساق الداخلي، بما يدعم صدق البناء الداخلي للأداة في حدود المنهج المستخدم.

لم يتم إجراء تحليل عاملي استكشافي أو تأكيدي، ويُعد ذلك من حدود الدراسة المنهجية.

رابعاً: ثبات الاستبانة: تم التحقق من ثبات الاستبانة باستخدام معامل ألفا كرونباخ، على عينة استطلاعية

بلغ عددها (30) مفردة، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول 3

معاملات الثبات الاستبانة (واقع تفعيل معايير شبكة اليونسكو)

المحور	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
واقع تفعيل معايير شبكة اليونسكو	19	0.976
التحديات التي تواجه التفعيل	22	0.947

وُتعد هذه القيم مرتفعة، وتشير إلى مستوى عالٍ من الثبات الداخلي للاستبانة.

خامساً: اعتماد الأداة: في ضوء إجراءات البناء، والتحكيم، والتحقق من الصدق والثبات، اعتمدت الاستبانة في صورتها النهائية بوصفها أداة مناسبة لتحقيق أهداف البحث والإجابة عن أسئلته، ضمن حدود المنهج الوصفي الكمي المستخدم.

في ضوء أهداف هذه الدراسة وأسئلتها، ستمثل البيانات الأولية في الاستبانة Questionnaire والتي أعدتها الباحثة بالاستعانة بآراء ذوي الخبرة والمختصين في هذا المجال، حيث تم بناء استبانة وتحكيمها كأداة لجمع البيانات

والمعلومات من عينة البحث المستخدمة، وعرفها العساف (2012) بأنها "عبارة عن أداة يشمل محتواها مجموعة من الأسئلة أو العبارات المكتوبة مزودة بإجاباتها أو الآراء المحتملة بهدف الحصول على إجابات أفراد العينة على أسئلة الدراسة، حيث تعتبر الاستبانة الأداة الرئيسية الملائمة والمناسبة للدراسة الميدانية للحصول على المعلومات والبيانات التي جرى تعيبتها من قبل المستجيبين من أفراد العينة. وتكونت هذه الاستبانة من محورين رئيسيين، المحور الأول: واقع تفعيل معايير شبكة اليونسكو، ويتكون من (19) فقرة، المحور الثاني: التحديات التي تواجه تفعيل معايير شبكة اليونسكو، ويتكون من (22) فقرة. تم استخدام الاستبانة للكشف عن واقع تفعيل معايير شبكة اليونسكو والتحديات التي تواجه تفعيل معايير شبكة اليونسكو بعد أن تم التأكد من صدقها وثباتها. وسيختار المفحوص من بين المفردات واحدة من الخمس بدائل (أوافق بشدة=5، أوافق=4، محايد=3، أعارض=2، أعارض بشدة=1). وتتراوح الدرجة الكلية للمقياس بين (41-205) درجة.

سادساً: الأساليب الإحصائية: تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعرفة مستويات واقع تفعيل معايير شبكة اليونسكو والتحديات التي تواجه تفعيل معايير شبكة اليونسكو، واختبار (ت) للعينة الواحدة لمعرفة الفروق بين متوسط العينة والمتوسط الافتراضي لدرجات المحورين.

### نتائج أسئلة البحث ومناقشتها

نتائج السؤال الأول ومناقشتها : للإجابة على السؤال الأول والذي ينص على ما واقع تفعيل معايير مدن التعلم في تعزيز مهارات الصحة النفسية المستدامة من وجهة نظر أفراد التشكيلات المدرسية في مدارس المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة؟ تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري واختبار(ت) للعينة الواحدة، كما في الجدول رقم (4).

جدول 4

الإحصاءات الوصفية واختبار (ت) للعينة الواحدة لتغير واقع تفعيل معايير شبكة اليونسكو				
دالة إحصائية	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة
واقع تفعيل معايير شبكة اليونسكو	73.53	15.88	9.770	.000

ويتضح من الجدول (4) أن مستوى تفعيل معايير شبكة اليونسكو لدى التشكيلات المدرسية في المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة على المقياس الكلي لواقع تفعيل معايير شبكة اليونسكو كان مرتفعاً، إذ بلغ المتوسط الافتراضي لدرجات المقياس (57) وبلغ المتوسط الحالي للعينة (73.53). وللتحقق من الفروق بين المتوسط الحسابي للعينة والمتوسط الافتراضي لدرجات المقياس تم استخدام اختبار (ت) للعينة الواحدة، فمن الجدول السابق نجد أن قيمة  $t = (9.770)$  وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ). وبالنظر للفروق بين متوسط العينة والمتوسط الافتراضي لدرجات المقياس نجد أن الفرق يساوي (16.53) لصالح متوسط العينة الحالية.

### مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

أظهرت النتائج أن مستوى واقع تفعيل معايير شبكة اليونسكو لمدن التعلم في تعزيز مهارات الصحة النفسية المستدامة من وجهة نظر أفراد التشكيلات المدرسية في المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة كان مرتفعاً، حيث بلغ المتوسط

الحالي للعينه (73.53) من متوسط افتراضي (57). وقد كانت قيمة اختبار (ت) للعينه الواحدة دالة إحصائياً (ت) = 9.770 عند مستوى دلالة  $\alpha \leq 0.05$ ، وكان الفرق بين متوسط العينه والمتوسط الافتراضي (16.53) لصالح متوسط العينه الحاليه، مما يشير إلى أن تصورات أفراد العينه كانت أعلى بشكل دال من القيمة الافتراضية لواقع التفعيل. يكشف تحليل البيانات الإحصائية عن مستوى مرتفع ودال إحصائياً في مدى تفعيل معايير شبكة اليونسكو لمدن التعلّم داخل البيئه التعليمية للمرحله الثانويه في المدينه المنوره. هذه النتيجة تعكس توجهًا إيجابيًا نحو تبني المبادئ الأساسية لمدن التعلّم، وهو ما يتماشى بشكل وثيق مع التوجهات العالمية التي تم التأكيد عليها في دراسة جزر (2023-أ). حيث أشارت الدراسة إلى وجود توافق في استجابات العينه مع الأهداف والمبادئ التي تتبناها شبكة اليونسكو العالمية لمدن التعلّم. هذا الانسجام بين الجهود المحليه والمعايير الدوليه يمثل خطوة هامة نحو إنشاء بيئات تعليمية أكثر شمولية واستدامة، والتي بدورها تشكل أساسًا متينًا لتعزيز مختلف جوانب الصحة النفسية المستدامة في هذه المرحله التعليمية الهام.

كما إن هذا المستوى الملحوظ من تفعيل معايير شبكة اليونسكو يسلط الضوء على الأهمية المتزايدة لتبني مفهوم التعلّم مدى الحياة في صميم العملية التعليمية في المرحله الثانويه. علاوة على ذلك، يؤكد هذا الواقع الإيجابي للبحث الدور المحوري والمسؤولية الكبيرة التي تقع على عاتق المؤسسات التعليمية في المرحله الثانويه في تبني وتطبيق معايير شبكة اليونسكو لمدن التعلّم.

بالإضافة إلى ما سبق، يحمل تفعيل معايير شبكة اليونسكو في البيئه التعليمية في طياته اهتمامًا ضمنيًا بتحقيق أهداف التنمية المستدامة التي تسعى إليها الأمم المتحدة، وهو ما تم التأكيد عليه في دراسة السيد (2023) التي بحثت في دور المؤسسات التعليمية، بما في ذلك المكتبات المدرسية، في هذا السياق الأوسع. فمن خلال تهيئة بيئه تعليمية تتوافق مع هذه المعايير الدوليه، تساهم المدارس الثانويه بشكل فعال في تحقيق أهداف التنمية الشاملة والمستدامة، والتي لا يمكن أن تتحقق بمعزل عن الاهتمام بالجانب النفسي والعاطفي التشكيلات المدرسية في المرحله الثانويه باعتباره مكونًا أساسيًا من مكونات الرفاهية الفرديه والمجتمعية والاستدامة على المدى الطويل.

وبالرغم من أن الدراسة الحاليه لم تتناول بشكل مباشر قضية الشراكات والتعاون بين المؤسسات المختلفه، إلا أن التطبيق الفعال لمعايير شبكة اليونسكو غالبًا ما يستلزم وجود مستوى معين من التنسيق والتعاون بين مختلف الأطراف المعنية بالعملية التعليمية والمجتمع المحلي، وهو ما تم التأكيد عليه في دراسة جزر (2023-ب). إن وجود مستوى مرتفع من تفعيل هذه المعايير داخل المدارس الثانويه يمكن أن يكون مؤشرًا إيجابيًا على وجود بيئه محفزة أو على الأقل بداية لتكوين مثل هذه الشراكات الداعمة التي يمكن أن تعزز بشكل كبير جهود تعزيز الصحة النفسية المستدامة التشكيلات المدرسية في المرحله الثانويه.

**نتائج السؤال الثاني ومناقشتها:** للإجابة على السؤال الثاني والذي ينص على: ما أبرز التحديات التي

تواجه تفعيل معايير مدن التعلّم في تعزيز مهارات الصحة النفسية المستدامة في مدارس المرحله الثانويه بالمدينه المنوره؟ تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري واختبار(ت) للعينه الواحدة يوضحها الجدول رقم (5).

الإحصاءات الوصفية واختبار (ت) للعينات الواحدة لمتغير التحديات التي تواجه تفعيل معايير شبكة اليونسكو

التحديات التي تواجه تفعيل معايير شبكة اليونسكو	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة	دالة إحصائية
	14.13	15.73	-30.927	.000	

ويتضح من الجدول (5) أن مستوى التحديات التي تواجه تفعيل معايير شبكة اليونسكو لدى أفراد التشكيلات المدرسية المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة على المقياس الكلي للتحديات التي تواجه تفعيل معايير شبكة اليونسكو كان منخفضاً، كما في الشكل (10). إذ بلغ المتوسط الافتراضي لدرجات المقياس (66) وبلغ المتوسط الحالي للعينات (14.13) بانحراف معياري (17.73). علماً بأن الدرجة الكلية تتراوح بين 22 و110 درجة. وللتحقق من الفروق بين المتوسط الحسابي للعينات والمتوسط الافتراضي لدرجات المقياس تم استخدام اختبار (ت) للعينات الواحدة، كما في الجدول (5)، حيث أن قيمة ت = (-30.927) وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى الدلالة  $\alpha \leq 0.05$ . وبالنظر للفروق بين متوسط العينة والمتوسط الافتراضي لدرجات المقياس نجد أن الفرق يساوي (-51.87) وأن متوسط العينة أقل بكثير من المتوسط الافتراضي، والفرق في صالح المتوسط الافتراضي (لأنه الأعلى)؛ مما يدل على أن أداء العينة كان أقل بشكل جوهري من القيمة المتوقعة أو المرجعية تجاه التحديات التي تواجه تفعيل معايير شبكة اليونسكو لمدن التعلّم في مهارات الصحة النفسية المستدامة من وجهة نظر أفراد التشكيلات المدرسية في المرحلة الثانوية في ضوء أهداف برنامج تنمية القدرات البشرية.

### مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

أشارت النتائج إلى أن مستوى التحديات التي تواجه تفعيل معايير شبكة اليونسكو لمدن التعلّم في مهارات الصحة النفسية المستدامة من وجهة نظر أفراد التشكيلات المدرسية في المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة كان منخفضاً. فقد بلغ المتوسط الحالي للعينات للتحديات (14.13) من متوسط افتراضي (66). وكانت قيمة اختبار (ت) للعينات الواحدة دالة إحصائية (ت = -30.927 عند مستوى دلالة  $\alpha \leq 0.05$ )، وكان الفرق بين متوسط العينة والمتوسط الافتراضي (-95.87) لصالح المتوسط الافتراضي (الأعلى)، مما يدل على أن تصورات أفراد العينة كانت أعلى بشكل جوهري من القيمة المتوقعة أو المرجعية للتحديات التي تواجه التفعيل. ويُفسّر ذلك على أنه مؤشر إيجابي يفيد بوجود بيئة مدرسية داعمة لتفعيل معايير شبكة اليونسكو، أو بامتلاك أفراد التشكيلات المدرسية وعياً ومهارات تساعدهم في تجاوز العقبات المرتبطة بتطبيق تلك المعايير. كما يُلاحظ أن ارتفاع قيمة الانحراف المعياري يدل على تباين واضح في استجابات المشاركين، ما يشير إلى اختلاف تصوراتهم حول حجم التحديات تبعاً لاختلاف البيئات التعليمية أو الخبرات الفردية.

تشير النتائج الإحصائية بوضوح إلى وجود مستوى منخفض من التحديات التي تواجه تفعيل معايير شبكة اليونسكو لمدن التعلّم في سياق تعزيز مهارات الصحة النفسية المستدامة كما يدركها أفراد التشكيلات المدرسية في المرحلة الثانوية في المدينة المنورة. من المحتمل أن تكون بعض هذه التحديات ذات طبيعة إدارية وتنظيمية، وهو ما يتفق مع تأكيد دراسة جزر (2023-ب) على أهمية وجود هياكل إدارية فعالة وخطط واضحة لتطوير إدارة مدن

التعلم. فإذا كانت هناك صعوبات في آليات التنفيذ أو عدم وضوح في الأدوار والمسؤوليات، فقد يعيق ذلك تبني ممارسات جديدة تهدف إلى تعزيز الصحة النفسية المستدامة وتفعيل معايير اليونسكو بشكل سلس وفعال. وبالتالي، يصبح من الضروري إجراء تقييم شامل للسياسات والاستراتيجيات الحالية، كما دعت إليه دراسة اوسبورن وآخرون (Osborne et al., 2013)، لتحديد نقاط الضعف ومعالجتها بهدف تحسين مستوى تفعيل معايير اليونسكو وتأثيرها الإيجابي على الصحة النفسية المستدامة للتشكيلات المدرسية في المرحلة الثانوية.

### توصيات البحث:

- يمكن تقديم التوصيات التالية بهدف تعزيز تفعيل هذه المعايير وتذليل العقبات:
- إطلاق حملات توعوية وورش عمل تعريفية مكثفة لأفراد التشكيلات المدرسية (معلمين، وإداريين، وموجهين) في المرحلة الثانوية حول مفهوم وأهمية معايير شبكة اليونسكو لمدن التعلم ودورها في تعزيز الصحة النفسية المستدامة للطلاب.
- تضمين أهداف واستراتيجيات واضحة لتعزيز مهارات الصحة النفسية المستدامة ضمن الخطط التشغيلية والتطويرية للمدارس الثانوية، بما يتماشى مع معايير شبكة اليونسكو وأهداف برنامج تنمية القدرات البشرية.
- تخصيص الموارد المالية والبشرية الكافية لتفعيل برامج وأنشطة تعزز الصحة النفسية المستدامة في المدارس الثانوية، بما في ذلك توفير الكوادر المتخصصة والمواد التعليمية والتجهيزات اللازمة.
- تصميم وتنفيذ برامج تدريبية متخصصة ومستمرة للكوادر المدرسية حول كيفية تطبيق معايير شبكة اليونسكو في تعزيز الصحة النفسية المستدامة، وتزويدهم بالمهارات اللازمة للتعرف على المشكلات النفسية الأولية والتعامل معها.
- تعزيز دور الموجهين التربويين والنفسيين في المدارس الثانوية وتزويدهم بالأدوات والاستراتيجيات اللازمة لدعم الطلاب وتعزيز صحتهم النفسية، وتضمين عملهم ضمن إطار تفعيل معايير شبكة اليونسكو.

### مقترحات البحث

- تحديات تفعيل معايير شبكة اليونسكو وتصورات تعزيز الصحة النفسية المستدامة من وجهة نظر أفراد التشكيلات المدرسية والطلاب وأولياء الأمور.
- مقارنة مستوى تفعيل معايير شبكة اليونسكو والتحديات المصاحبة بين مدارس ثانوية في مناطق مختلفة من المملكة العربية السعودية.
- أثر تفعيل معايير شبكة اليونسكو على الصحة النفسية المستدامة على طلاب المرحلة الثانوية.

## المراجع

### المراجع العربية

- أبو عيشة، زاهدة جميل. (2021). الصحة النفسية ودورها في تعزيز التنمية الأكاديمية لدى الطلبة الجامعيين أثناء الفصول الافتراضية. مجلة كلية التربية، 1(1)، 214-245. DOI: 10.21608/jfe.2021.154227.
- العساف، صالح. (2012). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. ط2. دار الزهراء.
- الإسكوا (اللجنة الاقتصادية والاجتماعية لغربي آسيا). (2022). تحديات التنمية في العالم: نحو رؤية أشمل لقضايا التنمية. <https://2u.pw/t4QMFO>
- أودينة، آسيا. (2020). دور السباحة الترويحية في تحسين الصحة النفسية لدى المرأة خلال سن اليأس [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة الجزائر3.
- بن العربي، يحيى. (2013). ممارسة الألعاب الجماعية ودورها على التفاعل الاجتماعي عند لاعبي البطولة الولائية لولاية الجلفة [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة الجزائر3.
- بوالشرش، نورالدين. (2020). دور المدرسة في الصحة النفسية للتلميذ. المجلة العلمية للعلوم التربوية والصحة النفسية، 2(4)، 1-30.
- بوفريدة، عبد الملك. (2021). دور النشاط البدني الرياضي الترويحي في تحسين الصحة النفسية لدى تلاميذ الأقسام النهائية في مرحلة التعليم الثانوي [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة الجزائر3.
- جزر، ولاء حسين محمد. (2023-أ). تصور مقترح لتفعيل دور الحكومة المحلية في تطوير الأداء الإداري لمدن التعلّم في مصر في ضوء تجربة جمهورية الصين الشعبية. مجلة كلية التربية، 7(7)، 1049-
- جزر، و. ح. م.، وقرني، أ. م. (2023). متطلبات تجويد الأداء المؤسسي لمدن التعلّم في مصر في ضوء تجارب بعض المدن العالمية. مجلة كلية التربية - جامعة بني سويف، 20(118)، 1046-1083.
- الحسن، مشاعر حسين محمد، وعباس، عبد الرحمن محمد. (2015). الصحة النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي من وجهة نظر المعلمين وأولياء أمور الطلاب [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة النيلين.
- خداد، محمد، وبن نويوة، سعيد. (2023). الضغوط النفسية والمدرسية وعلاقتها بمستوى الصحة النفسية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية: دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية. مجلة العلوم الإنسانية، 34(2)، 1-24.
- الدرعي، سعيد بن حمد، ورضوان، سامر جميل. (2023). الصحة النفسية لدى طلبة الصف الثاني عشر بمحافظة الوسطى في سلطنة عمان. مجلة ابن خلدون للدراسات والأبحاث، 1(1)، 196-215.
- الركيبي، محمد. (2019). درجة توافر أبعاد الصحة النفسية لدى معلمي المرحلة الابتدائية في دولة الكويت [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة آل البيت.
- رؤية السعودية 2030. (2024). برنامج تنمية القدرات البشرية: خطة التنفيذ. <https://2u.pw/PnoerO>
- الزين، إيناس موسى. (2021). دور الأنشطة اللاصفية في تعزيز الصحة النفسية لدى طلبة المدارس الأساسية من وجهة نظر المرشدين التربويين. مجلة روافد، 5(2)، 23-48.
- السعودي، رمضان محمد محمد. (2021). برنامج المدرسة البيئية وتحقيق متطلبات التنمية المستدامة دراسة مقارنة بين كندا وجنوب أفريقيا وإمكانية الاستفادة منها في مصر. مجلة كلية التربية، 45(45)، 151-328.
- السيد، أسماء حسين. (2023). دور المكتبات المدرسية في دعم التعليم الجيد وتعزيز فرص التعلّم مدى الحياة بما يخدم تحقيق أهداف التنمية المستدامة 2030: دراسة ميدانية تحليلية. المجلة العلمية للمكتبات والوثائق والمعلومات، 5(16)، 217-392.
- الصفوري، محمد. (2021). التمكين النفسي مدخل لتحسين الصحة النفسية لمعلمي المرحلة الثانوية. مجلة بحوث، 1(1)، 207-235.

- الطيب، محمد. (2020). دور البيئة المدرسية في تعزيز السعادة النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية: دراسة ميدانية بمدارس محلية الخرطوم. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*، 6(2)، 39-60.
- عطا، زينب محمود، وبنات، سهيلة محمود. (2022). فاعلية برنامج إرشاد جمعي مستند للعلاج الوجودي في تحسين الصحة النفسية لدى طلبة جامعة عمان العربية. *مجلة جامعة عمان العربية*، 7(3)، 46-79.
- العمرى، مرزوق بن أحمد عبد المحسن. (2012). الضغوط النفسية المدرسية وعلاقتها بالإنجاز الأكاديمي ومستوى الصحة النفسية لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الليث [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة أم القرى.
- العنزي، ريم عايد. (2023). أبعاد الصحة النفسية لدى الطلبة المغتربين في الكويت. *مجلة العلوم التربوية*، 1(1)، 439-463.
- الفحطاني، منال بنت مشيب عبادي. (2023). تنمية القدرات البشرية لمختصي الخدمة الاجتماعية في ضوء برنامج تنمية القدرات البشرية 2023: دراسة مطبقة على أعضاء هيئة التدريس بكلية الخدمة الاجتماعية جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن. *مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية*، 30(1)، 1-30.
- المجلس العربي للشباب. (2024). الأهداف الاستراتيجية. تم الاسترجاع في 9 نوفمبر 2024، من <https://2u.pw/neBOIZ>.
- المجلس العربي للطفولة والتنمية. (2024). من نحن. تم الاسترجاع في 9 نوفمبر 2024، من <https://2u.pw/haP7wC>.
- محمد، أحمد حسين، وغالي، راندا ممدوح. (2024). تصور مقترح لتطوير مدن التعلّم في مصر على ضوء تداعيات الذكاء الاصطناعي. *مجلة كلية التربية*، 40(10)، 176-216.
- محمد، عبد الرحمن. (2023). فاعلية برنامج تدريبي للأنشطة اللاصفية في تحسين الصحة النفسية لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة مولود معمري.
- المشهوروي، مها محمد، وحرارة، شيماء محمود يونس. (2024). الكفاءة المهنية الإرشادية المدركة وعلاقتها بالصحة النفسية لدى طلبة الصف الحادي عشر بمحافظة شمال غزة. *المجلة العلمية للعلوم التربوية والصحة النفسية*، 6(1)، 113-163.
- معتوق، خولة، ومجاهدي، الطاهر. (2021). التوافق النفسي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى المكفوفين: دراسة ميدانية بمدارس المكفوفين بالمسيلة. *مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية*، 6(1)، 49-80.
- نور الدين، سليمان. (2023). الصحة النفسية وعلاقتها بدافعية الإنجاز في حصة التربية البدنية والرياضية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية من وجهة نظر الأساتذة. *مجلة روافد للدراسات والأبحاث في علوم الرياضة*، 3(1)، 1-29.
- الوثيقة الإعلامية برنامج تنمية القدرات البشرية. (2021). برنامج تنمية القدرات البشرية. <https://2u.pw/r1bUhp>.
- وزارة التربية والتعليم. (1433هـ). التشكيلات المدرسية. الرياض: وزارة التربية والتعليم. <https://2u.pw/Pe54N1>.
- الوعيل، أمل بنت عمر. (2021). علاقة أبعاد الصحة النفسية بالتحصيل الدراسي لدى طالبات كلية التربية في جامعة الأميرة نورة بالملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 5(13)، 164-188. [10.26389/AJSRP.C250221](https://doi.org/10.26389/AJSRP.C250221)
- وكالة الأنباء السعودية. (2024، فبراير، 14). ثقافي / "اليونسكو" تضم 3 مدن سعودية ضمن الشبكة العالمية لمدن التعلّم. وكالة الأنباء السعودية. <https://www.spa.gov.sa/N2047618>.

#### المراجع الأجنبية

- Azam, H., Muhamad, N., & Syazwan Ab Talib, M. (2024). A review of psychological resilience: paving the path for sustainable consumption. *Cogent Business & Management*, 11(1), 24- 63.
- Barry, M. M., Clarke, A. M., Jenkins, R., & Patel, V. (2022). A systematic review of the effectiveness of mental health promotion interventions for young people in educational settings. *Health Promotion International*, 37(1), daab040. <https://doi.org/10.1093/heapro/daab040>
- Biao, I., Esaete, J., & Oonyu, J. (2013). The role of building learning cities in the rejuvenation of Africa. *International Review of Education*, 59(4), 469-488.
- Borinshteyn, E., & Orlenko, I. (2020). Continuous education as the basis of sociocultural adaptation. *ScienceRise: Pedagogical Education*, (2 (35)), 21-26.
- Galderisi, S., Heinz, A., Kastrup, M., Beezhold, J., & Sartorius, N. (2021). Toward a new definition of mental health. *World Psychiatry*, 20(2), 166-168. <https://doi.org/10.1002/wps.20835>
- Human Capability Development Program. (2024). Human Capability Development Program Annual Report 2024.

- Iamtrakul, P., Chayphong, S., & Lo, A. Y. W. (2022). Exploring the contribution of social and economic status factors (SES) to the development of learning cities (LC). *Sustainability*, 14(19), 12685. <https://doi.org/10.3390/su141912685>.
- Narushima, M., Liu, J., & Diestelkamp, N. (2013). The association between lifelong learning and psychological well-being among older adults. *Activities, Adaptation & Aging*, 37(3), 239–250.
- OECD. (2021). Education at a glance 2021: OECD indicators. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b35a14e5-en>
- Official Site. (2022). Lifelong Learning and Life-Wide Challenges: Toward the Uncertainty of Sustainable Futures. Springer international handbooks of education, 1-17. doi: 10.1007/978-3-030-67930-9\_57-2
- Osborne, M., Kearns, P., & Yang, J. (2013). Learning cities: Developing inclusive, prosperous and sustainable urban communities. *International Review of Education*, 59(4), 409–423.
- Pagkratis, K., & Dobson, S. (2024). Promoting Learning Inclusion Through the Global Network of Learning Cities and Sustainable Development Goals (SDGs). In *Learning Inclusion in a Digital Age: Belonging and Finding a Voice with the Disadvantaged* (pp. 49-63). Singapore: Springer Nature Singapore. [https://doi.org/10.1007/978-981-99-7196-1\\_4](https://doi.org/10.1007/978-981-99-7196-1_4)
- Patel, V., Saxena, S., Lund, C., Thornicroft, G., Baingana, F., Bolton, P., ... Unützer, J. (2022). The Lancet Commission on global mental health and sustainable development. *The Lancet*, 392(10157), 1553–1598. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(18\)31612-X](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(18)31612-X)
- Sawyer, S. M., Azzopardi, P. S., Wickremarathne, D., & Patton, G. C. (2021). The age of adolescence. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 2(3), 223–228. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(18\)30022-1](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(18)30022-1)
- Tiwary, A. R. (2023). Sustaining education, educating sustainability. *Education & Learning in Developing Nations*, 1(1), 24–25. DOI:10.26480/eldn.01.2023.24.25
- UNESCO Institute for Lifelong Learning. (2017). *Learning Cities and the SDGs: A Guide to Action*. Hamburg.
- UNESCO Institute for Lifelong Learning. (2021). *Inclusive lifelong learning in cities: Policies and practices for vulnerable groups*. Hamburg.
- UNESCO. (2017). *Learning Cities and the Sustainable Development Goals: A Guide to Action*. Retrieved from: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260442\\_ara](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260442_ara)
- UNESCO. (2017). *Learning Cities and the Sustainable Development Goals: A Guide to Action*. Retrieved from: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260442\\_ara](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260442_ara)
- UNESCO. (2022). Five essential pillars for promoting and protecting mental health and psychosocial well-being in schools and learning environments: a briefing note for national governments. Retrieved from: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384614\\_ara](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384614_ara)
- UNESCO. (2023). *Lifelong Learning and Education Systems in the Age of Artificial Intelligence*. Retrieved from: [https://rcepunesco.ae/ar/KnowledgeCorner/WorkingPapers/WorkingPapers/09\\_Lifelong\\_Learning\\_and\\_the\\_Education\\_Systems\\_WP\\_AR.pdf](https://rcepunesco.ae/ar/KnowledgeCorner/WorkingPapers/WorkingPapers/09_Lifelong_Learning_and_the_Education_Systems_WP_AR.pdf)
- UNESCO. (2024). UNESCO Global Network of Learning Cities. Retrieved from: <https://www.uil.unesco.org/ar/articles/unesco-global-network-learning-cities-64-new-members-35-countries>
- UNICEF. (2015). *Reimagining life skills and citizenship education in the Middle East and North Africa: A four-dimensional and systems approach*. UNICEF.
- WHO. (2022). *World mental health report: Transforming mental health for all*. World Health Organization.

### المراجع العربية باللغة الإنجليزية

- Abu Aisha, Z. J. (2021). Mental health and its role in enhancing academic development among university students during virtual semesters (in Arabic). *Journal of the Faculty of Education*, 1(1), 214–245. <https://doi.org/10.21608/jfe.2021.154227>
- Al-Assaf, S. (2012). *Introduction to research in behavioral sciences* (2nd ed.) (in Arabic). Dar Al-Zahraa.
- ESCWA (Economic and Social Commission for Western Asia). (2022). *Development challenges in the world: Towards a more comprehensive vision of development issues* (in Arabic).
- Oudina, A. (2020). *The role of recreational swimming in improving women's mental health during menopause* (Unpublished doctoral dissertation) (in Arabic). University of Algiers 3.
- Ben Al-Arabi, Y. (2013). *Practicing team sports and its role in social interaction among provincial championship players in Djelfa* (Unpublished doctoral dissertation) (in Arabic). University of Algiers 3.
- Boualsharsh, N. (2020). *The role of the school in students' mental health* (in Arabic). *Scientific Journal of Educational Sciences and Mental Health*, 2(4), 1–30.
- Boufrida, A. (2021). *The role of recreational physical activity in improving mental health among final-year secondary school students* (Unpublished doctoral dissertation) (in Arabic). University of Algiers 3.
- Jazar, W. H. M. (2023a). *A proposed framework for activating the role of local government in developing administrative performance of learning cities in Egypt in light of the Chinese experience* (in Arabic). *Journal of the Faculty of Education*, (7), 1049–.
- Jazar, W. H. M., & Qarni, A. M. (2023). *Requirements for improving institutional performance of learning cities in Egypt in light of experiences of selected global cities* (in Arabic). *Journal of the Faculty of Education, Beni Suef University*, 20(118), 1046–1083.
- Al-Hassan, M. H. M., & Abbas, A. M. (2015). *Mental health among secondary school students and its relationship to academic achievement from teachers' and parents' perspectives* (Unpublished master's thesis) (in Arabic). Al-Neelain University.

- Khemad, M., & Ben Nouioua, S. (2023). Psychological and school stress and their relationship to mental health among secondary school students (in Arabic). *Journal of Humanities*, 34(2), 1–24.
- Al-Darai, S. B. H., & Radwan, S. J. (2023). Mental health among twelfth-grade students in Al-Wusta Governorate, Sultanate of Oman (in Arabic). *Ibn Khaldun Journal for Studies and Research*, (1), 196–215.
- Al-Rukaybi, M. (2019). Availability of mental health dimensions among primary school teachers in Kuwait (Unpublished master's thesis) (in Arabic). Al al-Bayt University.
- Saudi Vision 2030. (2024). Human Capability Development Program: Implementation plan (in Arabic).
- Al-Zein, E. M. (2021). The role of extracurricular activities in enhancing mental health among basic school students from counselors' perspectives (in Arabic). *Rawafid Journal*, 5(2), 23–48.
- Al-Saudi, R. M. M. (2021). The environmental school program and achieving sustainable development requirements: A comparative study between Canada and South Africa and the possibility of benefiting Egypt (in Arabic). *Journal of the Faculty of Education*, (45), 151–328.
- Al-Sayed, A. H. (2023). The role of school libraries in supporting quality education and lifelong learning to achieve the Sustainable Development Goals 2030 (in Arabic). *Scientific Journal of Libraries, Documents, and Information*, 5(16), 217–392.
- Al-Safouri, M. (2021). Psychological empowerment as an approach to improving mental health of secondary school teachers (in Arabic). *Buhuth Journal*, (1), 207–235.
- Al-Tayeb, M. (2020). The role of the school environment in enhancing psychological well-being among secondary school students (in Arabic). *Journal of Psychological and Educational Sciences*, 6(2), 39–60.
- Atta, Z. M., & Banat, S. M. (2022). Effectiveness of a group counseling program based on existential therapy in improving mental health among Arab Amman University students (in Arabic). *Arab Amman University Journal*, 7(3), 46–79.
- Al-Omari, M. B. A. (2012). School psychological stress and its relationship to academic achievement and mental health among secondary school students in Al-Laith Governorate (Unpublished master's thesis) (in Arabic). Umm Al-Qura University.
- Al-Anzi, R. A. (2023). Mental health dimensions among expatriate students in Kuwait (in Arabic). *Journal of Educational Sciences*, 1(1), 439–463.
- Al-Qahtani, M. B. M. A. (2023). Human capability development for social work specialists in light of the Human Capability Development Program 2023 (in Arabic). *Journal of Educational Sciences and Humanities Studies*, (30), 1–30.
- Arab Youth Council. (2024). Strategic objectives (in Arabic).
- Arab Council for Childhood and Development. (2024). About us (in Arabic).
- Mohamed, A. H., & Ghali, R. M. (2024). A proposed vision for developing learning cities in Egypt in light of artificial intelligence implications (in Arabic). *Journal of the Faculty of Education*, 40(10), 176–216.
- Mohammedi, A. R. (2023). Effectiveness of a training program for extracurricular activities in improving mental health among middle school students (Unpublished doctoral dissertation) (in Arabic). Mouloud Mammeri University.
- Al-Mashharawi, M. M., & Harara, S. M. Y. (2024). Perceived counseling professional competence and its relationship to mental health among eleventh-grade students in North Gaza (in Arabic). *Scientific Journal of Educational Sciences and Mental Health*, 6(1), 113–163.
- Maatouq, K., & Mujahidi, T. (2021). Psychological adjustment and its relationship to achievement motivation among the blind (in Arabic). *Al-Jami' Journal of Psychological and Educational Studies*, 6(1), 49–80.
- Suleimani, N. D. (2023). Mental health and its relationship to achievement motivation in physical education classes among secondary school students (in Arabic). *Rawafid Journal of Sports Sciences*, 3(1), 1–29.
- Human Capability Development Program Media Document. (2021). Human Capability Development Program (in Arabic).
- Ministry of Education. (2012). School organizational structures (in Arabic). Riyadh: Ministry of Education.
- Al-Wael, A. B. O. (2021). Relationship between mental health dimensions and academic achievement among female students of the College of Education at Princess Nourah University (in Arabic). *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 5(13), 164–188.
- Saudi Press Agency. (2024, February 14). UNESCO includes three Saudi cities in the Global Network of Learning Cities (in Arabic).

# The Relative Contribution of Perceived Social Support in Predicting Family Quality of Life Among Families of Individuals With Intellectual Disabilities

Naser Attieh Al- Zahrani  
Al-Baha University

# الإسهام النسبي للدعم الاجتماعي المدرك في التنبؤ بجودة الحياة الأسرية لدى أسر ذوي الإعاقة الفكرية

ناصر بن عطية عطوان الزهراني<sup>(1)</sup>

جامعة الباحة

## المستخلص:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الدعم الاجتماعي المدرك وجودة الحياة الأسرية لدى أولياء أمور ذوي الإعاقة الفكرية، والتعرف إلى الفروق تبعاً لمتغير الجنس (آباء، أمهات)، فضلاً عن إمكانية التنبؤ بجودة الحياة الأسرية من خلال الدعم الاجتماعي المدرك. استخدم الباحث المنهج الوصفي (الارتباطي-المقارن) لملاءمته لطبيعة الدراسة وأهدافها، وتم تطبيق الدراسة على عينة قوامها (72) من أولياء أمور ذوي الإعاقة الفكرية، واستخدمت الدراسة مقياسين من إعداد الباحث: مقياس الدعم الاجتماعي المدرك، ومقياس جودة الحياة الأسرية، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين الدعم الاجتماعي المدرك وجودة الحياة الأسرية، كما كشفت عن فروق دالة إحصائياً تبعاً لمتغير الجنس لصالح الأمهات في كلا المتغيرين، وأظهرت نتائج تحليل الانحدار أن الدعم الاجتماعي المدرك يُعد متغيراً تنبؤياً دالاً لجودة الحياة الأسرية، وتظهر هذه النتائج أهمية تعزيز الدعم الاجتماعي لأسر ذوي الإعاقة الفكرية لتحسين جودة حياتهم.

الكلمات المفتاحية: التكيف الأسري، العلاقات الاجتماعية، البيئة الأسرية.

## Abstract

The study aimed to examine the relationship between perceived social support and family quality of life among parents of individuals with intellectual disabilities. It also sought to identify differences based on gender (fathers vs. mothers), as well as the predictability of family quality of life through perceived social support. The researcher employed the descriptive (correlational-comparative) method, which aligns with the nature and objectives of the study. The sample consisted of 72 parents of individuals with intellectual disabilities. Two instruments developed by the researcher were utilized: the Perceived Social Support Scale and the Family Quality of Life Scale. The results revealed a statistically significant positive correlation between perceived social support and family quality of life. Additionally, significant gender-based differences were found in favor of mothers for both variables. Regression analysis showed that perceived social support was a significant predictor of family quality of life. These findings underscore the importance of enhancing social support for families of individuals with intellectual disabilities to improve their overall quality of life.

**Keywords:** Family adjustment, social relationships, family environment.

(1) أستاذ التربية الخاصة المشارك بجامعة الباحة [mnsu2012@gmail.com](mailto:mnsu2012@gmail.com)

Doi: 10.64432/2514-000-008-0010

## المقدمة

تُعد الإعاقة الفكرية من القضايا الإنسانية والتربوية التي تستقطب اهتمامًا متزايدًا على المستويين الأكاديمي والمجتمعي، نظرًا لتأثيراتها العميقة على الفرد والأسرة والمجتمع، وقد عرّفت الجمعية الأمريكية للإعاقة الفكرية والنمائية (AAIDD) الإعاقة الفكرية بأنها قيود ملحوظة في الأداء الفكري والسلوك التكيفي تظهر قبل سن الثامنة عشرة، وتشمل مجالات متعددة مثل التواصل، والرعاية الذاتية، والمهارات الاجتماعية، والعملية (Gómez Sánchez et al., 2021)، وتمثل هذه الإعاقة تحديًا مضاعفًا للأسرة، إذ يفرض وجود طفل من ذوي الإعاقة الفكرية متطلبات استثنائية تتعلق بالرعاية المستمرة، وتحمل الضغوط النفسية والاجتماعية والاقتصادية، الأمر الذي قد ينعكس على مستوى الرضا الأسري وجودة الحياة.

ويبرز مفهوم جودة الحياة الأسرية الذي يُعد مؤشرًا مهمًا على قدرة الأسرة على التكيف والتوازن النفسي والاجتماعي، إذ يشمل هذا المفهوم عدة أبعاد منها: الاستقرار الأسري، الرضا عن العلاقات الأسرية، القدرة على التكيف مع متطلبات الإعاقة، وإدارة الضغوط اليومية (Zuna et al., 2010)، وتشير الأدبيات إلى أن جودة الحياة الأسرية ليست ثابتة بل تتأثر بعدد من العوامل الداخلية والخارجية، من أبرزها توافر الدعم الاجتماعي، الذي يُسهم في تعزيز التماسك الأسري وتخفيف حدة التوترات المرتبطة برعاية الأبناء ذوي الإعاقة (Summers et al., 2005). ويُعد الدعم الاجتماعي المدرك – بما يتضمنه من دعم نفسي وانفعالي، ودعم مادي، ودعم معلوماتي، ودعم تفاعلي – أحد الموارد الأساسية التي تلجأ إليها الأسر لمواجهة التحديات المرتبطة بالإعاقة الفكرية (جابر وآخرون، 2015)، حيث يُمثل الدعم النفسي مشاعر القبول والتقدير، بينما يوفر الدعم المادي إمكانيات مالية وخدمات ملموسة، ويساعد الدعم المعلوماتي في فهم طبيعة الإعاقة والطرق المثلى للتعامل معها، في حين يتيح الدعم التفاعلي فرصًا للتواصل والمشاركة وتبادل الخبرات داخل المجتمع. (Dunst et al., 2010) وقد أثبتت الدراسات أن توافر هذه الأشكال من الدعم يسهم في رفع مستوى الصحة النفسية لأفراد الأسرة ويُحسن من جودة الحياة لديهم (Alnahdi et al., 2024).

وتشير نتائج أبحاث مقارنة إلى أن الأمهات غالبًا ما يظهرن مستويات أعلى من الحاجة إلى الدعم الاجتماعي مقارنة بالآباء، نظرًا لارتباطهن المباشر الوثيق بالعمليات اليومية لرعاية الطفل، وهو ما قد يؤدي إلى فروق بين الجنسين في إدراك الدعم الاجتماعي وجودة الحياة الأسرية (Hastings & Taunt, 2002) كما بينت دراسات أخرى أن غياب الدعم الكافي يرتبط بارتفاع مستويات الضغوط الأسرية، بما يؤدي إلى ضعف التماسك العائلي، وانخفاض مستويات الرضا الأسري. (Brown, 2003)

وتكتسب دراسة العلاقة بين الدعم الاجتماعي المدرك وجودة الحياة الأسرية لدى أسر ذوي الإعاقة الفكرية أهمية خاصة، إذ إنها تقدم منظورًا علميًا وتطبيقيًا يُسهم في تطوير برامج إرشادية وتدخلات داعمة تستهدف تعزيز موارد الأسر وزيادة قدرتها على التكيف، كما تُعد هذه العلاقة مجالًا خصبًا لبناء نماذج نظرية تفسر ديناميات التفاعل بين العوامل النفسية والاجتماعية للأسر، بما ينعكس إيجابًا على رفاهية الطفل ودجمه في المجتمع.

وفي هذا الإطار أظهرت الدراسات العربية التي تناولت أسر ذوي الإعاقة الفكرية اهتمامًا متزايدًا بمتغيري الدعم الاجتماعي المدرك وجودة الحياة الأسرية، بوصفهما من المحددات الرئيسة للتكيف الأسري والحد من الضغوط النفسية المصاحبة لرعاية الأبناء ذوي الإعاقة. فقد أشارت نتائج عدد من الدراسات العربية إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مستوى الدعم الاجتماعي المدرك وجودة الحياة الأسرية، حيث يسهم إدراك الوالدين لتوافر المساندة الاجتماعية في تحسين الرضا الأسري، وتعزيز التماسك العائلي، وخفض مستويات الإجهاد والقلق النفسي (جابر وآخرون، 2015؛ العتيبي والعجمي، 2025)، وتوضح هذه النتائج مجتمعة أهمية تعميق البحث في الدعم الاجتماعي المدرك داخل السياق الأسري العربي، ولا سيما في البيئة السعودية، بما يراعي الخصوصية الثقافية والاجتماعية للأسرة، ويُسهّم في بناء تصور أكثر شمولاً لطبيعة العلاقة بين الدعم الاجتماعي المدرك وجودة الحياة الأسرية لدى أسر ذوي الإعاقة الفكرية.

وانطلاقاً من ذلك تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن الإسهام النسبي للدعم الاجتماعي المدرك في التنبؤ بجودة الحياة الأسرية لدى أسر ذوي الإعاقة الفكرية، وإلى بيان ما إذا كانت هناك فروق تبعاً لمتغير الجنس (آباء/أمهات)، بما يُسهّم في سد فجوة معرفية في الأدبيات العربية والمحلية حول هذا الموضوع، ويمثل إضافة علمية وتطبيقية في ميدان التربية الخاصة وعلم النفس الأسري.

### مشكلة البحث

تُعد الأسرة التي لديها فرد من ذوي الإعاقة الفكرية وحدةً اجتماعية تواجه تحديات مركّبة تمتد آثارها إلى الجوانب النفسية والاجتماعية والاقتصادية والتنظيمية، حيث تفرض الإعاقة متطلبات إضافية تتعلق بالرعاية المستمرة، والتكيف مع الضغوط، وإعادة توزيع الأدوار الأسرية، بما قد ينعكس بصورة مباشرة على جودة الحياة الأسرية بمختلف أبعادها (Summers et al., 2005; Zuna et al., 2010).

وقد أولت الأدبيات النفسية والتربوية اهتمامًا ملحوظاً بدراسة جودة الحياة الأسرية بوصفها مؤشراً شاملاً لمدى التكيف الأسري، والرضا عن العلاقات، والاستقرار الانفعالي، والقدرة على إدارة الضغوط، لا سيما في الأسر التي ترعى أبناءً من ذوي الإعاقات المختلفة، ومن ضمنها الإعاقة الفكرية (Brown, 2003; Zuna et al., 2010)، وفي هذا السياق برز الدعم الاجتماعي المدرك كأحد المتغيرات النفسية-الاجتماعية المركزية التي يُفترض أن تسهم في تخفيف الضغوط وتعزيز التكيف الأسري، من خلال ما يقدمه من مساندة نفسية، ومادية، ومعلوماتية، وتفاعلية (Dunst et al., 2010).

وعلى الرغم من كثافة الدراسات الأجنبية التي تناولت العلاقة بين الدعم الاجتماعي وجودة الحياة الأسرية، فإن مراجعة نقدية لهذه الدراسات تكشف عن عدة أوجه قصور من أبرزها: اعتماد العديد من الدراسات على نماذج وصفية ارتباطية بسيطة، دون اختبار الإسهام النسبي أو القدرة التنبؤية للدعم الاجتماعي في جودة الحياة الأسرية، بما يحّد من الفهم العميق لطبيعة العلاقة بين المتغيرين (Borilli et al., 2022).

وكذلك هيمنة العينات الغربية على هذا المجال البحثي مع محدودية الدراسات العربية التي تتناول جودة الحياة الأسرية في ضوء الدعم الاجتماعي المدرك، وندرة الدراسات التي تعالج هذا الموضوع في البيئة السعودية تحديداً، رغم الخصوصية الثقافية والاجتماعية التي قد تؤثر في أنماط الدعم والتكيف الأسري (جابر وآخرون، 2015)، وإغفال عدد من الدراسات تحليل الفروق المرتبطة بمتغير الجنس (آباء/أمهات)، على الرغم من الدلائل البحثية التي تشير إلى اختلاف الأدوار الأسرية ومستويات الضغوط وإدراك الدعم الاجتماعي بينهما، خاصة في سياق رعاية الأبناء ذوي الإعاقة الفكرية (Hastings & Taunt, 2002).

وبناءً على ما سبق يتضح أن الفجوة البحثية لا تتمثل فقط في ندرة الدراسات، وإنما في الحاجة إلى دراسة تحليلية تنبؤية تدمج بين الدعم الاجتماعي المدرك وجودة الحياة الأسرية، وتختبر طبيعة العلاقة بينهما، مع مراعاة الخصوصية الثقافية للبيئة السعودية، وتحليل الفروق المرتبطة بالجنس، باستخدام أدوات مقننة ملائمة للسياق المحلي. ومن هذا المنطلق تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في السعي إلى تحليل الإسهام النسبي للدعم الاجتماعي المدرك في التنبؤ بجودة الحياة الأسرية لدى أسر ذوي الإعاقة الفكرية بمنطقة الباحة، والكشف عن الفروق في إدراك الدعم الاجتماعي وجودة الحياة الأسرية تبعاً لمتغير الجنس (آباء/أمهات)، بما يسهم في سد فجوة معرفية قائمة في الأدبيات العربية، ويقدم أساساً علمياً يمكن الاستفادة منه في تصميم برامج تدخل وإرشاد أسري أكثر فاعلية في ميدان التربية الخاصة.

### أسئلة البحث

- 1- ما نوع ودرجة العلاقة بين درجات أولياء أمور ذوي الإعاقة الفكرية على مقياس الدعم الاجتماعي المدرك ودرجاتهم على مقياس جودة الحياة الأسرية؟
- 2- ما دلالة الفروق بين متوسطات درجات أولياء أمور ذوي الإعاقة الفكرية على مقياس الدعم الاجتماعي المدرك تبعاً لأثر متغير الجنس (آباء، أمهات)؟
- 3- ما دلالة الفروق بين متوسطات درجات أولياء أمور ذوي الإعاقة الفكرية على مقياس جودة الحياة الأسرية تبعاً لأثر متغير الجنس (آباء، أمهات)؟
- 4- هل يمكن التنبؤ بدرجات أولياء أمور ذوي الإعاقة الفكرية على مقياس جودة الحياة الأسرية بمعلومية أدائهم على مقياس الدعم الاجتماعي المدرك؟

### أهداف البحث

- 1- الكشف عن طبيعة العلاقة الارتباطية بين درجات أولياء أمور ذوي الإعاقة الفكرية على مقياس الدعم الاجتماعي المدرك ودرجاتهم على مقياس جودة الحياة الأسرية.
- 2- التعرف إلى الفروق ذات الدلالة الإحصائية في متوسطات درجات أولياء أمور ذوي الإعاقة الفكرية على مقياس الدعم الاجتماعي المدرك تبعاً لمتغير الجنس (آباء، أمهات).

- 3- التعرف إلى الفروق ذات الدلالة الإحصائية في متوسطات درجات أولياء أمور ذوي الإعاقة الفكرية على مقياس جودة الحياة الأسرية تبعًا لمتغير الجنس (آباء، أمهات).
- 4- استقصاء إمكانية التنبؤ بدرجات أولياء أمور ذوي الإعاقة الفكرية على مقياس جودة الحياة الأسرية في ضوء أدائهم على مقياس الدعم الاجتماعي المدرك.

## أهمية البحث

### الأهمية النظرية

- قد تمثل الدراسة إضافة معرفية في ميدان التربية الخاصة وعلم النفس الأسري، حيث تتناول العلاقة بين الدعم الاجتماعي المدرك وجودة الحياة الأسرية لدى أسر ذوي الإعاقة الفكرية، وهو موضوع ما يزال بحاجة إلى المزيد من البحث العلمي والتأصيل النظري.
- قد تسهم الدراسة في إثراء الأدبيات العلمية من خلال تقديم إطار تفسيري يوضح كيف يمكن لمصادر الدعم الاجتماعي المختلفة أن تنعكس إيجابًا على تماسك الأسرة واستقرارها النفسي والاجتماعي في ظل التحديات المرتبطة برعاية الأبناء ذوي الإعاقة الفكرية.
- تقدم الدراسة تصورًا علميًا حول المتغيرات النفسية والاجتماعية المرتبطة بجودة الحياة الأسرية، الأمر الذي يسهم في بناء نماذج نظرية يمكن أن يستفيد منها الباحثون مستقبلاً في تفسير الظواهر المرتبطة بالأسر التي لديها أبناء من ذوي الإعاقة.
- قد تعزز الدراسة من الفهم الأكاديمي لمفهوم الدعم الاجتماعي المدرك بوصفه متغيرًا نفسيًا - اجتماعيًا مؤثرًا في أنماط التكيف الأسري، بما يفتح آفاقًا لدراسات مقارنة وثقافية تسعى إلى الكشف عن أوجه التشابه والاختلاف بين المجتمعات.

### الأهمية التطبيقية

- قد تساعد نتائج هذه الدراسة على توجيه العاملين في ميدان التربية الخاصة والإرشاد الأسري نحو تصميم برامج تدخلية تستند إلى تفعيل الدعم الاجتماعي بمستوياته المختلفة (النفسي، المادي، المعلوماتي، التفاعلي) بما يعزز جودة الحياة الأسرية.
- قد تمثل الدراسة مرجعًا لصناع القرار في المؤسسات الاجتماعية والتربوية لوضع سياسات عملية تستجيب لاحتياجات أسر ذوي الإعاقة الفكرية، خصوصًا في مجال تقديم خدمات الدعم والإرشاد الأسري.
- يمكن الاستفادة من النتائج في تطوير برامج تدريبية وتوعوية تستهدف الآباء والأمهات، وتركز على استراتيجيات تنمية شبكات الدعم الاجتماعي، بما يرفع من قدرتهم على مواجهة الضغوط وتحقيق التكيف الأسري.

- تتيح الأدوات التي أعدها الباحث (مقياس الدعم الاجتماعي المدرك، ومقياس جودة الحياة الأسرية) إمكانية استخدامها من قبل المختصين كأدوات تشخيصية وتقييمية دقيقة، بما يسهم في متابعة التطورات الإيجابية أو السلبية لدى هذه الأسر بصورة علمية.
- قد تفتح الدراسة المجال أمام الممارسين لتطبيق نتائجها في البيئات المدرسية والمجتمعية، وذلك من خلال تعزيز الشراكة بين الأسرة والمدرسة والمؤسسات المعنية، بما ينعكس بشكل مباشر على رفاه الطفل ذي الإعاقة الفكرية ودججه الفاعل في المجتمع.

### مصطلحات البحث

**أولاً: الدعم الاجتماعي المدرك:** عرف (Nwafor et al., 2022) الدعم الاجتماعي المدرك لدى أسر الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية بأنه: "مدى إدراك الوالدين أو القائمين على رعاية الفرد ذي الإعاقة الفكرية لتوافر المساندة النفسية والانفعالية والمعلوماتية والمادية التي يعتقدون أنهم يحصلون عليها من الأسرة الممتدة، والأصدقاء، والمتخصصين، والمؤسسات المجتمعية، والتي تسهم في تخفيف الضغوط المرتبطة بالإعاقة الفكرية، وتعزيز التكيف الأسري، وتحسين جودة الحياة الأسرية (p.371)". يُعرف في الدراسة الحالية بدرجة ما تدركه الأسرة التي لديها طفل من ذوي الإعاقة الفكرية من توافر أشكال متعددة من المساندة الاجتماعية، التي تتلقاها أو تتوقع تلقيها من مصادر مختلفة كالعائلة الممتدة، والأصدقاء، والمؤسسات الرسمية وغير الرسمية، سواء كانت هذه المساندة نفسية، أو مادية، أو معلوماتية، أو معنوية، بما يعزز قدرتها على التكيف مع متطلبات الإعاقة والتعامل مع الضغوط المرتبطة بها. ويُقاس إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها ولي الأمر على مقياس الدعم الاجتماعي المدرك من إعداد الباحث، والذي يتضمن الأبعاد الآتية: الدعم النفسي والانفعالي، والدعم المادي، والدعم المعلوماتي، والدعم الاجتماعي التفاعلي.

**ثانياً: جودة الحياة الأسرية:** تُعرّف جودة الحياة الأسرية لدى أسر الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية بأنها مدى رضا أفراد الأسرة عن حياتهم الأسرية ككل، بما يشمل رفاههم العاطفي، ونوعية العلاقات داخل الأسرة، وقدرتهم على التكيف مع متطلبات الإعاقة الفكرية، وتوافر الدعم والخدمات التي تساعدهم على تحقيق التوازن والاستقرار الأسري (Cheng et al., 2005, p.332). يُعرف في الدراسة الحالية بدرجة ما تُدركه الأسرة التي لديها طفل من ذوي الإعاقة الفكرية من تماسك واستقرار في حياتها الأسرية، ورضا عن نوعية العلاقات بين أفرادها، وقدرتها على التكيف مع متطلبات الإعاقة، وإدارتها الفاعلة للضغوط المرتبطة برعاية الطفل ذي الإعاقة الفكرية. ويُقاس إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها ولي الأمر على مقياس جودة الحياة الأسرية من إعداد الباحث، والذي يتضمن الأبعاد الآتية: الاستقرار الأسري، والرضا عن العلاقات الأسرية، والتكيف مع متطلبات الإعاقة، والقدرة على إدارة الضغوط الأسرية.

**ثالثاً: الإعاقة الفكرية:** تُعرّف الإعاقة الفكرية بأنها اضطراب نمائي يتميز بوجود قصور ملحوظ في الأداء العقلي العام وفي السلوك التكيفي، يشمل المهارات المفاهيمية والاجتماعية والعملية، ويظهر قبل سن الثامنة عشرة، مما يؤثر في قدرة الفرد على التعلم والاستقلالية والتكيف مع متطلبات الحياة اليومية (Schalock, 2010).

## منهج وإجراءات البحث

### أولاً: محددات البحث

- **محددات موضوعية:** تتحدد بالمتغيرات التي تتناولها الدراسة وهي: الدعم الاجتماعي المدرك، جودة الحياة الأسرية، الإعاقة الفكرية.

- **محددات مكانية:** تم تطبيق الدراسة على أسر ذوي الإعاقة الفكرية بمنطقة الباحثة.

- **محددات زمانية:** تم تطبيق الدراسة خلال الفصل الأول من العام الدراسي 1447هـ.

- **محددات بشرية:** تم تطبيقه على عينة من أسر ذوي الإعاقة الفكرية بمنطقة الباحثة.

**ثانياً: المنهج المستخدم في البحث:** استخدم الباحث المنهج الوصفي (الارتباطي-المقارن) ملائمته لأهداف الدراسة الحالية، والذي يهدف إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين متغيري الدعم الاجتماعي المدرك وجودة الحياة الأسرية لدى أسر ذوي الإعاقة الفكرية بمنطقة الباحثة، وتحديد مدى إمكانية التنبؤ بجودة الحياة الأسرية لدى أسر ذوي الإعاقة الفكرية من خلال معلومية أدائهم على مقياس الدعم الاجتماعي المدرك، والكشف أيضاً عن الفروق على مقياسي الدعم الاجتماعي المدرك وجودة الحياة الأسرية تبعاً لاختلاف الجنس (آباء، أمهات).

**ثانياً: مجتمع الدراسة:** تكونت مجتمع الدراسة من جميع أولياء أمور ذوي الإعاقة الفكرية بمدارس التعليم الابتدائي والمتوسطة بمنطقة الباحثة والبالغ عددهم (123) طفلاً وطفلة بواقع (246) أباً وأماً.

### ثالثاً: عينة الدراسة:

1. **عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية لأدوات الدراسة:** تكونت تلك العينة من (44) أباً وأماً من أولياء أمور ذوي الإعاقة الفكرية بمدارس التعليم الابتدائي والمتوسطة بمنطقة الباحثة، والذين تراوحت أعمارهم الزمنية بين (29: 46) سنة، بمتوسط عمري (37.55) سنة وانحراف معياري (6.033) سنة، وبواقع (19 آباء، 25 أمهات)، وجدول (1) يوضح المؤشرات الإحصائية الوصفية لعينة التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة:

#### جدول 1

المؤشرات الإحصائية الوصفية لعينة التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة

المتغير التصنيفي	المجموعات	ن	متوسط أعمارهم الزمنية	الانحراف المعياري للعمر الزمني	النسبة المئوية
الجنس	الآباء	19	40.00	5.907	43.18%
	الأمهات	25	35.68	5.536	56.82%
العينة السيكومترية ككل		44	37.55	6.033	100%

2. **العينة الأساسية:** تكونت تلك العينة من (72) أباً وأماً من أولياء أمور ذوي الإعاقة الفكرية بمدارس التعليم الابتدائي والمتوسطة بمنطقة الباحثة، والذين تراوحت أعمارهم الزمنية بين (29-46) سنة، بمتوسط عمري (38.38)

سنة وانحراف معياري (5.595)، وبواقع (31 آباء، 41 أمهات)، وجدول (2) يوضح المؤشرات الإحصائية الوصفية للعيينة الأساسية.

جدول 2

المؤشرات الإحصائية الوصفية لعيينة الدراسة الأساسية

النسبة المئوية	الانحراف المعياري للعمر الزمني	متوسط أعمارهم الزمنية	ن	المجموعات	المتغير التصنيفي
%43.06	5.438	40.35	31	الآباء	الجنس
%56.94	5.297	36.88	41	الأمهات	
%100	5.595	38.38	72		العيينة الأساسية ككل

## الأدوات المستخدمة في البحث

أولاً: مقياس الدعم الاجتماعي المدرك لدى أسر ذوي الإعاقة الفكرية إعداد/ الباحث.

أ. الهدف من المقياس: يهدف المقياس إلى توفير بيانات دقيقة تساعد الباحثين والمختصين على فهم واقع الدعم الاجتماعي لدى هذه الأسر، مما يساهم في تصميم برامج تدخلية ملائمة تلبي احتياجاتها، وذلك من خلال أربعة أبعاد: الدعم النفسي والانفعالي، الدعم المادي، الدعم المعلوماتي، الدعم الاجتماعي التفاعلي.

ب. وصف المقياس في صورته الأولية وطريقة تصحيحه: يُعرف الباحث الدعم الاجتماعي المدرك لدى أسر ذوي الإعاقة الفكرية بأنه: يشير إلى درجة ما تدركه الأسرة التي لديها طفل من ذوي الإعاقة الفكرية من توافر أشكال متعددة من المساندة الاجتماعية، التي تتلقاها أو تتوقع تلقيها من مصادر مختلفة كالعائلة الممتدة، والأصدقاء، والمؤسسات الرسمية وغير الرسمية، سواء كانت هذه المساندة نفسية، أو مادية، أو معلوماتية، أو معنوية، بما يعزز قدرتها على التكيف مع متطلبات الإعاقة والتعامل مع الضغوط المرتبطة بها. ويُقاس إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها أسر ذوي الإعاقة الفكرية على مقياس الدعم الاجتماعي المدرك، وتكون المقياس من (32) مفردة موزعة على أربعة أبعاد أساسية هي:

- **البعد الأول (الدعم النفسي والانفعالي):** ويشير إلى مدى ما تُدركه الأسرة من توافر مشاعر القبول والاحترام والتقدير من الآخرين، إلى جانب الإحساس بالتعاطف والتفهم لمشاعرها واحتياجاتها النفسية، وخاصة في الأوقات الصعبة المرتبطة برعاية الطفل ذي الإعاقة الفكرية، ويضم هذا البعد (8) مفردات تأخذ أرقام (1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8).
- **البعد الثاني (الدعم المادي):** ويقصد به إدراك الأسرة لتوافر المساندة المادية من المحيط الاجتماعي، سواء من الأقارب أو الجمعيات أو الجهات الرسمية، والتي تشمل تقديم المال، أو توفير مستلزمات خاصة بالطفل ذي الإعاقة الفكرية، أو الإعانات المالية المستمرة، ويضم هذا البعد (8) مفردات تأخذ أرقام (9، 10، 11، 12، 13، 14، 15، 16).
- **البعد الثالث (الدعم المعلوماتي):** ويعني إدراك الأسرة لتوافر المعلومات والإرشادات التي تساعد في فهم طبيعة إعاقة طفلها ذي الإعاقة الفكرية، والطرق المثلى للتعامل معه، والخدمات المتاحة، سواء من خلال متخصصين، أو جهات تعليمية، أو طبية، أو اجتماعية، ويضم هذا البعد (8) مفردات تأخذ أرقام (17، 18، 19، 20، 21، 22، 23، 24).

▪ **البعد الرابع (الدعم الاجتماعي التفاعلي):** ويشير إلى مدى شعور الأسرة بوجود شبكة اجتماعية داعمة يمكن التفاعل معها، تشمل الأسرة الممتدة، والأصدقاء، والمجتمع المحلي، بحيث توفر هذه الشبكة فرصة للتواصل والمشاركة وتبادل الخبرات، ويضم هذا البعد (8) مفردات تأخذ أرقام (25، 26، 27، 28، 29، 30، 31، 32). يختار ولي الأمر بديلاً واحداً لكل مفردة من خمسة بدائل (لا ينطبق أبداً، ينطبق قليلاً، ينطبق إلى حد ما، ينطبق غالباً، ينطبق دائماً)، بحيث يتم تقييم كل مفردة بدرجة من (1-5) درجات؛ وبهذا تتراوح درجاته على المقياس بين (32:160) درجة، وتشير الدرجة المرتفعة على المقياس إلى ارتفاع مستوى الدعم الاجتماعي المدرك، والدرجة المنخفضة على انخفاض مستوى الدعم الاجتماعي المدرك.

ج. التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس الدعم الاجتماعي المدرك:

أولاً: صدق المقياس

1) **الصدق الظاهري (صدق المحكمين):** قام الباحث بعرض المقياس في صورته الأولية المكونة من (32) مفردة على (7) محكمين من المتخصصين في التربية الخاصة وعلم النفس؛ لإبداء الآراء والمقترحات حول مفردات المقياس من حيث مدى وضوح الصياغة اللغوية ومدى ملائمة المفردة لمقياس البعد الذي تنتمي إليه، وبناءً على توجيهاتهم تم تعديل بعض المفردات من حيث الصياغة اللغوية، كما اعتمد الباحث على معادلة لوشي (1975) Lawshe لحساب صدق المحكمين:  $ص.م = (ن - و) / (2 / ن)$  ؛ حيث ن = عدد المحكمين الذين وافقوا، (ن) = عدد المحكمين ككل. ويوضح الجدول التالي النسب المئوية لدرجة اتفاق المحكمين وقيمة لوشي على مفردات مقياس الدعم الاجتماعي المدرك لدى أسر ذوي الإعاقة الفكرية.

جدول 3

النسب المئوية لاتفاق المحكمين وقيمة لوشي على مفردات مقياس الدعم الاجتماعي المدرك لدى أسر ذوي الإعاقة الفكرية (ن=7)

رقم المفردة	نسبة الاتفاق		رقم المفردة	نسبة الاتفاق		رقم المفردة	نسبة الاتفاق	
	تكرار	%		تكرار	%		تكرار	%
1	7	100%	23	7	100%	12	7	100%
2	7	100%	24	7	100%	13	7	100%
3	7	100%	25	7	100%	14	7	100%
4	7	100%	26	7	100%	15	7	100%
5	7	100%	27	7	100%	16	7	100%
6	7	100%	28	7	100%	17	7	100%
7	7	100%	29	7	100%	18	7	100%
8	7	100%	30	7	100%	19	7	100%
9	7	100%	31	7	100%	20	7	100%
10	7	100%	32	7	100%	21	7	100%
11	7	100%		7	100%	22	7	100%
نسبة الاتفاق الكلية%			متوسط نسبة لوشي			%100		
			1.000					

وفي ضوء النتائج الواردة في جدول (3) يتضح أن جميع المفردات حصلت على نسبة اتفاق (100%)، وجميعها

نسب مناسبة للإبقاء على مفردات المقياس وفقاً لمعيار الحكم الذي وضعه الباحث (الإبقاء على المفردات التي تصل نسبة

الاتفاق عليها 80% فأكثر)، كما بلغت قيم معادلة لوشي (1.000)، وهي قيم مقبولة، وفي ضوء هذه الخطوة والآراء والمقترحات يظل المقياس مُكوّنًا من (32) مفردة.

(2) **الصدق التلازمي (الصدق المرتبط بالتحك):** تم تقدير الصدق المرتبط بالتحك من خلال حساب معامل الارتباط لبيرسون بين درجات (44) أبًا وأماً من أولياء أمور ذوي الإعاقة الفكرية على مقياس الدعم الاجتماعي المدرك إعداد/ الباحث، ومقياس التحك الخارجي " جودة الحياة الأسرية لدى أمهات ذوي الإعاقة الفكرية إعداد/ سالم وسليمان (2025)", وبلغت قيمة معامل الارتباط بين المقياسين (\*\*0.887)، وهي قيمة موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01)، توضح صدق وصلاحيّة المقياس للاستخدام والتطبيق، وفيما يلي نتائج صدق التحك:

## جدول 4

نتائج الصدق التلازمي لمقياس الدعم الاجتماعي المدرك لدى أسر ذوي الإعاقة الفكرية.

المقياس وأبعاده الفرعية	محك 1 (الرضا عن العلاقات الأسرية)	محك 2 (الدعم الاجتماعي)	محك 3 (التوازن بين المسؤوليات الشخصية والأسرية)	محك 4 (التكيف مع التحديات)	مقياس جودة الحياة الأسرية ككل (التحك)
البعد الأول (الدعم النفسي والانفعالي)	**0.782	**0.759	**0.702	**0.697	**0.805
البعد الثاني (الدعم المادي)	**0.615	**0.721	**0.724	**0.744	**0.764
البعد الثالث (الدعم المعلوماتي)	**0.653	**0.764	**0.748	**0.749	**0.794
البعد الرابع (الدعم الاجتماعي التفاعلي)	**0.810	**0.758	**0.723	**0.750	**0.832
المقياس ككل	**0.801	**0.832	**0.801	**0.813	**0.887

(\*\*). دال عند مستوى 0.01

ويتبين من جدول (4) أن قيم معاملات ارتباط بيرسون بين درجات أولياء أمور ذوي الإعاقة الفكرية على مقياس الدعم الاجتماعي المدرك وأبعاده الفرعية (الدعم النفسي والانفعالي، الدعم المادي، الدعم المعلوماتي، الدعم الاجتماعي التفاعلي)، وبين درجاتهم على مقياس جودة الحياة الأسرية لدى أمهات ذوي الإعاقة الفكرية وأبعاده الفرعية (الرضا عن العلاقات الأسرية، الدعم الاجتماعي، التوازن بين المسؤوليات الشخصية والأسرية، التكيف مع التحديات) إعداد/ سالم وسليمان (2025) قد تراوحت بين (\*\*0.615: \*\*0.887)، وهي قيم موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى 0.01، وهذا يدل على كفاءة المقياس السيكمومترية وصدقه في قياس الدعم الاجتماعي المدرك لدى أسر ذوي الإعاقة الفكرية.

(3) **صدق المجموعات المتضادة (الطرفية):** تقوم هذه الطريقة على حساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات مجموعتين متطرفتين من الأفراد في الاختبار، إحداها أخذت تقديرًا مرتفعًا في مقياس التحك (الدرجة الكلية لمقياس جودة الحياة الأسرية لدى أمهات ذوي الإعاقة الفكرية إعداد/ سالم وسليمان (2025)، والأخرى أخذت تقديرًا منخفضًا على مقياس التحك، فإذا ثبت أن هناك فرقًا دالًا إحصائيًا بين متوسطي درجات هاتين المجموعتين في الاختبار، كان ذلك دليلًا على صدق الاختبار (خطاب، 2004)، وفي ضوء هذا اعتبر الباحث مقياس جودة الحياة الأسرية لدى أمهات ذوي الإعاقة الفكرية إعداد/ سالم وسليمان (2025) محكًا خارجيًا، حيث تم ترتيب درجات أولياء أمور ذوي الإعاقة الفكرية على مقياس الدعم الاجتماعي المدرك إعداد/ الباحث تبعًا لدرجاتهم على التحك،

وتم تكوين مجموعتين متطرفتين على مقياس المحك (الإرباعي الأعلى، والإرباعي الأدنى من العينة)؛ وتم استخدام اختبار مان ويتني Mann-Whitney اللابارامترية للتحقق من دلالة الفروق بين عينتين مستقلتين، وفيما يلي النتائج التي الحصول عليها:

## جدول 5

نتائج اختبار مان ويتني Mann-Whitney للفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد مجموعتي أدنى وأعلى الأداء على مقياس المحك

المقياس وأبعاده الفرعية	المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتني (U)	قيمة (Z)	تفسير الدلالة
البعد الأول (الدعم النفسي والانفعالي)	أدنى الأداء	12	19.25	2.137	6.50	78.00	0.000	-	دالة (0.000)
	أعلى الأداء	12	27.83	2.725	18.50	222.00	4.171	4.171	عند 0.001
البعد الثاني (الدعم المادي)	أدنى الأداء	12	19.00	2.449	6.96	83.50	5.500	-	دالة (0.000)
	أعلى الأداء	12	25.67	2.995	18.04	216.50	3.858	3.858	عند 0.001
البعد الثالث (الدعم المعلوماتي)	أدنى الأداء	12	19.58	2.234	6.54	78.50	0.500	-	دالة (0.000)
	أعلى الأداء	12	26.00	2.558	18.46	221.50	4.145	4.145	عند 0.001
البعد الرابع (الدعم الاجتماعي التفاعلي)	أدنى الأداء	12	18.67	2.229	6.54	78.50	0.500	-	دالة (0.000)
	أعلى الأداء	12	27.92	3.204	18.46	221.50	4.151	4.151	عند 0.001
مقياس الدعم الاجتماعي المدرك ككل	أدنى الأداء	12	76.50	7.983	6.50	78.00	0.000	-	دالة (0.000)
	أعلى الأداء	12	107.42	8.959	18.50	222.00	4.161	4.161	عند 0.001

يتضح من خلال جدول (5) أن قيم (z) المحسوبة قد بلغت (-4.171، -3.858، -4.145، -4.151، -4.161)، وجميع هذه القيم دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.001)؛ الأمر الذي يشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.001) بين متوسطي رتب درجات مجموعتي أعلى وأدنى الأداء في مقياس المحك على مقياس الدعم الاجتماعي المدرك وأبعاده الفرعية لصالح مجموعة أعلى الأداء؛ مما يدل على القدرة التمييزية للمقياس في التعرف على المجموعات المتباينة في الأداء.

4) **الصدق التمييزي:** تم حساب الصدق التمييزي على عينة قوامها (44) أباً وأماً من أولياء أمور ذوي الإعاقة الفكرية، وذلك باستخدام اختبار مان ويتني Mann-Whitney اللابارامترية للتحقق من دلالة الفروق بين عينتين مستقلتين؛ وتم التحقق من دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات (12) أباً وأماً من أولياء أمور ذوي الإعاقة الفكرية مرتفعي الأداء و(12) أباً وأماً من أولياء أمور ذوي الإعاقة الفكرية منخفضي الأداء على مقياس الدعم الاجتماعي المدرك، باستخدام الإرباعيات (الإرباعي الأعلى والإرباعي الأدنى)، وكانت النتائج كالتالي:

## جدول 6

نتائج الصدق التمييزي لمقياس الدعم الاجتماعي المدرك

المقياس وأبعاده الفرعية	المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتني (U)	قيمة (Z)	تفسير الدلالة
البعد الأول (الدعم النفسي والانفعالي)	الدنيا	12	19.00	2.216	6.50	78.00	0.000	-	دالة عند 0.001
	العليا	12	27.83	2.725	18.50	222.00	4.171	4.171	عند 0.001
البعد الثاني (الدعم المادي)	الدنيا	12	18.67	2.103	6.83	82.00	4.000	-	دالة عند 0.001
	العليا	12	25.67	2.995	18.17	218.00	3.947	3.947	عند 0.001
البعد الثالث (الدعم المعلوماتي)	الدنيا	12	19.17	1.992	6.50	78.00	0.000	-	دالة عند 0.001
	العليا	12	26.00	2.558	18.50	222.00	4.176	4.176	عند 0.001
البعد الرابع	الدنيا	12	18.25	1.765	6.50	78.00	0.000	-	عند 0.001

المقياس وأبعاده الفرعية	المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتني (U)	قيمة (Z)	تفسير الدلالة
(الدعم الاجتماعي التفاعلي)	العليا	12	27.92	3.204	18.50	222.00		-	0.000 دالة عند 0.001
مقياس الدعم الاجتماعي المدرك ككل	العليا	12	107.42	8.959	18.50	222.00	0.000	-	0.000 دالة عند 0.001

يتضح من خلال جدول (6) أن قيم (z) المحسوبة قد بلغت (-4.171، -3.947، -4.176، -4.184، -4.162)، وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى 0.001، الأمر الذي يشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى 0.001 بين متوسطي رتب درجات أولياء أمور ذوي الإعاقة الفكرية منخفضي ومرتفعي الأداء في الدرجة الكلية لمقياس الدعم الاجتماعي المدرك، وأبعاده الفرعية في اتجاه أولياء أمور ذوي الإعاقة الفكرية مرتفعي الأداء؛ مما يدل على القدرة التمييزية العالية للمقياس.

ثانياً: ثبات المقياس: تم التحقق من ثبات المقياس باستخدام الطرائق التالية: التجزئة النصفية (باستخدام معادلتين جوتمان، وتصحيح الطول لسبيرمان براون)، ومعامل ألفا-كرونباخ وماكدونالد أوميغا، وإعادة الاختبار Retest على عينة قوامها (44) أباً وأماً من أولياء أمور ذوي الإعاقة الفكرية، وجاءت النتائج على النحو التالي:

## جدول 7

معاملات ثبات مقياس الدعم الاجتماعي المدرك لدى أسر ذوي الإعاقة الفكرية

المقياس وأبعاده الفرعية	عدد المفردات	معامل التجزئة "سبيرمان-براون"	معامل جوتمان	معامل ألفا كرونباخ	معامل أوميغا	معامل ماكدونالد	معامل الثبات بإعادة الاختبار
البعد الأول (الدعم النفسي والانفعالي)	8	0.837	0.911	0.910	0.927	0.927	0.798**
البعد الثاني (الدعم المادي)	8	0.738	0.849	0.835	0.893	0.890	0.745**
البعد الثالث (الدعم المعلوماتي)	8	0.794	0.885	0.885	0.876	0.878	0.805**
البعد الرابع (الدعم الاجتماعي التفاعلي)	8	0.870	0.930	0.929	0.929	0.929	0.776**
الدرجة الكلية لمقياس الدعم الاجتماعي المدرك	32	0.935	0.966	0.964	0.967	0.967	0.829**

(\*\*). تشير إلى مستوى دلالة (0.01)

ويتضح من خلال جدول (7) أن معاملات ثبات قد تراوحت بين (0.745: 0.967) وهي قيم مقبولة وأكبر من 0.60؛ مما يدل على تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات والاستقرار. وصف المقياس في صورته النهائية وطريقة الاستجابة: تكون المقياس في صورته النهائية من (32) مفردة، يُطلب من أولياء أمور ذوي الإعاقة الفكرية أن يختاروا إجابة واحدة من خمسة بدائل (لا ينطبق أبداً، ينطبق قليلاً، ينطبق إلى حد ما، ينطبق غالباً، ينطبق دائماً)، ويختار المفحوص بديلاً واحداً لكل مفردة من البدائل السابقة، بحيث يتم تقييم كل مفردة بدرجة من (1-5) درجات؛ وبهذا تتراوح درجاته على المقياس بين (32: 160) درجة، وتشير الدرجة المرتفعة على المقياس إلى مستوى مرتفع من الدعم الاجتماعي المدرك، والدرجة المنخفضة على مستوى منخفض من الدعم الاجتماعي المدرك.

ثانياً: مقياس جودة الحياة الأسرية لدى أسر ذوي الإعاقة الفكرية إعداد/ الباحث

أ. الهدف من المقياس: يهدف المقياس إلى الكشف عن الجوانب الأسرية المرتبطة بالتماسك الأسري، ونوعية العلاقات، ومدى التكيف مع الإعاقة، وكذلك القدرة على إدارة الضغوط المرتبطة برعاية الطفل من ذوي

الإعاقة الفكرية، بما يسهم في تقديم صورة علمية دقيقة عن واقع الأسر واحتياجاتها، وذلك من خلال أربعة أبعاد: الاستقرار الأسري، الرضا عن العلاقات الأسرية، التكيف مع متطلبات الإعاقة، القدرة على إدارة الضغوط الأسرية.

#### ب. وصف المقياس في صورته الأولية وطريقة تصحيحه:

يُعرف الباحث جودة الحياة الأسرية لدى أسر ذوي الإعاقة الفكرية بأنه " تشير جودة الحياة الأسرية في الدراسة إلى درجة ما تُدركه الأسرة التي لديها طفل من ذوي الإعاقة الفكرية من تماسك واستقرار في حياتها الأسرية، ورضا عن نوعية العلاقات بين أفرادها، وقدرتها على التكيف مع متطلبات الإعاقة، وإدارتها الفاعلة للضغوط المرتبطة برعاية الطفل ذوي الإعاقة الفكرية ". ويُقاس إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها أسر ذوي الإعاقة الفكرية على مقياس جودة الحياة الأسرية، وتكون المقياس من (32) مفردة مُوزعة على أربعة أبعاد أساسية هي:

▪ **البعد الأول (الاستقرار الأسري):** ويشير إلى درجة شعور أفراد الأسرة بالتماسك والانسجام في العلاقات، ووضوح الأدوار والمسؤوليات، ووجود بيئة منزلية تتسم بالأمان والدعم المتبادل، ويضم هذا البعد (8) مفردات تأخذ أرقام (1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8).

▪ **البعد الثاني (الرضا عن العلاقات الأسرية):** ويقصد به مستوى رضا الأسرة عن نوعية التفاعل والتواصل بين أفرادها، بما في ذلك علاقات الدعم والمشاركة والتفاهم المتبادل، ويضم هذا البعد (8) مفردات تأخذ أرقام (9، 10، 11، 12، 13، 14، 15، 16).

▪ **البعد الثالث (التكيف مع متطلبات الإعاقة):** ويعبر عن مدى قدرة الأسرة على تقبّل إعاقة الابن أو الابنة، والتعامل الإيجابي مع تحدياتها، وتطوير استراتيجيات مناسبة للتعامل مع الأعباء المرتبطة بها، ويضم هذا البعد (8) مفردات تأخذ أرقام (17، 18، 19، 20، 21، 22، 23، 24).

▪ **البعد الرابع (القدرة على إدارة الضغوط الأسرية):** ويعكس قدرة الأسرة على مواجهة الضغوط اليومية المرتبطة برعاية الطفل ذي الإعاقة، مثل الضغوط الاقتصادية، والانفعالية، والتنظيمية، والتعامل معها بطرق فعّالة، ويضم هذا البعد (8) مفردات تأخذ أرقام (25، 26، 27، 28، 29، 30، 31، 32).

يختار ولي الأمر بديلاً واحداً لكل مفردة من خمسة بدائل (لا ينطبق أبداً، ينطبق قليلاً، ينطبق إلى حد ما، ينطبق غالباً، ينطبق دائماً)، بحيث يتم تقييم كل مفردة بدرجة من (1-5) درجات؛ وبهذا تتراوح درجاته على المقياس بين (32:160) درجة، وتشير الدرجة المرتفعة على المقياس إلى ارتفاع مستوى جودة الحياة الأسرية، والدرجة المنخفضة على انخفاض مستوى جودة الحياة الأسرية.

#### ج. التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس جودة الحياة الأسرية:

أولاً: صدق المقياس.

(1) **الصدق الظاهري (صدق المحكمين):** قام الباحث بعرض المقياس في صورته الأولية المكونة من (32) مفردة على (7) محكمين من المتخصصين في التربية الخاصة وعلم النفس؛ لإبداء الآراء والمقترحات حول مفردات المقياس من

حيث مدى وضوح الصياغة اللغوية ومدى ملائمة المفردة لقياس البعد الذي تنتمي إليه، وبناءً على توجيهاتهم تم تعديل بعض المفردات من حيث الصياغة اللغوية، كما اعتمد الباحث على معادلة لوشي (1975) Lawshe لحساب صدق المحكمين، ويوضح الجدول التالي النسب المئوية لدرجة اتفاق المحكمين وقيمة لوشي على مفردات مقياس جودة الحياة الأسرية لدى أسر ذوي الإعاقة الفكرية.

## جدول 8

النسب المئوية لاتفاق المحكمين وقيمة لوشي على مفردات مقياس جودة الحياة الأسرية لدى أسر ذوي الإعاقة الفكرية (ن=7)

رقم المفردة	نسبة الاتفاق			رقم المفردة	نسبة الاتفاق			رقم المفردة	نسبة الاتفاق		
	تكرار	%	م.ص		تكرار	%	م.ص		تكرار	%	م.ص
1	7	100%	1.000	12	100%	1.000	7	100%	1.000	1	
2	7	100%	1.000	13	100%	1.000	7	100%	1.000	2	
3	7	100%	1.000	14	100%	1.000	7	100%	1.000	3	
4	6	85.71%	0.714	15	100%	1.000	7	100%	1.000	4	
5	7	100%	1.000	16	85.71%	0.714	6	100%	1.000	5	
6	7	100%	1.000	17	85.71%	0.714	6	100%	1.000	6	
7	7	100%	1.000	18	100%	1.000	7	100%	1.000	7	
8	7	100%	1.000	19	100%	1.000	7	100%	1.000	8	
9	6	85.71%	0.714	20	100%	1.000	7	100%	1.000	9	
10	7	100%	1.000	21	100%	1.000	7	100%	1.000	10	
11	7	100%	1.000	22	85.71%	0.714	6	100%	1.000	11	
نسبة الاتفاق الكلية%			97.32%	متوسط نسبة لوشي			0.946				

وفي ضوء النتائج الواردة في جدول (8) يتضح أن جميع المفردات حصلت على نسبة اتفاق تراوحت بين (85.71%): 100%)، وجميعها نسب مناسبة للإبقاء على مفردات المقياس وفقاً لمعيار الحكم الذي وضعه الباحث (الإبقاء على المفردات التي تصل نسبة الاتفاق عليها 80% فأكثر)، كما بلغت قيم معادلة لوشي تراوحت بين (0.714: 1.000)، وهي قيم مقبولة، وفي ضوء هذه الخطوة والآراء والمقترحات يظل المقياس مُكوّناً من (32) مفردة.

**2) الصدق التلازمي (الصدق المرتبط بالتحك):** تم تقدير الصدق المرتبط بالتحك من خلال حساب معامل الارتباط لبيرسون بين درجات (44) أباً وأماً من أولياء أمور ذوي الإعاقة الفكرية على مقياس جودة الحياة الأسرية إعداد/ الباحث، ومقياس المحك الخارجي " جودة الحياة الأسرية لدى أمهات ذوي الإعاقة الفكرية إعداد/ سالم وسليمان (2025) "، وبلغت قيمة معامل الارتباط بين المقياسين (\*\*0.927)، وهي قيمة موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، توضح صدق وصلاحيّة المقياس للاستخدام والتطبيق، وفيما يلي نتائج صدق المحك:

## جدول 9

نتائج الصدق التلازمي لمقياس جودة الحياة الأسرية لدى أسر ذوي الإعاقة الفكرية

المقياس وأبعاده الفرعية	محك 1 (الرضا عن العلاقات الأسرية)	محك 2 (الدعم الاجتماعي)	محك 3 (التوازن بين المسؤوليات الشخصية والأسرية)	محك 4 (التكيف مع التحديات)	مقياس جودة الحياة الأسرية ككل (المحك)
البعد الأول (الاستقرار الأسري)	**0.742	**0.786	**0.703	**0.789	**0.826
البعد الثاني (الرضا عن العلاقات الأسرية)	**0.717	**0.733	**0.759	**0.767	**0.812
البعد الثالث (التكيف مع متطلبات الإعاقة)	**0.793	**0.795	**0.746	**0.767	**0.848

**0.851	**0.753	**0.814	**0.770	**0.785	البعد الرابع (القدرة على إدارة الضغوط الأسرية)
**0.927	**0.854	**0.840	**0.856	**0.843	المقياس ككل

(\*\*). دال عند مستوى 0.01

ويتبين من جدول (9) أن قيم معاملات ارتباط بيرسون بين درجات أولياء أمور ذوي الإعاقة الفكرية على مقياس جودة الحياة الأسرية وأبعاده الفرعية (الاستقرار الأسري، الرضا عن العلاقات الأسرية، التكيف مع متطلبات الإعاقة، القدرة على إدارة الضغوط الأسرية)، وبين درجاتهم على مقياس جودة الحياة الأسرية لدى أمهات ذوي الإعاقة الفكرية وأبعاده الفرعية (الرضا عن العلاقات الأسرية، الدعم الاجتماعي، التوازن بين المسؤوليات الشخصية والأسرية، التكيف مع التحديات) سالم وسليمان (2025) قد تراوحت بين (\*\*0.703 : \*\*0.927)، وهي قيم موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى 0.01، وهذا يدل على كفاءة المقياس السيكومترية وصدقه في قياس جودة الحياة الأسرية لدى أسر ذوي الإعاقة الفكرية.

**3) صدق المجموعات المتضادة (الطرفية):** اعتبر الباحث مقياس جودة الحياة الأسرية لدى أمهات ذوي الإعاقة الفكرية إعداداً/ سالم وسليمان (2025) محكاً خارجياً، حيث تم ترتيب درجات أولياء أمور ذوي الإعاقة الفكرية على مقياس جودة الحياة الأسرية إعداداً/ الباحث تبعاً لدرجاتهم على المحك، وتم تكوين مجموعتين متطرفتين على مقياس المحك (الإربعي الأعلى، والإربعي الأدنى من العينة)؛ وتم استخدام اختبار مان ويتني Mann-Whitney للابارامتري للتحقق من دلالة الفروق بين عينتين مستقلتين، وفيما يلي النتائج التي الحصول عليها:

## جدول 10

نتائج اختبار مان ويتني Mann-Whitney للفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد مجموعتي أدنى وأعلى الأداء على مقياس المحك

تفسير الدلالة	قيمة (Z)	قيمة مان ويتني (U)	مجموع الترتيب	متوسط الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	ن	المجموعة	المقياس وأبعاده الفرعية
دالة عند 0.001	-	0.000	78.00	6.50	2.412	18.00	12	أدنى الأداء	البعد الأول (الاستقرار الأسري)
دالة عند 0.001	4.183	0.000	222.00	18.50	2.229	26.33	12	أعلى الأداء	البعد الثاني (الرضا عن العلاقات الأسرية)
دالة عند 0.001	-	0.000	78.00	6.50	1.497	17.67	12	أدنى الأداء	البعد الثالث (التكيف مع متطلبات الإعاقة)
دالة عند 0.001	4.175	0.000	222.00	18.50	3.025	26.33	12	أعلى الأداء	البعد الرابع (القدرة على إدارة الضغوط الأسرية)
دالة عند 0.001	-	0.000	78.00	6.50	2.412	18.00	12	أدنى الأداء	مقياس جودة الحياة الأسرية ككل
دالة عند 0.001	4.173	0.000	222.00	18.50	2.379	26.75	12	أعلى الأداء	
دالة عند 0.001	-	1.500	79.50	6.63	3.251	18.25	12	أدنى الأداء	
دالة عند 0.001	4.086	1.500	220.50	18.38	3.010	27.17	12	أعلى الأداء	
دالة عند 0.001	-	0.000	78.00	6.50	5.946	71.92	12	أدنى الأداء	
دالة عند 0.001	4.162	0.000	222.00	18.50	8.628	106.58	12	أعلى الأداء	

يتضح من خلال جدول (10) أن قيم (z) المحسوبة قد بلغت (-4.183، -4.175، -4.173، -4.086، -4.162)، وجميع هذه القيم دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.001)؛ الأمر الذي يشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.001) بين متوسطي رتب درجات مجموعتي أعلى وأدنى الأداء في مقياس المحك على مقياس جودة الحياة الأسرية وأبعاده الفرعية (الاستقرار الأسري، الرضا عن العلاقات الأسرية، التكيف مع متطلبات

الإعاقة، القدرة على إدارة الضغوط الأسرية) لصالح مجموعة أعلى الأداء؛ مما يدل على القدرة التمييزية للمقياس في التعرف على المجموعات المتباينة في الأداء.

**4) الصدق التمييزي:** تم حساب الصدق التمييزي على عينة قوامها (44) أبًا وأمًا من أولياء أمور ذوي الإعاقة الفكرية، وذلك باستخدام اختبار مان ويتني Mann-Whitney اللابارامترية للتحقق من دلالة الفروق بين عيّنتين مستقلتين؛ وتم التحقق من دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات (12) أبًا وأمًا من أولياء أمور ذوي الإعاقة الفكرية مرتفعي الأداء و(12) أبًا وأمًا من أولياء أمور ذوي الإعاقة الفكرية منخفضي الأداء على مقياس جودة الحياة الأسرية، باستخدام الإربعيات (الإربعي الأعلى والإربعي الأدنى)، وكانت النتائج كالتالي:

## جدول 11

نتائج الصدق التمييزي لمقياس جودة الحياة الأسرية

المقياس وأبعاده الفرعية	المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتني (U)	قيمة (Z)	تفسير الدلالة
البعد الأول (الاستقرار الأسري)	الدنيا	12	17.42	2.275	6.50	78.00	0.000	-	دالة (0.000)
	العليا	12	26.33	2.229	18.50	222.00	4.177	4.177	عند 0.001
البعد الثاني (الرضا عن العلاقات الأسرية)	الدنيا	12	17.83	1.850	6.54	78.50	0.500	-	دالة (0.000)
	العليا	12	26.33	3.025	18.46	221.50	4.147	4.147	عند 0.001
البعد الثالث (التكيف مع متطلبات الإعاقة)	الدنيا	12	17.83	2.406	6.50	78.00	0.000	-	دالة (0.000)
	العليا	12	26.75	2.379	18.50	222.00	4.173	4.173	عند 0.001
البعد الرابع (القدرة على إدارة الضغوط الأسرية)	الدنيا	12	18.08	3.147	6.63	79.50	1.500	-	دالة (0.000)
	العليا	12	27.17	3.010	18.38	220.50	4.086	4.086	عند 0.001
مقياس جودة الحياة الأسرية ككل	الدنيا	12	71.17	5.524	6.50	78.00	0.000	-	دالة (0.000)
	العليا	12	106.58	8.628	18.50	222.00	4.160	4.160	عند 0.001

يتضح من خلال جدول (11) أن قيم (z) المحسوبة قد بلغت (-4.177، -4.147، -4.173، -4.086)، وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى 0.001، الأمر الذي يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى 0.001 بين متوسطي رتب درجات أولياء أمور ذوي الإعاقة الفكرية منخفضي الأداء في الدرجة الكلية لمقياس جودة الحياة الأسرية، وأبعاده الفرعية (الاستقرار الأسري، الرضا عن العلاقات الأسرية، التكيف مع متطلبات الإعاقة، القدرة على إدارة الضغوط الأسرية) في اتجاه أولياء أمور ذوي الإعاقة الفكرية مرتفعي الأداء؛ مما يدل على القدرة التمييزية العالية للمقياس.

**ثانيًا: ثبات المقياس:** قام الباحث بالتحقق من ثبات المقياس باستخدام الطرائق التالية: التجزئة النصفية (باستخدام معادلتين جوتمان، وتصحيح الطول لسبيرمان براون)، ومعامل ألفا-كرونباخ وماكدونالد أوميجا، وإعادة الاختبار Test-Retest على عينة قوامها (44) أبًا وأمًا من أولياء أمور ذوي الإعاقة الفكرية، وجاءت النتائج في جدول 12.

## جدول 12

معاملات ثبات مقياس جودة الحياة الأسرية لدى أسر ذوي الإعاقة الفكرية

المقياس وأبعاده الفرعية	عدد المفردات	معامل التجزئة "سبيرمان-براون" قبل التصحيح	معامل التجزئة "سبيرمان-براون" بعد التصحيح	معامل جوتمان	معامل ألفا-كرونباخ	معامل ماكدونالد أوميجا	الثبات بإعادة الاختبار
البعد الأول (الاستقرار الأسري)	8	0.741	0.851	0.850	0.855	0.858	**0.800
البعد الثاني (الرضا عن العلاقات الأسرية)	8	0.756	0.861	0.857	0.840	0.819	**0.779

**0.822	0.821	0.829	0.858	0.859	0.753	8	البعد الثالث (التكيف مع متطلبات الإعاقة)
**0.780	0.844	0.855	0.849	0.849	0.737	8	البعد الرابع (القدرة على إدارة الضغوط الأسرية)
**0.879	0.945	0.949	0.935	0.935	0.879	32	الدرجة الكلية لمقياس جودة الحياة الأسرية

(\*\*). تشير إلى مستوى دلالة (0.01)

ويتضح من خلال جدول (12) أن معاملات ثبات قد تراوحت بين (0.779: 0.949) وهي قيم مقبولة وأكبر من 0.60؛ مما يدل على تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات والاستقرار.

**وصف المقياس في صورته النهائية وطريقة الاستجابة:** تكون المقياس في صورته النهائية من (32) مفردة، يُطلب من أولياء أمور ذوي الإعاقة الفكرية أن يختاروا إجابة واحدة من خمسة بدائل (لا ينطبق أبداً، ينطبق قليلاً، ينطبق إلى حد ما، ينطبق غالباً، ينطبق دائماً)، ويختار المفحوص بديلاً واحداً لكل مفردة من البدائل السابقة، بحيث يتم تقييم كل مفردة بدرجة من (1-5) درجات؛ وبهذا تتراوح درجاته على المقياس بين (32: 160) درجة، وتشير الدرجة المرتفعة على المقياس إلى مستوى مرتفع من جودة الحياة الأسرية، والدرجة المنخفضة على مستوى منخفض من جودة الحياة الأسرية.

**الأساليب الإحصائية المستخدمة:** ولتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي جمعت من خلال المقياس في الجانب الميداني، استخدمت عدد من الأساليب الإحصائية تمثلت في: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية، واختبار "ت" لحساب دلالة الفروق بين متوسطات العينات المستقلة، ومعامل الارتباط الخطي لبيرسون، وتحليل الانحدار الخطي البسيط، واختبار مان ويتني Mann-Whitney اللابارامترية، ومعامل ألفا-كرونباخ ومعامل ماكدونالد أوميجا، والتجزئة النصفية (معادلتى سبيرمان-براون، جوتمان)، وإعادة الاختبار Test-Retest.

## نتائج الدراسة

قبل عرض نتائج الدراسة تم حساب الإحصاءات الوصفية لبيانات متغيرات الدراسة؛ وذلك للتحقق من اعتدالية توزيع تلك المتغيرات كما هو موضح في جدول (13).

جدول 13

الإحصاءات الوصفية لبيانات العينة على متغيرات الدراسة (ن=72)

المقياس	المتغيرات	المتوسط الحسابي	الوسيط	الانحراف المعياري	الالتواء Skewness	التفرطح kurtosis
	الدعم النفسي والانفعالي	32.08	32	2.668	0.041	-0.461
مقياس الدعم	الدعم المادي	32.1	32	2.649	-0.141	-0.607
الاجتماعي	الدعم المعلوماتي	32.08	32.5	2.736	-0.272	-0.577
المدرك	الدعم الاجتماعي التفاعلي	32.07	32	2.536	-0.107	-0.513
	الدرجة الكلية للمقياس	128.33	128	9.055	0.004	0.046
	الاستقرار الأسري	31.5	32	3.263	-0.304	-0.237
مقياس جودة	الرضا عن العلاقات الأسرية	31.61	32	3.01	-0.618	0.451
الحياة الأسرية	التكيف مع متطلبات الإعاقة	31.65	32	3.212	-0.626	0.019
	القدرة على إدارة الضغوط الأسرية	31.61	32	3.392	-0.978	1.245
	الدرجة الكلية للمقياس	126.38	127	12.129	-0.688	0.495

يتضح من جدول (13) أن قيم المتوسطات الحسابية لمتغيرات الدراسة قريبة من قيم الوسيط، وأن جميع قيم الالتواء والتفرطح كانت أقل من  $\pm 3$ ، مما يشير إلى أن توزيع درجات أفراد عينة الدراسة على المتغيرات يقترب من

التوزيع الطبيعي، ومن ثم يمكن استخدام هذه البيانات في إجراء الاستمرارية في التحليلات الإحصائية لاختبار فروض الدراسة وتبني الأساليب الإحصائية البارامترية كما هو موضح في الآتي:

**نتائج الإجابة عن السؤال الأول:** ينص هذا السؤال على أنه: "ما نوع ودرجة العلاقة بين درجات أولياء أمور ذوي الإعاقة الفكرية على مقياس الدعم الاجتماعي المدرك ودرجاتهم على مقياس جودة الحياة الأسرية؟، وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بحساب معامل الارتباط الخطي البسيط لبيرسون بين درجات أولياء أمور ذوي الإعاقة الفكرية على مقياس الدعم الاجتماعي المدرك ودرجاتهم على مقياس جودة الحياة الأسرية، وفيما يلي النتائج التي حصل عليها الباحث:

## جدول 14

معاملات الارتباط بين درجات أسر ذوي الإعاقة الفكرية على مقياسي الدعم الاجتماعي المدرك وجودة الحياة الأسرية (ن=72)

مقياس جودة الحياة الأسرية	الدعم النفسي والانفعالي	الدعم المادي	الدعم المعلوماتي	الدعم الاجتماعي التفاعلي	المقياس ككل
الاستقرار الأسري	**0.831	**0.669	**0.511	**0.636	**0.773
الرضا عن العلاقات الأسرية	**0.667	**0.839	**0.544	**0.675	**0.796
التكيف مع متطلبات الإعاقة	**0.702	**0.754	**0.555	**0.683	**0.786
القدرة على إدارة الضغوط الأسرية	**0.607	**0.648	**0.462	**0.635	**0.686
مقياس جودة الحياة الأسرية ككل	**0.745	**0.769	**0.549	**0.697	**0.805

(\*\*) دالة عند مستوى 0.01 قيمة (r) عند مستوى دلالة 0.05 = 0.235 قيمة (r) عند مستوى دلالة 0.01 = 0.305

يتضح من النتائج الواردة في جدول (14) أن قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لمقياس الدعم الاجتماعي المدرك وأبعاده الفرعية، والدرجة الكلية لمقياس جودة الحياة الأسرية وأبعاده الفرعية بين (\*\*0.462): (\*\*0.839)، وهذا يشير إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة (طردية) دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) بين درجات أولياء أمور ذوي الإعاقة الفكرية على مقياس الدعم الاجتماعي المدرك وأبعاده الفرعية (الدعم النفسي والانفعالي، الدعم المادي، الدعم المعلوماتي، الدعم الاجتماعي التفاعلي)، ودرجاتهم على مقياس جودة الحياة الأسرية وأبعاده الفرعية (الاستقرار الأسري، الرضا عن العلاقات الأسرية، التكيف مع متطلبات الإعاقة، القدرة على إدارة الضغوط الأسرية).

**نتائج الإجابة عن السؤال الثاني:** ينص هذا السؤال على أنه: ما دلالة الفروق في الدعم الاجتماعي المدرك لدى أسر ذوي الإعاقة الفكرية تبعاً للنوع (آباء، أمهات)؟، وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار "ت" للمجموعات المستقلة Independent sample T. Test للتعرف على دلالة الفروق واتجاهها، والجدول التالي يوضح الفروق بين متوسطي درجات الآباء والأمهات في المقياس وأبعاده الفرعية.

## جدول 15

نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق على مقياس الدعم الاجتماعي المدرك وأبعاده الفرعية تبعاً للنوع

المقياس وأبعاده الفرعية	الجنس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية
البعد الأول	الآباء	31	30.26	1.949	70	-6.259	(0.000) دالة عند 0.001
(الدعم النفسي والانفعالي)	الأمهات	41	33.46	2.292	70	-4.711	(0.000) دالة عند 0.001
البعد الثاني	الآباء	31	30.61	2.404	70	-2.264	(0.000) دالة عند 0.001
(الدعم المادي)	الأمهات	41	33.22	2.264	70	-2.264	(0.000) دالة عند 0.001

الدرجة الكلية للمقياس	الآباء	31	30.45	2.541	70	5.123-	دالة عند 0.001
البعث الثالث (الدعم المعلوماتي)	الآباء	31	30.45	2.541	70	5.123-	دالة عند 0.001
البعث الرابع (الدعم الاجتماعي التفاعلي)	الآباء	31	30.48	2.174	70	5.473-	دالة عند 0.001
الدرجة الكلية للمقياس	الآباء	31	121.81	6.560	70	6.808-	دالة عند 0.001
	الأمهات	41	133.27	7.436			

قيمة "ت" الجدولية عند مستوى دلالة 0.05 = 1.980 قيمة "ت" الجدولية عند مستوى دلالة 0.01 = 2.617

يتضح من خلال النتائج الواردة في جدول (15) أن قيم "ت" المحسوبة على مستوى الدرجة الكلية لمقياس الدعم الاجتماعي المدرك، وأبعاده الفرعية (الدعم النفسي والانفعالي، الدعم المادي، الدعم المعلوماتي، الدعم الاجتماعي التفاعلي) قد بلغت (-6.259، -4.711، -5.123، -5.473، -6.808)، وهي قيم دالة إحصائياً، وذلك مقارنة بقيم "ت" الجدولية عند مستويي دلالة (0.05، 0.01) لدرجات حرية 70؛ وهذا يشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.001) بين متوسطي درجات الآباء والأمهات من أسر ذوي الإعاقة الفكرية في الدرجة الكلية لمقياس الدعم الاجتماعي المدرك، وأبعاده الفرعية (الدعم النفسي والانفعالي، الدعم المادي، الدعم المعلوماتي، الدعم الاجتماعي التفاعلي) لصالح الأمهات.

نتائج الإجابة عن السؤال الثالث: ينص هذا السؤال على أنه: ما دلالة الفروق في جودة الحياة الأسرية لدى أسر ذوي الإعاقة الفكرية تبعاً للنوع (آباء، أمهات)؟، وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار "ت" للمجموعات المستقلة Independent sample T. Test للتعرف على دلالة الفروق واتجاهها، والجدول التالي يوضح الفروق بين متوسطي درجات الآباء والأمهات في المقياس وأبعاده الفرعية.

#### جدول 16

نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق على مقياس جودة الحياة الأسرية لأولياء أمور ذوي الإعاقة الفكرية وأبعاده الفرعية تبعاً للنوع

المقياس وأبعاده الفرعية	الجنس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت" المحسوبة	الدلالة الإحصائية
البعث الأول (الاستقرار الأسري)	الآباء	31	29.61	2.459	70	4.913-	دالة عند 0.001
	الأمهات	41	32.93	3.085			
البعث الثاني (الرضا عن العلاقات الأسرية)	الآباء	31	30.03	2.415	70	4.327-	دالة عند 0.001
	الأمهات	41	32.80	2.883			
البعث الثالث (التكيف مع متطلبات الإعاقة)	الآباء	31	29.87	2.729	70	4.650-	دالة عند 0.001
	الأمهات	41	33.00	2.898			
البعث الرابع (القدرة على إدارة الضغوط الأسرية)	الآباء	31	30.10	3.340	70	3.553-	دالة عند 0.001
	الأمهات	41	32.76	2.990			
الدرجة الكلية للمقياس	الآباء	31	119.61	9.929	70	4.680-	دالة عند 0.001
	الأمهات	41	131.49	11.178			

قيمة "ت" الجدولية عند مستوى دلالة 0.05 = 1.980 قيمة "ت" الجدولية عند مستوى دلالة 0.01 = 2.617

يتضح من خلال النتائج الواردة في جدول (16) أن قيم "ت" المحسوبة على مستوى الدرجة الكلية لمقياس جودة الحياة الأسرية لأولياء أمور ذوي الإعاقة الفكرية، وأبعاده الفرعية (الاستقرار الأسري، الرضا عن العلاقات الأسرية، التكيف مع متطلبات الإعاقة، القدرة على إدارة الضغوط الأسرية) قد بلغت (-4.913، -4.327، -4.650، -3.553، -4.680)، وهي قيم دالة إحصائياً عند مستويي دلالة (0.01، 0.001)، وذلك مقارنة بقيم "ت" الجدولية

عند مستويي دلالة (0.05، 0.01) لدرجات حرية 70؛ وهذا يشير إلى وجود فروق دالة إحصائية عند مستويي دلالة (0.01، 0.001) بين متوسطي درجات الآباء والأمهات من أسر ذوي الإعاقة الفكرية في الدرجة الكلية لمقياس جودة الحياة الأسرية، وأبعاده الفرعية (الاستقرار الأسري، الرضا عن العلاقات الأسرية، التكيف مع متطلبات الإعاقة، القدرة على إدارة الضغوط الأسرية) لصالح الأمهات.

نتائج الإجابة عن السؤال الرابع: ينص هذا السؤال على أنه: هل يمكن التنبؤ بدرجات أولياء أمور ذوي الإعاقة الفكرية على مقياس جودة الحياة الأسرية بمعلومية أدائهم على مقياس الدعم الاجتماعي المدرك؟، وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بإجراء تحليل الانحدار الخطي البسيط Simple Linear Regression، وفيما يلي النتائج التي تم الحصول عليها:

جدول 17

نتائج تحليل التباين للانحدار الخطي البسيط

المتغير التابع	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية df.	متوسط المربعات	قيمة "ف"	الدلالة الإحصائية
جودة الحياة	الانحدار	6776.187	1	6776.187		دالة (0.000)
الأسرية	البواقي	3668.688	70	52.410	129.292	عند 0.001
	الكلية	10444.875	71			

يتضح من جدول (17) أنه يمكن التنبؤ بدرجات أولياء أمور ذوي الإعاقة الفكرية على مقياس جودة الحياة الأسرية بمعلومية درجاتهم على مقياس الدعم الاجتماعي المدرك، حيث بلغت قيمة "ف" المحسوبة (129.292)، وهي قيمة دالة عند مستوى دلالة 0.001.

جدول 18

نتائج تحليل الانحدار الخطي البسيط

المتغير التابع	الوزن الانحداري	معامل الانحدار	اختبار "ت" المعنوية	ثابت الانحدار	معامل الارتباط	معامل التحديد	معامل التحديد
	Beta	الانحدار	معامل الانحدار		R	R <sup>2</sup>	المعدل R <sup>2</sup>
جودة الحياة الأسرية	0.805	1.079	**11.371	-12.076	0.805	0.649	0.644

\*\*. دالة عند مستوى 0.001

يتضح من النتائج الواردة في الجدولين السابقين (17، 18) أنه يمكن التنبؤ بجودة الحياة الأسرية بمعلومية الدرجة على مقياس الدعم الاجتماعي المدرك لدى أسر ذوي الإعاقة الفكرية، حيث بلغ معامل الارتباط يبلغ (0.805) بينما يبلغ معامل التحديد (0.649) وهذا يعني أن المتغير المستقل (الدعم الاجتماعي المدرك) يفسر حوالي 64.9% من التباين الكلي لأداء أسر ذوي الإعاقة الفكرية على مقياس جودة الحياة الأسرية، ويؤكد ذلك قيمة "ت" لدلالة معامل الانحدار، والتي بلغت قيمتها (11.371)، وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى (0.001)، وهذا يعني أن العلاقة بين المتغيرين هي علاقة حقيقية، ومن الجدول السابق يمكننا استنتاج معادلة الانحدار بالصيغة العامة لمعادلة الانحدار البسيط  $ص = ب س + أ$  حيث إن (ص) هي قيمة المتغير التابع وهو (جودة الحياة الأسرية)، و(س) هي قيمة المتغير المستقل وهو (الدعم الاجتماعي المدرك)، و(ب) معامل الانحدار (1.079)، و(أ) هي ثابت الانحدار

ويبلغ (-12.076)، لتصبح معادلة الانحدار البسيط كما يلي: **جودة الحياة الأسرية = (1.079) × الدعم الاجتماعي المدرك - 12.076.**

### مناقشة النتائج

أظهرت نتائج الإجابة عن السؤال الأول وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين درجات أولياء أمور ذوي الإعاقة الفكرية على مقياس الدعم الاجتماعي المدرك وأبعاده الفرعية، ودرجاتهم على مقياس جودة الحياة الأسرية وأبعاده المختلفة، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (0.462\*\* - 0.839\*\*). وتُعد هذه النتائج مؤشراً على أن ارتفاع مستوى الدعم الاجتماعي المدرك يسهم في تحسين مختلف جوانب جودة الحياة الأسرية، بما يشمل الاستقرار الأسري، الرضا عن العلاقات، القدرة على التكيف مع متطلبات الإعاقة، وإدارة الضغوط اليومية. وتتسق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة Summers et al. (2005) التي أوضحت أن الدعم الاجتماعي يُعد من المتغيرات الجوهرية المرتبطة بجودة الحياة الأسرية لدى أسر الأطفال ذوي الإعاقة، حيث يسهم في تعزيز التماسك الأسري وتخفيف حدة الضغوط. كما تتفق مع نتائج Hassanein et al. (2021) التي أوضحت أن الدعم الاجتماعي المدرك يرتبط إيجاباً بجودة الحياة الأسرية، حيث وُجد أن الأسر التي تتلقى مستويات أعلى من الدعم النفسي والمعلوماتي تتمتع برضا أسري أكبر وقدرة أعلى على مواجهة الضغوط. كذلك تتفق تلك النتيجة مع نتائج دراسة حسانين والصيد (2021) التي أوضحت وجود علاقة موجبة بين جودة الحياة الأسرية وكل من المساندة الاجتماعية والصمود النفسي.

ومن جهة أخرى، بينت نتائج السؤال الأول أن أعلى معاملات الارتباط ظهرت بين بعد الدعم النفسي والانفعالي وبعد الاستقرار الأسري (\*\*0.831)، وكذلك بين الدعم المادي وبعد الرضا عن العلاقات الأسرية (\*\*0.839). وهذه النتيجة يمكن تفسيرها في ضوء ما ذكره Brown et al. (2025) من أن الدعم النفسي الذي يتضمن مشاعر القبول والتقدير من الآخرين يعزز من مشاعر الطمأنينة لدى الأسرة ويزيد من قدرتها على المحافظة على الاستقرار الداخلي، بينما يسهم الدعم المادي المباشر في تقليل حدة الضغوط الاقتصادية، مما ينعكس على رضا الأفراد عن علاقاتهم الأسرية.

كما تدعم هذه النتائج ما توصلت إليه دراسة Hastings & Taunt (2002) التي أوضحت أن الأسر التي تتلقى دعماً اجتماعياً كافياً تُظهر مستويات أعلى من التكيف الأسري، وأن غياب الدعم الاجتماعي يؤدي إلى تفاقم الضغوط النفسية وانخفاض جودة الحياة. ويُشير ذلك إلى أن الدعم الاجتماعي لا يعمل فقط كألية مساندة، بل كأحد المحددات الأساسية لجودة الحياة الأسرية لدى هذه الفئة.

أوضحت نتائج الإجابة عن السؤال الثاني وجود فروق دالة إحصائياً في الدعم الاجتماعي المدرك لدى أسر ذوي الإعاقة الفكرية تبعاً لمتغير الجنس (آباء - أمهات)، وجاءت الفروق لصالح الأمهات، سواء على المستوى الكلي للمقياس أو على مستوى أبعاده الفرعية الأربعة (الدعم النفسي والانفعالي، الدعم المادي، الدعم المعلوماتي،

الدعم الاجتماعي التفاعلي). وتشير هذه النتيجة إلى أن الأمهات يُدركن مستويات أعلى من الدعم الاجتماعي مقارنة بالآباء، وهو ما يعكس طبيعة الدور المركزي الذي تضطلع به الأم في رعاية الأبناء من ذوي الإعاقة الفكرية، وما يترتب عليه من حاجة أكبر إلى مصادر الدعم بمختلف أشكاله.

تتسق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (Hastings & Taunt, 2002) التي أشارت إلى أن الأمهات غالبًا ما يتحملن العبء الأكبر من متطلبات الرعاية اليومية للأطفال ذوي الإعاقة، مما يجعلهن أكثر حساسية واستفادة من الدعم الاجتماعي المتاح مقارنة بالآباء. كما تدعمها نتائج (Trute et al., 2007) التي أوضحت أن الأمهات يبدن مستويات أعلى من إدراك الدعم الاجتماعي، خصوصًا في جوانبه العاطفية والمعلوماتية، وذلك لارتباطهن المباشر بالطفل وتفاعلهم المستمر مع مؤسسات الرعاية والتعليم. وتختلف تلك النتيجة مع نتائج دراسات (الرفاعي والموزير، 2016؛ العتيبي والعجمي، 2024؛ خلف الله ومحمد، 2018) التي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائية تعزى لجنس ولي الأمر.

وتعزز نتائج الدراسة الحالية أيضًا ما ورد في دراسة (McKibben et al., 2021) التي أظهرت أن الدعم الاجتماعي يسهم في خفض مستويات الضغوط النفسية للأمهات، ويزيد من قدرتهن على التكيف مع متطلبات الإعاقة، الأمر الذي ينعكس إيجابًا على جودة الحياة الأسرية ككل. وبالمثل أشار (McConnell & Savage, 2015) إلى أن الأمهات غالبًا ما يشكلن محورًا لشبكات الدعم الاجتماعي داخل الأسرة والمجتمع، مما يفسر إدراكهن لمستويات أعلى من الدعم مقارنة بالآباء الذين قد ينشغلون أكثر بالأعباء المادية أو العملية. ومن جهة أخرى، قد تُعزى هذه الفروق أيضًا إلى البنية الثقافية والاجتماعية في المجتمعات العربية بوجه عام، حيث تتحمل الأم عادة المسؤولية المباشرة عن رعاية الأبناء، بينما ينصرف الآباء غالبًا إلى الدور الاقتصادي، وهو ما يجعل الأمهات أكثر تعرضًا للضغوط اليومية وأكثر استفادة من أي دعم اجتماعي متاح.

تكشف نتائج الإجابة عن السؤال الثالث عن وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات الآباء والأمهات في جودة الحياة الأسرية لدى أسر ذوي الإعاقة الفكرية، وجاءت الفروق لصالح الأمهات على الدرجة الكلية وأبعادها (الاستقرار الأسري، الرضا عن العلاقات الأسرية، التكيف مع متطلبات الإعاقة، القدرة على إدارة الضغوط). يعكس هذا النمط-المتسق عبر الأبعاد الأربعة- أن الأمهات لا يكتفين بإدارة الأعباء اليومية لرعاية الطفل فحسب، بل يطورن بمرور الوقت منظومات تكيف أكثر فاعلية، تتضمن دعماً معنوياً متبادلاً داخل الأسرة، والوصول إلى شبكات مساندة غير رسمية ورسمية، واكتساب خبرات معلوماتية مرتبطة بالخدمات والبرامج (Summers et al., 2005; Zuna et al., 2010).

ويمكن تفسير تفوق الأمهات على الآباء في جودة الحياة الأسرية من عدة زوايا مترابطة هي: الاندماج العالي مع خدمات الرعاية والتعليم: تُظهر الأمهات عادةً ارتباطاً مباشراً بالمؤسسات التعليمية والصحية وبرامج التدخل المبكر، ما يسهل حصولهن على المعلومات والمهارات ويُعزز الكفاءة الأبوية المدركة، وهو ما يرتبط إيجاباً بمؤشرات جودة الحياة (Summers et al., 2005).

وكذلك الدعم الاجتماعي والاستثمار في العلاقات حيث اتضح في نتائج السؤال الثاني أن الأمهات يُدركن مستويات أعلى من الدعم الاجتماعي بأبعاده (النفسي/الانفعالي، المادي، المعلوماتي، التفاعلي)، هذا الاتساق بين ارتفاع الدعم الاجتماعي المدرك وارتفاع جودة الحياة يتوافق مع الأدبيات التي تُظهر أن شبكات المساندة تخفف الضغوط، وتُحسن التماسك العائلي والرضا عن العلاقات (McConnell & Savage, 2015).

أما إعادة البناء المعرفي والتقييمات الإيجابية فتشير دراسات التربية الخاصة إلى أن الأمهات يطورن—مع الزمن—تقديرات إيجابية لمعنى التجربة الوالدية ومكتسباتها الانفعالية والاجتماعية، وهو ما يُعرف بالتصورات الإيجابية أو "الاستفادة من المحنة"، بما يرفع مؤشرات الرضا والتكيف (Hastings & Taunt, 2002; Trute et al., 2007)، هذه العملية من "إعادة التقييم" تدعم الاستقرار الأسري وتُحسن القدرة على إدارة الضغوط.

وعلى صعيد الأبعاد يُلاحظ أن الاستقرار الأسري والرضا عن العلاقات والتكيف مع متطلبات الإعاقة هي مجالات تتأثر مباشرةً بالانخراط اليومي للأُم في ممارسات الرعاية، وتُظهر الأدبيات أن نقل المعرفة حول استراتيجيات السلوك التكيفي وإدارة الضغوط، إلى جانب الدعم الانفعالي، يرتبط برفاه أسري أعلى (Zuna et al., 2010; Summers et al., 2005). كما أن تحسّن القدرة على إدارة الضغوط لدى الأمهات يتوافق مع نماذج المرونة الأسرية التي تظهر أن توافر المساندة والمهارات الوالدية والمعنى المشترك للتجربة يخفّف العبء المدرك ويزيد من فاعلية المواجهة (McConnell & Savage, 2015).

وتتلاقى هذه النتائج—من حيث الاتجاه لصالح الأمهات—مع ما أشارت إليه دراسات سابقة حول الفروق المرتبطة بالجنس في إدراك الدعم والتكيف، حيث تقترب الأمهات أكثر من مصادر الدعم وتُظهرن حساسية أعلى لتلقّي المساندة العاطفية والمعلوماتية، ما ينعكس في مستويات أعلى من الرضا الأسري والقدرة على التكيف (Hastings & Taunt, 2002; Trute et al., 2007).

أظهرت نتائج تحليل الانحدار الخطي البسيط أن الدعم الاجتماعي المدرك يُعد متغيرًا تنبؤيًا قويًا لجودة الحياة الأسرية لدى أسر ذوي الإعاقة الفكرية، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (0.805)، فيما فسر معامل التحديد ( $R^2$ ) نحو (64.9%) من التباين في جودة الحياة الأسرية، وهي نسبة مرتفعة توضح أن إدراك الأسر لمستويات الدعم الاجتماعي يسهم بشكل جوهري في تحسين مختلف جوانب حياتها الأسرية. وتتسق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة Summers et al. (2005) التي أوضحت أن الدعم الاجتماعي يمثل أحد المحددات الرئيسية لجودة الحياة الأسرية، كما دعمتها نتائج Alnahdi and Schwab (2024) التي أوضحت أن الدعم النفسي والمعلوماتي والمادي يُعد من أقوى المتغيرات المفسرة لمستويات التكيف الأسري والرضا عن العلاقات. كذلك أشارت دراسة McConnell and Savage (2015) إلى أن شبكات الدعم القوية لا تعمل فقط كعامل مساند، بل كآلية وقائية تقلل من تأثير الضغوط المرتبطة بالإعاقة على الأسرة، مما يرفع من مستويات المرونة الأسرية والاستقرار. كذلك تتفق تلك النتيجة مع نتائج دراسة حسانين والصيد (2021) التي أظهرت إمكانية التنبؤ بجودة الحياة الأسرية من خلال المساندة الاجتماعية والصمود النفسي.

## التوصيات

- تصميم برامج دعم نفسي واجتماعي ممنهجة تستهدف أولياء أمور ذوي الإعاقة الفكرية، وخاصة الآباء، لتعزيز إدراكهم لأشكال الدعم المتاحة لهم، بما يساهم في تحسين جودة حياتهم الأسرية.
- تفعيل دور وحدات الإرشاد الأسري في المدارس والمراكز التأهيلية من خلال تقديم جلسات إرشادية دورية لأسر ذوي الإعاقة الفكرية، تتناول كيفية إدارة الضغوط النفسية والاجتماعية، وتُنمّي مهارات التكيف الأسري.
- إنشاء شبكات دعم اجتماعي مجتمعية ومحلية تشمل مجموعات الأقران من الأسر التي تمر بتجارب مشابهة، لتبادل الخبرات وتقديم الدعم العاطفي والمعلوماتي، مما يعزز من الإحساس بالتضامن الأسري والاجتماعي.
- إشراك الأمهات والآباء في ورش عمل توعوية وتدريبية حول كيفية الوصول إلى الخدمات والموارد المجتمعية والرسمية التي تقدم دعماً مادياً أو معلوماتياً أو نفسياً، مع مراعاة احتياجات كل فئة بشكل منفصل بناءً على الفروق الجنسية التي أظهرتها النتائج.
- تضمين مؤشرات الدعم الاجتماعي في برامج التأهيل والخطط الوطنية الموجهة لأسر ذوي الإعاقة، لضمان استدامة التدخلات وتكاملها مع السياسات الداعمة لحقوق ذوي الإعاقة وأسرتهم.

## المقترحات

- فاعلية برنامج إرشادي قائم على الدعم الاجتماعي في تحسين جودة الحياة الأسرية لدى آباء الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية.
- أثر الدعم الاجتماعي المدرك في خفض مستويات الاحتراق النفسي لدى أمهات ذوي الإعاقة الفكرية.
- الصلابة النفسية كمتغير وسيط في العلاقة بين الدعم الاجتماعي وجودة الحياة لدى أسر الأطفال ذوي الإعاقات المتعددة.
- الفروق في أنماط الدعم الاجتماعي المدرك وجودة الحياة الأسرية بين أسر ذوي الإعاقة الفكرية وأسرة ذوي اضطراب طيف التوحد.
- الدعم الاجتماعي المدرك وعلاقته بمستوى الرضا الزوجي لدى أولياء أمور ذوي الإعاقة الفكرية: دراسة مقارنة بين الأزواج والزوجات.
- تأثير تدخل جمعي قائم على تبادل الخبرات بين الأسر في تنمية الدعم الاجتماعي المدرك وتحسين جودة الحياة الأسرية.
- الدعم الاجتماعي المدرك وعلاقته بمهارات التكيف الأسري لدى الإخوة الراشدين للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية.

## قائمة المراجع

### المراجع العربية

- جاير، عبد الحميد؛ والراجحي، دعاء؛ وإبراهيم، أماني. (2015). واقع جودة الحياة لدى أمهات الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم. *مجلة العلوم التربوية*، 23(1)، 757-787.
- حسانين، السيد؛ والصياد، وليد. (2021). جودة الحياة الأسرية والمساندة الاجتماعية والصمود النفسي لدى أمهات الأطفال ذوي الإعاقة العقلية وذوي اضطراب طيف التوحد في مصر: دراسة تنبؤية فارقة. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب*، 129(1)، 519-557. [10.21608/saep.2021.134560](https://doi.org/10.21608/saep.2021.134560)
- خطاب، على. (2004). *القياس والتقويم في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية*. مكتبة الانجلو المصرية.
- خلف الله، عذبه؛ ومحمد، بختيار. (2018). نوعية الحياة لدى أسر الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية بمراكز التربية الخاصة بمحلية الخرطوم. *مجلة العلوم التربوية*، 19(3)، 31-46.
- الرفاعي، تغريد؛ والموزيري، ناصر. (2016). تقييم "جودة الحياة" لدى أسر الأطفال ذوي الإعاقة في دولة الكويت: دراسة استشفافية لتصورات الوالدين. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، 12(1)، 127-135.
- سالم، رمضان؛ وسليمان، هالة. (2025). الإسهام النسبي للمرونة النفسية في التنبؤ بجودة الحياة الأسرية لدى أمهات ذوي الإعاقة الفكرية. *مجلة التربية الخاصة*، 14(50)، 346-408. [10.21608/jshm.2020.47795.1072](https://doi.org/10.21608/jshm.2020.47795.1072)
- العتيبي، أمل؛ والعجمي، ناصر. (2024). جودة الحياة الأسرية لدى أسر الأفراد من ذوي الإعاقة الفكرية. *مجلة كلية التربية، جامعة بنها*، 35(138)، 425-472. [10.21608/jfeb.2024.280167.1880](https://doi.org/10.21608/jfeb.2024.280167.1880)

### المراجع الأجنبية

- Alnahdi, G. H., & Schwab, S. (2024). Families of children with intellectual and developmental disabilities: Variables associated with family quality of life. *Children*, 11(6), 734. <https://doi.org/10.3390/children11060734>
- Borilli, M. C., Germano, C. M. R., De Avó, L. R. D. S., Pilotto, R. F., & Melo, D. G. (2022). Family quality of life among families who have children with mild intellectual disability associated with mild autism spectrum disorder. *Arquivos de Neuro-psiquiatria*, 80(04), 360-367. [10.1590/0004-282X-ANP-2020-0537](https://doi.org/10.1590/0004-282X-ANP-2020-0537)
- Brown, I. (2003). *Quality of life and disability: An approach for community practitioners*. Jessica Kingsley Publishers.
- Brown, I., Brown, R. I., Edwards, M., & Schippers, A. (2025). Quality of Life as a Paradigm With Multiple Applications in the Field of Intellectual and Developmental Disabilities. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 22(2), e70013. <https://doi.org/10.1111/jppi.70013>
- Cheng, S., Li, J., Li, Q., Li, X., & Luo, Y. (2025). Family quality of life of parents of children with intellectual disability: Do psychological stress and parental involvement matter?. *Journal of Intellectual Disabilities*, 29(2), 331-348. <https://doi.org/10.1177/17446295241254624>
- Dunst, C. J., Trivette, C. M., & Hamby, D. W. (2010). Meta-analysis of the effectiveness of four adult learning methods and strategies: Supplemental tables and references. *Learning*, 3(1), 91-112.
- Gómez Sánchez, L. E., Schalock, R. L., & Verdugo, M. Á. (2021). A new paradigm in the field of intellectual and developmental disabilities: Characteristics and evaluation. *Psicothema*.
- Hassanein, E. E., Adawi, T. R., & Johnson, E. S. (2021). Social support, resilience, and quality of life for families with children with intellectual disabilities. *Research in developmental disabilities*, 112, 103910. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2021.103910>
- Hastings, R. P., & Taunt, H. M. (2002). Positive perceptions in families of children with developmental disabilities. *American journal on mental retardation*, 107(2), 116-127. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2005.00751.x>
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel psychology*, 28(4), 563-575.
- McConnell, D., & Savage, A. (2015). Stress and resilience among families caring for children with intellectual disability: Expanding the research agenda. *Current developmental disorders reports*, 2(2), 100-109. <https://doi.org/10.1007/s40474-015-0040-z>
- McKibben, L., Brazil, K., McLaughlin, D., & Hudson, P. (2021). Determining the informational needs of family caregivers of people with intellectual disability who require palliative care: A qualitative study. *Palliative & Supportive Care*, 19(4), 405-414. <https://doi.org/10.1017/S1478951520001157>
- Nwafor, C. E., Ofonedu, M., Nwankwo, N. I., Obuna, A., & Ugwu, P. C. (2022). Perceived stress moderates the relationship between family support and family quality of life among parents of children living with intellectual and developmental disabilities. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 19(4), 370-378. <https://doi.org/10.1111/jppi.12425>

- Schalock, R. L. (2010). Intellectual disability: Definition, classification, and systems of supports. *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities*.
- Summers, J. A., Poston, D. J., Turnbull, A. P., Marquis, J., Hoffman, L., Mannan, H., & Wang, M. (2005). Conceptualizing and measuring family quality of life. *Journal of intellectual disability research*, 49(10), 777-783.
- Trute, B., Hiebert-Murphy, D., & Levine, K. (2007). Parental appraisal of the family impact of childhood developmental disability: Times of sadness and times of joy. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 32(1), 1-9. <https://doi.org/10.1080/13668250601146753>
- Zuna, N., Summers, J. A., Turnbull, A. P., Hu, X., & Xu, S. (2010). Theorizing about family quality of life. In *Enhancing the quality of life of people with intellectual disabilities: From theory to practice* (pp. 241-278). Dordrecht: Springer Netherlands.

### المراجع العربية باللغة الإنجليزية

- Alatawi, A., & Al-Ajmi, N. (2024). Family quality of life among families of individuals with intellectual disabilities. (In Arabic), *Journal of the Faculty of Education, Benha University*, 35(138), 425-472.
- Al-Refaie, T., & Al-Muwaizri, N. (2016). Evaluating "quality of life" among families of children with disabilities in the State of Kuwait: An exploratory study of parents' perceptions. (In Arabic), *Jordanian Journal of Educational Sciences*, 12(1), 127-135.
- Gaber, A., Al-Rajhi, D., & Ibrahim, A. (2015). The reality of quality of life among mothers of educable intellectually disabled children. (In Arabic), *Journal of Educational Sciences*, 23(1), 757-787.
- Hassanein, A., & El-Sayyad, W. (2021). Family quality of life, social support, and psychological resilience among mothers of children with intellectual disabilities and autism spectrum disorder in Egypt: A predictive differential study. (In Arabic), *Arab Studies in Education and Psychology, Arab Educators Association*, (129), 519-557.
- Khalafallah, A., & Mohamed, B. (2018). Quality of life among families of children with intellectual disabilities in special education centers in Khartoum locality. (In Arabic), *Journal of Educational Sciences*, 19(3), 31-46.0
- Khatab, A. (2004). *Measurement and evaluation in psychological, educational, and social sciences*. (In Arabic), Anglo Egyptian Bookshop.
- Salem, R., & Suleiman, H. (2025). The relative contribution of psychological resilience in predicting family quality of life among mothers of children with intellectual disabilities. (In Arabic), *Journal of Special Education*, 14(50), 346-408.



## مجلة جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن للعلوم التربوية والنفسية

Princess Nourah bint Abdulrahman University Journal of Educational  
and Psychological Sciences



Deposition No. 1444/11737 print  
Deposition No. 1444/11738 online  
International Standard Number 1658-9734  
International Standard Number 1658-9742



رقم إيداع 11737/1444 طباعة  
رقم إيداع 11738/1444 الالكتروني  
الرقم الدولي المعياري (رمدد) 1658-9734  
الرقم الدولي المعياري (رمدد) 1658-9742