جامعة الملك خالد
KING KHALID UNIVERSITY

# جامعة الملك خالد

## للعلوم التربوية

دورية علمية ربع سنوية - محكمة

مجـــلة

المجلد الثالث عشر- العدد الأول
١٤٤٧هـ-٢٠٢٦م

## المشرف العام

رئيس جامعة الملك خالد

أ.د. فالح بن رجاء الله منيع السلمي

## نائب المشرف العام

وكيل الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي

أ.د. حامد مجدوع القرني

## المشرف على وحدة المجلات والجمعيات العلمية

د. ندى عبد العزيز العسبلي

رئيس هيئة التحرير

أ.د. عبد العزيز بن سعيد محمد الهاجري

بسم الله الرحمن الرحيم

الرقم المعياري الموحد

(ISSN) 6654-1658

رقم الإيداع

1435/1996

## رئيس هيئة التحرير

**أ.د. عبد العزيز بن سعيد محمد الهاجري**

أستاذ الإدارة التربوية المملكة العربية السعودية

## هيئة التحرير

**أ.د. مفرح بن سعيد آل كردم**

أستاذ الإدارة التربوية – المملكة العربية السعودية

**أ.د. عبد الله بن سيف محمد التوبي**

أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم– عمان

**أ.د. بشار عبد الله مصلح السليم**

أستاذ أصول التربية – المملكة الأردنية الهاشمية

**أ.د. عوشه أحمد محمد المهيري**

أستاذ التربية الخاصة الامارات

**د. رنا مفلح سعود الشهراني**

أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم المشارك

المملكة العربية السعودية

**أ.د. أحمد سليمان عودة**

أستاذ التقويم والبحث التربوي – المملكة الأردنية الهاشمية

**أ.د. عائشة سيف صالح الأحمدي**

أستاذ أصول التربية – المملكة العربية السعودية

**أ.د. عدنان محمد فرح**

أستاذ علم النفس الارشادي– البحرين

**أ.د. سعيد بن سعد آل هادي**

أستاذ المناهج وطرق التدريس اللغة العربية– المملكة العربية السعودية

## مدير التحرير

**أ.د. أحمد صادق عبد المجيد**

أستاذ تقنيات التعليم المملكة العربية السعودية

# الهيئة الاستشارية


**أ.د. سامي بن مصبح الشهري**

جامعة الملك خالد

**أ.د. عمر عقيل علوان**

هيئة تقويم التعليم والتدريب

**أ.د. خالد بن صالح السبيعي**

جامعة الملك سعود

**أ.د. علي بن يحيى آل سالم**

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

**أ.د. شريفة بنت عبدالله الزبيري**

جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن

**أ.د. نهلة بنت محمود قهوجي**

جامعة الملك عبد العزيز

**أ.د. صفية بنت عبدالله بخيت**

جامعة أم القري

**التعريف بالمجلة:**

تصدر جامعة الملك خالد مجلة علمية محكمة باسم : مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية"؛ وهي مجلة تهدف إلى إتاحة الفرصة لأعضاء هيئة التدريس والباحثين من داخل المملكة أو خارجها لنشر أبحاثهم العلمية الأصيلة المكتوبة بإحدى اللغتين العربية أو الإنجليزية في العلوم التربوية التي لم يسبق نشرها، وتم الالتزام فيها بأخلاق البحث العلمي والمنهجية العلميةالمتعارف عليها. وتشمل المجلة عدة أبواب منها : البحوث العلمية والتقارير الخاصة بالمؤتمرات والندوات وحلقات النقاش في التربية عموما وملخصات الرسائل الجامعية المتميزة التي تمت مناقشتها وإجازته وتم التوصية بنشرها، وملخصات الكتب.

**رؤية المجلة:**

الريادة في نشر البحوث العلمية المحكمة في العلوم التربوية والسعي للتصنيف ضمن قواعد النشر العالمية.

**رسالة المجلة:**

نشر البحوث العلمية المحكمة في العلوم التربوية وفق معايير مهنية عالمية.

**أهداف المجلة**

تهدف المجلة إلى أن:

١. تصبح ذات ريادة وتصنيف متميز ومعامل تأثير عالٍ محليا وإقليميًا وعالميًا.
٢. تكون مرجعًا علميًا للباحثين في العلوم التربوية.
٣. تلبي حاجة الباحثين محليا وإقليميًا وعالميًا في نشر البحوث في العلوم التربوية.
٤. تسهم في نشر البحوث التربوية ذات الأصالة التي تساعد في تطوير المجتمع وتقدمه.

**الشروط والقواعد والتعليمات والحقوق والإجراءات الخاصة بالنشر في المجلة:**

**أولاً : الشروط والقواعد الخاصة بالنشر في المجلة:**

١. الجودة في الفكرة والأسلوب والمنهج والتوثيق العلمي، مع الخلو من الأخطاء اللغوية والنحوية.
٢. أن يسهم البحث في تنمية الفكر التربوي وتطوير تطبيقاته محليًا أو عربيًا أو عالميًا.
٣. أن يقع البحث ضمن أحد مجالات العلوم التربوية.
٤. أن يلتزم الباحث في بحثه بأخلاق البحث العلمي، وحقوق الملكية الفكرية، وبالشروط والقواعد الخاصة بالنشر في المجلة.
٥. لا تتم كتابة اسم الباحث أو الباحثين في متن البحث صراحةً، أو بأي إشارة تكشف عن هويته أو هويتهم، ويمكن استخدام كلمة الباحث أو الباحثين بدلا من ذلك.
٦. الآراء الواردة في البحوث المنشورة تعبر عن وجهة نظر الباحثين فقط ولا تعبر بالضرورة عن رأي المجلة.

ينظم البحث وفق التالي:

**أ. البحوث التطبيقية:**

يورد الباحث أو الباحثون مقدمة تبدأ بعرض طبيعة البحث، ومدى الحاجة إليه، ومسوغاته، ومتغيراته، متضمنةً الدراسات السابقة بشكل مدمج دون تخصيص عنوان فرعي لها. ويلي ذلك استعراض مشكلة البحث، ثم تحديد أهدافه، وبعد الأهداف تورد أسئلة البحث أو فروضه ثم تعرض منهجية البحث؛ مشتملةً على مجتمع البحث، وعينته، وأدواته،وإجراءاته، متضمنةً كيفية تحليل بياناته. ثم تعرض نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها، والتوصيات المنبثقة عنها.

**ب. البحوث النظرية:**

يورد الباحث أو الباحثون مقدمةً يمهد فيها للفكرة المركزية التي يناقشها البحث، مبينًا فيها: أدبيات البحث، وأهميته، وإضافته العلمية إلى مجاله. ثم يعرض منهجية بحثه، ومن ثم يُقَسَّم البحث إلى أقسام على درجة من الترابط فيما بينها، بحيث يعرض في كل

منها فكرة محددة تكوّن جزءًا من الفكرة المركزية للبحث. ثم يختم البحث بخلاصة شاملة متضمنةً أهم النتائج التي خلص إليها البحث.

**ج. في كلا النوعين من البحوث**

توضع قائمة المراجع في نهاية البحث باتباع أسلوب التوثيق المعتمد في المجلة.

١. أن يكون التوثيق في متن البحث وقائمة المراجع وفق نظام جمعية علم النفس الأمريكية (APA) الإصدار الأخير.

٢. يلتزم الباحث بترجمة أو رومنة (Romanization /Transliteration) توثيق المقالات المنشورة في الدوريات العربية الواردة في قائمة المراجع العربية (مع الإبقاء عليها في قائمة المراجع العربية)، وفقًا للنظام التالي:

- إذا كانت بيانات المقالة المنشورة باللغة العربية الواردة في قائمة المراجع التي تشمل اسم أو أسماء المؤلفين، وعنوان المقالة، وبيانات الدورية موجودة باللغة الإنجليزية في أصل الدورية المنشورة بها، فتكتب كما هي في قائمة المراجع، مع إضافة كلمة (In Arabic) بين قوسين بعد عنوان الدورية.
- إذا لم تكن بيانات المقالة المنشورة باللغة العربية موجودة باللغة الإنجليزية في أصل الدورية المنشورة بها، فيتم رومنة اسم، أو أسماء المؤلفين، متبوعة بسنة النشر بين قوسين ثم يتبع بعنوان المقالة إذا كان متوافراً باللغة الإنجليزية في أصل المقالة، وإذا لم يكن متوافراً فتتم ترجمته إلى اللغة الإنجليزية، ثم يتبع باسم الدورية التي نشرت بها المقالة باللغة الإنجليزية إذا كان مكتوباً بها، وإذا لم يكن مكتوباً بها فيتم ترجمته إلى اللغة الإنجليزية. ثم تضاف كلمة (In Arabic) بين قوسين بعد عنوان الدورية.
- توضع قائمة بالمراجع العربية بعد المتن مباشرةً مرتبة هجائيًا حسب الاسم الأخير للمؤلف الأول، وفقاً لأسلوب التوثيق المعتمد في المجلة.
- يلي قائمة المراجع العربية قائمة المراجع الإنجليزية متضمنةً المراجع العربية التي تم ترجمتها، أو رومنتها، وفق ترتيبها الهجائي (باللغة الإنجليزية) حسب الاسم الأخير للمؤلف الأول، وفقاً لأسلوب التوثيق المعتمد في المجلة.

وفيما يلي مثال على رومنة بيانات المراجع العربية:

الجبر، سليمان. (١٩٩١م). تقويم طرق تدريس الجغرافيا ومدى اختلافها باختلاف خبرات المدرسين وجنسياتهم وتخصصاتهم في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية. مجلة جامعة الملك سعود – العلوم التربوية، ٣(١)، ١٤٣- ١٧٠.

Al-Jabr, S. (1991). The evaluation of geography instruction and the variety of its teaching concerning the experience, nationality, and the field of study at intermediate schools in the Kingdom of Saudi Arabia. (In Arabic),) *Journal of King Saud University-Education sciences, 3*(1), 143-170.

**ثانياً: تعليمات النشر في المجلة:**

يلزم تنسيق البحث تبعًا لما يلي:

**(يقصد بالرومنة: النقل الصوتي للحروف غير اللاتينية إلى حروف لاتينية، تمكّن قراء اللغة الإنجليزية من قراءتها، أي: تحويل منطوق [1]**

**الحروف العربية إلى حروف تنطق بالإنجليزية)**

١. لا يتجاوز البحث المقدَّم للنشر (٣٠) ثلاثين صفحة، وبما لا يزيد عن (٨٠٠٠) ثمانية آلاف كلمة.

٢. أن يتضمن البحث ملخصين: أحدهما باللغة العربية والآخر باللغة الإنجليزية بشرط ألا يزيد أي منهما عن (٢٥٠) كلمة، وأن يكتب كل منهما في صفحة مستقلة، متبوعا بكلمات مفتاحية لا تزيد عن خمس كلمات تعبر عن محاور البحث.

٣. تكون أبعاد جميع هوامش الصفحة (٢,٥) سم، ما عدا الهامش الأيمن (٣,٥) سم، والمسافة بين الأسطر والفقرات "مفرد"

٤. الخط المستخدم في المتن للكتابة باللغة العربية (Traditional Arabic) بحجم (١٤)، وللكتابة باللغة الإنجليزية (Times New Roman) بحجم (١٢)، وتكون العناوين الرئيسية في اللغتين بول (Bold).

٥. يكون نوع الخط المستخدم في الجداول والأشكال باللغة العربية (Traditional Arabic) بحجم (١٢)، وباللغة الإنجليزية (Times New Roman) بحجم (١٠، وتكون العناوين الرئيسية في اللغتين بولد بول (Bold).

٦. يلتزم الباحث/ الباحثون في البحوث المكتوبة باللغة العربية باستخدام الأرقام العربية (١,٢,٣,...) في جميع ثنايا البحث.

٧. يكون ترقيم صفحات البحث في منتصف أسفل الصفحة، ابتداءً من صفحة الملخص العربي ثم الملخص الإنجليزي وحتى آخر صفحة من صفحات البحث ومراجعه.

٨. توضع قائمة بالمراجع العربية بعد المتن مباشرة مرتبة هجائيًا حسب الاسم الأخير للمؤلف الأول، يليها مباشرة قائمة المراجع الأجنبية، وذلك وفقًا لأسلوب التوثيق المتبع في المجلة.

**ثالثاً: حقوق المجلة وحقوق الباحث أو الباحثين:**

١. تقوم هيئة تحرير المجلة بالفحص الأولي للبحث وتقرير أهليته للتحكيم، أو الاعتذار عن قبوله حتى تنطبق عليه شروط النشر، أو رفضه دون إبداء الأسباب.

٢. تنتقل حقوق طبع البحث ونشره إلى المجلة عند إشعار الباحث بقبول بحثه للنشر، ولا يجوز نشره في أي منفذ آخر ورقيًا أم إلكترونيا، دون الحصول على إذن كتابي من رئيس هيئة التحرير.

٣. لا يحق للباحث / الباحثين التقدم بطلب لسحب البحث بعد إبلاغه إبلاغهم بوصول البحث إلى المجلة.

٤. لهيئة التحرير الحق في ترتيب البحوث المقدمة عند النشر لاعتبارات فنية.

٥. لهيئة التحرير الحق في اختصار أو إعادة صياغة بعض الجمل والعبارات لأغراض الضبط اللغوي ومنهج التحرير.

٦. يبلغ الباحث بعدم قبول بحثه بناءً على تقارير المحكمين دون إبداء أسباب.

٧. ترسل نسخة إلكترونية للباحث / الباحثين من العدد المنشور فيه بحثه / بحثهم ، ونسخة إلكترونية أيضًا لمستله البحث.

**رابعا: إجراءات النشر في المجلة:**

١. إرسال البحث إلكترونيًا بصيغة (word) وبصيغة (PDF) طبقًا للشروط والقواعد والتعليمات الخاصة بالمجلة والمذكورة أعلاه، ويرفق مع البحث سيرة ذاتية للباحث / الباحثين؛ إن كانت مراسلته / مراسلتهم المجلة هي الأولى لهم.

٢. إرسال البحث إلكترونيًا من خلال موقع المجلة الإلكتروني https://journals.kku.edu.sa/ar/jes أو عبر البريد الإلكتروني للمجلة jes@kku.edu.sa .

٣. أن يوقع الباحث الباحثون إقرارًا يفيد أن البحث لم يسبق نشره، وأنه غير مقدم ولن يقدم للنشر في جهة أخرى حتى تنتهي إجراءات تحكيمه ونشره في المجلة، أو رفضه، وأنه غير مستل من أية دراسة أيا كان نوعها.

٤. إشعار الباحث عبر البريد الإلكتروني باستلام بحثه خلال خمسة أيام من تاريخ إرساله للمجلة.

٥. إشعار الباحث بإرسال البحث للتحكيم في حال اجتياز بحثه للفحص الأولي أو إعادته للباحث في حال رفضه.

٦. إرسال البحث المقدم للنشر – في حال اجتيازه للفحص الأولي – إلى محكمين من ذوي الاختصاص يتم اختيارهما بسرية تامة، وذلك لبيان مدى أصالته وجدته وقيمة نتائجه وسلامة طريقة عرضه ومن ثم مدى صلاحيته للنشر.

٧. بعد التحكيم، ترسل تقارير المحكمين للباحث / الباحثين لإجراء التعديلات التي أوصى بها المحكمون.

٨. بعد عمل التعديلات يعاد إرسال النسخ الأصلية للبحث والنسخة المعدلة على البريد الإلكتروني للمجلة لمراجعة البحث في صورته النهائية من هيئة التحرير.

٩. إشعار الباحث بقبول بحثه للنشر إلكترونيًا على موقع المجلة.

## مقدمة العدد

**الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين، وبعد.**

تحرص مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية منذ انطلاقتها على أن تكون منبرًا علميًا رصينًا يسهم في نشر البحوث التربوية الأصيلة وفق معايير علمية دقيقة، ويعزز تبادل المعرفة والخبرات بين الباحثين، دعمًا للتطوير العلمي وخدمةً للميدان التربوي، وبما ينسجم مع رسالة الجامعة وتطلعاتها في الارتقاء بجودة التعليم وتحقيق مستهدفات التنمية.

وأصالةً عن نفسي ونيابةً عن هيئة تحرير المجلة يسرني أن أرحب بالباحثين والمهتمين بالشأن التربوي، وأن أقدم لجمهور المجلة العدد الأول من المجلد الثالث عشر، والذي تضمن بين دفتيه مجموعة من البحوث المتنوعة؛ حيث تناول البحث الأول تصورًا مقترحًا لتنمية الثقافة العلمية وفق منحى STEM لدى معلمي ومعلمات العلوم، بينما ناقش البحث الثاني المهارات الناعمة وعلاقتها بالتوافق الزواجي في المجتمع السعودي. واستعرض البحث الثالث مستوى وعي معلمات العلوم الطبيعية باستخدام التقنيات الحديثة في التدريس، في حين بحثت الدراسة الرابعة العلاقة بين الذكاء العاطفي وفاعلية القيادة لدى القيادات النسائية في مؤسسات التعليم العالي. كما تناول البحث الخامس مؤشرات الانسحاب الاجتماعي لدى المطلقين في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية، وناقش البحث السادس فاعلية المنصات التفاعلية في تنمية مهارات الاستماع لدى متعلمي اللغة الإنجليزية من خلال دراسة مقارنة، وقدم البحث السابع تصورًا مقترحًا لتفعيل دور مراكز التعلم في الطفولة المبكرة لتنمية المهارات الحياتية للطفل. وتطرق البحث الثامن إلى درجة ممارسة مهارات التعلم الريادي لدى طالبات المرحلة الثانوية، بينما بحثت الدراسة التاسعة مستوى صعوبة اختبار الرخصة المهنية من وجهة نظر المعلمين في المملكة العربية السعودية، واختتم العدد بدراسة تناولت فاعلية منصة تعليمية في تنمية مهارات المواطنة الرقمية لدى طلبة التعليم العالي.

وفي الختام، يسعدني أن أتقدم بخالص الشكر والتقدير لأعضاء هيئة التحرير والمحكمين والباحثين على جهودهم العلمية، سائلين الله عز وجل أن يبارك في هذا العمل، وأن يحقق الفائدة المرجوة، وأن يسهم في خدمة البحث العلمي والارتقاء بالمستوى التربوي على الصعيدين المحلي والدولي.

**والله من وراء القصد وهو يهدي السبيل**

**رئيس هيئة التحرير**

**أ.د. عبد العزيز بن سعيد محمد الهاجري**

## جدول المحتويات


| عنوان البحث | الصفحة |
|---|---|
| **مقدمة العدد**..... | ي |
| **تصور مقترح لتنمية الثقافة العلمية وفق منحى STEM لدى معلمي ومعلمات العلوم بمحافظة القنفذة.**<br>هاجر محمد صالح العماري، محمد حسن ناصر شولان..... | ١-٢٩ |
| **المهارات الناعمة عند ربة الأسرة وعلاقتها بالتوافق الزواجي – دراسة على عينة من المجتمع السعودي.**<br>أماني عبد العزيز عبد الغفور أفغاني..... | ٣٠-٦٠ |
| **مستوى وعي معلمات العلوم الطبيعية بالمرحلة الثانوية باستخدام تقنيات الميتافيرس في تدريس العلوم الطبيعية من وجهة نظرهن.**<br>أ. بدور بنت قاسم الشريع، أ.د. جبر بن محمد الجبر..... | ٦١ – ٩١ |
| **Link Between Emotional Intelligence and Leadership Effectiveness for Women Leaders in Saudi Higher Education Institutions.**<br>Lama Rashed Abdulaziz Al-Ghofaily..... | ٩٢ – ١٠٩ |
| **مؤشرات سلوك الانسحاب الاجتماعي لدى المطلقين "دراسة تحليلية في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية".**<br>أماني بنت محمد بن سعد الدوسري..... | ١١٠-١٣٢ |
| **Evaluating the Effectiveness of Interactive Video Platforms on EFL Students' Listening Comprehension: A Comparative Study of Edpuzzle and TED-Ed.**<br>Budoor Muslim Alraddadi..... | ١٣٣-١٥٠ |
| **تصوُّر مُقترح لتفعيل دور مراكز التّعلُّم التّربوية بالرّوضة في تنمية المهارات الحياتية لدى الطّفل.**<br>سارة راجح عوض الروقي..... | ١٥١-١٧٨ |
| **درجة ممارسة طالبات المرحلة الثانوية لمهارات التعلم الريادي من وجهة نظرهن ونظر معلماتهن.**<br>فاطمة حسن محمد الشهري..... | ١٧٩-٢١٠ |
| **مستوى صعوبة اختباري الرخصة المهنية (التربوي العام والتخصص) من منظور المعلمين بالمملكة العربية السعودية.**<br>عبدالله بن محمد بن عبدالله الأكلبي..... | ٢١١-٢٣٣ |
| **فاعلية نموذج مقترح لمنصة تحفيزية في تنمية مهارات المواطنة الرقمية لدى طلاب التعليم العالي.**<br>على حسن شوكان نجمي..... | ٢٣٤-٢٥١ |

# أبحاث العدد

# تصور مقترح لتنمية الثقافة العلمية وفق منحى STEM لدى معلمي ومعلمات العلوم بمحافظة القنفذة

**هاجر محمد صالح العماري**
ماجستير مناهج وطرق تدريس
كلية التربية – جامعة أم القرى

**محمد حسن ناصر شولان**
أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد
كلية التربية – جامعة أم القرى

**المستخلص:** هَدَف البحث إلى إعداد تصور مقترح لتنمية الثقافة العلمية وفق منحىSTEM لدى معلمي العلوم ومعلماتها بالمرحلة المتوسطة بمحافظة القنفذة. ولتحقيق ذلك تم استخدام المنهج الوصفي المسحي للاستقراء والتحليل للأدبيات والدراسات السابقة في موضوع البحث، كما تم بناء استبانة أبعاد الثقافة العلمية كأداة للدراسة، والممثلة في الأبعاد التالية: (فهم طبيعة العلم، وتطبيق مفاهيم العلم، واستخدام عمليات العلم، وفهم المسعى العلمي وتقديره، وتنمية مهارات التحكم، والتفاعل مع المجالات المختلفة للمجتمع، وتطوير نظرة فريدة للتفاهم الفعال بين التكنولوجيا والمجتمع والبيئة)، وتم تطبيق أداة البحث (الاستبانة المغلقة) على عينة عشوائية طبقية من معلمي العلوم ومعلماتها للمرحلة المتوسطة في محافظة القنفذة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٤٤هـ، وبلغ عدد أفراد العينة (٢٦) معلماً ومعلمةً؛ وذلك لتحديد احتياجات معلمي العلوم ومعلماتها في المرحلة المتوسطة من أبعاد الثقافة العلمية؛ حيث أظهرت النتائج وجود بعض أوجه القصور على مستوى المفردات في أبعاد الثقافة العلمية لدى المعلمين والمعلمات، وأنه لا يوجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠,٠١) لدى معلمي العلوم ومعلماتها لامتلاكهم معايير الثقافة العلمية وفق منحى STEM تُعَزَّى إلى (الجنس وعدد سنوات الخبرة). وفي ضوء نتائج البحث، تمّ إعداد التصور المقترح وفق نموذج التصميم الرباعي (التخطيط– التصميم– التجريب– التقويم)، وتضمن التصور المقترح الأسس والأهداف وأنشطة المحتوى والمعالجات وأساليب تقويم الأداء والمتابعة.

***الكلمات المفتاحيَّة:*** التصور المقترح، الثقافة العلمية، منحى STEM

## A Proposed Vision for the Development of Scientific Literacy According STEM Approach Among Science Teachers in Al-Qunfudhah Governorate

**Hajar Mohammad Saleh Al-Emari**
Master of Curriculum and Instruction
College of Education, Umm Al-Qura University

**Mohammed Hassan Nasser Sholan**
Assistant Professor of Curriculum and Instruction
College of Education, Umm Al-Qura University

***Abstract*:** This study aimed to prepare a proposal framework for developing scientific literacy in light of the STEM approach among science teachers in middle schools. The descriptive method was used in this research, including the review and analysis of previous literature to identify the strands and standards of scientific literacy. Scientific literacy included seven dimensions (understanding the nature of science and applying its concepts, using scientific processes, appreciating scientific objectives, developing control skills, interacting with various societal domains, and fostering a unique perspective for effective understanding between technology, society, and the environment). A closed questionnaire was used as a research tool, and a random sample of 26 science teachers was selected. The findings show that the sample lacks deep scientific literacy in some dimensions. Also, there were no statistically significant differences at ($\alpha \leq 0.01$) in science teachers' possession of scientific literacy criteria according to the STEM approach due to (gender - years of experience). Based on the study's results, the researcher proposed a framework for developing scientific literacy through the STEM approach across its seven dimensions, which was evaluated by experts in STEM education. The suggested proposal includes the aims, content, training strategies, and assessment.

***Keywords***: Suggested Proposal, STEM, Scientific Literacy

**مقدمة البحث**

يشهد العالم تطورات في كافة المجالات، ولعل من أكثرها أهمية مجال التعليم لصلته الوثيقة ومساهمته الفَعَّالة في تطوير المجتمع، وتأتي مناهج العلوم في مقدمة اهتمامات واضعي سياسات التعليم والمخططين لتطويرها وتحسين مخرجاتها، لارتباطها المباشر بمتطلبات الحياة ومستجداتها العلمية والتحديات المستقبلية.

ويؤكد سوارتز وآخرون (Schwarz. et al, 2017) أن تعليم العلوم لابد أن يشمل الممارسات واستخدام الأدوات العلمية لفهم العالم؛ فمثل هذا التعلم ينطوي على مشاركة هادفة من الناحية المعرفية في الممارسات العلمية من أجل صُنع المعنى، عوضًا عن المعرفة المجردة حول البحث العلمي، وعليهِ نسعى لأَنْ يتعلم الطلاب بناء المعرفة حول العالم تماماً كالعلماء. ويعتمد هذا البناء المعرفي في تصميمهِ على ممارساتِ الاستقصاء العلمي حول الخبرة المفاهيمية المتكاملة، والتي تتمحور حول حل المشكلات، والبحث الاستقصائي، والتطبيق المكثف للأنشطة العملية، والتمركز حول التجارب المحددة والموجهة ذاتيًا، والبحوث التجريبية، والتقويم الأصيل، والتركيز على التفكير ولفهم كيفية ربط العلم بالممارسة العملية، وكيفية قيام العلماء بالبحث، وجمع البيانات، والعمليات التي يستخدمها العلماء لضمان صحة النتائج ودقتها؛ فينبغي تنمية الثقافة العلمية لكونها أحد المفاهيم متعددة الأبعاد.

ولقد قُدّمت المشروعات العالمية لتطوير مناهج العلوم لتحسين تعلمها مثل الربط بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع STS، والبيئة STSE، ومشروع (٢٠٦١) الذى نفذته الجمعية العلمية لتقدم العلوم، ويطلق عليه مشروع العلم لكل الأمريكيين والتابع لرابطة التقدم العلمي الأمريكية American Association for the advancement of Science, AAAS) ويهدف إلى تعزيز وعي المعلمين بالترابط المعرفي من خلال توفير الدعم اللازم لتطوير معرفتهم بطبيعة العلوم والرياضيات والتكنولوجيا وتاريخها، بالإضافة إلى فهم الموضوعات المشتركة بينها كجوانب أساسية في معرفة العلوم، وغيرها من المشاريع التي توجه تعليم العلوم إلى منحى التكامل STEM(آل فرحان، ٢٠١٨).

وعُرف الاتجاه التكاملي بتعليم العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات Science, Technology, Engineering, Mathematic، بمنحى " STEM "، أن منحى STEM يمثل أحد أساليب التعليم المساعدة في تنمية الثقافة العلمية، ويساهم STEM (العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات) في نجاح مهارات القرن ٢١ Beers, (2011). ويُعد منحى STEM من أهم المشروعات العالمية التي تسعى إلى تطوير تعلم العلوم من خلال دمج مجالات العلوم المختلفة (العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات) لإعداد جيل متفتح الذهن في هذه المجالات لمواجهة التحديات التي تواجههم في حياتهِم اليومية، والذي يعتمد في تدريسهِ على الأنشطة التطبيقية والتكنولوجية الرقمية، والأنشطة الموجهة لحل المشكلات، عن طريق الاكتشاف والمشاركة، والتركيز على التفكير النقدي (العتيبي، ٢٠٢٠).

ولقد أوصت الدراسات بضرورة تطوير مهارات المعلم في ضوء منحى STEM ومنها دراسة (الصعيدي والعزب، ٢٠٢١) و (غانم ،٢٠١٧) في المجالات التي تتعلق بطرق التدريس، كما بينت نتائج استبيانات الخبراء مدى فاعلية منحى STEM وتأسيسًا على ما سبق تبرز أهمية تنمية الثقافة العلمية لتحقيق أهداف العلم، كذلك فإن فَهم العلم يتأثر بالثقافة العلمية التي تمثل الأساس التي يبني عليه الطلبة مفاهيمهم؛ لذا يلزم معلمي العلوم امتلاك أبعاد الثقافة العلمية والمعرفة العلمية المتكاملة، ومنه فإن النظرة الحالية للعلم والثقافة العلمية تُثمِن دورهما في إحداث منهجية علمية متكاملة

بين المجالات العلمية الأساسية (العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات)، وكذلك دورهما في إنتاج عقول مفكرة مبدعة قادرة على التنافسية العالمية.

## مشكلة البحث

تبرز مشكلة البحث الحالي من عدة جوانب لمست الباحثة بعضًا منها في الحياة العملية وبعضها بمراجعة الأدبيات السابقة، حيث لاحظت الباحثة خلال عملها أن تركيز معلمي العلوم يكون على بُعد واحد من أبعاد الثقافة العلمية، وهو الجانب المعرفي فقط، وغياب الأبعاد الأخرى، وتطبيق معلمي العلوم للطرق التقليدية وإهمال الدور الإيجابي للطالب الذي نصت عليه النظرية البنائية؛ مما يؤدي إلى إبعاد مادة العلوم عن تحقيق أهدافها من جهة، وتفاقم الفجوة بينها وبين مبادئ المشروعات الحديثة كمنحى STEM من جهة أخرى.

كما وجدت بعض الدراسات انخفاضًا –أقل من المتوسط– في مستوى معلمي العلوم في الثقافة العلمية؛ مما يؤثر في إعداد الطلاب، وتنمية الثقافة العلمية لديهم (القبلان، ٢٠١٨، غانم، ٢٠١٧)، كما جاءت توصية البرامج الدولية المعنية بتطوير التعليم بأهمية اكتساب الثقافة العلمية؛ حيث تشير هذه البرامج أن الثقافة العلمية المتدنية لدى معلمي العلوم تؤثر سلبًا في التفاعل بين العلم والتكنولوجيا الذي يدعمه منحى STEM (القضاة، ٢٠١٦)، (الزعبي، ٢٠١٠)، (الصمادي وآخرون، ٢٠٢٠).

واستجابةً لما يشهده واقع تدريس العلوم من اهتمام متزايد وظهور سلسلة من المشاريع التطويرية، وتوصيات مؤتمر التميز في تعليم وتعلم العلوم والرياضيات، وملاحظة الباحثة قلة الدراسات التي تناولت تنمية الثقافة العلمية لدى معلمي العلوم وفق منحى STEM، استجابة لذلك يقدم هذا البحث تصوراً مقترحًا لتنمية الثقافة العلمية لدى معلمي العلوم ومعلماتها بالمرحلة المتوسطة وفق منحى STEM، والذي تطلب الإجابة عن أسئلة البحث التالية:

## أسئلة البحث

١. ما أبعاد الثقافة العلمية اللازم تنميتها وفق منحى STEM لدى معلمي العلوم في المرحلة المتوسطة ومعلماتها؟
٢. ما مدى امتلاك معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة ومعلماتها لأبعاد الثقافية العلمية وفق منحى STEM؟
٣. هل توجد فروق عند مستوى الدلالة الإحصائية (٠,٠١) في امتلاك الثقافة العلمية لدى معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة ومعلماتها وفق منحى STEM بمحافظة القنفذة تُعَزَّى إلى متغير الجنس، وعدد السنوات التدريسية؟
٤. ما مكونات التصور المقترح لتنمية الثقافة العلمية وفق منحى STEM لدى معلمي العلوم ومعلماتها؟

## أهداف البحث

١. تحديد أبعاد الثقافة العلمية اللازم تنميتها وفق منحى STEM لدى معلمي العلوم ومعلماتها في المرحلة المتوسطة ومعلماتها.
٢. تحديد احتياجات معلمي العلوم في المرحلة المتوسطة ومعلماتها من الأبعاد الثقافية وفق منحى STEM.

٣. الكشف عن فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) في امتلاك الثقافة العلمية لدى معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة ومعلماتها وفق منحى STEM، بمحافظة القنفذة والتي تُعَزَّى إلى متغير الجنس، وعدد السنوات التدريسية.

٤. وضع تصور مقترح لتنمية الثقافة العلمية لمعلمي ومعلمات العلوم في المرحلة المتوسطة وفق منحى STEM.

**أهمية البحث**

تكمن أهمية البحث في إلقاء الضوء على تنمية الثقافة العلمية وفق منحى STEM، والربط بين مفهومين معاصرين يحتاجهما تعليم العلوم، وهما الثقافة العلمية ومنحى STEM، وتسلط الضوء على أبرز الجهود التربوية لتحسين عمليات إعداد معلمي العلوم وفق المعايير المعاصرة والتوجهات العلمية الحديثة كمنحىSTEM، وتركز على أحد الأهداف التدريسية المهمة للعلوم، وهو تنمية الثقافة العلمية، كما يدعم البحث التوجهات الاستراتيجية الوطنية بالمملكة العربية السعودية لتطوير التعليم التي تهدف إلى الاستفادة من الاتجاهات العالمية الناجحة والمتوائمة مع توجهات المملكة لتطوير نظام التعليم في المملكة العربية السعودية. وتتحدد الأهمية التطبيقية في:

١. يفيد القائمين على التربية والتطوير المهني للمعلمين بتحديد أبعاد الثقافة العلمية اللازم تنميتها لدى معلمي العلوم وفق منحى STEM، وتفيد واضعي المناهج في تواؤم معايير الجيل الجديد في ضوء منحى STEM.

٢. يمكن أن يستخدم مشرفو العلوم قائمة الأبعاد في تقويم معلمي العلوم وفقًا للثقافة العلمية في ضوء منحى STEM.

٣. يساعد التصور المقترح معلمي العلوم في تجويد ممارساتهم التدريسية وتنمية ثقافتهم العلمية في ضوء منحى STEM.

٤. يفيد مقدمي الدورات التدريبية في توظيف مكونات التصور لتنمية لثقافة العلمية في ضوء منحى STEM.

**حدود البحث:**

- **الحدود الموضوعية:** تمثل البحث في تصور مقترح لتنمية الثقافة العلمية في أبعادها السبعة التي حددتها مدرسة ساسكاتشوان الكندية وفق منحى STEM تبعًا لمتغيرات سنوات الخبرة والجنس.
- **الحدود الزمانية:** تم تطبيق البحث خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٤٤هـ.
- **الحدود المكانية:** طُبقت استبانة البحث على معلمي العلوم ومعلماتها في بعض المدارس المتوسطة بمحافظة القنفذة.

**مصطلحات البحث إجرائيًا:**

**١- التصور المقترح:** هو تصور مستقبلي يعتمد على نتائج البحث، ويشمل مجموعة من المفاهيم والإجراءات المتعلقة بتنمية الثقافة العلمية في ضوء منحى STEM، والتي ينبغي أن يتبعها معلمو العلوم بالمرحلة المتوسطة ومعلماتها.

**٢- الثقافة العلمية:** القدر المناسب من المعارف، والمهارات، والاتجاهات التي يلزم تنميتها لمعلم العلوم، وتتضمن سبعة أبعاد، وهي فَهم طبيعة العلم، وتطبيق مفاهيم العلم، واستخدام عمليات العلم، وفَهم المسعى العلمي

وتقديره، وتنمية مهارات التحكم، والتفاعل مع المجالات المختلفة للمجتمع، وتطوير نظرة فريدة لتفاعل التكنولوجيا، والمجتمع والبيئة كنتيجة لتعلم العلوم وقياس توافرها بأداة البحث الاستبانة، والمعدَّة من قبل الباحثة وفق منحى STEM.

٣- **منحى** STEM: هو منحى للتفاعل والتكامل بين العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات، والذي تم اعتماده كمعيار لتحديد متطلبات التصور المقترح لتنمية الثقافة لدى معلمي العلوم ومعلماتها، في ضوء نتائج البحث

## أدبيَّات البحث

**الثقافة العلمية:**

ظهر مفهوم الثقافة العلمية عبر مراحل تاريخية مختلفة، ففي ستينيات القرن الماضي تضمن هذا المفهوم: فهم المفاهيم الأساسية في العلوم، وطبيعة العلم، وأخلاقياته التي توجه عمل العلماء، بالإضافة إلى إدراك العلاقات المتداخلة بين العلم والمجتمع والتكنولوجيا من منظور إنساني، وقد مثلت هذه المرحلة نقطة البداية في تطوير برامج تعليم العلوم.وفي السبعينيات ظهر مصطلح "عمليات العلم" للتعبير عن مهارات الاستقصاء مثل الملاحظة، والاستدلال، وطرح الفرضيات، وإجراء التجارب، مع إدراج المهارات العلمية اليدوية والعقلية، مما شكّل تحولاً كبيرًا من التعليم النظري إلى التعليم العملي التطبيقي.أما في الثمانينيات، فقد تم تعريف الفرد المثقف علميًا –بصورة مبدئية– على أنه الشخص الذي يدرك الترابط الوثيق بين العلم والرياضيات والتكنولوجيا في إطار المسعى الإنساني بكل ما تحمله هذه المجالات من قوة وحدود، ويمتلك فهمًا عميقًا للمفاهيم الأساسية في العلوم، ويألف العالم الطبيعي، مع وعيه بتنوعه ووحدته (زيتون، ٢٠١٠).

وعرّفها مشروع ٢٠٦١ "بالقدرة على استخدام المعرفة وطرق التفكير للأغراض الشخصية والاجتماعية" موضحًا جوانبها، ومعرفة العالم الطبيعي، واحترام وحدته، وإدراك ترابط الرياضيات والتكنولوجيا والعلوم؛ وفَهم المفاهيم والمبادئ الأساسية للعلوم، والتفكير بطرق علمية، مع إدراك أن العلوم والرياضيات والتكنولوجيا هي جهود إنسانية، وفهم ما يترتب على ذلك من نقاط قوتها وحدودها. (American Association for the Advancement of Science, (AAAS), 1990). وتعرفها مدرسة ساسكاتشوان بكونها الهدف الرئيس للتربية العلمية أو برامج تعليم العلوم وتعلمها، بأنها "مجموعة من المكونات تشمل: طبيعة العلم (عمليات التفكير العلمي، والميول، والاتجاهات، والقيم)، والمهارات التطبيقية للعلم، ومعرفة خبرات العلم واستيعابها، واستيعاب التفاعل بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة" (Birnie, 1991).

ويشير كوخ وإكشتاين (Koch & Eckstein, 1995) إلى أن الثقافة العلمية تتطلب مشاركة نشطة ومهمة من القارئ في تفسير معنى النص العلمي، ويجب على الشخص المثقف علميًا أن يكون لديه حس نقدي للنصوص العلمية، وأن يطور قدرته على تفسيرها من منظور نظري. كما تعرُّف معايير تعليم العلوم الوطنية الثقافة العلمية بأنها "المعرفة والفَهم للمفاهيم والعمليات العلمية اللازمة لاتخاذ قرارات شخصية مستنيرة، والمشاركة في كافة الشئون المدنية والثقافية والإنتاجية" (National Academy of Sciences-National Research Council DC., 1996) وتصف معايير NRC رؤية الشخص المثقف علميًا وتقدم معايير لتعليم العلوم، وتأكيد الاستقصاء عن العلم ضمن معايير محتوى العلوم.

**أَهْدَافُ الثقافة العلمية:**

تسعى الثقافة العلمية إلى تحقيق مجموعة من الأهداف من خلال تدريس العلوم ،حيث يجب على مصممين المناهج مراعاتها، منها(الفيفي، ٢٠١٧) و (السيد، ٢٠١٢):

١. تعزيز فهم الطلبة لطبيعة العلم وطبيعة المعرفة العلمية، مِمَّا يساهم في تطوير تصوراتهم العلمية بشكل أعمق.
٢. اكتساب الطلبة مزيداً من المفاهيم العلمية والتقنية المستحدثة من أجل مواكبة الحديث في مجالات العلوم المختلفة.
٣. توعية الطلبة بالعلاقات المتكاملة بين العلم، والتكنولوجيا، والمجتمع، والبيئة، وإدراك تأثيراتها المتبادلة.
٤. إعداد جيل من الطلبة المفكرين والواعين القادرين على معالجة القضايا المرتبطة بالعلم، والتكنولوجيا، والمجتمع، والبيئة.
٥. تعزيز الميول والاتجاهات العلمية لدى الطلبة بما يتماشى مع متطلبات التعلم مدى الحياة واحتياجات القرن 21.

**أهمية الثقافة العلمية:**

تحظى الثقافة العلمية بأهمية كبيرة كهدف وغاية للتربية العلمية وتدريس العلوم، وتتعاظم أهميتها في ظل الاعتراف بها عالَمِيًّا وإِقْلِيمِيًّا وَمَحَلِّيًّا في سياق الوعي المجتمعي بأهمية العلم وتطبيقاته. ومن أهميتها ما يلي:

١. تعزيز مهارات المعلم لاستخدام منهج علمي في تدريس المقررات وإجراء التجارب والاختبارات المعملية.
٢. تساعد المعلم في متابعة تطورات التخصص، واكتساب المعرفة العلمية، واستثمارها في مجال التدريس والتعليم.
٣. تشجيع الطلبة على العلم وجذبهم إلى دراسته مع اختيار مهنة ذات علاقة بالعلم والعلوم.
٤. تأهيل الطلبة لطرق مجالات جديدة في حياتهم الوظيفية.
٥. تثقيف المجتمع علميًّا ليتعامل بمرونة مع التغيرات والتوجهات التي يتطلبها العصر واحتياجاته.
٦. تنمية التفكير النقدي والعلمي في حل المشكلات، واتخاذ القرارات المناسبة (الشمري، ٢٠٢٢).

**أبعاد الثقافة العلمية:**

إن مناهج العلوم وبرامجها وأساليب تدريسها المتعلقة بالثقافة العلمية وفقًا لمدرسة ساسكاتشوان Saskatchewan Education Approach، ليست منهاجًا تقليديًا موجهًا نحو (حفظ) المفاهيم والحقائق واسترجاعها، بل منهاج علوم يركز على الثقافة العلمية لدى الطالب، وفي هذا، يتم تعريف الثقافة العلمية بجملة العوامل المُشكّلة لأبعاد الثقافة العلمية، والتي **حُددت بسبعة أبعاد وهي:**

الأول: طبيعة العلم Nature of Science

الثاني: المفاهيم الأساسية للعلم Key Science Concepts

الثالث: عمليات العلم Processes of Science

الرابع: العلاقة المتبادلة والمتداخلة بين: العلم، والتكنولوجيا، والمجتمع، والبيئة Science- Technology- Society-Environment (STSE)

الخامس: المهارات العلمية والتقنية Scientific and Technological Skills

السادس": القيم العلميةValues that Underlie Science

السابع: الاتجاهات والميول العلمية Science – Related Interests and Attitude (زيتون،٢٠١٠، ٢٥٩)**ستراتيجيات تنمية الثقافة العلمية:**

حدد (صبري، ٢٠٠٨) استراتيجيات تنمية الثقافة العلمية، وتشمل استراتيجية نشر الثقافة العلمية عبر البرنامج والاستراتيجية لبرامج الثقافة العلمية غير النظامية، وتلك البرامج توجه إلى جميع فئات المجتمع كبارًا وصغارًا متعلمين وغير متعلمين (ص.١٦). وفي السياق العام لأساليب تنمية الثقافة العلمية، ينظر أوزبورن (Osborne, 2000) إلى الثقافة العلمية من أربع تصورات أو منظورات هي:

الأول: المنظور الثقافي: تطوير الكفاءة والقدرة على القراءة والفَهم للقضايا ذات العلاقة بالعلم والتكنولوجيا المطروحة بوسائل الإعلام المختلفة.

الثاني: المنظور النفعي (المنفعة): تنمية المعرفة والمهارات والاتجاهات الأساسية للمهنة.

الثالث: المنظور الديمُقراطي: توسيع المعرفة، وفهم العلم في إطار العلاقة المتداخلة والمتبادلة بين العلم، والتكنولوجيا، والمجتمع.

الرابع: المنظورة الاقتصادي: تشكيل المعرفة والمهارات الأساسية التي تسهم في تحقيق النمو الاقتصادي وتعزز القدرة على المنافسة الفعالة في الأسواق المحلية والعالمية.

كما تظهر الأساليب والاستراتيجيات من خلال تطبيق المعلم لها؛ ولذا تجدر الإشارة هنا إلى سمات معلم العلوم النشط، والقادر على تنمية مكونات الثقافة العلمية، كما ذكرتها شارما (Sharma, 2021)، و هي: أنه يغذي فضول الطالب، ويشجع على التفكير العلمي، ويطور الثقافة العلمية ، ويدمج العلم مع المواد الأُخَر، كما يستخدم تقييمات الفصول الدراسية لدعم تعلم الطلبة: يقوم معلم العلوم المهتم بأفكار الطلبة بالتصميم والاستخدام للتقييمات التي تكشف عن طبيعة تفكير الطلبة في العلوم باستخدام أسئلة التقييمات مفتوحة لا مغلقة، بحيث تمنح الطلبة فرصة لإظهار فَهمهم للظواهر الطبيعية لمعرفة نقاط القوة والضعف والفجوات لديهم لسدها. ومما سبق ترى الباحثة ضرورة تنمية الثقافة العلمية لدى المعلم من خلال إعداد تصور يشمل استراتيجيات متنوعة، بما يحقق إعداد طلبة لديهم القدر المناسب من الثقافة العلمية وفق منحى STEM.

**المنحى التكاملي للعلوم، والتقنية، والهندسة، والرياضيات STEM :**

يمثل مصطلح STEM اختصاراً للحروف الأولى من أسماء المجالات الأربعة: العلوم Science، والتقنية Technology، والهندسة Engineering، والرياضيات Mathematic. وحدد (إبراهيم، ٢٠٢٠) مضامين كل مجال:

١. **العلوم**: يتضمن دراسة العالم الطبيعي حولنا وطرق التفكير العلمي والإبداعي والمهارات واتخاذ القرار.

٢. **التقنية**: وتتضمن التطبيق العلمي والهندسة وعلم الحاسوب والمنتجات التقنية.

٣. **الهندسة:** وتتضمن التصميم الهندسي والقدرة على بناء وتصميم النماذج.

٤. **الرياضيات:** وتتضمن قاعدة عريضة من أساسيات الرياضيات اللازمة لحل المشكلات الرياضية.

ويهتم منحى STEM بالتعلم القائم على المشاريع وحل المشكلات الواقعية، مع توظيف مهارات التفكير الإبداعية في البحث والتحليل، والتقصي، والاستنتاج؛ حيث يحدث التعلم بالتطبيق العملي المتكامل لحل المشكلات في سياقها الحقيقي، غير مقتصر على حفظ الحقائق أو المفاهيم؛ فيتم تدريس محتوى محدد كوحدة دراسية يشمل مهارات القرن الحادي والعشرين، لا سيما أن معظم الابتكارات الحديثة تتداخل بها التخصصات المختلفة معا للوصول للمنتج النهائي أو حل المشكلات المرتبطة (Asghar et al., 2012).

**أسس منحى STEM في التعليم:**

يعد منحى STEM منهجًا متعدد التخصصات ويقوم على اكتشاف المشكلات وحلها، ويركز على تطبيقات العلم الحقيقي، حيث يتعاون معلمو STEM كفريق جماعي في تخصصات متعددة من أجل التخطيط والحصول على خبرات متكاملة، وتنفيذها للطلبة. وعليه يمكن تحديد أسس منحى STEM ومتطلباته بناءً على ما تناولته الأدبيات السابقة منها (Lesseig. et al, 2017) التي أكدت أهمية التمركز حول الخبرة المفاهيمية المتكاملة، وتضمين موضوعات العلوم للتقنية المعاصرة، وتحقيق التكامل المعرفي، وتنمية طرق التفكير ومهاراته، وتأكيد مهارات القرن 21، مع ضرورة الربط بين الممارسات العلمية والهندسية، والتركيز على التعلم القائم على المشروعات والمشكلات، وتنمية أبعاد الاقتصاد القائم على المعرفة، وتحقيق التنمية المستدامة ومتطلبات سوق العمل، مع توظيف تطبيقات التعلم الإلكتروني المتكامل.

واستنادًا إلى ما سبق، تتضح العلاقة العلمية بين مرتكزات منحى STEM من جانب، وبين أهداف الثقافة العلمية ومكونتها من جانب آخر، حيث تمثل هدفًا رئيسًا من أهداف منحى STEM مع تكاملها مع باقي المواد الدراسية. ويؤثر هذا بالضرورة في أداء وممارساته المعلم، حيث بات واضحًا ضرورة تطوير أداء معلمي العلوم وفق منحى STEM كأحد المرتكزات، مع تعزيز قدراتهم في مكونات الثقافة العلمية، مما يبرُز تحسين مخرجات التعلم بين الطلبة.

**أهداف منحى STEM في التعليم:**

يُعد تكامل العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات STEM نوعًا من تكامل المناهج الصعبة والمعقدة؛ حيث إن التكامل هو أكثر من تجميعٍ لمواضيع مختلفة معًا. إن فكرة تكامل المناهج مستمدة من وعي المعلمين بأن مشاكل العالم الحقيقي لا تنقسم إلى تخصصات معزولة يتم تدريسها في المدارس(Czerniak. et al, 1999)؛ حيث تؤكد فكرة تطوير المناهج أهمية ترابط المحتوى داخل كل مادة (بين المجالات وبين المفاهيم والمهارات) ، كما تؤكد ترابط المواد ذاتها، وترابط الخبرات التعليمية والحياة.

وفيما يلي الأهداف الرئيسة لتعليم العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات STEM:

١. الاستفادة من المعلومات والرؤى: تمكين الطلبة من استخدام المعلومات والأفكار في المجال العلمي والتكنولوجي والهندسة والرياضيات، حيث يسمح المفهوم للطلبة باستكشاف مجموعة واسعة من المحتوى والمشاريع.
٢. تطبيق أفضل الممارسات: تنفيذ أفضل الممارسات في تخصصات العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات بهدف تطوير كفاءتهم في التخصصات الأربعة.

٣. اكتساب المعرفة والإبداع: يجب أن يكتسب الطلبة المعرفة في مجالات STEM الأربعة، وأن يصبحوا قادرين على ابتكار أفكار جديدة (Stretch & Roehrig, 2021) .

**أهمية منحى STEM في التعليم:**

أشار كل من (Uttal & Cohen, 2021) أن منحى STEM يتضمن مجموعة من المميزات التي تبين أهميته ويمكن إجمالها فيما يلي:

١. ربط التخصصات ودمجها مع بعض، وترسيخ المفاهيم العلمية من خلال تطبيقات عملية ملموسة.

٢. يطور مهارات الطلبة، ويحسن فَهمهم وتعليمهم لمحتوى أكثر اتساعًا ومناسبة لاهتماماتهم الشخصية.

٣. يحفز التعلم المستمر مدى الحياة، ويشجع على التعلم من خلال ممارسة الأنشطة.

٤. يعزز مهارات القرن الحادي والعشرين والمهارات الناعمة، مع انخراط الطلبة في التعلم القائم على المشروع.

٥. يشرك الطلبة في تنمية مهارات التفكير والبحث والابتكار، والمهارات الحياتية، والمهنية، والتكنولوجية.

٦. ربط (الكفايات المعرفية، والنفسية، والاجتماعية، والمهنية) ومخرجات التعلم.

وبذلك يكون منحى STEM من أشدّ الاتجاهات العلمية أهمية في مجال التربية عامة، وفي مناهج الرياضيات والعلوم والتكنولوجيا خاصة، وتنطلق أهمية المنحى من خصائصه (الدوسري، ٢٠١٥)، وتشمل: التركيز على المشكلات الحقيقية، والاسترشاد بالتصميم الهندسي، والتدريب القائم على الاستقصاء المفتوح النهاية، والتجريب، والعمل التعاوني، واتخاذ القرارات والعمل ضمن فريق، ودمج العلوم والرياضيات عبر تعاون المعلمين، ويتيح للمجموعات التحقق من فرضية معينة أو نفيها.

وعليه فإن منحى STEM يؤكد أن التعلم عملية بناءة متفتحة، وأن معتقدات المتعلمين وثقافتهم العلمية جزء أساسي في عملية التعلم، كما أن تنمية المعارف يجب أن تتم من خلال تفاعل اجتماعي، وأن التعلم ينطلق من المعارف واستراتيجيات الخبرات السياقية (Bruning. et al, 2004).

**دور معلم العلوم وتصوراته في منحى STEM:**

التدريس في جوهره فن يدعو ممارسيه إلى العمل في وقت واحد في وسائط متعددة مع عناصر متعددة. ومن الأمور الأساسية في تدريس STEM معرفة ما الذي يجب علينا تدريسه، وماذا نريد من طلابنا أن يعرفوه ويفهموه، ويكونوا قادرين على ممارسة تطبيقاته العملية (فاسكيز وآخرون ،٢٠١٩)، وأضافوا أن معلم STEM يجب أن يكون قادرًا على تطوير فَهم المتعلمين من خلال مساعدتهم على تكوين صلات وارتباطات بين المحتوى المعرفي لمجالاتSTEM المختلفة والتركيز على التكامل بينها وتضمين مهارات القرن الحادي والعشرين من خلال مهام متنوعة تثير التحدي والاهتمام لدى المتعلمين وقدراتهم، كما أوضح تقرير المجلس الوطني الأمريكي للبحوث (NRC,2011) أن من أشدّ المتطلبات أهمية والتي ينبغي توفيرها لتحقيق أهداف منحى STEM، بناء القدرات المتقدمة للمعلمين، والتي تعد تحديًا من تحديات تطبيقه في الميدان التربوي.

وهذا يؤكد أن المعلم يقوم بدور مهم في تطبيق منحى STEM؛ نظرا لذلك ظهرت البرامج التطويرية لإعداد المعلم من أجل مواكبة التطورات التكنولوجية في المجال التربوي، فمن خلال تزويد المعلم وتدريبه على اكتساب المعرفة وتنمية المهارات تتزايد خبرته العلمية والأكاديمية وينمي من قدرته على تطوير الذات وتطوير أدائه التدريسي أكاديميًّا ومهنيًّا (الصعيدي والعزب، ٢٠٢١). ويمكن للمعلم من خلال منحى STEM أن يحصل على المعلومات اللازمة لتحديد المعّوقات وأفضل الممارسات، وهذا الإطار يساعد المعلمين في بناء خطط مستقبلية بحثية يمكن من خلالها أن تلهمهم بإدراك الإمكانات الكاملة لتعليم STEM ، واقتراح الإطار المفاهيمي حول نظريات التعلم التي يمكن أن تحقق مخرجات أساسية تتطلب تطوير الإطار المفاهيمي لتعليم STEM (رزق، ٢٠١٥). وبناءً على ما سبق تظهر ضرورة تدريب المعلم ليصبح قادرًا على إبراز دور فعّال في منحى STEM.

## تجربة المملكة العربية السعودية التعليمية في منحى STEM:

سعت وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية إلى تطوير التعليم العام وفق تعليم STEM (وزارة التعليم، ٢٠١٠)؛ حيث يعتمد تعليم STEM على تكامل العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات مع المناهج الدراسية، وإزالة الحواجز بين هذه المجالات المعرفية، لإيجاد حلول إبداعية للمشاكل الحقيقية، وتنمية قدرة الطلبة على مواصلة التعلم، وتمكنهم من دخول الاختراع والابتكار، وتأكيد عملية تصميم الحلول فاعليتها وطريقة الوصول إليها وتطويرها، وتنمية مهارات التفكير الناقد، والاستفادة من المكون الفني؛ لإيجاد حلول للمشكلات بكفاءة عالية (Kennedy & Odell, 2014)

ومن خلال مبادرة تعليم STEM تسعى وزارة التعليم إلى تطوير التعليم العام خلال تحسين الفَهم لدى الطلبة واكتسابهم للمهارات العملية والتفكير العلمي، وزيادة تحصيلهم خلال تطوير المواد التعليمية الرقمية، وتحسين أداء الطلبة في العلوم التقنية والهندسة والرياضيات؛ بكونها ضمن محور الموضوعات الحيوية التي حظيت باهتمام عالمي، وتسعي إلى تنمية قدرات المعلمين وتمكينهم من التدريس بفاعلية، وتوسيع فرص التطبيق المعرفة والمهارات العلمية والرياضية، وبناء الاتجاهات الإيجابية من خلال المعارض والمسابقات العلمية و المراكز العلمية، وتطوير الثقافة العلمية العامة (وزارة التعليم، ٢٠١٠).

كما أطلقت وزارة التعليم السعودية دورات تدريبية لألف وثمانية عشر معلمًا ومعلمة لتدريبهم على STEM وأساليبه؛ لإكسابهم المعارف والمهارات في مجالات العلوم والتقنية، والهندسة، والرياضيات، وطرق تدريسها، وتقويمها. وتهدف الوزارة إلى تحسين أداء المعلمين ونواتج تعلّم الطلبة، وإعدادهم لسوق العمل، كما توفر مئة وأربعة مراكز لاكتشاف المواهب في العلوم المختلفة، إلى جانب ستة مراكز علمية متنقلة تسهم في تطبيق منحى STEM، مع تطبيقات تدعم تكامل العلوم والرياضيات والهندسة والتقنية، ويجعلها بيئة تفاعلية مُحفزة للطلبة؛ مُحققةً للتنافسية العالمية (وزارة التعليم، ٢٠٢٢).

## الثقافة العلمية وارتباطها بمنحى STEM:

تقوم فلسفة منحىSTEM على معالجة ارتباطات العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات، والتي برزت خلال العقدين الماضيين في الولايات المتحدة الأمريكية ضمن مدخل "التعليم للجميع " الموجه لنشر الثقافة العلمية بهدف تعزيز الارتباط بين عمليتي التعليم والتعلم في مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي (Sanders & Wells, 2010). وتعد الثقافة العلمية جزءًا مُهمًّا من فَهم التطور السريع في العلوم والتكنولوجيا، وتشجع المعلمين على استخدام العلوم والتكنولوجيا، كما يوفر وجود محتوى STEM اكتساب مهارات الثقافة العلمية والثقافة التكنولوجية؛ حيث يعتبر العنصر والدافع

الأساسي لنجاح هذا المنحى التعليمي STEM هو وجود الثقافة العلمية لدى المعلمين والطلبة حول مفاهيم العلوم (Rochman et al., 2019). وحدد تقرير المجلس الوطني للبحوث (National Research National , 2012) أن من عوامل تحقيق أهداف STEM استقطاب المعلمين الذين يؤمنون بأهمية التغيير والعمل بروح الفريق؛ لذا فإن التنمية الثقافية للمعلمين في ضوء منحى STEM تمكنهم من تحقيق فلسفته وأهدافه.

وتتداخل الثقافة العلمية ومنحى STEM بطرق عدة: (Sumarni et. all, ،Bybee, 2010 2020).منها، التركيز على المعرفة والتعلم و التفكير النقدي والمنطق؛ حيث يعد كلاهما محركًا للابتكار والإبداع، ويتعلم الأفراد كيفية العمل مع الآخرين ومشاركة المعرفة والأفكار لتحقيق أهداف مشتركة، ويمكن للأفراد الذين يتمتعون بثقافة علمية قوية وخلفية في STEM أن يساهموا بشكل إيجابي في المجتمع والعالم من خلال حل المشكلات وتطوير التكنولوجيا والمشاركة في البحوث العلمية.

إضافة إلى ذلك ووفقا لنتائج دراسة توبساكال وجاكير (Topsakal, Çakır.2022) فأن تعليم العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات فعال للغاية في تطوير المهارات المتوقعة من الأفراد في القرن الحادي والعشرين، مثل حل المشكلات والتفكير النقدي والتفاعل الاجتماعي. واستنتجت الباحثة مما سبق أن الثقافة العلمية ومنحى STEM تساعدان في تحسين فرص التوظيف وتوسيع الفرص الوظيفية للأفراد، حيث يتزايد الطلب على المهنيين ذوي المهارات العلمية والتكنولوجية في العديد من الصناعات.

**الدِّراسات السابقة:**

اهتمَّ العديد من الباحثين بإجراء دراسات حول منحى STEM والثقافة العلمية، حيث تنوَّعت أهدافها ونتائجها، نستعرضها فيما يلي:

قدمت دراسة غانم (٢٠١٧ ) برنامجًا تدريبيًا مقترحًا لمعلمي مدارس المملكة العربية السعودية يساعدهم على تدريس المحتوى العلمي بفاعلية، حيث اشتمل البرنامج المقترح على خمس وحدات تدريبية حول مهارات التدريس في STEM والتقنيات التعليمية وباستخدام المنهج الوصفي تم توزيع استبانة على عينة البحث العشوائية لقياس احتياجاتهم التدريبية ،وتم توزيع استبانة أخرى للخبراء والمتخصصين لإبداء آرائهم حول البرنامج المقترح ، وكشفت النتائج عن وجود احتياجات في التدريب في المجالات التي تتعلق بطرق تدريس STEM ،كما بينت نتائج استبيانات الخبراء مدى فاعلية البرنامج التدريبي.

كما كشفت دراسة القبلان (٢٠١٨) عن مستوى الثقافة العلمية لدى طالبات جامعة حائل، والتحقق من أثر متغيري التخصص والمستوى الأكاديمي على هذا المستوى. تكونت العينة العشوائية من (٢٧٠) طالبة في تخصصات علوم الصحة وقسم اللغة الإنجليزية والتعليم الأساسي. ولتحقيق أهداف البحث استخدمت الباحثة المنهج الوصفي والاستبانة، حيث طورت اختبارًا لقياس مستوى الثقافة العلمية يتكون من (٦٠) فقرة. أظهرت النتائج أن مستوى الثقافة العلمية للطالبات متوسط، واختلف حسب التخصص ومستوى البحث، كما أظهرت وجود فروق دالة إحصائيًا لصالح طالبات المستوى السابع في الثقافة العلمية، وأظهرت تفوق طالبات علوم الصحة في مجال المحتوى العلمي، فضلًا عن تفوق طالبات التعليم الأساسي في مجال طبيعة العلم.

وهدفت دراسة (آل عطية ٢٠٢٠) إلى تعرُّف على مستوى اتجاهات الطلبة نحو المهن القائمة على العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM. ولتحقيق ذلك تم استخدام المنهج الوصفي في جمع بيانات البحث وتحليلها باستخدام مقياس

اتجاه. وتكون مجتمع البحث من الطلاب في مدارس المرحلة الثانوية الحكومية والأهلية للبنين في مدينة الرياض، والعينة من عدة مدارس بشكل عشوائي، حيث تكونت من (٤٢) طالبًا يمثلون طلاب الصف الثاني الثانوي، وأظهرت نتائج البحث مستوى اتجاهات الطلاب نحو مهن العلوم والتقنية والهندسة والرياضياتSTEM عند مستوى "اتجاهات متوسطة".

وهدفت دراسة (محمد وحسن ٢٠٢٠) إلى تعرُّف على فاعلية برنامج مقترح قائم على مدخل STEM التكاملي في تنمية التفكير الريادي والثقافة العلمية للطالب المعلم شعبة رياضيات أساسي بكلية التربية، ولتحقيق الهدف من البحث قام الباحثان بإعداد برنامج مقترح قائم على مدخل STEM التكاملي، وقائمة بمهارات التفكير الريادي اللازمة والمناسبة لطلاب شعبة رياضيات أساسي، وقائمة بأبعاد الثقافة العلمية اللازمة والمناسبة لطلاب شعبة رياضيات أساسي، وقد تم اختيار عينة البحث والتي تمثلت في (٤٠) طالبًا وطالبةً من طلاب الفرقة الرابعة بشعبة رياضيات أساسي بكلية التربية– جامعة حلوان، واستخدم الباحثان التصميم التجريبي ذا المجموعة الواحدة، وقد تضمنت أدوات البحث مقياسًا للتفكير الريادي، واختبارًا للثقافة العلمية، وتم تطبيقهما على طلاب المجموعة التجريبية، وأسفرت النتائج عن فاعلية البرنامج القائم على مدخل STEM التكاملي في تنمية أبعاد التفكير الريادي والثقافة العلمية لدى الطلبة المعلمين بشعبة رياضيات أساسي.

وهدفت دراسة (الصعيدي والعزب ٢٠٢١) إلى استكشاف فاعلية برنامج مقترح لتطوير الأداء المهني والأكاديمي لمعلمي العلوم والرياضيات، وذلك في إطار مدخل التكامل بين العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضياتSTEM . تضمن البحث إعداد قائمة بالمتطلبات اللازمة لبناء برنامج تدريبي مقترح لمعلمي العلوم والرياضيات. ووفقًا لمبادئ تعليم STEM. اعتمد الباحثان المنهج الوصفي لتحليل الدراسات السابقة ووصفها، وإعداد تصور للبرنامج التدريبي المقترح. توصل البحث إلى قائمة متكاملة لمتطلبات التنمية المهنية والأكاديمية لمعلمي العلوم والرياضيات. موزعة على أربعة محاور رئيسة: التطوير المهني من حيث التخطيط والمحتوى المعرفي، واستراتيجيات التطوير المهني في مجالSTEM ، وتقييم أنشطة التطوير المهني في المجال، والتطوير الأكاديمي. بناءً على هذه المتطلبات تم تصميم البرنامج المقترح وتطبيقه. أظهرت نتائج البحث وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$) بين متوسطات درجات معلمي العلوم والرياضيات في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الأداء المهني والأكاديمي لصالح التطبيق البعدي، مما يؤكد فاعلية البرنامج المقترح.

كما أجرت الدبيان (٢٠٢١) دراسة لتحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمات الرياضيات بمدينة الخبر. ووفقًا لمدخل التكامل بين العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM . استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي من خلال استبانة مكونة من (٢٠) فقرة تغطي الممارسات التدريسية في ثلاث مجالات: التخطيط، والتنفيذ، والتقويم، وتم إعدادها بناءً على قائمة بالممارسات التدريسية في ضوء STEM ، وطبقت الاستبانة على عينة عشوائية شملت (١٠٨) من معلمات الرياضيات بمدينة الخبر، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة الاحتياج التدريبي لمعلمات الرياضيات في ضوء مدخل STEMكانت بدرجة مرتفعة في المجالات الثلاثة.

كما تناولت دراسة بلوق فيرتش (Ploj Virtič, 2022) تدريس العلوم والتكنولوجيا: مكونات الثقافة العلمية ، ومعرفة خطوات البحث، حيث قدمت الدراسة تعريفات مختلفة للثقافة العلمية، وربطها بتعليم العلوم، والكشف عن مدى التقدم المتحقق في تطوير مهارات البحث العلمي بين طلاب الجامعات، وقد شارك الطلاب في ندوةٍ وورشة عمل لمدة أسبوع حول الثقافة العلمية، وتم تكليفَهم بمهمة محددة. وباستخدام الاختبارين القبلي والبعدي قامت الدراسة بتقييم مدى

تطور اكتساب مهارات البحث العلمي لدى الطلاب، وتحديدًا المهارات الإجرائية التالية في البحث العلمي: (أ) طرح الطالب أسئلة بحث عالية الجودة، (ب) يصوغ الطالب فرضية (فرضيات) قابلة للاختبار علميًّا تتضمن متغيرًا تابعًا ومستقلًّا، و(ج) يصمم الطالب التجربة وقد أظهرت نتائج الدراسة أن معرفة الطلاب الإجرائية للبحث العلمي قد تحسنت فيما يتعلق بالمجالات المشمولة، كما كشفت التجربة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المعرفة الإجرائية في البحث العلمي بين طلاب البكالوريوس والدراسات العليا، كما تتمتع الأنشطة العلمية المدمجة بشكل صحيح في العملية التعليمية؛ بإمكانيات كبيرة على جميع مستويات التعليم لتحسين الثقافة العلمية لجميع السكان**علاقة البحث بالأدبيَّات:**

يتَّفق البحث الحاليُّ مع الدراسات السابقة في الكشف عن مستوى الثقافة العلمية والاحتياجات التدريبية لتنمية الثقافة العلمية، كذلك فاعلية برامج تطوير قائمة على منحى STEM، كما يتَّفق مع (الدبيان ٢٠٢١) والصعيدي والعزب ٢٠٢١،) في استخدام المنهج الوصفي المسحي، وتطبيق أداة الاستبانة، والعينة البحثية. ويختلف البحث الحالي مع الدراسات السابقة كما في (غانم ،٢٠١٧؛ Ploj Virtič,2022) في اقتصارها على جوانب معينة من الثقافة العلمية؛ حيث جمع البحث الحالي بين بناء تصور مقترح لتنمية الثقافة العلمية بالاستناد إلى منحى STEM. إضافة لذلك يركز البحث الحالي على الأبعاد السبعة للثقافة العلمية لتحقيق التنوع والشمولية.

## الطريقة والإجراءات

**منهج البحث:**

المنهج الوصفيّ المسحيّ.

**مجتمع البحث:**

يمثل مجتمع البحث بجميع معلمي العلوم ومعلماتها للمرحلة المتوسطة بإدارة تعليم القنفذة خلال الفصل الدراسي الثاني للعام ١٤٤٤/٢٠٢٣، والبالغ عددهم (١٣٠) معلمًا ومعلمة.

**عيّنة البحث:**

تكوَّنت عيّنة البحث من (٢٦) معلمًا ومعلمةً، حيث بلغت العينة المستهدفة في البحث نسبة ٢٠٪ من عدد المعلمين والمعلمات في المجتمع الأصلي بصفة عامة، وذلك بسحب عينة عشوائية تتناسب مع حجم كل طبقة في مجتمع معلمي العلوم في محافظة القنفذة ومعلماتها.

**إجراءات البحث:**

**أدوات البحث:**

**إعداد قائمة أبعاد الثقافة العلمية:** تم إعداد قائمة أبعاد الثقافة العلمية الرئيسة والفرعية، وذلك وفق مجموعة من الخطوات:

١. تم تحليل الأدبيات والدراسات السابقة كدراسة (عليوة والصباريني،٢٠١٧، القبلان ،٢٠١٨)، والمرتبطة بالثقافة العلمية أو مرادفاتها، من بينها: الثقافة العلمية، والتربية العلمية، والتنور العلمي، لتحديد أهدافها وأهميتها، مع توضيح أبعادها، ومؤشرات قياسها، وكيفية قياسها وتنميتها في المراحل التعليمية المختلفة؛ وذلك بهدف بناء قائمة

أبعاد الثقافة العلمية كخطوة أساسية في إعداد أداة البحث؛ حيث تمثل قائمة أبعاد الثقافة العلمية خطوة أولية في إعداد أداة البحث، وبناء التصور المقترح.

٢. التوصل إلى قائمة من أبعاد الثقافة العلمية، وتحديد مؤشرات/ مفردات كل بُعد على حِدة، وتم وضع هذه القائمة في صورة أولية متضمنة (٤٥) مفردة، وموزعة على ٧ أبعاد رئيسة؛ وذلك تمهيدًا لتحكيمها.

٣. تحكيم القائمة الأولية بعرضها على مجموعة من المحكمين المختصين في المناهج وطرق التدريس وبعض المشرفين التربويين ذوي الخبرة ومعلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة، وذلك لتقصي مدى ارتباط المفردات بكل بعد رئيس، مع التحقق من أهمية المفردات والأبعاد الرئيسة ومناسبتها للمرحلة المتوسطة.

٤. في ضوء نتائج عملية التحكيم، تم إجراء التعديلات، والتي ارتبطت بالانتماء إلى البُعد، والدقة في الصياغة اللفظية، وعدم التكرار، ووضوح العبارة، ووضع قائمة الثقافة العلمية وأبعادها ومفرداتها في صورتها النهائية، حيث تضمنت (٤٢) مفردة موزعة على (٧) أبعاد، كل بعد يتضمن (٦) مفردات لقياسه.

**إعداد أداة البحث (الاستبانة):** تم إعداد الاستبانة في ضوء الخطوات التالية:

١. **الهدف من الاستبانة:** هدفت الاستبانة إلى تقصي مستوى امتلاك معلمي/ معلمات العلوم للمرحلة المتوسطة لأبعاد الثقافة العلمية لتحديد الاحتياجات التدريبية لديهم/ لديهن، مع دراسة الفروق في مستويات الثقافة العلمية وفق بعض المتغيرات الديموغرافية، وذلك كإحدى الخطوات الأساسية في بناء التصور المقترح وفق منحى STEM.

٢. **محتوى الاستبانة:** اعتمد البحث على قائمة أبعاد الثقافة العلمية، وشملت (٧) أبعاد رئيسة، كل بعد (٦) مفردات بإجمالي ٤٢ مفردة، وتم كتابة الاستبانة، حيث تكونت من جزأين: شمل الجزء الأول البيانات الأساسية، وتعليمات الاستجابة، في حين شمل الجزء الثاني متن الاستبانة، واعتمدت الاستبانة على تدريج ليكرت الخماسي (موافق بشدة = ٥، موافق = ٤، محايد= ٣، غير موافق = ٢، غير موافق بشدة =١)، وتم كتابة الاستبانة في صورة أولية.

٣. **صدق الاستبانة:** عُرضت الاستبانة في صورتها الأولية على المحكمين لمعرفة صدقها الظاهري، ومراجعة صحة المفاهيم ووضوح الدلالة اللفظة وشمولية محاورها للعبارات التي يجب قياسها، والتحقق من ارتباط الأداة بالهدف، وارتباط كل مفردة بالبعد التي تنتمي إليه، وجاءت آراء المحكمين مرتبطة بتعديل بعض الصياغات اللغوية، والتدقيق اللغوي، وتعديل بعض المفردات لتنتمي إلى البعد الرئيس، كما تم تطبيق الأداة على عينة استطلاعية من غير عينة البحث الأساسية، وعددها (١٠) معلمين ومعلمات من المجتمع الأصلي لقياس الصدق والثبات في الأداة، حيث تم حساب صدق الاتساق الداخلي، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون لقياس مدى ارتباط الفقرات بالدرجات على الأبعاد الرئيسة التي تنتمي إليها كل مفردة، ودرجة الارتباط بين كل مفردة والدرجة الكلية على الأداة ككل. واتضحت قوة ارتباط المفردات مع الأبعاد، مما يشير إلى صدق هذه المفردات، وارتباطها بالهدف من القياس.

**ثبات الاستبانة:** يشير ثبات الاستبانة إلى إعطاء نفس الاستجابات عند إعادة التطبيق تحت نفس الشروط في فترات زمنية متقاربة (العساف، ٢٠١٦). وبتطبيق الاستبانة على العينة الاستطلاعية تم حساب معامل ألفا كرونباخ، ويبين جدول (٢) نتائج معاملات ألفا كرونباخ لقياس ثبات الأداة ككل كما يلي:

**جدول ٢**

*معاملات ألفاكرونباخ لقياس ثبات الأداة*

| م | الأبعاد الرئيسة وتوصيفها | عدد المفردات | معامل ألفاكرونباخ |
|---|---|---|---|
| ١ | البعد الأول: طبيعة العلم | ٦ | ٠,٨٦٠ |
| ٢ | البعد الثاني: تنمية المفاهيم الأساسية للعلم | ٦ | ٠,٨٥٢ |
| ٣ | البعد الثالث: العمليات العلمية | ٦ | ٠,٩٥١ |
| ٤ | البعد الرابع: التفاعل بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع STS | ٦ | ٠,٨٩٢ |
| ٥ | البعد الخامس: المهارات العلمية والتقنية | ٦ | ٠,٩٢٨ |
| ٦ | البعد السادس: الأخلاقيات والقيم العلمية | ٦ | ٠,٩٤٥ |
| ٧ | البعد السابع: الاتجاهات والميول العلمية | ٦ | ٠,٩٥٢ |
| **الإجمالي** | | **٤٢** | **٠,٩٨٠** |

يتبين من جدول (٢) أن معاملات ألفاكرونباخ جاءت بدرجة كبيرة على مستوى الأداة عامة، وعلى مستوى كل بعد على حدة، وتشير النتيجة إلى درجة مقبولة من ثبات الأداة، وقابليتها للاستخدام في التطبيق الميداني؛ وبذلك تم وضع الأداة في صورتها النهائية.

**إجراءات تطبيق أدوات البحث:**

بعد الانتهاء من إعداد أداة البحث، وتحديد عينتها، تم البدء في إجراءات تسهيل مهمة باحث، يليها إعداد الأداة على (جوجل درايف)، وإرسالها إلى عينة البحث، حيث تم استمرار تلقي الاستجابات من عينة البحث طوال الفصل الدراسي الثاني بالعام الدراسي ١٤٤٤ /٢٠٢٣. وبعد الانتهاء من تلقي الاستجابات من العينة تم تجهيز البيانات وترميزها ورقيًّا تمهيدًا لإدخال البيانات ومعالجتها في البرنامج الإحصائي SPSS (Statistical Package for the Social Sciences).

**الأساليب الإحصائية المستخدمة (المعالجات الإحصائية):**

- الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لقياس مستوى امتلاك معلمي/معلمات العلوم لأبعاد الثقافة العلمية. ولتحديدها تم استخدام التدريج المتصل وفق ما يلي:
  ١. درجة كبيرة جدًّا، يُحْصَر الوسط الحسابي بين قيمتي (٤,٢٠-٥,٠٠)
  ٢. درجة كبيرة، يُحْصَر الوسط الحسابي بين قيمتي (٣,٤٠-٤,٢٠).
  ٣. درجة متوسطة، يُحْصَر الوسط الحسابي بين قيمتي (٢,٦٠-٣,٤٠).
  ٤. درجة ضعيفة، يُحْصَر الوسط الحسابي بين قيمتي (١,٨٠-٢,٦٠).
  ٥. درجة ضعيفة جدًّا، يُحْصَر الوسط الحسابي بين قيمتي (١,٠٠-١,٨٠).
- استخدام اختبار (ت) للمجموعتين المستقلتين لدراسة الفروق التي تعزي إلى متغير الجنس.
- استخدام اختبار (ف) تحليل التباين الأحادي لدراسة الفروق التي تعزي إلى متغير عدد سنوات الخبرة.

## نتائج البحث ومناقشتها

**الإجابة عن السؤال الأول:** ما أبعاد الثقافة العلمية اللازم تنميتها لدى معلمي العلوم ومعلماتها في المرحلة المتوسطة وفق منحى STEM؟ تم تحليل الأدبيات والدراسات السابقة في مجالات التربية العلمية، وأبعادها الرئيسة والفرعية، وأهميتها، وكيفية تنميتها وقياسها، وتم إعداد قائمة أبعاد الثقافة العلمية، وبعد تحكيمها أمكن التوصل إلى القائمة في صورتها النهائية متضمنة (٤٢) مفردة، وموزعة على ٧ أبعاد رئيسة، وتم توظيفها في إعداد أداة البحث مع بناء التصور المقترح.

**الإجابة عن السؤال الثاني:** ما مدى امتلاك معلمي العلوم ومعلماتها بالمرحلة المتوسطة لأبعاد الثقافية العلمية وفق منحى STEM؟ تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتحديد درجة تحقق كل مفردة، وكل بُعد، وذلك من وجهة نظر العينة. فيما يلي نتائج الاستجابة على الاستبانة لكل بُعد من أبعاد الاستبانة:

**جدول ٣**

*الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة تحقق البعد الأول ومفرداته*

| م | المفردات | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة التحقق | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | اطلع على المجلات والأبحاث العلمية التي تتناول تعليم STEM | 3.36 | 0.908 | متوسطة | الخامس |
| ٢ | احرص على حضور المؤتمرات العلمية التي تهتم بتعليم العلوم. | 2.52 | ٠.890 | ضعيفة | السادس |
| ٣ | أوظف المفاهيم العلمية والرياضية والهندسية والتقنية في تنفيذ دروس العلوم | 4.62 | ٠.643 | كبيرة جدًّا | الأول |
| ٤ | أبين للطلبة مجالات العلم المعرفية والتطبيقية المختلفة والمتكاملة وفق STEM | 3.96 | 1.148 | كبيرة | الرابع |
| ٥ | أعمل على توعية الطلبة بممارسة نتاجات العلم في مؤسسات المجتمع المختلفة مثل الصحة وغيرها. | 4.60 | ٠.577 | كبيرة جدًّا | الثاني |
| ٦ | أقدم الدليل العلمي لتصحيح الادعاءات العلمية الخاطئة وتحليلها ونقدها. | 4.23 | 1.031 | كبيرة جدًّا | الثالث |
| | **البعد الأول: فهم طبيعة العلم والمعرفة العلمية** | 3.88 | 0.601 | **كبيرة** | |

يتبين من جدول(٣) ومن استقراء الأوساط الحسابية للبعد الأول عامة ومفرداته على حدة أن درجة تحقق البعد الأول (فهم طبيعة العلم والمعرفة العلمية) جاءت بدرجة كبيرة، وتباينت مفرداته، حيث حُصِرَتْ الأوساط الحسابية بين قيمتي ( ٢,٥٢-٤,٦٢)، وجاءت في درجات تحقق متنوعة، حيث جاءت مفردة (أوظف المفاهيم العلمية والرياضية والهندسية والتقنية في تنفيذ دروس العلوم) في الترتيب الأول بدرجة تحقق كبيرة جدًّا، يليها مفردة (أعمل على توعية الطلبة بممارسة نتاجات العلم في مؤسسات المجتمع المختلفة مثل الصحة وغيرها) جاءت في الترتيب الثاني بدرجة تحقق كبيرة جدًّا، وجاءت مفردة (أطلع على المجلات والأبحاث العلمية التي تتناول تعليم STEM) بدرجة تحقق متوسطة وفي الترتيب الخامس، في حين جاءت مفردة (أحرص على حضور المؤتمرات العلمية التي تهتم بتعليم العلوم) في الترتيب السادس بدرجة تحقق ضعيفة. ويلاحظ ضرورة التركيز في التصور المقترح على المفردات ذات درجات التحقق المنخفضة والمتوسطة باعتبارها من الأولويات في الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم.

**جدول ٤**

*الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة تحقق البعد الثاني ومفرداته*

| م | المفردات | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة التحقق | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|
| ٧ | أشرح المفاهيم العلمية الأساسية والمصطلحات المتخصصة في العلوم. | 4.57 | ٠.902 | كبيرة جدًّا | الثاني |
| ٨ | أوضح للطلبة أن المعرفة العلمية والمفاهيمية متطورة وقابلة للمراجعة، والتحقق. | 4.65 | ٠.845 | كبيرة جدًّا | الأول |
| ٩ | أبسط المعرفة العلمية التي تقوم على ملاحظة الظواهر الطبيعة باستخدام الحواس. | 4.45 | ٠.470 | كبيرة جدًّا | الثالث |
| ١٠ | أطبق المبادئ والقوانين بصورة صحيحة وفق منحى STEM. | 4.03 | ٠.720 | كبيرة | الرابع |
| ١١ | أوظف النظريات العلمية في تدريس العلوم وفق منحى STEM. | 2.31 | ٠.652 | ضعيفة | السادس |
| ١٢ | استخدم الأسلوب المقارن في إيضاح المفاهيم العلمية البديلة. | 3.22 | ٠.577 | متوسطة | الخامس |
| **البعد الثاني: ترسيخ المفاهيم الأساسية للعلم** | | 3.87 | 0.485 | **كبيرة** | |

يتبين من جدول (٤) ومن استقراء الأوساط الحسابية للبعد الثاني عامة ومفرداته على حدة أن درجة تحقق البعد الثاني (ترسيخ المفاهيم الأساسية للعلم) جاءت بدرجة كبيرة، وتباينت مفرداته، حيث حُصِرَتْ الأوساط الحسابية بين قيمتي (٢,٣١-٤,٦٥)، وجاءت في درجات تحقق متنوعة، حيث جاءت مفردة (أوضح للطلبة أن المعرفة العلمية، والمفاهيمية متطورة، وقابلة للمراجعة والتحقق). في الترتيب الأول بدرجة تحقق كبيرة جدًّا، يليها مفردة (أشرح المفاهيم العلمية الأساسية والمصطلحات المتخصصة في العلوم). جاءت في الترتيب الثاني بدرجة تحقق كبيرة جدًّا، وجاءت مفردة (استخدم الأسلوب المقارن في إيضاح المفاهيم العلمية البديلة) بدرجة تحقق متوسطة وفي الترتيب الخامس، في حين جاءت مفردة (أوظف النظريات العلمية في تدريس العلوم وفق منحى STEM) في الترتيب السادس بدرجة تحقق ضعيفة.

**جدول ٥**

*الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة تحقق البعد الثالث ومفرداته*

| م | المفردات | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة التحقق | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|
| ١٣ | أحرص على إثارة حب الاستطلاع والملاحظة لدى الطلبة. | 3.53 | ٠.646 | كبيرة | الثالث |
| ١٤ | أدرب الطلبة على استخدام الاسلوب العلمي في حل المشكلات. | 4.06 | ٠.897 | كبيرة | الأول |
| ١٥ | أحدد طرقا متنوعة لاختيار الحلول البديلة وفق منحى STEM. | 3.74 | ٠.870 | كبيرة | الثاني |
| ١٦ | أطور أساليب متعددة لاختبار صحة الفروض العلمية وتحليل البيانات وتفسيرها وربطها بالظاهرة العلمية المدروسة. | 3.18 | ٠.863 | متوسطة | الخامس |
| ١٧ | أستخدم سياقات متعددة للاستقصاء حسب ارتباطها بالظاهرة المدروسة ومدى علاقتها بالتكنولوجيا والهندسة والرياضيات. | 3.31 | ٠.749 | متوسطة | الرابع |
| ١٨ | أوظف عمليات العلم كالاستدلال والتنبؤ في تدريس العلوم وفق منحى STEM. | 2.39 | ٠.749 | ضعيفة | السادس |
| **البعد الثالث: ممارسة العمليات العلمية** | | **3.37** | **0.682** | **متوسطة** | |

يتبين من جدول (٥) ومن استقراء الأوساط الحسابية للبعد الثالث عامة ومفرداته على حدة، أن درجة تحقق البعد الثالث (ممارسة العمليات العلمية) جاءت بدرجة كبيرة، وتباينت مفرداته، حيث حُصِرَتْ الأوساط الحسابية بين

قيمتي (٢,٣٩-٤,٠١)، وجاءت في درجات تحقق متنوعة، حيث جاءت مفردة (أدرب الطلبة على استخدام الأسلوب العلمي في حل المشكلات.) في الترتيب الأول بدرجة تحقق كبيرة، يليها مفردة (أحدد طرقا متنوعة لاختيار الحلول البديلة وفق منحى STEM) جاءت في الترتيب الثاني بدرجة تحقق كبيرة، وجاءت مفردتين في درجة متوسطة، في حين جاءت مفردة (أوظف عمليات العلم كالاستدلال والتنبؤ في تدريس العلوم وفق منحى STEM) في الترتيب السادس وبدرجة تحقق ضعيفة. ويلاحظ من نتيجة هذا البعد المتوسطة، أنه يتطلب التركيز عليه في التصور المقترح باعتباره من أولويات معلمي العلوم.

**جدول ٦**

*الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة تحقق البعد الرابع ومفرداته*

| م | المفردات | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة التحقق | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|
| ١٩ | أُبين للطلبة تأثير العلم في النواحي الاجتماعية والثقافية وتأثره بها. | 4.57 | .503 | كبيرة جدًّا | الأول |
| ٢٠ | أُعزز وعي الطلبة بتأثير العلم في تطور التكنولوجيا والتأثر بها وفق منحى STEM | 4.37 | .643 | كبيرة جدًّا | الثالث |
| ٢١ | أعمل على تنمية مهارات الاستقصاء العلمي والتفكير المنطقي لحل مشكلات المجتمع والبيئة وفق منحى STEM. | 4.56 | .827 | كبيرة جدًّا | الثاني |
| ٢٢ | أُصمم نماذج علمية وتكنولوجية لحل مشكلات المجتمع الواقعية وفق منحى STEM. | 3.35 | 1.056 | متوسط | الخامس |
| ٢٣ | اعمل على تحقيق الترابط بين المدرسة والمجتمع وسوق العمل | 2.55 | 1.046 | ضعيف | السادس |
| ٢٤ | أعزز قيمة التعاون والعمل بروح الفريق بين الطلبة مع مؤسسات المجتمع | 4.26 | .666 | كبيرة جدًّا | الرابع |
| | **البعد الرابع: التفاعل بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة STSE** | **3.78** | **0.609** | **كبيرة** | |

تبين من جدول (٦) ومن استقراء الأوساط الحسابية للبعد الرابع عامة ومفرداته على حدة أن درجة تحقق البعد الرابع (التفاعل بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة STSE) جاءت بدرجة كبيرة، وتباينت مفرداته، حيث حُصِرَتْ الأوساط الحسابية بين قيمتي (٢,٥٥-٤,٥٧)، وجاءت في درجات تحقق متنوعة، حيث جاءت مفردة (أُبين للطلبة تأثير العلم في النواحي الاجتماعية والثقافية وتأثره بها.) في الترتيب الأول بدرجة تحقق كبيرة جدًّا، يليها مفردة (أعمل على تنمية مهارات الاستقصاء العلمي والتفكير المنطقي لحل مشكلات المجتمع والبيئة وفق منحى STEM) جاءت في الترتيب الثاني بدرجة تحقق كبيرة جدًّا، وجاءت مفردة (أُصمم نماذج علمية وتكنولوجية لحل مشكلات المجتمع الواقعية، وفق منحى STEM) بدرجة تحقق متوسطة وفي الترتيب الخامس، في حين جاءت مفردة (أعمل على تحقيق الترابط بين المدرسة والمجتمع وسوق العمل) في الترتيب السادس بدرجة تحقق ضعيفة.

**جدول ٧**

*الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة تحقق البعد الخامس ومفرداته*

| م | المفردات | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة التحقق | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| ٢٥ | أوظف الحاسوب في إنشاء الجداول والرسومات البيانية وخرائط المفاهيم وتنفيذ أنشطة استقصائية متعددة. | 4.19 | .749 | كبيرة | الثاني |
| ٢٦ | أوضح دور تقنيات المعلومات ونظمها في اكتشاف الحقائق العلمية المختلفة. | 2.31 | .679 | ضعيفة | السادس |
| ٢٧ | أدرب الطلبة على الاستفادة من قواعد البيانات العلمية العالمية. | 3.80 | .800 | كبيرة | الثالث |
| ٢٨ | استخدم التكنولوجيا بشكل استراتيجي وفق منحى STEM | 3.28 | .863 | متوسطة | الرابع |
| ٢٩ | أنفذ مع الطلبة أنشطة وتجارب مخبرية للإثبات العلمي، وجمع الملاحظات، واستخلاص النتائج، وتفسيرها. | 4.27 | .603 | كبيرة جدًّا | الأول |
| ٣٠ | أدرب الطلبة على استخدام المواد والأجهزة والتحكم بها متضمنًا كيفية العمل وعرض النتائج في تنفيذ الأنشطة العلمية. | 3.23 | .710 | متوسطة | الخامس |
| **البعد الخامس: توظيف المهارات العلمية والتقنية** | | **3.51** | **0.603** | **كبيرة** | |

يتبين من جدول (٧) ومن استقراء الأوساط الحسابية للبعد الخامس عامة ومفرداته على حدة، أن درجة تحقق البعد الخامس (توظيف المهارات العلمية والتقنية) جاءت بدرجة كبيرة، وتباينت مفرداته، حيث حُصِرَتْ الأوساط الحسابية بين قيمتي (٢,٣١-٤,٢٧)، وجاءت في درجات تحقق متنوعة، حيث جاءت مفردة (أنفذ مع الطلبة أنشطة وتجارب مخبرية للإثبات العلمي، وجمع الملاحظات، واستخلاص النتائج، وتفسيرها.) في الترتيب الأول بدرجة تحقق كبيرة، يليها مفردة (أوظف الحاسوب في إنشاء الجداول والرسومات البيانية وخرائط المفاهيم وتنفيذ أنشطة استقصائية متعددة) جاءت في الترتيب الثاني بدرجة تحقق كبيرة، وجاءت مفردتين في درجة متوسطة، في حين جاءت مفردة (أوضح دور تقنيات المعلومات ونظمها في اكتشاف الحقائق العلمية المختلفة.) في الترتيب السادس وبدرجة تحقق ضعيفة. ويلاحظ أن هذا البعد يتطلب التركيز عليه في التصور المقترح باعتباره من أولويات معلمي العلوم.

**جدول ٨**

*الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة تحقق البعد السادس ومفرداته*

| م | المفردات | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة التحقق | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|
| ٣١ | أعزز وعي الطلبة بالأخلاقيات والقيم لمجتمع العلماء التي تحدد سلوك أفراده في تعاملهم مع المعرفة ومع الآخرين. | 4.50 | .583 | كبيرة جدًّا | الثالث |
| ٣٢ | أعمل على تنمية القيم العلمية لدى الطلبة. | 4.46 | .646 | كبيرة جدًّا | الرابع |
| ٣٣ | أحرص على تنمية التوجه الإيجابي لدى الطلبة نحو العلم. | 4.57 | .503 | كبيرة جدًّا | الثاني |
| ٣٤ | أُكسب الطلبة قيم الالتزام بالموضوعية والمصداقية والدقة في الاختبارات والتجارب العلمية. | 4.61 | .496 | كبيرة جدًّا | الأول |
| ٣٥ | أنشر ثقافة التعاون العلمي بين الطلبة وفق منحى STEM | 4.15 | .731 | كبيرة | الخامس |
| ٣٦ | أسعى إلى اعطاء قيمة للمعلومات التكاملية أثناء البحث العلمي. | 3.25 | .833 | متوسطة | السادس |
| **البعد السادس: الالتزام بالأخلاقيات والقيم العلمية** | | **4.26** | **0.550** | **كبيرة جدًّا** | |

تبين من جدول (٨) ومن استقراء الأوساط الحسابية للبعد السادس عامة ومفرداته على حدة أن درجة تحقق البعد السادس (الالتزام بالأخلاقيات والقيم العلمية) جاءت بدرجة كبيرة جدًّا، وتباينت مفرداته، حيث حُصِرَتْ الأوساط الحسابية بين قيمتي (٣,٢٥-٤,٦١)، وجاءت أربع مفردات بدرجة تحقق كبيرة جدًّا، ومفردة واحدة بدرجة كبيرة، وجاءت

مفردة واحدة فقط، وهي مفردة (أسعى إلى إعطاء قيمة للمعلومات التكاملية أثناء البحث العلمي.) في الترتيب السادس وبدرجة تحقق متوسطة.

**جدول ٩**

*الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة تحقق البعد السابع ومفرداته*

| م | المفردات | وسط حسابي | انحراف معياري | درجة التحقق | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|
| ٣٧ | أوضح للطلبة دور المبادئ الإسلامية في توجيه العقل نحو التأمل والتفكير والاستبصار | 4.23 | 0.706 | كبيرة جدًّا | الأول |
| ٣٨ | أعزز تكوين دوافع وميول واتجاهات إيجابية نحو العلم والثقة في العلم وأهله. | 3.26 | 0.761 | متوسطة | الخامس |
| ٣٩ | أُنمي الميول والقدرات العلمية لدى الطلبة من خلال تطبيق التجارب العلمية وفق منحى STEM. | 3.42 | 0.838 | كبيرة | الثالث |
| ٤٠ | أنمي قدرة الطلبة على التواصل واستخدام الأدوات والتقنيات الحديثة والمصادر الموثوقة لجمع المعلومات وتطوير البحث. | 3.55 | 0.707 | كبيرة | الثاني |
| ٤١ | ايجاد نظرة فريدة نحو العلم تستمر خلال حياة الطلبة لتحقيق استدامة التعلم | 3.31 | 0.788 | متوسطة | الرابع |
| ٤٢ | أعزز ميول الطلبة نحو المهن المتعلقة بمنحىSTEM في المستقبل. | 2.52 | 0.827 | ضعيفة | السادس |
| | **البعد السابع: تنمية الاتجاهات والميول العلمية** | **3.38** | **٠.634** | **متوسطة** | |

يتبين من جدول (٩) ومن استقراء الأوساط الحسابية للبعد السابع عامة ومفرداته على حدة أن درجة تحقق البعد السابع (تنمية الاتجاهات والميول العلمية) جاءت بدرجة متوسطة، وتباينت مفرداته، حيث حُصِرَتْ الأوساط الحسابية بين قيمتي (٢,٥٢-٤,٢٣)، وجاءت في درجات تحقق متنوعة، حيث جاءت مفردة (أوضح للطلبة دور المبادئ الإسلامية في توجيه العقل نحو التأمل والتفكير والاستبصار.) في الترتيب الأول بدرجة تحقق كبيرة، يليها مفردة (أنمي قدرة الطلبة على التواصل واستخدام الأدوات والتقنيات الحديثة والمصادر الموثوقة لجمع المعلومات وتطوير البحث) جاءت في الترتيب الثاني بدرجة تحقق كبيرة، وجاءت مفردتين في درجة متوسطة، في حين جاءت مفردة (أعزز ميول الطلبة نحو المهن المتعلقة بمنحىSTEM في المستقبل.) في الترتيب السادس وبدرجة تحقق ضعيفة. ويلاحظ أن هذه البعد يتطلب التركيز عليه في التصور المقترح باعتباره من أولويات الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم.

ويمكن تلخيص الأوساط الحسابية للأبعاد والأداة ككل مع درجة تحقق كل منها كما في جدول (١٠) التالي.

**جدول ١٠**

*الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للثقافة العلمية وأبعادها*

| م | المفردات | الوسط حسابي | الانحراف معياري | درجة التحقق | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | البعد الأول: طبيعة العلم | 3.88 | 0.60 | كبيرة | الثاني |
| ٢ | البعد الثاني: تنمية المفاهيم الأساسية للعلم | 3.87 | 0.49 | كبيرة | الثالث |
| ٣ | البعد الثالث: ممارسات العمليات العلمية | 3.37 | 0.68 | متوسطة | السابع |
| ٤ | البعد الرابع: التفاعل بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع STS | 3.78 | 0.61 | كبيرة | الرابع |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| ٥ | البعد الخامس: المهارات العلمية والتقنية | 3.51 | 0.60 | كبيرة | الخامس |
| ٦ | البعد السادس: الأخلاقيات والقيم العلمية | 4.26 | 0.55 | كبيرة جدًّا | الأول |
| ٧ | البعد السابع: الاتجاهات والميول العلمية | 3.38 | 0.63 | متوسطة | السادس |
| **إجمالي الثقافة العلمية** | | 3.72 | 0.513 | **كبيرة** | |

يتضح مما سبق أن أبعاد الثقافة العلمية قد تباينت في أوساطها الحسابية وانحرافاتها المعيارية؛ فقد جاءت قيمة الوسط الحسابي في البُعد الأول بدرجة كبيرة (٣,٨٨) وفي الترتيب الثاني، وقد يعزى ذلك إلى أن مناهج العلوم تركز على طبيعة العلم، وما يرتبط بها من مجالات وأفكار محورية، وهذا ما يعزز ويدعم معلم العلوم في تحسين الممارسات المرتبطة بهذا البعد. وجاءت قيمة الوسط الحسابي للبُعد الثاني بدرجة كبيرة (٣,٨٧)، وفي الترتيب الثالث، وقد يعزى ذلك إلى أن المفاهيم الأساسية للعلم تعد من عناصر الخبرة الأساسية المتضمنة في محتوى مقررات العلوم، وبالتالي فإن المعلم لديه دراية كبيرة بها، ويعمل على تحسين الممارسات التدريسية المرتبطة بها بصفة مستمرة، ويلاحظ أن البعد الثالث جاء بوسط حسابي (٣,٣٧) بدرجة متوسطة، وفي الترتيب الأخير، وتشير هذه النتيجة إلى حاجة المعلمين والمعلمات في مادة العلوم إلى تعزيز هذا البعد في التصور المقترح؛ حيث يغلب على هذا البعد الجانب العملي.

كما جاءت قيمة الوسط الحسابي في البعد الرابع بدرجة كبيرة (٣,٧٨) في الترتيب الرابع، ويُعزى ذلك إلى أن معظم معلمي العلوم ومعلماتها يستخدمون الأدوات والوسائط التقنية في الأنشطة والممارسات تدريس العلوم؛ مما يعزز عمليات التكامل بين العلوم والتكنولوجيا بصورة وظيفية داخل سياق المجتمع. كما جاءت قيمة الوسط الحسابي للبعد الخامس (٣,٥١) بدرجة كبيرة تقترب من حدود الدرجة المتوسطة، خاصة في حدود البعد الثالث؛ مما يبين ضرورة التركيز على الأبعاد الأدائية في الثقافة العلمية عند تصميم التصور المقترح. كما جاءت قيمة الوسط الحسابي للبعد السادس (٤,٢٦) بدرجة كبيرة جدًّا في الترتيب الأول، وربما يُعزى ذلك إلى أن محتوى مناهج العلوم يركز على الجوانب الأخلاقية، مع ربطها بباقي مجالات المعرفة، وارتباطها في الأساس بالقيم الإسلامية للمجتمع في المملكة العربية السعودية، وجاءت قيمة الوسط الحسابي في البعد السابع بدرجة متوسطة (٣,٣٨) في الترتيب السادس، ويعزي ذلك إلى القصور لدى المعلمين في التركيز على الجوانب الوجدانية في ممارسات التدريس والتعليم ربما لصعوبتها أو التصورات الخاطئة حول أنها تنمو دون تخطيط ودون قصدية في التدريس.

يمكن أن تفسر نتيجة البحث الحالي في ضوء دراسة بلوق فيرتش (Ploj Virtič, 2022) ، والتي بينت أهمية تنفيذ الأنشطة المدمجة في مادة العلوم ودورها في خلق بيئة تعليمية فعالة، كذلك أسفرت نتائج البحث الحالي عن أهمية التفاعل بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع، وهذا ما أسفرت عنه نتائج دراسة (محمد وحسن، ٢٠٢٠)، والتي أكدت وجوب توافر مهارات القرن الحادي والعشرين لدى معلمي العلوم وتنمية أبعاد التفكير والثقافة العلمية في ضوء منحى STEM. وفي السياق نفسه، أظهرت دراسة الدبيان (٢٠١٧) فروقًا ذات دلالة إحصائية تُعَزى إلى عدد سنوات الخبرة، وهذا ما اختلفت معه نتيجة الباحث الحالي في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعَزى إلى عدد سنوات الخبرة. وتعد نتائج البحث الحالي منطقية بدرجة مقبولة جاءت لتوضح أن مستويات المعلمين والمعلمات جاءت بدرجة كبيرة في معظم الأبعاد ذات الطابع النظري، في حين جاءت بدرجة متوسطة في الأبعاد ذات الطابع الأدائي.

الإجابة عن السؤال الثالث: وكان نصه: هل توجد فروق عند مستوى الدلالة الإحصائية (٠,٠١) في امتلاك الثقافة العلمية لدى معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة ومعلماتها وفق منحى STEM بمحافظة القنفذة تُعَزى إلى متغير الجنس

وعدد السنوات التدريسية؟". للإجابة عن السؤال السابق تم استخدام اختبار (ت) في حالة متغير الجنس، واختبار(ف) في حالة متغير عدد سنوات الخبرة في التدريس.

**أولاً: متغير الجنس (ذكور– إناث)**

**جدول ١١**

*نتائج اختبار(ت) للمجموعتين غير المترابطتين لدراسة الفروق التي تُعَزى إلى متغير الجنس في استجابات عينة البحث في الثقافة العلمية ككل وأبعادها كل على حدة:*

| أبعاد الثقافة العلمية | المتغير | العينة | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة (ت) | درجات الحرية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| (١) طبيعة العلم | إناث | ١١ | 25.19 | 3.58 | ٠,٦٠٢ | ٢٤ | ٠,٥٥٣ |
| | ذكور | ١٥ | 24.30 | 3.77 | | | |
| (٢) تنمية المفاهيم الأساسية للعلم | إناث | ١١ | 26.00 | 2.78 | ١,١١١ | ٢٤ | ٠,٢٧٧ |
| | ذكور | ١٥ | 27.30 | 3.09 | | | |
| (٣) العمليات العلمية | إناث | ١١ | 25.31 | 2.52 | ٠,٨٤٩ | ٢٤ | ٠,٤٠٤ |
| | ذكور | ١٥ | 23.90 | 5.90 | | | |
| (٤) التفاعل بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع STS | إناث | ١١ | 26.25 | 3.21 | ١,٣٤٤ | ٢٤ | ٠,١٩٢ |
| | ذكور | ١٥ | 24.30 | 4.16 | | | |
| (٥) المهارات العلمية والتقنية | إناث | ١١ | 25.00 | 3.22 | ٠,٥٤٠ | ٢٤ | ٠,٥٩٤ |
| | ذكور | ١٥ | 24.20 | 4.32 | | | |
| (٦) الأخلاقيات والقيم العلمية | إناث | ١١ | 26.88 | 2.68 | ٠,٨٠٢ | ٢٤ | ٠,٤٣٠ |
| | ذكور | ١٥ | 25.80 | 4.18 | | | |
| (٧) الاتجاهات والميول العلمية | إناث | ١١ | 26.94 | 3.51 | ٠,٩٠٤ | ٢٤ | ٠,٣٧٥ |
| | ذكور | ١٥ | 25.50 | 4.58 | | | |
| إجمالي أبعاد الثقافة العلمية | إناث | ١١ | 181.56 | 16.41 | ٠,٧١٦ | ٢٤ | ٠,٤٨١ |
| | ذكور | ١٥ | 175.30 | 28.39 | | | |

يتبين من جدول (١١) ومن استقراء قيمة (ت) ومستويات الدلالة الإحصائية عدم وجود فروق بين الأوساط الحسابية على مقياس الثقافة العلمية ككل وأبعادها كل على حدة تُعَزى إلى متغير الجنس. وتشير النتيجة الحالية إلى درجة من اتفاق عينة البحث من معلمي العلوم على الاستجابات حول المفردات والأبعاد التي تنتمي إليها وأداة قياس الثقافة العلمية، حيث بينت قيم التحليل تقاربًا واضحًا في قيم الوسط الحسابي لاستجابة أفراد عينة البحث.

**ثانياً: متغير عدد سنوات الخبرة في التدريس**

**جدول ١٢**

*نتائج اختبار(ف) تحليل التباين الأحادي لدراسة الفروق التي تُعَزى إلى متغير عدد سنوات الخبرة في استجابات عينة البحث في أبعاد الثقافة العلمية ككل وأبعادها كل على حدة:*

| أبعاد الثقافة العلمية | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة (ف) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| (١) طبيعة العلم | بين المجموعات | 6.03 | 2 | 3.02 | ٠.217 | ٠.806 |
| | داخل المجموعات | 319.35 | 23 | 13.89 | | |
| | المجموع | 325.39 | 25 | | | |
| (٢) تنمية المفاهيم الأساسية للعلم | بين المجموعات | 14.36 | 2 | 7.18 | ٠.833 | ٠.447 |
| | داخل المجموعات | 198.14 | 23 | 8.62 | | |
| | المجموع | 212.50 | 25 | | | |
| (٣) العمليات العلمية | بين المجموعات | 62.31 | 2 | 31.15 | 2.000 | ٠.158 |
| | داخل المجموعات | 358.31 | 23 | 15.58 | | |
| | المجموع | 420.62 | 25 | | | |
| (٤) التفاعل بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع STS | بين المجموعات | 7.09 | 2 | 3.55 | ٠.249 | ٠.782 |
| | داخل المجموعات | 327.41 | 23 | 14.24 | | |
| | المجموع | 334.50 | **25** | | | |
| (٥) المهارات العلمية والتقنية | بين المجموعات | 1.40 | 2 | 0.70 | ٠.049 | ٠.952 |
| | داخل المجموعات | 326.14 | 23 | 14.18 | | |
| | المجموع | 327.54 | **25** | | | |
| (٦) الأخلاقيات والقيم العلمية | بين المجموعات | 10.86 | 2 | 5.43 | ٠.477 | ٠.626 |
| | داخل المجموعات | 261.61 | 23 | 11.37 | | |
| | المجموع | 272.46 | 25 | | | |
| (٧) الاتجاهات والميول العلمية | بين المجموعات | 5.96 | 2 | 2.98 | ٠.180 | ٠.836 |
| | داخل المجموعات | 380.19 | 23 | 16.53 | | |
| | المجموع | 386.15 | 25 | | | |
| **إجمالي أبعاد الثقافة العلمية** | بين المجموعات | 289.51 | 2 | 144.76 | ٠.296 | ٠.747 |
| | داخل المجموعات | 11243.87 | 23 | 488.86 | | |
| | المجموع | 11533.39 | 25 | | | |

يتبين من جدول (١٢) ومن استقراء قيم (ف) ومستويات الدلالة الإحصائية عدم وجود فروق بين الأوساط الحسابية على مقياس الثقافة العلمية ككل وأبعادها كل على حدة تُعَزى إلى متغير عدد سنوات الخبرة في التدريس.

ويمكن تفسير النتيجة الحالية في ضوء ما توصلت اليه دراسة (آل عطية،٢٠٢٠) من حيث انخفاض ميول الطلبة والمعلمين نحو المهن المتعلقة بمنحىSTEM في المستقبل، وهذا ما توصلت له نتيجة البحث الحالي. وتتفق النتيجة الحالية مع ما أشارت إليه دراسة غانم (٢٠١٧) من وجود احتياج في التدريب في مجالات تتعلق بطرق تدريس STEM، حيث اتفق مع البحث الحالي في وجود درجة متوسطة في ممارسات العمليات العلمية، وفي السياق نفسه أكدت دراسة القبلان

(٢٠١٨) على أن مستوى الثقافة العلمية متوسط، وهذه النتيجة البحثية تتفق مع نتيجة البحث الحالي المتعلقة بالنظرة الفريدة نحو استدامة التعلم والاتجاهات الإيجابية نحو العلم والحاجة إلى رؤية عملية واضحة لتدريب المعلمين حول الثقافة العلمية، وأن نسبة كبيرة من معلمي العلوم يحتاجون إلى رؤية واضحة حول توظيفها في تطوير ممارسات تدريس العلوم، مع ضرورة البحث عن أُطر أو مداخل حديثة يمكن توظيفها مع المعلمين لزيادة الدافعية لديهم، وبناء اتجاهات إيجابية.

الإجابة عن السؤال الرابع: "ما مكونات التصور المقترح لتنمية الثقافة العلمية لدى معلمي العلوم ومعلماتها وفق منحى STEM؟ قامت الباحثة ببناء التصور المقترح لتنمية أبعاد الثقافة العلمية لمعلمي العلوم في ضوء منحى STEM ؛ وذلك استنادًا على النتائج التي حصلت عليها الباحثة من تحليل استجابة أفراد العينة على الاستبانة، وتحديد الأهداف من التصور المقترح والأسس التي يقوم عليها وخطواته وفقًا للدراسات التي اطلعت عليها الباحثة والاستفادة منها في بناء التصور المقترح و تقديم تصورات قائمة على منحى STEM ، و تمّ تحكيمه علميًّا من مجموعة من المحكمين المختصين في المناهج وطرق التدريس لتلافي أوجه القصور ،حيث خرج التصور بصورته النهائية. واشتمل التصور المقترح على ثلاثة أقسام:

**القسم الأول**: يحتوي على المقدمة وإرشادات لاستخدام التصور المقترح، والصعوبات التي قد تقابل التصور المقترح وطرق التغلب عليها، وفلسفة التصور وهدفه وأهميته، ونبذة عن المتغيرات البحثية، كذلك الأطر والأسس التي يقوم عليها.

**القسم الثاني**: يحتوي ثمانية موضوعات علمية تبدأ بدرس تمهيدي تعريفي بمنحى STEM، يليه سبعة دروس في فروع العلوم المختلفة، معدة من مناهج العلوم للمرحلة المتوسطة، وباستراتيجيات متنوعة.

**القسم الثالث**: قائمة لتقييم المشاريع والأنشطة، وبطاقة تقويم التصور المقترح، من قِبل المعلمين.

**فلسفة التصور المقترح** : تنبع فلسفة هذا التصور المقترح من الاعتماد على منحى STEMمن أجل تنمية الثقافة العلمية لدى معلمي العلوم ، والذى يهتم بالتعلم القائم على المشكلات والمشاريع المرتبطة بالحياة مع توظيف الأساليب الإبداعية في البحث والتحليل، والتقصي، والاستنتاج؛ حيث يحدث التعلم من خلال التطبيق العملي لحل المشكلات في سياقها الحقيقي واتباع منهج متكامل للتعلم لا من خلال حفظ الحقائق أو المفاهيم، بحيث يتم تدريس محتوى محدد كوحدة دراسية متكاملة، ومتضمن مهارات العمل في القرن الحادي والعشرين وربطها بمعايير الثقافة العلمية ، حيث تتكامل التخصصات المختلفة معا للوصول إلى المنتج النهائي أو حل المشكلات المرتبطة.

**الهدف العام للتصور المقترح**: تنمية الثقافة العلمية لدى معلمي علوم المرحلة المتوسطة ومعلماتها بالاعتماد على منحى STEM، وذلك من خلال التطوير والتعزيز للكفاءات التعليمية لمعلمي العلوم من خلال توفير تدريب متخصص وفق منحى STEM، لتمكينهم من تطبيق أفضل الممارسات التعليمية، وتحفيز التفكير الإبداعي والنقدي لدى الطلاب.

**الأهمية التطبيقية للتصور المقترح**

١. يفيد القائمين على التربية وتطوير برامج إعداد المعلمين بتحديد أبعاد الثقافة العلمية اللازم تنميتها لدى معلمي العلوم وفق منحى STEM التكاملي.

٢. يفيد واضعي المناهج وصانعي القرار التعليمي وأساليب تدريس العلوم؛ لتوائم معايير الجيل الجديد في ضوء STEM

٣. يفيد مشرفي العلوم في اعتماد قائمة التصور المقترح في تقويم معلمي العلوم وفقًا للثقافة العلمية التي يمتلكها المعلمون في ضوء منحى STEM.

٤. يفيد معلمي العلوم في تبني التصور المقترح لتجويد ممارساتهم التدريسية وتنمية ثقافتهم العلمية في ضوء منحى STEM

**الفئة المستهدفة:** استهدف التصور المقترح معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة ومعلماتها.

**الأسس التي يقوم عليها التصور:** يقوم هذا التصور المقترح وفقا لأسس منحى التكامل STEM وهي: التمركز حول الخبرة المفاهيمية المتكاملة، وتحقيق مبدأ التكامل المعرفي، وتضمين موضوعات العلوم للتقنية المعاصرة، والربط بين الممارسات العلمية والهندسية، وتنمية أبعاد الاقتصاد القائم على المعرفة، والتركيز على التعلم القائم على المشروعات والمشكلات.

**الأُطر العامة للتصور المقترح:** يستغرق التصور ٨ أسابيع، ويتم على معلمي العلوم ومعلماتها بالمرحلة المتوسطة في محافظة القنفذة لتنمية لأبعاد الثقافة العلمية.

**محور التصور المقترح:** يعد منحى STEM منحًى عابرًا للتخصصات قائمًا على تحقيق الاتصال والتكامل بين الحقول والتخصصات المتعددة (العلوم – التكنولوجيا – التفكير الهندسي – الرياضيات) في دراسة قضية أو مشكلة من المشكلات العلمية والحياتية. في ضوء ذلك فإن التصور المقترح يعتمد أنماطا واستراتيجيات خاصة للتدريس وفق منحى STEM عديدة، ومنها ما يلي: التعلم القائم على الاستقصاء، والتعلم القائم على المشروع، التعلم القائم على حل المشكلات.

**محتوى التصور المقترح:** مجموعة من نماذج الدروس تتضمن توظيف تقنيات ومفاهيم STEM في تعليم العلوم وتتضمن:

١. توفير دليل لمعلمي العلوم حول كيفية استخدام هذه النماذج والاستراتيجيات بشكل فعّال ومواءمتها لاحتياجات طلابهم.
٢. تنظيم ورش عمل لمعلمي العلوم لمناقشة النماذج والاستراتيجيات المقترحة وشرحها وطرق تطبيقها في الفصول الدراسية.
٣. تشجيع المعلمين على تبادل الآراء حول استخدام النماذج وتعديلها بناءً على تغير المناهج واحتياجات الطلاب.
٤. تقييم فاعلية النماذج والاستراتيجيات المقدمة بعدة طرق لتحقيق الأهداف المنشودة.

**موضوعات التصور المقترح: تم اختيار موضوعات التصور المقترح وفقا لاعتبارات عدة، منها:**

١. أنها أكثر الموضوعات العلمية ارتباطا بمحتوى مادة العلوم بالمرحلة المتوسطة.
٢. تتسم بالتنوع والمرونة بين الفروع المتعددة لمادة العلوم وتشمل (الكيمياء، الفيزياء، الأحياء).
٣. تسمح بإجراء أنشطة وأبحاث وتطبيقات علمية تساعد في إثراء الثقافة العلمية لدى معلمي علوم المرحلة المتوسطة.
٤. تشمل تنفيذ الكثير من الأنشطة العلمية المختلفة المتضمنة مجموعة من المشاريع والمشكلات والقضايا الاستقصائية.

**وقد تم تناول الموضوعات** باستراتيجيات متنوعة، وبيان مجالات التكامل مع معايير الثقافة العلمية، وتحديد المبحث العلمي، والمحتوى العلمي، ونواتج التعلم، ثم استخراج المفاهيم العلمية، والقضايا المتضمنة في كل درس، والأسئلة العلمية. ثم تقديم الأنشطة مع خطوات تطبيقها، وتزويد المعلم / المعلمة بروابط المصادر العلمية المناسبة للدرس.

**توصيات البحث**

في ضوء نتائج البحث الحاليَّة يمكن التوصية بما يلي:

١. تطوير المناهج الدراسية لمادة العلوم في المرحلة المتوسطة وفقا للأبعاد الثقافة العلمية ومنحىSTEM
٢. الاهتمام بتنمية الثقافة العلمية لكافة المعلمين، وكذلك الطلبة في كافة المراحل التعليمية.
٣. عقد دورات تدريبية لمعلمي العلوم لتطبيق الممارسات العلمية والهندسية وكيفية توظيفها أثناء تدريس العلوم لتعزيز فهم الطلبة لأبعاد الثقافة العلمية
٤. الاستفادة من التصور المقترح وتطبيقه عمليًّا ضمن برنامج تدريبي، كذلك الاستفادة من أدوات البحث.

**مقترحات البحث**

١. دراسة لتنمية الثقافة العلمية لدى الطلبة وفق منحى STEM.
٢. دراسة شبة تجريبية لتنمية الثقافة العلمية وفق منحى STEMلدى المعلمين.
٣. دراسة العلاقة بين تنمية الثقافة العلمية ومنحى آخر لدى الطلاب او المعلمين.
٤. تطبيق دراسة لتنمية الثقافة العلمية وفق منحى STEMفي مراحل تعليمية مختلفة ومناهج دراسية مختلفة.

## المراجع

### أولاً: المراجع العربيَّة

آل عطية، عبد الله. (٢٠٢٠). مستوى اتجاهات الطلاب نحو مهن العلوم والتقنية والهندسة والرياضياتSTEM . *المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية*. ٣٨،٢٢٠–٢٣٥.

آل فرحان، ابراهيم. (٢٠١٨). برنامج مقترح للتنمية المهنية لمعلمي العلوم والرياضيات في ضوء مدخل التكامل بين العلوم التقنية والهندسة والرياضيات STEM. *مجلة كلية التربية*. ٥ (٣٤)، ٢٥٠-٢٨٦.

جو أن فاسكيز، وكيري شناير، ومايكل كومر. (٢٠١٩). *أساسيات درس STEM تكامل العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات للصفوف من الثالث إلى الثامن*. (ترجمة الداود، والقثامي). السعودية: مكتب التربية العربي لدول الخليج. (العمل الأصلي نشر في ٢٠١٣).

حسن، إبراهيم محمد عبدالله. (٢٠٢٠). تكامل المخرجات التعليمية لمدخلSTEM ومتطلبات التنمية الشاملة والمستدامة. *المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية*، ٣ (٣)، ١٩٧ - ٢٢١.

حسن، حمودة أحمد ومحمد، حاتم محمد مرسي. (٢٠١٣). فاعلية مقرر في العلوم مدعوم بمقاطع اليوتيوب في تنمية الثقافة العلمية وحب الاستطلاع لدى الطلاب المعلمين شعبة التربية الخاصة. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*. ٤ (٤٤)، ١-٣٩.

الدبيان، عهود بنت حمد. (٢٠٢١). الاحتياجات التدريبية في ضوء مدخل التكامل بين العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات "STEM" لمعلمات الرياضيات في مدينة الخبر. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*. ٥ (١٥)،١٩-٤٨.

الدوسري، هند. (٢٠١٥). واقع تجربة المملكة العربية السعودية في تعليم STEM على ضوء التجارب الدولية. مؤتمر التميز الأول في تعليم وتعلم العلوم والرياضيات، توجه العلوم والرياضيات والتقنية والهندسة المنعقد بجامعة الملك سعود خلال الفترة ٥-٧-٢٠١٥، ٥١١-٦٤٠.

رزق، فاطمة مصطفى. (٢٠١٥). استخدام مدخل STEM التكاملي لتعلم العلوم في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين ومهارات اتخاذ القرار لدى طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*. ٢ (٦٢)، ٧٩–١٢٨.

الزعبي، طلال عبد الله. (٢٠١٠). أثر استخدام برنامج استقصائي قائم على النشاط الاستقصائي في التحصيل المباشر والمؤجل وتنمية المهارات والاتجاهات العلمية وفَهم طبيعة العلم لدى طالبات تخصص معلم صف في جامعة الحسين بن طلال. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية*.١ (٤)، ١٦-٤١.

زيتون، عايش. (٢٠١٠). *الاتجاهات العالمية المعاصرة في مناهج العلوم وتدريسه*. دار الشروق للنشر والتوزيع.

السيد، محمود أحمد. (٢٠١٢). الثقافة العلمية من متطلبات العصر. *مجلة مجمع اللغة العربية* بدمشق، (مجلة المجمع العلمي العربي سابقا). ٢ (٨٧)، ٣٠٩-٣٣٦.

الشمري، ضحوي. (٢٠٢٢). واقع ممارسة معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة لأساليب تنمية مهارات التفكير الابتكاري بمنطقة حائل. *مجلة البحث التربوي*. ٢١ (٤١)، ٣٨١-٤١٨ .

الصعيدي، منصور والعزب، ايمان. (٢٠٢١)، برنامج مقترح في ضوء متطلبات منهج العلوم التكاملية (STEM) لتطوير الأداء المهني والأكاديمي لمعلمي العلوم والرياضيات بالمرحلة الثانوية. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*. ٢ (٤)، ١٩٥-٢٥٠.

الصمادي، ولاء وخطايبة، عبد الله والسعدي، عماد. (٢٠٢٠). فَهم معلمي العلوم لأبعاد الثقافة العلمية وممارستهم لها في ضود بعض المتغيرات في مديرية تربية عجلون. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*. ١(٨)،٤١-٥٦.

العتيبي، عبد الله. (٢٠٢٠). مستوى امتلاك معلمي العلوم في المرحلة المتوسطة للممارسات العلمية والهندسية وأثره في تكوين الاتجاه الإيجابي والتطبيقي لمنحى STEM. *مجلة البحث العلمي في التربية عين شمس*، ١٤ (٢١)، ٤٩١-٥٢٠.

العساف، صالح حمد. (٢٠١٦). *المدخل الى البحث في العلوم السلوكية*، ط٤. مكتبة العبيكان.

عليوه، ناريمان والصباريني، محمد. (٢٠١٧). مستوى فَهم معلمي العلوم لمستوى الثقافة العلمية متعدد الأبعاد، *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، ٤ (٢٥)، ٥٠٤-٥٢٠.

غانم، تفيده. (٢٠١٧). برنامج تدريبي مقترح لمعلمي مدارس المتفوقين في العلوم والتكنولوجيا STEM في ضوء خبرات بعض الدول. *المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية*.

الفيفي، نجاح سليمان. (٢٠١٧). متطلبات الثقافة العلمية في كتاب العلوم المطور للصف الثالث المتوسط بالمملكة العربية السعودية "دراسة تحليلية". *مجلة البحث العلمي في التربية*. ١٠ (١٨)،٦٧—١٠٦.

القبلان، فايزة. (٢٠١٨). مستوى الثقافة العلمية لدى الطالبات بجامعة حائل وعلاقته بالتخصص والمستوى الدراسي. *مجلة جامعة النجاح للعلوم الإنسانية*، ٣ (٣٢)، ٥٤٦-٥٦٤

القضاة، محمد. (٢٠١٦). *مستوى فَهم طبيعة العلم وفق معايير NSTA لدى معلمي العلوم في الأردن في ضوء بعض المتغيرات*. [ رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة آل البيت.

**ثانياً: المراجع الأجنبية**

AAAS. (1990). Science for all Americans https://www.aaas.org/science-all-americans

Asghar, A., Ellington, R., Rice, E., Johnson, F., & Prime, G. M. (2012). Supporting STEM Education in Secondary Science Contexts. Interdisciplinary *Journal of Problem-Based Learning*, 6(2). https://doi.org/10.7771/1541-5015.1349

Beers, S. Z. (2011). 21st Century Skills: Preparing Students for Their Future.

Bruning, R., Schraw, G., Norby, M., & Ronning, R. (2004). Cognitive psychology and instruction, 4th ed., Upper Saddle River, NJ: Pearson Education Inc.

Bybee, R. W. (2010). Advancing STEM education: A 2020 vision. *Technology and Engineering Teacher, 70:* 30-35.

Czerniak, C. M., Weber Jr, W. B., Sandmann, A., & Ahern, J. (1999). A literature review of science and mathematics integration. *School Science and Mathematics*, *99*(8), 421–430. https://doi.org/10.1111/j.1949-8594.1999.tb17504.x

Kennedy, T., & Odell, M. R. L. (2014). Engaging students in STEM education. *Science Education International*, *25*(3), 246–258.

Koch, A., & Eckstein, S. G. (1995). Skills needed for reading comprehension of physics texts and their relation to problem-solving ability. *Journal of Research in Science Teaching*, *32*(6), 613–628. https://doi.org/10.1002/tea.3660320607

Birnie, L. C., Kennedy, P. J., Shaw, K. E., Perry, J. N., & Powell, W. (1996). The complementary roles of laboratory and field testing in ecotoxicological risk assessment, IACR-Rothamsted, Harpenden, Herts. AL5 2JQ, UK.

Lesseig, K., Slavit, D., & Nelson, T. H. (2017). Jumping on the STEM bandwagon: How middle grades students and teachers can benefit from STEM experiences. *Middle School Journal*, *48*(3), 15-24. https://doi.org/10.1080/00940771.2017.1297663

Sharma, M. (2021). Five characteristics of an effective science teacher – from a researcher who trains them. *The Conversation*. https://doi.org/10.64628/aai.59x7dnrtr

National Academy of Sciences-National Research Council DC., W., (US)., N. R. C., Staff, N. R. C., Council, N. R., Staff, B. on S. E., Behavioral, D. of, Sciences, S., Education, B. on S., Standards, N. C. on S. E., & Assessment. (1996). National science education standards. Joseph Henry Press.

Osborne, J. F. (2000). Science for citizenship. In: Good Practice in science teaching. Open University Press, UK, 126-139.

Ploj Virtič, M. (2022). Teaching science & technology: components of scientific literacy and insight into the steps of research. *International Journal of Science Education*, *44*(12), 1916–1931. https://doi.org/10.1080/09500693.2022.2105414

Rochman, C., Nasudin, D., & Rokayah, R. (2019). Science literacy on science technology engineering and math (STEM) learning in elementary schools. *Journal of Physics: Conference Series*, *1318*, 012050. https://doi.org/10.1088/1742-6596/1318/1/012050

Sanders, M. E., & Wells, J. G. (2010). Virginia Tech, Integrative STEM Education Graduate Program. Http://Web. Archive. Org/Web/20100924150636/Http:/Www. Soe. vt. Edu/Istemed]. Retrieved on December 15, 2017

Schwarz, C. V., Passmore, C., & Reiser, B. J. (2017). Helping Students make Sense of the World through Next Generation Science and Engineering Practices. National Science Teachers' Association, ISBN: 9781938946042.

Stretch, E. J., & Roehrig, G. H. (2021). Framing failure: Leveraging uncertainty to launch creativity in STEM education. *International Journal of Learning and Teaching*, *7*(2): 123–133. https://doi.org/10.18178/ijlt.7.2.123-133

Sumarni, W., Faizah, Z., Subali, B., Wiyanto, W., & Ellianawati, E. (2020). The Urgency of Religious and Cultural Science in STEM Education: A Meta Data Analysis. *International Journal of Evaluation and Research in Education, 9*(4)*,* 1045–1054. https://doi.org/10.11591/ijere.v9i4.20462

Topsakal, İ., Yalçin, S. A., & Çakır, Z. (2022). The Effect of Problem-based STEM Education on the Students' Critical Thinking Tendencies and Their Perceptions for Problem Solving Skills. *Science Education International*, *33*(2), 136-145. https://doi.org/10.33828/sei.v33.i2.1

Uttal, D. & Cohen, C. (2012). Spatial thinking and STEM education: When, why, and how? In *Psychology of Learning and Motivation*, *57*, 147–181. Elsevier Academic Press. https://doi.org/10.1016/B978-0-12-394293-7.00004-2

# المهارات الناعمة عند ربة الأسرة وعلاقتها بالتوافق الزواجي – دراسة على عينة من المجتمع السعودي

**أماني عبد العزيز عبد الغفور أفغاني**

أستاذ مساعد – قسم علم النفس التربوي –كلية التربية – جامعة طيبة – المدينة المنورة

aafghani@taibahu.edu.sa

**المستخلص:** هَدَف البحث الحالي إلى دراسة العلاقات الارتباطية بين المهارات الناعمة وأبعادها والتوافق الزواجي وأبعاده لدى عينة البحث، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي والاستبيان لعينة من ٢٠٠ ربة أسرة تم اختيارهم بطريقة غرضية. وقد أسفرت النتائج عن: أن بعد التواصل الفعال سُجّل مستوى مرتفع، وفى الترتيب الأول لعينة البحث بمتوسط حسابي قدره (١٦,٧١)، وبعد التوافق العاطفي سُجّل مستوى مرتفع، وفى الترتيب الأول لعينة البحث بمتوسط حسابي قدره (١٥,٥١) أنه توجد علاقات ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين المهارات الناعمة وأبعادها (التواصل الفعال – الذكاء العاطفي – حل المشكلات – المرونة) والتوافق الزواجي وأبعاده (التوافق العاطفي – التوافق الاجتماعي – التوافق الاقتصادي – التوافق في الأدوار)، ووجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٠١) في متغيرات حل المشكلات والتوافق الاقتصادي بين ربات الأسر العاملات وغير العاملات لصالح العاملات، وفى متغيري التوافق الاقتصادي والتوافق في الأدوار لصالح الأسر ذات الحجم المتوسط، وأن متغير حل المشكلات احتل الترتيب الأول في تأثيره في التوافق الزواجي عند مستوى (٠,٠٠١)، يليه متغير التواصل الفعال ثم متغير المرونة عند مستوى معنوية (٠,٠٥)، وفي الترتيب الرابع متغير مدة الزواج ثم متغير الذكاء العاطفي عند مستوى معنوية (٠,٠٥) وقد استطاعت المتغيرات السابقة الذكر أن تفسر ٣٥,٤٪ من التباين الحادث في التوافق الزواجي، وأوصت الدراسة بتفعيل دور المؤسسات المجتمعية، مثل الجمعيات الأسرية والمراكز الثقافية في نشر الوعي حول أهمية المهارات الناعمة في الحياة الأسرية من خلال ورش العمل والندوات التثقيفية، وبرامج تدريبية، ودورات متخصصة لربات الأسر والأزواج ودعم الإعلام المحلي لذلك.

**الكلمات المفتاحية:** المهارات الناعمة، الأسرة، التوافق الزواجي، المجتمع السعودي، الإعلام

# Soft Skills for Housewives and Their Relationship with Marital Compatibility (A Study on a Sample of Saudi Society)

**Amani Abdulaziz Abdulghfour Afghani**

Assistant Professor, Department of Educational Psychology, College of Education, Taibah University, Medina

**ABSTRACT:** The current study aimed to examine correlations among soft skills and their dimensions, and among marital compatibility and its dimensions, within the research sample. The researcher used a descriptive-analytical approach and a questionnaire with a purposively selected sample of 200 housewives. The results showed that: The effective communication dimension recorded a high level and ranked first in the research sample, with an arithmetic mean of (16.71), and the emotional compatibility dimension recorded a high level and ranked first in the research sample, with an arithmetic mean of (15.51). There are statistically significant positive correlations between soft skills and their dimensions (effective communication - emotional intelligence - problem solving - flexibility) and marital compatibility and its dimensions (emotional compatibility - social compatibility - economic compatibility - role compatibility), and there are statistically significant differences at the level of (0.001) in the variables of problem solving and economic compatibility between working and non-working housewives in favor of working women, and in the variables of economic compatibility and role compatibility in favor of medium-sized families. The problem-solving variable ranked first in its impact on marital compatibility at the level of (0.001), followed by the effective communication variable, then the flexibility variable at the significance level of (0.05), and in fourth place, the duration of marriage variable, then the emotional intelligence variable at the significance level of (0.05). The aforementioned variables accounted for 35.4% of the variance in marital compatibility. The study recommended activating the role of community institutions, such as family associations and cultural centers, in spreading awareness about the importance of soft skills in family life through workshops and educational seminars, training programs, and specialized courses for housewives and husbands, and supporting local media for this.

**Keywords**: Soft skills, family, marital compatibility, Saudi society, media

**المقدمة**

حظيت الحياة الزوجية باهتمام واسع في الأدبيات العلمية والنفسية والاجتماعية، والعلاقة الزوجية إحدى أعمق الروابط الإنسانية؛ حيث تمثل الأساس لبناء الأسرة وتنشئة الأطفال وتوجيههم نحو المستقبل. لذا، فإن استقرار الحياة الزوجية بما تتضمنه من توافق الزوجين يتطلب توافر عدة عوامل تؤثر في جودتها واستمراريتها وتساهم في رفاهية الأفراد والمجتمعات.

وتُمثل ربة الأسرة حجر الزاوية في استقرار الأسرة، حيث تتحمل العديد من الأدوار الاجتماعية والعاطفية التي تساهم في تقوية الروابط الزوجية والأسرية. تتمثل إحدى أكثر وظائفها أهمية في المحافظة على التناغم بين أفراد الأسرة، وهو ما يتطلب منها امتلاك مهارات ناعمة تمكنها من التعامل مع مختلف التحديات اليومية. وقد أظهر العديد من الدراسات أن قدرة ربة الأسرة على التواصل الفعّال والمرونة العاطفية تؤثر بشكل مباشر في استقرار العلاقة الزوجية (Harker, 2002).

وتعد المهارات الناعمة عنصرًا حيويًّا في تعزيز الحياة الزوجية، وتحسين العلاقات الأسرية من خلال فهم احتياجات شريك الحياة والتعامل مع الظروف والمواقف المختلفة؛ الأمر الذي يؤدي إلى بيئة أسرية مستقرة. وتتضمن المهارات الناعمة مجموعة من القدرات التي تؤدى إلى تطوير العلاقات الاجتماعية للأفراد وتمتد لتشمل المجتمعات، وقد أصبحت المهارات الناعمة جزءًا أساسيًّا من حياة ربة الأسرة؛ فهي لا تقتصر فقط على القدرة على إدارة المنزل، بل تشمل أيضًا مهارات شخصية واجتماعية تساهم في بناء بيئة أسرية متماسكة وصحية؛ كما تُعد المهارات الناعمة من العوامل المهمة التي تسهم في جودة الحياة الزوجية.

كما تُعد تلك المهارات من العوامل الحاسمة في الحياة اليومية، وهي تشير إلى مجموعة من القدرات الشخصية والاجتماعية التي تُسهم في تحسين نوعية التفاعل بين الأفراد في مختلف السياقات الاجتماعية والمهنية؛ حيث تتضمن المهارات الناعمة عدة جوانب مثل مهارات التواصل الفعّال، والذكاء العاطفي، والقدرة على حل النزاعات، والمرونة، وهي مهارات لا تقتصر على الحياة العملية فقط، بل تؤثر أيضًا بشكل كبير في جودة الحياة الأسرية والزواجية (Goleman, 1995).

ويُعتبر التحليل الذاتي والقدرة على التكيف من الجوانب الأساسية لتطوير هذه المهارات، حيث يتطلب الأمر وعيًا دائمًا بالعلاقة وتطلعات الطرف الآخر (John, 2008). وتشمل المهارات الناعمة مهارات التواصل الفعّال، والذكاء العاطفي، وحل المشكلات، والمرونة، وتعزيز هذه المهارات يُعَدّ استثمارًا ضروريًّا للحفاظ على استقرار العلاقة الزوجية ونموها المستدام، وبطبيعة الحال في المجتمعات الشرقية يقع على عاتق ربة الأسرة الدور الرئيسي في استقرار الأسرة ونجاح العلاقات داخلها.

ومن خلال هذه المهارات تستطيع ربة الأسرة بناء بيئة عاطفية مستقرة تساعد في تقوية العلاقة الزوجية، وتؤدي إلى التوافق الزواجي الذي يُعتبر عاملاً أساسيًّا في الحفاظ على استقرار الأسرة ورفاهيتها؛ فالتوافق الزواجي ليس مجرد التفاهم بين الزوجين، بل يتضمن القدرة على حل المشاكل العاطفية والاجتماعية، وكذلك القدرة على التكيف مع التغيرات والتحديات الحياتية المختلفة(Karney & Bradbury, 1995) .

ويعد التوافق الزواجي أحد المفاهيم الأساسية التي تساهم في استقرار العلاقة الزوجية وتحقيق رفاهية الأسرة، وتتوزع مسئوليات ربة الأسرة بين إدارة الحياة المنزلية والعمل ورعاية الأطفال، ومع التغيرات الاجتماعية والاقتصادية السريعة، أصبح ذلك أكثر تعقيدًا في هذا السياق، ويعتمد بشكل متزايد على قدرة الزوجين على التفاعل مع التحديات اليومية والتكيف معها، ويتأثر التوافق الزواجي لربة الأسرة بعدة أبعاد، تشمل :التوافق العاطفي، والتوافق الاجتماعي، والتوافق الاقتصادي، والتوافق في الأدوار. وفي سياق المجتمع السعودي، حيث لا تزال الأسرة تحتفظ بمكانة اجتماعية كبيرة، يلعب التوافق الزواجي دورًا محوريًّا في استقرار المجتمع، كما أن فهم دور المهارات الناعمة لدى ربة الأسرة وتأثيرها في العلاقة الزوجية يعد أمرًا بالغ الأهمية من أجل تعزيز استقرار الأسرة السعودية، خاصةً في ظل التغيرات الاجتماعية والثقافية التي يمر بها المجتمع السعودي، والتي قد تخلق تحديات جديدة للأسر في كيفية تفاعل الأفراد بعضهم مع بعض داخل النطاق العائلي(Al-Krenawi & Graham, 2000) .

والتوافق الزواجي في الأسرة السعودية يرتبط ارتباطًا وثيقًا بالمفاهيم التقليدية حول دور كل من الزوجين؛ حيث يُتوقع من الرجل والمرأة التكيف مع أدوار محددة داخل الأسرة، ويُنظر إلى العلاقة الزوجية في الغالب على أنها شراكة قائمة على الاحترام المتبادل، والدعم العاطفي، والتعاون في تربية الأبناء والحفاظ على استقرار الأسرة. ومع ذلك، فإن التحديات المعاصرة مثل التغيرات الاقتصادية والاجتماعية، وارتفاع معدلات التعليم، وظهور معايير جديدة في العلاقات الزوجية، قد أثرت بشكل ملحوظ في كيفية فهم التوافق الزواجي في المجتمع السعودي؛ ولذا تتطلب الحياة الزوجية الناجحة في المجتمع السعودي القدرة على التكيف مع هذه التحديات من خلال تطوير مهارات الشخصية، وتحقيق التوازن بين التوقعات الثقافية والاحتياجات الفردية لكل من الزوجين، كما أن التوافق الزواجي في هذا السياق يتضمن أكثر من مجرد التفاهم على الأمور اليومية، بل يشمل القدرة على التواصل الفعّال، وإدارة الخلافات، وتعزيز الرغبة في التعاون المشترك لمواجهة الأزمات الاجتماعية والاقتصادية.

## مشكلة البحث

تتجلى أهمية المهارات الناعمة في استقرار الحياة الزوجية لما تقدمه من دعم مستمر أثناء التعامل مع التحديات اليومية. وهي تساهم بشكل كبير في تعزيز التفاهم والاحترام المتبادل بين الزوجين. لا تُقْتصر هذه المهارات على كونها أدوات للتفاهم، كما تشير الدراسات إلى أنها تشكل أيضًا أساسًا قويًّا لخلق بيئة منزلية مريحة ومطمئنة؛ مما يدفع نحو رضا أكبر ويقلل من معدل الصراعات الأسرية. والزوجة التي تمتلك هذه المهارات تميل إلى تحقيق درجة مرضية من السعادة الزوجية، وتعزيز هذه المهارات لدى ربات البيوت يُعتبر ضرورة ملحة تسهم في بناء علاقات زوجية مستقرة وموفقة، وبالتالي درجة مرضية من التوافق الزواجي.

وفي ظل التحديات اليومية التي تواجهها ربة الأسرة، سواءاً كانت تتعلق بالأعباء خارج المنزل أم داخله، أم بالعلاقات مع الزوج والأبناء، أم بالعلاقات الاجتماعية في المحيط الاجتماعي للزوجة باختلافه، في ظِلّ ذلك تصبح المهارات الناعمة أكثر أهمية من أي وقت مضى؛ فالعلاقات الزوجية تحتاج إلى القدرة على التفاهم، والاحترام المتبادل، والقدرة على التكيف مع الظروف المختلفة.

إن المهارات الناعمة مثل التواصل الفعّال، والذكاء العاطفي، وحل المشكلات، والمرونة، تُعد أساسية لربة الأسرة التي تسعى إلى بناء بيئة أسرية متماسكة وصحية؛ فمن خلال اكتساب هذه المهارات يمكن لربة الأسرة التعامل مع التحديات

اليومية بفاعلية أكبر؛ مما يسهم في تعزيز العلاقة الزوجية، وتربية الأبناء بشكل إيجابي، وتحقيق التوازن بين الأدوار المختلفة في حياتها، فقد أشار Brown (2018) أن الأزواج الذين يتمتعون بمهارات اجتماعية قوية يحققون توافقًا زواجيًا أفضل، وكذلك الذين أظهروا قدرة على التكيف مع التغيرات الحياتية كانوا أكثر استقرارًا وأقل عرضة للطلاق، وأن الأزواج الذين يلتزمون بنفس الأهداف المستقبلية والقيم يميلون إلى أن يكونوا أكثر سعادة في العلاقة الزوجية (Lammers et al., 2011).

كما أوضح (Van Poppel et al.,2019) أن قدرة ربة الأسرة على التكيف مع التغيرات الحياتية تلعب دورًا كبيرًا في تحسين التوافق الزواجي والتمتع بعلاقات أكثر استقرارًا، وأوضح (Murray et al., 2020) أن التوافق الزواجي يعتمد بشكل كبير على القدرة على التعامل مع الضغوط الحياتية والنفسية. وموازنة ربة الأسرة بين العمل والمنزل يمكن أن تُؤدي إلى مستويات عالية من الإجهاد، والذي بدوره قد يؤثر في جودة العلاقة الزوجية. ولذا فإن التعامل بفاعلية مع التوتر النفسي يحقق مستوى أعلى من التوافق الزواجي.

إن التغيرات الاقتصادية والاجتماعية التي تعيشها الأسر اليوم تلعب دورًا كبيرًا في تشكيل التوافق الزواجي، الأمر الذي يركز على حاجة الأسر إلى تطوير قدراتها والعمل بطريقة تسهم في تعزيز التفاهم والانسجام بين الزوجين، وبالتالي تحقيق توازن واستقرار في الحياة الزوجية. وفي هذا السياق يتناول البحث دراسة العلاقة بين المهارات الناعمة لربة الأسرة والتوافق الزوجي، مع التركيز على كيفية تأثير هذه المهارات في تعزيز العلاقة الزوجية وزيادة التوافق الزواجي، كما يسلط الضوء على أهمية تطوير هذه المهارات لربات الأسر بهدف تحسين نوعية الحياة الزوجية وتعزيز التفاهم والتعاون بين الزوجين.

**أسئلة البحث**

١. ما مستوى كُلٍّ من المهارات الناعمة والتوافق الزواجي لدى ربات الأسر في المجتمع السعودي؟
٢. ما العلاقة بين المهارات الناعمة وأبعادها والتوافق الزواجي وأبعاده لدى عينة البحث؟
٣. ما العلاقة بين متغيرات المستوى الاجتماعي الاقتصادي وكلٍّ من المهارات الناعمة وأبعادها، والتوافق الزواجي وأبعاده؟
٤. ما الاختلافات في المهارات الناعمة وأبعادها، والتوافق الزواجي وأبعاده لدى عينة البحث تبعًا لمتغيرات (العمل – حجم الأسرة)؟
٥. ما أكثر المتغيرات المستقلة تأثيرًا في التوافق الزواجي لعينة البحث؟

**أهداف البحث**

١. تحديد مستوى كُلٍّ من المهارات الناعمة وأبعادها، والتوافق الزواجي وأبعاده لدى ربات الأسر في المجتمع السعودي.
٢. دراسة العلاقات الارتباطية بين المهارات الناعمة وأبعادها، والتوافق الزواجي وأبعاده لدى عينة البحث.
٣. دراسة العلاقات الارتباطية بين متغيرات المستوى الاجتماعي الاقتصادي (عمر الزوجة – مدة الزواج – المستوى التعليمي – الدخل الشهري) وكل من المهارات الناعمة، وأبعادها، والتوافق الزواجي ،وأبعاده.

٤. دراسة الفروق في المهارات الناعمة وأبعادها، والتوافق الزواجي وأبعاده لدى عينة البحث تبعًا لمتغيرات (العمل – حجم الأسرة).

٥. دراسة أكثر المتغيرات المستقلة تأثيرًا في التوافق الزواجي لعينة البحث.

**أهمية البحث:**

١. يتعرض البحث لموضوع مُهم وحيوي، وهو المهارات الناعمة لربة الأسرة السعودية، وكيفية مواجهتها للتغيرات المجتمعية المعاصرة والمتسارعة، وأهمية تعزيز هذه المهارات لدى ربات البيوت كوسيلة لبناء علاقات زوجية قائمة على الود والتفاهم، ومدى مساهمة ذلك في تحقيق التوافق الزواجي.

٢. إلقاء الضوء على أهمية التوافق الزواجي على الرغم من التحديات التي تواجه الأسرة والمستجدات التي ساهمت في ظهور صراعات داخل الأسرة وتهديد استقرار العلاقات الزوجية.

٣. يعد البحث إضافة علمية للمكتبة العربية في مجال التخصص بما يتضمنه من دراسات ونتائج، وكذلك إضافة مقاييس جديدة في المهارات الناعمة والتوافق الزواجي.

٤. إلقاء الضوء على دور ربة الأسرة في تحقيق التوازن في الحياة الأسرية

٥. المساهمة في تكوين اتجاهات إيجابية نحو امتلاك المهارات الناعمة لأفراد المجتمع عامة، وربة الأسرة خاصة، من أجل تحقيق حياة أسرية واجتماعية ناجحة.

**فروض البحث**

١. توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين المهارات الناعمة وأبعادها، والتوافق الزواجي وأبعاده لدى عينة البحث.

١. توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين المهارات الناعمة وأبعادها، والتوافق الزواجي وأبعاده وبعض المتغيرات الاجتماعية الاقتصادية (العمر– مدة الزواج – المستوى التعليمي — الدخل الشهري).

٢. توجد فروق دالة إحصائيًّا بين ربات الأسر العاملات وغير العاملات من عينة البحث في درجة المهارات الناعمة، وأبعادها، والتوافق الزواجي وأبعاده.

٣. توجد فروق دالة إحصائيًّا بين ربات الأسر من عينة البحث في المهارات الناعمة وأبعادها والتوافق الزواجي وأبعاده تبعا لحجم الأسرة.

٤. تتأثر الدرجة الكلية للتوافق الزواجي بالمتغيرات الاجتماعية الاقتصادية ومتغيرات المهارات الناعمة لدى عينة البحث.

**منهج البحث:**

يتبع البحث المنهج الوصفي التحليلي، ويعرف المنهج الوصفي بأنه الطريقة التي يقوم بها الباحث لوصف الظاهرة المدروسة وتصويرها كميًّا عن طريق جمع معلومات مقننة عن المشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة (بوحوش والذنيبات، ٢٠٠٩).

**عينة البحث**

بلغت عينة البحث ٢٠٠ ربة أسرة تم اختيارها بطريقة عمدية غرضية من ربات الأسر السعوديات في المدينة المنورة وفى معيشة زوجية مستمرة، ولديها أبناء، وتم جمع البيانات عن طريق الاستبانة بطريقة مباشرة خلال الفترة من شهر فبراير إلى إبريل من عام ٢٠٢٤م.

**مصطلحات البحث**

١. **المهارات الناعمة**: هي المهارات غير التقنية التي تشمل التفاعل مع الآخرين، والتواصل الفعّال، والذكاء العاطفي، والعمل الجماعي، وحل المشكلات، والمرونة، والتكيف، والإدارة الجيدة للوقت والتفاوض، وتعتبر هذه المهارات أساسية لتحقيق النجاح في بيئة العمل الحديثة (Robles, 2012).
٢. المفهوم الإجرائي: القدرات الشخصية التي لا تتعلق بالمعرفة التقنية أو الأكاديمية، وتساهم في تحسين تفاعله في المحيط الاجتماعي له، وتتضمن التواصل الفعّال، والذكاء العاطفي، وإدارة الوقت، وحل المشكلات، والمرونة، وهي تمثل الدرجة الحاصل عليها العينة في استبانة المهارات الناعمة.
٣. **التواصل الفعّال**: القدرة على نقل الأفكار والمعلومات بشكل واضح ودقيق، بحيث يفهمها المتلقي كما يقصدها المرسل. يشمل التواصل الفعال عدة جوانب: الاستماع الجيد، واختيار الكلمات المناسبة، واستخدام لغة الجسد بشكل متناسق مع الرسالة، والقدرة على التأثير في الآخرين بشكل إيجابي (Hanh, 2013؛ Nielsen, 2010).
٤. المفهوم الإجرائي: القدرة على التفاعل مع الآخرين بوسائل الاتصال المختلفة المباشرة وغير المباشرة. والتعبير عن الآراء، والاستماع الجيد في المواقف المختلفة، وهي تمثل الدرجة الحاصل عليها العينة في محور التواصل الفعال.
٥. **الذكاء العاطفي**: قدرة الفرد على تعرُّف عواطفه وعواطف الآخرين، وفهمها، واستخدام هذه المعرفة لتوجيه التفكير والسلوك والقدرة على التعامل مع العواطف بشكل إيجابي، مما يساهم في بناء علاقات صحية مع الآخرين (جولمان، ١٩٩٩).
٦. **المفهوم الإجرائي**: القدرة على فهم مشاعر الذات ومشاعر الآخرين، والتعامل معها بإيجابية، وهي تمثل الدرجة الحاصل عليها العينة في محور الذكاء العاطفي.
٧. **حل المشكلات**: عملية معرفية تهدف إلى إيجاد حلول للتحديات التي يواجهها الأفراد أو الجماعات. ويتضمن حل المشكلات عدة مراحل: تحديد المشكلة، وتحليل الأسباب، ووضع حلول والتوصل، إلى

نتائج (يونس، ٢٠٢١).

٨. المفهوم الإجرائي: القدرة على تحليل المشكلة وأسبابها، وجمع المعلومات، ووضع الحلول، واتخاذ قرارات المعالجة، وتقييم النتائج، وهي تمثل الدرجة الحاصل عليها العينة في محور حل المشكلات.

٩. **المرونة**: تشير إلى قدرة الأسرة على التكيف مع التغيرات والضغوطات الداخلية والخارجية التي قد تواجهها، مثل الأزمات الاقتصادية، والتغيرات الاجتماعية، أو المشكلات الصحية. تشمل هذه المرونة قدرة أفراد الأسرة على التعامل مع الأزمات بطريقة تعزز من قوتهم وتساعدهم على تجاوز التحديات بطريقة إيجابية (النجار وعبد العاطي، ٢٠٢١).

١٠. المفهوم الإجرائي: القدرة على التكيف مع الظروف المتغيرة والطارئة ومواجهة التحديات، وكيفية التعامل مع الأزمات بروية وإيجابية، وهي تمثل الدرجة الحاصل عليها العينة في محور المرونة.

١١. **التوافق الزواجي**: محصلة المشاركة في الخبرات والاهتمامات والقيم، واحترام أهداف الطرف الأخر وحاجاته ومزاجه، والتعبير التلقائي عن المشاعر، وتوضيح الأدوار والمسئوليات، والتعاون في صنع القرارات، وحل المشكلات، والاتفاق على تربية الأبناء وأوجه إنفاق الأسرة والإشباع الجنسي المتبادل (عالم، ١٤١٦هـ).

١٢. المفهوم الإجرائي: يشمل التوافق العاطفي، والتوافق الاجتماعي، والتوافق الاقتصادي، والتوافق الثقافي، والتوافق في الأدوار، وهي تمثل الدرجة الحاصل عليها العينة في استبانة التوافق الزواجي.

١٣. **التوافق العاطفي**: مدى توافق الأفراد في مشاعرهم واستجاباتهم العاطفية داخل العلاقة، ويُبرِز قدرة الأفراد على الفهم والإدارة لمشاعر بعضهم تجاه بعض بطريقة تعزز من العلاقات الشخصية والاجتماعية (الزغبي، ٢٠١٤)

١٤. المفهوم الإجرائي: قدرة الأفراد على التفاعل بشكل صحي مع مشاعرهم ومشاعر الآخرين؛ مما يشكل نمط العلاقات الاجتماعية والتفاهم والاستقرار في العلاقات وهي تمثل الدرجة الحاصل عليها العينة في محور التوافق العاطفي.

١٥. **التوافق الاجتماعي**: يشير إلى عملية تكيف الفرد مع البيئة الاجتماعية والقدرة على التعامل مع المواقف الاجتماعية بطريقة تجعل الفرد قادرًا على تحقيق نجاحات في الحياة اليومية، سواءاً كان ذلك من خلال التفاعل الإيجابي مع الآخرين أو تلبية المعايير الاجتماعية والثقافية (Rzepa & Weissman, 2024).

١٦. المفهوم الإجرائي: قدرة الفرد على التفاعل الإيجابي مع الآخرين وتعديل سلوكياته واهتماماته لتتناسب مع البيئة الاجتماعية المحيطة به، سواءاً كان ذلك في علاقات العمل أو العلاقات الشخصية، وهي تمثل الدرجة الحاصل عليها العينة في محور التوافق الاجتماعي.

١٧. **التوافق الاقتصادي**: كيفية تكيف الأسر مع التغيرات الاقتصادية، مثل التغيرات في الدخل، أو ارتفاع تكاليف المعيشة، أو الأزمات الاقتصادية مثل الركود. يتطلب هذا التكيف استراتيجيات مالية فعالة، مثل

تعديل الميزانية، أو اتخاذ قرارات ادخار واستثمار طويلة الأجل(Dew, 2008) .

١٨. المفهوم الإجرائي: مدى توافق الزوجين في أسلوب حياتهما المالي، وكيفية اتخاذهما للقرارات المالية المشتركة، مثل إدارة الدخل، والادخار، والاستثمار، والإنفاق. وهي تمثل الدرجة الحاصل عليها العينة في محور التوافق الاقتصادي.

١٩. **التوافق في الأدوار**: عملية التوفيق بين الأدوار العائلية والأدوار المهنية، مع الأخذ بعين الاعتبار الوضعيات الجديدة التي طرأت على توزيع الأدوار والمهام داخل الأسر الحديثة، وكذا تنظيم العمل وطبيعة العمل، والكفاية التي تتطلبها بعض المسئوليات المهنية بغرض الوصول إلى التوافقات الممكنة (Aurelie & et al, 2011).

٢٠. المفهوم الإجرائي: كيفية تقسيم الزوجين للمهام داخل المنزل وخارجه، مثل المسئوليات المهنية، ورعاية الأطفال، والأنشطة الاجتماعية. يعتمد التوافق في الأدوار على تفاهم مشترك بين الزوجين حول كيفية تقسيم هذه المسئوليات. وهي تمثل الدرجة الحاصل عليها العينة في محور التوافق في الأدوار.

## أدبيات البحث

### المهارات الناعمة:

هي مجموعة من المهارات الشخصية والاجتماعية والعاطفية التي تساهم في تحسين التفاعلات اليومية بين الأفراد، خاصة في العلاقات الأسرية والزوجية. بالنسبة إلى ربة الأسرة هذه المهارات تُعتبر أحد العوامل الرئيسية التي تؤثر في استقرار العلاقة الزوجية والتوافق بين الزوجين، وتشمل المهارات الناعمة التواصل الفعال، الذكاء العاطفي، وحل المشكلات، وإدارة الوقت، والمرونة، وكلها تلعب دورًا مُهمًّا في بناء علاقة زواجية صحية.

### أهمية المهارات الناعمة في الحياة اليومية:

١. تحسين العلاقات الاجتماعية: الأسر التي تعتمد على التعاون بين أعضائها وتقديم الدعم العاطفي، بدلاً من التنافس أو العزلة، هي أكثر قدرة على مواجهة التحديات المشتركة.

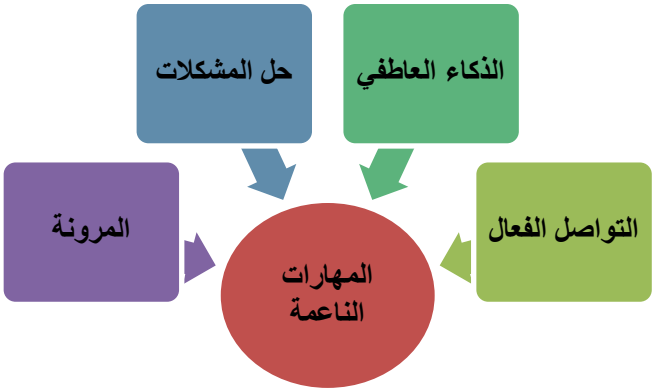
٢. تعزيز القدرة على التكيف مع التغيير :المهارات الناعمة مثل المرونة، والقدرة على التكيف مع التغيير تعد من الأساسيات في الحياة اليومية، والأفراد الذين يمتلكون هذه المهارات يكونون أكثر قدرة على التكيف والتعامل مع المواقف الجديدة، كما يساهم الذكاء العاطفي أيضًا في تقليل مستويات التوتر في ظل التغيرات المتسارعة.

٣. تحقيق النجاح الشخصي والمهني :المهارات الناعمة تعزز قدرة الأفراد على تحقيق النجاح، حيث تساعد في زيادة الثقة بالنفس والقدرة على اتخاذ القرارات الصائبة، وتنظيم الوقت، وأن الأشخاص الذين يمتلكون مهارات ناعمة يكونون أكثر قدرة على النجاح في مجالات متعددة (Heckman & Kautz,2012).

**أنواع المهارات الناعمة:** تنقسم المهارات الناعمة وفق دراسة الباحثة إلى أربع مهارات كما هو موضح في شكل (١).

**شكل ١**

*أبعاد المهارات الناعمة*




**١- التواصل الفعّال:**

يُعد التواصل الجيد الأساس لبناء علاقة زوجية قوية ومستقرة، فالزوجة التي تمتلك مهارات التواصل الفعّال تستطيع التعبير عن احتياجاتها وآرائها بوضوح دون تصعيد للنزاعات، كما تتمكن من الاستماع والتفاعل مع مشاعر زوجها بفاعلية. وقد أوضح (Gottman, 2015) أن التواصل الجيد بين الزوجين يساعد في الحفاظ على علاقة صحية ومستقرة، كما أن التواصل مع الأبناء يعزز الثقة المتبادلة ويساعد في بناء علاقة قائمة على الاحترام المتبادل، ومهارات التواصل الفعّال تلعب دورًا كبيرًا في تعزيز العلاقات الأسرية وتقليل النزاعات بين أفراد الأسرة.

وينقسم التواصل إلى: التواصل اللفظي وغير اللفظي: ويشمل الكلمات المستخدمة، ونبرة الصوت، وتعبيرات الوجه، وتواصل العين، وقد أشار (Knapp et al., 2014) إلى أن التواصل غير اللفظي يشكل أكثر من ٧٠٪ من الرسالة المتبادلة بين الأفراد، مما يبرز أهمية القدرة على فهم إشارات الجسم وتفسيرها. وفي العلاقات الزوجية أو الأسرية يعد الاستماع الجيد للمشاعر والاحتياجات المتبادلة أحد أساسيات بناء الثقة، وقد أظهرت الدراسات أن الاستماع بعناية للأطراف الأخرى يقلل من مشاعر العداء ويزيد من التعاون والتفاهم بين أفراد الأسرة(Gottman, 2015) .

كما يعد التحدث بأسلوب لائق مع استخدام كلمات مؤثرة دون المِساس بمشاعر الآخرين طريقة فعّالة لبناء تواصل صحي؛ فالتعبير عن الغضب أو الإحباط بطريقة هادئة يمكن أن يؤدي إلى حل المشكلة بدلاً من تصعيدها، ويعتبر التواصل الفعال أداةً أساسية في تسوية النزاعات وتحسين رضا العلاقة بين الزوجين؛ إذ يساهم اعتماد استراتيجيات تواصل واضحة في تعزيز الفهم المتبادل وتقليل سوء الفهم؛ مما يؤدي إلى معالجة القضايا بطريقة تعزز الألفة والتعاون بين الطرفين. فعندما تتسم المحادثات بالشفافية والاحترام يصبح من السهل تحديد المشكلات الحقيقية التي تؤرق العلاقة. وتظهر الأبحاث أن الأزواج الذين يمتلكون مهارات تواصل فعالة يميلون إلى الاستفادة من مستويات مرتفعة من الرفاهية النفسية، الأمر الذي يبرز إيجابيًّا في العلاقة ككل (Howard et al., 2010).

**٢– الذكاء العاطفي:**

يشمل الذكاء العاطفي القدرة على تعرُّف المشاعر الشخصية والعواطف لدى الآخرين، وكذلك القدرة على التعامل مع هذه المشاعر بفاعلية، وربة الأسرة التي تتمتع بالذكاء العاطفي تكون قادرة على التحكم في مشاعرها، وفهم مشاعر زوجها، والتعامل مع التوترات والضغوط بشكل هادئ. كما أن هذا النوع من الذكاء يمكن أن يعزز من الاستقرار العاطفي في الأسرة؛ حيث يساهم في التعامل مع مشاعر التوتر والغضب بطرق صحية ويؤثر في نجاح الحياة الزوجية؛ حيث يساعد الزوجين على مد جسور الحب والتفاهم والتعامل الإيجابي مع النفس والطرف الآخر (العتيبي، ٢٠١٢) .

ويعد الذكاء العاطفي أمرًا أساسيًّا في بناء علاقة متوازنة وصحية بين الزوجين وبين الوالدين والأبناء، ويشمل الوعي الذاتي وكيفية تعرُّف المشاعر الشخصية وأسبابها. على سبيل المثال، إذا كان الزوج يعاني من التوتر يمكن أن يكون لدى الزوجة الوعي الكافي لملاحظة هذا التوتر والتفاعل معه بطريقة داعمة، كما يشمل التعاطف مع مشاعر الأبناء والزوجة ويساعد على تعزيز الروابط العاطفية داخل الأسرة. عندما يفهم الأب أو الأم مشاعر الطفل أو الزوج يمكن أن يكون لديهم استجابة أكثر دعمًا وتفهمًا؛ مما يعزز الثقة ويقلل من التوترات(Bar-On, 2006) . وتُعد إدارة العلاقات عنصرًا أساسيًّا في الذكاء العاطفي؛ حيث تتطلب القدرة على بناء علاقات قوية وداعمة من خلال فهم الاحتياجات العاطفية لكل فرد في الأسرة، ويلعب الذكاء العاطفي دورًا محوريًّا في تحسين التعاطف والفهم بين الأزواج؛ فالشخص الذي يتمتع بذكاء عاطفي مرتفع يمكنه تعرُّف مشاعر شريكه والتفاعل معها بفاعلية؛ مما يسهم في تقوية الروابط العاطفية بينهما وخلق بيئة من الاحترام المتبادل والتفاهم والقدرة على إدارة النزاعات والتواصل بشكل إيجابي وتقليل التوترات (Goleman et al., 2008). وأوضح (Schofield, 2001) أن الذكاء العاطفي ومهارات التواصل تساعد الأفراد في إدارة مشاعرهم بشكل أفضل، مما يساهم في تحسين صحتهم النفسية والتعامل مع الضغوط اليومية، وأن تطوير علاقات الثقة الرئيسية في بيئتهم اليومية وتوفير فرص هادفة للمشاركة هو ما وجدوه أكثر دعمًا.

**٣– حل المشكلات:**

تعتبر مهارات حل المشكلات من العوامل المؤثرة في تحسين العلاقات الأسرية، حيث يمكن أن تسهم في تقليل التوترات والمشاحنات داخل الأسرة. وتعبر مهارة حل المشكلات عن قدرة الأفراد على اكتشاف أسباب الخلل وإدراكها والنتائج المترتبة على المشكلة (العدل ووردة، ٢٠٠٣). ويجب أن تتوافر القدرة على التفكير المعقد لمحاولة تنظيم المعلومات، وتحديد الأولويات مع الاعتماد على الخبرات، وترتيب الأفكار، واكتشاف العلاقات المشتركة، ووضع البدائل المختلفة (عبد الهادي، ٢٠٠٤).

وهي عملية تحليل قضايا معينة، وتحديد حلول فعّالة، واتخاذ قرارات مستنيرة، وحل المشكلات هو مهارة ناعمة حيوية في بيئة الأسرة؛ حيث إن القدرة على التعامل مع الأزمات والضغوط العائلية تُسهم بشكل كبير في الحفاظ على التوازن الأسري، كما أن الأسر التي تمتلك القدرة على تحليل المشكلات بشكل منطقي واتخاذ القرارات المناسبة تميل إلى التماسك أكثر من تلك التي تعاني من تزايد التوتر والصراعات المستمرة. وقد أوضح (Ahmadi et al., 2010) أن حل المشكلات الأسرية يقلل من عدم الرضا الزواجي من حيث الأبعاد التالية: التواصل الزوجي، وحل النزاعات، والعلاقة الجنسية، وقضايا الشخصية، والتواصل مع الأسرة والأصدقاء. علاوة على ذلك، يتشكل التواصل بين الزوجين خلال فترة الخِطبة والسنوات الأولى من الزواج؛ مما يجعل محاولة تحسينه في هذه الفترة أمرًا ضروريًّا.

**٤– المرونة:**

الحياة الزوجية تتطلب مرونة وصبرًا كبيرين لتجاوز التحديات، وربة الأسرة التي تتمتع بالمرونة يمكنها التكيف مع التغيرات المفاجئة والضغوط الحياتية، بينما يساعد الصبر في معالجة أي مشكلات دون تسرع في اتخاذ القرارات وقد أوضح (Schofield, 2001) أن المرونة والصبر يسهمان في تقليل التوتر في العلاقة الزوجية، ويعززان القدرة على التكيف مع الصعوبات الزوجية. والمرونة في مواجهة التغيير هي مهارة ناعمة أخرى تلعب دورًا أساسيًّا في الحفاظ على التوازن الأسري؛ فقد يواجه الأفراد تحديات متعددة مثل الانتقال إلى منزل جديد أو التغيرات في هيكل الأسرة (مثل ولادة طفل جديد أو طلاق أحد الأبوين)، والقدرة على التكيف مع هذه التغيرات تؤدي إلى تقليل التوتر الأسري وتعزيز الوحدة العائلية، والأسر التي تتسم بالمرونة في التعامل مع التغيرات تتسم بصحة نفسية أفضل وأقل عرضة للمشاكل الأسرية.

إن مفهوم المرونة، والقدرة على الصمود، والتعافي من الأزمات والشدائد، كل هذا ينطوي على قدرة التدخل والوقاية التي تهدف إلى تعزيز الأزواج والأسر؛ حيث يُنظر إلى المرونة على أنها مقيمة داخل الفرد؛ لذا لابد من الاهتمام بالعمليات التفاعلية مع مرور الوقت التي تعزز الصلابة الفردية والعائلية، وتعزيز العمليات الرئيسية التي تمكن الأسر من التغلب على الأزمات والضغوط المستمرة، كما تعد المعتقدات والروايات المشتركة التي تعزز الشعور بالتماسك والتعاون والكفاءة والثقة أمرًا حيويًّا في التأقلم والإتقان. إن التدخلات الرامية إلى تعزيز قدرة الأسرة على الصمود لها أهمية في الوقت المناسب للتغلب على التغيرات الاجتماعية السريعة والشكوك التي تواجه الأسر اليوم (Walsh, 1996).

ويوضح (Bonanno, 2008) أنه بالرغم من تعرض الناس للخسارة أو الأحداث المؤلمة المحتملة في مرحلة ما من حياتهم فإنهم يستمرون في الشعور بالإيجابيات ولا يظهرون إلا اضطرابات طفيفة في المواقف الحياتية أو في قدرتهم على العمل، وأن المرونة في مواجهة الخسارة أو الصدمة المحتملة أكثر شيوعًا مما يُعتقد في كثير من الأحيان وعند مواجهة تحديات مالية يمكن للمرونة أن تساعد على التفكير في الحلول والفرص الجديدة بدلاً من الاستسلام ومن خصائص الأسرة المرنة التواصل الفعّال بين أفراد الأسرة، والتعاطف والتفاهم بين الزوجين والأبناء، والدعم العاطفي، والتشجيع المتبادل، والاستعداد للتغيير، والتكيف مع المتغيرات، كما تعد من العوامل المهمة في تعزيز النمو النفسي والاجتماعي للأطفال؛ فالأطفال الذين ينشئون في أسر مرنة يكونون أكثر قدرة على التكيف مع المواقف الصعبة ويشعرون بالأمان العاطفي، كما الأسرة التي تتسم بالمرونة توفر بيئة داعمة تساهم في تحسين قدرة الأطفال على التعامل مع التوترات وتطوير مهارات التكيف الخاصة بهم (Cummings, et al., 2009).

**التحديات التي تواجه ربة الأسرة في تطبيق المهارات الناعمة:**

تعد المهارات الناعمة من العناصر الأساسية التي تساهم في بناء علاقة أسرية متماسكة ومستقرة، ولكن هناك العديد من التحديات التي قد تواجه ربة الأسرة في تطبيق هذه المهارات في حياتها اليومية، هذه التحديات قد تتنوع بين العوامل الاجتماعية، والثقافية، والتعليمية، والتي قد تشكل عائقًا أمام تعلم وتطبيق هذه المهارات بفاعلية وتطبيقها وهذه العوامل يُمكن تلخيصها فيما يأتي:

١- **العوامل الاجتماعية:** البيئة الاجتماعية التي تعيش فيها ربة الأسرة قد تؤثر بشكل كبير في قدرتها على تعلم المهارات الناعمة وتطبيقها؛ فهناك العديد من العوامل الاجتماعية التي قد تشكل تحديًا في هذا السياق مثل التوقعات المجتمعية للأدوار التقليدية؛ ففي بعض الثقافات والمجتمعات، قد تُركّز الأدوار التقليدية للمرأة في ربة

الأسرة على المهام المنزلية والرعاية فقط؛ مما قد يقلل من فرص تعلم المهارات الناعمة مثل التواصل الفعّال، والتفاوض، أو التوازن بين الحياة الشخصية والمهنية؛ وفي هذه الحالات قد تفتقر المرأة إلى الدعم الاجتماعي لتطوير هذه المهارات (المجال، ٢٠٢١). وكذلك الضغط الاجتماعي فقد تشعر ربة الأسرة بالضغط لتلبية التوقعات الاجتماعية العالية فيما يخص دورها كأم وزوجة، مما يُعوق قدرتها على ممارسة أو تطوير المهارات الناعمة، هذا الضغط قد يعزز من الشعور بالانشغال المستمر والتوتر النفسي، ويقلل من الفرص لتعلم تقنيات التكيف وحل المشكلات بطرق فعّالة (العبيدي، ٢٠٢٠).

٢- **العوامل الثقافية**: تلعب دورًا كبيرًا في كيفية تلقّي ربة الأسرة للمهارات الناعمة وتطبيقها، وبعض القيم والمعتقدات الثقافية قد تشكل عائقًا في تطوير هذه المهارات، والقيود الثقافية على دور المرأة في بعض الثقافات التقليدية قد يجعل دور المرأة في الأسرة محصورًا في إدارة المنزل ورعاية الأبناء فقط؛ مما يقلل من فرصها في التفاعل مع العالم الخارجي أو تعلم المهارات الناعمة المتعلقة بالتواصل والتفاوض. هذه القيود قد تؤدي إلى عزلة المرأة أو تَحُدّ من قدرتها على استكشاف مجالات تعليمية أو مهنية توسع من مهاراتها (الزهراني، ٢٠٢٢). كذلك المفاهيم الخاطئة عن المهارات الناعمة التي قد يرى بعض أفراد المجتمع أنها غير ضرورية أو مجرد رفاهية في بعض الأحيان، مما يجعل من الصعب على ربات الأسر أن يركزن على تعلمها (يونس، ٢٠٢١).

٣- **العوامل التعليمية**: إن نقص الفرص التعليمية يُعد عاملًا مؤثرًا مهمًّا؛ حيث قد تنشأ ربة الأسرة في بيئة تعليمية محدودة، مما يحرمها من فرص تعلم المهارات الناعمة الضرورية لتطبيقها في حياتها اليومية .ومن الجدير بالذكر أن التعليم لا يُقْتصَر فقط على التعليم الأكاديمي، بل يشمل أيضًا المهارات الحياتية التي قد تكون مفقودة أو غير متاحة في سياقها الاجتماعي (مستند، ٢٠٢١). كذلك قوة النظام التعليمي التقليدي، ففي العديد من الأنظمة التعليمية لا يتم إعطاء اهتمام كافٍ لتعليم المهارات الاجتماعية والناعمة؛ فهذا النقص في التركيز على المهارات الشخصية مثل التواصل وحل المشكلات قد تَحُدّ من قدرة ربات الأسر على تطوير هذه المهارات بشكل فعّال (القرني وآل شويل، ٢٠١٩).

**التوافق الزواجي:**

التوافق الزواجي يُعرف بقدرته على تكوين علاقة متوازنة ومستقرة بين الزوجين، حيث يشمل توافر توافق في عدة جوانب من الحياة المشتركة.

**أهمية التوافق الزواجي:**

التوافق الزواجي يلعب دورًا كبيرًا في تعزيز الاستقرار الأسري وسعادة الزوجين، ووجود بيئة داعمة ومتناغمة للأفراد في إطار الأسرة؛ مما يساعد على بناء حياة زوجية مليئة بالراحة والأمان وتتضح أهمية التوافق الزواجي في استقرار الأسرة، فعندما يتمتع الزوجان بتوافق عاطفي وفكري واجتماعي فإن ذلك يساهم في تقليل النزاعات والتوترات بينهما، والزواج المتوافق يعزز من استقرار الأسرة، حيث هذا التوافق على الأطفال في بيئة هادئة ومستقرة ، كما يعزز من مشاعر

الحب والاحترام المتبادل بين الزوجين، مما يؤدي إلى زيادة الرضا الزوجي، والتوافق العاطفي، والتواصل الجيد (Amato, 2003).

**العوامل المؤثرة في التوافق الزواجي:**

١. التوازن بين العمل والحياة الأسرية :إن التأثير في الزوجين الذي يحدثه الضغط في الأدوار والمسئوليات بين العمل والأسرة يؤدى إلى ظهور الصراعات؛ الأمر الذي يؤثر بدوره في الرضا الزوجي، كما أن الارتباط السلبي بين العمل والأسرة والرضا الزوجي قد تضخم عندما كان الصراع بين الأسرة والعمل مرتفعًا، وقد يؤدي إلى ضغوط نفسية، خاصة إذا لم يتم تقسيم الأدوار الأسرية بشكل عادل بين الزوجين (Minnotte et al., 2015).

٢. التواصل العاطفي والقدرة على التكيف: إن المشاركة العاطفية بين الزوجين تعزز من التوافق، مما يساعد على تقليل النزاعات الزوجية وتسهم في تحسين العلاقة بينهما، كما أن القدرة على التكيف مع التغيرات الحياتية، مثل قدوم أطفال أو الانتقال إلى مراحل جديدة من الحياة، تزيد من استقرار العلاقة (Karney, 2021) .

٣. الضغوط المالية والتوزيع غير المتكافئ للأدوار: إن الضغوط الاقتصادية المتصاعدة والانشغال بالقضايا المالية التي تولد الإحباط والغضب في العديد من الأسر قد يكون لها تأثيرات في صحة الإنسان وسلوكه، ويتفاقم تأثير تلك الضغوط الاقتصادية على رفاهية الفرد بسبب حدوث التوتر بين الزوجين، سواء بشكل متزامن أو مستقبلي. وارتبط التوتر الزوجي أيضًا بارتفاع معدلات عدم الاستقرار الزواجي (الانفصال أو الطلاق)، كما أن التوزيع غير المتكافئ للأدوار الاقتصادية والأسرية يمكن أن يؤدي إلى انخفاض التوافق الزواجي (Conger et al, 2020).

٤. التوافق في القيم والمعتقدات :الأزواج الذين يشتركون في القيم الأسرية والدينية والتعليمية يكون لديهم توافق زواجي أكبر، ويعتبر التوافق في القيم والمعتقدات عاملاً مُهمًّا في استقرار العلاقة الزوجية، خاصة في المجتمعات التي تشهد تغيرات ثقافية واجتماعية كبيرة (Kazim Rafique, 2021) .

**أبعاد التوافق الزواجي:**

يعد التوافق الزواجي مفهومًا معقدًا ومتعدد الأبعاد، حيث يتضمن مجموعة من الجوانب العاطفية، والاجتماعية، والاقتصادية التي تساهم في تعزيز العلاقة الزوجية وتحقيق استقرارها.

ويمكن تقسيم التوافق الزواجي إلى عدة أبعاد رئيسية تساهم في تقييم نجاح العلاقة بين الزوجين كما يلي:

١. **التوافق العاطفي**: هو قدرة الزوجين على فهم مشاعر بعضهما تجاه بعض، والتعامل بحب، ودعم، وتعاطف، ويعتبر التوافق العاطفي أساسًا لبناء علاقة متينة ومستقرة والتعبير عن مشاعرهم بصدق والقدرة على التعاطف بعضهما مع بعض، والأزواج الذين يتمتعون بتفاهم عاطفي عميق يملكون القدرة على التكيف مع التحديات العاطفية التي قد تواجههم، كما أن التقارب العاطفي والعلاقة العاطفية القوية بين الزوجين يؤديان إلى زيادة الانسجام في الحياة الزوجية، وتعززان التواصل الفعّال والاحترام المتبادل (Karney, 2021).

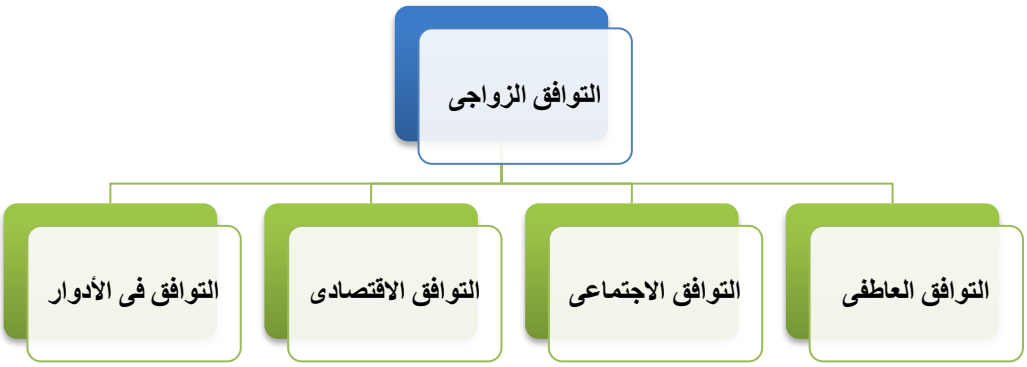
٢. **التوافق الاجتماعي**: يشير إلى كيفية تفاعل الزوجين في المجتمع، ومدى انسجامهما مع الأدوار الاجتماعية المتوقعة، وكيفية إدارة الزوجين للضغوط الاجتماعية والتحديات الثقافية والعائلية؛ فالأزواج الذين يتشاركون نفس القيم والمعتقدات الاجتماعية والثقافية غالبًا ما يتمتعون بمستوى أعلى من التوافق الاجتماعي، كما أن وجود شبكة دعم اجتماعي قوية من الأصدقاء والعائلة يعزز من قدرة الزوجين على التعامل مع التحديات الحياتية، كما يشمل توافق الزوجين في التفاعل مع الأسر والأصدقاء والتعامل مع القضايا الاجتماعية، فعلى سبيل المثال، زيادة السلبية في السنوات الأولى من الزواج قد تُؤدي إلى فشله، وانحسار الحب والمودة (Huston & George, 2001).

٣. **التوافق الاقتصادي**: ويتعلق بالقدرة على إدارة المسائل المالية بشكل مشترك، حيث يعد العامل الاقتصادي أحد أكثر العوامل تأثيرًا في التوافق الزواجي، والأزواج الذين يعملون معًا في إدارة الموارد المالية، وتحديد الأهداف المالية المشتركة، وتوزيع المسئوليات، يكون لديهم توافق اقتصادي أعلى. وتعد الضغوط المالية من أكثر العوامل التي تؤثر سلبًا في استقرار الزواج (Amato & Previti, 2003)، وقد ينشأ الاختلاف بين الزوجين بسبب ضعف الناحية المادية مقابل احتياجات الأسرة العديدة والمتزايدة، وقد يكون توافر الموارد الاقتصادية والثراء مصدرًا للخلافات إذا أسيء استغلالها، كما أن اختلاف الزوجين في طرق الإنفاق يزيد من حدة هذه الخلافات (مسعود، ٢٠٠٠).

٤. **التوافق في الأدوار**: ويشير إلى مدى توافق الزوجين في تقسيم الأدوار اليومية في الحياة الزوجية مثل تربية الأطفال، والأعمال المنزلية، والاهتمام بالعلاقات الأسرية، والأزواج الذين يتفقون على كيفية تقسيم الأعمال المنزلية، ومهام تربية الأطفال، وغيرها من المسئوليات اليومية، يتمتعون بمستوى أعلى من التوافق الزواجي، وعندما يمتلك الزوجان توقعات واقعية بشأن أدوارهما في الزواج ويعملان معًا على تلبية هذه التوقعات وذلك يعزّز استقرار العلاقة (Gottman, 2015).

**شكل ٢**

*أبعاد التوافق الزواجي*



## الطريقة والإجراءات

### أولاً وصف عينة البحث:

يتضح من جدول (٣) أن ٦٠,٠٠٪ من عينة البحث يسكنون الحضر مقابل ٤٠,٠٠٪ يسكنون الريف، كما بلغت أقل نسبة ١٢,٥٠٪ عينة البحث ممن كانت أعمارهم ٥٥ سنة فأكثر، بينما بلغت أكبر نسبة ٢٧,٥٠٪ لمن تتراوح أعمارهم من ٣٥ لأقل من ٤٥ سنة. وكانت أعلى نسبة ٥٩,٠٠٪ لمن تراوحت مدة زواجهم من ٥ لأقل من ١٠ سنوات، وكانت أقل نسبة ١٦,٠٠٪ لمن كانت مدة زواجهم ١٠ سنوات فأكثر، كما كانت نسبة العاملات ٤٢,٥٠٪، مقابل ٥٧,٥٠٪ غير عاملات.

وكان حجم أسر عينة البحث كبيرة بنسبة ٢٢,٥٠٪، مقابل ٤٦,٠٠٪ للأسر المتوسطة الحجم، و ٣١,٥٠٪ للأسر الصغيرة الحجم، وقد كانت نسبة ٢,٥٠٪ من عينة البحث حاصلات على شهادة ابتدائية، وتقاربت مع نسبة ٣,٠٠٪ حاصلات على دراسات عليا، يليها نسبة ٩,٠٠٪ من الحاصلات على شهادة متوسطة، و ٣٣,٥٠٪ حاصلات على شهادة الثانوية، وكانت أعلى نسبة ٥٢,٠٠٪ حاصلين على بكالوريوس، وكانت أقل نسبة الدخل الشهري لعينة البحث (٥ آلاف ريال فأقل) ١٣,٥٠٪، وأعلى نسبة ٣١,٠٠٪ ممن يتراوح دخلهن الشهري من (١٥ ألف لأقل من ٢٠ ألف ريال).

**جدول ٣**

*التوزيع النسبي لأفراد عينة البحث وفقاً لبعض المتغيرات الاجتماعية الاقتصادية*

| المتغيرات | الفئات | العدد ن=٢٠٠ | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|
| منطقة السكن | حضر | ١٢٠ | ٦٠,٠٠٪ |
| | بدو | ٨٠ | ٤٠,٠٠٪ |
| العمر | أقل من ٢٥ سنة | ٣٣ | ١٦,٥٠٪ |
| | من ٢٥ لأقل من ٣٥ سنة | ٤٠ | ٢٠,٠٠٪ |
| | من ٣٥ لأقل من ٤٥ سنة | ٥٥ | ٢٧,٥٠٪ |
| | من ٤٥ لأقل من ٥٥ سنة | ٤٧ | ٢٣,٥٠٪ |
| | ٥٥ سنة فأكثر | ٢٥ | ١٢,٥٠٪ |
| مدة الزواج | أقل من ٥ سنوات | ٥٠ | ٢٥,٠٠٪ |
| | من ٥ لأقل من ١٠ سنوات | ١١٨ | ٥٩,٠٠٪ |
| | ١٠ سنوات فأكثر | ٣٢ | ١٦,٠٠٪ |
| العمل | لا تعمل | ١١٥ | ٥٧,٥٠٪ |
| | تعمل | ٨٥ | ٤٢,٥٠٪ |
| | أسرة كبيرة (٧ أفراد فأكثر) | ٤٥ | ٢٢,٥٠٪ |

| المتغيرات | الفئات | العدد ن=٢٠٠ | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|
| عدد أفراد الأسرة | أسرة متوسطة (٥–٦ أفراد) | ٩٢ | ٤٦,٠٠٪ |
| | أسرة صغيرة (٤ أفراد فأقل) | ٦٣ | ٣١,٥٠٪ |
| المستوى التعليمي | شهادة ابتدائية | ٥ | ٢,٥٠٪ |
| | شهادة متوسطة | ١٨ | ٩,٠٠٪ |
| | ثانوية | ٦٧ | ٣٣,٥٠٪ |
| | بكالوريوس | ١٠٤ | ٥٢,٠٠٪ |
| | دراسات عليا (دبلوم – ماجستير – دكتوراه) | ٦ | ٣,٠٠٪ |
| الدخل الشهري | أقل من ٥ آلاف ريال | ٢٧ | ١٣,٥٠٪ |
| | من ٥ آلاف لأقل من ١٠ آلاف | ٤٢ | ٢١,٠٠٪ |
| | من ١٠ آلاف لأقل من ١٥ آلاف | ٣٠ | ١٥,٠٠٪ |
| | من ١٥ آلاف لأقل من ٢٠ آلاف | ٦٢ | ٣١,٠٠٪ |
| | من ٢٠ ألف ريال فأكثر | ٣٩ | ١٩,٥٪ |

**ثانياً: التوزيع النسبي لمستويات استجابات العينة في المهارات الناعمة:**

يتضح من جدول (٤) أن بعد التواصل الفعال سجل مستوًى مرتفعاً، وفي الترتيب الأول لعينة البحث بمتوسط حسابي قدره (١٦,٧١)، يليه بُعد حل المشكلات في الترتيب الثاني ومستوى مرتفع بمتوسط حسابي قدره (١٤,١٩)، ثم في الترتيبين الثالث والرابع بُعْدا الذكاء العاطفي والمرونة بمستوى متوسط، وكان المتوسط الحسابي (١٣,٨٠ – ١٣,٥٩) على الترتيب، بينما سجلت استبانة المهارات الناعمة متوسطاً حسابياً قدره (٥٨,٣٢)، وحازت على مستوى مرتفع.

**جدول ٤**

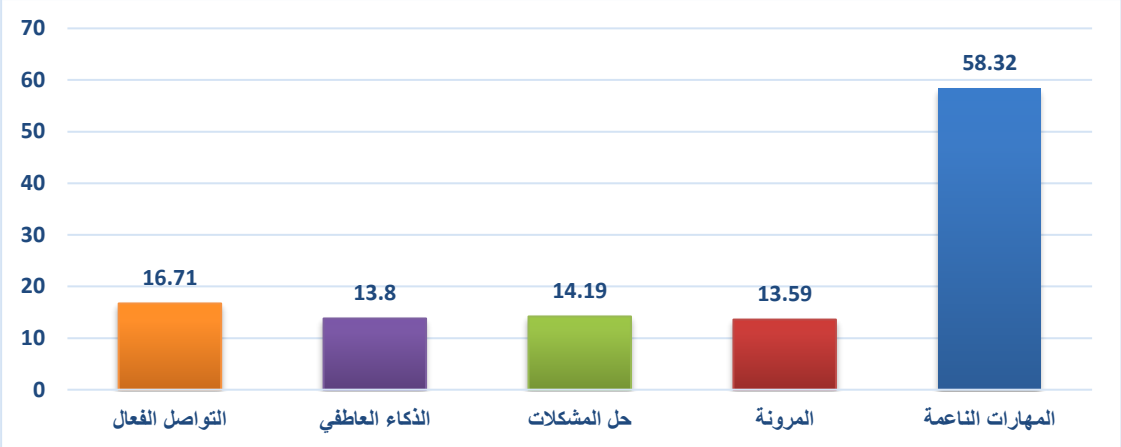
*التوزيع النسبي لمستويات استجابات العينة في المهارات الناعمة*

| أبعاد المهارات الناعمة | عدد الاستجابات ن=٢٠٠ | | | | | | المتوسط الحسابي للمجموع | المستوى |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | المستوى المرتفع | | المستوى المتوسط | | المستوى المنخفض | | | |
| | العدد | % | العدد | % | العدد | % | | |
| التواصل الفعال | ١٦١ | ٨٠,٥٪ | ٣٥ | ١٧,٥٪ | ٤ | ٢,٠٪ | ١٦,٧١ | مرتفع |
| الذكاء العاطفي | ١١٥ | ٥٧,٥٪ | ٣٠ | ١٥,٠٪ | ٥٥ | ٢٧,٥٪ | ١٣,٨٠ | متوسط |
| حل المشكلات | ١٢١ | ٦٠,٥٪ | ٣١ | ١٥,٥٪ | ٤٨ | ٢٤,٠٪ | ١٤,١٩ | مرتفع |
| المرونة | ١٠٥ | ٥٢,٥٪ | ٤٣ | ٢١,٥٪ | ٥٢ | ٢٦,٠٪ | ١٣,٥٩ | متوسط |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| المهارات الناعمة | ١٢٥ | ٦٢,٥٪ | ٣٦ | ٦,٥٪ | ٣٩ | ١٩,٥٪ | ٥٨,٣٢ | مرتفع |

**شكل ٣**

*متوسطات درجات استجابات العينة في المهارات الناعمة وأبعادها*




**ثالثاً: التوزيع النسبي لمستويات استجابات العينة في التوافق الزواجي:**

يتضح من جدول (٥) أن بُعد التوافق العاطفي سجل مستوًى مرتفعاً، وفي الترتيب الأول لعينة البحث بمتوسط حسابي قدره (١٥,٥١)، يليه بُعد التوافق الاجتماعي في الترتيب الثاني ومستوى مرتفع بمتوسط حسابي قدره (١٤,٧٦)، ثم في الترتيبين الثالث والرابع بُعْدَا التوافق في الأدوار والتوافق الاقتصادي بمستوى متوسط، وكان المتوسط الحسابي (١٣,٩٥ – ١٣,٤٤) على الترتيب، بينما سجلت استبانة التوافق الزواجي متوسطًا حسابيًّا قدره (٥٧,٦٠)، وحازت على مستوى مرتفع.

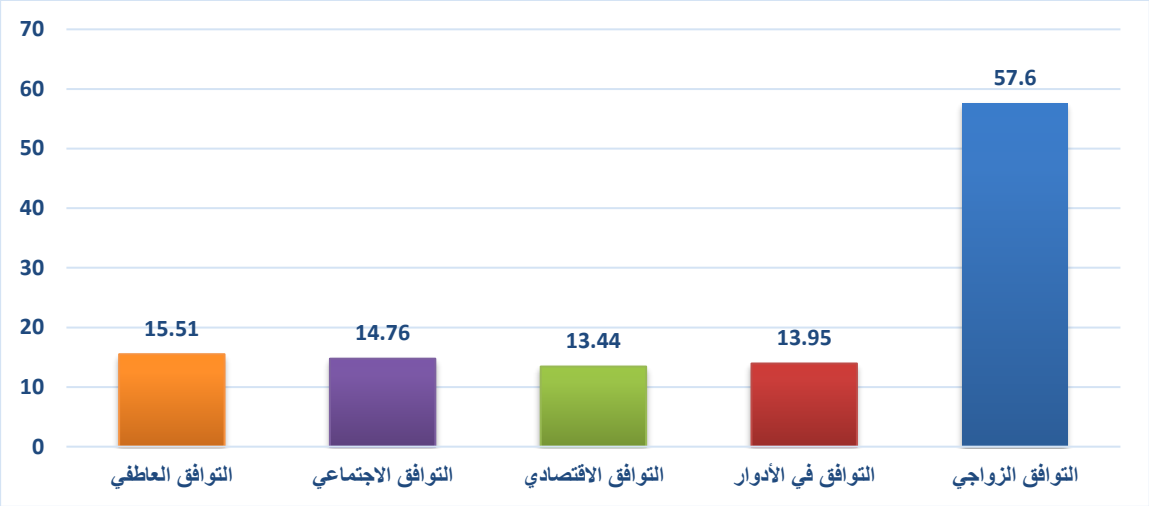
**جدول ٥**

*التوزيع النسبي لمستويات استجابات العينة في التوافق الزواجي*

| أبعاد التوافق الزواجي | عدد الاستجابات ن=٢٠٠ | | | | | | المتوسط الحسابي للمجموع | المستوى |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | المستوى المرتفع | | المستوى المتوسط | | المستوى المنخفض | | | |
| | العدد | % | العدد | % | العدد | % | | |
| التوافق العاطفي | ١٤٠ | ٧٠,٠٪ | ٢٥ | ١٢,٥٪ | ٣٥ | ١٧,٥٪ | ١٥,٥١ | مرتفع |
| التوافق الاجتماعي | ١١٨ | ٥٩,٠٪ | ٦٦ | ٣٣,٠٪ | ٦ | ٣,٠٪ | ١٤,٧٦ | مرتفع |
| التوافق الاقتصادي | ٧٥ | ٣٧,٥٪ | ٩٨ | ٤٩,٠٪ | ٢٧ | ١٣,٥٪ | ١٣,٤٤ | متوسط |
| التوافق في الأدوار | ٩٠ | ٤٥,٠٪ | ٨٥ | ٤٢,٥٪ | ٢٥ | ١٢,٥٪ | ١٣,٩٥ | متوسط |
| التوافق الزواجي | ١٠٥ | ٥٢,٥٪ | ٧٠ | ٣٥,٠٪ | ٢٥ | ١٢,٥٪ | ٥٧,٦٠ | مرتفع |

**شكل ٤**

*متوسطات درجات استجابات العينة في التوافق الزواجي وأبعادها*




**أدوات البحث:**

قامت الباحثة بإعداد أدوات البحث، وقد اشتملت على ما يلي:

**١– استمارة البيانات العامة:**

تضمنت بيانات عن منطقة السكن وتم تقسيمها إلى (حضر – بدو) بترميز (١–٢) على التوالي. العمر، وتم تقسيمه إلى فئات (أقل من ٢٥ سنة – من ٢٥ لأقل من ٣٥ سنة – من ٣٥ لأقل من ٤٥ سنة — من ٤٥ لأقل من ٥٥سنة – ٥٥ سنة فأكثر) بتقييم (١–٢–٣–٤) على التوالي. مدة الزواج (أقل من ٥ سنوات — من ٥ لأقل من ١٠ سنوات — ١٠ سنوات فأكثر) بتقييم (١–٢– ٣– ٤) على التوالي. المستوى التعليمي، وتم تقسيمه إلى (شهادة ابتدائية — شهادة متوسطة – ثانوية– بكالوريوس — دراسات عليا) بتقييم (١–٢–٣–٤–٥) على التوالي، العمل (لا تعمل — تعمل) بتقييم (١–٢) على التوالي. عدد أفراد الأسرة، وتم تقسيمه إلى (أسرة كبيرة الحجم– أسرة متوسطة الحجم — أسرة صغيرة الحجم) بتقييم (١–٢–٣) على التوالي. الدخل الشهري، وتم تقسيمه إلى فئات (أقل من ٥ آلاف ريال – من ٥ آلاف لأقل من ١٠ آلاف – من ١٠ آلاف لأقل من ١٥ آلاف – من ١٥ آلاف لأقل من ٢٠ آلاف – من ٢٠ ألف ريال فأكثر) بتقييم (١–٢–٣–٤–٥) على التوالي.

**٢– استبانة المهارات الناعمة لربة الأسرة:**

اعتمدت الباحثة على الإطار النظري والدراسات السابقة والاستفادة من ذلك في بناء الاستبانة لجميع المتغيرات، وقد اشتملت الاستبانة على (٢٤) عبارة جميعها موجبة الاتجاه؛ حيث تتضمن أربعة أبعاد هي: (التواصل الفعّال – الذكاء العاطفي – حل المشكلات — المرونة) وضم كل منها ٦ عبارات.

وكانت الاستجابة عن هذه الاستبانة وفقا لمقياس ثلاثي متصل (غالبًا، أحيانًا، نادرًا) بتقييم (٣، ٢، ١) للعبارات (موجبة الاتجاه).

**٣– استبانة التوافق الزواجي:**

اعتمدت الباحثة على الإطار النظري والدراسات السابقة والاستفادة من ذلك في بناء الاستبانة لجميع المتغيرات، وقد اشتملت الاستبانة على (٢٤) عبارة جميعها موجبة الاتجاه، حيث تتضمن أربعة أبعاد هي: (التوافق العاطفي –التوافق الاجتماعي – التوافق الاقتصادي – التوافق في الأدوار) وضم كل منها ٦ عبارات.

وكانت الاستجابة عن هذه الاستبانة وفقا لمقياس ثلاثي متصل (غالبًا، أحيانًا، نادرًا) بتقييم (٣، ٢، ١) للعبارات (موجبة الاتجاه).

**تحديد مستويات كل بعد والدرجة الكلية بِكلٍّ من استبانة المهارات الناعمة واستبانة التوافق الزواجي تم حسابها كالتالي:**

**بالنسبة إلى كل بعد:**

أكبر قيمة = ١٨، وأقل قيمة =٦

المدى= ١٨–٦=١٢

طول الفئة ٣/١٢= ٤

المستوى المنخفض يتراوح من ٦ إلى أقل من ١٠

المستوى المتوسط يتراوح من ١٠ إلى أقل من ١٤

المستوى المرتفع يتراوح من ١٤ إلى ١٨

**بالنسبة إلى الدرجة الكلية للاستبانة:**

أكبر قيمة = ٧٢، وأقل قيمة =٢٤

المدى= ٧٢–٢٤=٤٨

طول الفئة ٣/٤٨= ١٦

المستوى المنخفض يتراوح من ٢٤ إلى أقل من ٤٠

المستوى المتوسط يتراوح من ٤٠ إلى أقل من ٥٦

المستوى المرتفع يتراوح من ٥٦ إلى ٧٢

**صدق أدوات البحث:**

قامت الباحثة بحساب صدق الاتساق باستخدام معامل ارتباط بيرسون بين أبعاد الاستبانة والدرجة الكلية له؛ حيث أسفرت نتائج جدول (١) أن جميع قيم معاملات الارتباط لكل بُعد من أبعاد الاستبانة مع الدرجة الكلية للاستبيان دالة إحصائيًا عند مستوي (٠,٠٠١) لكل من استبانة المهارات الناعمة لربة الأسرة واستبانة التوافق الزواجي.

**جدول ١**

*قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل محور والدرجة الكلية للاستبيان*

| | محاور الاستبانة | الارتباط | الدلالة |
|---|---|---|---|
| استبانة المهارات الناعمة لربة الأسرة | التواصل الفعّال | ٠,٨٩١ | ٠,٠٠١ |
| | الذكاء العاطفي | ٠,٧١٨ | ٠,٠٠١ |
| | حل المشكلات | ٠,٨٥٥ | ٠,٠٠١ |
| | المرونة | ٠,٨١٢ | ٠,٠٠١ |
| استبانة التوافق الزواجي | التوافق العاطفي | ٠,٧١٧ | ٠,٠٠١ |
| | التوافق الاجتماعي | ٠,٨٨٣ | ٠,٠٠١ |
| | التوافق الاقتصادي | ٠,٧٧٤ | ٠,٠٠١ |
| | التوافق في الأدوار | ٠,٧٩٥ | ٠,٠٠١ |

**ثبات أدوات الدراسة:**

قامت الباحثة بحساب ثبات الاستبانة Reliability بمعامل ألفا كرونباخ، حيث بلغت قيمة معامل ألفا كرونباخ استبانة المهارات الناعمة لربة الأسرة (٠,٨٧٧)، واستبانة التوافق الزواجي (٠,٨٩١)، كما تشير نتائج جدول ١/أ إلى أن قيم معاملات ألفا كرونباخ لمحاور استبانة المهارات الناعمة تتراوح بين (٠,٨٦٤ – ٠,٨٩٩)، وكذلك محاور استبانة التوافق الزواجي تتراوح قيم معاملات ألفا كرونباخ بين(٠,٨٤٥ – ٠,٩٨٧)، وهي قيم عالية؛ مما يشير إلى ثبات أدوات الدراسة.

**جدول ١/أ**

*قيم معاملات الفا كرونباخ لثبات محاور الاستبانات*

| | محاور الاستبانة | قيمة معامل ألفا كرونباخ |
|---|---|---|
| استبانة المهارات الناعمة لربة الأسرة | التواصل الفعّال | ٠,٨٨٦ |
| | الذكاء العاطفي | ٠,٨٩٩ |
| | حل المشكلات | ٠,٨٦٤ |
| | المرونة | ٠,٨٦٦ |
| استبانة التوافق الزواجي | التوافق العاطفي | ٠,٩٨٧ |
| | التوافق الاجتماعي | ٠,٨٧١ |
| | التوافق الاقتصادي | ٠,٨٦٤ |
| | التوافق في الأدوار | ٠,٨٤٥ |

**الأساليب الإحصائية:**

تم التحليل الإحصائي باستخدام برنامج SPSSلإجراء المعاملات الإحصائية التالية:

١. معامل ارتباط بيرسون وسبيرمان.

٢. معامل ألفا كرونباخ.

٣. التكرار والنسب المئوية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري.

٤. اختبار t test لاختبار الفروق.

٥. اختبار One Way ANOVA، واختبار means للتعرُّف على اتجاه الفروق.

٦. اختبار الانحدار الخطى المتعدد بطريقة Inter.

## نتائج البحث ومناقشتها

**الفرض الأول**: توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين المهارات الناعمة وأبعادها، وبين التوافق الزواجي وأبعاده لدى عينة البحث. تم حساب معاملات ارتباط بيرسون لاختبار العلاقة الارتباطية بين متغيرات الدراسة السابقة الذكر، وقد أسفرت النتائج الموضحة بجدول (٦) عن أنه توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠,٠٠١) بين المهارات الناعمة والتوافق الزواجي، مما يشير إلى أنه كلما ارتفعت درجة المهارات الناعمة لدى ربات الأسر من عينة البحث ارتفعت درجة التوافق الزواجي لديهن. وتوجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠,٠٠١) بين التواصل الفعال وكل من التوافق العاطفي والتوافق في الأدوار والتوافق الزواجي، وعند مستوى دلالة (٠,٠١) بين التواصل الفعال وكل من التوافق الاجتماعي والتوافق الاقتصادي؛ فالأزواج الذين يمتلكون مهارات التواصل الجيد يمكن لبعضهم فهم احتياجات بعض وأفكارهم بشكل أعمق؛ مما يسهم في تقليل الخلافات الأسرية. وقد اتفقت هذه النتائج مع دراسة القرني وآل شويل (٢٠١٩)، والتي أظهرت النتائج أن الأزواج الذين يمتلكون مهارات التواصل الفعّال، مثل الاستماع النشط والقدرة على التعبير عن المشاعر بوضوح، يتمتعون بتوافق زواجي أعلى.

وأوضح (Lammers et al., 2011) أن الأزواج الذين يتمتعون بمهارات التواصل الجيد يظهرون مستويات أعلى من التفاهم والرضا الزواجي، فالتواصل الفعّال يسمح لكل طرف بالتعبير عن نفسه وفهم احتياجات الآخر؛ مما يسهم في حل المشكلات بطريقة هادئة ومنطقية. ووجدت علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠,٠٠١) بين الذكاء العاطفي وكل من التوافق العاطفي والتوافق الاجتماعي والتوافق في الأدوار والتوافق الزواجي، وعند مستوى دلالة (٠,٠١) بين الذكاء العاطفي والتوافق الاقتصادي، وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (Gottman, 2022)في أن الذكاء العاطفي يعزز من القدرة على التعامل مع الضغوط الزوجية، وأن الأزواج الذين يمتلكون ذكاءً عاطفيًّا أعلى يكونون أكثر قدرة على التكيف مع التحديات الزوجية وحل النزاعات بشكل بنّاء.

ووجدت علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠,٠٠١) بين حل المشكلات وكل من التوافق العاطفي والتوافق الاجتماعي والتوافق الاقتصادي والتوافق في الأدوار والتوافق الزواجي؛ مما يوضح أنه كلما كانت قدرة ربة الأسرة على حل المشكلات بطريقة هادئة والتفاوض مع الزوج ساهم ذلك في الحفاظ على استقرار الأسرة ونجاح العلاقة الزوجية؛ فمهارة حل المشكلات تساعد على توازن الأدوار في الأسرة وتساعد في اتخاذ القرارات المشتركة وتراعي احتياجات الطرفين.

أظهرت دراسة (Sullivan et al., 2010) أن الأزواج يتفاوضون على اختلافاتهم في الرأي في إنتاج تغييرات سلوكية تنبئ لاحقًا بالرضا الزوجي والاستقرار؛ فقد أكدت النتائج أن القدرة على التفاوض حول الأزمات والمشاكل اليومية دون تصعيد يؤدي إلى تقوية العلاقة الزوجية، كما أن الأزواج الذين يمتلكون هذه المهارات يتمكنون من الحفاظ على استقرار العلاقة في أوقات الأزمات، مثل الأزمات المالية أو الضغوط الاجتماعية، ووجدت علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٠١) بين المرونة وكل من التوافق العاطفي والتوافق في الأدوار والتوافق الزواجي، وعند مستوى دلالة (٠,٠١) بين التواصل الفعال وكل من التوافق الاجتماعي والتوافق الاقتصادي. وقد أشار Daks & Rogge, (2020) إلى أن المرونة في الأسرة أمرٌ بالغ الأهمية للحفاظ على التماسك الأسري والقدرة على التعامل مع الضغوطات والتعزيز من القدرة على التكيف مع التحديات الحياتية؛ مما يؤدي إلى تقليل مستويات التوتر والصراعات الأسرية؛ بالتالي يساهم في تحسين الصحة النفسية والجسدية لجميع أفراد الأسرة.

وأكد (Schofield, 2001) أن المرونة تساعد الأم على المحافظة على توازن صحي بين الأدوار المختلفة في حياتها، مما يتيح لها التعامل مع التحديات الجديدة بأقل قدر من القلق. ووجدت علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٠١) بين المهارات الناعمة وكل من التوافق العاطفي والتوافق الاجتماعي والتوافق الاقتصادي والتوافق في الأدوار والتوافق الزواجي. وأوضحت دراسة (Brown, 2018) أن الأزواج الذين يتمتعون بمهارات اجتماعية قوية مثل الدعم العاطفي، والتعاون الفعّال في الأعمال المنزلية يحققون توافقًا زواجيًا أفضل، والأزواج الذين أظهروا قدرة على التكيف مع التغيرات الحياتية مثل الانتقال إلى مدن جديدة أو التغيرات المالية كانوا أكثر استقرارًا وأقل عرضة للطلاق.

وترى الباحثة أن استخدام المهارات الناعمة يمكن أن يساعد الزوجين على تحقيق التوازن في العلاقة الزوجية، فالقدرة على التواصل وحل المشكلات والمرونة والذكاء العاطفي كل ذلك يعزز التوافق الزواجي.

**جدول ٦**

*قيم معاملات ارتباط بيرسون بين المهارات الناعمة وأبعادها والتوافق الزواجي وأبعاده*

| المتغيرات | التوافق العاطفي | التوافق الاجتماعي | التوافق الاقتصادي | التوافق في الأدوار | التوافق الزواجي |
|---|---|---|---|---|---|
| التواصل الفعال | ٠,٨٢٦*** | ٠,٣٢٨** | ٠,٣٤٧** | ٠,٨٣٣*** | ٠,٦١٧*** |
| الذكاء العاطفي | ٠,٨٩٧*** | ٠,٦٨٣*** | ٠,٣١٩** | ٠,٧٠٥*** | ٠,٥٩٨*** |
| حل المشكلات | ٠,٦٦٩*** | ٠,٧٦٥*** | ٠,٨٤٤*** | ٠,٦٢٣*** | ,٧٠٣*** |
| المرونة | ٠,٧٥١*** | ٠,٣٣٩** | ٠,٣٢٤** | ٠,٨٧١*** | ٠,٥٨٩*** |
| المهارات الناعمة | ٠,٨٤١*** | ٠,٦٢٠*** | ٠,٤٠٨*** | ٠,٧٩٩*** | ٠,٦٩٩*** |

*** معنوية عند مستوى (٠,٠٠١)  ** معنوية عند مستوى (٠,٠١)

**الفرض الثاني**: توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين المهارات الناعمة وأبعادها، والتوافق الزواجي وأبعاده، وبعض المتغيرات الاجتماعية الاقتصادية (العمر– مدة الزواج – المستوى التعليمي – الدخل الشهري).

تم حساب معاملات ارتباط سبيرمان لاختبار العلاقة الارتباطية بين متغيرات الدراسة السابقة الذكر، وقد أسفرت النتائج الموضحة بجدول (٧) أنه توجد علاقات ارتباطية دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متغير العمر وكل من متغيرات (التواصل الفعال – حل المشكلات – المرونة – المهارات الناعمة – التوافق الاقتصادي – التوافق في الأدوار – التوافق الزواجي)، مما يشير إلى أنه بزيادة عمر ربة الأسرة تزيد لديها المهارات الناعمة والتوافق الزواجي؛

حيث يميل الأفراد إلى اكتساب مهارات أكبر في التعامل مع المواقف والمشكلات الاجتماعية والمهنية بسبب الخبرة والنضج، وربات الأسر الكُبريات سنًّا يمتلكن مهارات أقوى في التواصل مع أفراد الأسرة؛ وذلك بسبب الخبرة التي اكتسبنها على مر السنين في التعامل مع مواقف حياتية معقدة، كما يمتلكن قدرة أفضل على اتخاذ القرارات العقلانية وإيجاد حلول فعّالة للمشاكل التي تواجههن في الأسرة؛ حيث إن الخبرة الطويلة في إدارة شئون المنزل والعلاقات الأسرية تمنحهن القدرة على التفكير المنطقي وتحليل المواقف بشكل أكثر دقة ومرونة وقدر أكبر من التوافق الزواجي.

توجد علاقات ارتباطية موجبة دالة إحصائيًّا بين متغير مدة الزواج وكل من (التواصل الفعال – المرونة – التوافق الاقتصادي) عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، وكل من (حل المشكلات – التوافق العاطفي – التوافق الاجتماعي) عند مستوى دلالة (٠,٠٠١)، ومع المهارات الناعمة عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يدل على أن الأزواج الذين قضوا وقتًا أطول في الزواج لديهم مهارات ناعمة بشكل أكبر مقارنة بالأزواج الجُدُد، وتوافق عاطفة واجتماعي أكثر نتيجة الخبرة المكتسبة من طول مدة الزواج. وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة القرني وآل شويل (٢٠١٩) على أن زيادة عدد السنوات له دور مهم في تحقيق الرضا الزواجي من خلال استخدام الزوجات مهارات الاتصال البناء.

توجد علاقات ارتباطية موجبة دالة إحصائيًّا بين متغير المستوى التعليمي وكل من (المهارات الناعمة – التوافق الاجتماعي) عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، وكل من (التوافق الاقتصادي – التوافق الزواجي) عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وكل من (حل المشكلات والتوافق في الأدوار) عند مستوى دلالة (٠,٠٠١). فالجانب التعليمي يعد من العوامل المؤثرة في قدرة ربة الأسرة على تعلم المهارات الناعمة وتطبيقها، فالتعليم يؤدي دورًا أساسيًّا في تكوين الشخصية وتطوير القدرات المختلفة.

توجد علاقات ارتباطية موجبة دالة إحصائيًّا بين متغير الدخل الشهري وكل من (حل المشكلات – المرونة – التوافق الاقتصادي – التوافق في الأدوار) عند مستوى دلالة (٠,٠٠١)، ومع المهارات الناعمة عند مستوى دلالة (٠,٠١)، ومع التوافق الزواجي عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

**جدول ٧**

*قيم معاملات ارتباط سبيرمان بين المهارات الناعمة والتوافق الزواجي وأبعادهما وبعض المتغيرات الاجتماعية الاقتصادية*

| متغيرات الدراسة | | العمر | مدة الزواج | المستوى التعليمي | الدخل الشهري |
|---|---|---|---|---|---|
| استبانة المهارات الناعمة | التواصل الفعال | ٠,٣٧٩* | ٠,٣٨٥* | ٠,٠١٦ | ٠,٠٢٩ |
| | الذكاء العاطفي | ٠,٠٦٧ | ٠,٠٣٣ | ٠,٠٢٥ | ٠,٠٣١ |
| | حل المشكلات | ٠,٣٩٩* | ٠,٧١٣*** | ٠,٨٧٠*** | ٠,٦٢٢*** |
| | المرونة | ٠,٣٤٩* | ٠,٣٥٥* | ٠,٠٢٥ | ٠,٧٦٠*** |
| | المهارات الناعمة | ٠,٣٨٨* | ٠,٤١١** | ٠,٣٣٠* | ٠,٤٩٨** |
| استبانة التوافق الزواجي | التوافق العاطفي | ٠,٠١٥ | ٠,٦٤٦*** | -٠,٠٥٣ | -٠,٠٥١ |
| | التوافق الاجتماعي | ٠,٠٢٦ | ٠,٧١١*** | ٠,٢٩٩* | ٠,٠٤٤ |
| | التوافق الاقتصادي | ٠,٣٦٧* | ٠,٣٣٣* | ٠,٤٠٤** | ٠,٧٤٤*** |

| متغيرات الدراسة | العمر | مدة الزواج | المستوى التعليمي | الدخل الشهري |
|---|---|---|---|---|
| التوافق في الأدوار | ٠,٣٦٩* | ٠,٣٨٧* | ٠,٦٤٧*** | ٠,٦٠٩*** |
| التوافق الزواجي | ٠,٣١٧* | ٠,٤٦٦* | ٠,٤١٢** | ٠,٣٦٤* |

*** مستوى معنوية (٠,٠٠١)　　** مستوى معنوية (٠,٠١)　　* مستوى معنوية (٠,٠٥)

**الفرض الثالث**: توجد فروق دالة إحصائيًا بين ربات الأسر العاملات وغير العاملات من عينة البحث في درجة المهارات الناعمة وأبعادها، والتوافق الزواجي وأبعاده.

تَمَّت دراسة الفروق بين ربات الأسر العاملات وغير العاملات من عينة البحث باستخدام اختبار t test تعرف الاتجاه والدلالة للفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة في المتغيرات السابقة الذكر. وقد أسفرت نتائج جدول (٨) عن وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٠١) في متغيرات حل المشكلات والتوافق الاقتصادي بين ربات الأسر العاملات وغير العاملات من عينة البحث لصالح العاملات، بينما لم توجد فروق دالة إحصائيًا في بقية المتغيرات.

وتفسر الباحثة ذلك بأن العمل يتيح لربة الأسرة العاملة الخبرات المتعددة، والتي تساعدها في كيفية تناول المشكلات وإيجاد حلول عملية لها، كما أن الراتب الذي تتقاضاه يساعد في وضع بعض حلول للمشكلات الاقتصادية؛ مما يساعد في التوافق الاقتصادي مع الزوج. وقد اتفقت مع نتيجة دراسة حنا (٢٠١٥) في أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا في مستوى مهارات التواصل الزواجي لدى النساء في المجتمع السعودي تبعًا لمتغير (وجود عمل)، ومع نتيجة دراسة القرني وآل شويل (٢٠١٩). واتفقت مع دراسة إبراهيم (٢٠٢٠) حيث وَجَدَتْ فروق في أساليب التفاوض مع الزوج وحل المشكلات في المواقف الحياتية المختلفة لصالح العاملات من النساء، واختلفت مع نتائج دراسة أحمد ومرعى (٢٠١٦)، والتي أوضحت وجود فروق دالة معنويًا في الذكاء الانفعالي لصالح العاملات.

**جدول ٨**

*دلالة الفروق بين متوسطات درجات عينة البحث في متغيرات المهارات الناعمة والتوافق الزواجي تبعاً للعمل*

| المتغيرات | | عاملات ن=٨٥ | | غير عاملات ن=١١٥ | | قيمة "ت" | مستوى الدلالة | اتجاه الفروق |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | | | |
| استبانة المهارات الناعمة | التواصل الفعال | ١٦,٩٨ | ١,٠٣٣ | ١٧,٠٦ | ١,٠٣٣ | ١,١٨٠ | غير دال | – |
| | الذكاء العاطفي | ١٣,٧٠ | ٢,١٤٢ | ١٣,٩٧ | ٢,٣٤٠ | ١,٣٤٤ | غير دال | – |
| | حل المشكلات | ١٦,٧٩ | ١,٧٨٨ | ١٤,٨٨ | ٢,١٠١ | ٦,٨١٥ | ٠,٠٠١ | العاملات |
| | المرونة | ١٤,٠٨ | ٣,٨٠٠ | ١٤,٧٩ | ٢,٤٠٩ | ١,٤٠١ | غير دال | – |
| | المهارات الناعمة | ٦١,٥٥ | ٨,٧٦٣ | ٦٠,٧١ | ٧,٨٨٣ | ١,٠٦٥ | غير دال | – |
| استبانة التوافق الزواجي | التوافق العاطفي | ١٥,١١ | ١,٠٠٧ | ١٥,٨٨ | ١,٦٦٣ | | غير دال | – |
| | التوافق الاجتماعي | ١٥,٨١ | ١,٩٢٢ | ١٥,٩٣ | ٢,٨٤١ | | غير دال | – |

| المتغيرات | عاملات ن=٨٥ | | غير عاملات ن=١١٥ | | قيمة "ت" | مستوى الدلالة | اتجاه الفروق |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | | | |
| التوافق الاقتصادي | ١٦,٠١ | ٢,٢٤٤ | ١٤,٤٤ | ٢,٦١١ | ٦,٩٧١ | ٠,٠٠١ | العاملات |
| التوافق في الأدوار | ١٤,٦١ | ٢,٠٠٨ | ١٤,٦٩ | ٢,٩٧٧ | | غير دال | – |
| التوافق الزواجي | ٦١,٥٤ | ٧,١٨١ | ٦٠,٩٤ | ١٠,٠٩٢ | | غير دال | – |

**الفرض الرابع**: توجد فروق دالة إحصائيًا بين ربات الأسر من عينة البحث في المهارات الناعمة وأبعادها، والتوافق الزواجي وأبعاده، تبعا تبعا لحجم الأسرة.

قامت الباحثة بتحليل التباين في متوسطات درجات عينة البحث في متغيرات المهارات الناعمة والتوافق الزواجي تبعا لحجم الأسرة باستخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه One Way ANOVA، وقد أسفرت النتائج الموضحة في جدول (٩) عن وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في التوافق الاقتصادي والتوافق في الأدوار، تبعا لحجم الأسرة، بينما لم توجد فروق دالة إحصائيًا في بقية متغيرات المهارات الناعمة والتوافق الزواجي، تبعا لحجم الأسرة.

**جدول ٩**

*تحليل التباين لمتغيرات المهارات الناعمة والتوافق الزواجي تبعا لحجم الأسرة*

| المتغيرات | | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة "ف" | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| التواصل الفعال | بين المجموعات | ١,٤٢٣ | ٢ | ٠,٧١٢ | ٠,٨٧٤ | غير دال |
| | داخل المجموعات | ١٦٦٩,٤٢٤ | ١٩٧ | ٥,٢٦٦ | | |
| | الكلى | ١٦٧٠,٨٤٧ | ١٩٩ | | | |
| الذكاء العاطفي | بين المجموعات | ٦,٠٤٥ | ٢ | ٣,٠٢٢ | ٠,٦٨٠ | غير دال |
| | داخل المجموعات | ٢٤٧٩,٢٥٢ | ١٩٧ | ٧,٨٢١ | | |
| | الكلى | ٢٤٨٥,٢٩٧ | ١٩٩ | | | |
| حل المشكلات | بين المجموعات | ٧,١٠٢ | ٢ | ٣,٥٥١ | ٠,٥٧١ | غير دال |
| | داخل المجموعات | ٢٠٠٢,٨٤٨ | ١٩٧ | ٦,٣١٨ | | |
| | الكلى | ٢٠٠٩,٩٥٠ | ١٩٩ | | | |
| المرونة | بين المجموعات | ٦,١٧٠ | ٢ | ٢,٥١٦ | ٠,٧٧٣ | غير دال |
| | داخل المجموعات | ١٧٤٧,٦٣٠ | ١٩٧ | ٣,٢٥٥ | | |
| | الكلى | ١٧٥٣,٨٠٠ | ١٩٩ | | | |
| المهارات الناعمة | بين المجموعات | ١١,٤٤٣ | ٢ | ٥,٧٢٢ | ٠,٨٠٣ | غير دال |

| المتغيرات | | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة "ف" | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | داخل المجموعات | ٢٢٥٨,٠٥٤ | ١٩٧ | ٧,١٢٣ | | |
| | الكلي | ٢٢٦٩,٤٩٧ | ١٩٩ | | | |
| التوافق العاطفي | بين المجموعات | ٠,٨١٦ | ٢ | ٠,٤٠٨ | ٠,٩٩٤ | غير دال |
| | داخل المجموعات | ٢١٠٩٩,٠٥٦ | ١٩٧ | ٦٦,٥٥٩ | | |
| | الكلي | ٢١٠٩٩,٨٧٢ | ١٩٩ | | | |
| التوافق الاجتماعي | بين المجموعات | ١٧,٣١٧ | ٢ | ٨,٦٥٨ | ١,٤٧٩ | غير دال |
| | داخل المجموعات | ١٨٥٥,٤٨٠ | ١٩٧ | ٥,٨٥٣ | | |
| | الكلي | ١٨٧٢,٧٩٧ | ١٩٩ | | | |
| التوافق الاقتصادي | بين المجموعات | ٢٧,٣٩٣ | ٢ | ١٣,٦٧٩ | ٣,٨٥٢ | ٠,٠٥ |
| | داخل المجموعات | ١٥٢٢,٤٠٧ | ١٩٧ | ٤,٨٠٣ | | |
| | الكلي | ١٥٤٩,٨٠٠ | ١٩٩ | | | |
| التوافق في الأدوار | بين المجموعات | ٤٦,٢١٤ | ٢ | ٢٣,١٠٧ | ٤,٣٦٧ | ٠,٠٥ |
| | داخل المجموعات | ١٦٧٧,٣٣٣ | ١٩٧ | ٥,٢٩١ | | |
| | الكلي | ١٧٢٣,٥٤٧ | ١٩٩ | | | |
| التوافق الزواجي | بين المجموعات | ٤٠٠,٢٩٠ | ٢ | ٢٠٠,١٤٥ | ١,٠٠٦ | غير دال |
| | داخل المجموعات | ٣١٦٣٢,٧١٠ | ١٩٧ | ٩٩,٧٨٨ | | |
| | الكلي | ٣٢٠٣٣,٠٠٠ | ١٩٩ | | | |

وبإجراء اختبار Means لتعرُّف على اتجاه الفروق بين أفراد عينة الدراسة، تبعًا لحجم الأسرة، في متغيري التوافق الاقتصادي والتوافق في الأدوار، فقد أسفرت النتائج الموضحة بجدول (١٠) عن أن الفروق في متغيري التوافق الاقتصادي والتوافق في الأدوار لصالح الأسر ذات الحجم المتوسط.

**جدول ١٠**

*متوسطات درجات عينة الدراسة في متغيري التوافق الاقتصادي والتوافق في الأدوار تبعاً لحجم الأسرة*

| حجم الأسرة | التوافق الاقتصادي | التوافق في الأدوار |
|---|---|---|
| أسرة كبيرة (٧ أفراد فأكثر) | ١٤,٢١ | ١٣,٩٩ |
| أسرة متوسطة (٥-٦ أفراد) | ١٦,٩٨ | ١٧,٠١ |
| أسرة صغيرة (٤ أفراد فأقل) | ١٥,٨٠ | ١٤,٣٦ |

**الفرض الخامس**: تتأثر الدرجة الكلية للتوافق الزواجي بالمتغيرات الاجتماعية الاقتصادية ومتغيرات المهارات الناعمة لدى عينة البحث.

ولتعرُّف أكثر متغيرات الدراسة تأثيرًا في الدرجة الكلية للتوافق الزواجي تم حساب معادلة الانحدار بطريقة inter بإدخال متغيرات الدراسة في معادلة الانحدار الخطي المتعدد وقد أسفرت نتائج الانحدار بجدول (١١) عن أن القوة التفسيرية لنموذج الانحدار الخطي المتعدد قوية، حيث بلغت قيمة F(٢٢,٨٧٢) عند مستوى معنوية (٠,٠٠١)، وأن قيم معاملات الارتباط الثلاث، وهي معامل الارتباط البسيط R بلغت (٠,٦٠٩)، ومعامل التحديد R2 (٠,٣٧٠)، ومعامل التحديد المصحح R2 (٠,٣٥٤)، وأظهرت النتائج أن متغير حل المشكلات احتل الترتيب الأول في تأثيره في التوافق الزواجي ، حيث بلغت قيمة T (٤,٧١٨) عند مستوى معنوية (٠,٠٠١)، يليه في الترتيب متغير التواصل الفعال عند مستوى معنوية (٠,٠٠١)، وجاء في الترتيب الثالث متغير المرونة عند مستوى معنوية (٠,٠٥)، وجاء في الترتيب الرابع متغير مدة الزواج عند مستوى معنوية (٠,٠٥)، ثم في الترتيب الخامس والأخير متغير الذكاء العاطفي عند مستوى معنوية (٠,٠٥). وقد استطاعت المتغيرات السابقة الذكر أن تفسر ٣٥,٤٪ من التباين الحادث في التوافق الزواجي، وقد تم استبعاد بقية المتغيرات لعدم وجود تأثير معنوي لها في الدرجة الكلية للتوافق الزواجي.

**جدول ١١**

*نتائج الانحدار الخطي المتعدد لبيان أثر المتغيرات المستقلة على الدرجة الكلية للتوافق الزواجي*

| المتغيرات الداخلة في معادلة الانحدار | معامل الانحدار | قيمة t | مستوى الدلالة | ترتيب المتغير |
|---|---|---|---|---|
| العمر | ٠,٠٧١ | ١,٥٣٧ | غير دال | – |
| مدة الزواج | ٠,١٢٨ | ٢,٤١٦ | ٠,٠٥ | ٤ |
| المستوى التعليمي | ٠,٠١٥ | ٠,٣٢٩ | غير دال | – |
| الدخل الشهري | ٠,٠٧٩ | ١,٧٤٨ | غير دال | – |
| التواصل الفعال | ٠,٢٥٥ | ٤,٥٥٧ | ٠,٠٠١ | ٢ |
| الذكاء العاطفي | ٠,١٢٢ | ٢,١٩٤ | ٠,٠٥ | ٥ |
| حل المشكلات | ٠,٢٧٥ | ٤,٧١٨ | ٠,٠٠١ | ١ |
| المرونة | ٠,١٣٩ | ٢,٥٢٤ | ٠,٠٥ | ٣ |
| معامل الارتباط البسيط R | | | ٠,٦٠٩ | |
| معامل التحديد R Square | | | ٠,٣٧٠ | |
| معامل التحديد المصحح Adjusted R Square | | | ٠,٣٥٤ | |
| قيمة F | | | ٢٢,٨٧٢*** | |

** مستوى معنوية ٠,٠٠١

### توصيات البحث

١. تضمين المهارات الناعمة في المناهج التعليمية والتدريبية منذ المراحل الأولى، بما في ذلك المدارس والمراكز المجتمعية، كما يجب توجيه الأفراد إلى أهمية هذه المهارات في الحياة الزوجية والأسرية.

٢. توفير الأسر بيئة داعمة لربات الأسرة لتطوير مهارات التواصل وحل المشكلات من خلال الحوار المفتوح والمناقشات البناءة داخل المنزل، وتشجيع الأزواج على تبني ثقافة الحوار المفتوح، حيث يمكن لكل طرف التعبير عن مشاعره واحتياجاته بحرية ودون خوف من الانتقاد؛ مما يساهم في تعزيز التفاهم والتوافق الزواجي.

٣. تفعيل دور المؤسسات المجتمعية، مثل الجمعيات الأسرية والمراكز الثقافية، في نشر الوعي حول أهمية المهارات الناعمة في الحياة الأسرية من خلال ورش العمل، والندوات التثقيفية، وبرامج تدريبية، ودورات متخصصة لربات الأسر والأزواج، لتعزيز مهارات التواصل، والذكاء العاطفي، وحل المشكلات.

٤. دعم الإعلام المحلي في نشر الوعي حول المهارات الناعمة لربات الأسر من خلال برامج التوعية في التلفزيون أو الإذاعة أو مواقع التواصل الاجتماعي، وتصميم برامج تعليمية خاصة تعزز من قدراتهن وتساعدهن في تطبيق هذه المهارات بفاعلية في حياتهن اليومية.

### مقترحات البحث

يقترح البحث إجراء مزيد من الأبحاث حول المواضيع التالية:

١. المهارات الناعمة لربة الأسرة وعلاقتها بإدارة النزاعات الأسرية

٢. أثر تبنى استراتيجيات المهارات الناعمة للزوجين في القيادة التربوية للأبناء

٣. المرونة النفسية وأثرها في قدرة ربة الأسرة في التعامل مع الضغوط والمشاعر السلبية

## المراجع

### أولاً: المراجع العربية

إبراهيم، هند محمد. (٢٠٢٠). استراتيجيات إدارة التفاوض بين الزوجين كما تدركها الزوجة وعلاقتها بدافعيتها للإنجاز. *مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية، ١٧*، ١٦٥ – ٢١٢.

أحمد، سماح عبد الفتاح عبد الجواد، ومرعي، حنان إبراهيم عواد أحمد. (٢٠١٦). الذكاء الانفعالي وعلاقته بإدارة الأزمات كما تدركه ربة الأسرة: دراسة مقارنة بين مصر والسعودية. *مجلة دراسات وبحوث التربية النوعية*، ٢ (٢)، ٨٩ – ١٩٣.

بوحوش، عمار، والذنيبات، محمد. (٢٠٠٩). *مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث (الطبعة الخامسة)*. ديوان المطبوعات الجامعية.

حنا، حنان حنا عزيز. (٢٠١٥). التواصل الاجتماعي لربة الأسرة وعلاقته بالممارسات الإدارية الخاصة بإدارة الذات لأبنائها في مرحلة المراهقة. *مجلة بحوث التربية النوعية*، ٤٠، ٧٨ – ١١٠.

جولمان، دانيال – ترجمة: عبد الحليم عبد الله. (١٩٩٩). *الذكاء العاطفي*. مكتبة العبيكان.

الزعبي، محمد مصلح محمد. (٢٠١٤). الجانب العاطفي وأثره فى استقرار الحياة الزوجية فى ضوء السنة النبوية. *مجلة المنارة للبحوث والدراسات*، ٢٠(٢)، ١٠٧ – ١٣٩.

عالم، هدى محمد (١٤١٦هـ). *بعض المتغيرات الاجتماعية والثقافية التي تؤدي إلى الطلاق*. [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة الملك عبد العزيز.

عبد الهادي، نبيل أحمد (٢٠٠٤). *نماذج تربوية تعليمية معاصرة*. دار وائل للنشر والتوزيع، عمان.

العتيبي، ياسر (٢٠١٢). *الذكاء العاطفي في الأسرة*، دار الفكر المعاصر.

العدل، عادل محمد محمود، ووردة، صلاح شريف عبد الوهاب. (٢٠٠٣). القدرة على حل المشكلات ومهارات ما وراء المعرفة لدى العاديين والمتفوقين عقلياً. *مجلة كلية التربية*، ٣ (٢٧)، ١٨١ – ٢٥٨.

القرني، محمد ضيف الله محمد آل قاسم، وآل شويل، سعيد بن أحمد سعيد. (٢٠١٩). الاتجاه نحو الحوار الأسري وعلاقته بالتوافق الزواجي لدى عينة من الأزواج في محافظة بلقرن. *مجلة كلية التربية*، ٣٥ (١)، ١ – ٣٨.

مسعود. وفاء خير. (٢٠٠٠). *علاقة التوافق الزواجي بالتنميط الجنسي لطفل ما قبل المدرسة من ٤–٦ سنوات* [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة عين شمس.

النجار، سناء محمد أحمد عبدالله، وعبدالعاطى، فاطمة محمد أبو الفتوح. (٢٠٢١). مقومات المرونة الأسرية كما تدركها الزوجة وانعكاسها على إدارة الضغوط الحياتية في ظل جائحة كورونا. *مجلة الاقتصاد المنزلي*، ٣٧ (٢)، ٣١٥ – ٣٦٤.

يونس، ثناء محمود (٢٠٢١). مشكلات الأسرة المصرية في ضوء التغييرات العالمية المعاصرة، *مجلة البحث في التربية وعلم النفس*، ٣٦ (١)، ٢٠٩–٢٤٠.

**ثانياً: المراجع الأجنبية**

Ahmadi, K., Mahdi Nabipoor Ashrafi, S., Ali Kimiaee, S., & Afzali, M. H. (2010). Effect of family problem-solving on marital satisfaction. *Journal of applied sciences*, *10*(8), 682-687. https://doi.org/10.3923/jas.2010.682.687

Aldwin, C. M. (2007). Stress, coping, and development: An integrative perspective (2nd ed.). The Guilford press.

Amato, P. R., & Previti, D. (2003). People's reasons for divorcing: Gender, social lass, the life course, and adjustment. *Journal of family issues*, *24*(5), 602-626. https://doi.org/10.1177/0192513x03024005002

Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, *18* (Suppl), 13–25.

Bonanno, G. A. (2008). Loss, trauma, and human resilience: Have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events? *Psychological Trauma Theory Research Practice and Policy*, *S*(1), 101–113. https://doi.org/10.1037/1942-9681.s.1.101

Brown, D. (2018). The Role of Social Skills in Marital Compatibility Among Couples. *Journal of Social and Personal Relationships*, *35*(2), 115-128.

Conger, R. D., Ge, X. J., & Lorenz, F. O. (2020). Economic stress and marital relations. In *Families in troubled times*, 187-203. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003058809-12

Cummings, E. M., & Davies, P. T. (2010). *Marital conflict and children: An emotional security perspective*. The Guilford Press.

Daks, J. S., & Rogge, R. D. (2020). Examining the correlates of psychological flexibility in romantic relationship and family dynamics: A meta-analysis. *Journal of Contextual Behavioral Science*, *18*, 214-238. https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2020.09.010

Dew, J. (2008). Debt changes and marital satisfaction changes in recently married couples. *Family Relations*, *57*(1), 60–71. https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2007.00483.x

Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ for character, health and lifelong achievement.* New York. Bantam Books.

Goleman, D., & Boyatzis, R. (2008). Social intelligence and the biology of leadership. *Harvard business review*, *86*(9), 74-81, 136.

Gottman, J. M., & Silver, N. (2022). *The Seven Principles for Making Marriage Work*. Harmony Books.

Hanh, T. N. (2013). *The art of communication*. Harper One.

Harker, L. (2002). "The Role of Emotional Intelligence in Marital Satisfaction." *Journal of Family Psychology*, 16(4), 493-502.

Heckman, J. J., & Kautz, T. (2012). Hard evidence on soft skills. *Labour economics*, *19*(4), 451-464. https://doi.org/10.1016/j.labeco.2012.05.014

Markman, H. J., Stanley, S. M., & Blumberg S. L. (2010). *Fighting for Your Marriage*, John Wiley & Sons.

Huston, T. L., Caughlin, J. P., Houts, R. M., Smith, S. E., & George, L. J. (2001). The connubial crucible: newlywed years as predictors of marital delight, distress, and divorce. *Journal of personality and social psychology*, *80*(2), 237-252. https://doi.org/10.1037/0022-3514.80.2.237

Molloy J. T. (2008). *Why Men Marry Some Women and Not Others*. Grand Central Publishing.

Karney, B. R. (2021). Socioeconomic status and intimate relationships. *Annual review of psychology*, *72*, 391-414. https://doi.org/10.1146/annurev-psych-051920-013658

Karney, B. R., & Bradbury, T. N. (1995). The Longitudinal Course of Marital Quality and Stability: A Review of Theory, Methods, and Research. *Psychological Bulletin*, *118*(1), 3-34. https://doi.org/10.1037/0033-2909.118.1.3

Kazim, S. M., & Rafique, R. (2021). Predictors of marital satisfaction in individualistic and collectivist cultures: A mini review. *Journal of research in psychology*, *3*, 55-67. https://doi.org/10.31580/jrp.v3i1.1958

Knapp, M. L., Vangelisti, A. L., & Caughlin, J. P. (2014). *Interpersonal communication and human relationships*. 7th ed. Allyn & Bacon.

Lammers, J., Jordan, J., Pollmann, M., & Stapel, D. A. (2011). *Power In Relationships and Intimate Partner Violence. Psychological Science, 22*(1), 1-7. https://doi.org/10.1177/0956797610392928

Minnotte, K. L., Minnotte, M. C., & Bonstrom, J. (2015). Work–family conflicts and marital satisfaction among US workers: Does stress amplification matter? *Journal of Family and Economic Issues*, *36*, 21-33. https://doi.org/10.1007/s10834-014-9420-5

Murray, C. J., Thompson, K. C. Liu, Jenkins, T. M. (2020). *Emotional Support and Marital Satisfaction: The Role of Coping Mechanisms in Marriage. Journal of Family Psychology, 34*(2), 145-157.

Nielsen, J. (2010). *Effective communication skills*. McGraw-Hill.

Robles, M. M. (2012). Executive Perceptions of the Top 10 Soft Skills Needed in Today's Workplace. *Business Communication Quarterly*, *75*(4), 453-465. https://doi.org/10.1177/1080569912460400

Rzepa, S. R., & Weissman, M. (2024). Social adjustment scale self-report (SAS-SR). In *Encyclopedia of Quality of Life and Well-Being Research*, 6501-6504. Springer International Publishing.

Schofield, G. (2001). Resilience and family placement: A lifespan perspective. *Adoption & fostering*, *25*(3), 6-19. https://doi.org/10.1177/030857590102500303

Sullivan, K. T., Pasch, L. A., Johnson, M. D., & Bradbury, T. N. (2010). Social support, problem solving, and the longitudinal course of newlywed marriage. *Journal of personality and social psychology*, *98*(4), 631-644. https://doi.org/10.1037/a0017578

Van Poppel, M., Brooks, L. F., Bakker, A. J. M. (2019). Life Transitions and Marital Satisfaction: The Role of Flexibility and Adaptation. *Journal of Social and Personal Relationships, 36*(4), 687-706.

Walsh, F. (1996). The concept of family resilience: Crisis and challenge. *Family process*, *35*, 261-281. https://doi.org/10.1111/j.1545-5300.1996.00261.x

# مستوى وعي معلمات العلوم الطبيعية بالمرحلة الثانوية باستخدام تقنيات الميتافيرس في تدريس العلوم الطبيعية من وجهة نظرهن

**أ. بدور بنت قاسم الشريع**
محاضر بقسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية بجامعة حفر الباطن

**أ.د. جبر بن محمد الجبر**
أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم
كلية التربية بجامعة الملك سعود

**مستخلص:** هدف هذا البحث الكشف عن مستوى وعي معلمات العلوم الطبيعية بالمرحلة الثانوية بتقنيات الميتافيرس في تدريس العلوم الطبيعية من وجهة نظرهن، وما إذا كانت هناك اختلافات ذات دلالة إحصائية في هذا الوعي تُعَزى إلى التخصص العلمي والدورات التدريبية. تم الاعتماد على المنهج الوصفي المسحي باستخدام الاستبانة بالتطبيق على عينة (٢٢٨) من معلمات العلوم الطبيعية بالمرحلة الثانوية بالمدارس الحكومية في محافظة حفر الباطن تم اختيارها بالطريقة المتيسرة. لجمع البيانات، أعد الباحثان استبانة وعي المعلمات باستخدام تقنيات الميتافيرس في تدريس العلوم. بينت نتائج البحث أن وعي معلمات العلوم الطبيعية في محافظة حفر الباطن بتقنيات الميتافيرس في التدريس كان بدرجة (متوسطة)، إذ بلغ المتوسط العام (٢,٠٢)، وكان الوعي بمعوقات استخدام تقنيات الميتافيرس في تدريس العلوم هو الأعلى بين أبعاد الاستبانة، بينما جاء وعي المعلمات بالتطبيقات والاستخدامات المحددة لتقنيات الميتافيرس في تدريس وتعلم العلوم في المرتبة الأخيرة، كما بينت النتائج عدم وجود اختلافات دالة إحصائيًّا بين متوسطات درجات المعلمات المشاركات فيما يتعلق بأبعاد الاستبانة الخمسة، والدرجة الكلية للاستبانة تُعَزى إلى متغير "التخصص العلمي، في حين كانت هناك اختلافات دالة إحصائيًّة وفقًا لمتغير الدورات التدريبية في الواقع الافتراضي، وذلك فيما يتعلق بأبعاد الاستبانة الخمسة، وكذلك الدرجة الكلية للاستبانة، وجاءت الاختلافات لصالح المعلمات اللاتي تلقين دورات تدريبية في الواقع الافتراضي. في ضوء هذه النتائج تمت التوصية بتقديم دورات تدريبية لمعلمات العلوم الطبيعية فيما يتعلق باستخدام تقنيات الميتافيرس في تدريس العلوم استنادًا إلى النماذج المعاصرة للتطوير المهني للمعلم في مجال تقنيات التعليم لتنمية معرفتهن بالأبعاد التقنية والتربوية والتقنية التربوية المرتبطة باستخدامها.

**الكلمات الدالة:** تقنيات الميتافيرس، وعي معلمات العلوم ، تدريس العلوم.

## Awareness Level of Secondary School Female Science Teachers about Metaverse Technologies in Teaching Natural Sciences in the Light of their Views

**Budur G. Al Shuraya**
Lecturer, Department of C&I
College of Education, Hafr Albatin University

**Jabber M. Aljabber**
Professor, Science Education
College of Education, King Saud University

**ABSTRACT:** This study aimed to explore the level of awareness of secondary school female science teachers regarding metaverse technologies for teaching natural sciences in Hafr Albatin City, Saudi Arabia, and to examine statistically significant differences in their awareness levels by scientific major and training courses. A descriptive method was used, with a questionnaire administered to a sample of 228 female science teachers in secondary schools in Hafr Albatin city, selected through convenience sampling. For data collection, a questionnaire was developed to assess teachers' awareness of the use of metaverse technologies in science teaching. Findings revealed that female science teachers' awareness of the use of metaverse technologies in teaching science was moderate, with an overall mean score of 2.02. Moreover, awareness of obstacles to using metaverse technologies in teaching science was the highest domain, while awareness of specific applications and uses of metaverse technologies in teaching and learning science was the lowest. The results also indicated that there were no statistically significant differences in the mean scores of all five questionnaire domains due to the scientific major variable. However, statistically significant differences were found for the variable of virtual reality training courses, favoring female science teachers who had attended them. Finally, the study posted recommendations, including providing training courses for science teachers on using metaverse technologies in science teaching, based on contemporary models of teachers' professional development, and considering educational technology.

**Keywords**: Metaverse, science teachers' awareness, science teaching.

**مقدمة البحث:**

مع التطور الكبير الذي تشهده تقنيات الذكاء الاصطناعي وإدماج تقنيات الاتصالات من نوعية G5 في بنية الإنترنت التحتية جنبًا إلى جنب مع التطور في تقنيات الواقع الافتراضي، برزت تقنيات الميتافيرس كإحدى تقنيات الثورة الصناعية الخامسة على مستوى العالم، وتزايد الاهتمام بها في كافة المجالات، ومن بينها المجال التعليمي. ويمكن أن يكون لتوظيف تقنيات الميتافيرس دور مهم في إحداث التحول الرقمي في العملية التعليمية كما تستلزم رؤية المملكة السعودية ٢٠٣٠؛ ويؤيد ذلك ما أوضحه لياو (Liao, 2024) من أن لظهور الميتافيرس تأثيرات عميقة في نظام التعليم بمختلف مراحله، حيث يتجه التعليم نحو الرقمنة حتى تحقيق تحول رقمي كامل في التعليم.

وتعد تقنيات الميتافيرس مفيدة بشكل خاص في تدريس العلوم الطبيعية؛ لما تتضمن هذه العلوم من مفاهيم وأفكار ونظريات مجردة يصعب استيعابها وتعلمها بالطرق التقليدية. وفي هذا السياق، توضح مراجعة الأدبيات (Alfaisal et al., 2024; Mercan & Selçuk, 2024; Pradana & Elisa, 2023) أن تقنيات الميتافيرس توفر فرصًا لتصميم مختبرات افتراضية على درجة عالية من الكفاءة والفاعلية، وتتيح إمكانية إجراء تجارب ومحاكاة آمنة قد يكون صعب تنفيذها في العالم الحقيقي، وتصميم بيئات تعلم تفاعلية مثيرة لاهتمام الطلبة، إضافة إلى تكوين مجتمع تعلم افتراضي يحسن الاندماج الدراسي للطلبة، كما يمكن لتقنيات الميتافيرس العمل دون الحاجة إلى مغادرة العالم؛ الحقيقي مما يساعد على الربط بين العالم الحقيقي والافتراضي دون قيود زمنية.

وتوضح نتائج عدة دراسات سابقة التأثيرات الإيجابية المرتبطة باستخدام تقنيات الميتافيرس في تدريس العلوم الطبيعية، والتي تتضمن تأثيرات وجدانية مثل تحسين الاتجاهات نحو العلوم والاهتمام بها (Liao, 2024)، وتحسين الاندماج الدراسي للطلبة في تعلم العلوم الطبيعية (Damaševičius & Sidekerskienė, 2023)، وتأثيرات معرفية مثل تنمية اكتساب المفاهيم العلمية وتنمية المعرفة العلمية لدى الطلبة (Liao, 2024; Rahman et al., 2024؛ عتيم، 2024).

لكن بالرغم من هذه التأثيرات الإيجابية تشير دراسات أخرى إلى وجود عدة تحديات قد تُحول دون الاستفادة من تقنيات الميتافيرس في التدريس عامة، وفي تدريس العلوم بشكل خاص. فعلى سبيل الشاهد، تدل النتائج المستندة من الدراسة التي نفذها كل من شي وآخرين (Shi et al., 2023) على وجود عدة معوقات أمام تكامل الميتافيرس في العملية التعليمية من بينها: التحديات التقنية، والمخاطر الأخلاقية الرقمية الناتجة عن الميتافيرس، فضلا عن ضعف قدرة المعلمين على الاستفادة من تقنيات الميتافيرس.

ويُعد معلمو العلوم في سياق توظيف تقنيات الميتافيرس من أهم العناصر الفعّالة؛ فعلى كاهلهم تقع مسئولية تكامل تقنيات الميتافيرس في تدريس العلوم وتحقيق نواتج التعلم المستهدفة، وذلك كما يؤكد رييس وزملاؤه (Reis et al., 2023). ووفقًا لما تبنيه نتائج العديد من الدراسات العلمية السابقة (Tural & Koçak, 2023; Kim, 2022; Eşin & Özdemir, 2022; MacCallum & Parsons, 2019) يمثل وعي المعلمين بتقنيات الميتافيرس أحد المتطلبات الرئيسية التي تعمل على تشكيل اتجاهات إيجابية نحو استخدامها في التدريس، وتبنِّي هذه التقنيات وتكاملها بشكل فعلي في التدريس؛ ولذلك ينبغي أن يكون معلمو العلوم على وعي كافٍ بتقنيات الميتافيرس واستراتيجيات توظيفها ومعوقاتها في تدريس العلوم.

وقد اهتمت بعض الدراسات المحلية بتقنيات الميتافيرس كدراسة عتيم (٢٠٢٤) التي ركزت على دور الميتافيرس في تدريس العلوم وتعلمها، كما ركزت دراسات أخرى على واقع استخدام معلمي العلوم لتقنيات الواقع المعزز – إحدى التقنيات ضمن الميتافيرس–كدراسة الحبيشي (٢٠٢٣)، ودراسة آل زياد والسلامات (٢٠٢٢) التي خلصت إلى وجود مستوى مرتفع من استخدام الواقع المعزز في تدريس العلوم، ودراسة الحارثي والعيسى (٢٠٢٢) التي توصلت إلى وجود درجة منخفضة من استخدام معلمة العلوم لتقنية الواقع المعزز في تدريس العلوم الطبيعية.

إضافة إلى ذلك، تم إجراء بعض الدراسات التي ركزت على تكامل تقنيات الميتافيرس في العملية التعليمية، منها دراسات تضمنت مراجعة منظمة للأدبيات والدراسات التي تناولت التطبيقات التربوية العامة لتقنيات الميتافيرس (Shi & Park, 2024; Mercan & Selçuk, 2024)، أو مراجعة معَّوقات التوظيف التربوي لتقنيات الميتافيرس بشكل عام (Rewara et al., 2024)، كما أجريت دراسات أخرى اهتمت بمستوى وعي عينات مختلفة من المعلمين (لا معلمي العلوم الطبيعية بشكل محدد) كالدراسات التي أجراها كل من (Lapeira et al., 2023; Tural & Koçak, 2023; Gürkan & Bayer, 2023)، مع دراسات أقل ركزت على معلمي العلوم الطبيعية منها دراسة يلماز وشيمشك (Yilmaz & Simsek, 2023)، ودراسة جعفري (Jafari, 2023).

واستنادًا إلى ما تقدم، تمثل تقنيات الميتافيرس أحد المكونات الرئيسية للثورة الصناعية الخامسة على المستويين الدولي والمحلي؛ ولذلك فإنه من الأهمية بمكان توظيف تقنيات الميتافيرس لتحسين تدريس العلوم الطبيعية، والاستفادة من تأثيراتها المهمة في نواتج تعلم الطلبة (Rahman et al., 2024; Spiegel & Wang 2024)، ولكي يمكن تحقيق ذلك فمن الضروري أن يكون المعلمون على وعي ملائم بهذه التقنيات واستخداماتها في التدريس؛ نظرًا لأن ذلك يفتح مجالًا بحثيًا جديدًا بشأن استراتيجيات توظيف تقنيات الميتافيرس في تدريس العلوم، وأهم الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية التي يجب أن يُلم بها هؤلاء المعلمون فيما يتعلق بتقنيات الميتافيرس. ومن ثم، يمكن أن يكون لهذا الوعي مضامين مهمة للغاية للقائمين على برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة وأثناءها فيما يتعلق بتوظيف تقنيات الميتافيرس في التدريس، كما يمكن أن يكون مفيدًا لمعلمي العلوم الطبيعية أنفسهم وللباحثين في مجال التطوير المهني للمعلم وتقنيات التعليم.

**مشكلة البحث:**

مع التطور الكبير في تقنيات المعلومات والاتصالات يزداد استخدامها في التعليم يومًا بعد يوم، وفي هذا السياق تعتبر تقنيات الميتافيرس من التقنيات المهمة التي تساهم في عمليات التعليم الرقمي (Büyüközkan & Mukul, 2024). وبالرغم من أهمية تقنيات الميتافيرس في تدريس العلوم الطبيعية، وأهمية أن يكون معلموها على درجة كبيرة من الوعي بتقنيات الميتافيرس وتطبيقاتها في تدريس العلوم الطبيعية، توضح نتائج بعض الدراسات نقيض ذلك.

تبرز نتائج العديد من الدراسات السابقة التي أجريت في بيئات متنوعة ضعف وعي المعلمين بتقنيات الميتافيرس وتطبيقاتها التربوية؛ فقد توصلت دراسة جوركان وباير (Gürkan & Bayer, 2023) إلى أن (٦٩,٧٪) من المعلمين قد كانت لديهم تصورات سلبية بعدم وجود فوائد تربوية لتقنيات الميتافيرس؛ مما يبين ضعف وعي المعلمين بتقنيات الميتافيرس وتكاملها في العملية التعليمية. كما أشارت نتائج دراسة إيشين وأوزديمير (Eşin & Özdemir, 2022) إلى وجود مستويات تتراوح ما بين المتوسطة والضعيفة لوعي المعلمين بالميتافيرس. كما أوضحت نتائج الدراسة التي أجراها كل من لابيرا وآخرين (Lapeira et al., 2023) أنه بالرغم من وجود معرفة أساسية لدى معلمي الدراسة بمفاهيم الميتافيرس،

فإن (50%) منهم فقط كانت لديهم القدرة على تقديم تعريف شامل لمفاهيم الميتافيرس؛ مِمّا يبين ضعف وعيهم بتقنيات الميتافيرس. كما أشارت النتائج إلى أن المعلمين لا يمتلكون المهارات الرقمية الكافية للعمل في الميتافيرس، كاستخدام أدوات تصميم OVAS ، وأدوات الذكاء الاصطناعي؛ مما يتطلب تدريبهم بشكل واسع النطاق في هذا المجال. وعلى نحو مشابه، أشارت دراسة "شي وبارك" (Shi & Park, 2024) إلى وجود فجوة في الوعي لدى المعلمين فيما يتعلق بتطبيقات الميتافيرس في التعليم.

وإضافة إلى ما تقدم يتبين من نتائج دراسة يوي (Yue, 2022) أن ضعف الوعي بتقنية الميتافيرس وإمكاناتها يمثل إحدى أبرز صعوبات تكاملها في العملية التعليمية. وعلى نحو مشابه، توضح نتائج دراسة ريوارا وآخرين ( Rewara et al., 2024) في سياق مراجعة منظمة للأدبيات أن عدم جاهزية المعلمين والطلبة للاستخدام التربوي لتقنيات الميتافيرس يمثل أحد أبرز معوقات الاستفادة من الميتافيرس في العملية التعليمية. إضافة إلى ذلك يصاحب استخدام تقنيات الميتافيرس بعض تحديات لوجيستية وتقنية وأخلاقية واجتماعية أبرزها ضعف بنية الدعم التحتية، وعدم إتاحة تقنيات الميتافيرس على نطاق واسع، وارتفاع تكلفة المعدات والأجهزة اللازمة لتشغيل الميتافيرس، إضافة إلى لقضايا الأمنية كتلك المتعلقة بانتهاك الخصوصية، وأمن البيانات والشبكات (Khadivi, 2024)، وهي الصعوبات التي ينبغي أن يكون معلمو العلوم الطبيعية على وعي بها.

واستجابة لأولويات البحث التربوي في السعودية كما تظهرها دراسة الشمراني (١٤٣١هـ) فإن دمج التقنيات المعاصرة في تدريس العلوم تعد من أكثر أولويات البحث أهمية في التربية العلمية بالمملكة العربية، وبالنظر إلى أنه يمكن أن يكون لتقنيات الميتافيرس دور حيوي في تدريس العلوم خاصة في تطوير معامل العلوم وتدريس العلوم بطريقة بصرية وتفاعلية واندماجية بما يستجيب لهذه الأولوية، فإنه من المهم إيلاء أولوية للبحث في مدى وعي معلمي العلوم بتقنيات الميتافيرس.

وفي ضوء ما تقدم، تتضح الفجوة البحثية للبحث الحالي، والحاجة إلى بحث وعي معلمي العلوم الطبيعية بتقنيات الميتافيرس وتوظيفها في التدريس. وعليه، تتمثل مشكلة البحث في الحاجة إلى دراسة مدى وعي معلمات العلوم بالمرحلة الثانوية باستخدام الميتافيرس في تدريس العلوم.

**أسئلة البحث**

تمثلت أسئلة البحث في الآتي:

١. ما مستوى وعي معلمات العلوم الطبيعية بالمرحلة الثانوية بتقنيات الميتافيرس في تدريس العلوم الطبيعية من وجهة نظرهن؟
٢. ما الفروق في وعي معلمات العلوم بالمرحلة الثانوية بتقنيات الميتافيرس في تدريس العلوم الطبيعية في ضوء التخصص العلمي، والدورات التدريبية؟

**أهداف البحث:**

١. الكشف عن مستوى وعي معلمات العلوم الطبيعية بالمرحلة الثانوية بتقنيات الميتافيرس في تدريس العلوم الطبيعية من وجهة نظرهن.

٢. الكشف عن الفروق في وعي معلمات العلوم بالمرحلة الثانوية بتقنيات الميتافيرس في تدريس العلوم الطبيعية في ضوء التخصص العلمي، والدورات التدريبية.

**أهمية البحث:**

تحددت أهمية البحث الحالي فيما يلي:

١. يستجيب هذا البحث لأولويات البحث في تدريس العلوم خاصة في ظل التطور التكنولوجي الكبير، وأولوية البحث في سبل الاستفادة منه في تدريس العلوم.
٢. إفادة القائمين على التطوير المهني لمعلمي العلوم الطبيعية، وكذلك القائمين على إدارة العملية التعليمية في الإدارات والمناطق التعليمية والمدارس، لبناء برامج للتطوير المهني للمعلمات في تقنيات الميتافيرس، والتغلب على تحديات توظيفها في التدريس.

**حدود البحث:**

١. **الحدود المكانية والبشرية:** طبق البحث ميدانيًّا على عينة عشوائية من معلمات العلوم الطبيعية بالمرحلة الثانوية في محافظة حفر الباطن.
٢. **الحدود الزمانية:** طبق البحث ميدانيًّا خلال العام الدراسي الحالي ١٤٤٦هـ.
٣. **الحدود الموضوعية:** تضمن الوعي بتقنيات الميتافيرس الأبعاد التالية: الوعي بتقنيات الميتافيرس، والوعي بتطبيقات أو استخدامات تقنيات الميتافيرس في تدريس وتعلم العلوم، والوعي بأهمية تقنيات الميتافيرس وتأثيراتها في نواتج تعلم العلوم، والوعي بمتطلبات تطبيق تقنيات الميتافيرس في العلوم، والوعي بمعّوقات وتحديات استخدام تقنيات الميتافيرس وتحدياتها في تدريس العلوم.

**مصطلحات البحث:**

**١- تقنيات الميتافيرس:**

يُعرف أينو وآخرون (Ueno et al., 2024) الميتافيرس في سياق عمليتي التعليم والتعلم على أنها بيئة افتراضية ديناميكية وتفاعلية تستخدم الشخصيات الافتراضية والعوالم الرقمية لتحسين الاندماج الدراسي للطلبة وتحسين خبراتهم التعليمية.

وعرف الباحثان تقنية الميتافيرس بأنها أحد تطبيق الثورة الصناعية الخامسة تتضمن عالماً افتراضيًا متكاملًا ثلاثي الأبعاد مستنداً إلى الذكاء الاصطناعي، ويتجاوز حدود الواقع المادي، ويجمع بين التقنية الرقمية المتقدمة مثل الواقع الافتراضي، والواقع المعزز، وتقنيات البلوك تشين؛ بهدف توفير بيئات تعلم افتراضية تفاعلية، حيث يمكن للمستخدمين التواصل والتفاعل مع الشخصيات أو العناصر الافتراضية في فضاءات رقمية.

**٢- وعي المعلمات:**

أشار الوعي في هذا البحث إلى مدى إدراك معلمات العلوم أو إلمامهن بأكثر تقنيات الميتافيرس أهمية، والوعي بالتِطبيقات أو الاستخدامات لتقنيات الميتافيرس في تدريس وتعلم العلوم، والوعي بأهمية تقنيات الميتافيرس وتأثيراتها في

نواتج تعلم العلوم، والوعي بأهميتها وتأثيراتها في تعلم العلوم، وأكثر متطلباتها التربوية أهمية؛ لكي تحقق فاعليتها المأمولة، فضلًا عن الوعي وتحديات استخدام تقنيات المتيافيرس في تدريس العلوم، وقيس الوعي في هذا البحث بالدرجة التي تحصل عليها المعلمات على الاستبانة التي تقيس وعي المعلمات باستخدام تقنيات الميتافيرس في تدريس العلوم.

## أدبيات البحث

### نشأة تقنيات الميتافيرس ومفهومه:

تقنيات الميتافيرس مفهوم موجود في حياتنا منذ سنوات، لكنه أصبح معروفًا على نطاق واسع بعد أن اكتسب معاني جديدة بفضل التطورات في تقنيات البلوكشين (Block Chain)، والواقع الافتراضي (Sarıtaş & Topraklıkoğlu, 2022)، ولقد ظهر مصطلح ميتافيرس لأول مرة من خلال رواية الخيال العلمي (تحطم الثلج) (Snow Crash) التي كتبها المؤلف الأمريكي نيل ستيفنسون Neal Stephenson، ونشرت في عام (١٩٩٢) (Shi et al, 2023)؛ حيث تم استخدام مفهوم تقنيات الميتافيرس كعالم موازٍ. على الرغم من أن لهذا المفهوم دلالة خيالية إلا فإنه يُعتبر بُعدًا يشبه مستقبل الإنترنت أو الزمن (Gülen et al., 2022). ولا تزال تقنيات الميتافيرس في المراحل الأولى من التطوير، لكنه من المتوقع أن تصبح منصة رئيسية جديدة للتفاعل الاجتماعي وللعديد من الأغراض الأخرى (Rachmadtullah et al., 2023).

يتألف مصطلح الميتافيرس من جزأين، وهما: الأول: ميتا، وهي كلمة ذات أصل يوناني تعني ما وراء أو بعد، وتشير إلى الانتقال إلى ما هو أبعد أو الانتقال إلى شيء آخر والثاني: فيرس، وتشير إلى كلمة كون في إشارة إلى العالم. يعبر مصطلح الميتافيرس عن عالم ميتافيزيقي، والذي يُستخدم عادة لوصف مفهوم النسخ المستقبلية من الإنترنت التي تتكون من مساحة ثلاثية الأبعاد ثابتة ومرتبطة بعالم افتراضي مُتصور (Kanber et al., 2023).

ويمكن تعريف تقنيات الميتافيرس كما يلي: "عالم ثلاثي الأبعاد ومستند إلى الذكاء الاصطناعي ويُمكّن الطلبة من تجربة مواقف متنوعة لا يمكنهم عيشها في العالم الحقيقي، ويتيح لهم التواصل مع الآخرين أو شخصيات افتراضية في بيئة اجتماعية رقمية تتجاوز القيود الزمنية والمكانية؛ مما يحسن تعلمهم ويعَّدهم ليكونوا مواطنين مؤهلين في عصر التقنية" (Tural & Koçak, 2023, p.69).

ويهدف التكامل التربوي لتقنيات الميتافيرس إلى تصميم بيئات تعليمية على درجة عالية من التفاعلية تتضمن إنشاء عوالم افتراضية تسمح للطلبة المستخدمين بتخصيص صورهم الشخصية، وإنشاء هويات فريدة لشخصيات افتراضية تمكنهم من التحرر من القيود المكانية للبيئة التعليمية بصورتها التقليدية، كما تتيح تقنيات الميتافيرس تصميم مختبرات افتراضية وتنفيذ طرق بيداغوجية مبتكرة تحسن التعاون بين الطلاب وتزيد اندماجهم وكفاءتهم الرقمية (Mercan & Selçuk, 2024; Shi et al., 2023).

### الأهمية التربوية والتعليمية لتقنيات الميتافيرس:

يعد استخدام تقنيات الميتافيرس في التعليم مجالًا يحمل إمكانيات كبيرة للتطوير في عصر الابتكار التقني الحالي (Tınmaz & Fanea-ıvanovici, 2024, p.827)؛ نظرًا لطبيعته. يزداد التبني والتنفيذ لتقنيات الميتافيرس في البيئات التعليمية عبر جميع المستويات التعليمية بشكل متزايد، وخاصة داخل هذه البيئات الافتراضية التفاعلية (López-

(Belmonte et al., 2023, p.3)، وقد ركزت بعض الدراسات والمراجعات المنهجية المنظمة للأدبيات على تحديد الأهمية التربوية لتقنيات الميتافيرس.

فقد أجرى كل من ميركان وسلكوك (Mercan & Selçuk, 2024) دراسة تضمنت مراجعة منظمة للأدبيات وفقًا لمعايير بريزما PRISMA، تضمنت عينة قوامها (17) دراسة مستمدة من قواعد بيانات "ويب أوف ساينس" وسكوبس. وقد بينت نتائج الدراسة أن تقنيات الميتافيرس تقديم لتطبيق مجموعة متنوعة من استراتيجيات التدريس الفعال، إضافة لتأثيراتها الإيجابية في نواتج التعلم لدى الطلبة. كما بينت نتائج دراسة أجراها يلماز وشيمشك ( Yilmaz & Simsek, 2023) باستخدام المنهج الوصفي المسحي على عينة قوامها (٢٤) من المعلمين المستقبلين الأتراك، أن تقنيات الميتافيرس فعالة بشكل خاص في تدريس الموضوعات التي تتضمن مواد بصرية، مثل الخلايا والأنظمة البيئية والهندسة.

وفي المقابل، أجرى كل من شي وبارك (Shi & Park, 2024) مراجعة منهجية منظمة للأدبيات بالتطبيق على عينة قوامها (٣٤) دراسة منشورة بين (٢٠٠٩ و٢٠٢٣)، وقد توصلت هذه المراجعة إلى القلة الواضحة للدراسات التي تتضمن الاعتماد على مناهج وتصميمات تجريبية للكشف عن فاعلية تقنيات الميتافيرس، وهي الفجوة البحثية التي عزاها الباحثان إلى حداثة ظهور التطبيقات التربوية للميتافيرس؛ مما قد لا يتيح فرصا كافية لاختبار فاعلية تقنيات الميتافيرس تجريبيًّا في التدريس.

بناء على ما تقدم، يمكن استخلاص الأهمية التربوية والتعليمية للميتافيرس في النقاط التالية:

١. تصميم بيئات تعليمية افتراضية تفاعلية تتضمن تطبيق المداخل التربوية المستندة على التعاون والاتصال بين الطلبة.
٢. تنمية الفهم والاستيعاب العميق للمفاهيم العلمية المعقدة من خلال المحاكاة والأنشطة الافتراضية.
٣. تطبيق التعليم المستند إلى البيانات وتوفير فرص للتعلم المتعدد الوسائط.
٤. توفير بيئة آمنة للطلبة لتنفيذ التجارب والأنشطة العلمية التي يصعب تنفيذها على أرض الواقع.
٥. المساعدة على تنفيذ أنشطة لتقييم التعلم استنادا إلى كمية كبيرة من البيانات التربوية المتاحة من بيئة الميتافيرس.
٦. تمكين الطلبة من استكشاف الأفكار وتنمية مهاراتهم في بيئة تتكيف مع مستويات تعلهم.
٧. تحسين الاندماج الدراسي للطلبة في العملية التعليمية.

**وعي المعلمين بتقنيات الميتافيرس:**

بشكل عام يُعرَّف الوعي بالتقنية على أنه مدى إلمام المستخدم ومعرفته بشأن استخدام التقنية، ميزاتها، وسهولة استخدامها وبساطته، والفوائد المتصورة منها بشكل عام (Samoon et al., 2022, p. 20) ويتضمن الوعي بتقنيات الميتافيرس في البحث الحالي مجموعة الأبعاد التالية:

١. البعد الأول: وعي المعلمات بتقنيات الميتافيرس: يقيس هذا البعد مدى وعي معلمات العلوم الطبيعية بالتقنيات المتضمنة في الميتافيرس، كالواقع الافتراضي والواقع المعزز والواقع المختلط، والذكاء الاصطناعي، والألعاب التفاعلية الثلاثية الأبعاد، والحوسبة السحابية.

٢. البعد الثاني: وعي المعلمات بتطبيقات تقنيات الميتافيرس في تدريس العلوم وتعلمها: يقيس هذا البعد مدى وعي المعلمات بالتطبيقات والاستخدامات الممكنة لتقنيات الميتافيرس في أنشطة تدريس وتعلم العلوم التي تمارسها المعلمات، ومن أبرزها تصميم بيئات ثلاثية الأبعاد تتيح التفاعل مع نماذج افتراضية لظواهر علمية، وتصميم المعامل الافتراضية، وإجراء تجارب علمية في بيئة افتراضية بدون الحاجة إلى معدات فعلية.

٣. البعد الثالث: وعي المعلمات بأهمية تقنيات الميتافيرس وتأثيراتها في نواتج تعلم العلوم: يقيس هذا البعد مدى وعي المعلمات بتأثيرات تقنيات الميتافيرس على نواتج تعلم العلوم لدى الطالبات سواء النواتج المعرفية (كفهم المفاهيم العلمية واستعابها)، والوجدانية (كالدافعية والاندماج الدراسي)، والمهارية (كالمهارات العملية، ومهارات التفكير).

٤. البعد الرابع: وعي المعلمات بمتطلبات تطبيق تقنيات الميتافيرس في العلوم: يقيس هذا البعد مدى وعي المعلمات بالمتطلبات اللازمة لتطبيق تقنيات الميتافيرس في تدريس العلوم المتعلقة بالمعلمات كالمعارف، والكفايات اللازمة، والقناعة بجدوى تقنيات الميتافيرس، والتعاون، والوصول إلى نماذج استرشادية للتصميم التعليمي.

٥. البعد الخامس: وعي المعلمات بمعّوقات استخدام تقنيات الميتافيرس وتَحّدياته في تدريس العلوم: يقيس هذا البعد مدى وعي المعلمات بمجموعة من المعوقات المتعلقة بالمعلمات لاستخدام تقنيات الميتافيرس في تدريس العلوم، سواء معوقات تتعلق بفرص التطوير المهني، أو معوقات مادية وتدريسية، فضلًا عن المخاوف المتعلقة بالأمن والخصوصية.

ويعد الوعي بالتقنية أحد العوامل المهمة التي يتم التركيز عليها في سياق نظريات ونماذج قبول وتبني التقنية؛ باعتبار تأثر هذا الوعي بالعديد من المتغيرات المتضمنة في هذه النماذج، مثل الفوائد المتصورة وسهولة الاستخدام المتصورة، والتأثير الاجتماعي، إضافة إلى تأثير الوعي في نية الاستخدام والاستخدام الفعلي للتقنية (Alimi et al., 2024; Tabiolo et al., 2024; Shahzad et al., 2024; Ghimire et al., 2024; Buabeng-Andoh & Baah, 2020; Pucer et al., 2020; Ntshakala, 2016).

وقد ركزت بعض الدراسات السابقة على الكشف عن وعي المعلمين بتقنيات الميتافيرس وتطبيقاتها وفوائدها التربوية. ففي دراسة قام جعفري (Jafari, 2023) بتطبيقها على عينة قوامها (٢٨) من معلمي ما قبل الخدمة والمعلمين الممارسين، أظهرت نتائج الدراسة وجود اتجاهات إيجابية لدى مجموعتي المعلمين تجاه استخدام تقنيات الميتافيرس، فضلا عن استعداد المعلمين لتجربة التقنية، كما أظهرت النتائج أن المعلمين غير المتمرسين، المنتمين إلى جيل الألفية، كانوا أكثر استعدادًا لتبني هذه التقنية مقارنة بالمعلمين المتمرسين ذوي الخبرة، الذين كانوا أكثر حذرًا من استخدام التقنية في الفصول الدراسية، وأشاروا إلى صعوبة تصميم خبرات وأنشطة تعليمية قائمة على تقنيات الميتافيرس، وأعربوا عن قلقهم بشأن فهم تقنيات الميتافيرس والحصول على الدعم اللازم الذي يحتاجونه.

وفي دراسة وصفية مسحية قام بها جوركان وباير (Gürkan & Bayer, 2023) بالتطبيق على (١٢٢) معلمًا تركيًّا، أظهرت النتائج حوالي (٦٥٪) من المعلمين أشاروا إلى أنهم يعرفون مفهوم تقنيات الميتافيرس وتطبيقاتها، بينما

سمع حوالي (٥٥٪) عن تقنيات الميتافيرس لأول مرة من وسائل التواصل الاجتماعي، و(٤٥٪) كانوا على دراية بتطبيقاته في مجال الألعاب، وأجاب معظم المعلمين (٦٩,٧٪) بعدم وجود فوائد لتقنيات الميتافيرس في التعليم.

وفي مسح نفذه تورال وكوجاك (Tural & Koçak, 2023) على عينة قوامها (٣٥٠) من معلمي ما قبل الخدمة تخصص الدراسات الاجتماعية ممن يدرسون في أربع جامعات مختلفة، أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة في مستوى وعي معلمي ما قبل الخدمة بتقنيات الميتافيرس وفقًا للجنس، والعمر، والمستوى الصفي، بينما كانت هناك فروق دالة وفقًا لمتغيرات الجامعة، ومعدل استخدام الإنترنت، والدورات التدريبية.

كما توصلت دراسة "لابيرا" وآخرين (Lapeira et al., 2023) إلى أن المعلمين لديهم معرفة بمفاهيم تقنيات الميتافيرس الأساسية، لكن (٥٠٪) منهم فقط أكدوا قدرتهم على تقديم تعريف شامل لهذه التقنيات، واتضح أن (٥٩٪) من المعلمين لديهم خبرات سابقة في العالم الافتراضي مستندة إلى عوامل دافعة متعددة كالتعليم والتدريب، بينما رأى (٨٠٪) أن تقنيات الميتافيرس توفر فرصًا لتحسين العديد من جوانب العملية التعليمية. ومع ذلك، أعرب (١٠٪) عن قلقهم من الاعتماد المفرط على تقنيات الميتافيرس، كما أظهرت النتائج أن (٤١٪) لم ينشئوا شخصية افتراضية عبر تقنيات الميتافيرس من قبل، مما دل على ضعف الاهتمام بهذه التقنية.

من خلال مراجعة هذه الدراسات يتضح بشكل عام ضعف مستويات وعي المعلمين بالتطبيقات التربوية لتقنيات الميتافيرس بالرغم من استعداد بعضهم لتبني هذه التقنيات. وتشير النتائج إلى أن الكثير من المعلمين الممارسين ذوي الخبرة يعبرون عن قلق بشأن صعوبة دمج تقنيات الميتافيرس في البيئة التعليمية، وذلك مقارنة بالمعلمين الذين هم أصغر سنًّا وأقلّ خبرة. وقد يشير ذلك إلى حاجة المعلمين إلى تدريب متخصص عن التطبيقات التربوية لتقنيات الميتافيرس في التدريس.

**الخصائص الرئيسية لتقنيات الميتافيرس:**

يحدد كانبر وآخرون (Kanber et al., 2023) الخصائص الرئيسية لتقنيات الميتافيرس:

١. التشغيل البيني: قدرة الأنظمة الاجتماعية والسياسية والاقتصادية على التعاون والعمل معًا بفاعلية في سياق تقنيات الميتافيرس.
٢. اللامركزية: نقل السيطرة من كيان واحد أو سلطة مركزية إلى العديد من الكينونات الصغيرة.
٣. الاستمرارية: تستمر الجهود للحفاظ على الخدمة متاحة عبر الإنترنت للجميع في أي وقت ومن أي مكان؛ مما يجعل تقنيات الميتافيرس متاحة بشكل دائم، حيث يمكن للأشخاص الدخول والخروج في أي وقت دون حدود على عدد المشاركين، تمامًا كما في الحياة الواقعية.
٤. المكانية: العلاقة بين الناس والأشياء، وما ينتج عنها من بيانات ومعايير وقواعد إدارة ثابتة: تمكن هذه العناصر الأفراد من الوصول إلى الأشياء وتجربتها بطريقة تشبه العالم الحقيقي.
٥. التفاعل المجتمعي: أي التفاعل والنشاط والتعاون بين الأشخاص في العوالم الافتراضية والرقمية والمادية باستخدام تقنيات الميتافيرس.

**التقنيات التي يعتمد عليها الميتافيرس:**

يمكن النظر إلى تقنيات الميتافيرس على أنها منصة متكاملة لتشكيله متنوعة من التقنيات لا مجرد تقنية واحدة؛ ولهذا من الضروري تعرُّف التقنيات المستخدمة في الميتافيرس، وتشمل ما يلي (Shi & Park, 2024; Alfaisal et al., 2024; Gülen et al., 2022):

١. الواقع الافتراضي: يتيح للمستخدمين تنفيذ الأنشطة والتجارب العلمية في بيئات ثلاثية الأبعاد محاكاة للواقع.
٢. الواقع المعزز: يتيح للمستخدمين الربط بين الواقع الرقمي والعالم الحقيقي من أجل خبرات تعلم أكثر فاعلية.
٣. تقنية البلوك تشين: لتأمين المعاملات والتحقق من ملكية الأصول والموارد الرقمية.
٤. الذكاء الاصطناعي: وتساعد هذه التقنيات على تخصيص وموائمة الأنشطة وفقًا لمستويات الطلبة المستخدمين.
٥. التخزين السحابي: لتسهيل الوصول إلى البيانات والمصادر التعليمية من أي مكان وفي أي وقت عبر الإنترنت.
٦. الأنظمة الموزعة: تتيح التعاون والتفاعل بين المستخدمين في بيئات افتراضية متعددة.
٧. الألعاب المتكاملة مع الإنترنت: تسمح بالتفاعل الاجتماعي بين الطلبة في بيئات افتراضية.
٨. الأجهزة المحمولة: تسهم في الوصول إلى تقنيات الميتافيرس من أي مكان وفي أي وقت.

**تطبيقات تقنيات الميتافيرس في تدريس العلوم الطبيعية:**

لتقنيات الميتافيرس تطبيقيات في مختلف المقررات الدراسية، لكن أهميتها تبرز بشكل خاص في التربية العلمية وتدريس العلوم الطبيعية؛ لكون تعلم هذه المواد يعتمد بشكل كبير على مفاهيم وأفكار مجردة بجانب العديد من التجارب العلمية، وهنا يكون لتقنيات الميتافيرس أدوار مهمة. ويُعدّد لياو (Liao, 2024) تطبيقات تقنيات الميتافيرس في تدريس العلوم كما يلي:

١. بناء سيناريوهات لتدريس العلوم: تساعد تقنيات الميتافيرس في توفير سيناريوهات تعليمية متنوعة وواقعية لتعليم العلوم تقدم للطلاب خبرات تعلم ذات طبيعية واقعية وتفاعلية؛ إذ تساعد تقنيات، مثل الذكاء الاصطناعي، المعلمين على تصميم بيئات تعليمية تفاعلية، فيها يكتشف الطلبة المشكلات ويحللونها بشكل نشط. تتيح هذه السيناريوهات للطلبة اكتساب المعرفة العلمية من خلال التجربة المباشرة وتكوين فهم أعمق للمفاهيم العلمية.
٢. إضفاء طابع واقعي على تدريس العلوم: في عصر تقنيات الميتافيرس يمكن للمعلمين استخدام البيانات الكبيرة وتقنية إنترنت الأشياء لفهم بيئة الطلبة بشكل أفضل. يساعدهم هذا في تصميم مواقف تعليمية من واقع حياتهم اليومية، منها يتعلم الطلبة كيفية ملاحظة الظواهر العلمية واكتشاف المشكلات.
٣. تطوير طرق تدريس العلوم: يمكن أن تساهم تقنيات الميتافيرس في التحديث والتطوير لطرق تدريس العلوم، فبدلًا من التركيز على التعليم التقليدي القائم على المحاضرات والإلقاء والتلقين يمكن للمعلمين استخدام تقنيات الميتافيرس لتطبيق طرق تدريس أكثر تمركزًا حول الطلبة.
٤. إثراء محتوى تدريس العلوم: تساعد تقنيات الميتافيرس في إثراء محتوى تدريس العلوم بفضل التقنيات المتطورة يمكن للمعلمين إثراء المحتوى بطريقة تتناسب مع اهتماماتهم ومستوى قدراتهم.

٥. إثراء مصادر تدريس العلوم: تعمل تقنيات الميتافيرس على إثراء المصادر التعليمية المتاحة وتنويعها، والوصول إلى مصادر تعليمية ذات جودة عالية، كما تتيح تلك التقنيات للمعلمين فرصًا لتحسين معرفتهم العلمية والتفاعل مع خبراء آخرين في المجال يمكن أن يعملوا على تعميق معرفتهم العلمية والتربوية.

٦. تحسين أساليب تقييم تدريس العلوم: تساهم تقنيات الميتافيرس في تطوير أساليب تقييم تدريس العلوم من خلال تقديم إمكانيات أكثر تطورًا لتقييم شامل ومتكامل ومتنوع؛ فمع إمكانية تسجيل كل جوانب النشاط العلمي يمكن للمعلمين الحصول على تقييمات دقيقة حول تقدم الطلبة في المعرفة والمهارات والجوانب الوجدانية لتحديد نقاط القوة والضعف لديهم؛ ومن ثم جعل التقييم موجها أكثر بالتعلم.

ويضيف الباحثان إلى النقاط السابقة تصميم مختبرات علمية افتراضية وتطبيقها من خلال تقنيات الميتافيرس، تسمح للطلبة بإجراء تجارب علمية دون الحاجة إلى أدوات فعلية؛ لتقليل التكاليف والمخاطر، وتوفير بيئات آمنة للطلبة لتجريب مختلف التفاعلات الكيميائية أو التعامل مع الظواهر الفيزيائية والبيولوجية دون خوف. ولعل ذلك يسهم في التغلب على الكثير من معوقات استخدام المختبرات في تدريس العلوم، والتي أشارت إليها دراسة الجبر (٢٠٠٩) المتعلقة ببيئة المختبر وتجهيزاته، والمتعلقة بكفاءة محضر المختبر، والمتعلقة أيضًا بالمواد والأدوات والأجهزة المعملية.

**معوقات توظيف تقنيات الميتافيرس في التدريس:**

على الرغم من القيمة الكبيرة لتوظيف تقنيات الميتافيرس في تدريس العلوم وتعلمها الطبيعية، فإن هناك الكثير من المعوقات والتحديات التي تحول دون ذلك التوظيف بشكل فعال. يحدد "يوي" Yue, (2022) معوقات أخرى تتعلق بالوعي بتقنيات الميتافيرس؛ حيث اتضح ضعف الوعي بإمكانات تقنيات الميتافيرس، وضعف المعرفة بمفهوم تقنيات الميتافيرس وكيفية الاستفادة منها؛ مما يجعل بعضهم مشككين في جدوى الاستفادة منها. ويرى كانبر وآخرون ( Kanber et al., 2023) أن تقنيات الميتافيرس سيغلب عليها الطابع الإعلاني والتجاري من خلال اتباع استراتيجيات لاستهداف الإعلانات داخل تقنيات الميتافيرس.

وبينت دراسة وصفية أجراها القرني (٢٠٢٤) بالتطبيق على عينة مؤلفة من (٢٥٥) من الاختصاصيين في تقنيات التعليم، بينت وجود درجة متوسطة من تحديات استخدام تقنيات ميتافيرس المتعلقة بالممارسات التربوية، وتحديات بمستوى كبير تتعلق بالجوانب التقنية والجوانب الأخلاقية لاستخدام التقنيات. وبينت دراسة روارا وآخرين ( Rewara et al., 2024) تحديات تقنية لاستخدم الميتافيرس، من بينها التحديات المتعلقة بتوفير البنية التحتية اللازمة، مما يساعد على استدامة استخدام الميتافيرس، وكذلك التحديات المتعلقة بتوفير الدعم على مستوى المؤسسة التعليمية، إضافة إلى التحديات المتعلقة بجاهزية المعلمين والطلبة واستعدادهم لاستخدام الميتافيرس. كما أظهرت دراسة رحمة الله وآخرين (Rachmadtullah et al., 2023) ضرورة أن يكون التوظيف التربوي بتقنيات الميتافيرس مستندًا إلى قضايا أو مشكلات من واقع الحياة، وأن تعتمد أنشطة تكامل الميتافيرس في العملية التعليمية على أنشطة استقصائية وذات طبيعة مفتوحة.

وعليه، يتضح أنه بالرغم من المميزات التربوية السابقة الذكر لتقنيات الميتافيرس، فإن هناك الكثير من المعوقات والجوانب السلبية التي من المهم أخذها بعين الاعتبار، منها ما يتعلق بضعف وعي المعلمين وضعف مهاراتهم، كما تشمل

المعوقات أيضًا المعوقات التقنية والمادية، ومعوقات تتعلق بالطلبة، ومعوقات تتعلق بالمناهج. ومن الضروري في هذا السياق أن تتم مراعاة توظيف تقنيات الميتافيرس في التدريس لا كتقنيات في حدّ ذاتها وإنما توظيفها على أسس تربوية.

**التعقيب على الخلفية النظرية والدراسات السابقة:**

من خلال ما تم عرضه في الخلفية النظرية والدارسات السابقة، تتضح الإمكانيات التربوية الكبيرة لتقنيات الميتافيرس بشكل عام، وفي تدريس العلوم بشكل خاص. وتبرهن بعض الدراسات على الأثر الإيجابي لتقنيات الميتافيرس في تحسين نواتج تعلم العلوم المعرفية (Rahman et al., 2024؛ عتيم، ٢٠٢٤)، والوجدانية (Damaševičius & Sidekerskienė, 2023; Liao, 2024).

في المقابل، توضح دراسات أخرى معوقات عديدة لتطبيق تقنيات الميتافيرس في التدريس منها: معوقات تقنية ومادية، وأخرى تتعلق بوعي المعلمين ومهاراتهم، ومعوقات ذات اعتبارات أخلاقية، ومعوقات متعلقة بأمان التقنيات واختراق الخصوصية، وذلك كما يتضح من دراسات عدة (القرني، ٢٠٢٤؛ Rewara et al., 2024; Rachmadtullah et al., 2023)، وهي المعوقات التي ينبغي أن يكون المعلمون على وعي بها، وأن يكونوا جاهزين للتعامل معها. ولأهمية تقنيات الميتافيرس، من الضروري الكشف عن مدى وعي المعلمين بها؛ كي يكونوا قادرين على الاستفادة منها. وفي هذا الصدد، يتشابه البحث الحالي مع عدد من الدراسات التي اهتمت بالكشف عن تصورات المعلمين عن تقنيات الميتافيرس ووعيهم بإمكانياتها كدراسة جعفري (Jafari, 2023)، ودراسة جوركان وباير (Gürkan & Bayer, 2023)، ودراسة تورال وكوجاك (Tural & Koçak, 2023)، ودراسة لابيرا وآخرين (Lapeira et al., 2023). لكن البحث الحالي يتفرد في كونه يركز على وعي عينة من معلمات العلوم الطبيعية بالتحديد؛ وبالتالي يعالج فجوة بحثية مهمة في هذا الصدد.

وقد استفاد الباحثان من مراجعة الخلفية النظرية والدراسات السابقة في تحديد مشكلة البحث والفجوة البحثية محل الاهتمام، وفي تحديد الأبعاد الرئيسية التي ينبغي التركيز عليها عند قياس وعي معلمات العلوم الطبيعية بتقنيات الميتافيرس، والكشف عن بعض المتغيرات التي يمكن في ضوئها أن يختلف مستوى وعي معلمات العلوم الطبيعية بتقنيات الميتافيرس في تدريس العلوم.

## الطريقة والإجراءات

لتحقيق أهداف البحث الحالي تم الاعتماد على المنهج الوصفي المسحي باستخدام الاستبانة بالتطبيق على معلمات المرحلة الثانوية بمحافظة حفر الباطن.

**مجتمع البحث وعينته:**

تَمَّثل مجتمع هذا البحث في جميع معلمات العلوم الطبيعية بالمرحلة الثانوية بالمدارس الحكومية في محافظة حفر الباطن، وقد بلغ إجمالي عدد المعلمات بالمدارس الثانوية بمحافظة حفر الباطن (٥٤١) معلمة يعملن في (٤٩) مدرسة ثانوية منهن (٢٤٤) معلمة أحياء، و(١٥٦) معلمة كيمياء، و(١٤١) معلمة فيزياء. بلغ حجم العينة (٢٢٨) معلمة، وهو ما يمثل (٤٢,١٤٪) من المجتمع الأصلي. ومن هذا المجتمع، تم اختيار عينة البحث بالطريقة المتيسرة (Convenience Sampling)، ويوضح الجدول (1) توزيع عينة البحث وفقًا لمتغيرَيْ التخصص العلمي، وَالدورات التدريبية:

**جدول ١**

*توزيع العينة بحسب متغيرات البحث*

| المتغير | التخصص | العدد | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|
| التخصص العلمي | أحياء | ١٠٥ | ٤٦٪ |
| | كيمياء | ٦٩ | ٣٠,٢٦٪ |
| | فيزياء | ٥٤ | ٢٣,٦٨٪ |
| الدروات التدريبية في الواقع الافتراضي | تلقيت دورات تدريبية | ١٣٣ | ٥٨,٣٣٪ |
| | بدون دورات تدريبية | ٩٥ | ٤١,٦٦٪ |
| الإجمالي | | ٢٢٨ | **١٠٠٪** |

يتضح من الجدول (١) أن عينة البحث قد اشتملت على (١٠٥) معلمة تخصص أحياء بنسبة (٤٦٪)، و(٦٩) تخصص كيمياء بنسبة (٣٠,٢٦٪)، و(٥٤) تخصص فيزياء بنسبة (٢٣,٦٨٪)، كما يتضح أن عينة البحث قد اشتملت على (١٢٣) من المعلمات تُلقين دورات تدريبية في الواقع الافتراضي بنسبة (٥٨,٣٣٪)، و(٩٥) معلمة بدون دورات تدريبية في الواقع الافتراضي بنسبة (٤١,٦٦٪).

**أداة البحث:**

لجمع البيانات اللازمة لهذا البحث أعد الباحثان أداة تمثلت في استبانة وعي المعلمات باستخدام تقنيات الميتافيرس في تدريس العلوم، حيث تكونت الأداة من قسمين:

١. البيانات الأساسية: وتتضمَّن شكر أفراد العينة، وهدف البحث، وتعريف بالأداة وطريقة الاستجابة لعبارات الاستبانة، كما تضمن المتغيرات الديمغرافية: التخصص، والدورات التدريبية في الواقع الافتراضي.
٢. أبعاد الاستبانة وعباراتها: وتتضّمن أبعاد الوعي في الأداة وعبارات كل بُعد، وهي:
   أ. تقنيات الميتافيرس.
   ب. تطبيقات تقنيات الميتافيرس واستخداماتها.
   ج. أهمية تقنيات الميتافيرس وتأثيراتها في نواتج التعلم.
   د. متطلبات تطبيق تقنيات الميتافيرس.
   هـ. معوقات استخدام تقنيات الميتافيرس وتحدّياته.

وبذلك اشتملت الاستبانة بصورتها الأولية على (٢٥) عبارة موزعة على (٥) أبعاد، وأمام كل عبارة تدريج ليكرت ثلاثي يتضَّمن البدائل التالية (عالية، متوسطة، منخفضة).

**صدق الأداة:**

قام الباحثان بعرض الصورة الأولية للاستبانة على مجموعة عددها (٩) من المحكمين المتخصصين في مناهج تدريس العلوم وطرقها وتقنيات التعليم في عدد من الجامعات السعودية، وذلك من حيث: الحكم على انتماء كل عبارة للبعد الرئيسي الذي تندرج تحته، والتحقق من سلامة صياغة العبارات ووضوحها، وقابلية العبارات للقياس، واشتمال كل عبارة على فكرة واحدة فحسب، فضلًا عن إضافة أي عبارة أو حذفها أو تعديل صياغة العبارات. وفي ضوء آراء المحكمين تم الإبقاء على جميع العبارات مع تعديل صياغة بعض العبارات في ضوء توجيهات المحكمين، مما دل على صدق محتوى الأداة.

**ثبات الأداة:**

تم تطبيق الأداة على عينة استطلاعية بلغت (٤٨) معلمة بالمرحلة الثانوية بمحافظة حفر الباطن من غير العينة الأصلية للبحث. وللتحقق من الثبات استخدم الباحثان الآتي:

**أولًا: الاتساق الداخلي:** تم التحقق من الاتساق الداخلي للأداة (Tang et al., 2014) من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجات العينة الاستطلاعية على كل عبارة والدرجة الإجمالية للبعد الذي تنتمي إليه، وكذلك حساب معاملات الارتباط بين درجات العينة الاستطلاعية على الأبعاد الفرعية والدرجة الإجمالية للاستبانة. وإذا كانت جميع معاملات الارتباط بين درجات العينة الاستطلاعية والدرجة الإجمالية للأبعاد الفرعية دالة إحصائيًّا فإن ذلك يشير إلى وجود مستوى مناسب من الاتساق الداخلي (Landau, 2004)، كما هو موضح في الجدول (٢).

**جدول 2**

*معاملات ارتباط بيرسون (r) للاتساق الداخلي لعبارات الأداة*

| البعد الأول | | البعد الثاني | | البعد الثالث | | البعد الرابع | | البعد الخامس | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| العبارة | قيمة r | العبارة | قيمة r | العبارة | قيمة r | العبارة | قيمة r | العبارة | قيمة r |
| ١ | ٠,٦١٨** | ٦ | ٠,٦٥٢** | ١١ | ٠,٧١٢** | ١٦ | ٠,٧٤٢** | ٢١ | ٠,٧٥٩** |
| ٢ | ٠,٨٥٢** | ٧ | ٠,٧٩٦** | ١٢ | ٠,٨١٢** | ١٧ | ٠,٧٤٧** | ٢٢ | ٠,٨٤٩** |
| ٣ | ٠,٧٢٨** | ٨ | ٠,٨٩٥** | ١٣ | ٠,٧٩٩** | ١٨ | ٠,٨١٥** | ٢٣ | ٠,٨١٢** |
| ٤ | ٠,٨٣٣** | ٩ | ٠,٨٠٧** | ١٤ | ٠,٧٣٧** | ١٩ | ٠,٨٠٠** | ٢٤ | ٠,٨٧٧** |
| ٥ | ٠,٧٧٢** | ١٠ | ٠,٧٩٨** | ١٥ | ٠,٧٧٤** | ٢٠ | ٠,٨٢٦** | ٢٥ | ٠,٧٣٥** |
| الكلي | ٠,٨٢٠** | الكلي | ٠,٨٨٤** | الكلي | ٠,٩٢١** | الكلي | ٠,٩٣٥** | الكلي | ٠,٨٤٤** |

** دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول (٢) أن جميع معاملات الارتباط بين درجات العينة الاستطلاعية على كل عبارة والدرجة الإجمالية للبعد الذي تنتمي إليه دالة إحصائيًّا ، يشير إلى أن جميع معاملات الارتباط بين درجات العينة الاستطلاعية على كل الأبعاد الفرعية والدرجة الإجمالية للأداة دالة إحصائيًّا، مما يشير إلى تمتعها بمستوى مناسب من الاتساق الداخلي.

**ثانيًا: معامل ألفا كرونباخ:** اعتبر الباحثان المعاملات التي أعلى من (٠,٨٠) معاملات مرتفعة ودالة على ثبات الأداة (Nunnally & Bernstein, 1994)، كما هو موضح في الجدول (٣).

**جدول 3**

*معاملات الثبات ألفا كرونباخ لأبعاد لأداة*

| البعد | عدد العبارات | ألفا كرونباخ |
|---|---|---|
| الوعي بتقنيات الميتافيرس | ٥ | ٠,٨١٠ |
| الوعي باستخدامات تقنيات الميتافيرس | ٥ | ٠,٨٤٦ |
| الوعي بأهمية تقنيات الميتافيرس | ٥ | ٠,٨٢٤ |
| الوعي بمتطلبات تقنيات الميتافيرس | ٥ | ٠,٨٤٥ |
| الوعي بمعوقات تقنيات الميتافيرس | ٥ | ٠,٨٦٣ |
| ألفا كرونباخ للأداة ككل | ٢٥ | ٠,٩٥٣ |

يتضح من الجدول (3) أن جميع معاملات ألفا كرونباخ للأبعاد الخمسة للأداة قد تراوحت ما بين (٠,٨١٠-٠,٨٦٣)؛ وكذلك كانت قيمة معامل ألفا كرونباخ الكلية (٠,٩٥٣)، وهي قيم مرتفعة وتدل على مستوى مرتفع من الثبات بطريقة ألفا كرونباخ.

**الصورة النهائية للاستبانة:**

استنادًا إلى الإجراءات السابقة اتخذت الأداة صورتها النهائية التي تم تطبيقها ميدانيًّا على عينة البحث، والتي اشتملت على قسمين رئيسيين: أولهما قسم تمهيدي اشتمل على خطاب موجه للمعلمات المشاركات يوضح لهن الغرض من البحث، وطريقة الإجابة عن الاستبانة، ويطمئنهن على سرية البيانات التي سيتم جمعها، كما تضمَّن هذا القسم المتغيرين الشخصيين للبحث (التخصص، الدورات التدريبية في الواقع الافتراضي). الثاني كان القسم الرئيسي للأداة، والذي اشتمل على أبعاد الاستبانة وعباراتها كما يلي:

١. البعد الأول: الوعي بتقنيات الميتافيرس (٥ عبارات).
٢. البعد الثاني: الوعي بالتطبيقات والاستخدامات تقنيات الميتافيرس في تدريس وتعلم العلوم (٥ عبارات).
٣. البعد الثالث: الوعي بأهمية تقنيات الميتافيرس وتأثيراتها في نواتج تعلم العلوم (٥ عبارات).
٤. البعد الرابع: الوعي بمتطلبات تطبيق تقنيات الميتافيرس في العلوم (٥ عبارات).
٥. البعد الخامس: الوعي بمعوقات استخدام تقنيات الميتافيرس في تدريس العلوم وتحدَّياتها (5 عبارات).

وبذلك اشتملت الاستبانة على (٢٥) عبارة موزعة على (٥) أبعاد، وأمام كل عبارة تدريج ليكرت ثلاثي يتضمن البدائل التالية (عالية، متوسطة، منخفضة) بحيث تم رصد درجة واحدة للبديل (منخفضة)، وثلاث درجات للبديل (عالية)، وبالتالي تراوحت الدرجات الممكنة للإجابة عن الاستبانة ما بين (٢٥-٧٥) درجة.

**أساليب التحليل الإحصائي:**

اشتملت أساليب التحليل الإحصائي على ثلاث فئات من أساليب التحليل، والتي تم تنفيذها جميعًا باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) على النحو الآتي:

١. استخدام الأساليب الوصفية (المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، النسب المئوية، التكرارات، الأوزان النسبية، الرتب)، بهدف تحديد مستوى الوعي بتقنيات الميتافيرس إجمالا وكأبعاد فرعية.

٢. اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين، بهدف تحديد مدى وجود اختلافات أو فروق دالة إحصائيًّا في مستوى الوعي بتقنيات الميتافيرس وفقًا لمتغير الدورات التدريبية.

٣. تحليل التباين الأحادي الاتجاه لتحديد دلالة الفروق وفقًا لمتغير التخصص العلمي.

٤. معامل الارتباط البسيط لبيرسون للتحقق من الاتساق الداخلي للأداة.

٥. معامل ألفا كرونباخ لحساب ثبات الأداة.

وقد تم حساب فئة معيار الحكم على النتائج من خلال جدول (٤).

**جدول 4**

*معيار الحكم على المتوسطات الحسابية عند مناقشة وتفسير النتائج*

| م | المتوسط الحسابي | معيار الحكم |
|---|---|---|
| ١ | من ١ – إلى أقل من ١,٦٦ | بدرجة منخفضة |
| ٢ | من ١,٦٦ – إلى أقل من ٢,٣٣ | بدرجة متوسطة |
| ٣ | من ٢,٣٣ – ٣ | بدرجة عالية |

## نتائج البحث ومناقشتها

### عرض نتائج السؤال الأول ومناقشتها:

نص السؤال الأول على: **ما مستوى وعي معلمات العلوم الطبيعية بالمرحلة الثانوية بتقنيات الميتافيرس في تدريس العلوم الطبيعية من وجهة نظرهن؟** وللإجابة عن السؤال، تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لكل عبارة، وترتيب النتائج حسب قيم المتوسطات الحسابية لعبارات الاستبانة والمتوسط العام لها، ثم تفسير النتائج كما يوضح الجدول (٥).

**جدول 5**

*نتائج وعي معلمات العلوم الطبيعية بالمرحلة الثانوية بتقنيات الميتافيرس في تدريس العلوم الطبيعية*

| الأبعاد الرئيسية | عدد العبارات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الوزن النسبي | درجة الوعي | الرتبة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الوعي بتقنيات الميتافيرس | ٥ | ١,٨٨٥ | ٠,٧٢٩ | ٦٢,٨ % | متوسطة | ٤ |
| وعي المعلمات بتطبيقات تقنيات الميتافيرس في تدريس وتعلم العلوم واستخداماتها | ٥ | ١,٨٥٤ | ٠,٧٠٠ | ٦١,٧ % | متوسطة | ٥ |
| وعي المعلمات بأهمية تقنيات الميتافيرس وتأثيراتها في نواتج تعلم العلوم | ٥ | ١,٩٢٦ | ٠,٧٣٥ | ٦٤,١ % | متوسطة | ٣ |

**جدول 5**

*نتائج وعي معلمات العلوم الطبيعية بالمرحلة الثانوية بتقنيات الميتافيرس في تدريس العلوم الطبيعية*

| الأبعاد الرئيسية | عدد العبارات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الوزن النسبي | درجة الوعي | الرتبة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| وعي المعلمات بمتطلبات تطبيق تقنيات الميتافيرس في العلوم | ٥ | ٢,٠٦١ | ٠,٧٣٢ | % ٦٨,٦ | متوسطة | ٢ |
| الوعي بمعوقات استخدام تقنيات المتيافيرس في تدريس العلوم وتحدياتها | ٥ | ٢,٣٧٤ | ٠,٧١١ | % ٧٩,٠ | عالية | ١ |
| **المتوسط الحسابي العام للاستبانة** | **٢٥** | **٢,٠٢٠** | **٠,٧٢١** | **% ٦٧,٣** | **متوسطة** | |

يتضح من الجدول (٥) أن وعي معلمات العلوم الطبيعية في محافظة حفر الباطن بتقنيات الميتافيرس في تدريس العلوم الطبيعية من وجهة نظرهن كان بدرجة (متوسطة)، إذ بلغ المتوسط العام (٢,٠٢٠)، وبذلك تُظهر هذه النتائج أن مستوى إدراك معلمات العلوم الطبيعية في محافظة حفر الباطن لأكثر التقنيات والتطبيقات والتأثيرات والمتطلبات والتحديات أهمية لتقنيات الميتافيرس في تدريس العلوم وتعلمها لا يرتقي إلى المستوى المأمول الذي ينبغي أن يتوافر لدى معلمات العلوم الطبيعية في عصر التحول الرقمي في التعليم وفقًا لرؤية المملكة ٢٠٣٠. وتأتي هذه النتيجة متفقة مع نتائج دراسة لابيرا وآخرين (Lapeira et al., 2023) وذلك من حيث إنه بالرغم من امتلاك المعلمين معرفة أساسية بمفاهيم تقنيات الميتافيرس فإن (٥٠٪) منهم فقط أكدوا قدرتهم على تقديم تعريف شامل.

ويعزو الباحثان هذه النتائج إلى عدة عوامل، منها: ضعف الفرص التدريبية المتاحة للمعلمات على تقنيات الميتافيرس وتطبيقاتها في تدريس العلوم بشكل خاص سواء قبل الخدمة أو أثناءها، وربما يعود ذلك جزئيًا إلى أن هذه التقنيات حديثة بما لا يتيح للقائمين على التطوير المهني إعداد برامج للتدريب عليها، فكما يوضح راشمنادتولا وزملاؤه (Rachmadtullah et al., 2023) تعد تقنيات الميتافيرس حتى الآن في مراحل مبكرة من تطورها، إضافة إلى صعوبة توفير البنية التحية اللازمة لاستخدام تقنيات الميتافيرس في التدريس كما يوضح روارا وآخرين (Rewara et al., 2024)، فضلًا عن أن الطرق التدريسية المتبعة في المدارس لا تشجع على الاستخدام الفعال والمتطور لتقنيات الميتافيرس في تدريس العلوم؛ مما لا يتيح للمعلمات فرصًا واقعية وعملية لاستخدام تقنيات الميتافيرس فعليًا، وبالتالي زيادة وعيهن بها على النقيض من المتطلبات اللازمة لتوظيف هذه التقنيات التي تبرزها دراسة رحمة الله وآخرين ( Rachmadtullah et al., 2023) من ضرورة توظيف تقنيات الميتافيرس استنادا لأنشطة استقصائية وحل لمشكلات مفتوحة، مما لا يتناسب مع طرق التدريس التقليدية القائمة على المحاضرة والتلقين.

وبذلك، فقد كان الوعي بمعوقات استخدام تقنيات الميتافيرس في تدريس العلوم هو الأعلى بين أبعاد الاستبانة، وتتفق هذه النتيجة مع ما أسفرت عنه دراسة القرني (٢٠٢٤) من وجود درجة متوسطة من تحديات استخدام تقنيات ميتافيرس المتعلقة بالممارسات التربوية، وتحديات كبيرة أخرى مرتبطة بالجوانب التقنية والجوانب الأخلاقية. ويمكن تفسير مجيء هذا البعد في الرتبة الأولى بأن المعوقات تتسم بأنها ذات طابع عملي وملموس تواجهه المعلمة وتدرك وجوده بشكل أكبر مقارنة بأبعاد الوعي الأخرى؛ لذلك جاء في رتبة أعلى مقارنة بالأبعاد الأخرى.

كما جاء وعي معلمات العلوم الطبيعية في محافظة حفر الباطن بمتطلبات استخدام تقنيات الميتافيرس في تدريس العلوم أيضًا في مرتبة مرتفعة تالية مباشرة للوعي بالمعوقات. وتعتبر هذه النتائج منطقية بالنظر إلى أن الوعي بالمتطلبات مرتبط مباشرة بالوعي بالمعوقات؛ إذ تمثل المتطلبات المقومات والركائز الضرورية لتطبيق تقنيات الميتافيرس وتمثل الضد للمعوقات، وكونها شروطًا أساسية لتطبيق تقنيات الميتافيرس فعليًّا، فإنها أيضًا تتسم بطابعها العملي التطبيقي مثلها مثل المعوقات، مِمَّا يقوي إدراك المعلمات ووعيهن بها.

بينما جاء وعي المعلمات بالتطبيقات والاستخدامات المحددة لتقنيات الميتافيرس في تدريس وتعلم العلوم في المرتبة الأخيرة بين أبعاد الوعي الخمسة؛ ويمكن تفسير ذلك بأن هذا البعد من أبعاد الوعي بتقنيات الميتافيرس في تدريس العلوم يعتبر الأكثر تخصصًا في جوانبه المعرفية والأدائية، وفي ضوء قلة الفرص التدريبية المتاحة أمام معلمات العلوم الطبيعية على تقنيات الميتافيرس بالتحديد واستخدامها في تدريس العلوم، وكذلك قلة الفرص العملية المتاحة لممارسة تدريس العلوم باستخدام تقنيات الميتافيرس، في ضوء ذلك قد لا يكون بمقدور المعلمات تطوير وعيهن بالتطبيقات والاستخدامات المحددة لتقنيات الميتافيرس في تدريس العلوم وتعلمها.

وفيما يلي عرض النتائج الوصفية المتعلقة بمستوى وعي المعلمات بتقنيات الميتافيرس في كل بعد من أبعاد الاستبانة كل على حدةَ ومناقشتها:

**نتائج البُعد الأول: الوعي بتقنيات الميتافيرس:**

تشير النتائج الوصفية إلى مدى وعي معلمات العلوم الطبيعية في محافظة حفر الباطن المشاركات في البحث الحالي فيما يتعلق بالبعد الأول: الوعي بتقنيات الميتافيرس، كما يتضح في الجدول (٦).

**جدول 6**

*نتائج وعي معلمات العلوم الطبيعية بتقنيات الميتافيرس*

| م | العبارات | | الاستجابات | | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الوزن النسبي | درجة الوعي | الرتبة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | عالية | متوسطة | منخفضة | | | | | |
| ١ | تندرج تقنيات الميتافيرس ضمن تقنيات الثورة الصناعية الخامسة. | ت | ٤٦ | ١٢٥ | ٥٧ | ١,٩٥٢ | ٠,٦٧٢ | ٦٥,٠٪ | متوسطة | ٢ |
| | | % | ٢٠,٢ | ٥٤,٨ | ٢٥,٠ | | | | | |
| ٢ | تعتمد تقنيات الميتافيرس على الواقع الافتراضي والواقع المعزز والواقع المختلط. | ت | ١٢٦ | ٦٠ | ٤٢ | ٢,٣٦٨ | ٠,٧٧٧ | ٧٨,٩٪ | عالية | ١ |
| | | % | ٥٥,٣ | ٢٦,٣ | ١٨,٤ | | | | | |
| ٣ | تتضمن تقنيات الميتافيرس على الذكاء الاصطناعي. | ت | ٣١ | ١٢٣ | ٧٤ | ١,٨١١ | ٠,٦٥٣ | ٦٠,٣٪ | متوسطة | ٣ |
| | | % | ١٣,٦ | ٥٣,٩ | ٣٢,٥ | | | | | |
| ٤ | تطبق تقنيات الميتافيرس في بيئات افتراضية وألعاب تفاعلية ثلاثية الأبعاد. | ت | ٤٠ | ٦٥ | ١٢٣ | ١,٦٣٦ | ٠,٧٦٥ | ٥٤,٥٪ | منخفضة | ٥ |
| | | % | ١٧,٥ | ٢٨,٥ | ٥٣,٩ | | | | | |
| ٥ | تعتمد تقنيات الميتافيرس على إمكانيات الحوسبة السحابية. | ت | ٤٣ | ٦٤ | ١٢١ | ١,٦٥٨ | ٠,٧٧٨ | ٥٥,٢٪ | منخفضة | ٤ |
| | | % | ١٨,٩ | ٢٨,١ | ٥٣,١ | | | | | |

**جدول 6**

*نتائج وعي معلمات العلوم الطبيعية بتقنيات الميتافيرس*

| م | العبارات | الاستجابات | | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الوزن النسبي | درجة الوعي | الرتبة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | عالية | متوسطة | منخفضة | | | | | |
| | **المتوسط الحسابي العام للبعد الأول** | | | | **١,٨٨٥** | | **٦٢,٨٪** | **متوسطة** | |

يتضح من الجدول (٦) أن وعي معلمات العلوم الطبيعية في محافظة حفر الباطن بتقنيات الميتافيرس كان بدرجة (متوسطة)، إذ بلغ المتوسط الحسابي (١,٨٨٥). ويمكن أن تكون هذه النتيجة التي تشير إلى عدم إلمام معلمات العلوم الطبيعية بالشكل الكامل بتقنيات الميتافيرس راجعة إلى حقيقة تعدد التقنيات التي يتم الاعتماد عليها في الميتافيرس مثل الواقع الافتراضي والمعزز والممتد، والبلوك تشين، والذكاء الاصطناعي، وروبوتات الدردشة، والتخزين السحابي (Alfaisal et al., 2024; Gülen et al., 2022; Shi & Park, 2024)؛ ولذلك، فقد لا يكون لدى المعلمات إلمام بكافة التقنيات المتضمنة في ميتافيرس، خاصة في ظل قلة الدورات التدريبية المتاحة. ولعل هذا ما يفسر تباين الوعي بالتقنيات المختلفة التي تضمنها المحور ما بين وعي بدرجة مرتفعة فيما يتعلق باعتماد تقنيات الميتافيرس على الواقع الافتراضي والواقع المعزز والواقع المختلط، ووعي بدرجة متوسطة فيما يتعلق باعتماد تقنيات الميتافيرس على الذكاء الاصطناعي، ووعي بدرجة منخفضة فيما يتعلق باعتماد تقنيات الميتافيرس على إمكانيات الحوسبة السحابية.

**نتائج البُعد الثاني: الوعي بالتطبيقات والاستخدامات تقنيات الميتافيرس في تدريس العلوم وتعلمها:**

توضح النتائج الوصفية مدى وعي معلمات العلوم الطبيعية المشاركات في البحث فيما يتعلق بالبعد الثاني: الوعي بتطبيقات تقنيات الميتافيرس واستخداماتها في تدريس العلوم وتعلمها، كما يوضح الجدول (٧).

**جدول 7**

*نتائج الوعي بتطبيقات واستخدامات تقنيات الميتافيرس في تدريس وتعلم العلوم*

| م | العبارات | | بدائل الاستجابة | | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الوزن النسبي | درجة الوعي | الرتبة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | عالية | متوسطة | منخفضة | | | | | |
| ٦ | تصميم بيئات ثلاثية الأبعاد تتيح التفاعل مع نماذج افتراضية لظواهر علمية. | ت | ٤٦ | ١٢٢ | ٦٠ | ١,٩٣٩ | ٠,٦٨١ | ٦٤,٦٪ | متوسطة | ١ |
| | | % | ٢٠,٢ | ٥٣,٥ | ٢٦,٣ | | | | | |
| ٧ | تنفيذ المعامل الافتراضية لإجراء تجارب علمية في بيئة افتراضية. | ت | ٤١ | ١١٥ | ٧٢ | ١,٨٦٤ | ٠,٦٩٢ | ٦٢,١٪ | متوسطة | ٤ |
| | | % | ١٨,٠ | ٥٠,٤ | ٣١,٦ | | | | | |
| ٨ | تشجيع التعلم التعاوني والعمل كفريق على مشاريع علمية في بيئة افتراضية. | ت | ٤٣ | ٦٢ | ١٢٣ | ١,٦٤٩ | ٠,٧٨٠ | ٥٤,٩٪ | منخفضة | ٥ |
| | | % | ١٨,٩ | ٢٧,٢ | ٥٣,٩ | | | | | |
| ٩ | إتاحة التفاعل مع شخصيات افتراضية لها علاقة بتعليم العلوم. | ت | ٤٤ | ١٢٥ | ٥٩ | ١,٩٣٤ | ٠,٦٧٠ | ٦٤,٤٪ | متوسطة | ٢ |
| | | % | ١٩,٣ | ٥٤,٨ | ٢٥,٩ | | | | | |
| ١٠ | | ت | ٤٠ | ١٢١ | ٦٧ | ١,٨٨٢ | ٠,٦٧٦ | ٦٢,٧٪ | متوسطة | ٣ |

**جدول 7**

*نتائج الوعي بتطبيقات واستخدامات تقنيات الميتافيرس في تدريس وتعلم العلوم*

| م | العبارات | | بدائل الاستجابة | | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الوزن النسبي | درجة الوعي | الرتبة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | عالية | متوسطة | منخفضة | | | | | |
| | إنشاء نماذج ثلاثية الأبعاد للأجسام الحية مثل الكائنات الدقيقة، النباتات، والحيوانات. | % | ١٧,٥ | ٥٣,١ | ٢٩,٤ | | | | | |
| | **المتوسط الحسابي العام للبعد الثاني** | | | | | **١,٨٥٤** | | **٦١,٧٪** | **متوسطة** | |

يتضح من الجدول (٧) أن وعي معلمات العلوم الطبيعية في محافظة حفر الباطن بتطبيقات تقنيات الميتافيرس واستخداماتها في تدريس العلوم وتعلمها كان بدرجة (متوسطة)؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي لهذا البعد (١,٨٥٤). تأتي هذه النتيجة متعارضة مع نتائج دراسة يلماز وشيمشك (Yilmaz & Simsek, 2023) التي أشارت إلى أن معلمي الأحياء في تركيا لديهم وعي بأن تقنيات الميتافيرس فعالة بشكل خاص في تدريس الموضوعات العلمية ذات الطبيعة البصرية مثل الخلايا والأنظمة البيئية. وتشير هذه النتيجة إلى أن معلمات العلوم الطبيعية في البحث الحالي أمامهن الكثير ليتعلمنه بشأن تطبيقات تقنيات الميتافيرس واستخداماتها في تدريس العلوم وتعلمها، ويمكن أن يُعزى ذلك في الأساس إلى قلة توافر فرص التطوير المهني المتخصص الذي يركز على تقنيات الميتافيرس بالتحديد أمام المعلمات، خاصة في تدريس العلوم، فضلًا عما تم توضيحه في تفسير نتائج البعد السابق من تعدد التقنيات التي يتألف منه الميتافيرس؛ مما يصاحبه تنوع في تطبيقاتها في تدريس العلوم.

**نتائج البُعد الثالث: الوعي بأهمية تقنيات الميتافيرس وتأثيراتها في نواتج تعلم العلوم:**

تبين النتائج الوصفية مدى وعي معلمات العلوم الطبيعية المشاركات في البحث فيما يتعلق بالبعد الثالث: الوعي بأهمية تقنيات الميتافيرس وتأثيراتها في نواتج تعلم العلوم لدى معلمات العلوم الطبيعية، كما يبين الجدول (٨).

**جدول 8**

*نتائج الوعي بأهمية تقنيات الميتافيرس وتأثيراتها في نواتج تعلم العلوم*

| م | العبارات | | بدائل الاستجابة | | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الوزن النسبي | درجة الوعي | الرتبة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | عالية | متوسطة | منخفضة | | | | | |
| ١١ | تعزز تقنيات الميتافيرس فهم واستيعاب الطالبات للمفاهيم والظواهر العلمية المجردة والمعقدة. | ت | ٤٨ | ١٢٥ | ٥٥ | ١,٩٦٩ | ٠,٦٧٣ | ٦٥,٦٪ | متوسطة | ٣ |
| | | % | ٢١,١ | ٥٤,٨ | ٢٤,١ | | | | | |
| ١٢ | يمكن أن تزيد تقنيات الميتافيرس من دافعية الطالبات لتعلم العلوم. | ت | ١١٨ | ٧٦ | ٣٤ | ٢,٣٦٨ | ٠,٧٣٠ | ٧٨,٩٪ | عالية | ١ |
| | | % | ٥١,٨ | ٣٣,٣ | ١٤,٩ | | | | | |
| ١٣ | | ت | ٤٧ | ٥٥ | ١٢٦ | ١,٦٥٤ | ٠,٨٠١ | ٥٥,١٪ | منخفضة | ٤ |

**جدول 8**

*نتائج الوعي بأهمية تقنيات الميتافيرس وتأثيراتها في نواتج تعلم العلوم*

| م | العبارات | | بدائل الاستجابة | | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الوزن النسبي | درجة الوعي | الرتبة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | عالية | متوسطة | منخفضة | | | | | |
| ١٤ | تساعد تقنيات الميتافيرس على تنمية مهارات التواصل العلمي من خلال المجتمعات التعاونية الافتراضية. | ت | ٥٠ | ١٢٧ | ٥١ | ١,٩٩٦ | ٠,٦٦٧ | ٦٦,٥٪ | متوسطة | ٢ |
| | | % | ٢١,٩ | ٥٥,٧ | ٢٢,٤ | | | | | |
| ١٥ | تساعد توظيف تقنيات الميتافيرس على تنمية مهارات التفكير المرتبطة بتعلم العلوم لدى الطالبات. | ت | ٤٧ | ٥٣ | ١٢٨ | ١,٦٤٥ | ٠,٨٠٣ | ٥٤,٨٪ | منخفضة | ٥ |
| | | % | ٢٠,٦ | ٢٣,٢ | ٥٦,١ | | | | | |
| | | | | | | | | | | |
| | **المتوسط الحسابي العام للبعد الثالث** | | | | | **١,٩٢٦** | | **٦٤,١٪** | **متوسطة** | |

يتضح من الجدول (٨) أن وعي معلمات العلوم الطبيعية في محافظة حفر الباطن بأهمية تقنيات الميتافيرس وتأثيراتها على نواتج تعلم العلوم كان بدرجة (متوسطة)، إذ بلغ المتوسط الحسابي لهذا البعد من الاستبانة (١,٩٢٦). وبذلك، جاء وعي المعلمات بأهمية تقنيات الميتافيرس وتأثيراتها في نواتج تعلم العلوم في المرتبة الثالثة متأخرا عن البعدين السابقين، وتتفق هذه النتائج جزئيًا مع نتائج دراسة جوركان وباير (Gürkan & Bayer, 2023) التي أشارت إلى أن معظم المعلمين المشاركين فيها يرون عدم وجود فوائد لتقنيات الميتافيرس في التعليم. ويمكن تفسير هذه النتيجة بضعف اطلاع معلمات العلوم الطبيعية بالمرحلة الثانوية على البحوث العلمية المحكمة التي توضح الفوائد والمميزات التربوية لتقنيات الميتافيرس، مثل دراسات ميركان وسلكوك (Mercan & Selçuk, 2024)، ودراسة شي وبارك ( Shi & Park, 2024)، وعدم تلقيهن تدريبًا متخصصًا يوضح مجالات تأثير تقنيات الميتافيرس في نواتج تعلم العلوم للطالبات.

**نتائج البُعد الرابع: الوعي بمتطلبات تطبيق تقنيات الميتافيرس في العلوم:**

توضح النتائج الوصفية مدى وعي معلمات العلوم الطبيعية المشاركات في البحث فيما يتعلق بالبعد الرابع: الوعي بمتطلبات تطبيق تقنيات الميتافيرس في العلوم لدى معلمات العلوم الطبيعية، كما يوضح الجدول (٩):

**جدول 9**

*نتائج الوعي بمتطلبات تطبيق تقنيات الميتافيرس في تدريس العلوم*

| م | العبارات | | بدائل الاستجابة | | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الوزن النسبي | درجة الوعي | الرتبة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | عالية | متوسطة | منخفضة | | | | | |
| ١٦ | يتطلب تطبيق تقنيات الميتافيرس مستوى مرتفع من المعرفة التقنية الخاصة بتقنيات الميتافيرس. | ت | ١٢٢ | ٧١ | ٣٥ | ٢,٣٨٢ | ٠,٧٣٩ | ٧٩,٣٪ | عالية | ١ |
| | | % | ٥٣,٥ | ٣١,١ | ١٥,٤ | | | | | |
| ١٧ | توجد حاجة إلى مستوى مرتفع من كفايات التوظيف التربوي لتقنيات الميتافيرس في تدريس العلوم. | ت | ٤٤ | ١٢٠ | ٦٤ | ١,٩١٢ | ٠,٦٨٤ | ٦٣,٧٪ | متوسطة | ٤ |
| | | % | ١٩,٣ | ٥٢,٦ | ٢٨,١ | | | | | |
| ١٨ | يتطلب تطبيق تقنيات الميتافيرس قناعة المعلمات بجدوى هذه التقنيات في تدريس العلوم. | ت | ١٢٤ | ٦٦ | ٣٨ | ٢,٣٧٧ | ٠,٧٥٥ | ٧٩,٢٪ | عالية | ٢ |
| | | % | ٥٤,٤ | ٢٨,٩ | ١٦,٧ | | | | | |
| ١٩ | يستلزم تطبيق تقنيات الميتافيرس تعاون معلمة العلوم مع زميلاتهن والمهنيات الأخريات. | ت | ٤٧ | ٥٤ | ١٢٧ | ١,٦٤٩ | ٠,٨٠٢ | ٥٤,٩٪ | منخفضة | ٥ |
| | | % | ٢٠,٦ | ٢٣,٧ | ٥٥,٧ | | | | | |
| ٢٠ | يتطلب تطبيق تقنيات الميتافيرس نماذج إرشادية للتصميم التعليمي باستخدامها. | ت | ٥١ | ١٢٣ | ٥٤ | ١,٩٨٧ | ٠,٦٨٠ | ٦٦,٢٪ | متوسطة | ٣ |
| | | % | ٢٢,٤ | ٥٣,٩ | ٢٣,٧ | | | | | |
| | **المتوسط الحسابي العام للبعد الرابع** | | | | | **٢,٠٦١** | | **٦٨,٦٪** | **متوسطة** | |

يتضح من الجدول (٩) أن وعي معلمات العلوم الطبيعية في محافظة حفر الباطن بمتطلبات تطبيق تقنيات الميتافيرس في تدريس العلوم كان بدرجة (متوسطة)؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي للبعد الرابع من الاستبانة (٢,٠٦١). واستنادًا إلى هذه النتائج فقد جاء الوعي بتقنيات الميتافيرس في مرتبة متأخرة. وتتناقض هذه النتائج مع دراسة جوركان وباير (Gürkan & Bayer, 2023) التي أشارت إلى أن (٦٥٪) من المعلمين يعرفون مفهوم تقنيات الميتافيرس. ويمكن تفسير هذه النتائج بأن تقنيات الميتافيرس تعتمد على طيف واسع من التقنيات الحديثة كالواقع الافتراضي، والواقع المعزز، والبلوك تشين، والذكاء الاصطناعي، والتخزين السحابي، والأنظمة الموزعة، والألعاب المتكاملة مع الإنترنت Shi & (Park, 2024; Alfaisal et al., 2024). ولكي يمكن تنمية وعي المعلمات بهذه التقنيات يستلزم الأمر تدريبًا تقنيًا متخصصًا قد لا يكون متاحا للكثير من المعلمات، فضلًا عن مستوى مرتفع من المعرفة بالتقنيات الفرعية التي يتم استخدامها في سياق تقنيات الميتافيرس.

**نتائج البُعد الخامس: الوعي بمعوقات استخدام تقنيات الميتافيرس وتحدياتها في تدريس العلوم:**

تشير النتائج الوصفية إلى مدى وعي معلمات العلوم الطبيعية المشاركات في البحث فيما يتعلق بالبعد الخامس: الوعي بمعوقات استخدام تقنيات الميتافيرس وتحدياتها في تدريس العلوم لدى معلمات العلوم الطبيعية، كما يوضح الجدول (١٠).

**جدول 10**

*نتائج الوعي بمعوقات وتحديات استخدام تقنيات الميتافيرس في تدريس العلوم*

| م | العبارات | | بدائل الاستجابة | | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الوزن النسبي | درجة الوعي | الرتبة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | عالية | متوسطة | منخفضة | | | | | |
| ٢١ | ضعف فرص التطوير المهني المتاحة أمام المعلمات في مجال تقنيات الميتافيرس. | ت | ١٣١ | ٦٥ | ٣٢ | ٢,٤٣٤ | ٠,٧٢٧ | ٨١,١٪ | عالية | ٣ |
| | | % | ٥٧,٥ | ٢٨,٥ | ١٤,٠ | | | | | |
| ٢٢ | الاعتماد على طرق التدريس التقليدية التي لا تشجع على استخدام فعال لتقنيات الميتافيرس. | ت | ١٢٦ | ٧١ | ٣١ | ٢,٤١٧ | ٠,٧١٩ | ٨٠,٥٪ | عالية | ٤ |
| | | % | ٥٥,٣ | ٣١,١ | ١٣,٦ | | | | | |
| ٢٣ | وجود مخاوف لدى المعلمات عند توظيف تقنيات ميتافيرس في تدريس العلوم (مثل الأمن والخصوصية). | ت | ٦٨ | ١١٤ | ٤٦ | ٢,٠٩٦ | ٠,٧٠٢ | ٦٩,٨٪ | متوسطة | ٥ |
| | | % | ٢٩,٨ | ٥٠,٠ | ٢٠,٢ | | | | | |
| ٢٤ | ضعف قدرة المعلمات على الوصول إلى الأجهزة والبرمجيات اللازمة لاستخدام تقنيات الميتافيرس. | ت | ١٣٣ | ٧٠ | ٢٥ | ٢,٤٧٤ | ٠,٦٨٦ | ٨٢,٤٪ | عالية | ١ |
| | | % | ٥٨,٣ | ٣٠,٧ | ١١,٠ | | | | | |
| ٢٥ | كثرة الأعباء التدريسية على المعلمات مِمَّا يقلل الوقت المتاح لاستخدام تقنيات ميتافيرس. | ت | ١٣٣ | ٦٤ | ٣١ | ٢,٤٤٧ | ٠,٧٢٢ | ٨١,٥٪ | عالية | ٢ |
| | | % | ٥٨,٣ | ٢٨,١ | ١٣,٦ | | | | | |
| | **المتوسط الحسابي العام للبعد الخامس** | | | | | **٢,٣٧٤** | | **٧٩,٠٪** | **عالية** | |

يتضح من الجدول (١٠) أن وعي معلمات العلوم الطبيعية في محافظة حفر الباطن بمعوقات استخدام تقنيات المتيافيرس وتحدياتها في تدريس العلوم كان بدرجة (عالية)؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي للبعد الخامس (٢,٣٧٤). وتأتي هذه النتيجة متفقة مع نتائج دراسة روارا وآخرين (Rewara et al., 2024) التي أبرزت تحديات تقنية لاستخدم الميتافيرس، فضلًا عن التحديات المتعلقة بجاهزية المعلمين والطلبة. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن المعوقات المشار إليها في الاستبانة هي بمنزلة معوقات عامة ومشتركة تواجهها المعلمات في توظيف مختلف أنواع التقنيات الحديثة في التدريس الرقمي؛ لذلك لدى المعلمات خبرة بها وسبق لهن مواجهُتها، خاصة فيما يتعلق بكثرة الأعباء التدريسية على المعلمات، والاعتماد على طرق التدريس التقليدية، وضعف فرص التطوير المهني المتاحة، والتخوف من التقنيات الحديثة. كما يقدم مجيء عبارة "ضعف فرص التطوير المهني المتاحة أمام المعلمات في مجال تقنيات الميتافيرس" بدرجة مرتفعة دليلًا إضافيًّا على التفسيرات

التي سبق أن قدمها الباحثان في الأبعاد السابقة فيما يتعلق بالمستويات المتوسطة لوعي معلمات العلوم الطبيعية بتقنيات الميتافيرس.

**عرض نتائج السؤال الثاني ومناقشتها:**

نص السؤال الثاني على "هل توجد اختلافات ذات دلالة إحصائية في وعي معلمات العلوم بالمرحلة الثانوية بتقنيات الميتافيرس في تدريس العلوم الطبيعية تُعَزى إلى متغيري التخصص العلمي وعدد الدورات التدريبية في الواقع الافتراضي؟"

**أولا: نتائج الوعي بتقنيات الميتافيرس وفقًا لمتغير التخصص العلمي:**

لتحديد ما إذا كانت هناك اختلافات ذات دلالة إحصائية في وعي معلمات العلوم بالمرحلة الثانوية بتقنيات الميتافيرس في تدريس العلوم الطبيعية تُعَزى إلى متغير التخصص، قام الباحثان باستخدام أساليب الإحصاء الاستدلالي المتمثلة في تحليل التباين الأحادي الاتجاه (One Way ANOVA) للكشف عن دلالة الاختلافات بين متوسطات درجات المعلمات المشاركات وفقًا لهذا المتغير، وجاءت النتائج موضحة في الجدول (١١):

**جدول 11**

*نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الاختلافات بين متوسطات درجات وعي المعلمات بتقنيات الميتافيرس في تدريس العلوم الطبيعية وفقا للتخصص العلمي*

| أبعاد الاستبانة | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة "ف" | قيمة الدلالة | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الوعي بتقنيات الميتافيرس | بين المجموعات | ٠,٧٣ | ٢ | ٠,٣٧ | ١,١٨٣ | ٠,٣٠٨ | غير دالة |
| | الخطأ (داخل المجموعات) | ٦٩,٥٨ | ٢٢٥ | ٠,٣١ | | | |
| | الكلي | ٧٠,٣١ | ٢٢٧ | | | | |
| وعي المعلمات بتطبيقات تقنيات الميتافيرس واستخداماتها في تدريس العلوم وتعلمها | بين المجموعات | ١,٢٤ | ٢ | ٠,٦٢ | ١,٧٠٨ | ٠,١٨٤ | غير دالة |
| | الخطأ (داخل المجموعات) | ٨١,٥٩ | ٢٢٥ | ٠,٣٦ | | | |
| | الكلي | ٨٢,٨٣ | ٢٢٧ | | | | |
| وعي المعلمات بأهمية تقنيات الميتافيرس وتأثيراتها في نواتج تعلم العلوم | بين المجموعات | ٠,٥٧ | ٢ | ٠,٢٩ | ٠,٨٦٤ | ٠,٤٢٣ | غير دالة |
| | الخطأ (داخل المجموعات) | ٧٤,٤٣ | ٢٢٥ | ٠,٣٣ | | | |
| | الكلي | ٧٥,٠٠ | ٢٢٧ | | | | |
| وعي المعلمات بمتطلبات تطبيق تقنيات الميتافيرس في العلوم | بين المجموعات | ٠,٧٢ | ٢ | ٠,٣٦ | ١,٢٠٦ | ٠,٣٠١ | غير دالة |
| | الخطأ (داخل المجموعات) | ٦٦,٩٨ | ٢٢٥ | ٠,٣٠ | | | |
| | الكلي | ٦٧,٧٠ | ٢٢٧ | | | | |
| الوعي بمعوقات استخدام تقنيات الميتافيرس وتحدياتها في تدريس العلوم | بين المجموعات | ١,٣٣ | ٢ | ٠,٦٧ | ١,٧٤١ | ٠,١٧٨ | غير دالة |
| | الخطأ (داخل المجموعات) | ٨٦,١١ | ٢٢٥ | ٠,٣٨ | | | |
| | الكلي | ٨٧,٤٤ | ٢٢٧ | | | | |

**جدول 11**

*نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الاختلافات بين متوسطات درجات وعي المعلمات بتقنيات الميتافيرس في تدريس العلوم الطبيعية وفقا للتخصص العلمي*

| أبعاد الاستبانة | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة "ف" | قيمة الدلالة | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **الدرجة الكلية** | بين المجموعات | ٠,٣٥ | ٢ | ٠,١٧ | ٠,٦٦٤ | ٠,٥١٦ | غير دالة |
| | الخطأ (داخل المجموعات) | ٥٨,٨٦ | ٢٢٥ | ٠,٢٦ | | | |
| | الكلي | ٥٩,٢٠ | ٢٢٧ | | | | |

تشير نتائج الجدول (١١) إلى عدم وجود اختلافات دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات المعلمات المشاركات فيما يتعلق بأبعاد الاستبانة الخمسة، وكذلك الدرجة الكلية للاستبانة تُعَزى إلى متغير "التخصص العلمي". وعليه؛ فإن هذه النتائج تشير إلى أن اختلاف تخصصات معلمات العلوم الطبيعية في محافظة حفر الباطن وتنوعها ما بين الكيمياء والفيزياء والأحياء لم يكن له أي دور، سواء في الزيادة أو التقليص لوعيهن بتقنيات الميتافيرس في تدريس العلوم؛ ويمكن تفسير هذه النتائج بأن المعلمات المنتميات إلى التخصصات الثلاثة قد يكون لديهن خبرات سابقة متجانسة في التعلم والتدريب على تقنيات الميتافيرس واستخدامها في تدريس العلوم، سواء قبل الخدمة أو في أثناءها، كما أن المعلمات يتعرضن لنفس الظروف المتعلقة بمقومات استخدام تقنيات الميتافيرس في تدريس العلوم كالبنى التحتية التقنية، وطرق التدريس المتبعة، وقلة توافر نماذج إرشادية لاستخدام تقنيات الميتافيرس في تدريس العلوم؛ مما لا يترتب عليه فروق نسبية لصالح المعلمات في أي تخصص من التخصصات العلمية الثلاثة.

**ثانيًا: نتائج الوعي بتقنيات الميتافيرس وفقًا لمتغير عدد الدورات التدريبية في الواقع الافتراضي:**

لتحديد ما إذا كانت هناك اختلافات ذات دلالة إحصائية في وعي معلمات العلوم بالمرحلة الثانوية بتقنيات الميتافيرس في تدريس العلوم الطبيعية تُعَزى إلى متغير عدد الدورات التدريبية في الواقع الافتراضي، قام الباحثان بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة اختبار "ت" للمجموعات المستقلة (Independent Samples t-test)، للكشف عن دلالة الاختلافات بين متوسطات درجات المعلمات المشاركات وفقًا لهذا المتغير، ويوضح الجدول (١٢) هذه النتائج.

**جدول 12**

*نتائج اختبار "ت" لدلالة الاختلافات بين متوسطات درجات وعي معلمات المرحلة الثانوية بتقنيات الميتافيرس في تدريس العلوم الطبيعية وفقًا لمتغير عدد الدورات التدريبية في الواقع الافتراضي*

| أبعاد الاستبانة | الدورات التدريبية | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجات الحرية | قيمة "ت" | قيمة الدلالة | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الوعي بتقنيات الميتافيرس | نعم | ١٣٣ | ٢,٠٠٣ | ٠,٥٨٣ | ٢٢٦ | ٣,٩٠٢ | ٠,٠٠* | دالة |
| | لا | ٩٥ | ١,٧٢٠ | ٠,٤٧٣ | | | | |
| وعي المعلمات بتطبيقات واستخدامات تقنيات الميتافيرس في تدريس وتعلم العلوم | نعم | ١٣٣ | ١,٩٦٤ | ٠,٦٢٢ | ٢٢٦ | ٣,٣٣٧ | ٠,٠٠* | دالة |
| | لا | ٩٥ | ١,٦٩٩ | ٠,٥٤٥ | | | | |

**جدول 12**

*نتائج اختبار "ت" لدلالة الاختلافات بين متوسطات درجات وعي معلمات المرحلة الثانوية بتقنيات الميتافيرس في تدريس العلوم الطبيعية وفقًا لمتغير عدد الدورات التدريبية في الواقع الافتراضي*

| أبعاد الاستبانة | الدورات التدريبية | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجات الحرية | قيمة "ت" | قيمة الدلالة | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| وعي المعلمات بأهمية تقنيات الميتافيرس وتأثيراتها في نواتج تعلم العلوم | نعم | ١٣٣ | ٢,٠١٨ | ٠,٥٩٠ | ٢٢٦ | ٢,٨٩٧ | ٠,٠٠٤* | دالة |
| | لا | ٩٥ | ١,٧٩٨ | ٠,٥٣٠ | | | | |
| وعي المعلمات بمتطلبات تطبيق تقنيات الميتافيرس في العلوم | نعم | ١٣٣ | ٢,١٤٦ | ٠,٥٤٨ | ٢٢٦ | ٢,٨٠٥ | ٠,٠٠٥* | دالة |
| | لا | ٩٥ | ١,٩٤٣ | ٠,٥٢٤ | | | | |
| الوعي بمعوقات استخدام تقنيات المتيافيرس وتحدياتها في تدريس العلوم | نعم | ١٣٣ | ٢,٤٩٥ | ٠,٥٦٨ | ٢٢٦ | ٣,٥٧٤ | ٠,٠٠* | دالة |
| | لا | ٩٥ | ٢,٢٠٤ | ٠,٦٥٤ | | | | |
| **الدرجة الكلية** | نعم | ١٣٣ | ٢,١٢٥ | ٠,٥١٦ | ٢٢٦ | ٣,٧٨٤ | ٠,٠٠* | دالة |
| | لا | ٩٥ | ١,٨٧٣ | ٠,٤٦٧ | | | | |

* مستوى الدلالة $0,05 \geq \alpha$.

تشير نتائج الجدول (١٢) إلى وجود اختلافات دالة إحصائيًة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطات درجات المعلمات المشاركات وفقًا لمتغير الدورات التدريبية في الواقع الافتراضي، وذلك فيما يتعلق بأبعاد الاستبانة الخمسة، وكذلك الدرجة الكلية للاستبانة، وجاءت الاختلافات لصالح المعلمات اللاتي تلقين دورات تدريبية في الواقع الافتراضي. وعليه، تشير هذه النتائج إلى أن تلقي معلمات العلوم الطبيعية بمحافظة حفر الباطن لدورات تدريبية في الواقع الافتراضي قد كان له تأثير إيجابي –من وجهة نظرهن– في تنمية وعي المعلمات بتقنيات الميتافيرس في تدريس العلوم، سواء كدرجة إجمالية أو أبعاد فرعية. وتأتي هذه النتيجة متفقة مع نتائج دراسة تورال وكوجاك (Tural & Koçak, 2023) التي أشارت إلى وجود فروق دالة في وعي المعلمين المستقبلين بتقنيات الميتافيرس وفقًا لمتغير الدورات التدريبية. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن تلقي المعلمات لدورات تدريبية في الواقع الافتراضي يكسبهن معرفة وخبرة تشبه جزئيًا تقنيات الميتافيرس؛ فالواقع الافتراضي يمثل إحدى التقنيات التي يستند إليها نظام ميتافيرس؛ مما يُنمي وعي المعلمات بتقنيات الميتافيرس، كما أن الأهمية والتأثيرات للواقع الافتراضي في نواتج تعلم العلوم تتشابه في بعض الجوانب مع أهمية تقنيات الميتافيرس وتأثيرها في نواتج تعلم العلوم؛ مما قد يحسن من وعي المعلمات بهذا الجانب.

إضافة إلى ذلك، يمكن تفسير هذه النتائج بأن تدريب المعلمات على الواقع الافتراضي ومجالات استخدامه في تدريس العلوم وتعلمها يمكن أن ينتقل أثر ذلك التعلم والتدريب إلى تقنيات الميتافيرس واستخدامها في تدريس العلوم وتعلمها؛ مما يعزز وعي معلمات العلوم الطبيعية بهذا الجانب. ولعل هذا ما يتفق مع ما أشار إليه العديد من الباحثين من اعتماد تقنيات الميتافيرس بشكل رئيسي على تقنيات الواقع الافتراضي كإحدى التقنيات الرئيسية التي تتألف منها (Shi & Park, 2024; Alfaisal et al., 2024; Gülen et al., 2022). لذلك يرى الباحثان أن دورات الواقع الافتراضي ربما زادت أيضًا من وعي معلمات العلوم الطبيعية المشاركات في تلك الدورات بتطبيقات الواقع الافتراضي ومعوقاته في تدريس العلوم. وفي ضوء التشابه الجزئي بين الواقع الافتراضي وتقنيات الميتافيرس في بعض الجوانب فإن ذلك قد يكون مكّن المعلمات من نقل أثر ما تعلمنه من خبرات في الواقع الافتراضي إلى تقنيات الميتافيرس، مما زاد من وعي

المعلمات بمتطلبات تطبيق تقنيات الميتافيرس في العلوم، ووعيهن بمعوقات استخدام تقنيات الميتافيرس وتحدياتها في تدريس العلوم.

## توصيات البحث

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث، يقدم الباحثان التوصيات التالية:

١. تقديم ندوات تعريفية بتقنيات الميتافيرس كإحدى التقنيات الحديثة لتدريس العلوم لتعزيز مستويات الوعي
٢. تنمية مستويات الوعي بتقنيات الميتافيرس من خلال تقديم دورات تدريبية لمعلمات العلوم الطبيعية استنادا إلى النماذج المعاصرة للتطوير المهني للمعلم في مجال تقنيات التعليم (كنموذج TPACK) لتنمية معرفتهن بالأبعاد التقنية والتربوية والتقنية التربوية المرتبطة باستخدامها.
٣. تقديم خبرات تدريبية عملية لمعلمات العلوم أثناء الخدمة لاستخدام تقنيات الميتافيرس لتدريس العلوم، من خلال إتاحة فرص المشاركة في مجتمعات افتراضية للتعلم المهني.
٤. توفير البنية التحتية التقنية اللازمة المتعلقة بتقنيات الميتافيرس في المدارس الثانوية جنبًا إلى جنب مع توفير الكوادر البشرية الفنية المؤهلة اللازمة لدعم استخدام المعلمات لهذه التقنيات.
٥. عرض نماذج عملية وتطبيقية لاستخدام تقنيات الميتافيرس في تدريس العلوم لمعلمات العلوم من خلال ندوات تربوية توعوية؛ لتنمية وعيهن بتطبيقات الميتافيرس في تدريس العلوم.
٦. تقليل الأعباء التدريسية على معلمات العلوم؛ لإتاحة الوقت لديهن لممارسة استخدام تقنيات الميتافيرس في تدريس العلوم والتأمل في ممارساتهن التدريسية.

## البحوث المقترحة

١. دراسة الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمات العلوم الطبيعية لتكامل تقنيات الميتافيرس في تدريس العلوم من وجهة نظرهن.
٢. تقويم كفايات توظيف تقنيات الميتافيرس في تدريس العلوم لدى معلمات العلوم الطبيعية.
٣. دراسة فاعلية برنامج للتطوير المهني مستند إلى الدرس المبحوث في تنمية مهارات تكامل تقنيات الميتافيرس في تدريس العلوم لدى معلمات العلوم الطبيعية بالمرحلة الثانوية.
٤. مستوى وعي معلمي العلوم الطبيعية بتوظيف تقنيات الميتافيرس في تدريس العلوم في ضوء متغيرات أخرى مثل الجنس وعدد سنوات الخبرة في التدريس.

# قائمة المراجع

## أولا: المراجع العربية

آل زياد، فوزية؛ والسلامات، محمد (٢٠٢٢). درجة استخدام الواقع المعزز في تدريس العلوم بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر المشرفات والمعلمات في مدينة الطائف. *مجلة قطاع الدراسات الإنسانية، (٢٩)*، ٢٢٩٧ - ٢٣٨٦.

الجبر، جبر محمد داود (2009). معوقات استخدام المختبر في تدريس العلوم من وجهة نظر معلمي العلوم الطبيعية في المرحلة الثانوية بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية. *المجلة المصرية للتربية العلمية، ١٢*، (٣)، ١١٦-١٥٠.

الحارثي، ميساء؛ والعيسى، هنادي (2022). درجة استخدام تقنية الواقع المعزز ومعوقاتها في تدريس العلوم بالمرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمات والمشرفات بمدينة مكة المكرمة. *مجلة كلية التربية، ٣٨، (٦)*، ٢٠٩-٢٤٨.

الحبيشي، نوال (2023). *واقع استخدام تقنية الواقع المعزز في التدريس لدى معلمي ومعلمات العلوم في ظل جائحة كورونا من وجهة نظرهم. رسالة الخليج العربي، ٤٤، (١٧٠)*، ٦٥-٨٨.

الشمراني، سعيد بن محمد (2012). أولويات البحث في التربية العلمية بالمملكة العربية السعودية. *مجلة جامعة الملك سعود، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، ٢٤، (١)*، ١٩٩-٢٢٨.

عتيم، أشرف (2024). دور الميتافيرس في تدريس العلوم وتعلمها: بحث نوعي. *المجلة التربوية*، (١١٩)، ١٠١١-١٠٣٩.

القرني، علي (2024). تحديات استخدام الميتافيرس "Metaverse" في التعليم الجامعي. *مجلة كلية التربية، ٤٠*، (١)، ١٤٤٠-١٨٠.

## ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Alfaisal, R., Salloum, S. A., & Salloum, A. (2024). Transforming Teacher-Student Interactions in the Metaverse: The Role of ChatGPT as a Mediator and Facilitator. In *Artificial Intelligence in Education: The Power and Dangers of ChatGPT in the Classroom*, 403-412. Springer Nature Switzerland. https://doi.org/10.1007/978-3-031-52280-2_25

Al-Harthi, M. & Al-Essa, H. (2022). The degree of use and barriers to augmented reality technology in teaching science at the middle school level from the perspective of teachers and supervisors in Makkah. *Journal of the Faculty of Education (In Arabic), 38*(6), 209–248.

Al-Hubaishi, N. (2023). The reality of augmented reality technology usage in teaching among science teachers during the COVID-19 pandemic: A teachers' perspective. *Arabian Gulf Message (In Arabic), 44*(170), 65–88.

Alimi, A. E., James, D. S., Ibironke, S. E., Abdulrahman, R. M., Falade, A. A., Nuhu, K. M., & Ashiyanbola, C. (2024). Secondary School Teachers' Awareness of, Access to and Adoption of Artificial Intelligence for Teaching in Ilorin-West, Nigeria. *ASEAN Journal of Research*, *2*(2).

Aljabr, J. M. (2009). Obstacles to using laboratories in teaching natural sciences from the perspective of high school science teachers in Riyadh, Saudi Arabia. *The Egyptian Journal of Scientific Education (In Arabic), 12*(3), 116–150.

Al-Qarni, A. (2024). Challenges in utilizing the metaverse in higher education. *Journal of the Faculty of Education (In Arabic), 40*(1), 140–180.

Al-Shamrani, S. (2012). Research priorities in science education in the Kingdom of Saudi Arabia. *King Saud University Journal: Educational Sciences and Islamic Studies (In Arabic)*, 24(1), 199–228.

Al-Ziyad, F. & Al-Salamat, M. (2022). The degree of augmented reality usage in teaching science at the secondary level from the perspective of teachers and supervisors in Taif. *Journal of the Humanities Sector Studies (In Arabic), (29)*, 2297–2386.

Ateem, A. (2024). The role of the metaverse in teaching and learning science: A qualitative study. *The Educational Journal (In Arabic)*, 119, 1011–1039.

Buabeng-Andoh, C., & Baah, C. (2020). Pre-service teachers' intention to use learning management system: an integration of UTAUT and TAM. *Interactive Technology and Smart Education*, *17*(4), 455-474. https://doi.org/10.1108/itse-02-2020-0028

Büyüközkan, G., & Mukul, E. (2024). Metaverse-based education: literature review and a proposed framework. *Interactive Learning Environments*, *32*(10), 7468-74961-29. https://doi.org/10.1080/10494820.2024.2324322.

Damaševičius, R., & Sidekerskienė, T. (2023). Designing metaverse escape rooms for microlearning in STEM education. In *Fostering Pedagogy Through Micro and Adaptive Learning in Higher Education: Trends, Tools, and Applications*, 192-211. IGI Global Scientific Publishing. https://doi.org/10.4018/978-1-6684-8656-6.ch009

Eşin, Ş., & Özdemir, E. (2022). The Metaverse in mathematics education: The opinions of secondary school mathematics teachers. *Journal of Educational Technology and Online Learning*, *5*(4), 1041-1060. https://doi.org/10.31681/jetol.1149802

Ghimire, A., Pather, J., & Edwards, J. (2024). Generative AI in Education: A Study of Educators' Awareness, Sentiments, and Influencing Factors. *2024 IEEE Frontiers in Education Conference (FIE)*, 1–9. https://doi.org/10.1109/fie61694.2024.10892891

Gülen, S., Dönmez, İ., &İdin, Ş. (2022). STEM education in metaverse environment: Challenges and opportunities. *2024 IEEE Frontiers in Education Conference (FIE)*, Washington, DC, USA, 2024, pp. 1-9. https://doi.org/10.1109/fie61694.2024.10892891

Gürkan, G., & Bayer, H. (2023). A Research on Teachers' Views about the Metaverse Platform and Its Usage in Education. *Journal of Science Learning*, *6*(1), 59-68. https://doi.org/10.17509/jsl.v6i1.50313

Jafari, E. (2023). The Outlook of Learning through Metaverse Technology from the Perspective of Teachers in the Science Education. *Research in Learning Technology*, *31*, 2933. https://doi.org/10.25304/rlt.v31.2933

Kanber, H. A., Al-Taai, S. H. H., & Al-Dulaimi, W. A. M. (2023). The importance of using metaverse technology in education from the point of view of University Teachers. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, *18*(22), 115-127. https://doi.org/10.3991/ijet.v18i22.45325

Khadivi, A. (2024). Investigating the Applications and Challenges of Metaverse in Education: A Systematic Review. *Journal of Philosophical Investigations, 18*(49), 193-218. http://doi.org/10.22034/jpiut.2024.62124.3787

Kim, D. H. (2022). An Analysis of Early Childhood Teachers' Current Status and Awareness about Using Metaverse. *The Journal of Korea Open Association for Early Childhood Education*, *27*(6), 53-76. https://doi.org/10.20437/koaece27-6-03

Landau, I. (2004). The scale of finiteness and the calculus of control. *Natural Language & Linguistic Theory, 22*, 811-877. https://doi.org/10.1007/s11049-004-4265-5

Lapeira, C. J. P., Donato, A. D. P. G., Amortegui, É. D. R., & León, C. A. A. (2023). Teacher digital competencies for the implementation of a metaverse. *Jornadas JIUTE-2023*, 30.

Liao, B. (2024). Exploration of High-Quality Development of Kindergarten Science Education in the Age of Metaverse. *Journal of Education and Educational Research*, *8*(1), 280-287. https://doi.org/10.54097/jpagqk52

López-Belmonte, J., Pozo-Sánchez, S., Moreno-Guerrero, A. J., &Lampropoulos, G. (2023). Metaverse in Education: a systematic review. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, *23*(73). https://doi.org/10.6018/red.511421

MacCallum, K., & Parsons, D. (2019). Teacher perspectives on mobile augmented reality: The potential of metaverse for learning. In *18th World Conference on Mobile and Contextual Learning*, 21-28.

Mercan, G., & Selçuk, Z. V. (2024). The Role of Metaverse Technology in Education: A Systematic Review of Opportunities, Challenges, and Educational Potential. *Sakarya University Journal of Education*, *14*(2), 360-375. https://doi.org/10.19126/suje.1376341

Ntshakala, T. T. (2016). *Using the technology adoption model for the modelling of teachers' technology awareness factors* (Doctoral dissertation).

Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3rd ed.). New York: McGraw-Hill.

Pradana, M., & Elisa, H. P. (2023). Metaverse in education: A systematic literature review. *Cogent Social Sciences*, *9*(2). https://doi.org/10.1080/23311886.2023.2252656.

Pucer, P., Vičič, Š. G., & Žvanut, B. (2020). ICT adoption among higher education teachers: a case study of a university in the awareness/exploration stage of blended learning adoption. In *Examining the Roles of Teachers and Students in Mastering New Technologies*, 299-314. IGI Global Scientific Publishing. https://doi.org/10.4018/978-1-7998-2104-5.ch016

Rachmadtullah, R., Setiawan, B., Wasesa, A. A., Wicaksono, J. W., Rasmitadila, Nurtanto, M., & Samsudin, A. (2023). In-Service Elementary School Teachers' Perceptions About Metaverse-Assisted STEM Projects. *Proceedings of the 6th International Conference on Learning Innovation and Quality Education (ICLIQE 2022)*, 808-819. https://doi.org/10.2991/978-2-38476-114-2_76

Rachmadtullah, R., Setiawan, B., Wasesa, A. J. A., & Wicaksono, J. W. (2023). Elementary school teachers' perceptions of the potential of metaverse technology as a transformation of interactive learning media in Indonesia. *International Journal of Innovative Research and Scientific Studies*, *6*(1), 128-136. https://doi.org/10.53894/ijirss.v6i1.1119

Rahman, H., Abdul Wahid, S., Ahmad, F., & Ali, N. (2024). Game-based learning in metaverse: Virtual chemistry classroom for chemical bonding for remote education. *Education and Information Technologies*, *29*, 19595-19619. https://doi.org/10.1007/s10639-024-12575-5.

Reis, I. W., Peruchini, M., Ulbricht, V. R., &Teixeira, J. M. (2024). The Dilemma of Teacher Training for the Use of the Metaverse and Other Immersive Technologies in Teaching and Learning Processes: An Integrative Review. In: Tomczyk, Ł. (eds) New Media Pedagogy: Research Trends, Methodological Challenges, and Successful Implementations. NMP 2023. Communications in Computer and Information Science, Vol. 2130. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-63235-8_7

Rewara, N., Faridah, N. A., & Wijay, T. T. (2024). Inhibiting factors of metaverse adoption in Indonesian education: A literature review. *Hipkin Journal of Educational Research*, *1*(1), 75-86. https://doi.org/10.64014/hipkin-jer.v1i1.3a

Samoon, S., Memon, A. B., & Shar, A. A. (2022). User Acceptance of Internet of Things in Higher Education Institutions of Pakistan: A Case Study. *Journal of Social Sciences and Media Studies*, *6*(2), 18-27. https://doi.org/10.58921/jossams.06.02.0233

Sarıtaş, M. T., & Topraklıkoğlu, K. (2022). Systematic literature review on the use of metaverse in education. *International Journal of Technology in Education (IJTE)*, *5*(4), 586-607. https://doi.org/10.46328/ijte.319

Shahzad, M. F., Xu, S., & Javed, I. (2024). ChatGPT awareness, acceptance, and adoption in higher education: the role of trust as a cornerstone. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, *21*(1). https://doi.org/10.1186/s41239-024-00478-x

Shi, C., & Park, J. Y. (2024). A systematic review of the Metaverse in formal education. *Journal of Applied Research in Higher Education, 17*(5), 1850-1868. https://doi.org/10.1108/jarhe-04-2024-0162

Shi, J., Wang, J., & Luo, Y. (2023). Can the educational metaverse enter the real classroom? From the perspective of frontline teachers. *Journal of Educational Technology and Innovation*, *5*(2). https://doi.org/10.61414/jeti.v5i2.104

Spiegel, S., & Wang, H. (2024). Exploring climate science in the metaverse: Interactive storytelling in immersive environments for deep learning and public engagement. In *Storytelling to Accelerate Climate Solutions,* 365-378. Cham: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-031-54790-4_17

Tabiolo, C. D. L., Rada, B. G., Temblor, M. C. L., Polinar, D. O., & Rosete, A. D. (2024). Awareness and Utilization of AI-Powered Referencing Tools and Research Engines among Science Teachers: An Analysis through the Technology Acceptance Model. *Library Progress International*, *44*(3), 1742-1755. https://doi.org/10.48165/bapas.2024.44.2.1

Tang, W., Cui, Y., & Babenko, O. (2014). Internal consistency: Do we really know what it is and how to assess it. *Journal of Psychology and Behavioral Science*, *2*(2), 205-220.

Tınmaz, H., & Fanea-ıvanovici, M. (2024). The Metaverse–The Next Big Thing in Education: A Systematic Literature Review. *Milli Eğitim Dergisi*, *53*(242), 827-854. https://doi.org/10.37669/milliegitim.1235647

Tural, A., & Koçak, N. (2023). Awareness levels of social studies pre-service teachers regarding metaverse use. *Advanced Education*, *11*(23), 69-86. https://doi.org/10.20535/2410-8286.284683

Ueno, A., Curtis, L., Wood, R., Al-Emran, M., & Yu, C. (2024). A Review of the Metaverse in Higher Education: Opportunities, Challenges and Future Research Agenda. *Current and Future Trends on Intelligent Technology Adoption*, 1-16. https://doi.org/10.1007/978-3-031-61463-7_1

Yilmaz, M., & Coskun Simsek, M. (2023). The use of virtual reality, augmented reality, and the metaverse in education: the views of preservice biology and mathematics teachers. *MIER Journal of educational studies trends and practices*, 64-80. https://doi.org/10.52634/mier/2023/v13/i1/2422

Yue, K. (2022). Breaking down the barrier between teachers and students by using metaverse technology in education: Based on a survey and analysis of Shenzhen City, China. *2022 13th International Conference on E-Education, E-Business, E-Management, and E-Learning (IC4E)*, 40–44. https://doi.org/10.1145/3514262.3514345

# Link Between Emotional Intelligence and Leadership Effectiveness for Women Leaders in Saudi Higher Education Institutions

**Lama Rashed Abdulaziz Al-Ghofaily**

Assistant professor, Princess Nourah bint Abdulrahman University

Applied College, Department of Basic Sciences

lralghofaily@pnu.edu.sa

**ABSTRACT:** The landscape of leadership in Saudi Higher Education Institutions (HEIs) has been undergoing a significant transformation, within the role of emotional intelligence. This study investigated the relationship between emotional intelligence and leadership effectiveness within Saudi HEIs. The study aimed to identify the key factors linking emotional intelligence and leadership and to explore how they influence leadership outcomes in Saudi Arabia's higher education sector. An extensive literature review analyzed 42 studies on emotional intelligence, leadership effectiveness, and the Saudi higher education context. Through this method, these studies were synthesized to identify common themes, patterns, and insights. The analysis revealed that emotional intelligence significantly affects leadership effectiveness in Saudi HEIs. Key factors, such as self-awareness, empathy, interpersonal relationships, and adaptability, were essential in mediating this relationship. Moreover, the findings showed that institutions that prioritize emotional intelligence competencies, particularly in leadership roles, experience better organizational outcomes and higher staff morale. This study offers a nuanced understanding of the interplay between emotional intelligence and leadership within Saudi HEIs, a topic that, despite its relevance, has seen limited exploration in the existing literature. By focusing on the Saudi context, this research offers policymakers, educators, and institutional leaders valuable insights, underscoring the strategic importance of cultivating emotionally intelligent leadership in the nation's higher education sector.

**Keywords:** Emotional intelligence, Women's leadership, Saudi higher educational institutions, Systematic literature review

## 1. Introduction

In modern-day institutions, two opposite paradigms, leadership and management, are considered important for influencing the success of the organisation (Shaturaev and Bekimbetova, 2021). These two paradigms are important in the education sector as well and are considered necessary parts of governance in higher education institutions (Shaturaev and Bekimbetova, 2021). However, it has also been identified that ‘management’ is often perceived as a less desirable characteristic, as it restricts efforts to enhance the functional and operational efficacy of institutions (Fertig and James, 2016). Leadership is seen as a more effective, inclusive, and collaborative approach that, by nature, focuses on developing shared goals, motivating others, and aligning the actions of leaders and followers to achieve high-quality teaching and learning (Post, 2017).

According to Black (2015), higher education leadership is conceived to promote a culture that supports the enhancement of the teaching and learning process and the achievement of the central aim of academic excellence. Emotional intelligence is associated with empathy, self-awareness, motivation, and emotion regulation (Lubbadeh, 2020), suggesting that it is an important trait in determining the effectiveness of leadership in higher education. Emotional intelligence is identified as the most significant element or trait of leaders who are passionate, dedicated, and enthusiastic about their roles and achieving their leadership goals (Parrish, 2015). Emotional intelligence can be defined as an individual’s ability to control, regulate, and express their emotions effectively, and to regulate others' emotions through

encouragement, motivation, and enhanced self-awareness (Gilar-Corbi et al., 2018). Emotional intelligence among higher education leaders is an important competency that helps them understand their own strengths and weaknesses.

Alotaibi, Amin, and Winterton (2020) conducted a questionnaire-based survey to understand the link between emotional intelligence and leadership. They identified that emotional intelligence is significant for enhancing psychological empowerment among leaders, improving their relationships with others, and strengthening their practice and role. Castillo and Del Valle (2017) also reported that emotionally intelligent leaders are more committed to their work and seek to achieve common organizational goals collaboratively. Analyzing female leadership traits is significant because leadership is often associated with males and seen as part of masculinity. However, women are often considered more empathetic; they focus more on mentorship and teamwork and have higher self-control than men (Alshammari et al., 2020). Firstly, whether women leaders exhibit a higher level of emotional intelligence than their male counterparts do. Secondly, whether a higher level of emotional intelligence results in more effective leadership.

## 1.1 Research problem statement

In particular, the roles of women in society and higher education institutions have undergone significant socio-cultural change in the Kingdom of Saudi Arabia (Abalkhail, 2017; Al Alhareth et al., 2015; Alghofaily, 2019; Alomair, 2015). While numerous studies have highlighted the rise of women in leadership positions in higher education, obstacles still stand in the way of reaching their full leadership potential (Alsubaie & Jones, 2017; Alotaibi et al., 2020). Across contexts and cultures, there is a connection between emotional intelligence and effective leadership (Chen & Guo, 2020; Castillo & Del Valle, 2017; Goleman, 2021). There may be a competency gap because it is unclear how emotional intelligence explicitly affects women in leadership positions in Saudi higher education institutions (Alshammari et al., 2020; Bin et al., 2021). There have been studies on women's leadership in Saudi Arabian higher education, but there is a dearth of information that captures the significant challenges women face in leadership positions (Abalkhail, 2017; Alghofaily, 2019; Alotaibi et al., 2020). The relationship between emotional intelligence and leadership effectiveness has been established, but little is known about how emotional intelligence affects Saudi women leaders in higher education institutions (Alshammari et al., 2020; Gómez-Leal et al., 2022). Few studies have examined the relationship between emotional intelligence and effective leadership, particularly in the context of Saudi higher educational institutions and the prevalent gender dynamics (Issah, 2018; Lubbadeh, 2020).

## 1.2 Importance of the study

By examining recent literature and identifying systemic, cultural, and personal barriers, this study seeks to understand the factors impeding women's competitiveness in leadership roles in Saudi higher education institutions. This study will close a knowledge gap by analyzing the importance of emotional intelligence in leadership and shedding light on its function and potential as a crucial tool for female leaders in Saudi Arabia's higher educational landscape. Establishing a connection between emotional intelligence and effective leadership will advance academic literature and provide Saudi Arabian institutions with helpful advice on improving leadership development and

training programs specifically designed for aspiring and current women leaders. Finally, the study designs the research objectives:

1. To identify the key challenges for women's leadership competitiveness in Saudi higher educational institutions.
2. To assess the role of emotional intelligence by women in Saudi higher educational institutions.
3. To see the link between emotional intelligence and leadership effectiveness in Saudi higher educational institutions.

## 2 Literature Review

### *2.1 Current State of Female Leadership in Higher Education*

The disparity between women and men in leadership positions can characterize the current labor market. In recent years, women have been able to make greater contributions to the labor market and occupy leadership or decision-making positions in various organizations. *Leadership* is the ability to direct and motivate others to complete specific tasks and achieve organizational goals. According to Scott (2018), despite major changes over the last few decades, women still need help gaining leadership positions across various fields, including higher education. A study by Rollock (2019) found that women remain underrepresented in the UK's education sector. This is mainly due to a lack of autonomy and flexibility, as well as high work pressures, which affect females' work-life balance (Rollock, 2019).

A study by O'Connor (2020) argued that even Western society remains male-dominated. For example, according to evidence, 86% of university heads and 76% of senior professors in Universities across the European Union are males. Similarly, Brower and James (2020) argued that leaders in higher education institutions in New Zealand are mainly male. Bönisch-Brednich and White (2021) also found that senior management and leadership positions in educational institutions in Australia and New Zealand are male-dominated, and that universities' strategic plans consider gender equality to be of lesser importance. Jones et al. (2018) argued that leadership positions in higher education institutions are powerful, with the responsibility for decision-making and policymaking. However, women in even developed countries like the USA face challenges in achieving leadership positions due to a lack of networking, opportunities to develop professional relationships, family responsibilities, and leadership development programs (Scott, 2018).

In recent years, the contribution of women in leadership positions in the private and public sectors of Saudi Arabia has been increasing (Alsubaie & Jones, 2017; Alghofaily, 2020). Saudi Arabia is considered one of the most gender-segregated societies. Saudi women have outperformed Saudi men in education, but until recently, this did not translate into a meaningful increase in their labor-market contributions. Till a few years ago, they were primarily restricted to the education and healthcare sectors, and only recently did the Saudi government open employment opportunities across all industry sectors to women (Alghofaily, 2020). Saudi women have performed exceptionally well in education and exhibited leadership skills (Al et al., 2015).

Abalkhail (2017) argued, however, that women's leadership in higher education institutions in Saudi Arabia is very challenging. Despite having better qualifications than their male counterparts, they are less likely to achieve leadership positions due to social, cultural, and institutional barriers. The literature lacks in-depth insight into

female leadership in higher education in Saudi Arabia. Saudi women can get an education and seek employment in gender-segregated institutions. However, their leadership roles and responsibilities remain unclear due to a lack of research (Elliott & DeFrank-Cole, 2018).

### *2.2 Characteristics of Female Leaders in Higher Education*

There is a widespread perception that leadership positions are characterized by authoritative, masculine traits. Thus, females are denied or rejected leadership roles (Alghofaily, 2019). However, the literature indicates that females are more likely to use collaborative approaches and teamwork, display greater engagement with their followers, and focus more on effective communication and information sharing (Wille et al., 2018). With the changing context, senior leaders in the education sector are taking on an emerging role, as they are required to make efficient use of available resources and experience to transform the teaching and learning process (Black, 2015). Women in leadership positions are more likely to adopt the 'transformational leadership style, which is further associated with innovation, engagement, empathy, empowerment, and encouragement (Anderson et al., 2015). A study by Klatt, Eimler, and Krämer (2016) argued that male leaders are often task-oriented, while female leaders are people-oriented. This also means that males are more likely to focus on negotiation skills and ambition by employing transactional or authoritative leadership. In contrast, women focus more on communication skills, empathy, and emotions to support their followers (Klatt et al., 2016).

Studies have argued that despite being stereotyped or discriminated against for their feminist values and characteristics, the feminine qualities of female leaders are more significant in achieving better work coordination (Lambe & Maes, 2018). Klatt, Eimler, and Krämer (2016) also identified in their research that female leaders are considered warm, compassionate, and intelligent, making them person-oriented. Cahyati, Hariri, and Karwan (2021) noted that, despite being more compassionate, empathetic, and collaborative, female leaders face many social and cultural barriers that undermine their presence in leadership positions. Mayer, Oosthuizen, and Surtee (2017) conducted a study to assess emotional intelligence among female leaders in higher education institutions. The research findings indicate that emotional intelligence among women leaders makes them more skilled leaders, with higher-quality performance and greater accountability.

Alsubaie and Jones (2017) also found that female leaders in higher education are not only competent but also creative and innovative, and that they focus on improving individual skills. Female leadership in Saudi Arabia needs more support and encouragement to prepare leaders for effective mentorship so that other females may also excel in leadership roles in the future. Alotaibi (2020) argued that females in Saudi Arabia face various obstacles and are perceived as more emotional, sensitive, and weak, which leads them to not fit the leadership paradigm, which requires demonstrating "*power and directiveness, and with task-based behaviors*" (p. 168). However, it has been argued that people-based behavior displayed by female leaders is an essential symbol of emotional intelligence and democratic and collaborative leadership (Alsubaie & Jones, 2017). Thus, the main characteristics of female leaders are emotions, compassion, empathy, collaboration, and effective communication, which make them well-suited to leadership.

### *2.3 Link between Emotional Intelligence and Leadership*

*Emotional intelligence* is a broad construct that includes emotional, social, personal, and survival dimensions of intelligence (Mayer et al., 2017). Secondly, it is also identified that emotional intelligence is mainly discussed in social and emotional constructs, while it is often isolated in terms of personal and survival dimensions (Chen & Guo, 2020). Maxwell and Riley (2017) state that the emotional intelligence of educational leaders is positively associated with effective teaching and learning strategies demonstrated within classrooms. Secondly, leaders who manage and regulate their emotions are more likely to exhibit better instructional leadership and to promote successful leadership (Parrish, 2015). Emotionally intelligent leaders are more resilient and better able to handle conflicts and manage their staff (Goleman, 2021). Leadership positions can be highly demanding and may lead to work pressure, stress, anxiety, chronic burnout, and a lack of motivation, which may result in poor performance (Berkovich & Eyal, 2017). However, leaders with a high level of emotional intelligence are self-aware of their own feelings and those of their followers. It helps them identify false emotions, understand the importance of expressing the right emotions, and develop a positive relationship with others, thus supporting effective leadership (Panait, 2017).

Leaders in Saudi Arabia must navigate complex cultural and organizational changes as part of the Vision 2030 reforms, making emotional intelligence mandatory. Alshammari et al. (2020) show how public sector leaders used emotional intelligence competencies, such as empathy and self-awareness, to overcome resistance to change. For example, Public Investment Fund (PIF) leaders engaged stakeholders by communicating openly, acknowledging concerns, and fostering trust. They aligned diverse teams with national goals through empathy, increasing collaboration, and decreasing resistance. This approach emphasizes how emotional intelligence helps leaders balance strategic vision with sociocultural sensitivities, resulting in the successful implementation of transformative policies (Alshammari et al., 2020). The Saudi healthcare sector's response to the pandemic demonstrated the importance of emotional intelligence in crisis leadership. Babadook and Almaleki (2022) investigated hospital administrators who used empathy and social skills to manage the stress of frontline workers. Leaders held regular check-ins, provided mental health resources, and openly acknowledged staff sacrifices to foster resilience. For example, a hospital director in Riyadh used active listening to tailor support systems and boost morale amid overwhelming demands. Such EI-driven practices maintained operational efficiency and increased trust in leadership, emphasizing the role of emotional intelligence in maintaining team cohesion during crises (Ahmed Aldawsari, 2020).

Issah (2018) argued that modern organizations and institutions undergo frequent change due to technological and infrastructure development. However, such changes could overwhelm the whole organization and affect everyone emotionally. Therefore, emotionally intelligent leaders will likely use their social skills and emotional capabilities to express themselves, communicate information effectively, and encourage people to cope with change meaningfully. Emotional intelligence is directly related to successful leadership (Issah, 2018). However, there is insufficient evidence on the different constructs of emotional intelligence and their association with female leadership.

Gómez-Leal et al. (2022) stated that one of the most significant elements of successful leadership is the leader's ability to fully connect with and engage followers

and to display empathy to achieve transformation. Emotionally intelligent leaders also manage their emotions and moods to adapt desired behavior and encourage desired skills and behavior in others (Gómez-Leal et al., 2022). Thus, emotional intelligence is directly associated with successful leadership. People with emotional intelligence also have social skills that make them influential leaders (Goleman, 2021).

### *2.4 Link between Emotional Intelligence and Leadership Effectiveness of Higher Education Female Leaders in Saudi Arabia*

In recent years, significant and progressive changes in Saudi Arabia's social and political context have increased employment opportunities for women, reduced social and cultural barriers, and enhanced the leadership effectiveness and capacity of females (Alomair, 2015). Furthermore, it has been identified that females in the Kingdom are more likely than their male counterparts to attain higher education, making them best suited for leadership positions (Gajendran, 2020). Secondly, females employed in higher education institutions are more likely to exhibit transformational leadership behavior, making them more empathetic, engaged, committed, and inspirational than other females. Arvate, Galilea, and Todescat (2018) state that female leaders have a significant impact on their subordinate females.

According to Kattan et al. (2016), female leaders in Saudi Arabia focus on enhancing their skills and competencies to bring positive change, such as supporting other female staff members, developing professional networks and relationships, and promoting knowledge sharing and mentorship. Alotaibi (2020) states that female leaders in Saudi Arabia are more focused on a transformational leadership style, showing greater concern for people-oriented projects, supporting subordinates in achieving goals, and managing their feelings and emotions more effectively than male leaders. Parrish (2015) has already identified that emotional intelligence is a very important trait for leaders in higher education, as inspiring, guiding, and motivating others is an essential aspect of academic leadership in the modern era. Gorondutse et al. (2019) identified that, despite being more sensitive, empathetic, compassionate, and dedicated, female leaders in universities and higher education institutions in Saudi Arabia are not involved in decision-making.

Some evidence suggests that female leaders in Saudi Arabia may adopt masculine leadership traits to establish authority early in their careers. However, later, they are likely to shift to a more democratic and collaborative leadership style (Alsubaie & Jones, 2017). However, during the COVID-19 pandemic, female leaders in Saudi Arabian higher education displayed more emotionally intelligent leadership in order to psychologically empower their subordinate female staff members, manage the overwhelming emotions caused by the pandemic, encourage better information sharing, and make the digital classrooms a successful approach to teaching and learning (Bin et al., 2021). According to Coutet (2021), the crisis is the primary context that informs leaders' emotional intelligence and how they manage crises with their skills. Female leaders in Saudi Arabia displayed higher emotional skills, competencies, and abilities to manage resources, support staff and students, and make decisive decisions (Coutet, 2021). Such skills and competencies have made female leaders more successful than male leaders. The contribution of the academic staff is the primary determinant of the organizational outcomes in the education sector.

## 3. Research methodology

### *3.1 Systematic literature review*

A systematic literature review provides a structured and comprehensive assessment of existing research on a specific topic, ensuring objectivity and transparency in the collection and evaluation of information (Tranfield et al., 2003). By conducting a systematic literature review, the study aims to provide a synthesized understanding of women's leadership in higher education institutions in Saudi Arabia, particularly regarding emotional intelligence.

### *3.2 Search strategy and databases*

The initial search strategy used keywords such as *"leadership," "Saudi Arabia," "women in higher education," and "emotional intelligence."* Databases such as Google Scholar, Scopus, Web of Science, and ERIC were utilized, given their comprehensive coverage of academic literature in education and leadership (Kitchenham, 2004). The Publish and Perish software was further employed to refine and quantify the search results, ensuring robustness and reproducibility (Harzing, 2007).

### *3.3 Inclusion and exclusion criteria*

Studies were considered eligible for inclusion if they:

1. Addressed leadership in Saudi higher education institutions.
2. Included explicit discussions on women's leadership roles and challenges.
3. Were published in peer-reviewed journals.

Exclusion criteria comprised:

1. Studies that did not address women's leadership in Saudi Arabia.
2. Research does not focus on higher education settings.
3. Publications in lower-ranking or non-peer-reviewed journals to ensure quality and credibility (Gough et al., 2017).

### *3.4 Population and sampling*

Initially, 231 studies on leadership in Saudi Arabia were identified using the Publish and Perish software. Many of these studies (187) were removed because they did not address women's leadership specifically in the Saudi context. Additionally, two more studies were excluded due to their publication in lower-ranked journals. This rigorous refinement process yielded a final sample of 42 high-quality studies for the SLR (Grant & Booth, 2009).

### *3.5 Thematic analysis*

Upon collecting the relevant studies, a thematic analysis was employed to extract recurring patterns, concepts, and themes related to the research objectives (Braun & Clarke, 2006). Initial coding was conducted to categorize data, followed by a more detailed analysis to refine and consolidate themes. Themes were then critically assessed in relation to the research objectives:

1. Challenges for Women's Leadership Competitiveness.
2. Role of emotional intelligence.

3. The link between emotional intelligence and leadership effectiveness.

By following this rigorous, systematic approach, the study ensures credibility, reliability, and thoroughness in its examination of women's leadership in Saudi higher education institutions.

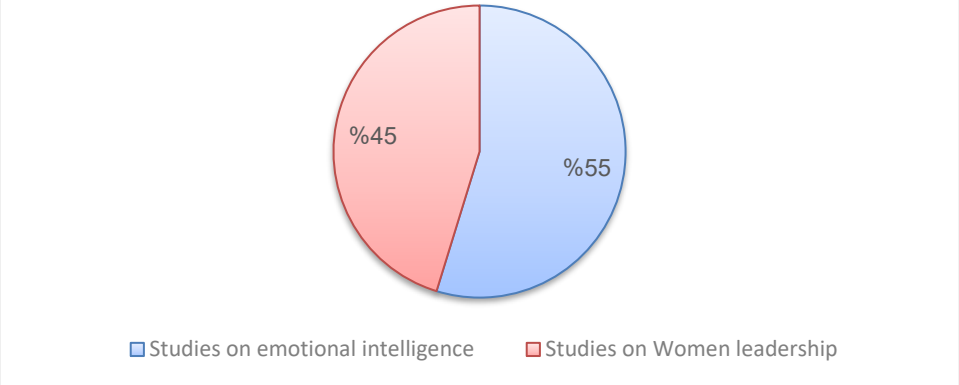
## 4. Results

### *4.1 Demographic information*

Figure 1 emphasizes emotional intelligence and women's leadership in the literature review. Of the studies on the list, 23 of them focus on emotional intelligence, demonstrating the topic's growing importance in leadership, decision-making, and organizational culture. Additionally, 19 studies focus specifically on women in leadership, with a subset focusing on the unique challenges and dynamics faced by Saudi Arabian female leaders. This focus on women's leadership in Saudi Arabia highlights how society and organizations are changing, with a forward-thinking movement to acknowledge and understand the contributions, challenges, and potential of female leaders in traditionally male-dominated spheres. These themes are interconnected because emotional intelligence is a crucial leadership quality, and women are becoming more prominent in leadership positions in Saudi Arabia.

**Figure 1**

*Number of studies*

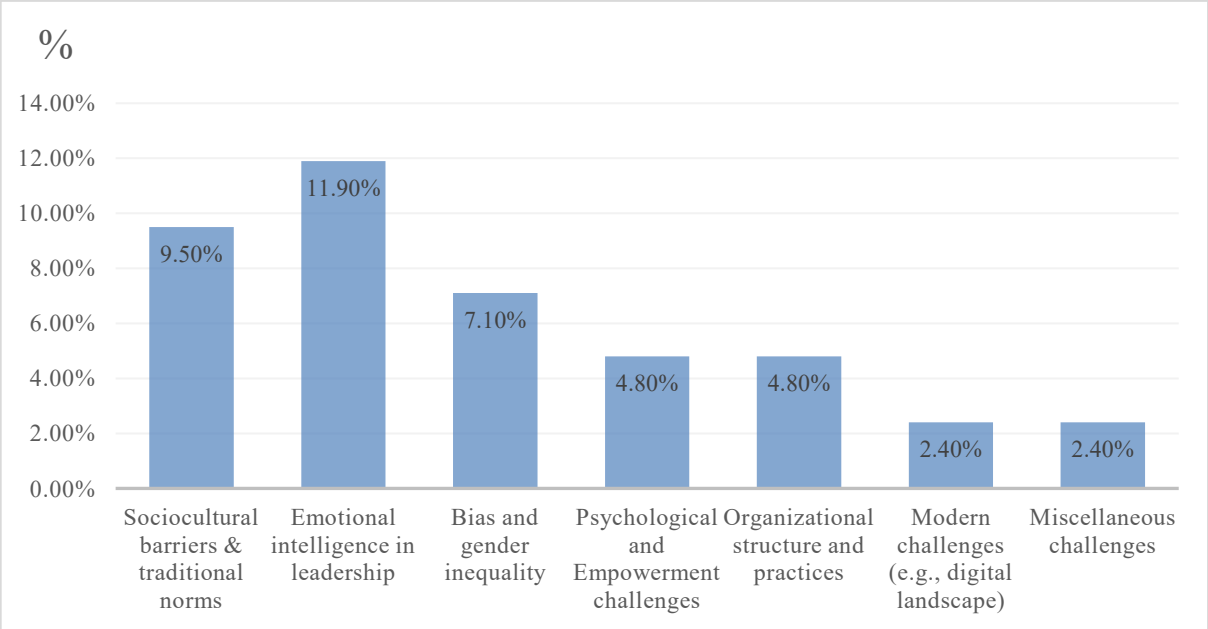



### *4.2 Key challenges for Women's leadership in Saudi higher educational institutions*

Table 1 and Figure 2 show that in Saudi Arabian higher educational institutions, women leaders face challenges that hinder their competitiveness and advancement. A significant challenge is the sociocultural barriers and traditional norms, constituting 9.5% of the studied literature. Given the conservative nature of Saudi society, women often encounter limitations based on cultural expectations and societal norms. Emotional intelligence in leadership, representing 11.9%, emerged as another dominant theme. This reflects a growing recognition of the importance of emotional intelligence in leadership roles and suggests that cultivating this competency can be a pivotal factor for women leaders in Saudi Arabia. Bias and gender inequality, mentioned in 7.1% of the studies, spotlight the profoundly ingrained biases that women often face, stemming from societal perceptions and systemic structures. Organizational structure and modern challenges, including adapting to the digital landscape, also surfaced as impediments, albeit to a lesser extent.

**Figure 2**

*Key challenges for Women's leadership in Saudi higher educational institutions*




Women's leadership in Saudi Arabian higher educational institutions is a multifaceted issue, influenced by societal norms, emotional intelligence competencies, and institutional biases, among other factors. Although there has been a shift towards empowering women in the Kingdom, as evidenced by Vision 2030, these challenges indicate that substantial work remains to ensure full inclusivity and equality. Addressing these challenges is not only paramount for advancing women in leadership roles but also for the holistic development of the educational sector in Saudi Arabia.

**Table 1**

*Key challenges for Women's leadership in Saudi higher educational institutions*

| Key Challenges for Women's Leadership Competitiveness | Studies %ages | Sources |
|---|---|---|
| Sociocultural barriers & traditional norms | 9.5% | Abalkhail, J.M. (2017); Al Alhareth, Y., et al. (2015); Alghofaily, L., (2019); Alomair, M.O. (2015); Alsubaie, A. and Jones, K. (2017); Elliott, J.D. and DeFrank-Cole, L. (2018); Kattan, M. M. et al. (2016); O'Connor, P. (2020); Rollock, N. (2019) |
| Emotional intelligence in leadership | 11.9% | Alotaibi, S.M., et al. (2020); Alshammari, F., et al. (2020); Chen, J. and Guo, W. (2020); Gilar-Corbi, R., et al. (2018); Goleman, D. (2021); Gómez-Leal, R., et al. (2022); Issah, M. (2018); Lubbadeh, T. (2020); Parrish, D.R. (2015) |
| Bias and gender inequality | 7.1% | Anderson, A.J., et al. (2015); Arvate, P.R., et al. (2018); Bönisch-Brednich, B. and White, K. (2021); Brower, A. and James, A. (2020); Wille, B., et al. (2018) |

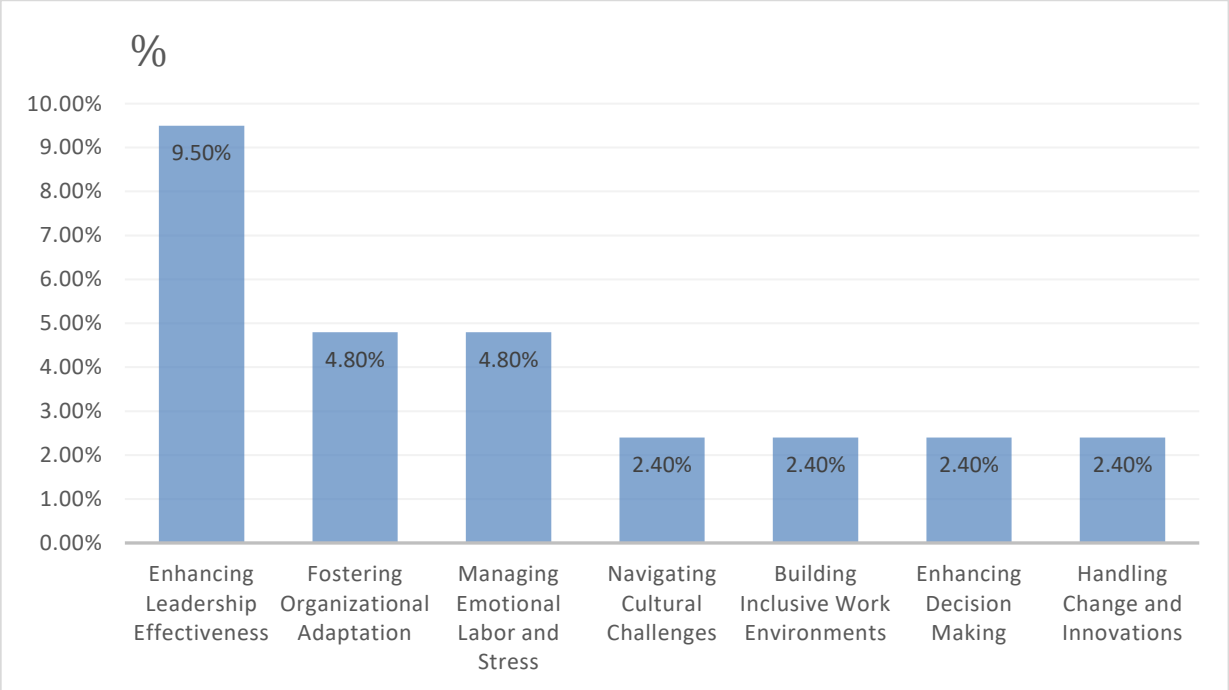
| | | |
|---|---|---|
| Psychological and Empowerment challenges | 4.8% | Alotaibi, F. T. (2020); Bin Bakr, M. and Alfayez, A. (2021); Gorondutse, A.H., et al. (2019); Maxwell, A. and Riley, P. (2017) |
| Organizational structure and practices | 4.8% | Black, S.A. (2015); Cahyati, D., et al. (2021); Fertig, M.I.C.H.A.E.L. and James, C.H.R.I.S. (2016); Post, R. (2017) |
| Modern challenges (e.g., digital landscape) | 2.4% | Coutet, K. (2021); Shaturaev, J. and Bekimbetova, G. (2021) |
| Miscellaneous challenges | 2.4% | Klatt, J., et al. (2016); Lambe, N. and Maes, J.D. (2018); Scott, H.I.R. (2018) |

### *4.3 Role of emotional intelligence by women leadership in Saudi higher educational institutions*

In the ever-evolving landscape of Saudi higher HEIs, emotional intelligence emerges as a pivotal component underpinning women's leadership effectiveness (Table 2, Figure 3). As evidenced by the study percentages, approximately 9.5% of the examined literature asserts that emotional intelligence enhances leadership effectiveness (Alotaibi et al., 2020; Issah, 2018; Parrish, 2015). Leaders endowed with emotional intelligence are adept at discerning, managing, and responding to their emotions and those of others. This skill set enhances the leader's capacity to connect with subordinates, build trust, and make sound decisions—traits vital to success in Saudi HEIs.

**Figure 3**

*Role of emotional intelligence by women leadership in Saudi higher educational institutions*




The interconnectedness of emotional intelligence with other facets of organizational dynamics is also evident. About 4.8% of the sources (Goleman, 2021; Chen et al., 2020) recognize the role of emotional intelligence in fostering organizational adaptation. The rapidly changing dynamics of higher education, coupled with the socio-cultural transitions in Saudi Arabia, demand leaders who can grasp the

emotional undertones of their teams and adapt accordingly. Likewise, managing emotional labor and stress is another arena where emotional intelligence demonstrates its significance (Lubbadeh, 2020; Maxwell et al., 2017). The pressures inherent to leadership roles in HEIs require leaders to regulate their emotions, ensuring their well-being and smooth functioning.

Lastly, the importance of emotional intelligence in navigating cultural challenges, especially in a nuanced socio-cultural context like Saudi Arabia, cannot be overstated. Elliott and DeFrank-Cole (2018) underscore this aspect, emphasizing the value of emotional intelligence in deciphering and respecting cultural idiosyncrasies, which is quintessential for both foreign and local female leaders. Moreover, emotionally intelligent leaders often stand at the forefront of fostering inclusive work environments (Alshammari et al., 2020). Their inherent capacity to empathize and respond inclusively to diverse employees ensures a harmonious work environment, which is crucial to the advancement of Saudi HEIs in the global educational arena.

**Table 2**

*Role of emotional intelligence by women leadership in Saudi higher educational institutions*

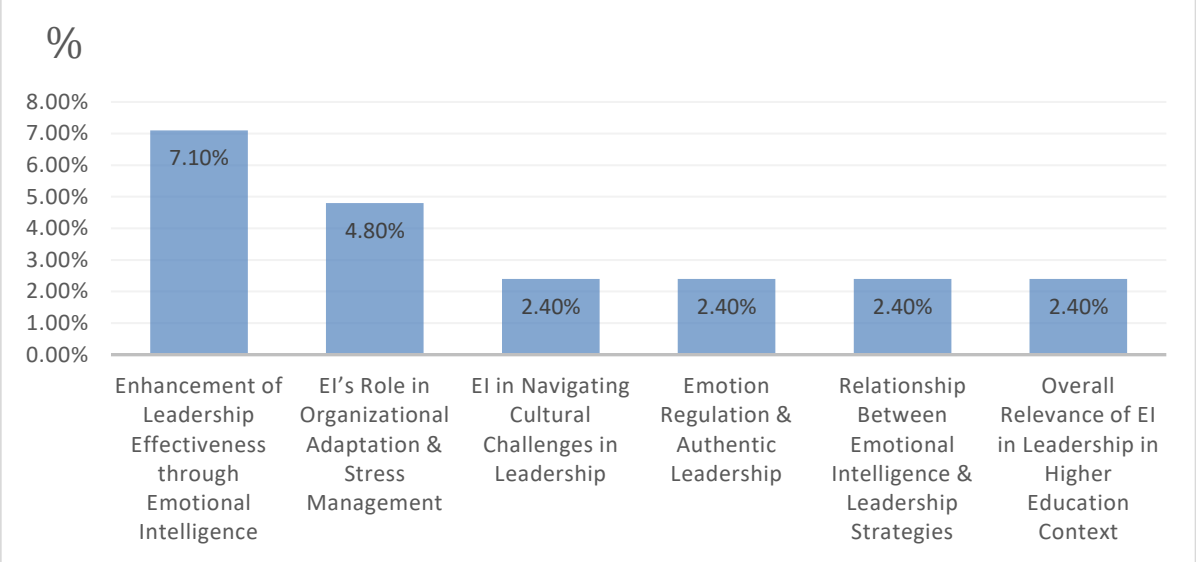
| Role of Emotional Intelligence | Studies %ages (of 42) | Sources (APA Style) |
|---|---|---|
| Enhancing Leadership Effectiveness | 9.5% | Alotaibi, S.M., Amin, M. & Winterton, J. (2020); Issah, M. (2018); Parrish, D.R. (2015) |
| Fostering Organizational Adaptation | 4.8% | Goleman, D. (2021); Chen, J. & Guo, W. (2020) |
| Managing Emotional Labor and Stress | 4.8% | Lubbadeh, T. (2020); Maxwell, A. & Riley, P. (2017) |
| Navigating Cultural Challenges | 2.4% | Elliott, J.D. & DeFrank-Cole, L. (2018) (given the cultural challenges of working in Saudi Arabia and the need for emotional intelligence in navigating them) |
| Building Inclusive Work Environments | 2.4% | Alshammari, F., Pasay-An, E., Gonzales, F. & Torres, S. (2020) (given that emotionally intelligent leaders may be more attuned to the needs and experiences of diverse employees, fostering a more inclusive work environment) |
| Enhancing Decision Making | 2.4% | Gilar-Corbi, R., Pozo-Rico, T., Sánchez, B. & Castejón, J.L. (2018) (emotional intelligence can influence the quality and efficacy of decision-making processes in leadership roles) |
| Handling Change and Innovations | 2.4% | Castillo, M.Á.S. & Del Valle, I.D. (2017) (given that emotionally intelligent leaders are often better equipped to handle change, understand the emotional responses of their teams to new initiatives, and can therefore implement new ideas or processes in a more effective manner) |

### *4.4 Link between emotional intelligence and leadership effectiveness in Saudi higher educational institutions*

Table 3 and Figure 4 show that emotional intelligence and its relationship to leadership effectiveness in Saudi higher education institutions are evident in the literature. The studies underscore that leaders with heightened emotional intelligence exhibit enhanced leadership effectiveness, particularly in higher education settings. This is attributed to the competencies and skills embedded in emotional intelligence, such as self-awareness, self-regulation, motivation, empathy, and social skills. These competencies enable leaders to navigate complex academic and institutional dynamics, engage diverse staff and student bodies, and drive strategic initiatives with a human-centered approach.

**Figure 4**

*Link between emotional intelligence and leadership effectiveness in Saudi higher educational institutions*




Further, the research emphasizes the pivotal role of emotional intelligence in organizational adaptation and stress management. Given the unique cultural nuances and evolving societal expectations in Saudi Arabia, the ability to understand and manage emotions becomes instrumental in crafting adaptable leadership strategies. Emotionally intelligent leaders understand their own emotional reactions and discern others' emotions, facilitating smoother organizational change and enhancing overall resilience. Additionally, with Saudi Arabia being at the crossroads of tradition and modernization, navigating cultural challenges is a notable concern for leaders. As evidenced by the studies, emotionally intelligent leaders are better equipped to handle such challenges, demonstrating flexibility, cultural sensitivity, and an inclusive mindset.

Emotional intelligence emerges as a cornerstone for leadership effectiveness in Saudi higher educational institutions. The multifaceted competencies within emotional intelligence equip leaders with the tools to lead with empathy, adaptability, and strategic acumen, all essential to the evolving landscape of higher education in Saudi Arabia. As institutions strive for excellence, innovation, and inclusivity, prioritizing the

development of emotional intelligence in their leadership ranks becomes imperative for future success.

**Table 3.**

*Link between emotional intelligence and leadership effectiveness in Saudi higher educational institutions*

| Emotional Intelligence and Leadership Effectiveness in Saudi Higher Educational Institutions | Studies %ages | Sources |
|---|---|---|
| Enhancement of Leadership Effectiveness through Emotional Intelligence | 7.1% | Abalkhail, J.M. (2017); Alghofaily, L., (2019); Alotaibi, S.M., Amin, M. & Winterton, J. (2020); Alotaibi, F. T. (2020) |
| EI's Role in Organizational Adaptation & Stress Management | 4.8% | Alshammari, F., Pasay-An, E., Gonzales, F. & Torres, S. (2020); Chen, J. & Guo, W. (2020); Lubbadeh, T. (2020); Maxwell, A. & Riley, P. (2017) |
| EI in Navigating Cultural Challenges in Leadership | 2.4% | Elliott, J.D. & DeFrank-Cole, L. (2018); Kattan, M. M., Heredero, C.D.P., Botella, J.L.M., and Margalina, V. M. (2016) |
| Emotion Regulation & Authentic Leadership | 2.4% | Alshammari, F., Pasay-An, E., Gonzales, F. & Torres, S. (2020); Mayer, C.H., Oosthuizen, R.M. & Surtee, S. (2017) |
| Relationship Between Emotional Intelligence & Leadership Strategies | 2.4% | Chen, J. & Guo, W. (2020); Gilar-Corbi, R., Pozo-Rico, T., Sánchez, B. & Castejón, J.L. (2018); Gómez-Leal, R., Holzer, A.A., Bradley, C., Fernández-Berrocal, P. & Patti, J. (2022) |
| Overall Relevance of EI in Leadership in Higher Education Context | 2.4% | Parrish, D.R. (2015) |

## 5. Implications and conclusion

### *5.1 Policy implications*

Due to the strong correlation between emotional intelligence and effective leadership, Saudi educational institutions at the postsecondary level should make EI training an integral part of their leadership development programs. Training like this should not just be a one-time event but an ongoing process that adapts to the shifting dynamics of the education industry. The educational landscape in Saudi Arabia presents a unique set of challenges and demands, and institutions can work with emotional intelligence specialists to develop adapted curricula to meet them.

Assessing candidates' emotional intelligence should be incorporated into the selection process at Saudi Arabia's higher education institutions when seeking personnel for leadership roles. Institutions can ensure they recruit leaders who are not only academically competent but also emotionally equipped to handle the complexities of leadership by implementing the steps outlined in this section. This can be accomplished by utilizing emotional intelligence assessment tools, situational judgment tests designed to evaluate emotional responses, and structured interviews that emphasize emotional competencies.

Training in emotional intelligence should be sensitive to Saudi Arabia's cultural context, given its rich history and traditions. Institutions should strive for a balance between universally accepted emotional intelligence principles and those that resonate with the cultural nuances of the area in which they are located. This ensures that leaders are effective in their roles and culturally adept, which is essential for navigating the changing cultural dynamics and expectations in Saudi Arabia. Institutions should establish ongoing evaluation and feedback mechanisms centered on emotional intelligence to ensure that leaders remain effective in the roles to which they have been assigned. Institutions can identify areas for improvement and provide the necessary support by conducting regular assessments of their leaders' emotional competencies and reporting the results. This will not only improve leadership effectiveness but also foster a culture within the organization that values emotional well-being and human-centric leadership.

### *5.2 Managerial implications*

The Saudi higher HEIs' emphasis on emotional intelligence suggests a shift away from a leadership model based solely on skills toward an EI-centric model for managers and decision-makers in these institutions. It is important to note that recognizing emotions in leadership does not lessen the significance of skills and expertise; rather, it supplements them. When it comes to their leadership approach, managers should prioritize open communication, empathy, and interpersonal relationships. Because of this, they can cultivate trust, improve team cohesion, and foster a positive working environment, all of which lead to increased job satisfaction, reduced employee turnover, and improved institutional performance.

Managers at Saudi higher education institutions should consider allocating resources to regular emotional intelligence training and workshops. Given the significant impact emotional intelligence has on leadership effectiveness, organizations need to equip their staff, particularly those in leadership roles, with the tools and techniques to harness their emotional competencies. This is especially important given the significant impact emotional intelligence has on leadership effectiveness. Managers should not view. These training sessions are mere formalities; instead, they should be regarded as strategic investments with the potential to significantly improve the institution's overall performance and reputation.

The findings highlight the vital role of emotional well-being in effective leadership. Because of this, managers in Saudi higher education institutions should actively work to create an institutional culture that prioritizes the health and happiness of their staff. This includes providing resources for mental and emotional health and cultivating an environment in which emotions are acknowledged and emotional challenges are addressed constructively. Providing resources for mental and emotional health is just one component of this. Managers should lead by example, demonstrating emotional awareness and responsiveness, and ensuring that emotional intelligence becomes integral to the institution's ethos and day-to-day operations.

### *5.3 Limitations and future directions*

The analysis primarily relied on studies focused on Saudi HEIs, which may only capture part of the spectrum of experiences and insights related to emotional intelligence and leadership effectiveness within the broader Saudi academic context.

Additionally, cultural nuances, evolving socio-political dynamics, and unique institutional characteristics may influence the role of emotional intelligence in leadership, a topic that warrants deeper exploration in this review. Future research could benefit from comparative studies involving other Middle Eastern countries or a longitudinal approach to discern shifts over time. Delving into more granular data, such as specific emotional competencies or varying leadership roles, could offer a richer understanding and more actionable insights for Saudi HEIs.

### *5.4 Conclusion*

The nexus between emotional intelligence and leadership effectiveness in HEIs has emerged as a pivotal focus in academic research. From the literature analyzed, it is evident that emotional intelligence plays a crucial role in shaping leadership effectiveness, emphasizing its significance in managing teams, making strategic decisions, and navigating the nuanced challenges of the academic environment. Several key factors, including self-awareness, empathy, interpersonal relationships, and adaptability, underpin this relationship and act as catalysts that amplify leadership capabilities within HEIs.

Saudi HEIs, given their unique socio-cultural context, have their challenges and opportunities. The pivotal role of emotional intelligence in leadership indicates that institutions that prioritize cultivating emotional intelligence competencies at all levels, especially in leadership roles, stand to benefit in terms of organizational outcomes, staff morale, and overall institutional success. As the educational landscape in Saudi Arabia continues to evolve, with greater emphasis on inclusivity, innovation, and international collaboration, the importance of emotionally intelligent leaders cannot be overstated.

Finally, this study underscores the profound impact of emotional intelligence on leadership effectiveness within Saudi HEIs. As leadership in the academic world grows increasingly complex, navigating varied challenges from institutional dynamics to global pressures, emotional intelligence emerges as a vital tool for leaders. For the Saudi Arabian higher education sector, investing in the development of emotional intelligence could be a strategic move to ensure robust, resilient, and effective leadership in the future.

## References

Abalkhail, J. M. (2017). Women and leadership: Challenges and opportunities in Saudi higher education. *Career Development International, 22*(2), 165-183. https://doi.org/10.1108/cdi-03-2016-0029

Al Alhareth, Y., Al Alhareth, Y., & Al Dighrir, I. (2015). Review of women and society in Saudi Arabia. *American Journal of Educational Research, 3*(2), 121-125. https://doi.org/10.12691/education-3-2-3

Aldawsari, A. R. (2020). The relationship between leaders' emotional intelligence and leadership effectiveness from perspectives of leaders and faculty members at University of Hafr Al Batin. *Al-Majallah al-Tarbawiyah li-Kulliyyat al-Tarbiyah bi-Suhaj (Educational Journal of the College of Education in Sohag)*, *79*(79), 1–26. https://doi.org/10.21608/edusohag.2020.116714

Alghofaily, L. (2019). Women leadership in higher education in Saudi Arabia. *International Journal of Social Sciences, 8*(2), 14-32. https://doi.org/10.20472/ss2019.8.2.002

Alomair, M. O. (2015). Female leadership capacity and effectiveness: A critical analysis of the literature on higher education in Saudi Arabia. *International Journal of Higher Education, 4*(4), 81-93. https://doi.org/10.5430/ijhe.v4n4p81

Alotaibi, F. T. (2020). Saudi women and leadership: Empowering women as leaders in higher education institutions. *Open Journal of Leadership, 9*(3), 156-177. https://doi.org/10.4236/ojl.2020.93010

Alotaibi, S. M., Amin, M., & Winterton, J. (2020). Does emotional intelligence and empowering leadership affect psychological empowerment and work engagement? *Leadership & Organization Development Journal, 41*(8), 971-991. https://doi.org/10.1108/lodj-07-2020-0313

Alshammari, F., Pasay-An, E., Gonzales, F., & Torres, S. (2020). Emotional intelligence and authentic leadership among Saudi nursing leaders in the Kingdom of Saudi Arabia. *Journal of Professional Nursing, 36*(6), 503-509. https://doi.org/10.1016/j.profnurs.2020.04.003

Alsubaie, A., & Jones, K. (2017). An overview of the current state of women's leadership in higher education in Saudi Arabia and a proposal for future research directions. *Administrative Sciences, 7*(4), 36. https://doi.org/10.3390/admsci7040036

Anderson, A. J., Ahmad, A. S., King, E. B., Lindsey, A. P., Feyre, R. P., Ragone, S., & Kim, S. (2015). The effectiveness of three strategies to reduce the influence of bias in evaluations of female leaders. *Journal of Applied Social Psychology, 45*(9), 522-539. https://doi.org/10.1111/jasp.12317

Arvate, P. R., Galilea, G. W., & Todescat, I. (2018). The queen bee: A myth? The effect of top-level female leadership on subordinate females. *The Leadership Quarterly, 29*(5), 533-548. https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2018.03.002

Bagadood, M. H., & Almaleki, D. A. (2022). Measuring and evaluating the work-related stress of nurses in Saudi Arabia during the COVID-19 pandemic. *International Journal of Computer Science and Network Security (IJCSNS), 22*(3), 201-212. https://doi.org/10.22937/ijcsns.2022.22.3.26

Berkovich, I., & Eyal, O. (2017). Methodological review of studies on educational leaders and emotions (1992-2012): Insights into the meaning of an emerging research field in educational administration. *Journal of Educational Administration, 55*(5), 469-491. https://doi.org/10.1108/JEA-07-2016-0078

Bin Bakr, M., & Alfayez, A. (2021). Transformational leadership and the psychological empowerment of female leaders in Saudi higher education: An empirical study. *Higher Education Research & Development, 41*(6), 1805-1820. https://doi.org/10.1080/07294360.2021.1969538

Black, S. A. (2015). Qualities of effective leadership in higher education. *Open Journal of Leadership, 4*(2), 54-66. https://doi.org/10.4236/ojl.2015.42006

Bönisch-Brednich, B., & White, K. (2021). Whatever happened to gender equality in Australian and New Zealand universities? In *Gender, Power and Higher Education in a Globalised World*, 93-115. Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-69687-0_5

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77-101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Brower, A., & James, A. (2020). Research performance and age explain less than half of the gender pay gap in New Zealand universities. *PLOS ONE, 15*(1), e0226392. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0226392

Cahyati, D., Hariri, H., & Karwan, D. H. (2021). Women's leadership in higher education: Barriers and opportunities in Indonesia. *International Journal of Education Policy and Leadership, 17*(9). https://doi.org/10.22230/ijepl.2021v17n9a939

Castillo, M. Á. S., & Del Valle, I. D. (2017). Is emotional intelligence the panacea for a better job performance? A study on low-skilled back-office jobs. *Employee Relations, 39*(5), 683-698. https://doi.org/10.1108/er-11-2016-0216

Chen, J., & Guo, W. (2020). Emotional intelligence can make a difference: The impact of principals' emotional intelligence on teaching strategy mediated by instructional leadership. *Educational Management Administration & Leadership, 48*(1), 82-105. https://doi.org/10.1177/1741143218781066

Coutet, K. (2021). Covid leadership: Increasing capability across a changing digital landscape. *Studies in Technology Enhanced Learning, 1*(2). https://doi.org/10.21428/8c225f6e.ba36dd99

Elliott, J. D., & DeFrank-Cole, L. (2018). Recruiting women to work in the Kingdom of Saudi Arabia: Challenges in leadership and cultural intelligence. SAGE Publications: SAGE Business Cases Originals. https://doi.org/10.4135/9781526440990

Fertig, M., & James, C. (2016). The leadership and management of international schools: Very complex matters. *International Schools: Current Issues and Future Prospects*, 105-127.

Khasawneh, M. A. S. (2020). The leadership roles of Saudi special education teachers from their own perspectives. *Indian Journal of Science and Technology, 13*(25), 2520-2528. https://doi.org/10.17485/ijst/v13i25.110

Gilar-Corbí, R., Pozo-Rico, T., Sánchez, B., & Castejón, J. L. (2018). Can emotional competence be taught in higher education? A randomized experimental study of an emotional intelligence training program using a multimethodological approach. *Frontiers in Psychology, 9*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01039

Goleman, D. (2021). Leadership: The power of emotional intelligence.

Gómez-Leal, R., Holzer, A. A., Bradley, C., Fernández-Berrocal, P., & Patti, J. (2022). The relationship between emotional intelligence and leadership in school leaders: A systematic review. *Cambridge Journal of Education, 52*(1), 1-21. https://doi.org/10.1080/0305764x.2021.1927987

Gorondutse, A. H., Hilman, H., Salimon, M. G., Alajmi, R., Al Shdaifat, F. H., & Kumaran, V. V. (2019). Establishing the effect of government support on the relationship between gender egalitarian and women leadership effectiveness among public universities in KSA. *Gender in Management: An International Journal, 34*(4), 306-325. https://doi.org/10.1108/gm-06-2018-0067

Gough, D., Oliver, S., & Thomas, J. (2017). *An introduction to systematic reviews* (2nd ed.). SAGE Publications Ltd.

Grant, M. J., & Booth, A. (2009). A typology of reviews: An analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information & Libraries Journal, 26*(2), 91-108. https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x

Harzing, A. W. (2007). *Publish or perish*. Available from https://harzing.com/resources/publish-or-perish.

Issah, M. (2018). Change leadership: The role of emotional intelligence. *SAGE Open, 8*(3). https://doi.org/10.1177/2158244018800910

Jones, K., Ante, A., Longman, K., & Remke, R. (2018). Perspectives on Women's Higher Education Leadership from around the World. https://doi.org/10.3390/books978-3-03897-265-5.

Kattan, M. M., Heredero, C. D. P., Botella, J. L. M., & Margalina, V. M. (2016). Factors of successful women leadership in Saudi Arabia. *Asian Social Science, 12*(5), 94-107. https://doi.org/10.5539/ass.v12n5p94

Kitchenham, B. (2004). Procedures for performing systematic reviews. Keele University, Keele, *33*.

Klatt, J., Eimler, S. C., & Krämer, N. C. (2016). Makeup your mind: The impact of styling on perceived competence and warmth of female leaders. *The Journal of Social Psychology, 156*(5), 483-497. https://doi.org/10.1080/00224545.2015.1129303

Lambe, N., & Maes, J. D. (2018). Female leaders—It's not just about gender: A case study. *International Journal of Leadership and Change, 6*(1).

Lubbadeh, T. (2020). Emotional intelligence and leadership—the dark and bright sides. *Modern Management Review*. https://doi.org/10.7862/rz.2020.mmr.5

Maxwell, A., & Riley, P. (2017). Emotional demands, emotional labour and occupational outcomes in school principals: Modelling the relationships. *Educational Management Administration & Leadership, 45*(3), 484-502. https://doi.org/10.1177/1741143215607878

Mayer, C. H., Oosthuizen, R. M., & Surtee, S. (2017). Emotional intelligence in South African women leaders in higher education. *SA Journal of Industrial Psychology, 43*. https://doi.org/10.4102/sajip.v43i0.1405

O'Connor, P. (2020). Why is it so difficult to reduce gender inequality in male-dominated higher educational organizations? A feminist institutional perspective. *Interdisciplinary Science Reviews, 45*(2), 207-228. https://doi.org/10.1080/03080188.2020.1737903

Panait, C. (2017). Emotional intelligence in leadership. *Scientific Research and Education in the Air Force*. https://doi.org/10.19062/2247-3173.2017.19.2.18

Parrish, D. R. (2015). The relevance of emotional intelligence for leadership in a higher education context. *Studies in Higher Education, 40*(5), 821-837. https://doi.org/10.1080/03075079.2013.842225

Post, R. (2017). Leadership in educational institutions: Reflections of a law school dean. *Stanford Law Review, 69*(6), 1817-1829.

Rollock, N. (2019). Staying power: The career experiences and strategies of UK Black female professors. University and College Union (UCU).

Scott, H. I. R. (2018). Ascending: An exploration of women's leadership advancement in the role of board of trustee chair. *Administrative Sciences, 8*(1), 7. https://doi.org/10.3390/admsci8010007

Shaturaev, J., & Bekimbetova, G. (2021). The difference between educational management and educational leadership and the importance of educational responsibility. Scientific Collection InterConf, *88*.

Tranfield, D., Denyer, D., & Smart, P. (2003). Towards a methodology for developing evidence-informed management knowledge by means of systematic review. *British Journal of Management, 14*(3), 207-222. https://doi.org/10.1111/1467-8551.00375

Wille, B., Wiernik, B. M., Vergauwe, J., Vrijdags, A., & Trbovic, N. (2018). Personality characteristics of male and female executives: Distinct pathways to success? *Journal of Vocational Behavior, 106*, 220-235. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2018.02.005

# مؤشرات سلوك الانسحاب الاجتماعي لدى المطلقين "دراسة تحليلية في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية"

**أماني بنت محمد بن سعد الدوسري**
أستاذ الشخصية وعلم النفس الاجتماعي المساعد بقسم علم النفس
كلية التربية – جامعة أم القرى
amsdosari@uqu.edu.sa

**المستخلص:** هَدَف البحث إلى تعرُّف مؤشرات سلوك الانسحاب الاجتماعي الأكثر ممارسة من قبل المطلقين، والكشف عن الفروق الإحصائية في مستوى الانسحاب الاجتماعي وفقًا لاختلاف كلاً من: النوع، ومدة الطلاق، والفئة العمرية، وعدد الأطفال. وتم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي الفارق، وبلغ عدد أفراد العينة (٤٠٦) أفراد من المطلقين القاطنين في مدينة مكة المكرمة خلال العام ٢٠٢٤م، وتم التوصل إلى النتائج التالية: جاءت مؤشرات سلوك الانسحاب الاجتماعي لدى المطلقين بمدينة مكة المكرمة بدرجة متوسطة، وأن أكثر عاملين أظهرا تشبعا عاليًا هما عامل الأنشطة والهوايات، وعامل المشاعر والعواطف. كما كشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيًّا في مستوى الانسحاب الاجتماعي لدى المطلقين تُعَزى إلى اختلاف كلً من النوع ومدة الطلاق وعدد الأطفال، في حين لا توجد فروق دالة إحصائيًّا في مستوى الانسحاب الاجتماعي لدى المطلقين تُعَزى إلى اختلاف الفئة العمرية. وأوصى البحث بضرورة تقديم برامج دعم نفسي متخصصة للمطلقين لمساعدتهم على التعامل مع المشاعر السلبية والقلق المرتبط بالطلاق، وتنظيم فاعليات وأنشطة اجتماعية تستهدف المطلقين لتعزيز اندماجهم الاجتماعي، وتقديم ورش عمل وبرامج تدريبية لتطوير مهارات التواصل الاجتماعي لديهم.

***الكلمات المفتاحية:*** الانسحاب الاجتماعي، المطلقون، المشاعر ، العواطف

# Indicators of Social Withdrawal Behavior Among Divorced Individuals "An Analytical Study in Light of Some Demographic Variables"

**Amani Mohammed Saad Al-Dosari**
Assistant Professor of Personality and Social Psychology
Department of Psychology
Faculty of Education, Umm Al Qura University
amsdosari@uqu.edu.sa

**ABSTRACT:** The research aimed to identify the most common indicators of social withdrawal among divorced people and to reveal statistical differences in the level of social withdrawal across gender, age, number of children, and duration of divorce. A comparative correlational descriptive approach was used, and the sample comprised 406 divorced individuals residing in the city of Makkah in 2024. The following results were obtained: The indicators of social withdrawal behavior among divorced people were at an average level, and the two factors with the highest saturation were the activities and hobbies factor and the feelings and emotions factor. The results also revealed the presence of statistically significant differences in the level of social withdrawal among divorced people, attributed to the differences in gender, duration of divorce, and number of children, while there were no statistically significant differences in the level of social withdrawal among divorced people, attributed to the difference in age. The research recommended the need to provide specialized psychological support programs for divorced people to help them deal with negative feelings and anxiety associated with divorce, organize social events and activities targeting divorced people to enhance their social integration, and provide workshops and training programs to develop social communication skills among divorced people.

***Keywords***: Social withdrawal, divorces, feelings, emotions

**المقدمة**

يعد الطلاق واحدًا من أكثر الأحداث الحياتية تحديًا، ويمكن أن يترك آثارًا عميقة في الأفراد المعنيين، ليس فقط على الصعيد العاطفي والشخصي، بل أيضًا فيما يتعلق بالتفاعلات الاجتماعية والعلاقات، كما أنه قد يكون أحد الأسباب المسببة للصدمات النفسية لدى المطلقين والمطلقات، وحدوث خلل في الذاكرة والإنتاجية لديهم؛ مما قد يؤثر في جودة حياتهم، والإصابة بالوحدة النفسية والاكتئاب (الجاسم، ٢٠١٨). وتأكيدا لذلك؛ فقد أشار العديد من الدراسات إلى أن الطلاق يُخلّف آثارًا نفسية عميقة في الأفراد، حيث إنهم يعانون من صراع داخلي يبُرز في صعوبة التكيف مع الحياة بعد الانفصال، فقد يعاني كلٌ من المطلقين والمطلقات من مشاعر سلبية تتعلق بفشلهم في المحافظة على كيان الأسرة التي كانت غالبية أحلامهم تتعلق بها، فيما قد تواجه النساء تحديات إضافية تتعلق بالأدوار المجتمعية والضغوط الاجتماعية التي تحتاج إلى أن تواجهها بعد الطلاق(Hald et. al., 2020; Trichal, 2021) . لكننا لا نستطيع الجزم بأن تأثير الطلاق أشد على النساء من الرجال، حيث إن مدى التأثير يتباين باختلاف الظروف بما فيها الوقت والمكان والمحيط الاجتماعي (سليمان، ٢٠١٢).

ولقد شهدت المملكة العربية السعودية في السنوات الأخيرة زيادة ملحوظة في معدلات الطلاق، حيث أظهرت نتائج تعداد السعودية لعام ٢٠٢٢م أن عدد المطلقين يقارب (٥٨٤٠٠٠) فردٍ من مختلف الفئات العمرية ومن مختلف المدن والمناطق (تقرير الهيئة العامة للإحصاء)، مما يجسّد حجم مشكلة الطلاق ومدى تأثيره في البناء الاجتماعي للمجتمع، وحجم التحديات الاجتماعية والنفسية التي قد يواجهها المطلقون بعد الطلاق، وهذا يزيد من أهمية دراسة كل ما يتصل بهذه المشكلة بعمق لتقديم الدعم النفسي المناسب لهذه الفئة من خلال محاولة الكشف المبكر لآثار مشكلة الطلاق في الجانب النفسي.

وتتعدد الآثار النفسية السلبية للطلاق على المطلقين، منها زيادة معدلات الاكتئاب والقلق ومشاعر الحزن والغضب والخوف من المستقبل، مما قد يؤثر في جودة حياتهم الشخصية والاجتماعية، وقد يميل بعضهم إلى الانعزال والانسحاب الاجتماعي بسبب تدني الطاقة النفسية، أو بسبب الشعور بالخزي أو بالعار من الفشل في المحافظة على حياتهم الزوجية، أو بسبب فُقدانهم للثقة في الآخرين، وغيرها من الأسباب الكامنة خلف ضعف تفاعلهم الاجتماعي مع المحيطين بهم، وفي هذا السياق، قد يظهر الانسحاب الاجتماعي كرد فعل شائع لهذه الضغوط.

وتتعدد الآثار غير المرغوبة للانسحاب الاجتماعي على الأفراد المطلقين؛ حيث قد يؤدي إلى تفاقم مشاعر الوحدة لديهم، والمعاناة من صعوبة إدارة حياتهم العاطفية بسبب افتقارهم إلى الدعم الاجتماعي (Rubin & Coplan, 2004)، كما أن تجنب التفاعلات الاجتماعية من الممكن أن يؤدي إلى زيادة القلق والتوتر، ويمنعهم من الحصول على الدعم العاطفي والطمأنينة التي يحتاجون إليها، الأمر الذي يمكن أن يزيد من قلقهم (Asendorpf, 1990) .

والانسحاب الاجتماعي المستمر يمكن أن يؤدي إلى تدني احترام الذات وتقديرها، حيث قد يستوعب المطلقون عزلتهم الاجتماعية على أنها فشل شخصي، مما يفضي إلى صورة ذاتية سلبية (Coplan & Armer, 2007). بالإضافة إلى أن الانسحاب من الأنشطة والعلاقات الاجتماعية يمكن أن يسبب تدهور الشبكات الاجتماعية القائمة؛ مما يشكل تحديا صعبا للأفراد المطلقين لإعادة بناء حياتهم وإقامة علاقات جديدة، ناهيك عن توتر العلاقات مع الأصدقاء وأفراد

الأسرة (Rubin, et. al., 2009) ؛ وهذا قد يجعل من الصعب على المطلقين طلب المساعدة أو الالتزام بخطط العلاج أو الإرشاد النفسي.

ومن هذا المنطلق فإن هذا البحث يهدف إلى استكشاف مؤشرات سلوك الانسحاب الاجتماعي لدى المطلقين، وذلك من خلال التركيز على تحديد الأنماط السلوكية والعاطفية التي قد تشير إليه؛ مما يوفر فهم أعمق لتأثير الطلاق في السلوك الاجتماعي للمطلقين من خلال تحليل مظاهر الانسحاب الاجتماعي، وتصميم مقياس يساهم في قياس مستوى الانسحاب الاجتماعي لدى المطلقين؛ حيث ستكون هذه الأداة بإذن الله أداة قيمة للمتخصصين في مجال الرعاية النفسية الاجتماعية، وللأفراد الذين مروا بتجربة الطلاق، لتعزيز فهمهم لتأثيرات الطلاق في سلوكياتهم الاجتماعية، واتخاذ خطوات نحو التعافي وإعادة الاندماج الاجتماعي.

**مشكلة البحث وأسئلته**

يعد الطلاق تجربة معقدة ومتعددة الأبعاد؛ فهو يؤثر بشكل كبير في الحياة النفسية والعاطفية للأفراد؛ فيسبب مشاعر متنوعة مثل الحزن والغضب، وقد يواجه الأفراد تقلبات في المزاج وشعورًا بالإرهاق العاطفي نتيجة الضغوط المرتبطة بإنهاء العلاقة والتكيف مع الحياة الجديدة، ولا يخفى علينا التغير في كيفية رؤية الفرد لنفسه، مما قد يؤثر سلبًا في ثقته بنفسه وصورته الذاتية؛ فيلجأ الفرد إلى الانسحاب الاجتماعي كوسيلة دفاعية للتكيف مع الضغوط الناتجة عن ذلك. وتختلف الآثار الطويلة المدى الناجمة عن الطلاق من فرد إلى آخر، ومن مجتمع إلى آخر، ومن شريحة اجتماعية إلى آخر، لكنه من الضروري الحصول على الدعم العاطفي والنفسي خلال الطلاق وبعده للتعامل مع هذه التحديات وتجنب الانسحاب الاجتماعي المطول (الجاسم، ٢٠١٨). وأشارت دراسة (عبدالله، ٢٠١٢) إلى أن المملكة العربية السعودية تُعَد من الدول ذات النسبة المرتفعة في معدلات الطلاق مقارنة بعدد من الدول العربية المجاورة.

وبمراجعة الأدبيات ذات الصلة نجد أيضا أنها تجاوزت البحث في الانسحاب الاجتماعي كسمة إنسانية، وبدأت في فحص الدوافع والأسباب المتعددة وراء سلوك الانسحاب الاجتماعي (Hill, et al., 2021). ويبدأ هذا السلوك عادة كرد فعل تلقائي غير واع (مثل الانسحاب المؤقت لحماية الذات)، ثم يتحول إلى نمط متعمد يكرسه الفرد كآلية دفاعية لتجنب الصراعات أو الإحباطات المتوقعة. ومع الوقت، يصبح الانسحاب دورة مغلقة تتعمق فيها العزلة، مما يضعف الثقة في الذات وفي الآخرين، ويعزز الشعور بالاغتراب الاجتماعي (عبدالحفيظ، ٢٠٢٥)، وقد ينتج الانسحاب الاجتماعي عن عدد من العمليات التنظيمية التي يمارسها الأفراد الواقعين تحت طائلة ظروف غير سارة، وتتمثل هذه العمليات في انخفاض التفاعلات الإيجابية مع المجتمع، وأيضا التركيز على التفاعلات الاجتماعية غير السارة مع ارتفاع مستوى الحساسية للرفض والنقد (ربابعه، ٢٠١٩).

وهناك من يعتقد أن الانسحاب الاجتماعي مرتبط بسوء التكيف النفسي؛ لأنه يمثل تعبيرًا سلوكيًّا عن الأفكار والمشاعر الداخلية للقلق الاجتماعي أو الاكتئاب (Sousa, et. al., 2024) ، فالانسحاب الاجتماعي ليس فقط مصاحبًا للاكتئاب، بل إنه يعد أيضا مؤشرا له، ويظهر في العديد من الفئات التشخيصية لنظامَيْ التصنيف الرئيسيين، DSM-IV وICD-10. وبشكل أكثر تحديدًا، فقد تم إدراجه كأحد أعراض القلق والاضطرابات الرهابية والاكتئاب الشديد؛ ولهذا فقد تختلف أشكال الانسحاب الاجتماعي والدوافع الكامنة وراءه من فرد إلى آخر (Rubin, et. al., 2009).

ويشير الانسحاب الاجتماعي إلى الميل إلى التراجع عن التفاعلات الاجتماعية غالبًا كآلية للتعامل مع الألم العاطفي والضغط النفسي (Kevin, et. al., 2020) ، وقد يكون الانسحاب الاجتماعي ما هو إلا رد فعل نتيجة لتعرض الفرد للتنمر من البيئة المحيطة به بسبب فشله في تحقيق آمال مجتمعه ورغباته، وهذا ما أشارت إليه دراسة (أحمد، والراشد، ٢٠٢٢)؛ حيث كشفت عن وجود علاقة ارتباطية بين التنمر والانسحاب الاجتماعي.

وشهدت الأدبيات البحثية تنوعا في الدراسات التي سعت إلى استكشاف الانسحاب الاجتماعي وتحليله؛ حيث كشفت دراسة (الشمري وآخرون، ٢٠٢٣) عن وجود علاقة إيجابية بين الانسحاب الاجتماعي والاضطرابات السلوكية والوحدة النفسية. أما دراسة (محلي، ٢٠٢١) فقد توصلت إلى وجود علاقة عكسية بين الانسحاب الاجتماعي وتقدير الذات، أما دراسة (حجازي، ٢٠٢٣) فقد خلصت إلى وجود علاقة عكسية بين الانسحاب الاجتماعي والمناعة النفسية، وأن مرتفعي المناعة النفسية لديهم قدرة على الاستقرار الاجتماعي وتكوين علاقات اجتماعية سليمة والمحافظة عليها.

وعلى الرغم من أهمية فهم سلوك الانسحاب الاجتماعي وتأثيراته في جودة حياة المطلقين، واعتباره كرد فعل شائع بينهم فإننا نجد أن الدراسات السابقة قد ركزت في غالبيتها على تناوله لدى فئة الأطفال أو الطلبة أو المسنين، في حين أشارت دراسة (الخلايلة، ٢٠١٥) ودراسة (Sander, et. al., 2020) إلى تأثير الطلاق في الصحة النفسية؛ فهو يلعب دورًا سلبيًّا في تغيير أسلوب التكيف الذي كان يعتمده المطلقون قبل حدوث الطلاق. كما ذكرت دراسة (Eftekhari, 2021) أن هنالك فروقًا تُعَزى للنوع في القدرة على التكيف النفسي بين المطلقين والمطلقات.

وبناء على ندرة الدراسات التي تناولت مؤشرات سلوك الانسحاب الاجتماعي لدى المطلقين، وللكشف عن الدور الذي قد تلعبه المتغيرات الديمغرافية في مستوى عزوف المطلقين عن التفاعلات الاجتماعية، بناء على ذلك جاء هذا البحث لسد هذه الفجوة العلمية مما يكسبه أهمية خاصة؛ لأنه يسعى إلى تصميم أداة لكشف مظاهر الانسحاب الاجتماعي وتطويرها، مما قد يساهم في تقديم الدعم المناسب للأفراد المتأثرين، ويعزز من قدرتهم على الاندماج في المجتمع، وتحسين جودة حياتهم. وبذلك تنطلق مشكلة البحث من الحاجة إلى الإجابة عن التساؤلات الآتية:

١. ما مؤشرات سلوك الانسحاب الاجتماعي الأكثر ممارسة من قبل المطلقين؟
٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول مؤشرات سلوك الانسحاب الاجتماعي الأكثر ممارسة وفقاً لمتغير النوع؟
٣. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول مؤشرات سلوك الانسحاب الاجتماعي الأكثر ممارسة وفقًا لمتغير مدة الطلاق؟
٤. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول مؤشرات سلوك الانسحاب الاجتماعي الأكثر ممارسة وفقًا لمتغير الفئة العمرية؟
٥. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول مؤشرات سلوك الانسحاب الاجتماعي الأكثر ممارسة وفقًا لمتغير عدد الأطفال؟

**أهداف البحث**

١. تعُّرف الأهمية الكبرى لمؤشرات سلوك الانسحاب الاجتماعي التي يمارسها المطلقون وترتيبها وفق أهميتها.

٢. تعرُّف الفروق في مؤشرات سلوك الانسحاب الاجتماعي الأكثر ممارسة من قبل المطلقين وفقًا لمتغيرات البحث (النوع، مدة الطلاق، الفئة العمرية، عدد الأطفال).

**أهمية البحث**

يستمد البحث أهميته النظرية من كونه:

١. يساهم في توسيع الأدبيات النظرية حول تأثيرات الطلاق في الصحة النفسية والاجتماعية.

٢. يقدم نظرة مفصلة عن كيفية تأثير الطلاق في السلوكيات الاجتماعية والانسحاب من النشاطات الاجتماعية.

٣. يسهم في تقديم بيانات وتحليلات جديدة تخدم الباحثين والأكاديميين في هذا المجال.

في حين يستمد البحث أهميته التطبيقية من كونه:

١. يقدم أداة قياس لكشف مؤشرات سلوك الانسحاب الاجتماعي؛ مما يساعد مقدمي الرعاية النفسية الاجتماعية على تحديد هذا السلوك ومعالجته بشكل أكثر فاعلية.

٢. يوفر أساسًا لتطوير برامج دعم موجهة للأفراد المطلقين لمساعدتهم على التعامل مع التحديات النفسية والاجتماعية.

٣. يقدم معلومات قيمة يمكن استخدامها لإرشاد السياسات والبرامج العامة المتعلقة بالصحة النفسية والاجتماعية للمطلقين.

٤. يساعد في تعزيز الوعي المجتمعي بمشكلة الانسحاب الاجتماعي وتحسين التقبل والدعم للأفراد المطلقين.

**مصطلحات البحث**

**الانسحاب الاجتماعي (Social Withdrawal):**

هو عبارة عن اضطراب انسحابي تصاحبه درجة مرتفعة من القلق والخوف المستمرين نتيجة الوضع الاجتماعي الذي يعيشه الفرد خوفا من الشعور بالإهانة أو الحرج. (American Psychological Association, 2010)

**مؤشرات سلوك الانسحاب الاجتماعي (Indicators of Social Withdrawal Behavior):**

هي تلك السلوكيات الظاهرة اللفظية وغير اللفظية الصادرة من الأفراد في مواقف الحياة الاجتماعية، والتي تعد مؤشرًا لسلوك الانسحاب الاجتماعي.

**حدود البحث**

يقْصَر هذا البحث على تحديد السلوكيات التي تعد مؤشرا للانسحاب الاجتماعي لدى المطلقين، وتم تطبيقه على المطلقين والمطلقات القاطنين في مدينة مكة المكرمة خلال العام ٢٠٢٤م، واعتمد البحث على مقياس من إعداد الباحثة.

## أدبيات البحث

يعد الانسحاب الاجتماعي أحد المتغيرات المهمة في علم النفس بشكل عام، وفي علم النفس الاجتماعي على وجه التحديد، فهو يشير إلى ميل الأفراد إلى التراجع عن التفاعلات والأنشطة الاجتماعية، وغالبًا ما يكون ذلك نتيجة لضغوط نفسية أو اجتماعية تواجه الأفراد في مسيرة حياتهم. وتتعدد الآثار النفسية السلبية لهذا السلوك على صحة الأفراد وسلامتهم، ولقد تناول McWhirter (1990) الانسحاب الاجتماعي على أنه حالة من الضغوط العاطفية التي تنمي

لدى الفرد مشاعر الاغتراب، وعدم الفهم، والرفض من قبل الآخرين، ونقص المشاركة الاجتماعية في الأنشطة المرغوب فيها. كما عرفه كلٌّ من Rubin & Burgess (2001) بأنه العزلة الاجتماعية المستمرة والطوْعية التي تشكل جزءًا من الأداء التكيفي، وترتبط بنتائج سلوكية محددة، مثل قضاء الفرد معظم الوقت بمفرده، وتجنب الأقران في المواقف الاجتماعية على الرغم من درجة الألفة معهم؛ فهو ليس اضطرابًا سريريًا، على الرغم من أنه قد يبُرِز وجود نقاط ضعف اجتماعية و/أو عاطفية.

وعلى الرغم من أن الانسحاب الاجتماعي من المتغيرات التي قد تكون شائعة في الدراسات ذات الصلة بالمراهقين أو ذوي الاحتياجات الخاصة، فإنه لا يوجد إجماع على تعريفه من وجهة نظر الاضطرابات النفسية حتى الآن، ولقد ركزت غالبية الأبحاث على الانسحاب الاجتماعي كعرض لفئات تشخيصية محددة، مثل: الاكتئاب، أو الرهاب الاجتماعي، أو اضطرابات القلق، أو اضطرابات الشخصية (Iannattone, et.al., 2021).

وهنالك من يشير إلى الانسحاب الاجتماعي كإحدى آليات ميكانزمات الدفاع التي تساهم في زيادة التكيف مع الحياة والاستجابة لمتطلباتها حين يصبح العالم الخارجي مصدرًا للتهديد، وتكون العزلة والابتعاد عن التفاعل مع الآخرين هما مصدر الراحة والشعور بالأمان؛ فهو يسلب من الأفراد القدرة على الاندماج الفعلي في العلاقات والتفاعل مع من هم حولهم، فيصبحون متمركزين على ذواتهم، مما يشير إلى وجود قدر من التنافر والجمود في تفاعلاتهم الاجتماعية، وهذا يسهم في انتشار عدد من الاضطرابات وفُقدان الإحساس بالأمن النفسي (الجبورى، ٢٠١٢).

ويمكن أن يُفسر الانسحاب الاجتماعي من منظور النظرية البيئية التي طوّرها Bronfenbrenner (1979) في السبعينيات كنتيجة لعوامل بيئية مثل: قلة الدعم الاجتماعي، أو ضغوط المجتمع؛ حيث يلعب السياق البيئي دورًا مُهمًّا في تعزيز سلوك الانسحاب الاجتماعي أو تقليله؛ حيث تُركز هذه النظرية على التأثيرات المتعددة للبيئة الاجتماعية على الفرد، حيث ينظر إلى سلوك الأفراد كنتيجة لتفاعلهم مع أنظمتهم البيئية المختلفة.

أما من وجهة نظر نظرية "العجز المكتسب" التي طوّرها Martin Seligman (1975) فالانسحاب الاجتماعي هو رد فعل على الفشل الاجتماعي المتكرر؛ حيث يشعر الأفراد بأنهم غير قادرين على النجاح في التفاعلات الاجتماعية، وبالتالي يختارون الانسحاب لتجنب المزيد من الإحباط، حيث نصت النظرية على أن الأفراد الذين يواجهون تجارب فاشلة متكررة، ولا يستطيعون التحكم في النتائج، قد يتبنون شعورًا بالعجز والتشاؤم؛ مما يدفعهم إلى تجنب المواقف الاجتماعية خوفًا من الفشل.

وتتبنى الباحثة تفسير Martin Seligman، فالمطلقون يشعرون بعد انهيار العلاقة الزوجية بفُقدان السيطرة على حياتهم، وتكرار الفشل في محاولات إنقاذ هذا الزواج؛ مِمّا يعزز من شعورهم بعدم جدوى المحاولة؛ فيتوقفون عن تكرار المحاولة، ويعممون هذا العجز المكتسب من تجربة الطلاق على العلاقات الاجتماعية مِمّا يقلل لديهم الرغبة في التفاعلات الاجتماعية كحماية من الألم المتوقع، ويرتفع لديهم مستوى القلق والانفعالات السلبية، ويصبح التواصل اللفظي محدودا والعلاقات الاجتماعية ضعيفة، ويصاحب ذلك أيضا انسحابٌ من ممارسة الأنشطة والهوايات.

واهتم عدد من الباحثين بالكشف عن مؤشرات الانسحاب الاجتماعي، والتي تشير إلى مجموعة من السلوكيات والسمات التي تؤكد تراجع التفاعل الاجتماعي والعزلة والتي يمكن ملاحظتها، حيث إنه من خلال تعرُّف هذه المؤشرات

يمكن للمتخصصين في الرعاية النفسية والاجتماعية تقديم الدعم المناسب، ومن أبرز هذه المؤشرات: (Asendorpf, 1990; La Greca & Lopez, 1998; Rubin & Coplan, 2004; Rubin, et. al., 2009)

١. تجنب التفاعل الاجتماعي والمشاركة في الأنشطة والمناسبات التي تشمل تفاعلاً مع الآخرين.
٢. الحد من التواصل اللفظي، والتردد في بدء المحادثات أو المشاركة في الحوارات.
٣. الشعور بالراحة في العزلة.
٤. الشعور بالقلق الاجتماعي وبمستويات عالية من التوتر عند التفاعل أو التواجد في بيئات اجتماعية.

ومن مظاهر الانسحاب الاجتماعي انخفاض الثقة بالنفس، وعدم القدرة على التوافق الجيد مع المحيط، وتدني الاحساس بالسعادة (حجازي، ٢٠١٤). وأظهرت دراسة (Chan, 2012) أن الخجل والتجنب – وهما من أعراض الانسحاب الاجتماعي – يرتبطان بعلاقة عكسية مع احترام الذات، كما تم تحديد الخجل كمؤشر سلبي لتقدير الذات، وهذا يشير إلى أن الدرجة الكبرى من الانسحاب الاجتماعي مرتبطة بانخفاض تقدير الذات. وذكر كلٌّ من الشمري وآخرين (٢٠٢٣) أن الانسحاب الاجتماعي يتمثل في ارتفاع شدة المشاعر في ثلاثة أبعاد، أولا: الخجل، الذي يظهر في عدم الراحة في المواقف التي تتطلب الاتصال مع الآخرين. ثانيا: عدم التواصل الاجتماعي، من خلال انخفاض درجة التفاعل وافتقاد العلاقات الاجتماعية. ثالثا: الاغتراب، والشعور بعدم الانتماء وفُقدان الصلة بالقيم والمعايير الاجتماعية.

وبمراجعة الأدبيات السابقة نجد عددا من الدراسات التي تناولت هذا المتغير في محاولة منها للكشف عن خصائصه و تأثيراته وعلاقته بغيره من المتغيرات التي تؤثر في تكيف الفرد مع الحياة. ومن هذه الدراسات دراسة (Lee & Lee, 2023). والتي أظهرت أن الاكتئاب والانسحاب الاجتماعي والشجاعة تُعَدّ عوامل داخلية تؤثر في احترام الذات، وأن هنالك علاقة سلبية بين الانسحاب الاجتماعي والشجاعة، وكان للخجل – أحد المفاهيم الفرعية للانسحاب الاجتماعي تأثير سلبي في تقدير الذات.

وفي دراسة (الشمري وآخرون، ٢٠٢٣) أشارت النتائج إلى وجود علاقة طردية ودالة بين الاضطرابات السلوكية والانسحاب الاجتماعي، وأيضا توجد علاقة طردية ودالة بين الوحدة النفسية والانسحاب الاجتماعي. أما دراسة (الطراونة، ٢٠٢٣) فقد خلصت إلى عدم وجود فروق دالة في الانسحاب الاجتماعي تُعَزى إلى اختلاف النوع أو الصف. في حين أشارت دراسة (Youn-Joo, 2024) إلى أن دعم الوالدين يتوسط العلاقة بين الانسحاب الاجتماعي والرضا عن الحياة، حيث إن مواقف الوالدين الداعمة قد تكون عاملًا وقائيًّا ضد الانسحاب الاجتماعي. وأكدت دراسة (عبدالحفيظ، ٢٠٢٥) وجود علاقة ارتباطية عكسية دالة بين الانسحاب الاجتماعي والمناعة النفسية، وأن الصمود النفسي يعد من أكثر المتغيرات تأثيرًا في الانسحاب الاجتماعي.

وفي ضوء ما تم عرضه حول سلوك الانسحاب الاجتماعي والدراسات التي تناولته تتضح لنا أهميته وتعدد آثاره على حياة الأفراد بشكل عام والمطلقين على وجه الخصوص؛ حيث إنه لم يتم تناول هذه الفئة في الدراسات السابقة بشكل كافٍ، بالإضافة إلى أن الفروق في النوع والفئة العمرية لم تحسم بعد، حيث أشارت دراسة (الخلايلة، ٢٠١٥) ودراسة (محلي، ٢٠٢١) إلى عدم وجود فروق تُعَزى إلى اختلاف العمر. أما دراسة (راضي، ٢٠١٧) ودراسة (محلي، ٢٠٢١) ودراسة (الطراونة، ٢٠٢٣) فقد اشارت إلى عدم وجود فروق تُعزى إلى اختلاف النوع، في حين أكدت دراسة (Eftekhari, 2021) وجود فروق لصالح الإناث.

## الطريقة والإجراءات

### منهج البحث:

تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي الفارق، حيث تم تصميم هذا البحث ليكون دراسة وصفية تحليلية تهدف إلى فهم تأثير الطلاق في المطلقين من خلال رصد مؤشرات سلوك الانسحاب الاجتماعي التي تصدر منهم خلال تفاعلهم مع المجتمع.

### مجتمع البحث والعينة:

تكون المجتمع من جميع المطلقين القاطنين في مدينة مكة المكرمة خلال العام ٢٠٢٤م. في حين أن هذا البحث اشتمل على عينتين، هما كالتالي:

- العينة الأولى: تتكون من ١٤٠ فرداً (٧٠ ذكور، ٧٠ إناث) من المطلقين القاطنين في مدينة مكة المكرمة، وتم توجيه سؤال مفتوح إليهم عن أكثر سلوكيات الانسحاب الاجتماعي أهمية، والتي تصدر عنهم.
- العينة الثانية: تتكون من ٤٠٦ أفراد من المطلقين تم اختيارهم بطريقة طبقية عشوائية، بنسب تؤكد مدى تواجدهم في المجتمع استنادا إلى الإحصائية التي تم تزويد الباحثة بها من الهيئة العامة للإحصاء.

**جدول ١**

*خصائص عينة البحث*

| المتغيرات الديمغرافية | | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|
| النوع | ذكور | ٢٤٣ | ٥٩,٩٪ |
| | اناث | ١٦٣ | ٤٠,١٪ |
| الفئة العمرية | أقل من ٣٠ سنة | ١٩٧ | ٤٨,٦٪ |
| | من ٣٠ سنة إلى أقل من ٤٠ سنة | ١٣٢ | ٣٢,٥٪ |
| | من ٤٠ سنة فأكثر | ٧٧ | ١٨,٩٪ |
| عدد الأطفال | لا يوجد أطفال | ٢٨٥ | ٧٠,٢٪ |
| | ١-٢ أطفال | ٦٤ | ١٥,٨٪ |
| | ٣ أطفال فأكثر | ٥٧ | ١٤٪ |
| مدة الطلاق | أقل من ٣ سنوات | ٢٦٥ | ٦٥,٣٪ |
| | من ٣ سنوات فأكثر | ١٤١ | ٣٤,٧٪ |
| الإجمالي | | ٤٠٦ | ١٠٠٪ |

### مقياس البحث:

تم إعداد المقياس لأكثر المؤشرات أهمية لسلوك الانسحاب الاجتماعي الملاحظ والممارس من قِبل المطلقين من خلال رصد الإجابات على السؤال المفتوح الموجه لأفراد العينة الأولى، بالإضافة إلى المؤشرات التي تم ذكرها في التقارير، والكتب، والأبحاث ذات الصلة، وتكونت عدد فقراته من٥٢ فقرة في صورتها الأولية، خلصت إلى ٣٦ فقرة أكثر تكرارا لدى المستجيبين، وتم تصنيف الفقرات بشكل مبدئي إلى ستة مجالات رئيسة تُبرِز أهم مظاهر سلوكيات الانسحاب الاجتماعي، وهي: التفاعل الاجتماعي المحدود، والقلق والانفعالات السلبية، والعلاقات الاجتماعية الضعيفة، والتواصل

اللفظي المحدود، والانسحاب من الأنشطة والهوايات، والتأثير العاطفي. كما تم استخدام بدائل الاستجابة الخماسية، وهي: ينطبق تماما، ينطبق غالبا، ينطبق أحيانا، ينطبق نادرا، لا ينطبق أبدا، ويتم تصحيحها ٥ – ٤ – ٣ – ٢- ١ على الترتيب.

**خطوات إعداد المقياس:**

١. الاطلاع على الأُطُر النظرية والدراسات السابقة التي تناولت متغير الانسحاب الاجتماعي ومؤشراته.
٢. تحديد المفهوم والسلوكيات التي تدل عليه لدى المطلقين.
٣. توجيه سؤال مفتوح إلى العينة الاولى حول أكثر سلوكيات الانسحاب الاجتماعي أهمية.
٤. تفريغ الإجابات واعتماد أكثرها تكرارا، وتم دمجها مع ما تم ذكره في الأدبيات السابقة وتنقيحها.
٥. تحديد الإجابات المرتبطة بمجال محدد، وتضمينها تحت مجالات رئيسة.
٦. إعداد قائمة بالمؤشرات، وصياغتها بفقرات تعبر عن سلوكيات إجرائية يمكن ملاحظتها وقياسها.
٧. إعداد المقياس في صورته الأولية والتحقق من خصائصه السيكومترية من خلال تطبيقه على العينة الثانية.

**أولا: التحقق من الصدق:**

**أ. صدق المحتوى:**

للتحقق من صدق المحتوى للمقياس، والتأكد من أنه يخدم أهداف البحث، تم عرضه على عدد من المحكمين في تخصص الإرشاد النفسي، والقياس والتقويم، وطلب إبداء رأيهم فيه من حيث: مدى مناسبة الفقرة للمحتوى، ومدى كفايته من حيث عدد الفقرات، وشموليتها، وتنوع محتواها. وتمت دراسة ملاحظاتهم، وإجراء التعديلات في ضوء توصيات المحكمين وآرائهم. واعتبرت الباحثة الأخذ بملاحظات المحكمين، وإجراء التعديلات، بمكانة صدق المحتوى، وأن المقياس صالح لقياس ما وُضع له.

**ب. صدق الاتساق الداخلي:**

تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي من خلال إيجاد مدى ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية، والتأكد من عدم التداخل بينها، وتم التحقق من ذلك كما هو موضح في الجدول التالي:

**جدول ٢**

*الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس*

| البعد | الاتساق الداخلي |
|---|---|
| التفاعل الاجتماعي | ٠,٧٢** |
| المشاعر والعواطف | ٠,٧٨** |
| العلاقات الاجتماعية | ٠,٧٤** |
| التواصل والتفاعل اللفظي | ٠,٧٣** |
| الأنشطة والهوايات | ٠,٧١** |
| التأثير العاطفي | ٠,٧٦** |

** دالة عند مستوى ( $\alpha$ = ٠,٠٠١)

يتضح من الجدول أن جميع معاملات ارتباط الأبعاد مرتفعة، ويدل ذلك على قوة التماسك الداخلي، كما تم استخراج الاتساق الداخلي لكل فقرة من فقرات المقياس من خلال إيجاد معاملات الارتباط بين كل فقرة والبعد الذي تنتمي إليه.

**جدول ٣**

*الاتساق الداخلي لكل فقرة من فقرات المقياس*

| التفاعل الاجتماعي | | المشاعر والعواطف | | العلاقات الاجتماعية | | التواصل والتفاعل اللفظي | | الأنشطة والهوايات | | التأثير العاطفي | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| العبارة | الارتباط | العبارة | الارتباط | العبارة | الارتباط | العبارة | الارتباط | العبارة | الارتباط | العبارة | الارتباط |
| ١ | ٠,٦٨** | ٧ | ٠,٦٧** | ١٣ | ٠,٧٢** | ١٩ | ٠,٦٦** | ٢٥ | ٠,٧٢** | ٣١ | ٠,٦٥** |
| ٢ | ٠,٧٢** | ٨ | ٠,٦٩** | ١٤ | ٠,٦٦** | ٢٠ | ٠,٦٧** | ٢٦ | ٠,٦٨** | ٣٢ | ٠,٦٣** |
| ٣ | ٠,٦٦** | ٩ | ٠,٧٥** | ١٥ | ٠,٦٧** | ٢١ | ٠,٦٦** | ٢٧ | ٠,٦٦** | ٣٣ | ٠,٦٤** |
| ٤ | ٠,٧١** | ١٠ | ٠,٦٨** | ١٦ | ٠,٦٥** | ٢٢ | ٠,٦٥** | ٢٨ | ٠,٦٩** | ٣٤ | ٠,٦٦** |
| ٥ | ٠,٧٣** | ١١ | ٠,٦٧** | ١٧ | ٠,٦٨** | ٢٣ | ٠,٦٤** | ٢٩ | ٠,٦٥** | ٣٥ | ٠,٦٤** |
| ٦ | ٠,٧٠** | ١٢ | ٠,٦٩** | ١٨ | ٠,٧٣** | ٢٤ | ٠,٦٧** | ٣٠ | ٠,٦٤** | ٣٦ | ٠,٦٥** |

** دالة عند مستوى ( $\alpha$ = ٠,٠٠١)

يتضح من الجدول أن جميع معاملات الارتباط مرتفعة، مما يدل على قوة التماسك الداخلي للفقرات في كل بعد من أبعاد المقياس.

### ج. الصدق العاملي الاستكشافي:

تم استخدام التحليل العاملي من الدرجة الثانية بطريقة المكونات الأساسية لتدوير فارمكس المتعامد ومحك كايزر لتكون الجوانب عاملًا واحدًا لعوامل سلوك الانسحاب الاجتماعي لدى المطلقين، وتم استخدام اختبار كايزر ماير أولكين (Kaiser-Mayer-Olkin) للتحقق من انخفاض معاملات الارتباط الجزئية وملاءمة البيانات للتحليل العاملي، والتحقق من أن مصفوفة الارتباط ليست مصفوفة وحدة، وأنها مناسبة للتحليل العاملي باستخدام اختبار KMO واختبار بارتلت.

**جدول ٤**

*نتائج اختبار KMO واختبار بارتلت*

| الاختبار | القيمة |
|---|---|
| KMO | ٠,٨٤٦ |
| بارتلت (قيمة كاي مربع) | ٢٢١٢,٦٨٣ |
| بارتلت (مستوى الدلالة) | ٠,٠٠٠ |

يتبين من الجدول السابق أن قيمة اختبار KMO بلغت (٠,٨٤٦)، وهي قيمة مرتفعة، مما يشير إلى أن البيانات ملائمة للتحليل العاملي. كما أظهر اختبار بارتلت أن قيمة كاي تربيع بلغت (٢٢١٢,٦٨٣)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠,٠٠١)، مما يشير إلى أن مصفوفة الارتباط مناسبة للتحليل العاملي. وبعد ذلك تم استخراج معاملات الارتباط بين مؤشرات سلوك الانسحاب الاجتماعي لإيجاد قوة الارتباط بين العوامل ومعرفة التشبعات العاملية.

**جدول ٥**

*مصفوفة الارتباط بين مؤشرات سلوك الانسحاب الاجتماعي*

| العامل | التفاعل الاجتماعي | المشاعر والعواطف | العلاقات الاجتماعية | التواصل والتفاعل اللفظي | الأنشطة والهوايات | التأثير العاطفي |
|---|---|---|---|---|---|---|
| التفاعل الاجتماعي | ١ | ٠,٧٣٣** | ٠,٥١٨** | ٠,٨٤٥** | ٠,٦٧١** | ٠,٥٧٦** |
| المشاعر والعواطف | ٠,٧٣٣** | ١ | ٠,٦٤٨** | ٠,٧٥٩** | ٠,٨٥٠** | ٠,٧٥٤** |
| العلاقات الاجتماعية | ٠,٥١٨** | ٠,٦٤٨** | ١ | ٠,٥٥١** | ٠,٦٤٠** | ٠,٧٦٠** |
| التواصل والتفاعل اللفظي | ٠,٨٤٥** | ٠,٧٥٩** | ٠,٥٥١** | ١ | ٠,٧٢٤** | ٠,٥٦١** |
| الأنشطة والهوايات | ٠,٦٧١** | ٠,٨٥٠** | ٠,٦٤٠** | ٠,٧٢٤** | ١ | ٠,٧٨٤** |
| التأثير العاطفي | ٠,٥٧٦** | ٠,٧٥٤** | ٠,٧٦٠** | ٠,٥٦١** | ٠,٧٨٤** | ١ |

** دالة عند مستوى ( $\alpha$ = ٠,٠٠١)

يتبين من الجدول السابق وجود علاقات ارتباطية دالة إحصائيًا بين جميع مؤشرات سلوك الانسحاب الاجتماعي، وهذا يدل على وجود عوامل متبادلة بين عوامل الانسحاب، مما يدل على اشتراك أكثر من عامل في تفسير سلوك الانسحاب الاجتماعي.

**جدول ٦**

*الفروق بين العوامل باستخدام التحليل العاملي من الدرجة الثانية بطريقة المكونات الأساسية لتدوير فارمكس المتعامد ومحك كايزر لمؤشرات سلوك الانسحاب الاجتماعي الأكثر ممارسة من قبل المطلقين*

| العوامل | القيم الأولية | | | استخلاص مجموع مربعات القيم | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | المجموع | نسبة الفروق | التراكمي | المجموع | نسبة الفروق | التراكمي |
| الأنشطة والهوايات | ٤,٤٦٩ | ٥٤,٤٨٠ | ٥٤,٤٨٠ | ٤,٤٦٩ | ٥٤,٤٨٠ | ٥٤,٤٨٠ |
| المشاعر والعواطف | ٠,٧٠٣ | ٣١,٧١٧ | ٨٦,١٩٧ | ٠,٧٠٣ | ٣١,٧١٧ | ٨٦,١٩٧ |
| العلاقات الاجتماعية | ٠,٣٥٥ | ٥,٩٢٣ | ٩٢,١٢٠ | – | – | – |
| التواصل والتفاعل اللفظي | ٠,٢٠٢ | ٣,٣٥٩ | ٩٥,٤٧٨ | – | – | – |
| التفاعل الاجتماعي | ٠,١٥٢ | ٢,٥٣٥ | ٩٨,٠١٣ | – | – | – |
| التأثير العاطفي | ٠,١١٩ | ١,٩٨٧ | ١٠٠,٠٠٠ | – | – | – |

يتبين من الجدول السابق أن هناك فروقًا بين مؤشرات سلوك الانسحاب الاجتماعي الأكثر ممارسة من قِبل المطلقين، وكانت الفروق لصالح الأنشطة والهوايات؛ حيث بلغت نسبة الفروق (٥٤,٤٨٠)، وكذلك لصالح المشاعر والعواطف؛ حيث بلغت نسبة الفروق (٣١,٧١٧)، وهذه الفروق تعتبر مرتفعة، ويدل ذلك على أن عامل الأنشطة والهوايات، وعامل المشاعر والعواطف هما عاملان مؤثران في سلوك الانسحاب الاجتماعي. والجدول التالي يبين تشبع العوامل في كل جانب من جوانب المقياس.

**جدول ٧**

*مصفوفة مؤشرات سلوك الانسحاب الاجتماعي باستخدام التحليل العاملي لتدوير فارمكس المتعامد ومحك كايزر*

| م | العوامل | نسبة التشبع |
|---|---|---|
| ١ | التفاعل الاجتماعي | ٠,٤٢٢ |
| ٢ | المشاعر والعواطف | ٠,٥٤٩ |
| ٣ | العلاقات الاجتماعية | ٠,٢٣٣ |

| م | العوامل | نسبة التشبع |
|---|---|---|
| ٤ | التواصل والتفاعل اللفظي | ٠,٢٨٠ |
| ٥ | الأنشطة والهوايات | ٠,٦٠٥ |
| ٦ | التأثير العاطفي | ٠,٤٣٤ |

ويتبين من الجدول السابق:

١. أن أكثر عوامل سلوك الانسحاب الاجتماعي لدى المطلقين التي ظهر التشبع فيها عاليًا هي الأنشطة والهوايات بنسبة تشبع (٠,٦٠٥)، تليه المشاعر والعواطف بنسبة تشبع (٠,٥٤٩).

٢. أن أقل عوامل سلوك الانسحاب الاجتماعي لدى المطلقين تشبعًا هي العلاقات الاجتماعية بنسبة تشبع (٠,٢٢٣) يليها التواصل والتفاعل اللفظي بنسبة تشبع (٠,٢٨٠).

**ثانيا: التحقق من الثبات:**

تم حساب معاملات الثبات للمقياس ولكل بعد من أبعاده بطريقة الفاكرونباخ، وتبين أن جميع معاملات الثبات مرتفعة ومناسبة لأغراض البحث.

**جدول ٨**

*معاملات الثبات للمقياس*

| البعد | معامل الفاكرونباخ |
|---|---|
| التفاعل الاجتماعي | ٠,٧٥ |
| المشاعر والعواطف | ٠,٨٠ |
| العلاقات الاجتماعية | ٠,٧٨ |
| التواصل والتفاعل اللفظي | ٠,٧٧ |
| الأنشطة والهوايات | ٠,٧٦ |
| التأثير العاطفي | ٠,٧٩ |
| الثبات الكلي | ٠,٨٣ |

**الصورة النهائية للمقياس:**

أصبح المقياس جاهزا في صورته النهائية؛ حيث اشتمل على جزأين رئيسين تمثلا في:

١- الجزء الأول: وتضمن البيانات الأولية حسب متغيرات الدراسة (النوع، مدة الطلاق، الفئة العمرية، عدد الأطفال).

٢- الجزء الثاني: وتضمن فقرات المقياس موزعة على ستة عوامل، هي: التفاعل الاجتماعي، المشاعر والعواطف، العلاقات الاجتماعية، التواصل والتفاعل اللفظي، الأنشطة والهوايات، التأثير العاطفي، وتكونت في صورتها النهائية من (٣٦) فقرة، بواقع (٦) عبارات لكل بعد.

**تحديد درجة القطع:**

تم اعتبار المتوسطات في الجدول التالي ونسبها هي الحد الفاصل بين مستويات الاستجابة؛ وذلك لمتوسط الاستجابة للفقرة أو البعد أو الدرجة الكلية.

**جدول ٩**

*درجة القطع لكل مستوى من مستويات الاستجابة*

| المتوسط | التقدير في الأداة | التقدير |
|---|---|---|
| (٤,٢٠ – ٥,٠٠) | ينطبق تماماً | درجة عالية جدًّا |
| (٣,٤٠ – ٤,١٩) | ينطبق غالباً | درجة عالية |
| (٢,٦٠ – ٣,٣٩) | ينطبق أحياناً | درجة متوسطة |
| (١,٨٠ – ٢,٥٩) | ينطبق نادراً | درجة منخفضة |
| (١,٠٠ – ١,٧٩) | لا ينطبق أبداً | درجة منخفضة جدًّا |

**المعالجات الإحصائية:**

تم استخدام الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وتمثلت فيما يلي:

١. استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتعرُّف مؤشرات الانسحاب الاجتماعي الأكثر ممارسة.
٢. استخدام اختبار ت (T-test) لمعرفة دلالَّة الفروق بين متوسّطات مجتمع البحث حول مؤشرات سلوك الانسحاب الاجتماعي وفقًا لمتغير النوع، ومدة الطلاق.
٣. استخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لمعرفة دلالّة الفروق بين متوسّطات مجتمع الدراسة حول مؤشرات سلوك الانسحاب الاجتماعي وفقًا لمتغير الفئة العمرية، وعدد الأطفال.

## نتائج البحث ومناقشتها

**إجابة السؤال الأول:**

ينص السؤال الأول على: ما مؤشرات سلوك الانسحاب الاجتماعي الأكثر ممارسة من قِبل المطلقين؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع الأبعاد التي تمثل هذه المؤشرات.

**جدول ١٠**

*المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمؤشرات سلوك الانسحاب الاجتماعي الأكثر ممارسة من قبل المطلقين*

| المؤشرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | التقدير |
|---|---|---|---|
| الأنشطة والهوايات | ٣,٢٦ | ١,٢١٤ | درجة متوسطة |
| التواصل والتفاعل اللفظي | ٣,١٥ | ١,٢٤٩ | درجة متوسطة |
| المشاعر والعواطف | ٣,٠٧ | ١,١٥٥ | درجة متوسطة |
| التأثير العاطفي | ٣,٠٣ | ١,٢٧٨ | درجة متوسطة |
| العلاقات الاجتماعية | ٢,٧٧ | ١,٢٧٧ | درجة متوسطة |
| التفاعل الاجتماعي | ٢,٦٤ | ١,٣٤٤ | درجة متوسطة |
| المتوسط الإجمالي للمؤشرات | ٢,٩٩ | ١,٢٥٢ | درجة متوسطة |

يتبين من الجدول السابق أن مؤشرات سلوك الانسحاب الاجتماعي لدى المطلقين جاءت بدرجة متوسطة؛ حيث بلغ المتوسط الإجمالي لجميع المؤشرات (٢,٩٩)، والانحراف المعياري (١,٢٥٢). ووفقًا للنتائج فإن مؤشرات سلوك الانسحاب الاجتماعي الأكثر ممارسة من قبل المطلقين كانت على النحو التالي: احتل المرتبة الأولى عامل الأنشطة

والهوايات بمتوسط (٣,٢٦)، يليه في المرتبة الثانية عامل التواصل والتفاعل اللفظي بمتوسط (٣,١٥)، وجاء في المرتبة الثالثة عامل المشاعر والعواطف بمتوسط (٣,٠٧)، في حيت احتل المرتبة الرابعة عامل التأثير العاطفي بمتوسط (٣,٠٣)، وفي المرتبة الخامسة عامل العلاقات الاجتماعية بمتوسط (٢,٧٧)، وجاء في المرتبة الأخيرة عامل التفاعل الاجتماعي بمتوسط (٢,٦٤).

ويمكننا تفسير هذه النتيجة بناء على ما أشار إليه إريك اريكسون في نظرية "النمو النفسي الاجتماعي"، وهو أن من نتائج التوتر ضعف الذات وعدم القدرة على التكيف مع المتطلبات؛ وهذا قد يقود إلى فُقدان الشعور بالأمان وضعف الثقة بالذات، مما يسهم في الشعور بالعزلة والاغتراب، والميل إلى لانسحاب الاجتماعي من كافة المواقف الضاغطة، والتي تشكل تهديدا للأمان النفسي (عبدالحفيظ، ٢٠٢٥). وبناء على ذلك فإن الفشل في انجاح الحياة الزوجية قد يعزز السلوك الانسحابي لدى المطلقين.

وقد يعود السبب في مجيء النتائج على هذا النحو إلى أنه قد يعاني المطلقون من الشعور بالوحدة أو القلق، مما يجعلهم أقل رغبة في الانخراط في أنشطة ترفيهية أو ممارسة هواياتهم السابقة، أو القيام بنشاطات اجتماعية نتيجة الشعور بفقدان الهدف، كما قد يفتقدون التواصل المستمر الذي كان يجري مع الشريك؛ مما يؤدي إلى انكماش مهارات التواصل اللفظي، حيث يميل بعضهم إلى تقليل الاحتكاك الاجتماعي لتجنب مواقف تذكرهم بعلاقتهم السابقة، ويتجه بعضهم بعد الطلاق إلى التركيز على جوانب جديدة في حياتهم، مثل العمل أو العناية بالأبناء، مما يجعل الأنشطة والهوايات أقل أهمية بالنسبة إليهم في تلك الفترة، وفيما يلي تفصيل لجميع مفردات المقياس:

**جدول ١١**

*المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمفردات أبعاد مؤشرات سلوك الانسحاب الاجتماعي*

| م | العبارة في المقياس | ترتيب العبارة تنازليًا حسب المتوسطات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | التقدير |
|---|---|---|---|---|---|
| | | **بعد التفاعل الاجتماعي** | | | |
| ١ | ٤ | توقفت عن حضور المناسبات الاجتماعية المعتادة. | ٢,٧٤ | ١,٤٠٤ | درجة متوسطة |
| ٢ | ٦ | أعتزل المجتمع المحلي والأنشطة المجتمعية. | ٢,٦٩ | ١,٣٣٩ | درجة متوسطة |
| ٣ | ٢ | قللت مشاركتي في المناسبات الاجتماعية أو الأنشطة الجماعية. | ٢,٦٨ | ١,٣٥١ | درجة متوسطة |
| ٤ | ١ | قلت رغبتي في التفاعل الاجتماعي بعد الطلاق. | ٢,٦٦ | ١,٣٧٣ | درجة متوسطة |
| ٥ | ٥ | أتجنب التواصل مع الأصدقاء القدامى بعد الطلاق. | ٢,٥٣ | ١,٢٩٥ | درجة منخفضة |
| ٦ | ٣ | أتجنب اللقاءات الاجتماعية التي تشمل أزواجًا أو أسَرًا. | ٢,٥١ | ١,٣٠٥ | درجة منخفضة |
| | | المتوسط الإجمالي | ٢,٦٤ | ١,٣٤٤ | درجة متوسطة |
| | | **بعد المشاعر والعواطف** | | | |
| ١ | ٧ | أشعر بالعزلة بعد الطلاق | ٣,٨٥ | ١,٠٢٧ | درجة عالية |
| ٢ | ٨ | أشعر بالراحة أكثر عند البقاء وحيدًا بدلاً من التواجد في بيئات اجتماعية | ٣,٧٢ | ١,٠٨٢ | درجة عالية |
| ٣ | ٩ | أشعر بالقلق أو التوتر عند الحاجة إلى بدء التواصل مع الآخرين | ٣,٧٠ | ١,٠٩٢ | درجة عالية |
| ٤ | ١١ | أشعر بالذنب أو الخجل من الوضع الاجتماعي الجديد | ٢,٤٩ | ١,٢٦٢ | درجة منخفضة |
| ٥ | ١٢ | أشعر بفقدان الهوية أو الانتماء بعد الطلاق | ٢,٤٢ | ١,٢٧٧ | درجة منخفضة |
| ٦ | ١٠ | أشعر بالحزن أو الاكتئاب عند التفاعل الاجتماعي | ٢,٢٥ | ١,١٩٢ | درجة منخفضة |

| م | العبارة في المقياس | ترتيب العبارة تنازليًا حسب المتوسطات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | التقدير |
|---|---|---|---|---|---|
| | | المتوسط الإجمالي | ٣,٠٧ | ١,١٥٥ | درجة متوسطة |
| | | **بعد العلاقات الاجتماعية** | | | |
| ١ | ١٥ | أواجه صعوبات في تطوير علاقات اجتماعية جديدة | ٣,٦٢ | ١,١٤٤ | درجة عالية |
| ٢ | ١٧ | أتجنب الأحاديث الشخصية أو العاطفية مع الأصدقاء والعائلة | ٣,٣٦ | ١,٣٣٣ | درجة متوسطة |
| ٣ | ١٨ | اعتمد على العلاقات الافتراضية بدلاً من العلاقات الواقعية | ٢,٩٣ | ١,٥٠٠ | درجة متوسطة |
| ٤ | ١٦ | أعاني من ضعف الروابط العائلية بعد الطلاق | ٢,٣٩ | ١,٢٨١ | درجة منخفضة |
| ٥ | ١٤ | دائرة أصدقائي أصبحت صغيرة جدًّا. | ٢,٢٦ | ١,٢٧٨ | درجة منخفضة |
| ٦ | ١٣ | تغيرت علاقاتي مع الأصدقاء المشتركين بعد الطلاق | ٢,٠٧ | ١,١٢٤ | درجة منخفضة |
| | | المتوسط الإجمالي | ٢,٧٧ | ١,٢٧٧ | درجة متوسطة |
| | | **بعد التواصل والتفاعل اللفظي** | | | |
| ١ | ٢٠ | قل تواصلي الشفهي مع الآخرين | ٣,٩٠ | ٠,٩٩٨ | درجة عالية |
| ٢ | ١٩ | أتجنب الاتصال البصري مع الآخرين | ٣,٨٨ | ٠,٩٩٥ | درجة عالية |
| ٣ | ٢١ | أتردد في بدء المحادثات مع الآخرين | ٢,٩١ | ١,٤٢٦ | درجة متوسطة |
| ٤ | ٢٣ | أقدم ردوداً مختصرة في المحادثات | ٢,٧٩ | ١,٣٧٧ | درجة متوسطة |
| ٥ | ٢٢ | أتحدث بشكل سلبي عن ذاتي أثناء التفاعلات الاجتماعية | ٢,٧٣ | ١,٣٥١ | درجة متوسطة |
| ٦ | ٢٤ | أتجنب التفاعل اللفظي المباشر | ٢,٧٠ | ١,٣٤٦ | درجة متوسطة |
| | | المتوسط الإجمالي | ٣,١٥ | ١,٢٤٩ | درجة متوسطة |
| | | **بعد الأنشطة والهوايات** | | | |
| ١ | ٢٥ | تغيرت نشاطاتي الاجتماعية وهواياتي بعد الطلاق | ٣,٨٦ | ١,٠٢٣ | درجة عالية |
| ٢ | ٢٦ | انسحبت من الأنشطة التي كانت مشتركة مع الشريك السابق | ٣,٧٩ | ١,٠٤٥ | درجة عالية |
| ٣ | ٣٠ | أفضل الأنشطة الفردية بدلاً من الجماعية | ٣,٧٠ | ١,٠٨٧ | درجة عالية |
| ٤ | ٢٨ | أتجنب الاشتراك في الأنشطة المجتمعية أو التطوعية | ٢,٩٧ | ١,٤٣٥ | درجة متوسطة |
| ٥ | ٢٩ | لا أرغب في استكشاف هوايات أو اهتمامات جديدة | ٢,٦٧ | ١,٣٧٢ | درجة متوسطة |
| ٦ | ٢٧ | توقفت عن ممارسة الهوايات التي كانت مفضلة لي | ٢,٥٥ | ١,٣٢١ | درجة منخفضة |
| | | المتوسط الإجمالي | ٣,٢٦ | ١,٢١٤ | درجة متوسطة |
| | | **بعد التأثير العاطفي** | | | |
| ١ | ٣٦ | أواجه صعوبات في التعامل مع المشاعر المتعلقة بالطلاق | ٣,٦٦ | ١,١٣٤ | درجة عالية |
| ٢ | ٣٤ | أشعر بالانعزال العاطفي | ٣,٤٢ | ١,٢٤٦ | درجة عالية |
| ٣ | ٣٣ | أتجنب التفكير في الذكريات المشتركة مع الشريك السابق | ٣,٣٤ | ١,٢٨٨ | درجة متوسطة |
| ٤ | ٣٥ | أثر طلاقي في صورتي الذاتية | ٢,٨٢ | ١,٣٩٧ | درجة متوسطة |
| ٥ | ٣٢ | أشعر بالتوتر عند التحدث عن الحياة المستقبلية بعد الطلاق | ٢,٥٢ | ١,٢٩٩ | درجة منخفضة |
| ٦ | ٣١ | أثر طلاقي في علاقاتي الاجتماعية | ٢,٤٤ | ١,٣٠٢ | درجة منخفضة |
| | | المتوسط الإجمالي | ٣,٠٣ | ١,٢٧٨ | درجة متوسطة |

يتبين من الجدول السابق تفاوت استجابات أفراد مجتمع البحث على عبارات الأبعاد وفق المحك الذي تم وضعه؛ حيث جاءت العبارات ما بين درجة عالية ومتوسطة ودرجة منخفضة.

فالطلاق تجربة صعبة عاطفيًّا، وقد يشعر المطلقون بفقدان الثقة بالنفس، مما قد يجعلهم أكثر عزلة وأقل انفتاحاً على العلاقات الاجتماعية الجديدة، كما أن فقدان بعض العلاقات الاجتماعية المرتبطة بالشريك السابق، كالأصدقاء أو العائلة الممتدة؛ قد يؤدي إلى شعورهم بالوحدة وقلة النشاطات الاجتماعية. وذكرت دراسة (أحمد، والراشد، ٢٠٢٢) أن الانسحاب الاجتماعي يعد حيلة دفاعية لا شعورية يلجأ لها الأفراد الذين يواجهون مشكلة في التكيف مع حدث جديد في حياتهم.

بالإضافة إلى ما سبق، قد يواجه المطلقون نظرة مجتمعية سلبية أو أحكامًا خاطئة، مما يؤدي إلى تجنب المشاركة في المناسبات الاجتماعية لتجنب الانتقادات أو الأسئلة المحرجة، كما قد يشعر بعض المطلقين بفقدان الحافز للاستمتاع بأنشطتهم وهواياتهم السابقة؛ إذ يتأثر مزاجهم العام، ويقل اهتمامهم بالنشاطات التي كانت تجلب لهم المتعة، ويصبحون أقل ميلاً للانخراط في الأنشطة الاجتماعية والترفيهية التي تتطلب الطاقة الإيجابية.

**إجابة السؤال الثاني:**

نص السؤال الثاني على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول مؤشرات سلوك الانسحاب الاجتماعي الأكثر ممارسة وفقًا لمتغير النوع؟ وللإجابة عن هذا السؤال، وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسّطات استجابات أفراد العينة، تم استخدام اختبار ت (T-Test) لمتغير النوع. وفيما يلي نتائج هذا السؤال.

**جدول ١٢**

*نتائج اختبار ت للفروق بين متوسطات استجابات العينة حول مؤشرات سلوك الانسحاب الاجتماعي تبعًا لمتغير النوع*

| النوع | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الخطأ المعياري | درجات الحرية | قيمة (ت) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ذكور | ١٠٠,٥٩٢٦ | ٢٦,٦٢٠٤٣ | ١,٧٠٧٧٠ | ٤٠٤ | ٥,٩١٤ – | ٠,٠٠١ * |
| إناث | ١١٧,٦٩٩٤ | ٣١,٢٥٣٦٧ | ٢,٤٤٧٩٨ | | | |

* دالة عند مستوى ( α = ٠,٠٥).

يُظهر الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) بين متوسطات استجابات العينة حول مؤشرات سلوك الانسحاب الاجتماعي الأكثر ممارسة من قبل المطلقين تبعًا لمتغير النوع، حيث بلغت قيمة ت المحسوبة (– ٥,٩١٤)، وهي قيمة دالة إحصائيًّا ، وكانت الفروق لصالح الإناث، وهذا يتفق مع ما توصلت إليه دراسة (Eftekhari, 2021) من أن المطلقين حصلوا على مستوى أعلى من التكيف بعد الطلاق مقارنة بالمطلقات، وأن الإناث يعملن على تقليص رأس مالهن الاجتماعي بعد الطلاق، كما يبحثن عن طريقة لإخفاء طلاقهن عن الآخرين. هروبا من النظرة السلبية للمجتمع. في حين تختلف هذه النتيجة مع دراسة (راضي، ٢٠١٧)، ودراسة (محلي، ٢٠٢١)، ودراسة (الطراونة، ٢٠٢٣)، حيث توصلن إلى عدم وجود فروق تُعَزى إلى اختلاف النوع.

وربما يعود السبب في هذه النتيجة إلى اختلاف الدور الاجتماعي والمسئوليات الأسرية وقلة الموارد المالية لدى المرأة بعد الطلاق؛ حيث قد تشعر بعبء أكبر نتيجة تحملها هذه المسئوليات وحدها؛ مما يؤدي إلى ضغوط نفسية وقلق مستمر (Trichal, 2021). ولقد أكدت نظريه كارل روجرز (Rogers, 1961) في العلاج المتمركز على العميل على أن الصحة النفسية ترتبط بإشباع عدد من العوامل كعامل الاهتمام والانتماء، وتزداد الحاجة إلى إشباع هذه العوامل مع

ازدياد حجم المسئوليات والشعور بالضغط النفسي؛ مما يسهم في الشعور بالكفاءة الذاتية والقدرة على تجاوزها. أما في حال غياب الدعم النفسي – خاصة في المواقف التي يتحمل فيها الفرد أعباء اجتماعية أو مهنية جديدة – تتضاءل قدرته على إدارة التوتر؛ مما يدفعه إلى الانسحاب الاجتماعي كآلية دفاعية لتجنب النقد أو الرفض.

**إجابة السؤال الثالث:**

نص السؤال الثالث على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول مؤشرات سلوك الانسحاب الاجتماعي الأكثر ممارسة وفقًا لمتغير مدة الطلاق؟ وللإجابة عن هذا السؤال، وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسّطات استجابات أفراد العينة، تم استخدام اختبار ت (T-Test) لمتغير مدة الطلاق. وفيما يلي نتائج هذا السؤال.

**جدول ١٣**

*نتائج اختبار ت للفروق بين متوسطات استجابات العينة حول مؤشرات سلوك الانسحاب الاجتماعي تبعاً لمتغير مدة الطلاق*

| مدة الطلاق | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الخطأ المعياري | درجات الحرية | قيمة (ت) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| أقل من ٣ سنوات | ١١٦,٧٥٤٧ | ٣١,٤٧٥٨٨ | ١,٩٣٣٥٥ | ٤٠٤ | ٩,٥٤٤ | ٠,٠٠١ * |
| من ٣ سنوات فأكثر | ٨٩,٩٩٢٩ | ١٤,٨٣٦٤٩ | ١,٢٤٩٤٦ | | | |

* دالة عند مستوى ( $\alpha$ = ٠,٠٥).

يُظهر الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha$ = ٠,٠٥) بين متوسطات استجابات العينة حول مؤشرات سلوك الانسحاب الاجتماعي الأكثر ممارسة من قبل المطلقين تبعًا لمتغير مدة الطلاق؛ حيث بلغت قيمة ت المحسوبة (٩,٥٤٤)، وهي قيمة دالة إحصائيًا ، وكانت الفروق لصالح الذين مدة طلاقهم أقل من ٣ سنوات عن الذين مدة طلاقهم أكثر من ٣ سنوات.

وقد تُعَزى هذه النتيجة لتفضيل المطلقين حديثا لأن يكونوا حذرين في مشاعرهم، كما قد يحدث تغيير في أولوياتهم بعد الطلاق؛ فيركزون على بناء حياة مستقرة لهم، ويضعون أولويات جديدة تتعلق بالعمل أو الصحة الشخصية، مما يقلل من التركيز على العواطف والعلاقات، وهذا قد يسبب شعورًا بعدم الاستقرار، ويؤدي إلى انسحاب مؤقت حتى يعتادوا على الوضع الجديد. ومما قد يدعم هذه النتيجة ما توصلت إليه دراسة (عبد المجيد، والكناني، ٢٠١٢) من عدم وجود فروق في الإحساس بالفراغ الوجودي لدى المطلقات تُعَزى إلى اختلاف مدة الطلاق.

**إجابة السؤال الرابع:**

نص السؤال الرابع على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول مؤشرات سلوك الانسحاب الاجتماعي الأكثر ممارسة وفقًا لمتغير الفئة العمرية؟ وللإجابة عن هذا السؤال، وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسّطات استجابات أفراد العينة، تم استخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لمتغير الفئة العمرية. وفيما يلي نتائج هذا السؤال.

**جدول ١٤**

*نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول مؤشرات سلوك الانسحاب تبعًا لمتغير الفئة العمرية*

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | قيمة (ف) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| بين المجموعات | ٣٧٧٥,٣٠٣ | ٢ | ١٨٨٧,٦٥١ | | |
| داخل المجموعات | ٣٥٤٥٠٧,٥٦٧ | ٤٠٣ | ٨٧٩,٦٧١ | ٢,١٤٦ | ٠,١١٨ |
| المجموع الكلّي | ٣٥٨٢٨٢,٨٦٩ | ٤٠٥ | | | |

يتبين من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha$ = ٠,٠٥) بين متوسّطات استجابات أفراد العينة حول مؤشرات سلوك الانسحاب الاجتماعي الأكثر ممارسة من قبل المطلقين تبعًا لمتغير الفئة العمرية؛ حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (٢,١٤٦)، وهي قيمة غير دالة إحصائيًّا .

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (محلي، ٢٠٢١)، وأيضا مع دراسة (الخلايلة، ٢٠١٥) حيث توصلت إلى عدم وجود فروق في مستوى الانسحاب الاجتماعي لدى المطلقات تُعَزى إلى اختلاف العمر. وهذا يشير إلى أنه بالرغم من تنوع الفئات العمرية للمطلقين فإن تكيفهم مع الوضع الجديد متشابه؛ وقد يعود ذلك إلى ازدياد تركيز المطلقين بشكل عام على أنفسهم واهتماماتهم الشخصية وانخفاض تواصلهم وتعاملهم مع الآخرين.

**إجابة السؤال الخامس:**

نص السؤال الخامس على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول مؤشرات سلوك الانسحاب الاجتماعي الأكثر ممارسة وفقًا لمتغير عدد الأطفال؟ وللإجابة عن هذا السؤال، وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسّطات استجابات أفراد العينة، تم استخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لمتغير عدد الأطفال، وفيما يلي نتائج هذا السؤال.

**جدول ١٥**

*نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول مؤشرات سلوك الانسحاب الاجتماعي تبعًا لمتغير عدد الأطفال*

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | قيمة (ف) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| بين المجموعات | ١٠١٥١,٩٩٨ | ٢ | ٥٠٧٥,٩٩٩ | | |
| داخل المجموعات | ٣٤٨١٣٠,٨٧١ | ٤٠٣ | ٨٦٣,٨٤٨ | ٥,٨٧٦ | ٠,٠٠٣ * |
| المجموع الكلّي | ٣٥٨٢٨٢,٨٦٩ | ٤٠٥ | | | |

* دالة عند مستوى ( $\alpha$ = ٠,٠٥).

يتبين من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha$ = ٠,٠٥) بين متوسّطات استجابات أفراد العينة حول مؤشرات سلوك الانسحاب الاجتماعي الأكثر ممارسة من قبل المطلقين تبعًا لمتغير عدد الأطفال؛ حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (٥,٨٧٦)، وهي قيمة دالة إحصائيًّا . ولمعرفة اتجاه الفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة تبعًا لمتغير عدد الأطفال، ولصالح أي مستوى من المستويات، تم إجراء المقارنات البعدية باستخدام اختبار شيفيه (scheffe) للمقارنات البعدية:

**جدول ١٦**

*نتائج المقارنات البعديّة لاستجابات أفراد العينة حول مؤشرات سلوك الانسحاب الاجتماعي تبعاً لمتغير عدد الأطفال*

| عدد الأطفال | المتوسط | لا يوجد | ١-٢ أطفال | ٣ أطفال فأكثر |
|---|---|---|---|---|
| لا يوجد اطفال | ١٠٤,٥٣ | – | – | – |
| ١-٢ أطفال | ١١٨,١٤ | ١٣,٦١ * | – | – |
| ٣ أطفال فأكثر | ١١٠,١٢ | ٥,٥٩ * | – | – |

* دالة عند مستوى ( $\alpha$ = ٠,٠٥)

وبالنظر إلى نتائج المقارنات البعدية يتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha$ = ٠,٠٥) حول مؤشرات سلوك الانسحاب الاجتماعي الأكثر ممارسة من قبل المطلقين تبعًا لمتغير عدد الأطفال لصالح من لديهم٣ أطفال فأكثر ومن لديهم طفل إلى طفلين على الذين لا يوجد لديهم أطفال. ومما يدعم هذه النتيجة ما توصلت إليه دراسة (السيد، ٢٠٢٢)، حيث خلصت إلى اختلاف تعرُّض المطلقات للضغوط النفسية باختلاف عدد أطفالهن، وذلك لصالح من لديهن أطفال مقارنة بمن ليس لديهن أطفال. ويعود السبب في ذلك إلى أن تجربة الطلاق في حدّ ذاتها قد تكون صعبة، ومع وجود أطفال، يصبح التكيف مع الأدوار الجديدة أكثر تعقيداً، مما قد يسبب مشاعر الاضطراب، فالأب أو الأم المطلق والذي لديه أطفال قد يشعر بضغط كبير، حيث يجب عليه القيام بدور الوالدين بمفرده في كثير من الأحيان، وتحمل المسئوليات المالية والاجتماعية التي قد تؤثر في سلامته النفسية، بالإضافة إلى الخوف من فقدان العلاقة القوية مع الأطفال بعد الطلاق، كما قد يخشى من احتمال تراجع علاقته مع أطفاله، مما يؤدي إلى مشاعر قلق وابتعاد.

## التوصيات

بناءً على نتائج البحث يمكن تقديم بعض التوصيات لتعزيز دعم المطلقين ومساعدتهم على التغلب على تحديات سلوك الانسحاب الاجتماعي:

١. تقديم برامج دعم نفسي متخصصة للمطلقين لمساعدتهم على التعامل مع المشاعر السلبية والقلق المرتبط بالطلاق.
٢. تنظيم فاعليات وأنشطة اجتماعية تستهدف المطلقين لتعزيز اندماجهم الاجتماعي وتقليل العزلة.
٣. تقديم ورش عمل وبرامج تدريبية لتطوير مهارات التواصل الاجتماعي واللفظي لدى المطلقين.
٤. تشجيع المطلقين على المشاركة في أنشطة وهوايات جديدة لتعزيز رفاهيتهم النفسية والاجتماعية.
٥. توفير استشارات أسرية للمطلقين وأسرهم لتعزيز الروابط الأسرية والاجتماعية بعد الطلاق.

## المقترحات

١. إجراء دراسة عبر ثقافية توضح الفروق في مستويات مؤشرات سلوك الانسحاب الاجتماعي لدى المطلقين.
٢. إجراء دراسة تحليلية للعوامل المساعدة للانسحاب الاجتماعي لدى المطلقين.
٣. إجراء دراسة تحليلية لمبادرات المؤسسات الاجتماعية للحد من الانسحاب النفسي لدى المطلقين.
٤. تصميم بطاقة الملاحظة لكشف الانسحاب الاجتماعي لدى المطلقين.

## المراجع

### أولاً: المراجع العربية

أحمد، زينة، والراشد، صفاء. (٢٠٢٢). التعرض للتنمر وعلاقته بالانسحاب الاجتماعي لدى طالبات الجامعة. *مجلة جامعة الانبار للعلوم الإنسانية*، ٣، ٤٨١ – ٥١٣.

الجاسم، جاسم. (٢٠١٨). آثار الطلاق النفسية والاجتماعية والاقتصادية والتربوية في دولة الكويت. *مجلة الدراسات العربية بجامعة المنيا*، ٣٨ (٥)، ٢٢٨٧ – ٢٣١٨.

الجبورى، رقية. (٢٠١٢). *أثر برنامج تربوى فى خفض الانسحاب الاجتماعي لدى طلبة المرحلة* المتوسطة [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة تكريت.

حجازي، عائشة. (٢٠٢٤). السلوك الانسحابي المرتبط بفيروس كورونا المستجد وعلاقته بالمناعة النفسية لدى طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن. *مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية*، ٣٩ ، ٢٩١ – ٣٢٤.

الخلايلة، أسماء. (٢٠١٥). *فاعلية برنامج إرشاد جمعي يستند إلى النظرية السلوكية في خفض القلق النفسي والانسحاب الاجتماعي لدى المطلقات في الأردن* [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة العلوم الإسلامية العالمية.

راضي، مؤيد. (٢٠١٧). نمط الشخصية المراقب وعلاقته بالانسحاب لدى طلبة الجامعة. *مجلة كلية التربية للبنات*، ٢٨ (١)، ١٦٤ – ١٧٩.

ربابعه، مهدي محمد. (٢٠١٩). أثر برنامج معرفي سلوكي في خفض الانسحاب الاجتماعي لدى عينة من المراهقين اللاجئين في مدينة إربد. *مجلة جامعة الباحة للعلوم الإنسانية*، ٢٠ ، ١٥٤ – ١٨٠.

سليمان، سناء. (٢٠١٢). *الطلاق بين الإباحة والصبر والخطر والغدر*. عالم الكتب.

السيد، هند. (٢٠٢٢). الضغوط النفسية في ضوء بعض المتغيرات لدى المطلقات مبكرا. *مجلة كلية الآداب*، ٦٥ (١) ، ٥٥٧ – ٥٨٧.

الشمري، سالم، سالم، محمود، ومعوض، دينا. (٢٠٢٣). الاضطرابات السلوكية وعلاقتها الانسحاب الاجتماعي لدى عينة من المراهقين بالسعودية. *مجلة كلية التربية بالمنصورة: جامعة المنصورة*، ١٢٤ (٣)، ١٠٩٦ – ١١٣٢.

الطراونة، ردينة. (٢٠٢٣). مستوى الانسحاب الاجتماعي لدى عينة من الطلبة ذوي صعوباتِ التّعلّمِ بمحافظةِ الكرك في ضوء متغيري النوع والصف الدراسي. *مجلة كلية التربية: جامعة الأزهر*، ٤٢ (١٩٧)، ٤٥١ – ٤٧٣.

عبدال، يحيى. (٢٠١٢). أسباب الطلاق في المجتمع الكويتي من وجهة نظر المطلقات. *المجلة الأردنية للعلوم الاجتماعية*، ٥ (٣)، ٣٣٠ – ٣٤١.

عبدالحفيظ، نهى. (٢٠٢٥). الإسهام النسبي للمناعة النفسية وإرهاق الرحمة في التنبؤ بالسلوك الانسحابي لدى عينة من أمهات الأطفال المكفوفين. *مجلة الإرشاد النفسي*، ٨١ ، ١٢٣ – ١٨٢.

عبد المجيد، نبيل، والكناني، لينا. (٢٠١٢). قياس الفراغ الوجودي لدى المطلقات. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ٩٢، ٢٧ – ٧٧.

محلي، منال. (٢٠٢١). *تقدير الذات وعلاقته بالانسحاب الاجتماعي لدى التلاميذ المتأخرين دراسيا: دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ بعض ثانويات ولاية تقرت* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة قاصدي مرباح.

الهيئة العامة للإحصاء، المملكة العربية السعودية https://www.stats.gov.sa

**ثانياً: المراجع الأجنبية**

Abdaal, Y. A. K. (2012). Causes of divorce in Kuwaiti society from the perspective of divorced women. *Jordanian Journal of Social Sciences* (in Arabic)*,* 5 *(3*), 330-341.

Abdul-Hafiz, Naha. (2025). The Relative Contribution of Psychological Immunity and Compassion Fatigue in Predicting Withdrawal Behaviour among a Sample of Mothers of Blind Children (in Arabic)*, Journal of Psychological Counselling*, 81, 123-182.

Abdul-Majeed, Nabil, and Al-Kanani, Lina. (2012). Measuring existential emptiness among divorced women (in Arabic). *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 92, 27-77.

Ahmed, Zeina, and Al-Rashed, Safaa. (2022). Exposure to bullying and its relationship to social withdrawal among female university students (in Arabic). *Anbar University Journal for Humanities*, 3, 481-513.

Al-Jassem, J. A. (2018). Psychological, social, economic, and educational effects of divorce in the State of Kuwait. *Minia University Journal of Arabic Studies* (in Arabic)*, 38* (5), 2287-2318.

Al-Jubouri, R. K. (2012). *The effect of an educational program on reducing social withdrawal among middle school students* (Unpublished master's thesis). College of Education, University of Tikrit, Tikrit.

Al-Khalayleh, Asmaa. (2015). *The effectiveness of a group counselling program based on behavioural theory in reducing psychological anxiety and social withdrawal among divorced women in Jordan* (Unpublished PhD Thesis). The World Islamic Sciences and Education University, Amman.

Al-Sayed, Hind. (2022). Psychological stress in view of some variables among early divorced women (in Arabic). *Journal of the Faculty of Arts*, 65 (1), 557-587.

Al-Shammari, S. Z. A., Salem, M. M. M., & Mawad, D. S. E. (2023). Behavioural disorders and their relation to social withdrawal among a sample of adolescents in Saudi Arabia (in Arabic). *Journal of the Faculty of Education in Mansoura: Mansoura University - Faculty of Education, 124*(3), 1096–1132.

Al-Tarawneh, R. K. (2023). The level of social withdrawal among a sample of students with learning difficulties in Karak Governorate in light of gender and grade variables (in Arabic). *Al-Azhar University Journal of Education: A Peer-Reviewed Journal for Educational, Psychological, and Social Research, 42*(197), 451-473.

American Psychological Association. (2010). *Publication manual of the American Psychological Association* (6th ed.).

Asendorpf, J. B. (1990). Beyond Social Withdrawal: Shyness, Unsociability, and Peer Avoidance. *Human Development*, *33*(4-5), 250-259. https://doi.org/10.1159/000276522

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design.* Cambridge, MA: Harvard University Press. https://doi.org/10.2307/j.ctv26071r6

Chan, SM. (2012). Depressive mood in Chinese early adolescents: Relations with shyness, self-esteem and perceived social support. *Asia-Pacific Psychiatry*, *4*(4), 233-240. https://doi.org/10.1111/j.1758-5872.2012.00179.x

Coplan, R. J., & Armer, M. (2007). A "multitude" of solitude: A closer look at social withdrawal and non-social play in early childhood. *Child Development Perspectives, 1*(1), 26-32. https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2007.00006.x

Eftekhari, A. (2021). The Prediction of Divorce Adjustment through Emotional Adjustment with Emphasis on Gender Considerations. *Journal of Community Health Research*. *10*(3). 185-194. https://doi.org/10.18502/jchr.v10i3.7274

Hald, G. M., Ciprić, A., Sander, S., & Strizzi, J. M. (2020). Anxiety, depression and associated factors among recently divorced individuals. *Journal of Mental Health*, *31*(4), 462–470. https://doi.org/10.1080/09638237.2020.1755022

Hijazi, Aisha Ali Abdo. (2024). Withdrawal behaviour associated with the novel coronavirus and its relationship to psychological immunity among female students at Princess Nourah bint Abdulrahman University (in Arabic). *Journal of Educational Sciences and Humanities,* 39, 291-324.

Hill, M. M. Y. S., Yorgason, J. B., Nelson, L. J., & Miller, R. B. (2021). Social withdrawal and psychological well-being in later life: does marital status matter? *Aging & Mental Health*, *26*(7), 1368–1376. https://doi.org/10.1080/13607863.2021.1950620.

Iannattone, S., Miscioscia, M., Raffagnato, A., & Gatta, M. (2021). The Role of Alexithymia in Social Withdrawal during Adolescence: A Case-Control Study. *Children*, *8*(2), 165. https://doi.org/10.3390/children8020165

Ike, K. G. O., de Boer, S. F., Buwalda, B., & Kas, M. J. H. (2020). Social withdrawal: An initially adaptive behaviour that becomes maladaptive when expressed excessively. *Neuroscience & Biobehavioural Reviews, 116*, 251-267. https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2020.06.030

La Greca, A. M., & Lopez, N. (1998). Social Anxiety Among Adolescents: Linkages with Peer Relations and Friendships. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *26*(2), 83-94. https://doi.org/10.1023/a:1022684520514

Lee, D. & Lee, S. (2023). The influence of social withdrawal and depression on the self-esteem of female adolescents: The mediating effect of grit. *PLoS ONE*, *18*(7): e0288530. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0288530

Mahali, Manal. (2021). Self-esteem and its relationship to social withdrawal among academically backward students: A field study on a sample of students from some high schools in the state of Touggourt (Unpublished Master's Thesis). University of Kasdi Merbah - Ouargla, Ouargla.

McWhirter, B. T. (1990). Loneliness: A Review of Current Literature, with Implications for Counselling and Research. *Journal of Counselling & Development*, *68*(4), 417-422. https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1990.tb02521.x

Rababa'h, M. M. S. M. (2019). The effect of a cognitive-behavioural program on reducing social withdrawal among a sample of adolescent refugees in Irbid (in Arabic). *Al-Baha University Journal of Human Sciences* (in Arabic)*, 20*, 154–180.

Radi, Mu'ayyad Abdul-Sada. (2017). The observer personality type and its relationship to withdrawal among university students (in Arabic). *Journal of the College of Education for Girls*, *28*(1), 164-179.

Rogers, C. R. (1961). *On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy*. Houghton Mifflin, Boston.

Rubin, K. & Burgess, K. B. (2001). Social withdrawal and anxiety. *The Developmental Psychopathology of Anxiety*, 407-434. https://doi.org/10.1093/med:psych/9780195123630.003.0018

Rubin, K. H., & Coplan, R. J. (2004). Paying Attention to and Not Neglecting Social Withdrawal and Social Isolation. *Merrill-Palmer Quarterly, 50*(4), 506-534. https://doi.org/10.1353/mpq.2004.0036

Rubin, K. H., Coplan, R. J., & Bowker J.C. (2009). Social withdrawal in childhood. *Annual Review of Psychology*, *60*, 141-171. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.60.110707.163642

Sander, S., Strizzi, J. M., Øverup, C. S., Cipric, A., & Hald, G. M. (2020). When Love Hurts - Mental and Physical Health Among Recently Divorced Danes. *Frontiers in Psychology*, *11*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.578083

Seligman, M. E. P. (1975). Helplessness: On Depression, Development, and Death. W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.

Sousa, M., Cruz, S., Inman, R., Marchante, M., & Coelho, V. A. (2024). Bullying victimization and bullying perpetration, social anxiety, and social withdrawal in Portuguese adolescents: A reciprocal association model. *Aggressive behaviour, 50*(4). https://doi.org/10.1002/ab.22170

Suleiman, S. M. (2012). *Divorce: Between permissibility, patience, danger, and betrayal* (in Arabic). Alam Al-Kutub, Egypt.

The General Authority for Statistics, Kingdom of Saudi Arabia. (n.d.). Retrieved from https://www.stats.gov.sa

Trichal, M. (2021). Effects of Divorce on Mental Health. *The International Journal of Indian Psychology, 9*(3), 1377-1392. https://doi.org/10.25215/0903.128

Um, Y.-J. (2024). The effect of social withdrawal on life satisfaction among multicultural adolescents: The mediating and moderating effects of parental support. *Heliyon*, *10*(19), e38313. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e38313

# Evaluating the Effectiveness of Interactive Video Platforms on EFL Students' Listening Comprehension: A Comparative Study of Edpuzzle and TED-Ed

**Budoor Muslim Alraddadi**
Assistant professor in Applied Linguistics, College of Arts and Humanities,
Taibah University, Madinah, Saudi Arabia
braddadi@taibahu.edu.sa

**ABSTRACT:** The aim of the present study was to evaluate the effectiveness of two interactive video platforms (Edpuzzle and TED-Ed) on English as a foreign language (EFL) learners' listening comprehension and performance, and to compare the students' results to identify the most effective platform. The researcher adopted a quantitative research design to collect data from a sample of 42 female Saudi EFL learners who were split into two experimental groups. The first group was assigned to the Edpuzzle platform and the second to the TED-Ed platform. The former used authentic videos, and the latter used animated videos. Both groups watched videos on the platforms and completed comprehension tests with five multiple-choice questions per video. The results showed that students who used the TED-Ed platform achieved higher scores than students who used the Edpuzzle platform. The study indicates a difference between the two platforms that use different video formats. This study also highlights the importance of using interactive online platforms, such as Edpuzzle and TED-Ed. In addition, animated videos are better than authentic videos for improving listening performance and comprehension. Thus, it makes a valuable contribution to EFL learning and to the transformation of digital learning.

***Keywords*:** interactive; video platforms; Edpuzzle and TED-Ed; EFL context; listening comprehension

# تقييم فعالية منصات الفيديو التفاعلية في الفهم الاستماعي لطلاب اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية: دراسة مقارنة بين ايدبازل وتيد التعليمية

**بدور مسلم الردادي**
أستاذ التطبيقات اللغوية المساعد – كلية الآداب والعلوم الإنسانية
جامعة طيبة – المدينة المنورة – المملكة العربية السعودية

**المستخلص:** الهدف من هذه الدراسة هو تقييم فعالية منصتي الفيديو التفاعليتين ايدبازل وتيد التعليمية في استيعاب وأداء متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، ومقارنة نتائج الطلاب لتحديد أكثر منصة فعالة. اعتمد الباحث تصميم البحث الكمي لجمع البيانات من عينة مكونة من ٤٢ متعلمة سعودية للغة الإنجليزية كلغة أجنبية تم تقسيمهن إلى مجموعتين تجريبيتين. تم تخصيص المجموعة الأولى لمنصة ايدبازل والثانية لمنصة تيد التعليمية. استخدم الأول مقاطع فيديو أصلية واستخدم الأخير مقاطع فيديو متحركة. شاهدت كلتا المجموعتين مقاطع فيديو على المنصات وأكملتا اختبارات الفهم التي تضمنت خمسة أسئلة متعددة الاختيارات لكل فيديو. وأظهرت النتائج أن الطلاب الذين استخدموا منصة تيد التعليمية حققوا درجات أعلى من الطلاب الذين استخدموا منصة ايدبازل. وتشير الدراسة إلى وجود اختلاف بين المنصتين اللتين تستخدمان تنسيقات فيديو مختلفة. تسلط هذه الدراسة الضوء أيضًا على أهمية استخدام المنصات التفاعلية عبر الإنترنت، مثل ايدبازل وتيد التعليمية. بالإضافة إلى ذلك، يعد استخدام مقاطع الفيديو المتحركة أفضل من مقاطع الفيديو الأصلية للحصول على درجات أعلى في أداء الاستماع والفهم. وبالتالي، فهو يقدم مساهمة قيمة في تعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية وفي تحويل التعلم الرقمي.

***الكلمات المفتاحية:*** تفاعلية؛ منصات الفيديو؛ ايدبازل وتيد التعليمية؛ سياق اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية؛ الفهم السمعي

## Introduction

Learning English as a foreign language (EFL) depends on four linguistic skills—listening, speaking, reading, and writing—among which there is a substantial interplay (Zhang, 2009). A primary EFL pedagogical goal is to encourage the digital transformation of education, especially in the wake of the COVID-19 pandemic. Thus, EFL learners need to adapt to this transformation and use online platforms to develop diverse language skills, including listening. In EFL contexts, learners in higher education must study English as a core module. However, listening skills are overlooked in EFL teaching, learning, and research (Metruk, 2018).

Listening skills are regarded as receptive skills because people receive information through listening. Oxford (1993) defines listening comprehension as the 'perception of sounds [and] comprehension of meaning-bearing words, phrases, clauses, sentences, and connected discourses' (p. 206). Ahmadi (2016) and Atiyah and Izzah (2019) noted that understanding spoken language plays a significant role in second language learning and use. Thus, the process of comprehending and being aware of video/audio content is known as listening comprehension, and it plays a key role in learners' acquisition of a target language.

EFL learners are assessed on their use of the four previously mentioned language skills that are important for acquiring the English language, including listening. However, according to Humeniuk et al. (2021), students consider listening to be a complex task, and listening skills are difficult to develop. Hence, integrating digital (audio-visual) technologies into teaching and learning is fundamentally important for enhancing EFL learners' listening comprehension and improving their listening skills.

Technology has become an essential component of foreign language learning and teaching. EFL instructors must use interactive online platforms alongside traditional classroom materials to provide learners with additional resources to enhance their learning experiences and outcomes. Using different interactive video platforms may motivate EFL students to listen and evaluate their listening comprehension by posing related questions. Thus, platforms such as Edpuzzle and TED-Ed provide extensive listening activities accompanied by video content to engage and motivate EFL students (Cong-Lem, 2018).

Despite the importance of listening comprehension for learning and communicating in English, little attention has been paid to improving EFL learners' listening skills, with most teaching and research focusing on writing, speaking, reading, grammar, and vocabulary. However, Newton and Nation (2020) argued that language instructors should prioritize listening instruction and use diverse strategies to help students enhance their listening skills. Furthermore, traditional teaching methods often fail to provide adequate practice, restricting students' ability to participate in meaningful listening experiences. Even though platforms like Edpuzzle and TED-Ed offer interactive video-based learning and play a key role in fostering autonomous learning, there is a relatively small body of literature examining their effectiveness in improving listening skills. Hence, many Saudi EFL students struggle with listening comprehension due to a lack of interactive and autonomous learning opportunities. This study aims to bridge this gap by examining the impact of two different interactive tools on EFL learners' listening comprehension in the Saudi EFL context.

## Significance of the Study

The online platform revolution in EFL teaching is attractive to many EFL scholars. However, few researchers have considered using interactive platforms to evaluate, assess, and improve EFL learners' listening comprehension and performance. Previous researchers have examined learners' perceptions of using digital platforms by comparing experimental and control groups. Thus, the researcher aimed to evaluate the effectiveness of two interactive video platforms—Edpuzzle and TED-Ed—in improving EFL learners' listening comprehension skills by comparing learners' scores on listening comprehension tests. Another aim of the current study was to contribute to the field of teaching and learning English as a foreign language and to provide valuable insights into the application of interactive video platforms and their potential impact on learners' language skills.

## Research Questions (RQs)

This study aims to provide answers to the following research questions:

RQ1: What is the effectiveness of Edpuzzle and TED-Ed on the students' performance in the listening test?

RQ2: Which platform (Edpuzzle or TED-Ed) most influences students' scores?

RQ3: Are there any significant differences between the two experimental groups that were exposed to different video formats: authentic (Edpuzzle) or animated (TED-Ed)?

## Literature Review

### Theoretical Background of Interactive Platform Use

Over the last three decades, there has been an increasing emphasis on technology in education, with the adoption of computer-assisted language learning (CALL) applications triggering a revolution in language education (Namaziandost et al., 2019). Budiana (2021) and Maulana (2020) provided support for the use of CALL in foreign language learning. A theory underpinning the use of online platforms to improve learners' listening comprehension is the cognitive theory of multimedia learning (CTML) proposed by Mayer (2005), which is highly relevant to digital platforms.

According to CTML, students learn more effectively from multimedia materials tailored to complement their cognitive processes (Mayer, 2005). Marougkas et al. (2023) noted that students learn more effectively when words and images are presented together to convey information, rather than when they are presented separately. Thus, interactive video platforms such as Edpuzzle and TED-Ed are beneficial for learning English. CTML is useful for evaluating the use of interactive video platforms to improve listening comprehension skills since it connects in many ways to the use of digital platforms for language learning. For instance, active learning engages students in the learning process through tests and quizzes, and digital tools enable EFL learners to actively and meaningfully engage with multimedia resources to enhance their listening skills.

### Previous studies on online platforms and listening skills

The rapid growth of technology and web-based language learning has made it a popular and effective tool for language learning (Nguyen & Manegre, 2023). Hossain and Al Hasan (2023) argued that it is important to use technology when teaching English to improve students' results and align with global expectations. In recent years,

there has been widespread acceptance of the use of educational technology to teach/learn EFL, and to improve learning experiences and outcomes, especially in listening skills. Nunan (2005) argued that using technology to deliver listening materials can help improve EFL learners' listening comprehension. Moreover, Sejdiu (2017) noted that using videos, audios, and podcasts to teach listening skills is an effective way to build and improve these skills. Beatty (2022) also emphasised the significance of online platforms for improving learners' listening skills. Furthermore, Arrahma et al. (2024) noted that online learning platforms that incorporate audio-visual resources provide opportunities for skill improvement, arguing that audio-visual aids have a substantial impact on listening comprehension and are an essential part of modern language acquisition.

A huge body of research has supported the integration of technology into foreign language teaching and learning (Albiladi, 2019; Alsageer & Alshehri, 2021; Beatty, 2022). However, few studies have explored the effects of online platform integration on undergraduate EFL learners' listening achievements. Most researchers have focused on different factors, such as learners' and teachers' perceptions or behaviours. For example, Hamid (2022), who investigated learners' views on using Edpuzzle to improve listening skills, found that students had a positive attitude towards using the platform for assessing their listening skills and considered it useful. Rahayu and Bhaskoro (2022) conducted another study to explore how Edpuzzle can be used to teach vocabulary, finding that students were highly satisfied with Edpuzzle because it enhanced their engagement in classes while allowing them to have fun and improve their vocabulary learning.

Lestari et al. (2023) explored and assessed students' satisfaction with English learning in a virtual class using Edpuzzle and found that most students responded positively to virtual listening instruction. Mawaddah et al. (2022) conducted a study using Edpuzzle tests and questionnaires to improve listening skills and to observe the teaching/learning process; learners were highly satisfied with Edpuzzle and had positive attitudes towards it, as it helped them achieve higher test scores. Saleh (2019) conducted an experimental study on Grade 11 listening competence, comparing an experimental group with a control group, and found that using Edpuzzle was highly beneficial for boosting students' listening comprehension and fostering learning autonomy. In summary, most previous studies have focused on learners'/teachers' perceptions, vocabulary learning, and young learners.

Several researchers investigate the use of the TED-Ed platform and its effects on learners' listening skills. However, they largely explore English as a second language (ESL) learners' perceptions, vocabulary gains, and spoken language, and compared video with audio groups. For instance, Bhurt et al. (2023) explored the impact of using TED-Ed videos on improving ESL listening skills, focusing on teachers' and learners' perceptions, and found that both teachers and learners believed that TED-Ed videos were beneficial for teaching and learning language skills. In addition, there was a significant improvement in the experimental group's scores, who were exposed to TED-Ed videos, compared with the control group, which was exposed to audio only. The researchers emphasised that using the TED-Ed platform can help students improve their listening skills. Moreover, in a Korean EFL context, Gagen-Lanning (2015) explored EFL students' perceptions of using TED videos for English learning and concluded that students had positive attitudes towards them. Izzah et al. (2020) explored EFL students' perceptions of using TED Talks to enhance their listening skills. The

researchers used a questionnaire to evaluate learners' perceptions and discovered that students had positive attitudes towards and were highly satisfied with the TED talks.

Kirana (2023) conducted a study to examine the effects of using the TED-Ed platform on Grade 8 Indonesian vocabulary knowledge and found that it improved EFL learners' vocabulary gains from pre-test to post-test. Merdianti et al. (2023) also employed an experimental group and a control group to investigate the impact of using TED-Ed videos on EFL students' listening skills. The first group learned with TED-Ed videos, and the latter learned with audio only. The post-test results showed that students in the experimental group performed better than students in the control group. Alghmadi (2024) investigated whether exposing Saudi EFL undergraduate students to TED talks would successfully increase their spoken language proficiency. He discovered that exposing students to TED Talks improved participants' oral skills, notably fluency, vocabulary, grammar, and pronunciation.

In summary, researchers considering the TED-Ed platform have focused on learners' and instructors' perceptions, compared the use of TED-Ed videos with audio-only instruction, and evaluated vocabulary gains and improvements in speaking skills. However, in this study, the researcher focused primarily on listening skills and compared two interactive online video platforms with different video formats, authentic (Edpuzzle) and animated (TED-Ed).

Within EFL contexts, few researchers have explored the effects of using different online platforms on learners' listening comprehension. An exception was Alsagheer and Alshehri (2021), who conducted a study on the effects of using the ELLLO platform on Saudi high school learners' listening skills. Their results showed significant differences in scores between the control group (who were taught using traditional methods) and the experimental group (who used the ELLLO platform), and they concluded that using digital platforms improved learners' listening comprehension. Chien et al. (2020) conducted further research to investigate the impact of using additional YouTube videos on the development of EFL college students' listening comprehension and discovered that learners performed better on a test after using YouTube videos, that it developed their listening comprehension, and that students considered it a useful tool for learning. The researchers concluded that integrating YouTube videos with traditional methods may be beneficial.

**Edpuzzle platform**

Edpuzzle, launched in 2013 (Edpuzzle, 2024), is an online platform that uses video lessons to engage students. It is generally used by teachers in the classroom, but students can also use it for online learning (Hasan & Habibie, 2024). Teachers can create classes, add students, create/add videos, and embed videos and questions into the platform. Ware (2021) highlighted the benefits of Edpuzzle, including its user-friendliness for teachers and students, thorough analytics on student success and participation, its free use, and its promotion of students' engagement in learning. Lestari et al. (2023) advised educators to use Edpuzzle to create educational activities that make use of audio-visual resources.

**TED-Ed platform**

The TED-Ed platform was founded in 2012 as an educational online platform to serve both teachers and learners. TED-Ed stands for technology, entertainment, design, and education. It enables teachers to create their own interactive animated videos and questions, use them on websites, and tailor them to their students' needs.

Teachers can amend questions by adding, deleting, or editing text, and share links with their students without registering on a website, ensuring learners' anonymity. Park and Cha (2013) identified four benefits of using TED videos: 1) engaging material, 2) unique interactive transcripts, 3) quick download, and 4) easy access. According to Gavinela et al. (2021), one of the best strategies for developing listening skills is to engage learners in listening to/watching authentic materials, and TED videos are an excellent source of such materials. Kirana (2023) argued that the TED-Ed platform has gained popularity due to its visually appealing interface and educational materials, making it an invaluable resource for educators. She also added that animated videos have proven more engaging than textbooks. Mustikanthi (2014) also noted that using animated videos with English subtitles helped learners listen to narrative stories more effectively.

Using two different video formats (authentic vs. animated) is beneficial for assessing their effectiveness on learners' listening skills. Authentic videos expose learners to real language use and are unscripted, while animated videos use animation to clarify complex ideas and are scripted. The combination of both formats to promote listening comprehension is fundamental for evaluating their effectiveness in learners' comprehension test results.

Both TED-Ed and Edpuzzle are examples of CALL because they are accessed via computers. They benefit EFL learners by providing additional materials to support autonomous learning and enhance listening skills and comprehension.

## Methodology

### Research Design

The researcher employed a quantitative research design to collect and analyse numerical data. Comprehension tests were used to assess learners' comprehension of the video's content and their performance.

### Participants

The participants in this study were 42 female EFL learners selected through purposive sampling because they had the same language proficiency level. Hence, the participants were at the B2 level of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) who were studying English for academic purposes on an 8-week summer course. Participants were divided into two experimental groups. The first group was assigned to watch five authentic videos and answer comprehension test questions on the Edpuzzle platform, and the second was assigned to watch five animated videos and answer comprehension test questions on the TED-Ed platform. Students watched and answered the tests at their own pace. The Edpuzzle group watched five videos on the platform and answered five multiple-choice questions for each video. All Edpuzzle videos were taken from the learners' coursebook, uploaded to Edpuzzle, and introduced to learners for the first time through the platform (See Appendix 1). The TED-Ed group watched five interactive animated videos on the TED-Ed platform related to topics from their coursebook (Unlock 2, listening and speaking, second edition) and answered five multiple-choice questions for each video (See Appendix 2). Heredia (2018) emphasized the significance of pre-listening activities to promote comprehension and to help learners become successful listeners. One of these activities is familiarizing learners with what they will hear and giving them background information. In this study, students were familiarized with the main ideas of each topic and the key vocabulary.

## Research instrument

The current study used comprehension tests to measure learners' comprehension of the video's content and their performance. Five multiple-choice questions were used for each video. Furthermore, a comprehension test was used as a post-test following watching the video on both platforms (Edpuzzle and TED-Ed). On the Edpuzzle platform, the researcher used questions from Unlock 2: Listening and Speaking, Second Edition, to assess their understanding of the main ideas and details. Regarding questions on the TED-Ed platform, the researcher used embedded questions within videos and selected those that measured understanding of main ideas and details.

## Data Collection and Analysis

The researcher collected data through the Edpuzzle and TED-Ed platforms, then analyzed the data quantitatively to compare EFL learners' scores across the two platforms and to evaluate the effects of using these platforms on their listening comprehension and performance. The researcher downloaded multiple-choice answers from both Edpuzzle and TED-Ed and used them to analyze learners' results quantitatively, calculating multiple-choice comprehension test scores as follows: 20 points were awarded for each correct question, yielding a total possible score of 100 per test. Only the students' first attempts were counted. The researcher then analyzed the participants' performance using JASP software for conducting statistical analysis. In addition, the researcher calculated the mean scores for each group and then conducted an independent-samples t-test to compare the two experimental groups' performance.

## Validity and Reliability

To ensure the validity of the research tool, the comprehension tests were presented to two colleagues: one is a professor of applied linguistics, and the second is an associate professor, to review the tests, ensure that all questions measured students' comprehension of the videos' content, and make amendments based on their observations. To ensure the test's reliability, the researcher piloted it with a sample of 10 students: five per platform. To assess the internal consistency of the questions, Cronbach's Alpha was used to ensure that all multiple-choice questions measured comprehension, and the calculation was performed in Microsoft Excel. The results indicated good reliability (0.85).

## Ethical Considerations

Participants were informed about the objectives of the current study and assured that participation was voluntary and would not affect their course grades. In addition, they were asked to watch the videos and then answer the comprehension test questions, but to ensure their anonymity, they were not required to give their names or email addresses.

## Results

The results of this research are based on the three previously mentioned RQs. The first RQ was designed to identify the effectiveness of Edpuzzle and TED-Ed on the students' performance in the listening test, the second question was designed to determine which online platform influenced students' scores the most, and the last was designed to identify whether there were any significant differences between the two experimental groups who exposed to different videos formats: authentic (Edpuzzle) or animated (TED-Ed).

Regarding the effectiveness of Edpuzzle and TED-Ed on the students' performance in the listening test, and which platforms had the most impact on learners' scores, Table 1 clearly indicates the students' performance (total mean scores) when answering the multiple-choice questions for each video on the Edpuzzle platform. For example, the total mean scores for videos 1, 2, 3, 4, and 5 were 70.476, 83.810, 88.571, 80.000, and 80.000, respectively. Furthermore, the total mean score for all videos and all students was 402.857.

**Table 1**

*Students' Scores (Edpuzzle), N = number of students*

| Edpuzzle | Video 1 | Video 2 | Video 3 | Video 4 | Video 5 | Total Score |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **N** | 21 | 21 | 21 | 21 | 21 | 21 |
| **Mean** | 70.476 | 83.810 | 88.571 | 80.000 | 80.000 | 402.857 |
| **Std. Deviation** | 29.407 | 23.340 | 21.514 | 25.298 | 23.664 | 80.569 |
| **Minimum** | 20.000 | 20.000 | 40.000 | 20.000 | 40.000 | 240.000 |
| **Maximum** | 100.000 | 100.000 | 100.000 | 100.000 | 100.000 | 500.000 |

Table 2 shows students' performance (total mean scores) on the multiple-choice questions for each video on the TED-Ed platform. For example, the total mean scores for videos 1, 2, 3, 4, and 5 were 81.905, 83.810, 97.143, 98.095, and 96.190, respectively. Furthermore, the total mean score for all videos and all students was 457.143.

**Table 2**

*Students' Scores (TED-Ed), N = number of students*

| TED-Ed | Video 1 | Video 2 | Video 3 | Video 4 | Video 5 | Total Score |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **N** | 21 | 21 | 21 | 21 | 21 | 21 |
| **Mean** | 81.905 | 83.810 | 97.143 | 98.095 | 96.190 | 457.143 |
| **Std. Deviation** | 15.368 | 17.457 | 9.562 | 6.016 | 8.047 | 24.727 |
| **Minimum** | 60.000 | 60.000 | 60.000 | 80.000 | 80.000 | 420.000 |
| **Maximum** | 100.000 | 100.000 | 100.000 | 100.000 | 100.000 | 500.000 |

The mean scores for the Edpuzzle and TED-Ed groups, as indicated in Table 3, were 457.143 and 402.857, respectively. Thus, the TED-Ed group performed slightly better than the Edpuzzle group.

**Table 3**

*Mean Scores for the Two Experimental Groups (Edpuzzle and TED-Ed), N = number of students.*

| | | | | | | 95% CI for Mean Difference | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Total Scores** | **t** | **df** | **p** | **Mean Difference** | **SE Difference** | **Lower** | **Upper** | **Cohen's d** | **SE Cohen's d** |
| | 2.952 | 40 | 0.005[a] | 54.286 | 18.391 | 17.116 | 91.455 | 0.911 | 0.339 |

Regarding the third research question, the researcher conducted an independent-samples t-test to determine whether there were statistically significant differences between the two experimental groups. If the *p*-value was less than or equal to 0.05, the results were statistically significant; if the p-value was greater than 0.05, the results were not statistically significant.

**Table 4**

*Independent Samples T-test.*

| Group | N | Mean | SD | SE | Coefficient of variation |
|---|---|---|---|---|---|
| TED-Ed Group | 21 | 457.143 | 24.727 | 5.396 | .054 |
| Edpuzzle Group | 21 | 402.857 | 80.569 | 17.582 | .200 |

Table 4 shows the results of the independent samples t-test, which indicate that the mean total scores for the two groups were significantly different, with a *p*-value of .005. Based on the t-test results, there was a statistically significant difference between the mean scores of the two groups.

It was evident that learners on both platforms gained high scores. However, according to the JASP results, the TED-Ed group performed better on the comprehension tests than the Edpuzzle group.

## Discussion

Despite the great body of research exploring the development of EFL learners' listening skills, few studies have investigated the effects of integrating online platforms on learners' listening comprehension, especially in EFL contexts. Most researchers have focused on learners' and instructors' perceptions of using digital media, and only some have compared experimental and control groups.

Overall, the findings of this research revealed that the scores were higher for TED-Ed than Edpuzzle on the comprehension tests. Furthermore, using two different platforms, one employing authentic videos (Edpuzzle) and the other using animated videos (TED-Ed), suggested that animated videos were more effective than authentic videos, which was clear from their high scores on the comprehension tests.

Higher results obtained by EFL learners using the TED-Ed platform may be related to the utilization of animated videos. As mentioned in the literature review, animated videos have been shown to be more engaging and interesting to the students. It also enhances comprehension. Another factor that may contribute to higher scores is the availability of subtitles in TED-Ed videos. Several studies demonstrate that English subtitles enhance listening comprehension by improving word recognition and vocabulary learning. Mustikanthi (2014), for instance, argued that using animation with English subtitles is useful for clarifying ideas and for listening effectively. Pérez et al. (2014) and Mayer (2021) confirmed that subtitles help EFL learners understand and retain information by bridging the gap between auditory and textual material. Park and Cha (2013) identified four benefits of using TED-Ed, including interactive and unique subtitles. Thus, integrating subtitles into TED-Ed may allow students to process spoken English more effectively than in Edpuzzle.

These findings align with those of Wu et al. (2023), who highlighted the importance of integrating interactive activities to enhance learning performance. Using online platforms undoubtedly encourages learners to learn and practice the language. Moreover, the combination of both formats to promote listening comprehension is fundamental for evaluating their effectiveness in learners' comprehension test results. Hence, integrating digital tools into the teaching and learning of listening skills may greatly enhance EFL listening skills, which are vital for acquiring a language, developing learners' linguistic skills, and expanding their vocabulary.

The findings also align with other studies highlighting the fundamental role of digital platforms, particularly TED-Ed, in improving EFL learners' listening comprehension and competence (Bhurt et al., 2023; Merdianti et al., 2023). In general, integrating videos and digital resources into language learning is a positive

endeavor that can improve EFL learners' linguistic skills, as indicated by many scholars who have explored learners' perceptions of using online tools to improve their listening skills (Faramarzi et al., 2019; Maziriri et al., 2020; Metruk, 2018). Celce-Murcia (2002) emphasized that utilizing digital tools is vital for motivating learners, exposing them to authentic materials, providing additional input, and helping them use their prior knowledge in the learning process. Hence, using videos for language teaching and learning can help improve EFL learners' listening skills and allow EFL teachers to track learners' progress.

Participants' high scores aligned with the findings of several studies (Faramarzi et al., 2019; Maziriri et al., 2020; Metruk, 2018; Tham, 2020), noting that EFL learners believe that watching videos to practice listening skills outside the classroom enhances their listening abilities and substantially improves their learning progress. The findings also supported CTML and the assertion that using multimedia platforms allows learners to practice a language in a low-pressure environment at their own pace.

## Conclusion

In this research, the author evaluated the impact of two interactive video platforms (Edpuzzle and TED-Ed) on EFL learners' listening comprehension and performance. This study emphasised the value of integrating digital platforms into EFL teaching and learning, showing that using TED-Ed had a greater impact on learners' comprehension test scores than using Edpuzzle. The differences in the two groups' scores may be due to the platforms' content, language, and video formats (authentic vs. animated), which may have affected learners' scores and performance.

Further explanations for the students' high scores included the fact that the learners completed the tests in a low-pressure environment at their own pace. Another reason for the high scores might be that young learners are considered digital learners in the digital age, as they use technology daily and rely heavily on online tools and resources in their studies.

Thus, the main findings prove that using technology facilitates EFL learners' listening comprehension. Language instructors should consider the effectiveness of digital tools as resources, apply them according to their students' needs, follow up on their students' progress, and assign appropriate materials based on their achievements.

It can be concluded that listening to digital audiovisual materials, such as videos, can foster positive attitudes and interests, enabling learners to pursue advanced language acquisition. The researcher also recommends using TED-Ed and Edpuzzle to measure EFL learners' learning comprehension. By providing EFL learners with opportunities to practice their listening skills using digital tools, language instructors can foster learning environments that facilitate the EFL learning process and help learners become effective listeners.

This research focused on the impact of using Edpuzzle and TED-Ed on learners' listening skills. However, further investigation is needed into how EFL instructors benefit from using digital platforms to improve learners' linguistic skills, tailored to their needs. EFL researchers could also consider measuring and comparing the effectiveness of different digital platforms across all learners' language skills (not just listening). Researchers could also build on this research's findings and use qualitative data to reveal learners' attitudes towards each platform, providing a clearer understanding of their preferences for authentic or animated videos.

In summary, digital tools, websites, and resources should be an integral part of EFL teaching, as they are readily available and accessible, most are free, and they provide numerous helpful resources for educational purposes. In addition to traditional teaching/learning methods, animated TED-Ed and Edpuzzle videos should be compulsory in EFL education to develop linguistic skills, as they motivate learners to improve their language skills outside the classroom in engaging ways.

## Recommendations

This study could also be replicated with other groups of students, such as young learners or major students. Also, researchers could assess learners' comprehension by asking open-ended questions about the video content or by asking them to write reflections, so their responses can be analyzed thoroughly.

## Limitations of the study

The current research has some limitations. The first limitation was the absence of a pre-test to evaluate learners' pre-test-to-post-test progress. Using a pre-test would have provided a basis for comparing learners' scores before and after the intervention. Another limitation is that the study lacked male participants due to the short duration of the course, and the researcher only had access to female students in the Saudi Arabian context. Comparing results for male and female students would yield more robust findings on gender differences.

## References

Ahmadi, S. M. (2016). The Importance of Listening Comprehension in Language Learning. *International Journal of Research in English Education*, 1, 7-10.

Alghmadi, K. A. (2024). Enhancing EFL Saudi university students' speaking proficiency through TED talks. *Journal of Pedagogical Research*, *8*(1), 159-171. https://doi.org/10.33902/jpr.202424730

Albiladi, W. (2019). Research in TESOL: An investigation of trends and types of research over the last ten years. Preprints. https://doi.org/10.20944/preprints201911.0380.v1

Arrahma, N., Harahap, S. R., Salwa, M., & Lubis, Y. (2024). The Effects of Audio-Visual Aids on Listening Comprehension. *Quality: Journal of Education, Arabic and Islamic Studies*, *2*(1), 27-37. https://doi.org/10.58355/qwt.v2i1.38

Atiyah, F., & Izzah, L. (2019). A comparative study on the effectiveness of using direct and audiovisual methods for enhancing students' listening comprehension. *English Language in Focus (ELIF)*, *2*(1), 9-16. https://doi.org/10.24853/elif.2.1.9-16

Bhurt, S. M., Memon, S. A., & Bhurt, B. (2023). The Impact of using TED-Ed as Learning Instrument on enhancing Undergraduate ESL Learners Listening Skill. *Orient Research Journal of Social Sciences*, *8*(2), 63-77.

Bloom, L. (1970) *Language Development: Form and Function in Emerging Grammars*. Cambridge, MA: MIT Press.

Budiana, K. M. (2021). The students' perception on the use of computers assisted language learning. *Journal of Applied Studies in Language*, *5*(1), 174–186. https://doi.org/10.31940/jasl.v5i1.2443

Celce-Murcia, M. (2002). *Teaching English as a second or foreign language* (3rd ed.). Heinle & Heinle Publisher, Boston.

Chansanam, W., Tuamsuk, K., Poonpon, K., & Ngootip, T. (2021). Development of online learning platform for Thai university students. *International Journal of Information and Education Technology,* 11(8), 348-355. https://doi.org/10.18178/ijiet.2021.11.8.1534

Clarke, D. F. (1989). Communicative theory and its influence on materials production. *Language Teaching*, *22*(3), 73-86. https://doi.org/10.1017/s0261444800014592

Chien, C., Huang, Y., & Huang, P. (2020). YouTube Videos on EFL College Students' Listening Comprehension. *English Language Teaching*, *13*(6), 96. https://doi.org/10.5539/elt.v13n6p96

Cong-Lem, N. (2018). Web-based language learning (WBLL) for enhancing L2 speaking performance: A review. *Advances in Language and Literary Studies*, 9(4), 143-152. http://dx.doi.org/10.7575/aiac.alls.v.9n.4p.143

Faramarzi, S., Tabrizi, H. H., & Chalak, A. (2019). Learners' Perceptions and Attitudes Towards L2 Vodcasting Tasks in an E-learning Project. *Teaching English with Technology, 19(3),* 3-21.

Hasan, J. R., & Habibie, A. (2024). The Most Appropriate Online Assessment Tools for Language Learning: An Analysis of Their Use and Challenge in EFL Instructions. *Linguists: Journal of Linguistics and Language Teaching*, *10*(1), 56-76. https://doi.org/10.29300/ling.v10i1.3942

Heredia, M. A. (2018). Improving listening comprehension using practical techniques in the English third and fourth levels. *Kronos–The Language Teaching Journal*, *1*(1), 61-74.

Hossain, M., & Al Hasan, R. (2023). Educational technology (EdTech) in English as a foreign language (EFL) in Bangladesh: Necessities, innovations, and implications. *Studies in Linguistics, Culture & FLT, 11*(3). 102-129. https://doi.org/10.46687/nreo6623

Humeniuk, I., Kuntso, O., Popel, N., & Voloshchuk, Y. (2021). Mastering Listening Comprehension at Esp Classes Using Ted Talks. *Advanced Education*, *8*(17), 27– 34. https://doi.org/10.20535/2410-8286.226733

Izzah, L., Hadi, M. S., & Rosa, M. S. (2020). Student's perception of TED TALK video to improve listening skill. *Jurnal Studi Guru dan Pembelajaran*, *3*(3), 518-523. https://doi.org/10.30605/jsgp.3.3.2020.498

Krashen, S. D. (1982). Principles and Practice in Second Language Acquisition. Oxford: Pergamon Press.

Kirana, L. I. (2023). TED.Ed animated videos impact on vocabulary gain of Indonesian EFL middle scholars. *Research on English Language Teaching in Indonesia, 11*(3). 39-45

Lestari, M. I., Megawati, F., Agustina, S., & Tappha, Y. (2023). Experiencing EdPuzzle-based Listening Activity: Do the EFL students feel satisfied. *Journal of English Teaching, Literature, and Applied Linguistics*, *7*(2), 32-38. https://doi.org/10.30587/jetlal.v7i2.5820

Karbalaie Safarali, S., & Hamidi, H. (2012). The Impact of Videos Presenting Speakers' Gestures and Facial Clues on Iranian EFL Learners' Listening Comprehension. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature, 1*(6), 106-114. https://doi.org/10.7575/ijalel.v.1n.6p.106

Ministry of Education (MOE). (2023). UNESCO lauds Saudi Arabia's e-learning governance. The Saudi Arabian e-learning system has achieved success and efficacy on a global scale. Retrieved on 16 August 2024 from https://moe.gov.sa/en/mediacenter/MOEnews/Pages/e-learning.aspx

Hamid, S. F. (2024). Students' perception of using Edpuzzle in listening assessment. *PRIMACY Journal of English Education and Literacy, 1*(1), 15-24. https://doi.org/10.33592/primacy.v1i1.2608

TED-Ed. (2024). About TED-Ed. Retrieved on 16 August 2024 from https://ed.ted.com/about

Edpuzzle.com. (2024). About Edpuzzle. Retrieved on 16 August 2024 from https://edpuzzle.com/about

Gagen-Lanning, K. (2015). The effects of metacognitive strategy training on ESL learners' self-directed use of TED Talk videos for second language listening. (Unpublished Master Thesis). Iowa State University.

Park, S. M., & CHAKyungWhan. (2013). Pre-service teachers' perspectives on a blended listening course using TED Talks. *Multimedia-Assisted Language Learning*, *16*(2), 93-116. https://doi.org/10.15702/mall.2013.16.2.93

Beatty, K. N. (2022). Powering the future: Academic journals and language research. *Training, Language and Culture, 6*(1), 9-19. https://doi.org/10.22363/2521-442x-2022-6-1-9-19

Maulana, C. (2020). Computer Assisted Language Learning (CALL) In English Practice I. In *International Conference on Social, Sciences and Information Technology*. (pp. 471–476).

Marougkas, A., Troussas, C., Krouska, A., & Sgouropoulou, C. (2023). Virtual Reality in Education: A Review of Learning Theories, Approaches and Methodologies for the Last Decade. *Electronics*, *12*(13), 2832. https://doi.org/10.3390/electronics12132832.

Maziriri, E. T., Gapa, P., & Chuchu, T. (2020). Student Perceptions towards the Use of YouTube as an Educational Tool for Learning and Tutorials. *International Journal of Instruction*, *13*(2), 119-138. https://doi.org/10.29333/iji.2020.1329a

Mayer, R. E. (2020). Multimedia Learning (3rd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

Mayer, R. E. (2005). Cognitive Theory of Multimedia Learning. In R. E. Mayer (Ed.), *The Cambridge handbook of multimedia learning* (pp. 31–48). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511816819.004

Mustikanthi, A. (2014). The Effectiveness of Animation Video Entitled "The Boy Who Cried Wolf" to Improve Students' Listening Skill of Narrative (An Experimental Research of Eighth Year Students of SMPN 1 Kejobong in The Academic Year of 2013/2014). *ELT Forum, 3*(1), 57–61.

Metruk, R. (2018). Extensive listening practice of EFL learners with authentic English videos. *Teaching English with Technology*, *18*(4), 3-19.

Merdianti, K. F., Santosa, M. H., & Dewi, K. S. (2023). The effectiveness of TED-Ed as video-based media towards high school students' Listening skill. *JELLT (Journal of English Language and Language Teaching)*, *7*(1), 63-71.

Namaziandost, E., Esfahani, F. R., & Ahmadi, S. (2019). Varying levels of difficulty in L2 reading materials in the EFL classroom: Impact on comprehension and motivation. *Cogent Education*, *6*(1). https://doi.org/10.1080/2331186x.2019.1615740

Nguyen Nhat, A., & Manegre, M. (2023). Using digital web forms as a tool for interactive stories to promote second language reading. *Interactive Learning Environments, 32*(8), 4558–4568. https://doi.org/10.1080/10494820.2023.2202706

Nunan, D. (2005). From the special issues editor. *Language Learning & Technology*, *9*(3), 2-3. http://doi:10.1177/1084713808326757

Najmi, K, & Lavasani, M. (2021). The effect of using digital audio files on developing EFL learners' listening comprehension ability. *Journal of new advances in English Language Teaching and Applied Linguistics*, *3*(2), 610-628.

Newton, J. M., and Nation, I. S. P. (2020). *Teaching ESL/EFL Listening and Speaking* (2nd edition). New York: Routledge. https://doi.org/10.4324/9780429203114

Oxford, R. L. (1993). Research update on teaching L2 listening. *System*, *21*(2), 205-211. https://doi.org/10.1016/0346-251X(93)90042-F

Montero Perez, M., Peters, E., & Desmet, P. (2014). Is less more? Effectiveness and perceived usefulness of keyword and full captioned video for L2 listening comprehension. *ReCALL*, *26*(1), 21-43. https://doi.org/10.1017/s0958344013000256

Rahayu, E. M., & Bhaskoro, P. (2022). Interactive media Edpuzzle and its implementation in teaching Vocabulary in new normal era. Jo-ELT (*Journal of English Language Teaching) Fakultas Pendidikan Bahasa & Seni Prodi Pendidikan Bahasa Inggris* IKIP, *9*(1), 1-12. https://doi.org/10.33394/jo-elt.v9i1.4425

Rost, M. (2002). *Teaching and Researching Listening (2nd ed.).* Edinburgh: Pearson.

Saleh, F. (2019). The effect of Edpuzzle on students' listening competence at MAN 1 Kendari. Halu Oleo University. http://lib.uho.ac.id/library/index.php?p=show_detail&id=35614

Sejdiu, S. (2017). Are listening skills best enhanced using multimedia technology? *Digital Education Review, 32*, 60-72.

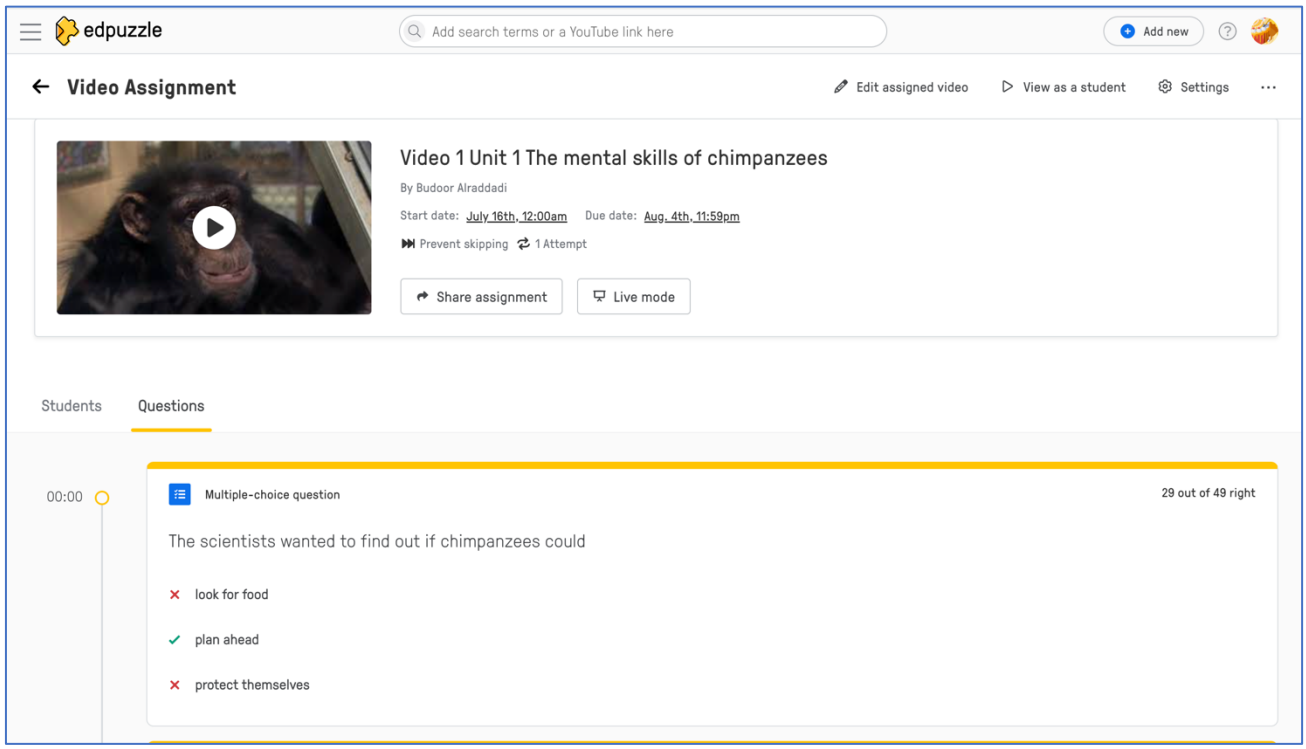
Tham, D. M. (2020). The Application of Videos to Teaching English for Business Communication: EFL Learners' Perspectives. *VNU Journal of Social Sciences and Humanities, 6(2),* 251-265. https://doi.org/10.33100/jossh6.2.DuongMyTham

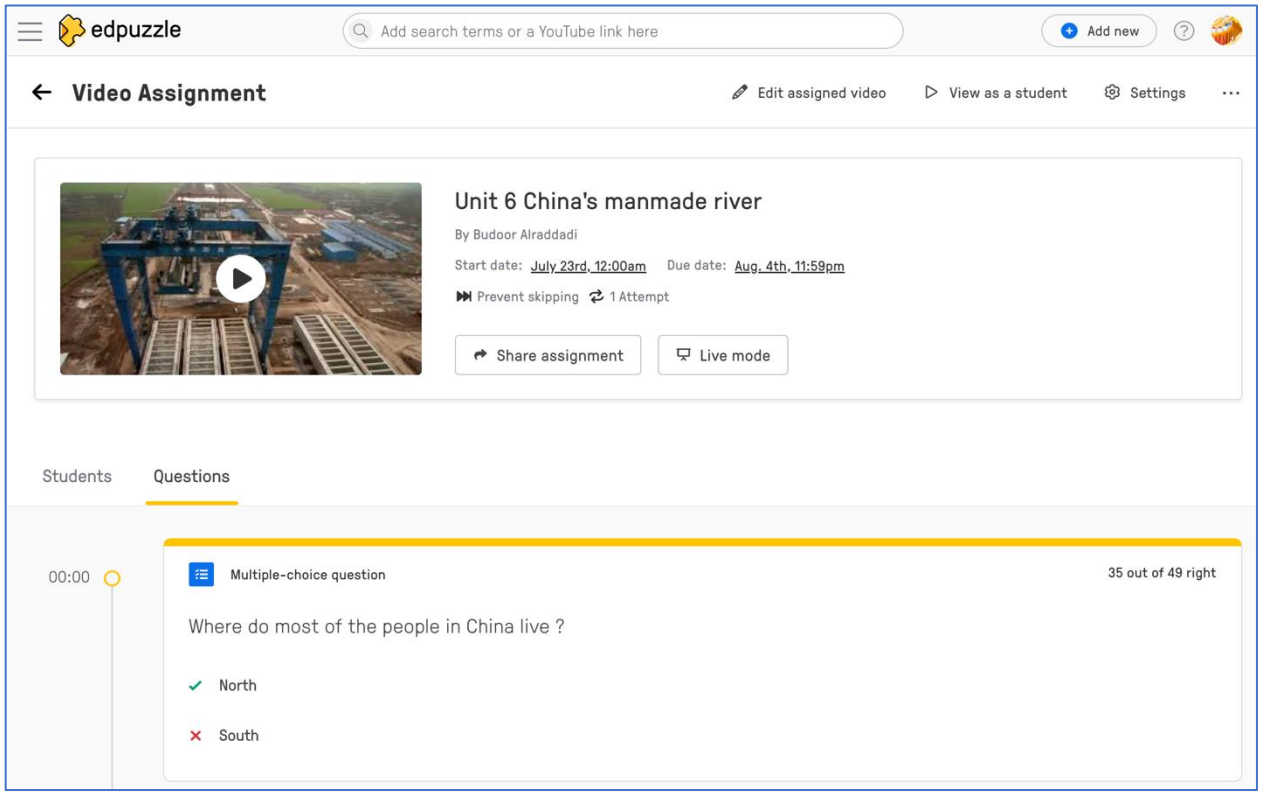
Zhang, Y. (2009). Reading to speak: Integrating oral communication skills. *English Teaching Forum,* 1(1), 32 34.

Wu, J., Zhou, R., & Xia, W. (2023). Improving English listening and speaking abilities in online interactive platforms. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET), 18*(18), 35-49. https://doi.org/10.3991/ijet.v18i18.43501

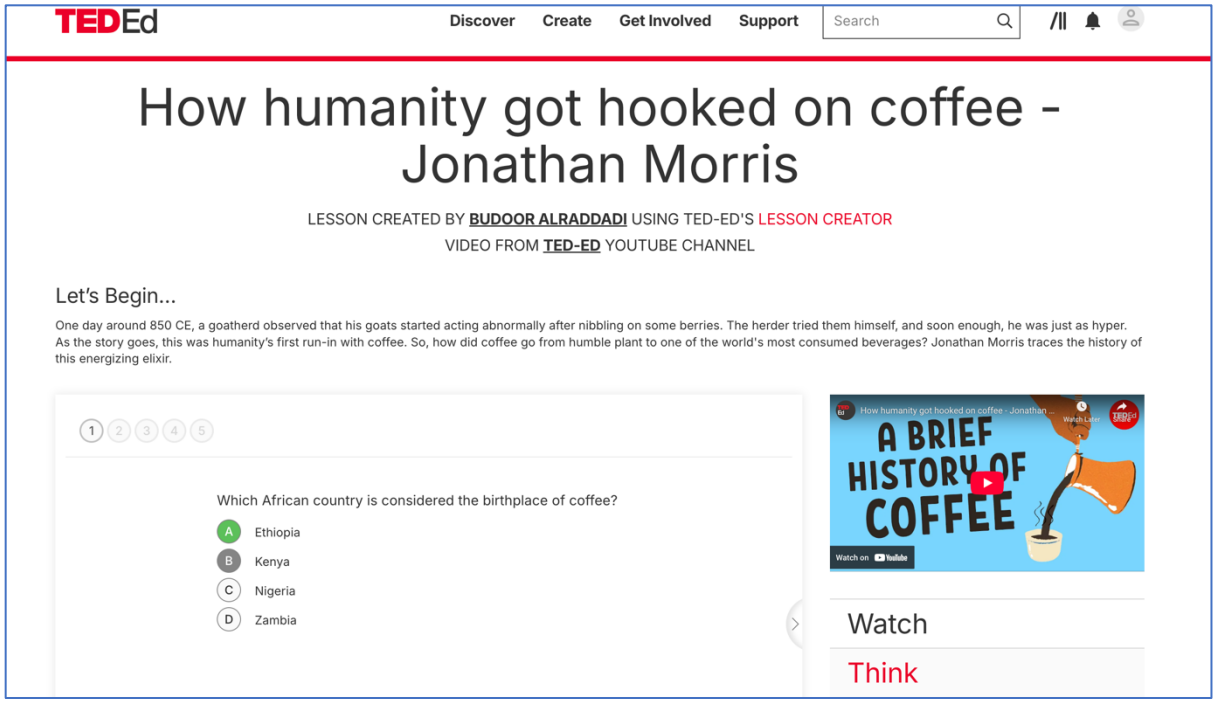
# Appendices

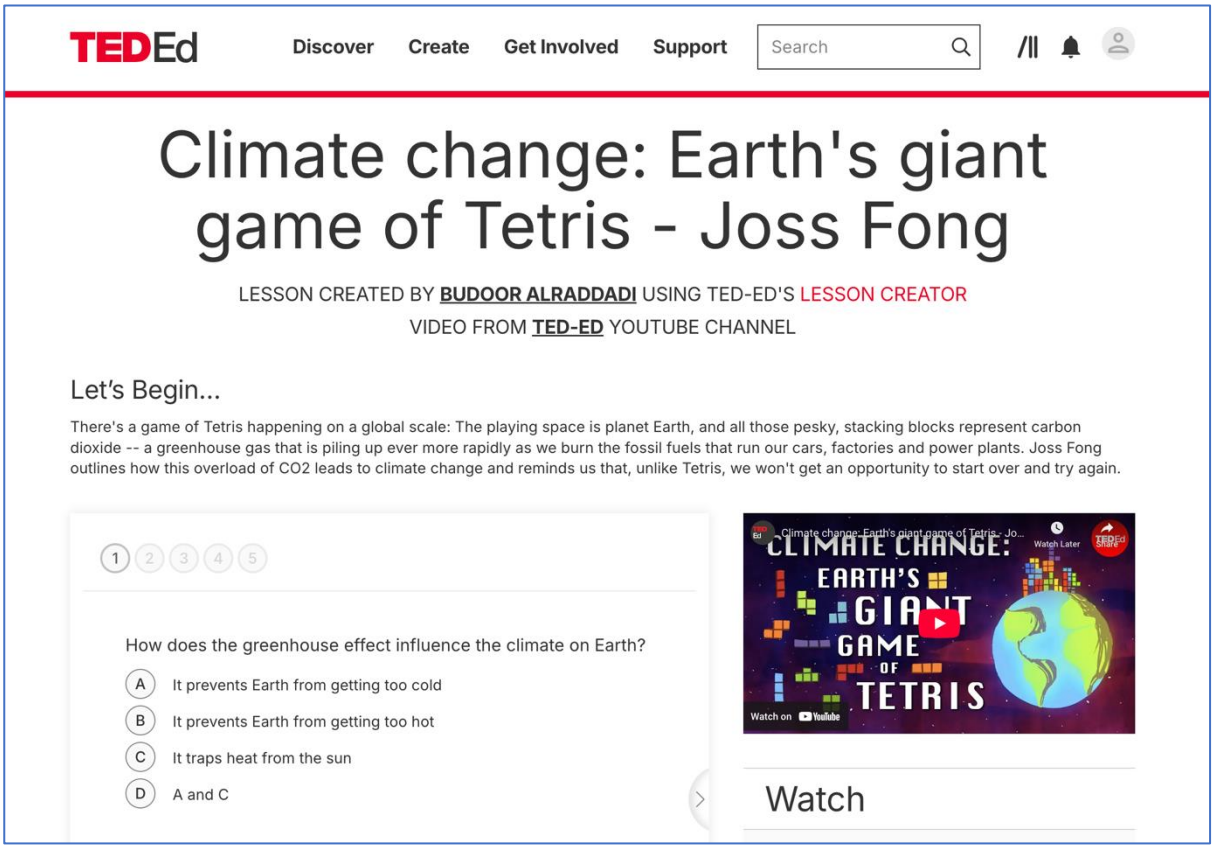
**Appendix 1** (Sample screenshot of videos and questions – Edpuzzle)



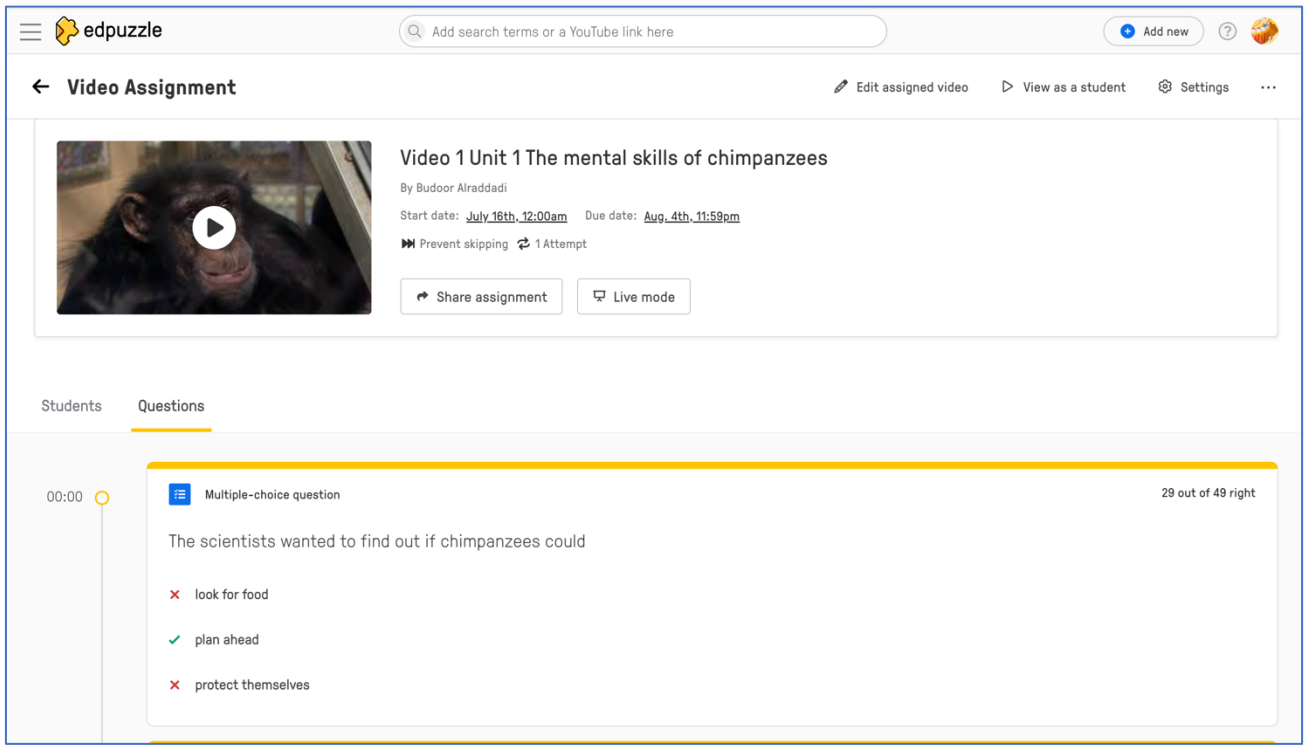
**Appendix 2** (Sample screenshot of videos and questions – TED-Ed)

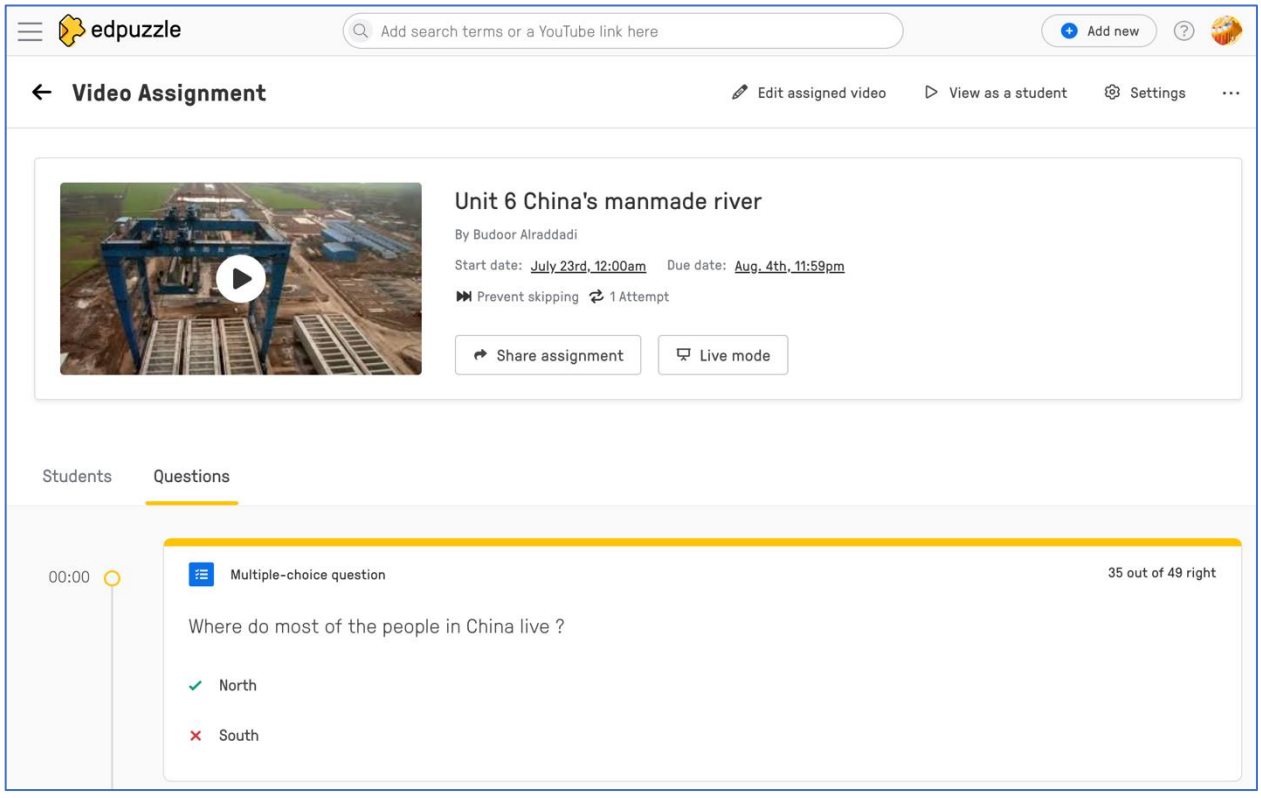


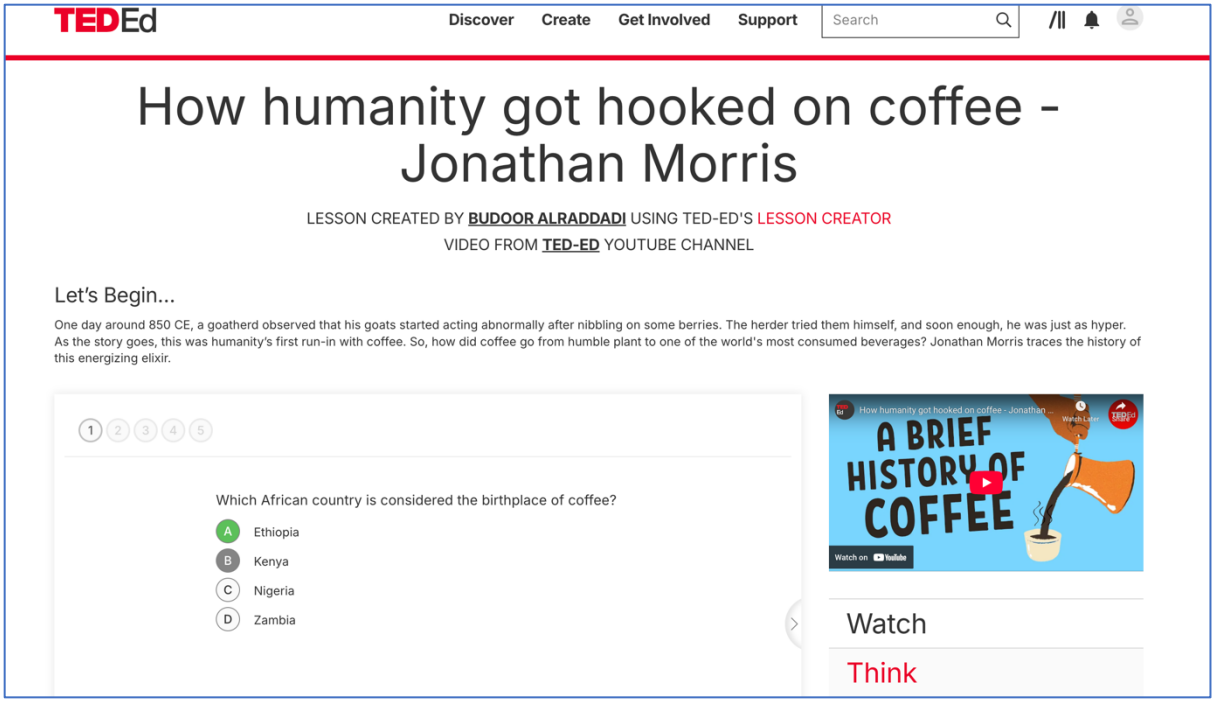
# Appendices

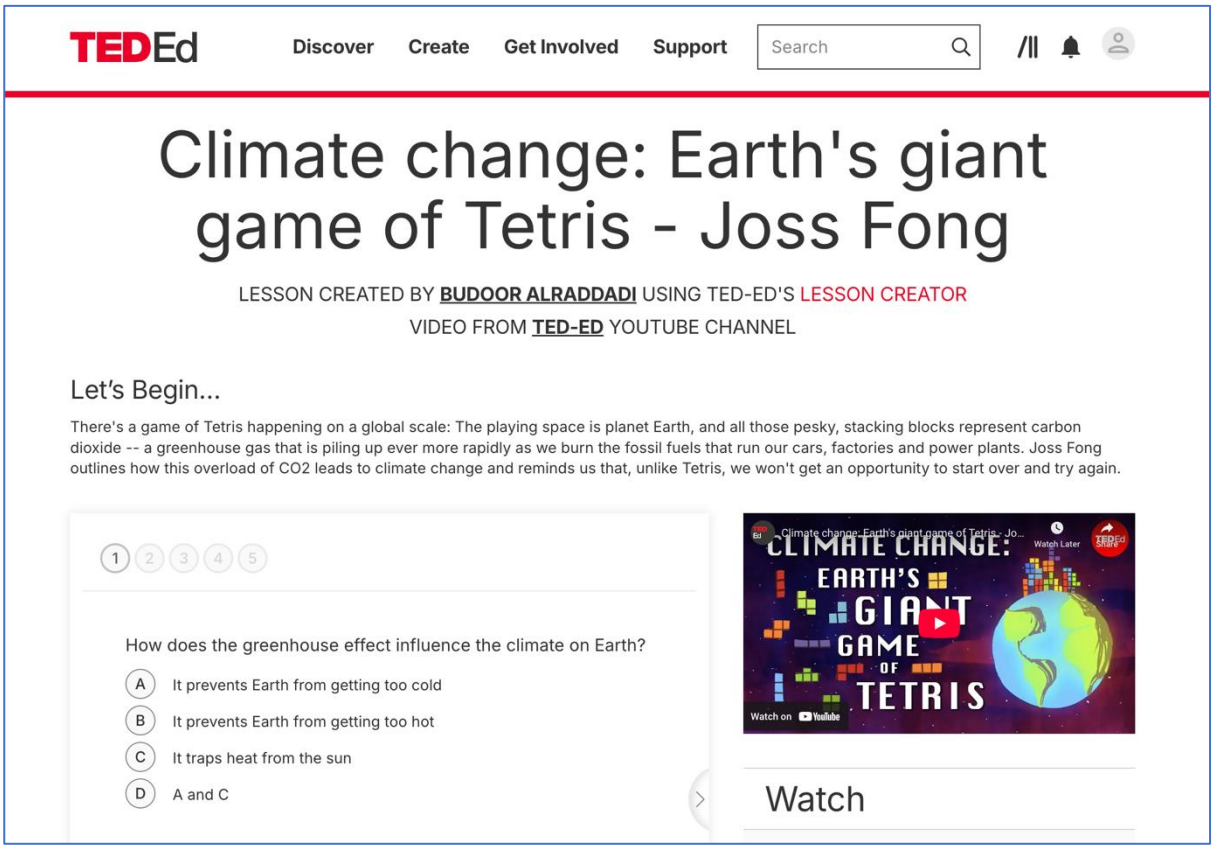
**Appendix 1** (Sample screenshot of videos and questions – Edpuzzle)



**Appendix 2** (Sample screenshot of videos and questions – TED-Ed)



# تصوُّر مُقترح لتفعيل دور مراكز التّعلُّم التّربوية بالرّوضة في تنمية المهارات الحياتية لدى الطّفل

**سارة راجح عوض الروقي**

أستاذ مشارك – قسم تعليم الطفولة المبكرة–كلية التربية – جامعة شقراء، المملكة العربية السعودية

salrawgi@su.edu.sa

**المستخلص**: استهدف البحثُ الإجابة عن هذا السُّؤال: ما الدّورُ الذي تقوم به مراكزُ التّعلُّم التّربوية بالرّوضة في تنمية المهارات الحياتية لدى الطّفل؟ ويتفرّع من هذا السُّؤال مجموعة من الأسئلة الفرعية تدور حول معرفة واقع دور مراكز التّعلُّم التّربوية بالرّوضة في تنمية مهارة الاستقلالية، ومهارة حلّ المُشكلات، ومهارة التّواصُل الاجتماعي لدى الطّفل. وللإجابة عن أسئلة البحث استُخدم المنهجُ الوصفيُّ المسحيُّ، وتكوّن مجتمعُ البحث من جميع مُعلّمات الرّوضة المُتخصّصات بمدارس الطُّفولة المُبكّرة في مدينة الرّياض، والبالغ عددُهنّ (٣٢٥١) مُعلّمة، وطُبّق البحثُ على عيّنةٍ عشوائية قوامُها (٣٤٤) مُعلّمة، واستخدمت الباحثةُ الاستبانة أداة للبحث. وقد دلّت النّتائجُ على أنّ مراكز التّعلُّم التّربوية بالرّوضة تقوم بدورها المَنُوط بها في تنمية مهارة الاستقلالية لدى الطّفل بدرجة عالية جدًّا، وفي تنمية مهارة حلّ المُشكلات ومهارة التّواصُل الاجتماعي بدرجة عالية، كما جاءت درجةُ المُوافقة على المُعوّقات التي تَعُوق مراكز التّعلُّم التّربوية عن أداء دورها في تنمية المهارات الحياتية لدى الطّفل بدرجة عالية جدًّا، ثمّ قدّمت الدّراسة تصوُّرا مُقترحا لتفعيل دور مراكز التّعلُّم التّربوية في تنمية المهارات الحياتية لدى الطّفل.

***الكلمات المفتاحية:*** المهارات الحياتية، مراكز التّعلُّم التّربوية، حل المشكلات

# Proposed Vision for Activating the Role of Educational Learning Centers in Kindergartens in Developing Life Skills in Children

**Sarah Rajeh Al Rougi**

Associate Professor of Pedagogy, Early Childhood Education Department
College of Education, Shaqra University, Kingdom of Saudi Arabia
salrawgi@su.edu.sa

**Abstract**: This study aimed to answer the question: What role do educational learning centers in kindergartens play in developing life skills in children? This question is followed by several sub-questions about the role of these centers in developing specific skills in children, such as independence, problem-solving, and social communication. To answer the research questions, the descriptive survey method was used. The study population comprised all specialized kindergarten teachers at early childhood schools in Riyadh, totaling 3,251. A random sample of 344 teachers was selected for the study, and a questionnaire was used as the research tool. The results indicated that educational learning centers in kindergartens are highly effective in developing children's independence skills. They also play a significant role in developing problem-solving skills and social communication skills. Additionally, the study found significant obstacles that hinder these centers from fulfilling their role in developing children's life skills. Based on these findings, the study presented a proposed vision to enhance the role of educational learning centers in developing children's life skills.

***Keywords*:** Life skills, educational learning centers, problem solving

**المُقدّمة:**

إنّ مرحلة الطفولة المبكرة مرحلة حرجة ومهمة في حياة الإنسان؛ حيث تبدأ فيها السمات الأساسية للشخصية بالتشكل والنمو، وخلال هذه السنوات يتعرض الأطفال لمجموعة متنوعة من التجارب التي تسهم في بناء هويتهم وتطوير مهاراتهم، ويبدءون بتكوين فهمهم لأنفسهم وللعالم من حولهم، ويتعلمون كيفية التعبير عن مشاعرهم، وفهم مشاعر الآخرين، مما يساعدهم على بناء علاقات اجتماعية صحية.

وتلعب مرحلة الطفولة المبكرة دورًا أساسيًا في تطوير المهارات الاجتماعية والعاطفية للطفل؛ مما يعزز قدرتهم على التكيف في بيئات جديدة، كما أن تعزيز المهارات الحياتية والاجتماعية في مرحلة الطفولة يمكن أن يؤثر بشكل إيجابي في نجاحهم في الحياة المدرسية والمهنية في المستقبل، ويأتي دور المعلمين المهم أيضا في هذه العملية؛ حيث يمكنهم تقديم نماذج إيجابية وتهيئة بيئة مشجعة تسهم في تعلم الأطفال وتطورهم. وبوجه عام، تمثل الطفولة مرحلة حاسمة؛ حيث تتشكل فيها الأسس التي تؤثر في حياة الفرد في المستقبل (Machmudah et al., 2024 ).

إنّ تنمية المهارات الحياتية لدى طفل الرّوضة أحدُ المُتطلّبات التي هي أكثر فاعليّة التي يحتاجها الطّفلُ في تشكيل السُّلوك الإيجابي والتّعامُل مع المواقف الحياتية التي يمرُّ بها كي تساعده على التّفاعُل الجيّد مع مُتطلّبات الحياة اليومية وحلّ مشكلاتها؛ لذا صار من الضّرورة القُصوى وضعُ استراتيجية للمهارات الحياتية للطّفل انطلاقا من ضرُورة إعداد الطّفل للتّعامُل مع جميع التّحدّيات التي يواجهها (في الحمود وآخرين، ٢٠٢٢، ١٣).

إنّ المهارات الحياتية من المهارات التي يحتاج إليها الطّفلُ مدى الحياة؛ لأنّها تُسهم إسهاما واضحا في تمكينه من التّفاعُل والتّعامُل مع صُعوبات البيئة المحيطة، وتعزيز إيجابيّاته بما يمكّنه من التّفكير الإبداعي، والتّفكير النّاقد، واتّخاذ القرار، وامتلاك مهارات التّعلُّم الذّاتي وإتقانها؛ وهذا ممّا يُمكّن الطّفل من التّعلُّم في كلّ الأوقات وطُول العُمر. وقد أشار تقريرُ اليونسيف (٢٠١٧) إلى ضرورة إدماج المهارات الحياتية في المناهج الدّراسية لتكون وسيلة لتمكين الأفراد من مُواجهة المواقف التي يمُرون بها وإكسابهم المعارف التي تُبنى على السُّلوك الصّحيح، مع ضرورة إدماجها أيضا في برامج تكوين المُعلّمين (حرب، ٢٠٢٤، ٥).

إنّ إعداد الطّفل للحياة وتدريبه على أداء المهارات الحياتية المطلوبة منه في حياته اليومية يفرض على الواقع التّعليمي توفير جوٍّ مريح وبيئة نشطة خالية من التّعقيد، وإتاحة الفرصة للطّفل كي يُمارس حياته بالطّريقة الذي تُحقّق سعادته (أحمد، ٢٠٢٢، ١٨٨). ومن أهمّ المثيرات الحسّيّة والمناسبة في إكساب الطّفل المفاهيم بيئةُ الأركان التّعليمية التي تُعدُّ من الاتّجاهات الحديثة في مجال تربية الطّفل التي تؤكّد مع نشاطه وإيجابيّته، وهي أماكنُ مُستقلّة داخل الرّوضة مُخصّصة لتلبية احتياجات الأطفال، ومناسبة لما لديهم من إمكانات وقدرات، ومشتملة على أدواتٍ وتجهيزات مطلوبة لتحقيق الأهداف التّربوية المرجُوّة منها (الجفري، ٢٠٢٠، ٤٢٤).

والأركانُ هي المساحة المُحدّدة التي يفصل كلًّا منها عن الآخر حواجزُ طبيعية، وتخصّص كلُّ مساحة لمُمارسة نشاطٍ مُعيّن، وتُزوّد المُعلّمةُ كلّ ركن بالموادّ والوسائل والأدوات المرتبطة بموضوع الرُّكن، وتعرضها بطريقةٍ جذّابة تُحقّق تفاعل الأطفال معها. وتتّسم الأركانُ بأنّها مُتغيّرة ويجب تطويرُها، وبإضافة أنشطةٍ جديدة بحسب ظروف الموقف والنّشاط والإمكانيات، على ألاّ يكُون التّغييرُ على فترات سريعة؛ حتّى يألف الطّفلُ المكان ويطمئنّ إليه وينتبه له (بوعبيد، ٤٨٣، ٢٠٢٢).

تُنظّم الأركانُ المتشابهة في أماكن مُتقاربةٍ. مع الحرص على عدم تداخُل الأركان ليكُون لكلّ ركن حدودُه وسماته المُميّزة له، كما يجب تنظيمُ الأركان تنظيمًا يتيح لكلّ طفل مُمارسة الأنشطة بحُريّة ودون إزعاج لبقيّة الأطفال؛ فركنُ المكتبة يجب أن يكُون بعيدا عن ركن الموسيقا وعن ركن التّمثيل، كما يجب أنْ يكُون ركنُ الفنّ قريبا من حوض ماء حتّى يستطيع

الأطفالُ غسل أيديهم، وكذلك يجب التّأكُّدُ من توفُّر وصلاتٍ كهربائية لاستخدام أجهزة الاستماع والعرض، والتّأكُّد من وجود ممرّاتٍ كافية لتحرُّك الأطفال أثناء مُمارسة الأنشطة في الأركان المختلفة، ووضع الأركان التي تحتاج أنشطتُها إلى ضوءٍ مرتفع قُرب النّوافذ (بوعبيد، ٢٠٢٢، ٤٨٤).

كما تؤكّد النّظرياتُ والاتّجاهات التّربوية الحديثة حتمية تعليم الأطفال عن طريق الأنشطة الذّاتية؛ وذلك لجدوى التّعليم الفردي وأفضليّته على التّعليم داخل مجموعاتٍ دراسية، حتّى لو كانت صغيرة؛ ولذلك وجب علينا تهيئةُ بيئةٍ تعليمية مناسبة للطّفل داخل غُرفة الدّراسة تُمكّنه من التّعلُّم الذّاتي باستخدام المُمارسات الحسّيّة؛ وذلك لأنّ لكل طفل استعداداته ومُيوله التي يتحكّم فيها النُّموُّ تبعًا لكلّ مرحلة ويختلف فيها أكثرُ الأطفال؛ الأمرُ الذي يُبرز ضرورة مُراعاة مبدأ الفروق الفردية. ومن هذا المُنطلق يجب أن يحتوي المنهجُ على أنشطةٍ مُتنوّعة وطُرق تعلُّمٍ مُتعدّدة تُقابل الاحتياجات والمُيول المختلفة ومستويات الإدراك المتباينة (خشان، ٢٠٢٠، ٩٢).

**مشكلة البحث:**

إنّ الاهتمام بالمهارات الحياتية من أكثر الاتّجاهات الحديثة أهمية في المجال التّربوي؛ فقد تزايد الاهتمامُ العالمي بالتّعليم العامل على تنميتها سعيا إلى إعداد الطّفل إعدادًا شاملًا للحياة، كما أكّد العلماءُ أهميّة تضمين المهارات الحياتية في المناهج؛ لأنّها من أهمّ نواتج التّعلُّم المُهمّة المرغوب إكسابُها للمُتعلّمين في جميع المراحل الدّراسية؛ لأنّ الأطفال يحتاجون إلى هذه المهارات في جميع مراحل حياتهم، بلْ وفي جميع أمورهم الحياتية من أجْل تحقيق التّنمية الشّاملة المُتكاملة (فراج، ٢٠١٩).

وتُعدُّ مراكزُ التّعلُّم في رياض الأطفال من الأدوات الأساسية ذات الإسهام الكبير في تنمية المهارات الحياتية لدى الأطفال. ومع ذلك تواجه هذه المراكزُ تحدّياتٍ مُتعدّدة تؤثّر في فاعليّتها في تحقيق هذا الهدف. وقد أظهرت بعضُ الأبحاث أنّ هناك نقصا في الفهم الشّامل لكيفيّة استثمار الأنشطة التّعليمية في تعزيز المهارات الأساسية كالتّواصُل، وحلّ المشكلات (علي، ٢٠٢١)، وهذا الأمرُ ضروري لتكيُّف الأطفال مع بيئاتهم الاجتماعية، ولزيادة قُدرتهم على التّفاعُل الإيجابي مع الآخرين.

وكذلك يعاني الكثيرُ من مراكز التّعلُّم من ضعف الموارد التّدريبية والمهنية، وهذا الضّعفُ يؤثّر تأثيرًا سلبيًّا في قدرتها على تحقيق أهدافها التّعليمية. ووفْقا للغامدي (٢٠٢٢) يُمكن أنْ يَحُدّ عدمُ توفُّر المُعلّمين المُؤهّلين أو البرامج التّدريبيّة المناسبة من فاعليّة الأنشطة المُقدّمة؛ ومن ثمّ يؤثّر في تنمية المهارات الحياتية المطلوبة، وهذا الضّعفُ في الموارد لا يُقْصَر على المُعلّمين، بلْ يمتدُّ إلى الأدوات والموادّ التّعليمية التي تُعزّز التجارب التّعليمية. وقد أكدت دراسة الجفري (٢٠٢٠) أن الأطفال الموجودين في البيئة التربوية التي لا تتوافر فيها مراكز تعلم مهيئة بالأركان التعليمية المناسبة يمرون بخبرات محدودة في فائدتها؛ حيث إنهم يعتمدون على المعلمة فقط كمصدر للمعلومة.

وتشير بعضُ الدّراسات إلى أنّ الأنشطة المُقدّمة في مراكز التّعلُّم يمكن أنْ تُعزّز تطوير مهارات التّواصُل والتّعاوُن لدى الأطفال، لكنّ هذا يتطلّب تصميمًا دقيقًا للبرامج التّعليمية (عبد النبي، ٢٠٢١)، ومع ذلك فإنّ عدم وجود استراتيجياتٍ واضحة لتقييم فاعليّة هذه الأنشطة قد يؤدّي إلى نتائج غير مُرضية، ويستدعي مُراجعة شاملة للمُمارسات الحالية. وتحتاج مراكزُ التّعلُّم إلى استراتيجيات تقييمٍ فعّالة لضمان تحقيق الأهداف التّعليمية المرجُوّة.

ويجب أن تُؤخذ في الاعتبار البيئةُ التّعليمية في مراكز التّعلُّم؛ إذ تؤدّي دورًا حيويًّا في تحفيز الأطفال إلى المُشاركة والتّفاعُل. وتشير بعضُ الدّراسات إلى أنّ بيئة التّعلُّم الإيجابية تُعزّز من دافعية الأطفال للتّعلُّم، وتساعدهم في تطوير مهاراتهم الحياتية (الدوسري، ٢٠٢٣).

إنّ إجراء دراسة شاملة حول هذه المشكلة خُطوة أساسية لتحديد العوامل المُؤثّرة في فاعليّة مراكز التّعلُّم، ويُسهم في تحسين المُمارسات التّعليمية، وفي ضمان تلبية احتياجات الأطفال في هذه المرحلة الحاسمة من حياتهم (الشهراني والحسين، ٢٠١٩). ومن هنا انبثقت مشكلة الدراسة التي تسعى إلى وضع تصور مُقترح لتفعيل دور مراكز التّعلُّم بالرّوضة في تنمية المهارات الحياتية لدى الطّفل.

**أسئلة البحث:**

السُّؤال الرّئيس للبحث هو:

**ما الدّورُ الذي تقوم به مراكز التّعلُّم التّربوية بالرّوضة في تنمية المهارات الحياتية لدى الطّفل؟**

ويتفرّع من هذا السُّؤال مجموعة من الأسئلة الفرعية:

١. ما واقعُ دور مراكز التّعلُّم التّربوية بالرّوضة في تنمية مهارة الاستقلالية لدى الطّفل؟
٢. ما واقعُ دور مراكز التّعلُّم التّربوية بالرّوضة في تنمية مهارة حلّ المُشكلات لدى الطّفل؟
٣. ما واقعُ دور مراكز التّعلُّم التّربوية بالرّوضة في تنمية مهارة التّواصُل الاجتماعي لدى الطّفل؟
٤. ما مُعوّقاتُ تفعيل دور مراكز التّعلُّم بالرّوضة في تنمية المهارات الحياتية لدى الطّفل؟
٥. ما التّصوُّرُ المُقترح لتفعيل دور مراكز التّعلُّم بالرّوضة في تنمية المهارات الحياتية لدى الطّفل؟

**أهداف البحث:**

١. الكشف عن واقع دور مراكز التّعلُّم التّربوية بالرّوضة في تنمية مهارة الاستقلالية لدى الطّفل.
٢. الكشف عن واقع دور مراكز التّعلُّم التّربوية بالرّوضة في تنمية مهارة حلّ المُشكلات لدى الطّفل.
٣. الكشف عن واقع دور مراكز التّعلُّم التّربوية بالرّوضة في تنمية مهارة التّواصُل الاجتماعي لدى الطّفل.
٤. التّعرُّف على مُعوّقات تفعيل دور مراكز التّعلُّم بالرّوضة في تنمية المهارات الحياتية لدى الطّفل.
٥. وضع تصوُّر مُقترح لتفعيل دور مراكز التّعلُّم بالرّوضة في تنمية المهارات الحياتية لدى الطّفل.

**أهميّة البحث:**

**١- الأهميّة النّظرية:**

- أهميّة المرحلة العمرية التي يتناولها البحثُ الحالي؛ وهي مرحلةُ الطُّفولة الـــمُبكّرة التي تُعدُّ المرحلة الأساسية التي يبدأ فيها الطّفلُ في تنمية مهاراته الحياتية من خلال البيئة التّعليمية.
- توجيه اهتمام الباحثين إلى أهميّة مراكز التّعلُّم بالرّوضات؛ لكونها مكانًا تربويًّا يجب استغلالُه في غرس القيم والمفاهيم والمهارات في نفس الطّفل.

**٢- الأهميّة التّطبيقية:**

- تزويد إدارة الرّوضات ومُعلّمات الطُّفولة المُبكّرة - من خلال التّصوُّر المُقترح للبحث الحالي- بآليّات تنمية المهارات الحياتية للطّفل وإجراءاتها.
- يمكن أن يُستخدم البحث لتوجيه تحسينات في مراكز التعلم بالروضات من خلال توفير بيئات تعليمية محفزة تدعم التعلم النشط وتفاعل الأطفال.

**حدود البحث:**

- **الحدود الـموضوعيّة:** تقديم تصوُّر مُقترح لتفعيل دور مراكز التّعلُّم التّربوية في تنمية الـمهارات الحياتية للطّفل في مدارس الطُّفولة المُبكّرة.
- **الحدود المكانيّة والبشرية:** عيّنة من المُعلّمات في الرّوضات الحكومية في مدينة الرّياض.
- **الحدود الزمانيّة:** الفصل الدّراسي الأوّل من العام الجامعي (١٤٤٦).

**مصطلحات البحث:**

**١- مراكز التّعلُّم التّربوية:**

**اصطلاحًا:** (هي بيئة تعليمية تتضمّن مجموعة من المراكز المُزوّدة بمجموعةٍ من الأدوات والموادّ التّعليمية، وأنواعُ هذه المراكز مُتعدّدة، فمنها: العلومُ، والأسرة، والفنُّ، ويمارس فيها الأطفالُ بعض الأنشطة التي تساعدهم على اكتساب بعض المفاهيم العلمية، والمهارات الحياتية، ومهارات الاتّصال، ودورُ المُعلّمة تجهيزُ المراكز باحتياجاتها، ومُلاحظةُ نشاط الأطفال في المراكز مع التّوجيه والمُتابعة من خلال التّعلُّم الذّاتي) (خشان، ٢٠٢٠، ٩٧).

**إجرائيًا:** (هي بيئات تعليمية مُنظّمة تعمل على تعزيز النُّموّ الشّامل للأطفال من خلال توفير تجارب تعليميةٍ مُتنوّعة ومتكاملة في مساحاتٍ مُتعدّدة الاستخدامات تُركّز على تنمية المهارات الاجتماعية، والعاطفية، والمعرفية، والحركية لدى الأطفال في مرحلة الطُّفولة المُبكّرة).

**٢- المهارات الحياتية:**

**اصطلاحًا:** (هي المهاراتُ اليومية التي يتعلّمها الطّفلُ أو يكتسبها من البيئة المحيطة به، وتؤكّدها الرّوضةُ التي يتعلّم فيها وتدمُجُه في المجتمع دمجًا إيجابيًّا، وتُمكّنه من تحمُّل المسئولية في حياته عند وصوله إلى مرحلة الشّباب) (أحمد، ٢٠٢٢، ١٩٣).

**إجرائيًّا:** (هي مجموعةُ المهارات والقُدرات التي يحتاجها الطّفلُ في مرحلة الطُّفولة المُبكّرة، وتُمكّنه من التّعامُل الفعّال مع الحياة اليومية وضُغوطها ومن هذه المهارات حلُّ المشكلات، ومهاراتُ التّواصُل؛ بحيث تجعله يعيش في حياة تتّسم بالصّحّة النّفسية والجسدية).

## أدبيات البحث

### أوّلا: مراكز التّعلُّم التّربوية

إنّ بيئة مراكز التّعلُّم بيئة خصبة غنيّة بالمُؤثّرات والموادّ التّعليمية، ومن التّوجُّهات الحديثة في تربية طِّفل الرّوضة تنظيمُ بيئة الرّوضة وتقسيمُها إلى مراكز تعلُّمٍ يكون محور التّعلُّم فيها الطّفل نفْسه وعمله؛ فالطّفلُ يتعلّم بنفْسه ويُشبع حاجاته واهتماماته من خلال الأنشطة التي يمارسها داخل هذه المراكز، وفيها يتدرّب على مُمارساتٍ وسُلوكيّاتٍ، ويكون عُرْضة لمواقف مختلفةٍ ومُتنوّعةٍ، ويكتسب الخبرات المختلفة، ويكتسب عاداتٍ سُلوكية، واتّجاهاتٍ إيجابية نحو العمل والتّعلُّم، وقيما، ومهاراتٍ اجتماعية، مثل التّعاوُن والنّظام التّواصُل والعمل في مجموعة وغيرها؛ فعن طريق مراكز التّعلُّم نستطيع أن نُحقّق أهدافا كثيرة ليس فقط للطّفل بل للمُعلّمة كذلك (خشان، ٢٠٢٠، ٩٨).

إنّ مراكز التّعلُّم جزء أساسي من منهج التّعليم المُبكّر؛ إذ تُستخدم أداة لتطوير مهارات الحياة الأساسية مثل التّعاوُن والتّواصُل والاعتماد على الذّات، ومن خلال هذه البيئات يتمكّن الأطفالُ من استكشاف اهتماماتهم الخاصّة وتطبيق ما يتعلّمونه في سياقاتٍ عملية؛ فيُعزّزون قُدرتهم على التّكيُّف مع تحدّيات الحياة اليومية.

إنّ مراكز التّعلُّم هي المُكوّنُ الأساسي والرّئيس في بيئة التّعلُّم، وهي المنطقةُ أو المكان الذي تكون فيه بدايةُ النّشاط، كما أنّه المكانُ الذي يستطيع فيه الطّفلُ الاكتشاف والتّعلُّم الذّاتي. وللعمل في مراكز التّعلُّم أهميّة كبيرة في الرّوضة، لأنّ الطّفل يبدأ التّفكير حين يبدأ النّشاط، وهو جُزء مُهمّ من العملية التّربوية الحديثة (محمد، ٢٠١٥، ٥٧).

**أهميّتها:**

تعُود أهميّةُ مراكز التّعلُّم إلى أنّها تُحفّز الأطفال على العمل والتّعلُّم، وتزيد من الدّافعيّة، وترفع الكفاية الذّاتية لدى الأطفال، كما تُكسب الطّفل جميع المهارات والمعارف والاتّجاهات المطلوب معرفتُها لتحقيق النُّموّ الشّامل المُتكامل للطّفل؛ فمراكزُ التّعلُّم فرصة كبيرة لدمج مجموعةٍ مُتنوّعة من الأنشطة حول الموضوع، وتُوفّر فرصة لتقويم أداء الأطفال وزيادة اهتمامهم، ورفع دافعيّتهم إلى التّعلُّم، وتنمية مهاراتهم، والتّخلُّص من السُّلوكيات غير المرغوب فيها (محمد، ٢٠١٥، ٦١).

**أهدافها:**

تستطيع مراكزُ التّعلُّم أنْ تُحقّق أهدافًا عِدّة للطّفل، منها تحقيقُ النُّموّ الشّامل المُتكامل لطّفل الرّوضة، واكتسابُ المفاهيم والخبرات والمعارف والمهارات المختلفة، وإشباعُ حاجاته ومُيوله واهتماماته بما تُوفّره من فُرص تعلُّمٍ شائقة وجذّابة، مع تنمية قُدرات الطّفل وإمكانيّاته إلى أقصى درجة. وتعمل مراكزُ التّعلُّم على تدعيم التّعلُّم الفردي والذّاتي من خلال توفير الموادّ التّعليمية بمختلف أنواعها، والتصميم والإنتاج للموادّ التّعليمية التي تساعد على النُّموّ وعلى تطوير الأساليب التّعليمية بما يُراعي الفروق الفردية، وإعطاء الفُرصة لحدوث التّفاعُل بين الأطفال، وتشجيع الطّفل على الاعتماد على نفْسه في اكتساب المهارات والمفاهيم (خشان، ٢٠٢٠، ١٠٢).

وتعد بيئة مراكز التعلم بيئة خصبة وغنية بالمثيرات والمواد التعليمية؛ فمن التوجهات الحديثة لتربية طفل الروضة تنظيم بيئة الروضة وتقسيمها إلى مراكز تعلم يكون فيها الطفل هو محور عملية التعلم؛ فالطفل يتعلم بنفسه ويشبع حاجاته واهتماماته من خلال الأنشطة التي يمارسها داخل المراكز، وفيها يتدرب على ممارسات وسلوكيات ويتعرض لمواقف مختلفة ومتنوعة فيكتسب الخبرات المختلفة، ويكتسب عادات سلوكية واتجاهات إيجابية نحو العمل والتعلم، وقيمًا ومهارات

اجتماعية، مثل: التعاون، والنظام، والتواصل، والعمل في مجموعة، وغيرها من المهارات. (خشان، والقداح، وعايد ,٢٠٢٠,ص. ٩٨).

وتتركز أهمية مراكز التعلم ممثلة بالأركان التعليمية في الروضة فيما ذكره بوعبيد (٢٠٢٢) كالآتي:

١. تعزيز التعلم النشط :توفر الأركان التعليمية بيئة تفاعلية تشجع الأطفال على المشاركة والاستكشاف، مما يسهم في تعزيز فهمهم للمفاهيم.

٢. تنمية المهارات الاجتماعية :من خلال الأنشطة الجماعية يتعلم الأطفال كيفية التعاون والتواصل مع أقرانهم؛ مما يعزز من مهاراتهم الاجتماعية.

٣. تحفيز الإبداع :تتيح الأركان للأطفال التعبير عن أنفسهم من خلال الأنشطة الفنية والحرفية؛ مما يعزز من إبداعهم.

٤. تلبية احتياجات التعلم الذاتي :تتيح الأركان للأطفال حرية الاختيار في الأنشطة؛ مما يشجع على التعلم الذاتي، ويعزز من استقلاليتهم .

٥. تنمية المهارات الحياتية :تساعد الأركان التعليمية في تطوير مهارات الحياة الأساسية، مثل التفكير النقدي وحل المشكلات.

**وتتمثل مراكز التعلم بعدد من الأركان والمناطق التعليمية المختلفة: من أكثرها أهمية كما ذكرها الجفري (٢٠٢٠):**

١. ركن المكتبة :يُعتبر من الأركان الرئيسية التي تساهم في تعرُّف الخصائص السلوكية لدى الأطفال.

٢. ركن الفنون :يلعب دورًا مهمًّا في تنمية الإبداع والمهارات الفنية لدى الأطفال.

٣. ركن الألعاب الدرامية :يُساعد الأطفال في ممارسة الأدوار المختلفة وتطوير مهاراتهم الاجتماعية.

٤. ركن الاكتشاف :يُتيح للأطفال استكشاف مفاهيم جديدة من خلال التجربة العملية.

٥. ركن البناء :يُعزز التفكير الهندسي والمهارات الحركية.

**ثانيا: المهارات الحياتية**

عرّفها يوسفُ (٢٠١٩) بأنّها: "سلوكُ الطّفل وأداؤه ومُمارساته الدّوريّة أثناء مواقف حياته اليومية. وقد حُدّدت في عدّة مهاراتٍ هي: مهارةُ الاعتماد على النّفس، ومهارةُ النظافة الشّخصية، ومهارةُ التّغْذية، ومهارةُ الاهتمام بالبيئة المحيطة" (ص٦٣٤).

إنّ المهارات الحياتية من المُكوّنات الأساسية التي تُسهم في نُموّ الأطفال وتطوُّرهم خلال مرحلة الطُّفولة المُبكّرة. وتشمل هذه المهاراتُ مجموعة من القُدرات التي تمكّن الأطفال من التّعامُل بفاعلية مع التّحدّيات اليومية،

وتُعزّز قُدرتهم على بناء علاقاتٍ اجتماعية إيجابية؛ ومن ثمّ تُسهم في استقرارهم النّفسي والعاطفي. وتتضمّن المهاراتُ الحياتية جوانب مُتعدّدة، منها المهاراتُ الاجتماعية.

وفي مراكز التّعلُّم بالروضة يُشجّع الأطفالُ على ممارسة المهارات الحياتية، مثل التّفاعُل مع أقرانهم من خلال الأنشطة الجماعية التي تساعدهم على فهم مشاعر الآخرين، وتطوير مهارات التّعاوُن والتّواصُل، فقد ذكر العوفي والروقي (٢٠٢٣) أنّ هذه المهارات الحياتية تعد من الأسس والمتطلبات الضرورية المهمة لتكيف الطفل؛ فتساعده على مجاراة التغيرات السريعة التي تحدث في هذا العصر؛ فهي تمكنه من التعامل الجيد مع المواقف التي تعترض طريقة خلال يومه، وتمكنه كذلك من التفكير في مجريات الأمور من حوله بشكل بناء والاعتماد على نفسه في اتخاذ قراراته والتفاعل الجيد مع مجتمعه.

**أهميّتها وخصائصها:**

إنّ المهارات الحياتية من العناصر الأساسية التي ينبغي تعزيزُها لدى الأطفال في مرحلة الرّوضة؛ إذ تُؤدّي دورًا حيويًّا في تأهيلهم لمُواجهة تحدّيات الحياة اليومية. وفيما يلي بعضُ الأسباب التي تبرز أهميّة هذه المهارات (فراج، ٢٠١٩، ٦٢٨):

١. أنّها تساعد على إدراك الذّات وتحقيق الثّقة بالنّفس.
٢. أنّها تُكسب الفرد القُدرة على تحمُّل المسئولية.
٣. أنّها تساعد على تحقيق قدرٍ كبير من الاستقلال الذّاتي.
٤. أنّها تنمي القُدرة على التّعبير عن المشاعر.
٥. أنّها تُكسب الفرد القُدرة على التّحكُّم الانفعالي.
٦. أنّها تُنمّي التّفاعُل الاجتماعي والاتّصال الجيّد مع الآخرين.
٧. أنّها تُنمّي القُدرة على مُواجهة مشكلات الحياة.
٨. أنّها تُوفّر النُّموّ الصّحّي الجيّد للشّخصية.
٩. أنّها تُنمّي المشاعر الإيجابية داخل الطّفل تُجاه ذاته وتُجاه الآخرين في مجتمعه.

وقد أكد (Yıldırım & Niyomugabo, 2023) أنه تُعتبر المهارات الحياتية أساسية للتطور الشامل للأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة، حيث تدعم هذه المرحلة التنموية الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين ٠ إلى ٦ سنوات من خلال نهج شامل يعزز المهارات الاجتماعية والعاطفية والمعرفية واللغوية والحركية ومهارات العناية بالذات. يهدف هذا النهج إلى تنشئة أطفال واثقين في التعبير عن مشاعرهم، وقادرين على التصرف بشكل مستقل، وتعظيم قدراتهم وقد أظهرت الدراسات أن التدخلات المبكرة خلال هذه الفترة تعزز بشكل كبير الاستعداد المدرسي والنتائج التي تتطلع إليها التنمية البشرية.

كذلك ذكر في يوسف (٢٠١٩) أنّ لها خصائص تتمثّل فيما يلي:

١. التّنوُّع والشُّمولية: فالمهاراتُ الحياتية تشمل كلًّا من الجوانب المادّية وغير المادّية المرتبطة بأساليب إشباع الفرد لاحتياجاته ولمُتطلّبات تفاعُله مع الحياة وتطويره لها.

٢. أنّها تختلف من مجتمع إلى آخر تبعا لطبيعة كلّ مجتمع ودرجة تقدُّمه، وتختلف من فترةٍ زمنية إلى أخرى.

٣. أنّها تعتمد على الطّبيعة التّبادُلية بين الفرد والمجتمع، وبين المجتمع والفرد، ودرجة تأثير كلٍّ منهما في الآخر.

٤. أنّها تستهدف مساعدة الفرد على التّفاعُل النّاجح مع الحياة، وتطوير أساليب معايشته للحياة، وما يتبع ذلك من التّفاعُل مع مواقف الحياة بأساليب جديدةٍ مُتطوّرة (ص.٦٤١).

وبناء على ما سبق يمكن القولُ: إنّ تعزيز المهارات الحياتية في مرحلة الرّوضة ليس مُجرّد إضافةٍ تعليمية، بل هو ضرورة لضمان النُّموّ المتوازن والشّامل للأطفال.

**الدّراسات السّابقة:**

**فيما يلي عرض لأكثر الدّراسات السّابقة أهمية العربية والأجنبية، ذات العلاقة بموضوع البحث الحالي، وقد رُتّبت زمنيًّا من الأقدم إلى الأحدث:**

دراسةُ سبكي (٢٠١٩) سعت لمعرفة دور الأركان التّعليمية في تنمية المهارات الحياتية الاجتماعية لأطفال ما قبْل المدرسة بالرّوضات الحكومية في مدينة مكّة المُكرّمة، وهي (الوعي بالذّات، والتّواصُل، والتّعاوُن والعمل مع الآخرين). وقد تكوّنت عيّنةُ الدّراسة من ٣٦٢ طفلا وطفلة، و٢٢٣ من مُعلّمات رياض الأطفال، و٢٥ روْضة حكومية بمدينة مكّة المُكرّمة، وقد اتّبعت الدّراسةُ المنهج المسحي الوصفي، وطُبّق مقياسُ المهارات الحياتية الاجتماعية. وأظهرت النّتائجُ فاعلية أنشطة الأركان التّعليمية في تنمية المهارات الحياتية الاجتماعية، وكان ترتيبُها على التّوالي: بُعْد مهارات التّواصُل، يليه بُعدُ مهارات الوعي بالذّات وإدارة الذّات، وأخيرا كان بُعدُ مهارات التّعاوُن والعمل مع الآخرين، كما أظهرت أنّ مستوى امتلاك أطفال الرّوضة للمهارات الحياتية الاجتماعية يتراوح بين المُتوسّط إلى المرتفع، وأوصت الدّراسةُ بتطوير تصميم بيئة الأركان التّعليمية وإثرائها بالأنشطة المُحفّزة إلى تنمية المهارات الحياتية الاجتماعية (الوعي بالذّات، وإدارة الذّات، والتّواصُل، والتّعاوُن والعمل مع الآخرين)، وبتصميم برامج تُسهم في تنمية المهارات الحياتية الاجتماعية لدى طفل الرّوضة.

أمّا دراسةُ الجفري (٢٠٢٠) فحاولت تّعرُّف مُتطلّبات تفعيل دور الأركان التّعليمية في تّعرُّف الخصائص السُّلوكية لدى أطفال الرّوضة الموهوبين من وجهة نظر المُعلّمات، وقد أُجْريتْ عيّنةٍ بلغت (١٥٠) من مُعلّمات رياض الأطفال بمنطقتي الباحة ومكّة المُكرّمة، وطبّقت الباحثةُ استبيان دور الأركان التّعليمية في تّعرُّف الخصائص السُّلوكية لدى أطفال الرّوضة الموهوبين، وأسفرت النّتائجُ عن وجود تأثيرٍ بدرجة مُتوسّطة لكلٍّ من ركن المكتبة والرُّكن الفنّي والرُّكن الإيهامي وركن البناء والهدم وركن الاكتشاف والرُّكن الإدراكي في تّعرُّف الخصائص السُّلوكية لدى الأطفال الموهوبين من وجهة نظر المُعلّمات، وكان من أكثر التّوصيات أهمية الاهتمامُ بالأركان التّعليمية في جميع مراحل التّعليم؛ لا سيّما رياضُ الأطفال، ودراسةُ مزيد من العوامل المرتبطة بالأركان التّعليمية في الحياة المدرسية.

وسعت دراسةُ الأغا (٢٠٢٠) إلى تبيان معايير التّربية الوجْدانيّة لطفل الرّوضة، والوقوف على أكثر أهدافها أهمية ، وتصميم أنشطة مراكز التّعلُّم القائمة على التّكوين الفعّال للبيئة التّعليمية لتنمية التّربية الوجْدانيّة لطفل الرّوضة، وقد أُعدّ مقياسُ التّربية الوجْدانيّة بُغْية تنمية بعض معايير التّربية الوجْدانيّة وهي: (تسميةُ المشاعر، والتّعبير لفظيًّا عن المشاعر، والتّعامُلُ مع المشاعر بطُرُقٍ مختلفة، وفهمُ مشاعر الآخرين، وضبطُ الانفعالات نحو الآخرين، وإدراكُ أنّ المشاعر مُتغيّرة، والتّعاطُفُ

مع الآخرين، والاستقلاليةُ في الفصل، والدّفاعُ عن الحقوق)، واتّبعت الدّراسةُ المنهج شبه التّجريبي، وأُجريتْ على عيّنةٍ بلغت (٨٠) طفلا وطفلة، وتوصّلت إلى: وجود فُروقٍ دالّةٍ إحصائيًّا بين مُتوسّطات درجات المجموعتين التّجريبية والضّابطة من أطفال مرحلة الرّياض على مقياس المفاهيم الوجْدانيّة لطفل الرّوضة في التّطبيق البعْدي (بعد تطبيق برنامج الأنشطة على أفراد المجموعة التّجريبية فقط) لصالح المجموعة التّجريبية، ووجود فروقٍ دالّةٍ إحصائيًّا بين مُتوسّطات درجات المجموعة التّجريبية من أطفال مرحلة الرّياض في القياسين القبْلي والبعْدي، وفي القياسين البعْدي والتتبُّعي على مقياس المفاهيم الوجْدانيّة لطفل الرّوضة لصالح القياس البعْدي والقياس التّتبُّعي، وعدم وجود فروقٍ دالّةٍ إحصائيًّا بين مُتوسّطات درجات المجموعة الضّابطة من أطفال مرحلة الرّياض في القياسين القبْلي والبعْدي على مقياس المفاهيم الوجْدانيّة لطفل الرّوضة.

وسعت دراسةُ خشان (٢٠٢٠) إلى معرفة فاعلية مراكز التّعلُّم في تنمية بعض مهارات المشاركة الاجتماعية لدى طفل الرّوضة، وقد اتّبعت المنهج شبه التّجريبي على عيّنةٍ مُكوّنة من (٦٠) طفلًا مُقسّمين على مجموعتين (عيّنة ضابطة ) و(عيّنة تجريبية )، وكانت أبرزُ النّتائج ظهور أهميّة مراكز التّعلُّم في تنمية مهارات المشاركة الاجتماعية لتفوُّق المجموعة التّجريبية على المجموعة الضّابطة، وقد أوصت الدّراسةُ بإعداد دليلٍ لمُعلّمة الطُّفولة المُبكّرة يساعدها في استخدام مراكز التّعلُّم وتفعيلها بطريقة صحيحة، وتدريب الطالبات المُعلّمات في كُليّات التّربية على استخدام مراكز التّعلُّم بطريقة صحيحة لتنمية مهارات الطّفل.

أمّا دراسة (Diana & Yusufi, 2021) فتهدف إلى تقييم تأثير نموذج التعليم الشامل (I-Teach) في مهارات الحياة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة أثناء التعلم من المنزل خلال جائحة COVID-19. تكونت العينة من ١٢ طفلا ذوي احتياجات خاصة. استخدمت الدّراسةُ استبيانات وملاحظات لقياس مهارات الحياة، بالإضافة إلى وثائق تشمل صورًا وفيديوهات لأنشطة الأطفال، واتبعت الدراسة استبيانا، وأظهرت النّتائج أن الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة أبَدْوا تقدمًا ملحوظًا في مهارات الحياة، خاصة في مهارة الأكل الذاتي. أوصت الدراسة بأنه ينبغي أن تكون برامج تعليم مهارات الحياة جزءا أساسيا ومخططا له في المناهج الدراسية للأطفال لتطوير مهاراتهم وإعدادهم للمراحل التالية في حياتهم، كما أشارت إلى ضرورة تعزيز التواصل بين المعلمين والأهالي لضمان استمرارية التعلم في المنزل وتبادل المعلومات حول تقدم الأطفال، ويجب على المؤسسات التعليمية توفير الأدوات والموارد اللازمة لدعم أنشطة مهارات الحياة، مما يساعد الأطفال على ممارسة المهارات بشكل فعال.

دراسة الرشيدي (٢٠٢٣)، سعت هذه الدّراسةُ إلى تّعرُّف جودة الفصول التّعليمية، والكشف عن العلاقة بين جودة الفصول التّعليمية وتنمية المهارات الاجتماعية لطفل الرّوضة من وجهة نظر المُعلّمات، وقد تكوّنت عيّنةُ الدّراسة من (٥٠) من مُعلّمات الرّوضات الحكومية، و(٥٠) من مُعلّمات الرّوضات الأهلية، واتّبعت الدّراسةُ المنهج الوصفي الارتباطي، واستخدمت استبانة جودة الفصول التّعليمية في الرّوضة، وأسفرت نتائجُ الدّراسة عن وجود علاقة ارتباطية طردية (مُوجبة) بين مستوى جودة الفصول التّعليمية بأبعادها (تجهيزات بيئة الصّفّ، والأركان والأنشطة الصّفّية، والمُواصفات الفنّية، والتّوجيه والإرشاد، والتّقويم، والدّرجة الكُليّة لمستوى جودة الفصول التّعليمية) وتنمية المهارات الاجتماعية لطفل الرّوضة من وجهة نظر المُعلّمات بأبعادها (المسئولية الاجتماعية، والتّفاعُل مع الآخرين، والتّعاوُن، والتّحدُّث، والمُشاركة، والدّرجة الكُليّة للمهارات الاجتماعية)، الأمرُ الذي يشير إلى أنّه كلّما ارتفع مستوى جودة الفصول التّعليمية ارتفع مستوى المهارات الاجتماعية لطفل الرّوضة.

وأمّا دراسةُ الغامدي (٢٠٢٣) فقد سعت إلى تّعرُّف دور الأركان التّعليمية في تنمية الاستعداد اللُّغوي للطّفل من وجهة نظر مُعلّمات رياض الأطفال، ولتحقيق هدف الدّراسة اتُّبع المنهجُ الوصفي المسحي، واعتُمدت الاستبانةُ أداة بعد التّأكُّد من صدقها وثباتها على عيّنةٍ تكوّنت من (٦٨) من مُعلّمات رياض الأطفال في الأحساء، وبعد تحليل البيانات أسفرت النّتائجُ عن مجيء دور الأركان التّعليمية في جميع محاور الاستعداد اللُّغوي بدرجة كبيرة، وبناء على النّتائج أوصت الدّراسةُ بعدّة توصياتٍ أكثرها أهمية تشجيعُ المُعلّمات على استخدام الأركان التّعليمية في صفوفٍ أعلى لما لها من دورٍ إيجابي في زيادة الحصيلة اللُّغوية.

وأمّا دراسةُ العوفي (٢٠٢٣) فقد سعت إلى تّعرُّف دور مُعلّمات رياض الأطفال في تنمية المهارات الحياتية لدى أطفال الرّوضة بمحافظة الطّائف من وجهة نظرهنّ، وقد استُخدمت الاستبانةُ أداة للدّراسة، وركّزت على خمسة محاور رئيسيةٍ لتنمية المهارات الحياتية هي: المهاراتُ الوقائية، والصّحيّة، والبيئية، والغذائية، واليدوية، وشملت عيّنةُ الدّراسة (١٦٣) من مُعلّمات رياض الأطفال في الطّائف، وأسفرت الدّراسةُ عن عدّة نتائج، كان من أبرزها: ارتفاع درجة المُوافقة على توفُّر إجماليّ دور مُعلّمات رياض الأطفال في تنمية المهارات الحياتية لدى أطفال الرّوضة. وفي ضوء النّتائج أوصت الدّراسةُ بتضمين المهارات الحياتية في منهج رياض الأطفال لما لها من أثرٍ كبير في توجيه المُعلّمة وتشجيعها وتفعيل دورها، والاستمرار في القيام بدوْرها في تنمية المهارات الحياتية لأطفال الرّوضة.

**دراسة**(Yildirim & Niyomugabo, 2025) ، تهدفُ هذه الدراسةُ إلى استكشاف المهارات الحياتية للأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة في تركيا ورواندا، مع التركيز على الفروقات والتشابهات في السياقات الاجتماعية والثقافية والتعليمية التي تؤثرُ في هذه المهارات. تمّ استخدامُ "مقياس المهارات الحياتية للأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة". تكونتْ العيّنةُ من ٢٠٠ طفلٍ تتراوحُ أعمارُهم بين ٥–٧ سنواتٍ، وعدد متساوٍ من المعلمين، وأظهرتْ الدراسةُ عدة نتائج رئيسية، أنّ المهارات الاجتماعية والمسئولية ومهارة الوعي الذاتيّ ومهارة اتخاذ القرار حقق الأطفالُ الأتراكُ فيها درجاتٍ أعلى في المهارات الاجتماعية مقارنة بأقرانهم في رواندا، مما يدلُّ على تأثير أنظمة التعليم المختلفة الموجودة في تركيا في تعزيز هذه المهارات لدى أطفالهم.

**التعليقُ العامُّ على الدّراسات السّابقة:**

ركّزت جميعُ الدّراسات السّابقة على دور المُعلّمات والأركان التّعليمية في تعزيز المهارات والقيم لدى الأطفال؛ فعلى سبيل المثال سلّطت دراسةُ الرشيدي (٢٠٢٣) الضّوء على تأثير جودة الفصول التّعليمية في تنمية المهارات الاجتماعية، وهو عنصر أساسي في المهارات الحياتية. أمّا دراسةُ الجفري (٢٠٢٠) فأبرزت أهميّة الأركان التّعليمية في فهم الخصائص السُّلوكية للأطفال؛ ومن ثمّ بيّنت حاجة الأطفال إلى بيئات تعليمية مُلائمة. وفي السّياق نفْسه تستهدف الدّراسةُ الحالية تفعيل مراكز التّعلُّم التّربوية بما تشمله من أركان تعليمية ومناطق تعلم، وهو ما يتماشى مع النّتائج التي أظهرتها الدّراساتُ السّابقة من أهميّة البيئة التّعليمية في تعزيز النُّموّ الشّامل للأطفال، كما أنّ التّركيز على المهارات الحياتية ينسجم مع الأبعاد التي تناولتها الدّراساتُ من حيث أهميّةُ المهارات الاجتماعية واللُّغوية والوجْدانيّة. وتستخدم الدّراسةُ الحالية الاستبانة أداة لجمع البيانات مثلُها مثلُ الكثير من الدّراسات السّابقة كدراسة العوفي (٢٠٢٣)، ودراسة الجفري (٢٠٢٠)؛ ففي هذه الدّراسات كانت الاستبانةُ أداة فعّالة لجمع آراء المُعلّمات حول دورهنّ وتأثير بيئات التّعلُّم في الأطفال، وهذا الاستخدام المشترك للاستبانة يبيّن منهجية بحثية متّسقة تتيح مُقارنة النّتائج والتّحليلات بين الدّراسات المختلفة.

وكذلك تتكوّن عيّنةُ الدّراسة الحالية من مُعلّمات الطُّفولة المُبكّرة، وهو ما يتماشى مع تركيز الكثير من الدّراسات السّابقة على الفئة نفسها، فعلى سبيل المثال استخدمت دراسةُ الرشيدي (٢٠٢٣) عيّنة من مُعلّمات رياض الأطفال؛ وهذا ممّا يعزّز من مصداقية النّتائج، ويسهم في الوصول إلى فهمٍ أعمق لدور المُعلّمات في تنمية المهارات الحياتية.

وبناء على هذه الرّوابط يمكن القولُ: إنّ الدّراسة الحالية تستند إلى أُسسٍ قويّة من الأبحاث السّابقة، سواء من حيث الموضوعُ أو الأدوات المستخدمة؛ إذ تُعزّز النّتائجُ والتّوصيات المستخلصة من الدّراسات السّابقة أهميّة تفعيل مراكز التّعلُّم التّربوية لتكُون وسيلة فعّالة لتنمية المهارات الحياتية لدى الأطفال؛ ومن ثمّ تُسهم في تقديم تصوُّرٍ شامل ومتكامل يتماشى مع الاحتياجات التّعليمية المعاصرة.

**جوانب الاستفادة من الدّراسات السّابقة:**

١- تحديدُ مُشكلة البحث الحاليّ، وتطويرُ أداته.

٢- إثراءُ الإطار النّظريّ للبحث الحاليّ بالدّلالة على المراجع والمصادر العلْميّة المناسبة، وقد استفادت منها الدّراسةُ الحالية في وضع الإطار النّظري.

٣- الاستفادة من نتائجها في مناقشة نتائج البحث الحالي.

## الطريقة والإجراءات

**منهج الدّراسة:**

اتّبعت الدّراسةُ المنهج الوصفي التحليلي، وقد عرّفه العسّافُ (٢٠١٢) بأنّه: "ذلك النّوعُ من البحوث الذي يحدُث باستجواب جميع أفراد مجتمع البحث أو عيّنةٍ كبيرة منهم بُغْية وصف الظّاهرة المدروسة من حيث طبيعتُها ودرجةُ وجودها فقط، دون أن يتجاوز ذلك إلى دراسة العلاقة أو استنتاج الأسباب مثلًا" (ص.١١).

**مجتمع الدّراسة:**

عرّفه عبيدات وآخرون (٢٠٠٧م) بأنّه: "جميعُ الأفراد أو الأشخاص أو الأشياء الذين يكونون موضوع مشكلة البحث" (ص٩٩). ويتكوّن مجتمعُ الدّراسة الحالية من جميع مُعلّمات الرّوضة المُتخصّصات بمدارس الطُّفولة المُبكّرة في مدينة (الرّياض) البالغ عددُهنّ (٣٢٥١) مُعلّمة (إدارة تعليم الرّياض).

**عينة الدّراسة:** بلغت عيّنةُ الدّراسة الحالية (٣٤٤)، وقد أرسلت الباحثةُ الرّابط الإلكتروني إلى أفراد عيّنة الدّراسة فحصلت على (٣٥٠) من الرُّدود الإلكترونية.

**أداة الدّراسة:** يُقصد بأداة الدّراسة أو أداة جمع البيانات: "الوسيلةُ التي تُجمع بها البياناتُ بُغْية اختبار فرضيّات الدّراسة، أو الإجابة عن تساؤلاتها" (القحطاني وآخرون، ٢٠٠٤، ٢٨٧). وقد استخدمت الباحثةُ الـــمُقابلة والاستبانة أداتين لجمع البيانات اللّازمة للدّراسة.

**خُطوات بناء أداة الدّراسة:**

بعْد الاطّلاع على الدّراسات السّابقة وما احتوتْه من إطارٍ نظري واستبانات ومُقابلات أُعدّت الاستبانةُ في صُورتها الأوّليّة لتكون أداة لجمع البيانات اللّازمة عن الدّراسة.

وقد اعتمدت الباحثةُ في إعدادها الشّكل المُغلق (Closed Questionnaire) الذي يحدّد الاستجابات المحتملة لكلّ عبارة، وعند صياغة عبارات الاستبانة راعتْ ما يلي:

١. وضوح العبارة وانتماءها إلى المحور.
٢. ألا تحتمل العبارةُ أكثر من فكرة أو معنى.
٣. الابتعاد عن الكلمات التي تحتمل أكثر من معنى.
٤. وضوح ألْفاظ العبارات وابتعادها عن الغموض.

وقد تكوّنت الاستبانةُ من (٢٥) عبارة من العبارات التي تقيس مُتغيّرات الدّراسة، وقُسّمتْ إلى أربعة محاور على النّحو التّالي:

المحور الأول: يقيس واقع دور مراكز التّعلُّم التّربوية بالرّوضة في تنمية مهارة الاستقلالية لدى الطّفل، ويشتمل على (٥) عباراتٍ. والمحور الثاني: يقيس واقع دور مراكز التّعلُّم التّربوية بالرّوضة في تنمية مهارة حلّ المُشكلات لدى الطّفل، ويشتمل على (٥) عباراتٍ. والمحور الثالث: يقيس واقع دور مراكز التّعلُّم التّربوية بالرّوضة في تنمية مهارة التّواصُل الاجتماعي لدى الطّفل، ويشتمل على (٥) عباراتٍ. والمحور الرابع: يقيس المُعوّقات التي تحُول دون تفعيل دور مراكز التّعلُّم التّربوية بالرّوضة في تنمية المهارات الحياتية لدى الطّفل، ويشتمل على (١٠) عباراتٍ.

وصيغتْ عباراتُ الاستبانة وفْقا لمقياسٍ خُماسي على النّحو التّالي: (موافق بدرجة كبيرة جدّا/ موافق بدرجة كبيرة/ موافق بدرجة مُتوسّطة/ موافق بدرجة ضعيفة/ موافق بدرجة ضعيفة جدًّا).

**صدق الأداة:**

تحقّقت الباحثةُ من صدق أداة الدّراسة بطريقتين:

**أوّلا: الصّدق الظّاهري للاستبانة**

بعد إعداد الاستبانة في صُورتها الأوّليّة عُرضت على نُخبةٍ من المُحكّمين في جامعات المملكة العربية السُّعودية لإبداء آرائهم حول مدى وضوح العبارات، وانتمائها إلى المحور، وصحّة صياغتها، وقد بلغ عددُ المُحكّمين (١٠) من أساتذة الجامعات السعودية، ثمّ عُدّلت الاستبانةُ بناء على مُلاحظاتهم حتّى وصلت إلى صُورتها النّهائية، وأصبحت صالحة لقياس ما وُضعتْ لقياسه.

**ثانيا: صدق الاتّساق الدّاخلي:**

حسبت الباحثةُ الاتّساق الدّاخلي لفقرات أداة الدّراسة بحساب مُعاملات ارتباط بيرسون بين كلّ فقرة بالمحور الذي تنتمي إليه، وهو ما توضّحه الجداول التّالية:

**جدول ١**

*مُعاملات ارتباط بنود محاور الدّراسة بالمحور الذي تنتمي إليه والدّرجة الكُليّة للمحور*

| م | فقرات الاستبانة | معامل الارتباط بالمحور |
|---|---|---|
| | **المحور الأول** | |
| 1 | تسمح للطّفل بالتّعبير عن نفسه ومشاعره واحتياجاته. | 0.578** |
| 2 | يستطيع الطّفلُ إكمال المهامّ المُوكلة إليه، مثل ترتيب الأدوات وإعادتها إلى أماكنها المُخصّصة. | 0.776** |
| 3 | تبْني ثقة الطّفل بنفْسه، ويكون مُتحدّثا ومُستمعا جيّدا. | 0.627** |
| 4 | يستطيع الطّفلُ تنفيذ طلبات المُعلّمة بكُلّ دقّة. | 0.650** |
| 5 | يستطيع الطّفلُ اللّعب منفردا أو اختيار مجموعة من الأصدقاء للّعب معه بدون تدخُّل المُعلّمة. | 0.777** |
| | **المحور الثاني** | |
| 1 | تُشجّع مراكزُ التّعلُّم الطّفل على التّفكير النّقدي. | 0.666** |
| 2 | تُحفّز مراكزُ التّعلُّم الطّفل على تطبيق مهارة الاستقصاء. | 0.727** |
| 3 | يستطيع الطّفلُ التّعبير بعبارات واضحة عن المشكلة التي تواجهه خلال فترة مراكز التّعلُّم. | 0.660** |
| 4 | تسمح للطّفل باستكشاف جميع مراكز التّعلُّم واكتشاف محتوياتها. | 0.588** |
| 5 | يستطيع الطّفلُ اقتراح عدّة حلول للمشكلة التي تواجهه. | 0.654** |
| | **المحور الثالث** | |
| 1 | تساعد الطّفل في بناء علاقاتٍ ناجحة وصحّيّة مع الأطفال الآخرين. | 0.702** |
| 2 | يمتاز الطّفلُ خلال فترة مراكز التّعلُّم بتقبُّل آراء أصدقائه الآخرين. | 0.632** |
| 3 | يخاطب الطّفلُ في أثناء فترة مراكز التّعلُّم أصدقاءه بكلماتٍ وألْفاظ مقبولة. | 0.677** |
| 4 | يستطيع الطّفلُ الاستماع إلى آراء الآخرين بكُلّ فاعليّة. | 0.809** |
| 5 | يستخدم الطّفلُ وسائل إقناع عند التّحدُّث مع الآخرين. | 0.689** |
| | **المحور الرابع** | |
| 1 | عدم كفاية الوسائل التّعليمية اللّازمة لتنمية المهارات الحياتية أثناء فترة مراكز التّعلُّم التّربوية. | 0.687** |
| 2 | قلة الدّورات التّدريبية التي تدرب المُعلّمة على التّعامُل الصّحيح لتنمية المهارات الحياتية لدى الطّفل. | 0.803** |
| 3 | كثرةُ أعداد الأطفال في الفصل تُشكّل عائقا أمام الاستفادة الكاملة من مراكز التّعلُّم التّربوية. | 0.805** |
| 4 | قلّة الأدلّة الاسترشادية لكيفية تنمية المهارات الحياتية تفيد المُعلّمة أثناء فترة مراكز التّعلُّم التّربوية. | 0.804** |
| 5 | ضعْف التّعاوُن والتّنسيق بين المُعلّمة وإدارة الرّوضة؛ ممّا يُسبّب ضعفا في مُتابعة اكتساب الطّفل للمهارات الحياتية. | 0.685** |
| 6 | محدُوديّة الدّعم المادّي اللّازم لتنفيذ الأنشطة الدّاعمة للمهارات الحياتية بالرّوضة. | 0.765** |
| 7 | ضعْف قناعة المُعلّمة بأهميّة مراكز التّعلُّم التّربوية في تعزيز المهارات الحياتية لدى الطّفل. | 0.727** |
| 8 | ضعْف الخُطط المُعتمدة بالرّوضات وتسعى إلى توحيد المُمارسات الدّاعمة لتنمية المهارات الحياتية. | 0.681** |
| 9 | ضعْف التّجهيزات اللّازمة لتفعيل المهارات الحياتية – مثل الكراسي والطّاولات– أثناء فترة مراكز التّعلُّم التّربوية. | 0.720** |
| 10 | ضعْف توظيف التّقنية الدّاعمة لتنمية المهارات الحياتية أثناء فترة مراكز التّعلُّم التّربوية. | 0.641** |

** **عبارات دالّة عند مستوى 0.01 فأقلّ.**

من الجدول السّابق يتّضح أنّ جميع العبارات دالّة عند مستوى (٠,٠١)، وهو ما يوضّح تمتُّع جميع الفقرات المُكوّنة للاستبانة بدرجة صدق عالية تجعلها صالحة للتّطبيق الميداني.

**ثبات الاستبانة:**

للتّحقُّق من ثبات مُفردات محاور الدّراسة استُخدم معامل ألْفا كُرونباخ؛ فجاءت النّتائجُ على النّحو المُبيّن في الجدول التّالي:

**جدول ٢**

*معاملات ثبات ألْفا كرونباخ*

| محاور الدّراسة | عدد البنود | معامل الثّبات ألفا كرونباخ |
|---|---|---|
| المحور الأوّل | 5 | 0.837 |
| المحور الثّاني | 5 | 0.845 |
| المحور الثّالث | 5 | 0.844 |
| المحور الرّابع | 10 | 0.896 |
| مُعامل الثّبات الكُلّي | 25 | 0.904 |

من الجدول السّابق يتّضح أنّ درجة ثبات محور الدّراسة مرتفعة؛ إذ تراوحت قيمةُ مُعامل الثّبات ألْفا كُرونباخ لجميع محاور الدّراسة ما بين (٠,٨٣٧ إلى ٠,٩١٥)، كما بلغتْ قيمةُ مُعامل الثّبات الكُلّي (٠,٩٠٤)، وهي قيمةُ ثباتٍ مرتفعة توضّح صلاحية أداة الدّراسة للتّطبيق الميداني.

**تصحيح أداة البحث:**

لتسهيل تفسير النّتائج استخدمت الباحثةُ تصحيح أداة الدّراسة، وتحديد مُستوى الإجابة عن بُنود الأداة أعطت الباحثةُ وزنا للبدائل على النّحو المُبيّن في الجدول التّالي كي تُعالج إحصائيًّا :

**جدول ٣**

*تصحيح أداة الدّراسة*

| درجة المُوافقة | موافق بدرجة كبيرة جدّا | موافق بدرجة كبيرة | موافق بدرجة مُتوسّطة | موافق بدرجة ضعيفة | موافق بدرجة ضعيفة جدّا |
|---|---|---|---|---|---|
| الدرجة | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |

ثمّ صُنّفت تلك الإجاباتُ إلى خمسة مُستويات متساوية المدى باستخدام المُعادلة التّالية:

طُول الفئة = (أكبر قيمة – أقلّ قيمة) ÷ عدد بدائل الأداة = (٥–١) ÷ ٥ = ٠,٨٠

لنحصُل على التّصنيف التّالي:

**جدول ٤**

*توزيع الفئات وفْق التّدرُّج المُستخدم في أداة البحث*

| الوصف | مدى المُتوسّطات |
|---|---|
| موافق بدرجة كبيرة جدًّا | من 4.21-5.00 |
| موافق بدرجة كبيرة | من 3.41 إلى أقل من 4.21 |
| موافق بدرجة مُتوسّطة | من 2.61 إلى أقل من 3.41 |
| موافق بدرجة ضعيفة | من 1.81 إلى أقل من 2.61 |
| موافق بدرجة ضعيفة جدًّا | من 1.00 إلى أقل من 1.81 |

**أساليب تحليل البيانات:**

استخدمت الباحثةُ الأساليب الإحصائية التّالية لتّعرُّف خصائص أفراد الدّراسة، وحساب صدق الأدوات وثباتها، والإجابة عن تساؤلات الدّراسة:

- التّكرارات والنّسبة المئوية.
- المُتوسّط الحسابي (Mean): لمعرفة مدى ارتفاع آراء أفراد الدّراسة أو انخفاضها عن كلّ عبارة من عبارات مُتغيّرات الدّراسة إلى جانب المحاور الرّئيسية، وكذلك لترتيب العبارات من حيث درجةُ الاستجابة تبعًا لأعلى مُتوسّطٍ حسابي.
- الانحراف المعياري (Standard Deviation): لتّعرُّف مدى انحراف آراء أفراد الدّراسة لكلّ عبارة من عبارات مُتغيّرات الدّراسة ولكلّ محور من المحاور الرّئيسية عن مُتوسّطها الحسابي؛ إذ يوضّح الانحرافُ المعياري التّشتُّت في آراء أفراد الدّراسة لكلّ عبارة من عبارات مُتغيّرات الدّراسة إلى جانب المحاور الرّئيسية؛ فكلّما اقتربت قيمتُه من الصّفر تركّزت الآراءُ وانخفض تشتُّتها بين المقياس، وكذلك لترتيب العبارات بحسب المُتوسّط الحسابي لصالح أقلّ تشتُّتٍ عند تساوي المُتوسّطات الحسابيّة.
- مُعامل ألْفا كُرُونباخ (Cronbach Alpha): لحساب درجة ثبات أدوات البحث.
- قيم مُعامل ارتباط بيرسون (Pearson): لحساب صدق الاتّساق الدّاخلي لأداة الدّراسة.

## نتائج الدراسة ومناقشتها

**إجابة السُّؤال الأول: ما واقعُ دور مراكز التّعلُّم التّربوية بالرّوضة في تنمية مهارة الاستقلالية لدى الطّفل؟**

لتّعرُّف واقع دور مراكز التّعلُّم التّربوية بالرّوضة في تنمية مهارة الاستقلالية لدى الطّفل حُسبت المُتوسّطاتُ والانحرافات المعيارية لعبارات محور واقع دور مراكز التّعلُّم التّربوية بالرّوضة في تنمية مهارة الاستقلالية لدى الطّفل؛ فجاءت النّتائجُ على النّحو المُبيّن في الجدول التّالي:

**جدول ٥**

*استجابات أفراد الدّراسة على عبارات محور واقع دور مراكز التّعلُّم التّربوية بالرّوضة في تنمية مهارة الاستقلالية لدى الطّفل مُرتّبة تنازليًا بحسب المُتوسّط الحسابي*

| م | العبارة | المُتوسّط الحسابي* | الانحراف المعياري | درجة الممارسة | الرُّتبة |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | تسمح للطّفل بالتّعبير عن نفسه ومشاعره واحتياجاته | 4.36 | 0.791 | عالية جدّا | 1 |
| ٣ | تبني ثقة الطّفل بنفْسه، ويكُون مُتحدّثا ومُستمعا جيّدا | 4.35 | 0.800 | عالية جدّا | 2 |
| ٢ | يستطيع الطّفلُ إكمال المهامّ المُوكلة إليه مثل ترتيب الأدوات وإعادتها إلى أماكنها المُخصّصة | 4.32 | 0.815 | عالية جدّا | 3 |
| ٥ | يستطيع الطّفلُ اللّعب منفردا أو اختيار مجموعة من الأصدقاء للّعب معه بدون تدخُّل المُعلّمة | 4.13 | 0.936 | عالية | 4 |
| ٤ | يستطيع الطّفل تنفيذ طلبات المُعلّمة بكُلّ دقّة | 3.95 | 0.942 | عالية | 5 |
| | **المُتوسّطُ العامُّ** | 4.22 | 0.619 | **عالية جدّا** | |

***المُتوسّط الحسابي من (٥,٠٠).**

يتبيّن من الجدول السّابق أنّ مراكز التّعلُّم التّربوية بالرّوضة تقوم بدورها المنُوط بها في تنمية مهارة الاستقلالية لدى الطّفل بدرجة عالية جدًّا على وجه العموم بمُتوسّط حسابي بلغ (٤,٢٢ من ٥,٠٠)، وهو المُتوسّطُ الذي يقع في الفئة الخامسة من فئات المقياس الخماسي التي تشير إلى أنّ درجة المُوافقة (موافق بدرجة كبيرة جدًّا) في أداة الدّراسة.

كما تبيّن أنّ مُتوسّطات استجابة أفراد الدّراسة على دور مراكز التّعلُّم التّربوية بالرّوضة في تنمية مهارة الاستقلالية لدى الطّفل تراوحت بين (٣,٩٥ إلى ٤,٣٦)، وهي المُتوسّطاتُ التي تقع في الفئتين الرّابعة والخامسة من فئات المقياس الخماسي، والتي تشير إلى (موافق بدرجة كبيرة/ موافق بدرجة كبيرة جدًّا).

وقد رتّبت الباحثةُ أكثر هذه الأدوار أهمية لممارستها على النّحو التّالي:

جاءت العبارة رقم (١) التي تنصُّ على أنّه: (تسمح للطّفل بالتّعبير عن نفسه ومشاعره واحتياجاته) في المرتبة الأولى، بمُتوسّط حسابي بلغ (٤,٣٦ من ٥,٠٠)، وتشير تلك النّتيجةُ إلى أنّ مراكز التّعلُّم التّربوية بالرّوضة تعطي الفرصة للأطفال للتّعبير عن مشاعرهم بحُريّة وتمارس دورا أساسيًّا في تعزيز التعبير الذاتي؛ مما يسهم في تطوير مهارات التواصل وثقة الأطفال بأنفسهم. كما أن تمكين الأطفال من التعبير عن مشاعرهم يساعد المعلمين على فهم احتياجاتهم العاطفية ودعمهم بشكل فعّال. هذه البيئة تعزز من الهوية الشخصية للأطفال؛ مما يساهم في انخراطهم الفعّال في العملية التعليمية ويشجع على التفكير الإبداعي. لذلك، تعتبر هذه العبارة محورية في بناء بيئة تعليمية شاملة تدعم نمو الأطفال وتطورهم.

كما جاءت في المرتبة الأخيرة العبارة رقم (٢) التي تنصُّ على أنّه: (يستطيع الطفل تنفيذ طلبات المعلمة بكل دقة) بمُتوسّط حسابي بلغ (٣,٩٥ من ٥,٠٠)، وتتفق هذه النتيجة ودراسة سبكي (٢٠١٩)؛ حيث تركزت على فاعلية الأركان التعليمية في تنمية المهارات الحياتية الاجتماعية للأطفال، مثل الوعي بالذات، والتواصل، والتعاون. وأظهرت أن الأطفال في الروضات الحكومية بمكة المكرمة يمتلكون مستوًى مرتفعًا من المهارات الحياتية الاجتماعية، مما يبرِّز في قدرتهم على التفاعل مع المعلمات وتنفيذ الطلبات بدقة.

ويمكن تفسير ذلك بأن الأنشطة المتنوعة في مراكز التعلم والأركان التعليمية تعزز من قدرة الأطفال على فهم وتنفيذ التعليمات، مما يساهم في تطوير مهاراتهم الاجتماعية والعملية.

**إجابة السُّؤال الثاني: ما واقع دور مراكز التّعلُّم التّربوية بالرّوضة في تنمية مهارة حلّ المُشكلات لدى الطّفل؟**

لتّعرُّف واقع دور مراكز التّعلُّم التّربوية بالرّوضة في تنمية مهارة حلّ المُشكلات لدى الطّفل حُسبت المُتوسّطاتُ والانحرافات المعيارية لعبارات محور واقع دور مراكز التّعلُّم التّربوية بالرّوضة في تنمية مهارة حلّ المُشكلات لدى الطّفل؛ فجاءت النّتائجُ على النّحو المُبيّن في الجدول التّالي:

**جدول ٦**

*استجابات أفراد الدّراسة على عبارات محور واقع دور مراكز التّعلُّم التّربوية بالرّوضة في تنمية مهارة حلّ المُشكلات لدى الطّفل مُرتّبة تنازليًّا بحسب المُتوسّط الحسابي*

| م | العبارة | المُتوسّط الحسابي* | الانحراف المعياري | درجة الممارسة | الرُّتبة |
|---|---|---|---|---|---|
| 4 | تسمح للطّفل باستكشاف جميع مراكز التّعلُّم واكتشاف محتوياتها | 4.14 | 0.827 | عالية | 1 |
| 3 | يستطيع الطّفلُ التّعبير بعبارات واضحة عن المشكلة التي تواجهه خلال فترة مراكز التّعلُّم | 3.98 | 0.924 | عالية | 2 |
| 2 | تُحفّز مراكزُ التّعلُّم الطّفل على تطبيق مهارة الاستقصاء | 3.97 | 0.943 | عالية | 3 |
| 1 | تُشجّع مراكزُ التّعلُّم الطّفل على التّفكير النّقدي | 3.92 | 0.890 | عالية | 4 |
| 5 | يستطيع الطّفلُ اقتراح عدّة حلول للمشكلة التي تواجهه | 3.81 | 0.958 | عالية | 5 |
| | **المُتوسّطُ العامُّ** | 3.96 | 0.753 | **عالية** | |

***المُتوسّط الحسابي من (٥,٠٠).**

يتبيّن من الجدول السّابق أنّ مراكز التّعلُّم التّربوية بالرّوضة تقوم بدورها المنُوط بها في تنمية مهارة حلّ المُشكلات لدى الطّفل بدرجة عالية على وجه العموم، بمُتوسّط حسابي بلغ (٣,٩٦ من ٥,٠٠)، وهو المُتوسّطُ الذي يقع في الفئة الرّابعة من فئات المقياس الخماسي، ويشير إلى (موافق بدرجة كبيرة) في أداة الدّراسة.

كما تبيّن أن مُتوسّطات استجابة أفراد الدّراسة على دور مراكز التّعلُّم التّربوية بالرّوضة في تنمية مهارة حلّ المُشكلات لدى الطّفل تراوحت بين (٣,٨١ إلى ٤,١٤)، وهي المُتوسّطاتُ التي تقع في الفئة الرّابعة من فئات المقياس الخماسي ويشير إلى (موافق بدرجة كبيرة).

وقد رتّبت الباحثةُ أكثر هذه الأدوار أهمية تبعًا لممارستها على النّحو التّالي:

جاءت العبارةُ رقم (٤) التي تنصُّ على أنّه: (تسمح للطّفل باستكشاف جميع مراكز التّعلُّم واكتشاف محتوياتها) في المرتبة الأولى، بمُتوسّط حسابي بلغ (٤,١٤ من ٥,٠٠)، وتشير تلك النّتيجةُ إلى أنّ مراكز التّعلُّم تسمح للطّفل بتعرُّف مُكوّناتها، فتزيد من دافعيّته نحو التّعلُّم ومعرفة طُرق حلّ المُشكلات التي قد تواجهه وأساليبها، وتشير أيضا إلى أهمية حرية الاستكشاف في تعزيز التعلم النشط؛ فتمكين الأطفال من استكشاف بيئة التعلم يعزز مهاراتهم في حل المشكلات، وهذا الاستكشاف يؤكد أيضا مبدأ التعلم الذاتي؛ حيث يصبح الأطفال نشطين في عملية التعلم؛ مما يسهم في تعزيز ثقتهم

بأنفسهم وقدرتهم على التفكير المستقل. بالتالي، تبرِز هذه النتائج أهمية تصميم بيئات تعليمية تشجع على الاستكشاف والابتكار، مما يعد أساسيًّا في تطوير مهارات حل المشكلات لدى الأطفال في مرحلة الروضة.

كما جاءت العبارةُ رقم (٥) التي تنصُّ على أنّه: (يستطيع الطّفلُ اقتراح عدّة حلول للمشكلة التي تواجهه) في المرتبة الأخيرة بمُتوسّط حسابي بلغ (٣,٨١ من ٥,٠٠)، وتتفق هذه النتيجة وما أوصت به دراسة Diana & Yusufi (2021) بأنه ينبغي أن تكون برامج تعليم مهارات الحياة جزءًا أساسيًا ومخططًا له في المناهج الدراسية للأطفال لتطوير مهاراتهم وإعدادهم للمراحل التالية في حياتهم ، ويجب على المؤسسات التعليمية توفير الأدوات والموارد اللازمة لدعم أنشطة مهارات الحياة؛ مما يساعد الأطفال على ممارسة المهارات بشكل فعال.

**إجابة السُّؤال الثالث: ما واقع دور مراكز التّعلُّم التّربوية بالرّوضة في تنمية مهارة التّواصُل الاجتماعي لدى الطّفل؟**

لتّعرُّف واقع دور مراكز التّعلُّم التّربوية بالرّوضة في تنمية مهارة التّواصُل الاجتماعي لدى الطّفل حُسبت المُتوسّطاتُ والانحرافات المعيارية لعبارات محور واقع دور مراكز التّعلُّم التّربوية بالرّوضة في تنمية مهارة التّواصُل الاجتماعي لدى الطّفل؛ فجاءت النّتائجُ على النّحو المُبيّن في الجدول التّالي:

**جدول ٧**

*استجابات أفراد الدّراسة على عبارات محور واقع دور مراكز التّعلُّم التّربوية بالرّوضة في تنمية مهارة التّواصُل الاجتماعي لدى الطّفل مُرتّبة تنازليًا بحسب المُتوسّط الحسابي*

| م | العبارة | المُتوسّط الحسابي* | الانحراف المعياري | درجة الممارسة | الرُّتبة |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | تساعد الطّفل في بناء علاقاتٍ ناجحة وصحّيّة مع الأطفال الآخرين | 4.25 | 0.825 | عالية جدّا | 1 |
| ٣ | يخاطب الطّفلُ في أثناء فترة مراكز التّعلُّم أصدقاءه بكلماتٍ وألْفاظ مقبولة | 4.01 | 0.866 | عالية | 2 |
| ٢ | يمتاز الطّفلُ خلال فترة مراكز التّعلُّم بتقبُّل آراء أصدقائه الآخرين | 3.91 | 0.892 | عالية | 3 |
| ٤ | يستطيع الطّفلُ الاستماع إلى آراء الآخرين بكُلّ فاعليّة | 3.85 | 0.920 | عالية | 4 |
| ٥ | يستخدم الطّفلُ وسائل إقناع عند التّحدُّث مع الآخرين | 3.73 | 0.989 | عالية | 5 |
| | **المُتوسّطُ العامُّ** | 3.95 | 0.756 | **عالية** | |

***المُتوسّط الحسابي من (٥,٠٠).**

يتبيّن من الجدول السّابق أنّ مراكز التّعلُّم التّربوية بالرّوضة تقوم بدورها المنُوط بها في تنمية مهارة التّواصُل الاجتماعي لدى الطّفل بدرجة عالية على وجه العموم، بمُتوسّط حسابي بلغ (٣,٩٥ من ٥,٠٠)، وهو المُتوسّطُ الذي يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي، ويشير إلى (موافق بدرجة كبيرة) في أداة الدّراسة.

كما تبيّن أنّ مُتوسّطات استجابة أفراد الدّراسة على دور مراكز التّعلُّم التّربوية بالرّوضة في تنمية مهارة التّواصُل الاجتماعي لدى الطّفل تراوحت بين (٣,٧٣ إلى ٤,٢٥)، وهي المُتوسّطاتُ التي تقع في الفئتين الرّابعة والخامسة من فئات المقياس الخماسي، وتشير إلى (موافق بدرجة كبيرة/ موافق بدرجة كبيرة جدًّا).

وقد رتّبت الباحثةُ أكثر هذه الأدوار أهمية تبعًا لممارستها على النّحو التّالي:

جاءت العبارة رقم (١) التي تنصُّ على أنّه: (تساعد الطّفل في بناء علاقاتٍ ناجحة وصحّيّة مع الأطفال الآخرين) في المرتبة الأولى، بمُتوسّط حسابي بلغ (٤,٢٥ من ٥,٠٠)، وتشير تلك النّتيجةُ إلى أهميّة مراكز التعلم في تكوين العلاقات الاجتماعية النّاجحة بطريقة صحيحة تُبنى على الاحترام والتّعاوُن مع الآخرين وتبرز الأهمية في تعزيز السُّلوكيات الإيجابية لدى الطّفل، ويتفق ذلك ونتيجة دراسة الرشيدي (٢٠٢٣) التي أسفرت نتائجُها عن وجود علاقة ارتباطية طردية (مُوجبة) بين مستوى جودة الفصول التّعليمية وتنمية المهارات الاجتماعية لطفل الرّوضة بأبعادها (المسئولية الاجتماعية، والتّفاعُل مع الآخرين، والتّعاوُن، والتّحدُّث، والمُشاركة، والدّرجة الكُليّة للمهارات الاجتماعية)، الأمرُ الذي يشير إلى أنّه كلّما ارتفع مستوى جودة الفصول التّعليمية ارتفع مستوى المهارات الاجتماعية لطفل الرّوضة.

كما جاءت العبارة رقم (٥) التي تنصُّ على أنّه: (يستخدم الطّفلُ وسائل إقناع عند التّحدُّث مع الآخرين) في المرتبة الأخيرة، بمُتوسّط حسابي بلغ (٣,٧٣ من ٥,٠٠)، وتشير تلك النّتيجةُ إلى الدّور الإيجابي لمراكز التّعلُّم في غرس قيم الحوار الإيجابي داخل نفوس الأطفال، وتعليمهم أهميّة تقبُّل آراء الآخرين والاستفادة منها.

وتتّفق تلك النّتيجةُ مع دراسة السبكي (٢٠١٩) التي توصّلت إلى فاعليّة أنشطة الأركان التّعليمية في تنمية المهارات الحياتية الاجتماعية، وكان ترتيبُها على التّوالي: بُعْد مهارات التّواصُل، يليه بُعدُ مهارات الوعي بالذّات وإدارة الذّات، وأخيرا بُعدُ مهارات التّعاوُن والعمل مع الآخرين.

**إجابة السُّؤال الرابع: ما مُعوّقات تفعيل دور مراكز التّعلُّم بالرّوضة في تنمية المهارات الحياتية لدى الطّفل؟**

لتّعرُّف مُعوّقات تفعيل دور مراكز التّعلُّم بالرّوضة في تنمية المهارات الحياتية لدى الطّفل حُسبت المُتوسّطاتُ والانحرافات المعيارية لعبارات محور مُعوّقات تفعيل دور مراكز التّعلُّم بالرّوضة في تنمية المهارات الحياتية لدى الطّفل؛ فجاءت النّتائجُ على النّحو المُبيّن في الجدول التّالي:

**جدول ٧**

*استجابات أفراد الدّراسة على عبارات محور مُعوّقات تفعيل دور مراكز التّعلُّم بالرّوضة في تنمية المهارات الحياتية لدى الطّفل مُرتّبة تنازليًا بحسب المُتوسّط الحسابي*

| م | العبارة | المُتوسّط الحسابي* | الانحراف المعياري | درجة التأثير | الرُّتبة |
|---|---|---|---|---|---|
| ٣ | كثرةُ أعداد الأطفال في الفصل تُشكّل عائقا أمام الاستفادة الكاملة من مراكز التّعلُّم التّربوية | 4.58 | 0.822 | كبيرة جدّا | 1 |
| ٦ | محدُوديّة الدّعم المادّي اللّازم لتنفيذ الأنشطة الدّاعمة للمهارات الحياتية بالرّوضة | 4.55 | 0.761 | كبيرة جدّا | 2 |
| ١٠ | ضعْف توظيف التّقنية الدّاعمة لتنمية المهارات الحياتية أثناء فترة مراكز التّعلُّم التّربوية | 4.25 | 1.100 | كبيرة جدّا | 3 |
| ١ | عدم كفاية الوسائل التّعليمية اللّازمة لتنمية المهارات الحياتية أثناء فترة مراكز التّعلُّم التّربوية | 4.20 | 1.043 | كبيرة | 4 |
| ٤ | قلّة الأدلّة الاسترشادية لكيفية تنمية المهارات الحياتية تفيد المُعلّمة أثناء فترة مراكز التّعلُّم التّربوية | 4.11 | 1.062 | كبيرة | 5 |

| م | العبارة | المُتوسّط الحسابي* | الانحراف المعياري | درجة التأثير | الرُّتبة |
|---|---|---|---|---|---|
| ٢ | قلّة الدّورات التّدريبية التي تُدرّب المُعلّمة على التّعامُل الصّحيح لتنمية المهارات الحياتية لدى الطّفل | 4.05 | 1.139 | كبيرة | 6 |
| ٨ | ضعْف الخُطط المُعتمدة بالرّوضات وتسعى إلى توحيد المُمارسات الدّاعمة لتنمية المهارات الحياتية | 4.05 | 1.228 | كبيرة | 7 |
| ٥ | ضعْف التّعاوُن والتّنسيق بين المُعلّمة وإدارة الرّوضة ممّا يُسبّب ضعفا في مُتابعة اكتساب الطّفل للمهارات الحياتية | 4.03 | 1.175 | كبيرة | 8 |
| ٩ | ضعْف التّجهيزات اللّازمة لتفعيل المهارات الحياتية – مثل الكراسي والطّاولات– في أثناء فترة مراكز التّعلُّم التّربوية | 3.99 | 1.292 | كبيرة | 9 |
| ٧ | ضعْف قناعة المُعلّمة بأهميّة مراكز التّعلُّم التّربوية في تعزيز المهارات الحياتية لدى الطّفل | 3.59 | 1.469 | كبيرة | 10 |
| | **المُتوسّطُ العامُّ** | 4.14 | 0.779 | **كبيرة** | |

***المُتوسّط الحسابي من (٥,٠٠).**

يتبيّن من الجدول السّابق أن مُعوّقات تفعيل دور مراكز التّعلُّم بالرّوضة في تنمية المهارات الحياتية لدى الطّفل جاءت بدرجة عالية على وجه العموم، بمُتوسّط حسابي بلغ (٤,١٤ من ٥,٠٠)، وهو الـــمُتوسّطُ الذي يقع في الفئة الرّابعة من فئات المقياس الخماسي، ويشير إلى (موافق بدرجة كبيرة) في أداة الدّراسة.

كما تبيّن أنّ مُتوسّطات استجابة أفراد الدّراسة على مُعوّقات تفعيل دور مراكز التّعلُّم بالرّوضة في تنمية المهارات الحياتية لدى الطّفل تراوحت بين (٣,٥٩ إلى ٤,٥٨)، وهي المُتوسّطاتُ التي تقع في الفئتين الرّابعة والخامسة من فئات المقياس الخماسي، وتشير إلى (موافق بدرجة كبيرة/ موافق بدرجة كبيرة جدًّا).

وقد رتّبت الباحثةُ أكثر هذه المُعوّقات أهمية تبعًا لممارستها على النّحو التّالي:

جاءت العبارة رقم (٣) التي تنصُّ على أنّ: (كثرة أعداد الأطفال في الفصل تُشكّل عائقا أمام الاستفادة الكاملة من مراكز التّعلُّم التّربوية) في المرتبة الأولى، بمُتوسّط حسابي بلغ (٤,٥٨ من ٥,٠٠)؛ ويرجع ذلك إلى أنّ كثرة أعداد الأطفال في الفصل الواحد تُؤدّي إلى صعوبة التّعامُل مع كلّ طفل على حدةٍ؛ ومن ثمّ إلى ضعْف الاستفادة من مراكز التّعلُّم. وفي هذا السياق أوصت دراسةُ خشان (٢٠٢٠) بإعداد دليلٍ لمُعلّمة الطُّفولة المُبكّرة يساعدها في استخدام مراكز التّعلُّم وتفعيلها بطريقة صحيحة، وتدريب الطالبات المُعلّمات في كُليّات التّربية على استخدام مراكز التّعلُّم بطريقة صحيحة لتنمية مهارات الطّفل.

كما جاءت العبارة رقم (٧) التي تنصُّ على: (ضعْف قناعة المُعلّمة بأهميّة مراكز التّعلُّم التّربوية في تعزيز المهارات الحياتية لدى الطّفل) في المرتبة الأخيرة، بمُتوسّط حسابي بلغ (٣,٥٩ من ٥,٠٠)، ويُعزى ذلك إلى وجود قناعة لدى معلمة الروضة بأهمية مراكز التعلم في تنمية المهارات الحياتية لدى الطفل. وتتفق هذه النتائج ونتائج بعض الدراسات، مثل دراسة (Yildirim & Niyomugabo, 2025) التي ذكرت أن أنظمة التعليم المختلفة لها دور كبير في تعزيز هذه المهارات لدى الأطفال.

**إجابة السُّؤال الخامس: ما التّصوُّر الـــمُقترح لتفعيل دور مراكز التّعلُّم بالرّوضة في تنمية الـــمهارات الحياتية لدى الطّفل؟**

للإجابة عن هذا السُّؤال أُعدّ التّصوُّر المُقترح ثم عُرض على مجموعة من الخبراء في الطُّفولة المُبكّرة بلغتْ (١٠) متخصّصين، واشتمل – في صورته الأخيرة– على المُكوّنات التّالية:

١. فلسفة التّصوُّر المُقترح.
٢. مُنطلقات التّصوُّر المُقترح.
٣. أهداف التّصوُّر المُقترح.
٤. مُسوّغات التّصوُّر المُقترح.
٥. مُتطلّبات التّصوُّر المُقترح.
٦. آليّات تنفيذ التّصوُّر المُقترح.
٧. مُعوّقات تنفيذ التّصوُّر المُقترح.

**أولا: فلسفة التّصوُّر المُقترح**

تنطلق فلسفةُ التّصوُّر المُقترح من أهميّة مراكز التّعلُّم التّربوية من حيث كونُها ركيزة أساسية من ركائز التّعلُّم بالرّوضة، والعنصر الفعّال في أيّ عملية تربوية تُسهم في تنمية المهارات الحياتية لدى الطّفل؛ لذلك يجب تفعيلُ دورها في القيام بهذه المَهَمّة بما يكفُل تحقيق الرّوضة لأهدافها المرسومة التي من أكثرها أهمية إكسابُ الطّفل المهارات الحياتية اللّازمة لمُمارسة حياته اليومية.

**ثانيا: منطلقات التّصوُّر المُقترح:**

معايير التّعليم المُبكّر: الاستناد إلى معايير التّعليم المُبكّر المُعتمدة من قبل الهيئات التّعليمية؛ مثل مُنظّمة الأُمم المتّحدة للطُّفولة (يونيسف)، والمُنظّمة الأمريكية للتّعليم المُبكّر (NAEYC)؛ تلك المعاييرُ التي تؤكّد أهميّة تنمية المهارات الحياتية في مرحلة الطُّفولة المُبكّرة.

أهداف التّنمية المستدامة: الرّبطُ بين تنمية المهارات الحياتية لدى الأطفال وأهداف التّنمية المستدامة؛ خاصّة الهدف الرّابع وهو ضمانُ التّعليم الجيّد والشّامل للجميع، وتعزيزُ فُرص التّعلُّم مدى الحياة.

التّوجيهات الوطنية للتّعليم: التّوافُق مع التّوجيهات والمعايير الوطنية الخاصّة بالتّعليم المُبكّر التي وضعتْها وزارةُ التّعليم لضمان جودة التّعليم في مراكز التّعلُّم.

التّقييم المُعتمد على الأداء: استخدامُ أساليب تقييمٍ مُعتمدة على الأداء كما هو مُوضّح في دليل تقييم التّعليم المُبكّر الذي يشدّد على أهميّة تقييم المهارات العملية والاجتماعية بدلا من الاختبارات التّقليدية.

**ثالثا: أهداف التّصوُّر المُقترح**

١. تنمية مهارة حلّ المُشكلات، وتعزيز قُدرة الطّفل على التّفكير التحليلي والتّعامُل مع التّحدّيات اليومية.

٢. تعزيز الاستقلالية، وتمكين الطّفل من اتّخاذ قراراته الخاصّة والشُّعور بالمسئولية تُجاه نفْسه.

٣. تنمية مهارة التّواصُل الاجتماعي من خلال تحسين تفاعُل الطّفل مع الآخرين وتطوير مهارات التّعاوُن والتّعاطف لديه.

٤. التّعلُّم من خلال اللّعب بمراكز التّعلُّم، وذلك باستخدام اللعب وسيلة لتعليم الطّفل المهارات الحياتية بطُرقٍ مُمتعة.

٥. التّركيز على التجارب العملية، وتشجيع الطّفل على مُمارسة الأنشطة عمليًّا لتحفيزه إلى التّعلُّم الفعّال.

**رابعا: مُسوّغات التّصوُّر المُقترح**

١. التّحدّيات المستقبلية: إعداد الأطفال لمُواجهة التّحدّيات التي قد تواجههم في حياتهم.

٢. التطور الشّخصي: مساعدة الأطفال على بناء الثّقة بالنّفس والقُدرة على التّكيُّف.

٣. أهميّة مرحلة الرّوضة: مرحلةُ الرّوضة مرحلة حسّاسة في تكوين شخصية الطّفل وتنمية قُدراته الذّهنية والاجتماعية.

٤. دور مراكز التّعلُّم: مراكزُ التّعلُّم مكان مناسب لتنمية المهارات الحياتية من خلال البيئة التّفاعُلية والمُحفّزة.

**خامسا: مُتطلّبات التّصوُّر المُقترح**

**أولا: مجال تدريب المُعلّمين**

١. تقديم دوْراتٍ تدريبية للمُعلّمات حول أساليب التّعليم الحديثة، وطُرق تعزيز المهارات الحياتية.

٢. تنظيم ورش عملٍ منتظمة لتحديث معارف المُعلّمات ومهاراتهنّ.

**ثانيا: مجال تطوير المناهج**

١. تعديل المناهج التّعليمية لتتضمّن أنشطة وأهدافا واضحة تدعم تنمية المهارات الحياتية.

٢. تقديم محتوى مُتنوّعٍ بتضمينه مواضيع تتعلّق بالاستقلالية، وحلّ المُشكلات، والتّواصُل الاجتماعي في المناهج.

**ثالثا: مجال الموادّ التّعليمية**

١. تجهيز مراكز التّعلُّم بموارد تعليميةٍ مُتنوّعةٍ، مثل الكتب، والألْعاب التّعليمية، والموادّ الفنّية.

٢. استخدام التكنولوجيا لتعزيز التّعلُّم، مثل التّطبيقات التّعليمية والألْعاب الإلكترونية التّعليمية.

**رابعا: مجال الأسرة**

١. تنظيم فاعليات وورش عملٍ لأولياء الأمور لتعريفهم بأهميّة المهارات الحياتية ودورهم في تعزيزها.

٢. إنشاء قنوات تواصُلٍ فعّالةٍ بين المُعلّمات وأولياء الأمور لتبادل الأفكار والملاحظات.

**خامسا: مجال التقييم:**

١. العمل على تطوير أدوات تقييم مُتنوّعة تشمل الملاحظات، والتّقارير، والتقييم الذّاتي للأطفال.

٢. تقديم تغذيةٍ راجعة للمُعلّمات وللأهل حول تقدُّم الأطفال في تنمية المهارات الحياتية.

**سادسا: آليّات تنفيذ التّصوُّر المُقترح**

تتطلّب آليّاتُ تنفيذ التّصوُّر المُقترح التّركيز على الأنشطة والمواد التّعليمية، والتّوجيه المطلوب خلال فترة مراكز التّعلُّم التّربوية بالرّوضة لتكُون على النّحو التّالي:

**أولا: مهارة حلّ المُشكلات:**

**الأنشطة:** تنظيم أنشطةٍ تتضمّن تحدّياتٍ بسيطة مثل الأُلْغاز والألْعاب البنّاءة التي تشجّع الطّفل على التّفكير واكتشاف الحلول.

**الموادُّ التّعليمية:** استخدام ألْعاب التّركيب (البازل)، والألعاب التي تتطلّب مهارات التّحليل والتّجريب.

**التّوجيه:** تقديم توجيهاتٍ بسيطة تساعد الطّفل في البدء، ثمّ تركه وحْده يحاول حلّ المشكلة.

**ثانيا: مهارة الاستقلالية**

**الأنشطة:** توفير بيئةٍ تشجّع الطّفل على اتّخاذ قراراته الخاصّة، مثل اختيار نشاط مُعيّن أو تنظيم أدواته.

**المواد التّعليمية:** توفير أدواتٍ بسيطة يمكن للطّفل استخدامُها بحُريّة (مثل مواد الرّسم، واللّعب بالدُّمى).

**التّوجيه:** توجيه الطّفل توجيها غير مباشر، وتشجيعه على الاعتماد على نفسه واتّخاذ القرارات التي تخصُّه.

**ثالثا: مهارة التّواصُل الاجتماعي:**

**الأنشطة:** تنظيم أنشطةٍ جماعية تتطلّب تعاوُن الأطفال، مثل الألْعاب الجماعية، والحوار في حلقات القراءة.

**المواد التّعليمية:** تُشجّع أدواتُ اللّعب الجماعية – مثل الألْعاب التّشارُكية والقصص– على التّفاعُل.

**التّوجيه:** تشجيع الطّفل على التّعبير عن أفكاره ومشاعره والتّفاعُل مع أقرانه في جوٍّ من التّعاوُن.

**سابعا: مُعوّقات تنفيذ التّصوُّر المُقترح**

١. عدم قناعة إدارات الرّوضات والمُعلّمات بأهميّة مراكز التّعلُّم التّربوية ودورها في تنمية المهارات الحياتية لدى الطّفل.

٢. قلة الورش التّدريبية المُختصّة بتعليم المُعلّمات آليّات تنمية المهارات الحياتية لدى الطّفل من خلال مراكز التّعلُّم التّربوية

٣. عدم توفير الوسائل والأدوات المُثْرية لمراكز التّعلُّم بالرّوضة؛ ممّا يؤثر في عطاء الطّفل داخلها.

٤. ضعْف الدّعم المادّي المُخصّص للرّوْضات لإنشاء مراكز تعلُّم تربويّة داخل كلّ فصل.

**ثامنا: آليّات التّغلُّب على مُعوّقات التّصوُّر المُقترح:**

١. نشر ثقافة مراكز التّعلُّم التّربوية، ودورها الكبير في تعزيز المهارات بأنواعها وتنميتها لدى الطّفل.

٢. تكثيف الورش التّدريبية للمديرات والمُعلّمات.

٣. تغذية المراكز التّربوية بالوسائل والأدوات اللّازمة.

٤. تقديم الدّعم المادي للرّوْضات لإنشاء مراكز تعلُّمٍ تربوية متكاملة.

**توصيات الدّراسة:**

بيّنت نتائجُ الدّراسة أنّ هناك الكثير من مُعوّقات تفعيل دور مراكز التّعلُّم بالرّوضة في تنمية المهارات الحياتية لدى الطّفل؛ وعليه توصي الباحثةُ بما يلي:

١. تقليل أعداد الأطفال في الفصل لزيادة مستوى الاستفادة من مراكز التّعلُّم التّربوية.

٢. توفير الدّعم المادّي اللّازم لتنفيذ الأنشطة الدّاعمة للمهارات الحياتية بالرّوضة.

٣. زيادة مستوى التّوعية بأهميّة توظيف التّقنية لتنمية المهارات الحياتية في مراكز التّعلُّم التّربوية.

٤. توفير القدْر اللّازم من الوسائل التّعليمية اللّازمة لتنمية المهارات الحياتية في أثناء فترة مراكز التّعلُّم التّربوية.

٥. تكثيف برامج التّدريب اللّازمة للمُعلّمات في مجال تنمية المهارات الحياتية لدى الطّفل.

٦. زيادة مستوى التّعاوُن بين المُعلّمة وإدارة الرّوضة في مُتابعة اكتساب الطّفل للمهارات الحياتية.

**مقترحات الدّراسة:**

١. إجراء دراسة حول دور مراكز التّعلُّم في تنمية التّفكير لدى الطّفل.

٢. إجراء دراسة مُقارنة لمراكز التّعلُّم التّربوية في الدُّول المُتقدّمة وإمكانية الاستفادة منها في المملكة العربية السعودية.

# المراجع

## أولاً: المراجع العربية

أحمد، يمنى. (٢٠٢٤). *برنامج مقترح قائم على الأنشطة اليدوية والعقلية لتنمية المهارات الحياتية لدى طفل الروضة* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة دمياط.

الأغا، رشا. (٢٠٢٠). فاعلية بعض أنشطة مراكز التعلم القائمة على التكوين الفعال للبيئة التعليمية في تحقيق أهداف التربية الوجدانية لطفل الروضة. *مجلة دراسات في الطفولة والتربية*، ١٢، ٥٤٤-٦٠٧ .

بوعبيد، سارة. (٢٠٢٢). دور الأركان التعليمية في تنمية الوعي السياحي لدى أطفال الروضة من وجهة نظر المعلمات. *المجلة العربية للنشر العلمي*، ٥(٤٩) ، ٤٧٤-٥٠٤ .

الجفري، سيدة. (٢٠٢٠). متطلبات تفعيل دور الأركان التعليمية في اكتشاف أطفال الروضة الموهوبين من وجهة نظر المعلمات. *مجلة التربية*، ١٨٨(٤) ،٤١٥-٤٥٩.

حرب، نجاح. (٢٠٢٤). *درجة توظيف المهارات الحياتية في أنشطة دليل رياض الأطفال* [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية التربية، جامعة البعث، فلسطين.

الحمود، لميس وقندري.، عتاب والإبراهيم، كوزيت. (٢٠٢٢). فاعلية مسرح خيال الظل في تنمية بعض المهارات الحياتية لدى طفل الروضة في مدينة حمص. *مجلة جامعة البعث*، ٤٤(٢٢) ، ١١-٤٨.

خشان، لبنى إبراهيم، عايد، فاطمة شحاته. (٢٠٢٠). فاعلية مراكز التعلم في تنمية بعض مهارات المشاركة الاجتماعية لدى طفل الروضة. *المجلة العلمية لكلية التربية للطفولة المبكرة*، جامعة المنصورة، ٧(١). ٨٦-١٤٤.

الدوسري، عبد العزيز. (٢٠٢٣). الدّور التّربوي لمُعلّمات رياض الأطفال في غرس القيم الأخلاقية أثناء اليوم الدّراسي. *مجلة الفنون والآداب وعلوم الإنسانية والاجتماع*، (٩٧).٦٥-٨٤.

الرشيدى، مرام. (٢٠٢٣). العلاقة بين جودة الفصول التعليمية وتنمية المهارات الاجتماعية لطفل الروضة من وجهة نظر المعلمات. *مجلة البحوث التربوية والنوعية*، ٢١(٢١) ، ٢٢٩-١٦٤ .

سبكي، ولاء والبشيتي، وداد والمغربي، راندا. (٢٠١٩). دور الأركان التعليمية في تنمية المهارات الحياتية الاجتماعية لأطفال ما قبل المدرسة بالروضات الحكومية في مدينة مكة المكرمة. *المجلة العربية للتربية النوعية*، ٨، ١-١٨ .

الشهراني، مشرع والحسين، فهد. (٢٠١٩). دور المدرسة الثانوية في المحافظة على القيم الاجتماعية لطلابها في ظل عصر الإعلام الجديد. *المجلة العلمية بأسيوط*، ٣٥(١٠)، ٤١٦-٤٤٠.

عبد النبي، نادية. (٢٠٢١). دور رياض الأطفال في تنمية القيم الأخلاقية والاجتماعية للأطفال. *مجلة جامعة سبها*، ٢٠(١). ١٠٢-١١٥.

عبيدات، ذوقان وعبد الحق، كايد وعدس، عبد الرحمن. (٢٠١٤). *البحث العلمي: مفهومه. أدواته. أساليبه*. دار مجدلاوي للنشر والتوزيع.

العساف، صالح. (٢٠١٢). *المدخل إلى البحث في العلوم السُّلوكية*. مكتبة العبيكان.

علي، فاطمه. (٢٠٢١). برنامج قائم على المجلة الرقمية التّفاعُلية لتنمية بعض القيم الأخلاقية لدى طفل الرّوضة. *مجلة الطُّفولة والتّربية*، ٤٨(٥)، ٥١٩-٦٠٠.

العوفي، عبير والروقي، راشد. (٢٠٢٣). دور معلمات رياض الأطفال في تنمية المهارات الحياتية لدى أطفال الروضة بمحافظة الطائف من وجهة نظرهن .*دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ١٤٧، ٣٥٥-٣٩٩ .

الغامدي، وفاء.(٢٠٢٢). مُتطلّبات التّربية الأخلاقية في ضوء التّعلُّم الرقمي. *المجلة العلمية بأسيوط*، ٣٨(١١)، ١٩٠-٢١٦.

فراج، عبير. (٢٠١٩). برنامج قائم على أشكال أدب الأطفال لتنمية بعض المهارات الحياتية لدى طفل الرّوضة. *مجلة الطُّفولة*. ٣١، ٦٢٠-٦٧٨.

القحطاني، سالم والعامري، أحمد وآل مذهب، معدي والعمر، بدران.(٢٠٠٤). *منهج البحث في العلوم السُّلوكية*، مكتبة العبيكان.

ملحم، سامي. (٢٠٠٢). *مناهج البحث في التّربية وعلم النّفس*. دار المسيرة للنشر والتوزيع

يوسف، منى. (٢٠١٩) برنامج أنشطة متكاملة قائم على الألعاب التّربوية لتنمية بعض المهارات الحياتية لطفل الحضانة. *مجلة الطُّفولة*، ٣٢، ٦٣١-٦٧١.

## ثانياً: المراجع الأجنبية

Ahmed, Y. S. A. (2024). *A proposed program based on manual and mental activities to develop life skills in kindergarten children* (in Arabic). [ Unpublished Master's thesis], Faculty of Education, Dimyat University, Egypt.

Al-Agha, R. E. Kh. (2020). The effectiveness of some activities in learning centers based on the active formation of the educational environment in achieving the emotional education goals for kindergarten children (in Arabic). *Journal of Childhood and Education Studies*, *12*, 544-607.

Buobaid, S. A. (2022). The role of educational corners in developing tourist awareness among kindergarten children from the teachers' perspective (in Arabic). *Arab Journal of Scientific Publishing*, *5*(49), 474-504.

Al-Jifri, S. H. A. (2020). Requirements for activating the role of educational corners in discovering talented kindergarten children from the teachers' perspective (in Arabic). *Journal of Education*, *188*(4), 415-459.

Harb, N. M. Kh. (2024). *The degree of utilizing life skills in kindergarten guide activities* (in Arabic). [Unpublished master's thesis], Faculty of Education, Al-Baath University, Palestine.

Al-Hamoud, L., Qandari, A., & Al-Ibrahim, K. (2022). The effectiveness of shadow play theatre in developing some life skills in kindergarten children in Homs City (in Arabic). *Journal of Al-Baath University*, *44*(22), 11-48.

Khashan, L. E. (2020). The effectiveness of learning centers in developing some social participation skills in kindergarten children (in Arabic). *Scientific Journal of the Faculty of Education for Early Childhood*, Mansoura University, *7*(1). 201-222.

Al-Dosari, A. (2023). The educational role of kindergarten teachers in instilling moral values during the school day (in Arabic). *Journal of Arts, Humanities, Social Sciences, and Education*, *97*.

Al-Rashidi, M. (2023). The relationship between the quality of educational classrooms and the development of social skills in kindergarten children from the teachers' perspective (in Arabic). *Journal of Educational and Qualitative Research*, *21*(21), 229-164.

Subki, W. F., Al-Beshiti, W., & Al-Maghribi, R. (2019). The role of educational corners in developing life skills and social skills for preschool children in public kindergartens in Makkah City (in Arabic). *Arab Journal of Quality Education*, *8*, 1-18.

Al-Shahrani, M., & Al-Hussein, F. (2019). The role of secondary schools in preserving social values among students in the era of new media (in Arabic). *Scientific Journal of Assiut*, *35*(10), 416-440.

Abdul Nabi, N. A. (2021). The role of kindergartens in developing moral and social values in children (in Arabic). *Journal of Sebha University*, *20*(1).

Obaidat, D., Abdulhaq, K., & Addas, A. (2014). *Scientific research: Its concept, tools, and methods* (in Arabic). Amman: Majdalawi for Publishing and Distribution.

Al-Assaf, S. H. (2012). *Introduction to research in behavioral sciences* (in Arabic). Riyadh: Al-Obikan Bookstore.

Ali, F. S. (2021). A program based on an interactive digital journal to develop some moral values in kindergarten children (in Arabic). *Journal of Childhood and Education*, *48*(5), 519-600.

Al-Oufi, A. A., & Al-Roqi, R. M. A. (2023). *The role of kindergarten teachers in developing life skills in children in Taif Governorate from their perspective* (in Arabic). Arab Studies in Education and Psychology, *147*, 355-399.

Al-Ghamdi, W. A. (2022). *Requirements for moral education in light of digital learning* (in Arabic). *Scientific Journal of Assiut*, *38*(11), 190-216.

Farraj, A. (2019). A program based on children's literature forms to develop some life skills in kindergarten children (in Arabic). *Journal of Childhood*, *31*, 620-678.

Al-Qhatani, S. S., Al-Amri, A. S., Al-Mazhab, M. M., & Al-Omar, B. A. (2004). *Research methodology in behavioral sciences* (in Arabic). Al-Obeikan Bookstore, Riyadh.

Diana, D., Sunardi, S., Gunarhadi, G., & Yusufi, M. (2021). Reviewing the life skills activity program for children with special needs during the COVID-19 pandemic. *Cypriot Journal of Educational Science, 16*(6), 3240-3254. https://doi.org/10.18844/cjes.v16i6.6543

Milham, S. M. (2002). *Research methodologies in education and psychology* (in Arabic). Amman: Al-Masira for Publishing and Distribution.

Machmudah, Eva, N., Andrini Farida, I., Akbar, S., Hidayah, R., Hanurawan, F., Chusniyah, T., & Fitriyah, F. K. (2024). The effect social skills training on preschool children's emotional intelligence and social skills. *Child Education Journal, 6*(3), 162–175. https://doi.org/10.33086/cej.v6i3.6849

Yusuf, M. (2019). An integrated activities program based on educational games to develop some life skills in nursery children (in Arabic). *Journal of Childhood*, *32*, 631-671.

Yildirim, Y., & Niyomugabo, I. (2025). Cross-cultural examination of early childhood life skills: Comparative analysis of educational practices in Turkey and Rwanda. *Early Childhood Education Journal*, *53*(8), 3115–3124. https://doi.org/10.1007/s10643-025-01883-1

# درجة ممارسة طالبات المرحلة الثانوية لمهارات التعلم الريادي من وجهة نظرهن ونظر معلماتهن

**فاطمة حسن محمد الشهري**

أستاذ المناهج وطرق التدريس العامة المساعد –كلية التربية والتنمية البشرية – جامعة بيشة – المملكة العربية السعودية

fhalshehri@ub.edu.sa

**المستخلص:** يهدف البحث إلى الكشف عن درجة ممارسة طالبات المرحلة الثانوية في محافظة بيشة لمهارات التعلم الريادي من وجهة نظرهن ومن وجهة نظر معلماتهن، وفحص الفروق بناءً على مسار التخصص والصف الدراسي، وتكونت عينة البحث من (٣٨١) طالبة، و(١٤٩) معلمة. تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وتم جمع البيانات من خلال استبانات تم تصميمها لجمع وجهات نظر الطالبات والمعلمات حول درجة ممارسة الطالبات لمهارات التعلم الريادي، وتوصل البحث الى أن درجة تقييم ممارسة الطالبات لمهارات التعلم الريادي من وجهة نظرهن كانت بدرجة مرتفعة جدًّا، ومن وجهة نظر المعلمات بدرجة مرتفعة، ووجود فروق دالة إحصائيًا بين تقييم الطالبات والمعلمات لصالح تقييم الطالبات، حيث قيمن الطالبات أنفسهن بدرجة أعلى من المعلمات، وأظهرت الفروق بين المسار العلمي والشرعي أن تقديرات طالبات المسار العلمي أعلى في ممارستهن لمهارات التعلم الريادي، والفروق بين الصفوف الدراسية أن طالبات الصف الأول الثانوي قدّمن تقييمات أعلى من الصفين الثاني والثالث الثانوي. كما أوصى البحث بالتركيز على تحسين المناهج الدراسية وتقديم برامج تعليمية تدعم تنمية مهارات التعلم الريادي وممارستها في المرحلة الثانوية، سواء من خلال المنهج الرسمي أو الأنشطة غير الرسمية، كما ينبغي أن تكون هذه البرامج مرنة لتلبية احتياجات جميع الطالبات في مراحلهم الدراسية المختلفة.

**الكلمات المفتاحية:** التعلم الريادي، مهارات التعلم الريادي، طالبات المرحلة الثانوية

# The Degree of High School Female Students' Practice of Entrepreneurial Learning Skills from Their Perspective and Their Teachers' Perspective

**Fatma Hassan Mohammed Al-Shehri**

Assistant Professor of Curricula and General Teaching Methods

College of Education and Human Development, Bisha University, Kingdom of Saudi Arabia

fhalshehri@ub.edu.sa

**Abstract:** The study aimed to investigate the extent to which high school female students in Bisha Governorate practice entrepreneurial learning skills from their own and their teachers' perspectives. It also examined differences based on academic track (Science and Religious Studies) and grade level (first, second, and third). The study sample consisted of 381 students and 149 teachers. A descriptive survey approach was employed, and data were collected via questionnaires designed to elicit students' and teachers' perspectives on the extent of students' practice of entrepreneurial learning skills. The findings revealed that students rated their practice of entrepreneurial learning skills as very high, while teachers rated it as high. Statistically significant differences were found between students' and teachers' assessments, favoring students, as they rated themselves higher than their teachers did. Furthermore, differences between academic tracks showed that students in the Science track had higher assessments of their practice of entrepreneurial learning skills than those in the Religious Studies track. Regarding grade level differences, first-year high school students received higher evaluations than second- and third-year students. The study recommended enhancing curricula and providing educational programs that support the development and practice of entrepreneurial learning skills at the high school level. These programs should be implemented through both formal curricula and informal activities and be flexible enough to meet the needs of students at different academic levels.

***Keywords***: Entrepreneurial Learning, Entrepreneurial Learning Skills, High School Female Students

**مقدمة:**

يتجه العالم اليوم إلى استثمار رأس المال البشري، والاعتماد على تنمية المهارات الريادية لدى الأفراد، وتحويل الأفكار الابتكارية إلى منتجات جديدة؛ لمواجهة التحديات الاقتصادية والتنموية ومنها البطالة؛ مما جعل غالبية الدول المتقدمة تتجه نحو التعلم الريادي الذي يهدف إلى تنمية مهارات المتعلمين ومعارفهم الريادية، وإعدادهم ليكونوا قادرين على مواكبة التطورات والتغيرات المعاصرة، واقتناص فرص العمل، وتنمية اتجاهاتهم نحو العمل الحر؛ مما يسهم في الحد من البطالة، ويعزز النمو الاقتصادي، وذلك من خلال قيام المؤسسات التعليمية بدورها في اكساب المتعلمين مهارات التعلم الريادي وتنميتها لديهم في كافة المراحل لخلق جيل ريادي جديد.

ويُعدّ التعليم الريادي من المفاهيم الحديثة التي اهتم بها التربويون؛ لما له من دور في تنمية وعي المتعلمين وحسهم الاجتماعي والاقتصادي، وإعداد جيل قادر على ريادة وتأسيس المشاريع؛ ولهذا ركزت الدول على دمج الريادة في التعليم لدورها في خلق فرص عمل جديدة والحد من البطالة (غنيم، ٢٠١٤)؛ فقد أصبح التعليم الريادي وسيلة العصر في تغيير ثقافة الأفراد والمجتمع وأساليب تفكيرهم ليصبحوا مبادرين، لديهم الإرادة والقدرة لتحويل الأفكار أو المخترعات الجديدة إلى مشروعات ناجحة، (نصار، ٢٠١٨). ويهدف التعليم الريادي إلى تنمية مهارات المتعلمين وتطويرها للمشاركة في تنمية المجتمع، من خلال إطلاق المشاريع الابتكارية المنتجة، وتنمية ثقافة التعليم الريادي، وإكساب مهاراته وخصائصه؛ وبذلك يتحول دور المؤسسات التعليمية من التركيز على التوظيف إلى التركيز على مبدأ توفير فرص العمل؛ حيث يسعى التعليم التقليدي إلى البحث عن توافق مخرجاته مع متطلبات التوظيف في سوق العمل، بينما التعليم الريادي الناتج عن دمج الريادة في برامجه ومناهجه يسعى إلى تخريج متعلمين قادرين على خلق فرص العمل وتوفيرها (الحلاق وعاصي ولقموش والملقي وأبو نصر وموسى ، ٢٠٢٣).

ويتم تحقيق التعليم الريادي من خلال غرس مجموعة من المهارات والصفات، منها: القدرة على التفكير بشكل خلاق، والعمل في فرق، وإدارة المخاطر، والتعامل مع المجهول، حيث ينمي التعليم الريادي لدى المتعلمين القدرة على البحث عن المعرفة وتحدي الواقع، في إطار منهجي علمي دقيق يراعي الظروف الاجتماعية، والاقتصادية، والسياسية للمجتمع (نصار، ٢٠١٨). وتجهيز الطلبة للانخراط في الحياة العملية من خلال نشر الوعي بأهمية الريادة، وتنمية العقلية الريادية، وتمكينهم من إدارة المشاريع وتنظيمها (عبد الله، ٢٠٢٠). لذا فإن التعليم الريادي يهدف إلى تنمية المهارات الريادية لدى المتعلمين، وإعدادهم وتدريبهم على اقتناص الفرص لإقامة المشاريع وتطويرها، ليصبحوا متميزين في مجالات عملهم المستقبلية في المؤسسات الاجتماعية أو القطاعين العام والخاص.

وقد صنف تقرير منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (European Commission) المهارات الريادية إلى ثلاث مجموعات رئيسة: هي المهارات الفنية :وتضم مهارة الاتصال والتواصل، والتشبيك، وحل المشكلات، واستخدام التكنولوجيا وتفعيلها، والمهارات الإدارية :وتضم مهارة التفكير، والتخطيط الاستراتيجي، والتسويق والترويج الفعال، وتحديد الأهداف، وصنع واتخاذ القرارات، وإدارة الموارد البشرية، والمحاسبة والتمويل، والتفاوض وخدمة العملاء والمهارات الريادية الشخصية :وتضم مهارة القيادة، وإدارة الذات، والإبداع والابتكار، والمثابرة والمبادرة، والتحكم وضبط النفس، وإدارة المخاطر، والقيادة وإدارة التغيير، والتفكير الاستراتيجي(European Commission, 2015, p.1).

وقد أشار شوف (Schoof, 2006) إلى أهمية تنمية المهارات الريادية لدى الشباب لتمتعهم بروح المخاطرة وقدرتهم على مواكبة التطورات السريعة؛ مما يعزز تأقلمهم مع العالم المستقبلي، وتسهم هذه التنمية في استقطابهم نحو العمل الريادي واستثمار طاقاتهم بشكل صحيح؛ مما يقلل من البطالة، ويسهم في الاستقرار الاقتصادي والاجتماعي، كما تؤكد دراسة عبد الله (٢٠٢٠) دور التعلم الريادي في توجيه طاقات الشباب نحو التنمية بدلًا من الاتجاهات الاستهلاكية ذات التأثير السلبي. لهذا

فإن تركيز التعليم على تنمية مهارات التعلم الريادي لدى المتعلمين في مراحل التعليم الأساسي يُمكّنهم من استشراف التغيرات الاجتماعية والاستجابة لها، ويعزز تطوير الذات، واتخاذ القرارات، والمبادرة، وتحمل المسئولية لديهم؛ لذا تظهر الحاجة إلى تعليم مهارات التعلم الريادي وتنميتها لدى الطلبة في مختلف المراحل الدراسية، وعلى وجه الخصوص المرحلة الثانوية. حيث يذكر هوانج ونجوين Hoang & Nguyen (2024) أنه يجب تشجيع ريادة الأعمال بين طلاب المدارس الثانوية، وتعزيز الطموحات الريادية والإبداع لديهم، لتغيير طريقة تفكيرهم تجاه التعلم والمسارات المهنية المستقبلية، فالتعليم يجب أن يدربهم على خلق فرص العمل، والنمو الشخصي بشكل استباقي. ويؤكد الحلاق وآخرون (٢٠٢٣) أن مرحلة التعليم الثانوي تساعد بشكل كبير على تأسيس القاعدة الأساسيّة للسلوك والمهارات الرياديّة لدى الطلبة مثل: (إدارة الوقت، والعمل ضمن فريق، والإبداع، وحل المشكلات...) وكل ذلك يكون من خلال تهيئة بيئة تعليمية مناسبة، وتنمية مستدامة تُعنى بتنمية هذه المهارات لدى المتعلمين.

وانطلاقًا مما سبق فإن المرحلة الثانوية تُعدّ مرحلة مهمة لاكتساب مهارات التعلم الريادي وممارستها، حيث يتم فيها تهيئة المتعلمين للمستقبل والحياة المهنية، وإعدادهم لدخول سوق العمل، والتكيف مع التغيرات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية، واستغلال الفرص الجديدة بطرق ريادية؛ بما يمتلكون من خصائص عقلية ومعرفية: كالقدرة على التفكير النقدي، وحل المشكلات، والميل إلى التجريد والابداع، واتساع أفق الخيال والتفكير في المستقبل، والفضول والاهتمام بالمواضيع المعقدة، والقدرة على التحليل والربط والاستيعاب بشكل أكثر نضجًا، وخصائص اجتماعية ونفسية: كالبحث عن الهوية والاستقلالية وإثبات الذات، والميل إلى المغامرة والقيادة، والميل إلى التمرد ورفض السلطة، وزيادة الوعي بالقضايا المجتمعية والثقافية والاقتصادية.

لذلك فقد أصبح من الضروري إدخال مفهوم التعليم الريادي، وتنمية مهاراته، في المدارس من خلال دمجها في البرامج والمناهج الدراسية، واستحداث الأساليب التدريسية والأنشطة التعليمية الداعمة لها، وتوعية المتعلمين بها وتدريبهم عليها، وقد اهتم الباحثون التربويون بإجراء الدراسات حول التعليم الريادي من عدة جوانب في مراحل التعليم المختلفة، ومنها المرحلة الثانوية ومنها: دراسة طعمة (٢٠٢٤) التي سعت إلى تنمية مهارات التعلم الريادي لدى طلاب الصف الرابع العلمي من خلال استراتيجية التعلم القائم على التحقيق، وأوصت بالاهتمام بمهارات التعلم الريادي وإضافتها إلى المناهج الدراسية في المدارس.

ودراسة عبد الرؤوف والسيد وأبو علام (٢٠٢٤) التي أثبتت فاعلية توظيف برنامج تعليمي في العلوم في تنمية مهارات التعلم الريادي، والقحطاني (٢٠٢٣) التي قدمت تصورًا مقترحًا للتربية الريادية للطلبة الموهوبين في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة، والرواحية والحريزية والحوسني (٢٠٢١) التي قامت بتحليل آراء مشرفي مادة المهارات الحياتية ومعلميها حول مفهوم التربية لريادة الأعمال وفاعلية تطبيقها في المدارس الثانوية العمانية، وأوصت بتعزيز دورها في البيئة التعليمية. وعيدروس وفراج (٢٠٢١) التي اقترحت مجموعة إجراءات لتطبيق التعليم الريادي بفاعلية في المدارس الثانوية بمصر مستفيدة من الخبرة الألمانية، والحضرمي وعليان (٢٠٢٠) التي كشفت عن فاعلية منهاج المهارات الحياتية للصف التاسع في تحقيق الكفايات الريادية، وأوصت بأهمية تطوير المناهج في مختلف مراحل التعليم المدرسي لإكساب الطلبة الكفايات الريادية اللازمة، أما الغامدي (٢٠٢٠) فقد أوصت بضرورة استحداث مقررات وموضوعات تدعم التعلم الريادي ومهاراته، وإدراجه في جميع مراحل التعليم العام، وتبني طرق تدريس حديثة تجمع بين الجانب النظري والتدريب العملي. في حين أكدت مصطفى (٢٠٢٢) دور مناهج التربية الإسلامية في توجيه الطلاب نحو التعلم الريادي، وأوصت بضرورة إعادة هيكلة المناهج لتكون داعمة للطلبة، وموجهة لهم نحو المهارات الريادية.

من خلال ما سبق، يتضح أن التعليم الريادي يمثل نهجًا استراتيجيًّا لتأهيل الأفراد، خاصة الشباب، لمواجهة تحديات العصر ومتطلبات المستقبل في ظل التغيرات السريعة التي يشهدها العالم، ولما له من دور في تنمية مهارات المتعلمين في المرحلة

الثانوية وقدراتهم؛ فباتت الحاجة ملحة لدراسة ومعرفة مدى ممارسة المتعلمين لمهارات التعلم الريادي. ومن هنا تنبع أهمية هذا البحث في تسليط الضوء على واقع ممارسة طلاب المرحلة الثانوية لمهارات التعلم الريادي؛ مما يسهم في وضع توصيات علمية تسهم في تعزيز هذه الثقافة داخل المؤسسات التعليمية لتحقيق الأهداف التنموية والاجتماعية المرجوة.

**مشكلة البحث:**

أوصت منظمة اليونسكو (٢٠١٠) بأهمية تبني التعليم الريادي في المنظمات التعليمية؛ لما له من دور في تزويد المتعلمين بالمعارف والمهارات التي يحتاجونها في المستقبل، في السياق ذاته، أكدت دراسة الشهومي (٢٠٢٠) ضرورة وضع وزارة التربية والتعليم لاستراتيجية واضحة تهدف إلى إدراج التعليم الريادي ضمن النظام التعليمي مع تطوير الأنشطة التربوية لتتماشى مع التوجهات العالمية الحديثة.

وقد سعت حكومة المملكة العربية السعودية إلى تطوير مجال ريادة الأعمال، والاهتمام بالتعلم الريادي ودوره في عملية التنمية المستدامة من خلال الخطة الإستراتيجية الوطنية (٢٠٣٠)، والتي كان من أهدافها التفصيلية: ضمان المواءمة بين مُخرَجات التعليم، واحتياجات سوق العمل، والتوسع في التدريب المهني لتوفير احتياجات سوق العمل من الشباب المهيأ والمعِدّ جيدًا لدخوله، وتعزيز ثقافة الابتكار وريادة الأعمال؛ وذلك لزيادة معدلات التوظيف؛ ومن خلال الخطط التنموية، والبرامج والمؤسسات التعليمية والأكاديمية التي ركزت على الابتكار وتنمية المهارات والقدرات الريادية لدى الأفراد، وتهيئة البيئة المناسبة لهم، لتسهم في تحويل الشباب السعوديين ممن يمتلكون المهارات الريادية من باحثين عن عمل إلى أصحاب أعمال.

فالتعليم الريادي يعد عنصرًا رئيسيًّا لتطوير مهارات المتعلمين وقدراتهم، بما يعزز التفكير الناقد والإبداعي لديهم، وإدارة المشاريع، ويدعم اتخاذ القرارات المستقلة، والمبادرة والمخاطرة المحسوبة، وتحمل المسئولية . وقد اهتم عدد من الدراسات الحديثة؛ كدراسة كلٍّ من: (البراشدي والظفري، ٢٠٢٣، شاكر ومطر، ٢٠٢٤، الشرمان، ٢٠١٩، الحماد والقضاة، ٢٠١٩، عبد الله، ٢٠٢٠، علام، ٢٠٢٣، Mensah, et al., 2024) بدراسة معرفة المتعلمين بالمهارات الريادية وتقييمها، واتجاهاتهم نحوها، ودرجة امتلاكهم لها؛ والتي تباينت ما بين المرتفعة والمتوسطة والقليلة، ونجد أن جميع هذه الدراسات تناولت دراسة مهارات التعلم الريادي لطلبة المرحلة الجامعية.

وعلى الرغم من إدراك الأنظمة التعليمية الحديثة أهمية تنمية مهارات التعلم الريادي لدى المتعلمين؛ حيث أكدت دراسة المطيري (٢٠٢١) أن المملكة العربية السعودية تسعى إلى تطوير الموارد البشرية لزيادة الإنتاجية وتنويع مصادر الدخل الوطني، مع بذل جهود ملحوظة لتنمية مهارات التعلم الريادي في المرحلة الثانوية، وأظهرت نتائج دراسة هوانج ونجوين Hoang & Nguyen (2024) طلبًا مرتفعًا على ريادة الأعمال بين طلاب المدارس الثانوية، وما أوصى به العديد من الدراسات كدراسة المطيري (٢٠٢١) بالتعليم والإكساب مهارات التعلم الريادي للمتعلمين في التعليم العام، ودراسة الرواحية وآخرين (٢٠٢١) بأهمية دمج المهارات الريادية في التعليم الثانوي، وتقديم برامج تدريبية مخصصة للطلاب، ودراسة رودريجيز وليبر Rodríguez & Lieber (2020) بتكثيف برامج تعليم ريادة الأعمال في المدارس الثانوية لتعزيز تطوير المهارات الريادية لديهم، فعلى الرغم من كل ذلك فإن نتائج بعض الدراسات؛ كدراسة كاستيلو والفريز Castillo & Alvarez (2016)، أشارت إلى وجود ضعف في كفاءة طلاب التعليم في مجال المهارات الريادية، ودراسة كلٍّ من: (الحضرمي وعليان،٢٠٢٠، والشهومي،٢٠٢٠، والقحطاني، ٢٠٢٣) التي أظهرت وجود قصور في خطط إدراج التعليم الريادي بفاعلية في التعليم المدرسي، ودراسة الحلاق (٢٠٢٣) أظهرت ضعف امتلاك الطلاب في المرحلة الثانوية للمهارات الريادية، كما أظهرت دراسة لويس وآخرين Luis, et all (2020) قلة اهتمام الشباب الإسباني بالمهارات الريادية في التعليم الثانوي، في حين أكدت دراسة

كستيلو والفريز Castillo, & Alvarez (2016) وجود ضعف في كفاءة الطلاب في المهارات الريادية رغم اتجاههم الإيجابي نحوها.

وفي حين بدأت المملكة العربية السعودية مؤخرًا باتخاذ خطوات لتعزيز هذا النوع من التعليم، وذلك من خلال إدراج موضوعات تُعنَى باكتساب مهارات التعلم الريادي في مقررات المرحلة الثانوية، فإن ممارسة مهارات التعلم الريادي في مرحلة التعليم الثانوي تبقى أمرًا حاسمًا لتمكين الطلاب من خلق فرص مستقبلية تساهم في دخولهم مبكرًا عالم ريادة الأعمال بثقة وكفاءة، كما أنه من الملاحظ ندرة الدراسات التي تناولت درجة ممارسة المتعلمين لمهارات التعلم الريادي في المرحلة الثانوية أو الجامعية في حدود علم الباحثة؛ حيث ركزت جميع الدراسات على قياس درجة امتلاك المتعلمين لمهارات التعلم الريادي وكان أغلبها في المرحلة الجامعية والقليل منها تناولها في المرحلة الثانوية؛ مما يبرز الحاجة إلى إجراء المزيد من البحوث والدراسات حول امتلاكها وممارستها في المرحلة الثانوية.

من هنا جاءت الحاجة إلى دراسة درجة ممارسة طالبات المرحلة الثانوية لمهارات التعلم الريادي من وجهة نظرهن ونظر معلماتهن لتشخيص الواقع الحالي، وتعرُّف أبرز التحديات، ووضع توصيات تسهم في نشر ثقافة التعلم الريادي داخل المدارس بما ينسجم مع الأهداف الاستراتيجية للتعليم والتنمية المستدامة.

**أسئلة البحث:**

حاول البحث الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما مهارات التعلم الريادي المناسبة لطالبات المرحلة الثانوية؟
٢. ما درجة ممارسة طالبات المرحلة الثانوية بمحافظة بيشة لمهارات التعلم الريادي من وجهة نظرهن؟
٣. ما درجة ممارسة طالبات المرحلة الثانوية بمحافظة بيشة لمهارات التعلم الريادي من وجهة نظر معلماتهن؟
٤. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين تقديرات الطالبات وتقديرات معلماتهن في درجة ممارسة الطالبات لمهارات التعلم الريادي؟
٥. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين طالبات المرحلة الثانوية في تقديراتهن لدرجة ممارستهن لمهارات التعلم الريادي تُعَزى إلى اختلاف مسار التخصص (شرعي- علمي)؟
٦. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات تقديرات طالبات المرحلة الثانوية لدرجة ممارستهن لمهارات التعلم الريادي تُعَزى إلى اختلاف الصف الدراسي (أول- ثانٍ - ثالث)؟

**أهداف الدراسة**

هَدَف البحث إلى معرفة مهارات التعلم الريادي المناسبة لطالبات المرحلة الثانوية، والكشف عن درجة ممارسة طالبات المرحلة الثانوية بمحافظة بيشة لمهارات التعلم الريادي من وجهة نظرهن، ونظر معلماتهن، ومعرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين تقديرات الطالبات وتقديرات معلماتهن لدرجة الممارسة لدى الطالبات، وكذلك معرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين درجة ممارسة الطالبات لمهارات التعلم الريادي تُعَزى إلى اختلاف التخصص (شرعي، علمي)، والصف الدراسي (أول، ثانٍ، ثالث).

**أهمية البحث**

تكمن أهمية البحث في الآتي:

أولاً: الأهمية النظرية

١. قد يضيف إسهامًا جديدًا إلى الدراسات والبحوث العلمية حول مهارات التعلم الريادي؛ حيث لا توجد دراسة في حدود علم الباحثة تناولت دراسة درجة ممارسة طالبات المرحلة الثانوية لمهارات التعلم الريادي.
٢. يمكن أن يُعزّز الفهم النظري حول مهارات التعلم الريادي المناسبة للمتعلمين في المرحلة الثانوية من خلال تزويد المعلمات والمتخصصين بقائمة مهارات التعلم الريادي المناسبة لطالبات المرحلة الثانوية.
٣. قد يسلط الضوء على أهمية التعليم الريادي في المرحلة الثانوية، وأهمية اكتساب الطالبات لمهارات التعلم الريادي وممارستها في هذه المرحلة، ومواكبة الاتجاهات الحديثة لربط التعليم بسوق العمل منذ مراحل مبكرة.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية

١. قد تُوجّه نتائج البحث صانعي القرار في وزارة التعليم لإدراج مهارات التعلم الريادي عند تصميم مناهج المرحلة الثانوية وفقًا لاحتياجات الطالبات ومعلماتهن.
٢. قد يفيد القائمين على تدريب المعلمات لتصميم برامج تدريبية للمعلمات لتطوير مهاراتهن في دعم التعلم الريادي.
٣. قد يساهم في اقتراح برامج وأنشطة موجهة تعزز قدرة الطالبات على ممارسة مهارات التعلم الريادي بشكل فعّال.
٤. من المحتمل أن يدعم الجهود الرامية لتهيئة الطالبات لمتطلبات سوق العمل من خلال تعزيز مهارات التعلم الريادي لديهن.
٥. من المتوقع أن يساعد مديري المدارس على خلق بيئة تعليمية تُحفّز الطالبات على تبني السلوكيات الريادية والمبادرة في مشاريعهن المستقبلية.
٦. يقدم البحث مقياسًا لقياس ممارسة طالبات المرحلة الثانوية لمهارات التعلم الريادي يمكن أن يستفيد منه طلبة المرحلة الثانوية ومعلموها، وطلبة الدراسات العليا، والباحثون في هذا المجال.

**حدود البحث**

قُصرَتْ حدود البحث على ما يلي:

١. **الحدود البشرية:** طالبات المرحلة الثانوية في الصفوف: الأول، والثاني، والثالث، التخصصين الشرعي والعلمي فقط وعددهن (٣٨١)، وأيضا معلمات المرحلة الثانوية وعددهن (١٤٩).
٢. **الحدود المكانية:** المدارس الثانوية للطالبات بإدارة تعليم بيشة – محافظة بيشة.
٣. **الحدود الموضوعية:** تدور الدراسة حول درجة ممارسة طالبات المرحلة الثانوية لمهارات التعلم الريادي
٤. **الحدود الزمنية:** الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٤٤ هـ.

**سبب اختيار هذه الحدود:**

النضج الفكري: طالبات المرحلة الثانوية أكثر وعيًا ونضجًا، مما يجعل آراءهن ذات مصداقية، أهمية المرحلة الدراسية: كونها فترة إعداد لمستقبلهم المهني وقرب تخرجهم من التعليم العام، التخصص: يشمل التخصصين اللذين هما أكثر شيوعًا في هذه المرحلة.

**مصطلحات البحث**

**مهارات التعلم الريادي:**

تعرُّف مهارات التعلم الريادي إجرائيًا في هذا البحث بأنها: " المستوى الذي تعبر عنه الطالبات ومعلماتهن حول مدى التطبيق والممارسة لطالبات المرحلة الثانوية لمهارات التعلم الريادي التالية: الوعي الذاتي، والابداع، وحل المشكلات،

واتخاذ القرار، والاستقلالية، والمثابرة، والطموح، والمبادرة، وتحمل المسئولية، والمخاطرة، والاتصال، والتواصل، والتفاوض، ويتم قياسها باستخدام استبانة تم إعدادها لقياس هذه المهارات وفق تقديرات الطالبات والمعلمات".

## أدبيات البحث

### مفهوم التعليم الريادي:

عرّفت منظمة اليونسكو (٢٠١٠) التعليم الريادي بأنه: مجموعة من الأساليب التعليمية المنهجية التي تسعى إلى توعية الأفراد وتدريبهم وتأهيلهم للمشاركة في التنمية الاقتصادية، والاجتماعية، من خلال مشاريع تهدف إلى تعزيز الوعي الريادي، وتطوير الأعمال أو المشاريع الريادية. كما عرفته المفوضية الأوربية European Commission. (2016) بأنه: تطوير المهارات العقلية للمتعلمين، وتحويل الأفكار إلى أعمال ريادية من خلال دعم التنمية الشخصية والمواطنة النشطة، والاندماج الاجتماعي، عبر عملية التعلم مدى الحياة في جميع التخصصات، وجميع أشكال التعليم والتدريب التي تساهم في تنظيم المشاريع. ويعرفه الحماد والقضاة (٢٠١٩) بأنه: دمج ريادة الأعمال في النظام التعليمي بهدف إعداد الطلبة أثناء دراستهم، وتكوين اتجاهاتهم، وتوجيهها نحو العمل الحر، معتمدا على مناهجه وآلياته لتزويدهم بالمعارف والمهارات اللازمة المتعلقة بريادة الأعمال، وتشجيعهم على المبادرات والسلوكيات الريادية؛ كالمخاطرة والابتكار والاستقلالية. وعرفه عبد الله (٢٠٢٠، ٤٣٢) بأنه: " الأداءات التي يمارسها الطالب لإنشاء مشروع جديد بإمكانات محدودة تعتمد بشكل أساسي على الإبداع والابتكار".

في حين عرفته المطيري (٢٠٢١) بأنه: تطبيق استراتيجيات تعليم ريادة الأعمال وبرامجها في ضوء مناهج التعليم العام بهدف تطوير العقلية الريادية لدى الطلاب. وعرفه المقبالية والمعمري (٢٠٢١) بأنه: عبارة عن عملية تعليمية تتضمن: المعرفة من خلال استيعاب المعارف الخاصة بريادة الأعمال من قِبل المتعلم، وتدريبه على المهارات التي يحتاجها لممارستها مثل القيادة والتسويق والتخطيط وغيرها، وتوجيه اتجاهاته نحوها مثل حب الإبداع والابتكار والشغف وتقبل المخاطرة. كما عرفت فؤاد (٢٠٢٣) التعليم الريادي بأنه: أسلوب تعليمي يهدف إلى تحسين المستوى الأكاديمي والاجتماعي والثقافي لطلاب؛ ليصبحوا مواطنين رياديين مبدعين وفعالين في مجتمعهم، يعتمد على تدريبهم على المعرفة وتحليلها، وتزويدهم بالمعارف والقيم والمهارات مثل التفكير الإبداعي، والمبادرة، والاستقلالية، وحل المشكلات، بالإضافة إلى تعزيز الثقة بالنفس والعقلية الاستباقية.

ومن خلال ما سبق يمكن تحديد مفهوم التعليم الريادي تحديدًا يتسق مع أهداف هذا البحث على أنه التعليم الذي لا يهتم فقط بتثقيف المتعلمين وتنمية مهاراتهم لإيجاد فرص عمل، وتأسيس المشاريع الخاصة بهم، وتحقيق الأرباح، بل يتجاوز ذلك إلى تعزيز ممارسة مهارات التعلم الريادي لديهم كالإبداع، وحل المشكلات واتخاذ القرار، والمبادرة، وتحمل المسئولية ، والتكيف مع متطلبات العصر الحديث.

### أهداف التعليم الريادي:

الهدف الرئيس للتعليم الريادي هو خلق جيل من الرياديين والمبدعين القادرين على تقديم إبداعات جديدة في صورة منتجات أو خدمات أو مشاريع أو اختراعات واكتشافات (السعيد، ٢٠١٥)، كما يهدف التعليم ذلك إلى: الإعداد والتهيئة الرياديين للبدء في مشروعاتهم الريادية، وتمكينهم من تبني مشاريع مبتكرة تعتمد على التكنولوجيا، والتركيز على المهارات الريادية اللازمة لنجاح الطالب كرائد أعمال، وإدارة المشروع الريادي بنجاح (مبارك، ٢٠١٧). في حين ذكرت فؤاد (٢٠٢٣) أن من أهداف التعليم الريادي الإبداع التعليمي: بتغيير نمط التفكير السطحي للمتعلمين إلى أنماط التفكير المبنية على الإبداع والابتكار؛

مما يساعدهم ويشجعهم على البحث والاستقصاء وإنتاج المعرفة بدلا من تلقيها وحفظها، وتنمية بعض المهارات الأدائية المرتبطة بجودة المنتج، مع مراعاة المرونة والابتكار والتجديد فيه، ومهارات استخدام التقنيات الحديثة، وتنمية الوعي الذاتي والمهارات الشخصية، والتي تتضمن: تكوين اتجاهات إيجابية نحو الذات، والتفكير الإبداعي، والمبادرة والمسئولية ، والاستقلالية، والثقة بالنفس، والقيادة، ومهارات العمل الجماعي، والمثابرة، والقدرة على تحقيق النجاح وحل المشكلات، وتنمية مهارات التواصل، وبناء العلاقات، والتفاعل الإيجابي بين المتعلم ومصادر التعلم والاتصال التكنولوجي الحديث.

بناءً على ما سبق، فإن التعليم الريادي يهدف إلى إعداد جيل مبدع وواعٍ ذاتيًا لديه اتجاهات إيجابية نحو الريادة والتوظيف الذاتي، ويتمتع بالثقة بالنفس، والمسئولية، والمبادرة، والاستقلالية، والإدارة الذاتية، يمارس مهارات حل المشكلات واتخاذ القرارات، والقدرة على التفاعل والتواصل لتحقيق النجاح والريادة.

**تصنيفات مهارات التعلم الريادي:**

اختلفت آراء الباحثين في تصنيف مهارات التعلم الريادي، حيث حَصَر دافت (Daft, 2010) المهارات الشخصية الريادية في: التحكم الذاتي، والدافعية للإنجاز، وتحمل المخاطرة المحسوبة، والثقة بالنفس. في حين يرى الحشوة (٢٠١٢) أنه يمكن تصنيف المهارات الريادية إلى عدة مهارات أساسية تشمل: الاتصال، والتواصل، والتفاوض، والثقة والكفاءة الذاتية ومعرفة الذات، ومهارات القراءة والكتابة والحساب، والمثابرة، وتعرُّف الفرص واقتناصها، والدافعية، والقيادة، والمخاطرة، واتخاذ القرارات، وتحمل المسئولية، والإبداع والابتكار، والمعرفة بالموارد المتاحة لإقامة مشاريع جديدة، والتفكير الناقد التحليلي، وحل المشكلات، بالإضافة إلى مهارات التخطيط والإدارة والتسويق. وفي ذات السياق يرى كل من: (إبراهيم ،٢٠١٦، والزعبي والمري، ٢٠١٦، Scott, et al 2017) أنها تشتمل على مهارات رئيسة تتضمن: (الإبداع، والمخاطرة، والمرونة، والاعتماد على الذات، وحل المشكلات)، ومهارات إضافية تتضمن: (التخطيط، وإطلاق المشروعات الجديدة وتنميتها).

وفي ضوء ما سبق يمكن استخلاص مهارات التعلم الريادي وتصنيفها فيما يلي: الوعي الذاتي: يتمثل في فهم المتعلم لذاته، وقدراته، وأهدافه، مع تقييم نقاط القوة والضعف، وتطوير الذات، وضبط الانفعالات، والتكيف مع الاختلافات. الإبداع وحل المشكلات واتخاذ القرار: وتشمل التفكير المبتكر في مواجهة المشكلات، وإيجاد حلول متنوعة وأصيلة، واختيار القرارات المناسبة بناءً على الموارد المتاحة. الاستقلالية والمثابرة والطموح: وتتعلق بإدارة الذات، والسعي للتميز، والعمل الدءوب لتحقيق أهداف طموحة من خلال التخطيط والتنظيم المستمر. المبادرة وتحمل مسؤولية المخاطرة: وتعني اتخاذ إجراءات استباقية لتوسيع العمل، واستثمار الفرص، وتحمل نتائج المخاطرة والفشل. الاتصال والتواصل والتفاوض: وتركز على التفاعل، وتبادل الأفكار عبر التواصل اللفظي وغير اللفظي، واستخدام التكنولوجيا، والتفاوض بفاعلية.

**أهمية مهارات التعلم الريادي لطلاب المرحلة الثانوية:**

تساعد مهارات التعلم الريادي على تعزيز التفكير الإبداعي لدى الطلاب، مما يمكنهم من استكشاف حلول جديدة للتحديات الحياتية والأكاديمية، وإعدادهم لسوق العمل، وفهم احتياجات سوق العمل المتغير، ومنحهم القدرة على بدء مشروعاتهم الخاصة، أو الاندماج في الأعمال المهنية بفعالية، كما أنها تشجع الاستقلالية والمسئولية لديهم والثقة بالنفس وتحمل المسئولية؛ مما يجعلهم أكثر استقلالية في اتخاذ القرارات وإدارة حياتهم المستقبلية، وتنمي التفكير الناقد وحل المشكلات لديهم؛ مما يساعدهم على تقييم المعلومات بشكل منطقي، وتحليلها، واتخاذ قرارات مستنيرة لحل المشكلات

بطرق مبتكرة. وتعزز المواطنة الإيجابية عندهم؛ مما يسهم في تنمية حس المسئولية الاجتماعية لديهم، وتشجيعهم على المساهمة في تنمية مجتمعاتهم من خلال مشروعات ريادية تخدم المجتمع(Hoang, Nguyen,2024) .

كما أنها تساهم في الحد من البطالة من خلال إكساب المتعلمين مهارات ريادية. تجعلهم أكثر قدرة على خلق فرص عمل جديدة لأنفسهم ولغيرهم، وتساعدهم في بناء رؤية مستقبلية ووضع أهداف مهنية واضحة، ورسم خطط استراتيجية لتحقيق طموحاتهم المستقبلية، كما تعزز لديهم أهمية العمل الجماعي وبناء علاقات مهنية فعالة، مما يطور مهاراتهم في التواصل والتفاعل مع الآخرين لتحقيق الأهداف المشتركة، كما أنها تعمق الوعي بأهمية التعلم المستمر وتشجعهم على متابعة التعلم مدى الحياة لتطوير أنفسهم باستمرار، ومواكبة المتغيرات في مختلف المجالات Shahin, et al., (2021).

**تحديات تنمية المتعلمين لمهارات التعلم الريادي وممارساتهم:**

ذكر (العتيبي وموسى، ٢٠١٥؛ والقحطاني، ٢٠٢٣) بعضًا من معَّوقات تنمية مهارات التعلم الريادي وتحدياتها؛ ومنها: قلة الوعي لدى المتعلمين والمجتمع حول مهارات التعلم الريادي وأهميتها في تحقيق التنمية الاقتصادية، والحرص على الحصول على الوظائف الحكومية لكونها أكثر أمانًا؛ مما يقف عائقا أمام نشر ثقافة العمل الحر، وريادة الأعمال، وغياب التعليم القائم على الابداع والابتكار، وغياب القيادة الريادية التي تهتم بتوفير البنية التحتية المساندة للتعليم الريادي في التعليم الثانوي، وغياب التعليم التطبيقي والتخصصات المتداخلة، وضعف البرامج التدريبية حول نشر ثقافة التعلم الريادي داخل البيئة التعليمية، والقصور في مساعدة المتعلمين لتنمية مهاراتهم الريادية ودعمهم لاكتشاف الفرص الريادية، وقلة الوعي، والاقتناع بأهمية التعليم الريادي في المراحل الدراسية المبكرة، وعدم رغبة المتعلمين في العمل ضمن فريق. وأضاف علام (٢٠٢٣) ووجود بعض المعوقات لدى الطلاب كخوفهم من التعرض للخسائر، وعدم وجود حاضنات أعمال لاحتضان مشاريعهم الريادية، وضعف الوعي المجتمعي بأهمية ريادة الاعمال. كما ذكر دراسة البراشدي والظفري (٢٠٢٣) تحديات البيئة الاستثمارية، والتحديات المجتمعية، والتحديات الفنية والإدارية لرائد الاعمال؛ والتي تشير لعدم امتلاك الطلاب مهارات التعلم الريادي وحاجتهم إلى اكتساب هذه المهارات وتدريبهم على ممارستها.

**الدراسات السابقة:**

هدفت دراسة شاكر، ومطر (٢٠٢٤) إلى تعرُّف درجة امتلاك طلبة الجامعات اليمنية للمهارات الريادية لسوق العمل في ضوء مبادئ التعلم الريادي، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت على عينة تكونت من ٤٠٠ طالب وطالبة من الجامعات الحكومية اليمنية، وأظهرت النتائج أن درجة امتلاك الطلبة للمهارات الريادية كانت متوسطة، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا لامتلاك الطلبة المهارات الريادية تبعًا لمتغير التخصص. كما هدفت دراسة طعمة (٢٠٢٤) إلى تعرُّف فاعلية استراتيجية التعلم القائم على التحقيق في تحصيل مادة علم الأحياء، ومهارات التعلم الريادي لدى طلاب الصف الرابع العلمي، واستخدمت المنهج شبه التجريبي، وطبقت مقياس مهارات التعلم الريادي الذي تضمن الأبعاد التالية: (اتخاذ القرار، والتفكير النقدي، وحل المشكلات، والإبداع في التعلم) على عينة تكونت من (٧٧) طالبا تم اختيارها بالطريقة العشوائية، وقد أظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في مهارات التعلم الريادي؛ حيث تحسنت مهارات التفكير النقدي والإبداع واتخاذ القرار تحسنًا واضحًا لدى طلاب المجموعة التجريبية.

في حين سعت دراسة عبد الرؤوف وآخرين (٢٠٢٤) إلى تنمية مهارات التعلم الريادي وإدارة المشروعات في العلوم لدي التلاميذ الموهوبين بالمرحلة الإعدادية من خلال توظيف برنامج تعليمي قائم على الجولات الافتراضية، وقد استخدمت المنهج التجريبي، وتم تطبيق مقياس مهارات التعلم الريادي على عينة تكونت من (٢٠) طالبًا من طلبة الصف الثاني الإعدادي، وقد أشارت النتائج إلى وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسط درجات الطلاب في القياسين القَبْلي والبَعْدي لمقياس مهارات التعلم الريادي لصالح القياس البعدي. وهدفت دراسة منش وآخرين Mensah, et al (2024) إلى تقييم المهارات الرقمية الريادية، والمعرفة الرقمية، واستخدام الادوات الرقمية، لدى ٢٥٠ طالبًا من طلاب إدارة الأعمال بجامعة أوي-إكيتي، نيجيريا، باستخدام المنهج الوصفي المسحي، وكشفت النتائج عن امتلاك الطلاب المهارات الرقمية الريادية بدرجة متوسطة. بينما هدفت دراسة هونج ونجوين Hoang & Nguyen (2024) إلى الكشف عن تصورات طلاب المدارس الثانوية الفيتناميين حول طموحاتهم واحتياجات الريادية والعوامل المؤثرة فيها باستخدام استبيان مكون من ٣٥ فقرة طُبق على عينة تكونت من ٣١٨٥ طالبًا وطالبة في المدارس الثانوية الفيتنامية، وأظهرت النتائج طلبًا مرتفعًا على ريادة الأعمال بين الطلبة.

وهدفت دراسة الحلاق وآخرون (٢٠٢٣) إلى تعرُّف واقع تعليم المهارات الرياديّة في ظل التحولات العالميّة لمرحلتي التعليم الثانوي والتعليم الجامعي، وقد استخدمت المنهج الوصفيّ التحليلي، وتم إعداد استبانة لقياس درجة اكتساب طلبة التعليم الثانوي لهذه المهارات، وتم تطبيقها على عيّنة تمثلت في (٤١٢) طالبًا وطالبة من طلبة التعليم الثانوي، وقد أظهرت النتائج أن درجة تقدير الطلاب لامتلاكهم للمهارات الريادية جاءت ضعيفة، في حين توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات استجابة طلاب التعليم الثانوي للاستبانة يعزى إلى متغير التخصص الدراسي لصالح التخصص الأدبي، في حين سعت دراسة الديب ومنيب والسحيمي (٢٠٢٣) إلى الكشف عن مستوى عادات العقل المنتجة لدى طلاب المرحلة الثانوية، وكذلك الكشف عن العلاقة بين عادات العقل واتخاذ القرار لديهم. وقد تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، وتطبيق الأدوات التالية: مقياس عادات العقل المنتجة بأبعاده: (التنظيم الذاتي، والتفكير الناقد، والتفكير الإبداعي)، ومقياس مهارات اتخاذ القرار على عينة من طلاب المرحلة الثانوية بالصف الثاني الثانوي بلغ عددهم (١٤٨) طالبًا وطالبة بالتخصصين العلمي والأدبي. وقد أسفرت النتائج عن امتلاك الطلبة لمستوى متوسط من عادات العقل المنتجة في (التفكير الإبداعي)، ووجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين عادات العقل ومهارات اتخاذ القرار لديهم، في حين لا توجد فروق دالة إحصائيًا في عادات العقل المنتجة حسب التخصص.

أما دراسة البراشدي والظفري (٢٠٢٣) فقد هدفت إلى تعرُّف اتجاهات طلبة التعليم العالي نحو ريادة الأعمال، وقد استخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت استبانة لقياس اتجاهات الطلبة نحو ريادة الأعمال على عينة طبقية عشوائية مكونة من (١١٥٢) طالبًا وطالبة، وقد أشارت النتائج إلى وجود اتجاهات إيجابية مرتفعة نحو ريادة الأعمال لدى الطلبة. ودراسة علام (٢٠٢٣) التي هدفت إلى قياس درجة معرفة الطلاب والطالبات بكليات بريدة الأهلية بمنطقة القصيم بثقافة ريادة الاعمال، واتجاههم نحو تعلمها، وأهم معوقاتها من وجهة نظرهم .واستخدمت المنهج الوصفي، واعتمدت على الاستبانة كأداة لها، وقد أظهرت النتائج درجة استجابة مرتفعة، مما يدل على معرفة الطلاب بثقافة ريادة الاعمال وأهميتها، واتجاههم المرتفع نحوها. كما اهتمت دراسة القحطاني (٢٠٢٣) بتشخيص واقع التربية الريادية للطلبة الموهوبين في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر معلمي الموهوبين، واستخدمت المنهجين: الوصفي المسحي، والوصفي الوثائقي، وطبقت استبانة على عينة اختيرت بطريقة عشوائية بلغت (١٣٧) معلماً ومعلمة للموهوبين

في المرحلة الثانوية، وتوصلت النتائج إلى أن واقع التربية الريادية للطلبة الموهوبين في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية جاء بدرجة متوسطة من وجهة نظر معلميهم. دراسة العويد والغامدي (٢٠٢٢) هدفت هذه الدراسة إلى تعرُّف واقع امتلاك الطلاب الموهوبين للمهارات الحياتيَّة من وجهة نظر مشرفي الموهوبين ومعلميهم في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، واتبع الباحثان المنهج الوصفي، وتم تطبيق الاستبانة على عينة عنقودية عددها (٢٥١)، وتوصلت الدراسة إلى موافقة أفراد عينة الدراسة على امتلاك الطلاب الموهوبين للمهارات الاجتماعية ومهارات التواصل كإحدى المهارات الحياتية بدرجة عالية، في حين سعت دراسة مصطفى (٢٠٢٢) إلى الكشف عن دور منهاج التربية الإسلامية في توجيه الطلبة نحو ريادة الأعمال من وجهة نظر المعلمين. واستخدمت المنهج الوصفي المسحي، وطبقت استبانة تكونت من (٣٥) فقرة على عينة تكونت من (٢١٠) من المعلمين والمعلمات في المدارس الثانوية في العاصمة عَمَّان بالأردن، اختيروا بطريقة عشوائية. وأظهرت النتائج أن درجة استجابة المعلمين حول دور منهاج التربية الإسلامية في توجيه طلبة المرحلة الثانوية نحو ريادة الأعمال بمجاليها: (بناء قدرات الطلبة الريادية، وتحفيز الطلبة نحو ريادة الأعمال) كانت متوسطة.

أما دراسة البلوشي والفواعير والخواجة والحديدي (٢٠٢١) فقد هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين عادات العقل والقدرة على اتخاذ القرار وفاعلية الذات لدى طلبة عينة من طلبة الصفين التاسع والعاشر من التعليم الساسي في محافظة الظاهرة بسلطنة عمان، تكونت من (٤١٦) طالبا وطالبة، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي، وطبقت مقياس القدرة على اتخاذ القرار، وقد أظهرت النتائج أن مستوى القدرة على اتخاذ القرار لدى الطلبة جاء مرتفعًا، كما لا توجد فروق دالة إحصائيًّا في القدرة على اتخاذ القرار تُعزى إلى الصف. وهدفت دراسة الحضرمي وعليان (٢٠٢٠) إلى الكشف عن مدى فاعلية منهاج المهارات الحياتية للصف التاسع الأساسي في سلطنة عمان في تحقيق كفايات ريادة الأعمال. وطبقت استبانة للكفايات الريادية المشتملة على (٣٦) فقرة موزعة على ثمانية محاور، وهي: (الوعي الذاتي، اتخاذ القرار، الاستقلالية وتحمل المسئولية، والاتصال والتواصل، والإبداع والابتكار، والمبادرة والطموح، وإنشاء المشاريع وإدارتها، والمخاطرة) على عينة تكونت من (٦١) معلمًا ومعلمة، وقد أظهرت النتائج أن تقدير المعلمين والمعلمات لمدى تحقيق منهج المهارات الحياتية للصف التاسع الأساسي لكفايات ريادة الأعمال جاء بدرجة كبيرة. كما سعت دراسة عبد الله (٢٠٢٠) إلى الكشف عن درجة توافر المهارات الريادية لدى طلاب جامعة الأزهر باستخدام المنهج الوصفيُ وطبقت استبانة على عينة من ٦٠٠ طالبٍ، وأظهرت النتائج أن المهارات الريادية لدى الطلاب تراوحت بين المتوسطة والقليلة. ونجد أن دراسة رودريجيز وليبر Rodríguez & Lieber (2020) سعت إلى تقييم العلاقة بين تعليم ريادة الأعمال، وتنمية العقلية الريادية، والاستعداد المهني لدى طلاب المدارس الثانوية، ودور برامج تعليم ريادة الأعمال في ذلك، وقد اعتمدت الدراسة على الاستبانة، كما أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية قوية بين تعليم ريادة الأعمال وتنمية العقلية الريادية لدى الطلاب؛ مما يؤثر إيجابيًّا على زيادة تصور الطلاب لنجاحهم المهني في المستقبل.

بينما تسعى دراسة لويس وآخرين Luis, et all (2020) إلى تحديد مدى اهتمام الشباب الإسباني في التعليم الثانوي بريادة الأعمال، والعلاقة بين اهتمامهم بريادة الأعمال والكفاءة الريادية، وقد تم تطبيق استبيان على عينة من عشوائية تكونت من (١٧٦٤) طالبًا من طلاب إحدى المدارس الثانوية في إسبانيا، وقد أظهرت النتائج أن اهتمام الطلاب بريادة الاعمال جاء بدرجة متوسطة، وأن هناك ارتباطًا قويًّا بين الاهتمام بريادة الأعمال والكفاءة الريادية، خاصة في مجالات مثل الإبداع والابتكار وتحمل المخاطر، كما أن للتعليم الريادي تأثيرًا كبيرًا في الطموحات الريادية. في حين هدفت دراسة الحماد والقضاة (٢٠١٩) إلى تعرُّف واقع تربية الطلبة على ريادة الأعمال في الجامعات الأردنية ووضع

مقترحات لتطويرها، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج المسحي، وطبقت استبانة مكونة من (٤٧) فقرة على عينة تكونت من (٩٣١) طالبًا، وقد أظهرت النتائج أن واقع تربية الطلبة على ريادة الأعمال في الجامعات الأردنية كان مرتفعا، وعدم وجود فروق دالة إحصائية في واقع تربية الطلبة على ريادة الأعمال وتُعَزى إلى السنة الدراسية، بينما توجد فروق دالة إحصائيًا في ذات الواقع تُعَزى إلى متغير التخصص لصالح التخصصات الإنسانية.

كما هدفت دراسة الشرمان (٢٠١٩) إلى تعرُّف مدى تطبيق ريادة الأعمال لدى طلبة الدراسات في العليا في الجامعات الأردنية الحكومية، وقد اعتمدت على المنهج الوصفي، وطبقت استبانة على عينة تكونت من (٤٦١) طالبا وطالبة من طلبة الدراسات في العليا في الجامعات الأردنية، وقد توصلت النتائج إلى وجود درجة متوسطة لتطبيق ريادة الأعمال لدى طلبة الدراسات في العليا من وجهة نظرهم، كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مدى تطبيق ريادة الأعمال لدى طلبة الدراسات في العليا تُعَزى إلى السنة الدراسية. وتسعى دراسة أوزيسي وفاجوبي Osiesi, & Fajobi (2019) إلى تقييم قدرات الطلاب الريادية واتجاهاتهم نحو التعليم الريادي في ولاية أويو، نيجيريا، حيث سعت إلى تقييم الطلاب إلى إمكاناتهم الريادية من وجهة نظرهم، وما إذا كانت اتجاهاتهم تؤثر في قدرتهم على الانخراط في الأنشطة الريادية، وقد استخدم الباحثان المنهج المسحي، باستخدام الاستبيانات التي وزعت على عينة قصدية شملت (١٠٠) طالبٍ من طلاب التعليم الفني والمهني، وأظهرت النتائج اتجاه الطلاب الإيجابي نحو التعليم الريادي، وامتلاكهم قدرات ريادية عالية.

كما سعت دراسة كوستلو والفريز Castillo & Alvarez (2016) إلى معرفة تصورات الطلاب وأعضاء هيئة التدريس ومديري التعليم العالي حول ريادة الأعمال في مؤسسات التعليم العالي بمنطقة "كيمو" في تشيلي، وقد استخدمت الدراسة المنهج المقارن، وتم تطبيق استبيانات والمقابلة لقياس تصورات عينة الدراسة واستعدادها حول التعلم الريادي داخل الجامعات، وتوصلت النتائج إلى وجود ضعف في كفاءة طلاب التعليم العالي في مجال ريادة الأعمال؛ رغم اتجاههم الإيجابي نحوها. في حين هدفت دراسة نوانج Nawang (2016) إلى تحديد النوايا الريادية لدى طلاب المرحلة الثانوية في كوالا تيرينجانو في ماليزيا، وقد استخدم الباحث المنهج المسحي، وتمثلت أداة الدراسة في استبيان أجاب عنه عينة تم اختيارها بالطريقة العشوائية مكونة من (٩٦) طالبًا من (١٠) مدارس ثانوية. وقد أسفرت النتائج عن النوايا الريادية العالية لدى الطلاب لممارسة ريادة الأعمال.

**أوجه الاستفادة من الأدبيات التربوية والدراسات السابقة في البحث الحالي:**

١. بلورة مشكلة البحث، وصياغة أسئلتها، وأهدافها، وبناء أدوات البحث.
٢. التأصيل النظري للبحث من خلال الإفادة من البحوث والدراسات السابقة في إعداد الإطار النظري.
٣. تحديد مفهوم التعلم الريادي ومهاراته، ومن ثم صياغة تعريف إجرائي لها.
٤. الإفادة من البحوث والدراسات السابقة في بناء أدوات البحث، ووضع تصور مبدئي بمهارات التعلم الريادي المناسبة لطالبات المرحلة الثانوية.
٥. تحديد الأساليب الإحصائية المناسبة لمعالجة البيانات التي سيتم الحصول عليها.
٦. مناقشة النتائج وتفسيرها ومقارنتها بنتائج الدراسات السابقة، سواء أكان اتفاقًا أم اختلافًا.

## الطريقة والإجراءات

### أولًا: منهج البحث

بناءً على مشكلة البحث، وأسئلته، وأهدافه، فإن المنهج الذي اعتمده البحث الحالي هو المنهج الوصفي المسحي لكونه أكثر ملاءمة لأسئلة البحث وأهدافه، حيث إن هذا المنهج يُقدم تعبيرًا دقيقًا للمتغيرات بشكل كمي وكيفي، أي يصف المتغيرات بالأرقام، ثم يُفسر مدلولات هذه الأرقام بشكل وصفي (عبيدات وآخرون، ٢٠١٣).

### ثانيًا: مجتمع البحث وعينته

تكون مجتمع البحث من جميع طالبات المرحلة الثانوية ومعلماتها بمدارس محافظة بيشة بالمملكة العربية السعودية للعام الدراسي ١٤٤٤هـ. وتكونت عينة البحث من (٣٨١) طالبة من المسار الشرعي والعلمي ومن الصفوف الدراسية الثلاثة، وعينة من المعلمات بلغ عددهن (١٤٩) معلمة، تم اختيارهن بالطريقة العشوائية البسيطة من جميع المدارس الثانوية التابعة لمكتب تعليم الوسط بإدارة تعليم محافظة بيشة.

### ثالثًا: أداة البحث

تمثلت أداة البحث في (استبانة درجة ممارسة طالبات المرحلة الثانوية لمهارات التعلم الريادي)، ولإعدادها تم الرجوع إلى الأدبيات النظرية والدراسات السابقة ذات العلاقة، مثل دراسة: (عبد الرؤوف وآخرون، ٢٠٢٤، الحلاق وآخرون، ٢٠٢٣، العويد والغامدي، ٢٠٢٢، الحضرمي وعليان، ٢٠٢٠، عبد الله، ٢٠٢٠، الشرمان، ٢٠١٩)، وتم إعداد صورتين مبدئتين إحداها للطالبات، حيث يقمن بالاستجابة لها لتقرير درجة ممارستهن لمهارات التعلم الريادي من وجهة نظرهن، والأخرى للمعلمات، حيث يقمن بالاستجابة لها لتقرير درجة ممارسة الطالبات لمهارات التعلم الريادي من وجهة نظرهن.

### المعالجة الإحصائية:

لتحديد درجة ممارسة طالبات المرحلة الثانوية لمهارات التعلم الريادي، سواءً كان من خلال تقديرات الطالبات لأنفسهن أم تقديرات المعلمات لهن، تم الاعتماد على المتوسطات الحسابية لتكرارات استجابات الطالبات أو المعلمات على فقرات الاستبانة، وتم تحديد درجة الممارسة في ضوء التدريج الخماسي للاستجابة. ويتضح ذلك مما يلي:

| الاستجابات | غير موافق بشدة | غير موافق | أحيانًا | موافق | موافق بشدة |
|---|---|---|---|---|---|
| مدى الدرجات | ١: ١,٨٠ | ١,٨١: ٢,٦٠ | ٢,٦١: ٣,٤٠ | ٣,٤١: ٤,٢٠ | ٤,٢١: ٥ |
| درجة الممارسة | منخفضة جدًا | منخفضة | متوسطة | مرتفعة | مرتفعة جدًا |

### صدق الأداة وثباتها:

### الصدق الظاهري للاستبانة (صدق المحكمين):

تم عرض الاستبانة بصورتها المبدئية على السادة المحكمين المختصين في مجال المناهج وطرق التدريس بهدف الاسترشاد بآرائهم لأهمية كل فقرة، ودرجة انتمائها للمهارة المقاسة، وسلامتها اللغوية، مع الحذف أو الإضافة لفقرات أو دمجها، أو التعديل عليها؛ وبذلك تم الاحتفاظ بالفقرة التي اتفق عليها ٨٠ % فأكثر من عدد المحكمين.

**الاتساق الداخلي للاستبانة:**

تم التحقق من الاتساق الداخلي للاستبانة بصورتيها (الطالبات/ المعلمات) بمهاراتها الخمس من خلال حساب معاملات الارتباط الخطية بطريقة بيرسون Pearson correlation coefficient بين درجات أفراد العينة الاستطلاعية لكل من الطالبات والمعلمات (ن للطالبات= ١٢٠، ن للمعلمات= ٦٠) في كل فقرة من فقرات كل مهارة والدرجة الكلية للمهارة، وكذلك حساب معاملات الارتباط بين درجاتهن في كل مهارة والدرجة الكلية لمهارات التعلم الريادي.

وأوضحت النتائج أن جميع معاملات الارتباط طردية ودالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١، بين درجات أفراد العينة الاستطلاعية (لكل من الطالبات والمعلمات) في كل فقرة من فقرات كل مهارة فرعية والدرجة الكلية لها، وتراوحت معاملات الارتباط في مهارة الوعي الذاتي ما بين (٠,٦٢٧ – ٠,٧٢٣) في صورة الطالبات، وما بين(٠,٦٩٤-٠,٧٩٧) في صورة المعلمات، كما تراوحت معاملات الارتباط في مهارة الإبداع وحل المشكلات واتخاذ القرار ما بين(٠,٦٩٧-٠,٨٣٢) في صورة الطالبات، وما بين(٠,٨١٤-٠,٨٩٠) في صورة المعلمات، أما مهارة الاستقلالية والمثابرة والطموح فجاءت معاملات الارتباط ما بين(٠,٧٧٠ -٠,٨٤١) في صورة الطالبات، وما بين(٠,٨٥٨-٠,٩٢٦) في صورة المعلمات، وبالنسبة إلى مهارة المبادرة وتحمل المسئولية والمخاطرة بلغت معاملات الارتباط ما بين(٠,٦٩٠ -٠,٨١٢) في صورة الطالبات، وما بين(٠,٨٣٧-٠,٩١٦) في صورة المعلمات، أما مهارة الاتصال والتواصل والتفاوض فجاءت معاملات الارتباط ما بين (٠,٥٧٦ -٠,٧٧٢) في صورة الطالبات، وما بين(٠,٧٥٢-٠,٨٩٩) في صورة المعلمات.

كما تبين وجود ارتباطات طردية قوية ودالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ٠,٠١ بين الدرجة الكلية لكل مهارة فرعية والدرجة الكلية للتعلم الريادي في كلتا الصورتين، فقد تراوحت معاملات الارتباط ما بين (٠,٨٠٧ -٠,٨٩٣) في صورة الطالبات، وما بين (٠,٨٥٥-٠,٩٢٣) في صورة المعلمات، مما يدل على الاتساق الداخلي للاستبانة(بصورتيها).

**ثبات الاستبانة:**

تم التحقق من ثبات الاستبانة(بصورتيها) من خلال حساب معاملات ألفا-كرونباك Cronbach's Alpha لكل مهارة وللاستبانة ككل.

وأوضحت النتائج أن الاستبانة(بصورتيها) تتسم بثبات مرتفع؛ حيث بلغت قيم معاملات ألفا أعلى من ٠,٧٠ في كل مهارة فرعية وللاستبانة ككل؛ فقد بلغت قيم معاملات ألفا ما بين (٠,٧٥٤ – ٠,٨٩٢) للمهارات الفرعية وبقيمة (٠,٩٥٣) للاستبانة ككل في صورة الطالبات، في حين جاءت قيم معاملات ألفا ما بين (٠,٨٥٣ – ٠,٩٤٩) للمهارات الفرعية وبقيمة (٠,٩٧٣) للاستبانة ككل في صورة المعلمات.

وبعد التأكد من الخصائص السيكومترية للاستبانة (بصورتيها)، وتمتعها بمعاملات صدق وثبات مناسبين لتطبيقها واستخدامها في المجال العلمي، أصبحت جاهزة للتطبيق على عينة الدراسة الأساسية.

## نتائج البحث ومناقشتها

**أولا: السؤال الأول الذي ينص على: " ما مهارات التعلم الريادي المناسبة لطالبات المرحلة الثانوية؟".**

وللإجابة عنه قامت الباحثة بإعداد قائمة بمهارات التعلم الريادي المناسبة لطالبات المرحلة الثانوية، تبعًا للخطوات التالية:

١. الهدف من القائمة: هدفت القائمة إلى تحديد مهارات التعلم الريادي المناسبة لطالبات المرحلة الثانوية.
٢. مصادر اشتقاق القائمة: الدراسات والبحوث العربية والأجنبية والكتب والمراجع المتخصصة حول مهارات التعلم الريادي.
٣. وصف القائمة: تم إعداد قائمة بمهارات التعلم الريادي موزعة على خمس مهارات: (الوعي الذاتي، والابداع وحل المشكلات، واتخاذ القرار، والاستقلالية، والمثابرة، والطموح، المبادرة، وتحمل مسؤولية المخاطرة، والاتصال والتواصل، والتفاوض.
٤. صدق القائمة: بعد الانتهاء من إعداد القائمة في صورتها المبدئية تم عرضها على المحكمين للتأكد من مناسبها، وملاءمتها، ودقتها، وصحتها اللغوية؛ وقد نتج عن ذلك قائمة بمهارات التعلم الريادي بلغ عدد فقراتها بصورتها النهائية (٣٠) فقرة موزعة على خمس مهارات؛ (٦) فقرات لكل من مهارات: (الوعي الذاتي، والابداع، وحل المشكلات، واتخاذ القرار، والاستقلالية، والمثابرة، والطموح)، و(٥) فقرات لمهارة المبادرة وتحمل مسؤولية المخاطرة، و(٧) فقرات لمهارة الاتصال والتواصل والتفاوض، كما في الجدول التالي:

**جدول ٤**

*قائمة مهارات التعلم الريادي المناسبة لطالبات المرحلة الثانوية:*

| م | المهارات | المؤشرات |
|---|---|---|
| ١ | الوعي الذاتي | تحديد الأهداف والطموحات في ضوء القدرات. |
| ٢ | | الثقة بالنفس والقدرة على تحقيق الأهداف والطموحات. |
| ٣ | | الحرص على تقييم الذات وإدراك نقاط القوة والضعف فيها. |
| ٤ | | ضبط المشاعر والسيطرة على الانفعالات. |
| ٥ | | تقبل النقد البناء من الآخرين، والذي يساعد على تطوير الذات. |
| ٦ | | تقبل الاختلاف مع الآخرين والتكيف معهم. |
| ٧ | الإبداع وحل المشكلات واتخاذ القرار | تحديد المشكلات التي تواجه الطالبة أثناء التعلم وتحليلها. |
| ٨ | | جمع معلومات كافية حول المشكلة وافتراض عدد من الحلول المناسبة لعلاجها. |
| ٩ | | افتراض عدد كبير من الحلول والبدائل المرتبطة بالمشكلة. |
| ١٠ | | التفكير بطرق مختلفة ومتنوعة لتقييم الحلول والبدائل المقترحة واختيار الحل الأنسب. |
| ١١ | | البحث عن وسائل وطرق جديدة غير مألوفة للتعلم وإنجاز الأعمال والمهام التعليمية بشكل مختلف. |
| ١٢ | | اتخاذ القرارات فيما يتعلق بإنجاز الأعمال والمهام التعليمية. |
| ١٣ | الاستقلالية والمثابرة والطموح | إنجاز الأعمال والمهام التعليمية بالاعتماد على النفس وبالطريقة الخاصة دون الاعتماد على أحد. |
| ١٤ | | بذل قصارى الجهد في التعلم والاجتهاد والمثابرة لتحقيق التميز والنجاح. |

| م | المهارات | المؤشرات |
|---|---|---|
| ١٥ | | التخطيط الجيد للأعمال والمهام التعليمية. |
| ١٦ | | تنظيم الأعمال والمهام التعليمية وحسن إدارة الوقت واستغلاله. |
| ١٧ | | المتابعة بدقة واتقان لإنجاز الأعمال والمهام التعليمية وتقييمها. |
| ١٨ | | الحرص دائما على الارتقاء بمستوى الأداء التعليمي ورسم الطموحات المستقبلية وبنائها. |
| ١٩ | المبادرة وتحمل مسؤولية المخاطرة | الرغبة في السبق لتعلم كل جديد. |
| ٢٠ | | المبادرة لاكتشاف الفرص الواعدة وتحديدها واغتنامها. |
| ٢١ | | مواجهة المخاطر والصعوبات التي تواجه الطالبة أثناء التعلم والتعامل معها. |
| ٢٢ | | تحمل مسؤولية القرارات أثناء التعلم وما يترتب عليها من مخاطر. |
| ٢٣ | | التعلم من الأخطاء لتحسين الأداء أثناء التعلم وإنجاز الأعمال والمهام التعليمية. |
| ٢٤ | الاتصال والتواصل والتفاوض | إتقان مهارات التواصل اللفظي (التحدث والاستماع الكتابة القراءة) بشكل جيد وفعال. |
| ٢٥ | | التعبير عن الأفكار (كتابيا وشفهيا) بشكل واضح. |
| ٢٦ | | استخدام لغة الجسد ونبرات الصوت أثناء التواصل مع الآخرين. |
| ٢٧ | | الحرص على المشاركة بفاعلية من خلال العمل في المجموعات والفرق التعليمية. |
| ٢٨ | | الحرص على التواصل مع الآخرين وذوي الخبرة لاكتساب خبرات جديدة ومتنوعة. |
| ٢٩ | | إجادة التفاوض مع الآخرين في مواقف التعلم للوصول لأفكار مشتركة ونتائج مرضية للجميع. |
| ٣٠ | | استخدام وسائل الاتصال والتكنولوجيا لإثراء الخبرات والمعارف والبحث عن كل جديد. |

**ثانيًا: السؤال الثاني الذي ينص على "ما درجة ممارسة طالبات المرحلة الثانوية بمحافظة بيشة لمهارات التعلم الريادي من وجهة نظرهن؟"** وللإجابة عنه تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطالبات على فقرات استبانة ممارستهن لمهارات التعلم الريادي كما هو موضح في جدول (٥).

**جدول ٥**

*المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطالبات على فقرات استبانة ممارستهن لمهارات التعلم الريادي*

| رقم المحور | مهارات التعلم الريادي | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب حسب المتوسط | درجة الممارسة |
|---|---|---|---|---|---|
| **٣** | الاستقلالية والمثابرة والطموح | ٤,٥٧ | ٠,٦١٠ | ١ | مرتفعة جدًا |
| **٤** | المبادرة وتحمل مسئولية المخاطرة | ٤,٣١ | ٠,٧٢٢ | ٢ | مرتفعة جدًا |
| **٥** | الاتصال والتواصل والتفاوض | ٤,٣٠ | ٠,٧٨٠ | ٣ | مرتفعة جدًا |
| **١** | الوعي الذاتي | ٤,٢٦ | ٠,٧٨١ | ٤ | مرتفعة جدًا |
| **٢** | الإبداع وحل المشكلات واتخاذ القرار | ٤,٢٣ | ٠,٧٧٧ | ٥ | مرتفعة جدًا |
| | **درجة ممارسة الطالبات لمهارات التعلم الريادي** | **٤,٣١** | **٠,٧٤٧** | **مرتفعة جدًا** | |

يتضح من الجدول (٥) أن ممارسة طالبات المرحلة الثانوية لمهارات التعلم الريادي من وجهة نظرهن جاءت بدرجة مرتفعة جدًّا؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي لمهارات التعلم الريادي ككل (٤,٣١). يؤكد هذا المستوى المرتفع إدراك الطالبات لأهمية هذه المهارات ومدى ممارستهن لها في حياتهن الدراسية والعملية.

أما عن ترتيب هذه المهارات فقد جاءت مهارة الاستقلالية والمثابرة والطموح في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤,٥٧)، وبدرجة تقدير لمماستها مرتفعة جدًّا، وقد يُعزَى ذلك إلى طبيعة هذه المرحلة العمرية والميل فيها إلى الاستقلالية والاعتماد على النفس والتخطيط للمستقبل والحرص على تحقيق النجاح، وما تتطلبه الدراسة الأكاديمية في المرحلة الثانوية من التركيز على التحصيل الفردي والمنافسة، والذي يؤدي إلى مزيد من بذل الجهد لإنجاز المهام بدقة، والحاجة إلى التنظيم والتخطيط، وحسن إدارة الوقت؛ لتحقيق النجاح والارتقاء بمستوى الأداء التعليمي، ورسم الطموحات المستقبلية وبنائها؛ مما تجسَّد ايجابيًّا في اكتساب الطالبات لمهارات التعلم الريادي وممارستها؛ حيث أشارت النتائج في هذا المحور إلى أن الطالبات يتمتعن بقدرة عالية على العمل باستقلالية وتحقيق الأهداف الشخصية بإصرار وطموح. ثم مهارة المبادرة وتحمل مسئولية المخاطرة التي احتلت المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٤,٣١).

وقد يُعزى ذلك إلى حرص الطالبات في هذه المرحلة على تعلم كل ما هو جديد، ومواجهة العقبات والصعوبات بشجاعة، وحاجتهن إلى اتخاذ قراراتهن بأنفسهن، وتحمل مسئولية ذلك؛ فهي مهارات حياتية وأكاديمية مهمة لتحقيق النجاح؛ مما يسمح للطالبات باكتساب مهارات التعلم الريادي وممارستا؛ حيث أظهرت النتائج استعدادهن لأخذ زمام المبادرة وتحمل المخاطر المدروسة في سبيل تحقيق أهدافهن. ثم مهارة الاتصال والتواصل والتفاوض والتي جاءت في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٤,٣٠)؛ مما يبرز كفاءتهن في بناء علاقات تواصل فعّالة والتفاوض، لتحقيق المصالح المشتركة، وقد يعود السبب في ذلك لكثرة الأنشطة والمهام التعليمية التي تتطلب مهارات الاتصال والتواصل والاستخدام الفعال لتكنولوجيا الاتصال، وطبيعة الطالبات في هذه المرحلة العمرية التي تميل إلى الأنشطة الجماعية والعمل مع الأقران والتواصل معهم باستمرار؛ مما أدى إلى إتقانهن لمهارات التواصل مع الأخرين والقدرة على التعبير عن الأفكار والإقناع والتفاوض بنجاح واستخدام وسائل الاتصال والتكنولوجيا بفاعلية، ثم مهارة الوعي الذاتي التي احتلت المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (٤,٢٦).

وقد يعود السبب في ذلك إلى التنشئة على القيم الإسلامية والبيئة التعليمية التي صقلت شخصية الطالبات وعودتهن على ضبط النفس والسيطرة على الانفعالات، إضافةً إلى أنهن أصبحن في مرحلة عمرية تتطلب من الطالبة التخطيط للمستقبل وتحديد الأهداف، مما يفسر وعيهن بأهدافهن وثقتهم بقدراتهن وحرصهن على تقييم أنفسهن وتقبل النقد البناء. في حين جاءت مهارة الإبداع وحل المشكلات واتخاذ القرار في المرتبة الخامسة والأخيرة بمتوسط حسابي (٤,٢٣)، ولعل ذلك يرجع إلى كونها مهارات متقدمة وتحتاج إلى تدريب على التفكير في حل المشكلات وإيجاد الحلول بطرق إبداعية ومبتكرة غير مألوفة، وهذا يتطلب توظيف الأنشطة والاستراتيجيات التعليمية التي تُدرّب الطالبات على الابداع والابتكار، وحل المشكلات، واتخاذ القرار، وتحفزهن للبحث عن وسائل وطرق جديدة غير مألوفة أثناء إنجاز المهام والأنشطة التعليمية، والتفكير بطرق مختلفة ومتنوعة، وتوعيتهن بأهمية التعليم القائم على الابتكار والإبداع؛ مما يساهم في تنمية مهارات التعلم الريادي لديهن وتهيئتهن للمستقبل.

وتُبرِز هذه النتائج درجة تقدير مرتفعة جدًّا لممارسة طالبات المرحلة الثانوية لمهارات التعلم الريادي من وجهة نظرهن لجميع مهارات التعلم الريادي الرئيسة؛ مما يظهر أهمية الدعم والتنمية لمهارات التعلم الريادي لدى طالبات المرحلة الثانوية، وتعزيز ممارستهن لها في البيئة التعليمية، وتطويرها بما يتناسب مع احتياجات سوق العمل ومتطلبات المستقبل، من خلال الربط بين التعليم ومتطلبات سوق العمل، وتوفير البنية التحتية المساندة للتعليم الريادي في التعليم الثانوي.

وتتفق هذه النتائج مع دراسة كل من: (الحماد والقضاة، ٢٠١٩؛ Osiesi, & Fajobi, 2019) التي أظهرت نتائجهما امتلاك الطلاب لمهارات التعلم الريادي بدرجة مرتفعة، بينما تختلف مع دراسة كل من: (شاكر ومطر، ٢٠٢٤؛ الشرمان، ٢٠١٩) التي أظهرت نتائجهما أن درجة امتلاك الطلاب لمهارات التعلم الريادي كانت بمستوى متوسط، ودراسة الديب وآخرون (٢٠٢٣) التي أظهرت امتلاك الطلبة مستوى متوسط لمهارات التفكير الإبداعي، وهي إحدى مهارات التعلم الريادي، ودراسة منش وآخرين (Mensah et al., 2024) التي أظهرت نتائجها مستوًى متوسطًا لاستخدام الطلاب للمهارات الرقمية الريادية، ودراسة عبد الله (٢٠٢٠) التي أظهرت نتائجها مستوى يتراوح بين المتوسط والقليل، ودراسة كوستلو والفريز Castillo, & Alvarez (2016) التي أظهرت نتائجها وجود ضعف في مهارات طلاب التعليم العالي الريادية، ودراسة البراشدي والظفري (٢٠٢٣) التي أظهرت نتائجها عدم امتلاك الطلاب لمهارات التعلم الريادي وحاجتهم إلى اكتسابها وتدريبهم على ممارستها، ودراسة الحلاق وآخرين (٢٠٢٣) التي أظهرت نتائجها أن درجة تقدير الطلاب لامتلاكهم للمهارات الريادية جاءت ضعيفة. لذا نلاحظ أن معظم الدراسات السابقة تتفق على أهمية تعزيز مهارات التعلم الريادي وتنميتها، مع تباين في مستوى امتلاكها وممارستها.

**ثالثًا: السؤال الثالث الذي ينص على "ما درجة ممارسة طالبات المرحلة الثانوية بمحافظة بيشة لمهارات التعلم الريادي من وجهة نظر معلماتهن؟"** وللإجابة عنه تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمات على فقرات استبانة ممارسة الطالبات لمهارات التعلم الريادي كما هو موضح في جدول (٦).

**جدول ٦**

*المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمات على فقرات استبانة ممارسة الطالبات لمهارات التعلم الريادي*

| المحور | مهارات التعلم الريادي | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب حسب المتوسط | درجة الممارسة |
|---|---|---|---|---|---|
| ٣ | الاستقلالية والمثابرة والطموح | ٣,٩٩ | ٠,٨٧٦ | ١ | مرتفعة |
| ٤ | الاتصال والتواصل والتفاوض | ٣,٩٧ | ٠,٨٢١ | ٢ | مرتفعة |
| ٥ | المبادرة وتحمل مسئولية المخاطرة | ٣,٩٦ | ٠,٨٤٤ | ٣ | مرتفعة |
| ١ | الوعي الذاتي | ٣,٩٠ | ٠,٨٣٢ | ٤ | مرتفعة |
| ٢ | الإبداع وحل المشكلات واتخاذ القرار | ٣,٨٥ | ٠,٨١٧ | ٥ | مرتفعة |
| درجة ممارسة الطالبات لمهارات التعلم الريادي | | ٣,٩٣ | ٠,٨٣٨ | مرتفعة | |

يتضح من الجدول (٦) أن معلمات المرحلة الثانوية قيّمن ممارسة الطالبات لمهارات التعلم الريادي بدرجة مرتفعة، حيث بلغ المتوسط الحسابي الإجمالي للمهارات الريادية (٣,٩٣)، مما يشير إلى اتفاق المعلمات على امتلاك الطالبات لمهارات تعلم ريادي جيدة.

أما عن ترتيب هذه المهارات فقد جاءت مهارة الاستقلالية والمثابرة والطموح في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣,٩٩)، وقد يُعزى ذلك إلى ملاحظة المعلمات حرص الطالبات وبذلهن الجهد في التعلم والاجتهاد والمثابرة لتحقيق التميز والنجاح في المرحلة الثانوية، مما يدل على تميز الطالبات في ممارستهن لهذه المهارة مقارنة بالمهارات الأخرى. وجاءت مهارة الاتصال والتواصل والتفاوض في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٣,٩٧)، وقد يُعَزى ذلك إلى حرص المعلمات على إتقان الطالبات لمهارات التواصل والتفاوض والعمل الجماعي من خلال استخدامهن للأنشطة والاستراتيجيات التي تدعم ممارسة الطالبات لهذه المهارات؛ مما أدى إلى فاعلية الطالبات في بناء العلاقات والتواصل. وجاءت مهارة المبادرة وتحمل

مسئولية المخاطرة في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٣,٩٦)، وقد يُعَزى ذلك إلى ملاحظة المعلمات اهتمام الطالبات ومبادرتهن للتعلم والاكتشاف، وقدرتهن على مواجهة المخاطر والصعوبات التي تواجههن أثناء التعلم، وكيفية تعاملهن معها، وتحملهن للمسئولية عند تكليفهن بمهام وأنشطة تعليمية، مما يشير إلى امتلاك الطالبات وممارستهن لمهارات المبادرة وتحمل مسئولية المخاطرة. وجاءت مهارة الوعي الذاتي: احتلت المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (٣,٩٠).

وقد يعود ذلك إلى إدراك المعلمات لأهمية هذه المرحلة لمستقبل الطالبات، وحثهن على أهمية التخطيط للمستقبل وتحديد الأهداف، وتعزيز ثقتهن بأنفسهن وقدراتهن، وتدريبهن على النقد البنّاء، وتقبل الاختلاف مع الآخرين، وضبط النفس، وتقييم أدائهن وإدراك نقاط القوة والضعف فيه؛ مما تُبرز إيجابيًّا في وعي الطالبات بذواتهن وقدرتهن على إدارة إمكانياتهن. بينما جاءت مهارة الإبداع وحل المشكلات واتخاذ القرار في المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي (٣,٨٥)، وهي أقل المهارات ممارسة؛ وقد يُعَزى ذلك إلى قلة استخدام المعلمات للأساليب والاستراتيجيات التدريسية التي تدعم ممارسة الطالبات لمهارات التفكير العليا واستثارة التفكير خارج الصندوق والإبداع والابتكار لديهن، من خلال التصميم والبناء لأنشطة ومهام تعليمية تتطلب ذلك وتدربهن على تحديد المشكلات ودراستها واقتراح الحلول لعلاجها بطرق مختلفة ومتنوعة وغير مألوفة. وقد يُبرز ذلك حاجة المعلمات إلى الدورات التدريبية لزيادة توعيتهن بمهارات التعلم الريادي وأهمية تنميتها لدى الطالبات وآلية ذلك، واتخاذ الإجراءات والسياسات التي تدعم التعليم القائم على الابتكار والإبداع في بيئة التعليم الثانوي.

يتماشى التقييم المرتفع لمهارات التعلم الريادي من وجهة نظر المعلمات مع أهداف البحث الحالي الذي يتناول درجة ممارسة طالبات المرحلة الثانوية لمهارات التعلم الريادي من وجهة نظرهن ونظر معلماتهن. وبمقارنته برؤية الطالبات، فإن المعلمات قدّمن تقييمًا أقل قليلاً، مما يؤكد أهمية تضمين وجهات نظر متعددة لضمان شمولية النتائج.

وتُظهِر النتائج درجة تقدير مرتفعة لممارسة طالبات المرحلة الثانوية لمهارات التعلم الريادي من وجهة نظر المعلمات لجميع مهارات التعلم الريادي الرئيسة، كما تُظهر توافقًا بين رأيهن ورأي الطالبات حول ترتيب المهارات التالية: (الاستقلالية والمثابرة والطموح، والوعي الذاتي، والإبداع، وحل المشكلات واتخاذ القرار) التي حصلت على نفس الترتيب، بينما اختلف رأيهن مع رأي الطالبات في ترتيب مهارتي: (الاتصال والتواصل والتفاوض، والمبادرة وتحمل مسئولية المخاطرة)، مما يؤكد أن مهارات التعلم الريادي تُعد جزءًا مهمًا من الممارسات التعليمية للطالبات، مع حاجة محتملة لتعزيز مهارات مثل الإبداع وحل المشكلات.

وتتفق هذه النتائج مع دراسة كلٍ من: العويد والغامدي (٢٠٢٢) التي أظهرت نتائجها مُوافقة المعلمين على امتلاك الطُّلاب الموهوبين للمهارات الاجتماعية ومهارات التواصل بدرجة عالية، ودراسة الحضرمي وعليان (٢٠٢٠) التي أظهرت نتائجها تقدير المعلمين والمعلمات بدرجة كبيرة لمدى فاعلية منهاج المهارات الحياتية للصف التاسع الأساسي في تحقيق المهارات الريادية، واختلفت معها في أن معيار الاتصال والتواصل جاء في المرتبة الأولى، بينما جاء الوعي الذاتي في المرتبة الأخيرة. كما تختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة القحطاني (٢٠٢٣) التي أظهرت أن واقع التربية الريادية للطلبة الموهوبين في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية جاء بدرجة متوسطة من وجهة نظر معلميهم، ودراسة مصطفى (٢٠٢٢) التي أظهرت نتائجها أن درجة استجابة المعلمين حول دور منهاج التربية الإسلامية في اكساب طلبة المرحلة الثانوية المهارات الريادية وتحفيزهم نحوها كانت متوسطة.

**رابعًا: السؤال الرابع الذي نص على" هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين تقديرات الطالبات وتقديرات معلماتهن في درجة ممارسة الطالبات لمهارات التعلم الريادي؟"** وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار مان- ويتني Mann–Whitney U test لحساب دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المعلمات في تقديرهن لممارسة طالبات المرحلة الثانوية لمهارات التعلم الريادي الخمس ومتوسطات رتب درجات طالبات المرحلة الثانوية في تقديرهن لأنفسهن في ممارستهن لمهارات التعلم الريادي. ويوضح جدول (٧) النتائج المتعلقة بذلك:

**جدول ٧**

*نتائج اختبار مان – ويتني لحساب دلالة الفروق بين تقديرات المعلمات والطالبات في ممارسة الطالبات لمهارات التعلم الريادي*

| مهارات التعلم الريادي | المجموعة | ن | متوسطات الرتب | مجموع الرتب | Z | قيم الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الوعي الذاتي | الطالبات | ٣٨١ | ٢٩٠,٦٩ | ١١٠٧٥٤,٥٠ | ٦,٠٨٣ | ٠,٠٠٠ |
| | المعلمات | ١٤٩ | ٢٠١,٠٨ | ٢٩٩٦٠,٥٠ | | |
| الإبداع وحل المشكلات واتخاذ القرار | الطالبات | ٣٨١ | ٢٨٨,٢٢ | ١٠٩٨١٢,٥٠ | ٥,٤٩٧ | ٠,٠٠٠ |
| | المعلمات | ١٤٩ | ٢٠٧,٤٠ | ٣٠٩٠٢,٥٠ | | |
| الاستقلالية والمثابرة والطموح | الطالبات | ٣٨١ | ٢٩٠,٣٣ | ١١٠٦١٧,٥٠ | ٦,٠٤٦ | ٠,٠٠٠ |
| | المعلمات | ١٤٩ | ٢٠٢,٠٠ | ٣٠٠٩٧,٥٠ | | |
| المبادرة وتحمل المسئولية والمخاطرة | الطالبات | ٣٨١ | ٢٨٥,٣١ | ١٠٨٧٠٥,٠٠ | ٤,٨١١ | ٠,٠٠٠ |
| | المعلمات | ١٤٩ | ٢١٤,٨٣ | ٣٢٠١٠,٠٠ | | |
| الاتصال والتواصل | الطالبات | ٣٨١ | ٢٨٦,٢٢ | ١٠٩٠٤٨,٥٠ | ٥,٠١٥ | ٠,٠٠٠ |
| | المعلمات | ١٤٩ | ٢١٢,٥٣ | ٣١٦٦٦,٥٠ | | |
| الدرجة الكلية | الطالبات | ٣٨١ | ٢٩٠,٦٢ | ١١٠٧٢٤,٥٠ | ٦,٠٤٠ | ٠,٠٠٠ |
| | المعلمات | ١٤٩ | ٢٠١,٢٨ | ٢٩٩٩٠,٥٠ | | |

يتضح من جدول (٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المعلمات وتقديرات الطالبات حول ممارسة طالبات المرحلة الثانوية لمهارات التعلم الريادي الخمس والدرجة الكلية لها، حيث كانت جميع قيم (Z) دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠,٠٠٠). وقد جاءت الفروق لصالح تقديرات الطالبات حول ممارستهن لمهارات التعلم الريادي، أي أن الطالبات يقدّرن مستوى ممارستهن لهذه المهارات، والدرجة الكلية أعلى من تقديرات معلماتهن.

وقد يُعَزى الاختلاف في التقديرات بين وجهات نظر الطالبات والمعلمات حول مستوى ممارسة الطالبات لمهارات التعلم الريادي إلى اختلاف منظور كل منهما؛ فقد يكون تقدير المعلمات لدرجة الممارسة بمنظور موضوعي، بينما تقدير الطالبات لدرجة الممارسة بمنظور ذاتي؛ حيث ترى الطالبات أنفسهن أكثر كفاءة، أو قد تكون تقديراتهن متأثرة بعوامل ذاتية مثل الثقة بالنفس. في المقابل، قد تعتمد المعلمات على معايير تقييم موضوعية تختلف عن معايير الطالبات الذاتية.

وقد يعود هذا الاختلاف إلى وعي ومعرفة من الطالبات بأهمية التعلم الريادي ودوره في تحقيق التميز والنجاح على المستوى الفردي، وتحقيق التنمية الاقتصادية للمجتمع مما يؤكد تصورات الطالبات الإيجابية نحو التعلم الريادي وأهمية اكتساب مهاراته، واتجاهاتهن الإيجابية نحوه؛ لذا جاءت تقديرات الطالبات لممارستهن لمهارات التعلم الريادي بدرجة أعلى من تقدير المعلمات، وهذا ما أكدته دراسة رودريجيز وليبر Rodríguez & Lieber (2020) التي تهدف إلى تقييم العلاقة بين تعليم ريادة الأعمال، وتنمية العقلية الريادية، والاستعداد المهني لدى طلاب المدارس الثانوية. وقد أظهرت

نتائجها وجود علاقة إيجابية قوية بين تعليم ريادة الأعمال وتنمية العقلية الريادية لدى الطلاب؛ مما يؤثر إيجابيًّا في زيادة تصور الطلاب لنجاحهم المهني في المستقبل.

وتتفق هذه النتائج مع دراسة هونج ونجوين Hoang & Nguyen (2024)، والتي أظهرت نتائجها طلبًا مرتفعًا على ريادة الأعمال بين الطلاب في المدارس الثانوية. ودراسة علام (٢٠٢٣) التي أظهرت نتائجها رغبة الطلاب في تعلم مهارات التعلم الريادي بدرجة مرتفعة، واتجاههم المرتفع نحوها. ودراسة البراشدي والظفري (٢٠٢٣) التي أشارت نتائجها إلى وجود اتجاهات إيجابية مرتفعة لدى الطلبة نحو المهارات الريادية. ودراسة اوزيسي وفاجوبي Osiesi, & Fajobi (2019) التي سعت إلى تقييم الطلاب لإمكاناتهم الريادية، وما إذا كانت اتجاهاتهم تؤثر في قدرتهم، وأظهرت النتائج تقديرات الطلاب العالية لامتلاكهم للقدرات الريادية، واتجاههم الإيجابي نحو التعليم الريادي، ودراسة كوستلو والفريز Castillo & Alvarez (2016) التي هدفت إلى معرفة تصورات الطلاب حول التعلم الريادي. وتوصلت نتائجها إلى وجود اتجاه ايجابي نحوه، وأن الطلاب لديهم حماس كبير نحوه. ودراسة نوانج Nawang (2016) التي أسفرت عن النوايا الريادية العالية لدى طلاب المرحلة الثانوية لممارسة المهارات الريادية.

بينما تختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة لويس وآخرين Luis, et all (2020) التي أظهرت نتائجها أن اهتمام الطلاب بالمهارات الريادية جاء بدرجة متوسطة. ويمكن القول بأن الدراسات التي تتفق مع النتيجة السابقة تُبرِز ميل الطلاب إلى تقدير أنفسهم بدرجة أعلى فيما يتعلق بالمهارات الريادية؛ مما ينسجم مع فكرة وجود فجوة بين التصورات الذاتية (الطلاب) والموضوعية (المعلمين). في المقابل، فإن الدراسات التي تختلف تشير إلى تحديات في البيئة التعليمية أو الفروق في تصميم البرامج والمناهج؛ مما يؤثر سلبًا في إدراك الطلاب لمهاراتهم الريادية، مما يظهر أهمية تقديم برامج تدريبية تستهدف تطوير مهارات التعلم الريادي لدى الطالبات، وتعزيز الوعي والتصورات الذاتية عنها، وتكوين اتجاهات إيجابية نحوها، وتسليط الضوء على أهمية دراسة الجوانب المختلفة لممارسة مهارات التعلم الريادي لخلق رؤية أكثر تكاملاً بما يدعم تهيئة المتعلمين لممارسة مهارات التعلم الريادي.

**خامسًا: السؤال الخامس الذي ينص على" هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين طالبات المرحلة الثانوية في تقديراتهن لدرجة ممارستهن لمهارات التعلم الريادي تُعَزى إلى اختلاف مسار التخصص (شرعي – علمي)؟"** للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار مان – ويتني للمجموعتين المستقلتين لحساب دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات طالبات المسار الشرعي ومتوسطات رتب درجات طالبات المسار العلمي في تقديراتهن لممارستهن لمهارات التعلم الريادي الخمس.

**جدول٨**

*نتائج اختبار مان – ويتني لدلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات طالبات المسار الشرعي والمسار العلمي في تقديراتهن لأنفسهن*

| مهارات التعلم الريادي | المسار | ن | متوسطات الرتب | مجموع الرتب | Z | قيم الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الوعي الذاتي | الشرعي | ٨٤ | ١٦٧,٧٠ | ١٤٠٨٧,٠٠ | ٢,٢٠٨ | ٠,٠٢٧ |
| | العلمي | ٢٩٧ | ١٩٧,٥٩ | ٥٨٦٨٤,٠٠ | | |
| الإبداع وحل المشكلات واتخاذ القرار | الشرعي | ٨٤ | ١٦٣,٢٠ | ١٣٧٠٨,٥٠ | ٢,٦٣٨ | ٠,٠٠٨ |
| | العلمي | ٢٩٧ | ١٩٨,٨٦ | ٥٩٠٦٢,٥٠ | | |
| الاستقلالية والمثابرة والطموح | الشرعي | ٨٤ | ١٦٣,٤٤ | ١٣٧٢٩,٠٠ | ٢,٦٣٨ | ٠,٠٠٨ |
| | العلمي | ٢٩٧ | ١٩٨,٧٩ | ٥٩٠٤٢,٠٠ | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| المبادرة وتحمل المسئولية والمخاطرة | الشرعي | ٨٤ | ١٦١,٩٩ | ١٣٦٠٧,٥٠ | ٢,٧٦٤ | ٠,٠٠٦ |
| | العلمي | ٢٩٧ | ١٩٩,٢٠ | ٥٩١٦٣,٥٠ | | |
| الاتصال والتواصل | الشرعي | ٨٤ | ١٥٩,٥٧ | ١٣٤٠٣,٥٠ | ٢,٩٨٦ | ٠,٠٠٣ |
| | العلمي | ٢٩٧ | ١٩٩,٨٩ | ٥٩٣٦٧,٥٠ | | |
| الدرجة الكلية | الشرعي | ٨٤ | ١٥٨,٦١ | ١٣٣٢٣,٠٠ | ٣,٠٥٥ | ٠,٠٠٢ |
| | العلمي | ٢٩٧ | ٢٠٠,١٦ | ٥٩٤٤٨,٠٠ | | |

من خلال جدول (٨)، تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات طالبات المسار الشرعي وطالبات المسار العلمي في تقديراتهن لممارستهن لمهارات التعلم الريادي الخمس والدرجة الكلية، حيث كانت جميع قيم (Z) دالة إحصائيًا ، مما يعني أن هناك فرقًا معنويًا بين المجموعتين وفقًا لاختبار (Z) بمستوى دلالة أقل من ٠,٠٥، وقد جاءت الفروق لصالح تقديرات طالبات المسار العلمي، أي أن الطالبات في المسار العلمي قدّمن تقديرات أعلى لأنفسهن فيما يتعلق بممارستهن لمهارات التعليم الريادي والدرجة الكلية مقارنة بطالبات المسار الشرعي.

ويمكن تفسير هذه الفروق بأن طالبات المسار العلمي قد تكون لديهن فرص أكبر أو توجهات تعليمية أو بيئية تدفعهن إلى تطوير مهارات التعليم الريادي بشكل أكبر مقارنةً بطالبات المسار الشرعي؛ فالتخصص العلمي يتطلب مهارات علمية وعمليات فكرية أكثر تعقيدا قد تساعد على صقل مهارات الطالبات الفكرية، وتحفزهن لاستخدام الأسلوب العلمي في حل المشكلات، وتزيد من وعي الطالبات الذاتي نحو أهدافهن وطموحاتهن وقدراتهن؛ مما يتطلب بذلهن مزيدا من الجهد في التعلم والمثابرة لتحقيق النجاح.

ومن خلال بحث الباحثة في جميع الأدبيات والدراسات السابقة لم تجد دراسات تتفق مع هذه النتائج؛ فقد وجدت أن معظم الدراسات اختلفت مع نتائج الدراسة الحالية، مثل دراسة شاكر، ومطر (٢٠٢٤) التي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائيًا لامتلاك الطلبة المهارات الريادية تبعًا لمتغير التخصص. ودراسة الديب وآخرون (٢٠٢٣) التي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في عادات العقل المنتجة تُعَزى إلى التخصص، ودراسة عبد الله (٢٠٢٠) التي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائيًا لامتلاك الطلبة المهارات الريادية تبعًا لمتغير التخصص (الكلية)، في حين أظهرت دراسة الحلاق وآخرين (٢٠٢٣) وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات استجابة طلاب التعليم الثانوي للاستبانة يُعَزى إلى متغير التخصص الدراسي لصالح التخصص الأدبي، ودراسة الحماد والقضاة (٢٠١٩) التي أظهرت وجود فروق دالة إحصائيًا في واقع تربية الطلبة على ريادة الأعمال تُعَزى إلى متغير التخصص لصالح التخصصات الإنسانية؛ مما يظهر تميز الدراسة الحالية وتفردها في هذه النتائج، ويسلط الضوء على أهمية إجراء المزيد من البحوث والدراسات حول ممارسة المتعلمين لمهارات التعلم الريادي في مسارات وتخصصات مختلفة، ودراسة الفروق بينها.

**سادسًا: السؤال السادس الذي ينص على " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطات تقديرات طالبات المرحلة الثانوية لدرجة ممارستهن لمهارات التعلم الريادي تُعَزى إلى اختلاف الصف الدراسي (أول – ثان – ثالث)؟"** للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار كروسكال–واليس Kruskal-Wallis Test لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات طالبات المرحلة الثانوية في الصفوف الدراسية الثلاثة لممارستهن لمهارات التعلم الريادي الخمس والدرجة الكلية للتعلم الريادي ككل.

**جدول ٩**

*نتائج اختبار كروسكال–واليس لحساب دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات الطالبات في تقديراتهن وفقًا لمتغير الصف الدراسي*

| مهارات التعلم الريادي | الصف الدراسي | ن | متوسطات الرتب | درجات الحرية | كا٢ | قيم الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الوعي الذاتي | أول ثانوي | ١٧١ | ٢٢٢,٢٣ | ٢ | ٢٥,٢٢٣ | ٠,٠٠٠ |
| | ثان ثانوي | ١٠٧ | ١٦٦,٠٧ | | | |
| | ثالث ثانوي | ١٠٣ | ١٦٥,٠٤ | | | |
| الإبداع وحل المشكلات واتخاذ القرار | أول ثانوي | ١٧١ | ٢١٤,٢٨ | ٢ | ١٤,٢٠٥ | ٠,٠٠١ |
| | ثان ثانوي | ١٠٧ | ١٦٩,٠٩ | | | |
| | ثالث ثانوي | ١٠٣ | ١٧٥,١٠ | | | |
| الاستقلالية والمثابرة والطموح | أول ثانوي | ١٧١ | ٢٠٩,٢٧ | ٢ | ٩,٦١٧ | ٠,٠٠٨ |
| | ثان ثانوي | ١٠٧ | ١٦٩,٤٩ | | | |
| | ثالث ثانوي | ١٠٣ | ١٨٣,٠٢ | | | |
| المبادرة وتحمل المسئولية والمخاطرة | أول ثانوي | ١٧١ | ٢١٤,٧٩ | ٢ | ١٤,٨١٦ | ٠,٠٠١ |
| | ثان ثانوي | ١٠٧ | ١٧٢,٥٣ | | | |
| | ثالث ثانوي | ١٠٣ | ١٧٠,٦٨ | | | |
| الاتصال والتواصل | أول ثانوي | ١٧١ | ٢١١,٢٩ | ٢ | ١٠,٩٢٧ | ٠,٠٠٤ |
| | ثان ثانوي | ١٠٧ | ١٧٨,٠٥ | | | |
| | ثالث ثانوي | ١٠٣ | ١٧٠,٧٧ | | | |
| الدرجة الكلية | أول ثانوي | ١٧١ | ٢١٨,٥٨ | ٢ | ١٩,٤٩٠ | ٠,٠٠٠ |
| | ثان ثانوي | ١٠٧ | ١٦٧,٦٥ | | | |
| | ثالث ثانوي | ١٠٣ | ١٦٩,٤٧ | | | |

أظهرت نتائج جدول (٩) وجود فروق ذات دلالة إحصائية الفروق بين متوسطات رتب درجات الطالبات في تقديراتهم لممارستهن لمهارات التعلم الريادي والدرجة الكلية وفقًا لمتغير الصف الدراسي (أول– ثاني– ثالث)، حيث كانت جميع قيم كا٢دالة إحصائياً؛ فجاءت جميع قيم الدلالة أقل من (٠,٠٥). ولتحديد اتجاه الفروق بين طالبات الصفوف الثلاثة تم إجراء المقارنات البعدية الثنائية بين كل مجموعتين من الصفوف لحساب دلالة الفروق بين كل مجموعتين في مهارات التعلم الريادي والدرجة الكلية، وذلك باستخدام اختبار مان– ويتني، وهذا يتضح من الجدول التالي:

**جدول ١٠**

*نتائج اختبار مان – ويتني للمقارنات البعدية بين مجموعات الصفوف الثلاثة في تقديراتهن لممارستهن للمهارات الخمس والدرجة الكلية*

| مهارات التعلم الريادي | الصف | متوسط الرتب | Z | قيم الدلالة | مهارات التعلم الريادي | الصف | متوسط الرتب | Z | قيم الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الوعي الذاتي | الأول | ١٥٥,٥٤ | ٤,٢ | ٠,٠٠٠ | المبادرة وتحمل المسئولية والمخاطرة | الأول | ١٥١,٦٩ | ٣,٢٤ | ٠,٠٠١ |
| | الثاني | ١١٣,٨٧ | | | | الثاني | ١٢٠,٠٢ | | |
| | الأول | ١٥٢,٧ | ٤,١ | ٠,٠٠٠ | | الأول | ١٤٩,١٠ | ٣,١٦ | ٠,٠٠٢ |
| | الثالث | ١١٢,٣ | | | | الثالث | ١١٨,٢٤ | | |
| | الثاني | ١٠٦,٢ | ٠,٢ | ٠,٨٧ | | الثاني | ١٠٦,٥١ | ٠,٢٥ | ٠,٨٠ |
| | الثالث | ١٠٤,٨ | | | | الثالث | ١٠٤,٤٥ | | |

| مهارات التعلم الريادي | الصف | متوسط الرتب | Z | قيم الدلالة | مهارات التعلم الريادي | الصف | متوسط الرتب | Z | قيم الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الإبداع وحل المشكلات واتخاذ القرار | الأول | ١٥٢,٣٠ | ٣,٤ | ٠,٠٠١ | الاتصال والتواصل | الأول | ١٤٩,٢٤ | ٢,٥٨ | ٠,٠١ |
| | الثاني | ١١٩,٠٥ | | | | الثاني | ١٢٣,٩٣ | | |
| | الأول | ١٤٨ | ٢,٨ | ٠,٠٠٤ | | الأول | ١٤٨,١٠ | ٢,٨٧ | ٠,٠٠٤ |
| | الثالث | ١٢٠,١ | | | | الثالث | ١٢٠ | | |
| | الثاني | ١٠٤,٠٤ | ٠,٤ | ٠,٧٢ | | الثاني | ١٠٨,١٢ | ٠,٦٤ | ٠,٥٢ |
| | الثالث | ١٠٧,٠١ | | | | الثالث | ١٠٢,٧٨ | | |
| الاستقلالية والمثابرة والطموح | الأول | ١٥١,١٠ | ٣,١ | ٠,٠٠٢ | الدرجة الكلية | الأول | ١٥٤,١٩ | ٣,٨٥ | ٠,٠٠٠ |
| | الثاني | ١٢٠,٩٦ | | | | الثاني | ١١٦,٠٢ | | |
| | الأول | ١٤٤,١٧ | ١,٩٧ | ٠,٠٥ | | الأول | ١٥٠,٤ | ٣,٤٧ | ٠,٠٠١ |
| | الثالث | ١٢٦,٤٣ | | | | الثالث | ١١٦,١٠ | | |
| | الثاني | ١٠٢,٥٣ | ٠,٧٣ | ٠,٤٦ | | الثاني | ١٠٥,٦٣ | ٠,٠٣ | ٠,٩٨ |
| | الثالث | ١٠٨,٥٩ | | | | الثالث | ١٠٥,٣٧ | | |

تُظهر النتائج الواردة في جدول (١٠) للمقارنات البعدية الثنائية بين الصفوف الثلاثة: (الأول والثاني والثالث الثانوي) وجود فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطات رتب درجات الطالبات في تقديرهن لممارستهن لمهارات التعلم الريادي. هذه الفروق جاءت كما يلي:

١. الفروق بين الصف الأول الثانوي والصف الثاني الثانوي: أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطات رتب درجات طالبات الصفين الأول الثانوي والثاني الثانوي لصالح طالبات الصف الأول الثانوي.
٢. الفروق بين الصف الأول الثانوي والصف الثالث الثانوي: هناك فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطات رتب درجات طالبات الصفين الأول الثانوي والثالث الثانوي لصالح طالبات الصف الأول الثانوي.
٣. عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا بين الصف الثاني الثانوي والصف الثالث الثانوي؛ وهذا يشير إلى أن هناك توافقًا في تقديرات الطالبات من الصفين الثاني والثالث الثانوي في ممارستهن لمهارات التعلم الريادي.

وفي ضوء هذه النتائج، يتضح أن طالبات الصف الأول الثانوي يقدرن أنفسهن بشكل أعلى من طالبات الصفين الثاني والثالث الثانوي في ممارسة مهارات التعلم الريادي، ويمكن تفسير هذه النتيجة بعدة طرق، منها: التصور الذاتي: فقد تكون طالبات الصف الأول الثانوي أكثر تفاؤلاً أو حماسة في تقديرهن لذواتهن ومهاراتهن؛ حيث إنهن في بداية المرحلة الثانوية، مما يعزز شعورهن بالقدرة والمهارة. والاختلاف في الخبرات التعليمية: فربما تكون الطالبات في الصفين الثاني والثالث الثانوي يتعرضن لضغط أكبر لتحقيق نتائج أكبر في الاختبارات التحصيلية؛ مما يقلل من اهتمامهن بتعلم مهارات التعلم الريادي وممارستها، أو بسبب مرورهن بتجارب تعليمية مختلفة، أو مواجهتهن لتحديات أكبر في تعلم مهارات التعلم الريادي وممارستها، مما قد يؤدي إلى تقديرات أقل لأنفسهن مقارنة بالصف الأول الثانوي؛ ولذا فقد تكون هناك حاجة إلى تعزيز التعلم الريادي بشكل أكبر في الصفين الثاني والثالث الثانوي لتقوية تقدير الطالبات لأنفسهن فيما يتعلق بمهارات التعلم الريادي، كما يمكن أيضًا النظر في اختلاف التجارب التعليمية بين الصفوف الثانوية؛ حيث قد تكون هناك فرص لتحسين البرامج التعليمية لتشجيع الطالبات على تقدير مهاراتهن الريادية بشكل أكبر.

أما الدراسات التي تتفق أو تختلف مع هذه النتيجة ففي حدود بحث الباحثة في الأدبيات والدراسات السابقة لم تجد دراسة تتفق مع هذه النتيجة، بينما توجد دراسات تختلف معها، مثل دراسة البلوشي وآخرين (٢٠٢١) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا في إحدى مهارات التعلم الريادي، وهي القدرة على اتخاذ القرار تُعَزى إلى الصف. ودراسة الشرمان (٢٠١٩) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مدى تطبيق ريادة الأعمال لدى طلبة الدراسات العليا تُعَزى إلى السنة الدراسية، وهذه تعتبر نقطة إيجابية تخص هذا البحث لانفراده بهذه النتيجة.

**التعليق العام على نتائج البحث:**

استنادًا إلى النتائج التي تم التوصل إليها في هذا البحث، يمكن تقديم تعليق شامل يوضح أبعاد هذه النتائج ودلالتها:

١. التباين في تقدير المهارات الريادية بين الصفوف المختلفة:

أظهرت نتائج البحث تباينًا واضحًا في تقدير الطالبات لمهاراتهن الريادية بناءً على الصف الدراسي؛ حيث كانت تقديرات طالبات الصف الأول الثانوي أعلى مقارنة بالصفين الثاني والثالث الثانوي، وهو ما يؤكد تصورات إيجابية لديهن بشأن مهاراتهن الريادية. ويمكن تفسير هذه النتائج على أن طالبات الصف الأول الثانوي قد يكُنَّ في مرحلة استكشاف مبكرة لمهاراتهن الريادية؛ مما يعزز ثقتهن في أنفسهن. أما الطالبات في الصفين الثاني والثالث الثانوي فقد يواجهن ضغوطًا دراسية ومهنية قد تؤثر في تقديرهن الذاتي لتلك المهارات، خاصةً في ضوء تزايد التحديات والمتطلبات الأكاديمية.

٢. تأثير البيئة التعليمية:

تختلف مواقف الطالبات بناءً على البيئة التعليمية والمناهج المستخدمة. في هذا السياق، قد يكون للتوجهات التعليمية المختلفة تأثير في كيفية إدراك الطالبات لمهاراتهن الريادية؛ فكلما كانت البيئة التعليمية تركز بشكل أكبر على التوجيه الأكاديمي التقليدي كانت فرصة الطالبات لتطوير مهارات تعلمهن الريادية أقل مما إذا كان التركيز على التعليم التفاعلي والمشروعات العملية، كما أن المناهج التعليمية التي تشمل تطبيقات عملية تساعد على تعزيز هذه المهارات بشكل أكبر.

٣. الاختلافات بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية:

عندما نلقي نظرة على الدراسات السابقة التي تم الإشارة إليها نجد أنها أظهرت اختلافا مع نتائج البحث الحالي في مدى تقدير الطالبات لممارستهن لمهارات التعلم الريادي، في حين أن نتائج البحث الحالي أظهرت تباينًا في تقديرات الطالبات بناءً على الصف الدراسي، والتخصص الدراسي؛ مما يشير إلى أن هناك حاجة إلى تحليل عميق في كيف يؤثر العمر والخبرة الأكاديمية والتخصص الدراسي في تقدير الطالبات لمهارات تعلمهن الريادية.

٤. أهمية تعزيز البيئة التعليمية الريادية:

توضح النتائج أهمية توفير بيئة تعليمية تدعم وتعزز مهارات التعلم الريادية لدى الطالبات في مختلف المراحل التعليمية، والتخصصات والمسارات العلمية، من خلال توفير برامج تدريبية وأنشطة منهجية ولامنهجية تمكّن الطالبات من اكتساب المهارات والمعرفة الريادية وممارستها بشكل أكثر فاعلية، وتعد هذه البيئات مهمة بشكل خاص في المراحل الثانوية؛ حيث يمكن أن يكون لها تأثير كبير في بناء العقلية الريادية لدى الطالبات قبل انتقالهن إلى المرحلة الجامعية.

**توصيات البحث**

بناءً على نتائج البحث الحالي يمكن تقديم التوصيات التالية:

١. تضمين برامج تدريبية موجهة لتطوير مهارات التعلم الريادي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

٢. توفير بيئة تعليمية تدعم تنمية مهارات التعلم الريادي، وتساعد الطلاب على تنمية مهارات مهارة الإبداع وحل المشكلات واتخاذ القرار، من خلال توفير اللامنهجية مثل الندوات وورش العمل.

٣. التوجيه والإرشاد المهني المبكر؛ لتشجيع الطلاب على اكتشاف ميولهم الريادية واختيار المسارات المهنية المناسبة لهم.
٤. توجيه الأنشطة نحو تنمية مهارات التعلم الريادي وممارستها بتخصيص وقت أكبر لها، مثل مسابقات ريادة الأعمال ومشاريع التخرج التي تدرب الطلاب العمل ضمن فرق وتحمل مسئوليات.
٥. تضمين مهارات التعلم الريادي المناهج الدراسية لتشمل المفاهيم والمهارات للتعلم الريادي التي تتماشى مع احتياجات سوق العمل، خاصة في مجالات الابتكار التكنولوجي والإدارة والقيادة.
٦. تشجيع التعاون مع الشركات المحلية، والهيئات الحكومية، والمنظمات غير الحكومية لتنظيم ورش العمل التي تركز على مهارات التعلم الريادي، وتقديم فرص تدريبية للطلاب لممارسة مهارات التعلم الريادي في بيئات الأعمال الحقيقية.
٧. الاستفادة من التكنولوجيا في تنمية مهارات التعلم الريادي باستخدام منصات التعليم الإلكتروني، والتطبيقات الرقمية؛ لتوفير فرص تعلم مرنة ومبسطة تساعد الطلاب على تطوير مهارات تعلمهم الريادي عن بُعد.

**مقترحات البحث:**

بناءً على نتائج البحث الحالي، يمكن اقتراح عدد من البحوث المستقبلية التالية:

١. تحليل دور الأنشطة التعليمية في تنمية مهارات التعلم الريادي وممارستها.
٢. دراسة تأثير التقنيات الحديثة في تنمية مهارات التعلم الريادي وممارستها.
٣. تحليل الفروق بين الجنسين في اكتساب مهارات التعلم الريادي وممارستها.
٤. مقارنة فاعلية طرق التدريس المختلفة في تنمية مهارات التعلم الريادي وممارستها.
٥. دراسة احتياجات الطلاب الريادية في التعليم العام في تخصصات ومسارات مختلفة.

من خلال هذه البحوث المستقبلية، يمكن تطوير استراتيجيات التعلم الريادي ومهاراتها وممارسته لدى المتعلمين بما يتماشى مع الاحتياجات المتزايدة للمجتمع وسوق العمل، كما أن هذه الدراسات ستساهم في تحسين المناهج التعليمية وتقديم بيئات تعليمية أكثر دعمًا للمتعلمين الطموحين في المجالات المختلفة.

## المراجع

**أولًا: المراجع العربية:**

إبراهيم، أسامة محمد عبد السلام. (٢٠١٦). توظيف الويب الدلالي ببرنامج تدريب إلكتروني لتنمية بعض مهارات ريادة الأعمال لدى عينة من متدربي كرسي الدكتور ناصر الرشيد لرواد المستقبل بجامعة حائل. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب*، ٨٠ (٢)، ١٧-١٠٢.

البراشدى، حفيظة بنت سليمان بن أحمد، والظفري، سعيد بن سليمان. (٢٠٢٣). اتجاهات طلبة التعليم العالي بسلطنة عمان نحو ريادة الأعمال وتحدياتها الحلول المقترحة. *مجلة العلوم التربوية*، ٢١ . ٥٩ - ٣

البلوشي، فاطمة سالم؛ والفواعير، أحمد محمد؛ والخواجة، عبد الفتاح محمد؛ والحديدي، مسعود سعيد. (٢٠٢١) *عادات العقل وعلاقتها بالقدرة على اتخاذ القرار وفاعلية الذات لدى طلبة الصف التاسع والعاشر من التعليم الأساسي في محافظة الظاهرة بسلطنة عمان*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى بسلطنة عمان.

الحضرمي، هدى، وعليان، شاهر. (٢٠٢٠). تقويم منهاج المهارات الحياتية للصف التاسع الأساسي في سلطنة عمان في ضوء كفايات ريادة الأعمال. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)*، ٣٤ (٩)، ١٦١١-١٦٤٢.

الحشوة، ماهر (٢٠١٢). التربية من أجل الريادة في فلسطين: دراسة استكشافية. فلسطين: *معهد أبحاث السياسات الاقتصادية الفلسطيني*.

الحلاق، علا سمير؛ عاصي، صباح عبد القادر؛ لقموش، كندة عبد الرزاق؛ الملقي، نبال محمد عيسى؛ وأبو ناصر، آلاء حسن. (٢٠٢٣). المهارات الريادية في ظل التحولات العالمية: دراسة مقارنة بين طلبة التعليم الثانوي وطلبة التعليم الجامعي. *المجلة العربية للتربية*، ٤٢ (٢)، ٧٩-١٠٧.

الحماد؛ أسماء حسين، والقضاة، محمد أمين (٢٠١٩). *واقع تربية الطلبة على ريادة الأعمال في الجامعات الأردنية ومقترحات تطويرها*، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.

الديب، إيمان محمود النعمان، منيب، تماني عثمان، والسحيمي، علياء رجب. (٢٠٢٣). عادات العقل المنتجة وعلاقتها بالقدرة على اتخاذ القرار لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة التربية في القرن ٢١ للدراسات التربوية والنفسية*، ٢٥، ٢٧ – ٥٦.

الرواحية، شريفة سليمان حمد؛ والحريزية، بثينة علي شنين؛ والحوسني، هدى علي سعيد. (٢٠٢١). آراء مشرفي ومعلمي مادة المهارات الحياتية حول مفهوم التربية لريادة الأعمال ومدى فاعلية تطبيقها في المدارس العمانية. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، (١٩)، ٣١٨ – ٢٩٧.

الزعبي، علي فلاح؛ والمرى، ثامر محمد. (٢٠١٦). دور منظمات الأعمال الريادية في تعزيز مفهوم وفلسفة المسئولية الاجتماعية. مجلة *الدراسات المالية والمصرفية*، ٢٤ (٢)، ٢٠-٢٣.

السعيد، عصام سيد أحمد. (٢٠١٥). التعليم الريادي: مدخل لدعم توجه طلاب الجامعة نحو الريادة والعمل الحر. *مجلة كلية التربية*، جامعة بور سعيد، (١٨).

الشرمان، آيات زكي (٢٠١٩). مدى تطبيق ريادة الأعمال لدى طلبة الدراسات العليا في الجامعات الأردنية الحكومية ودور القادة التربويين في تنميتها. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، ١٠ (٢٨)، ٥٩-٧١.

الشهومي، ياسر بن جمعة بن خميس. (٢٠٢٠). واقع التعليم الريادي وتكنولوجيا المستقبل في التعليم المدرسي بسلطنة عُمان. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*. ٨ (١)، ١٤١-١٢٩.

شاكر، عبد الملك محمد؛ ومطر، غالب صالح. (٢٠٢٤). درجة امتلاك طلبة الجامعات اليمنية للمهارات الريادية لسوق العمل في ضوء مبادئ التعلم الريادي. *مجلة الأندلس للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، جامعة الأندلس للعلوم والتقنية، (٨٦)، ٧٧-١١٢.

طعمة، رسول ثامر . (٢٠٢٤). فاعلية استراتيجية التعلم القائم على التحقيق في تحصيل مادة علم الأحياء ومهارات التعلم الريادي لدى طلاب الصف الرابع العلمي. *مجلة مركز بابل للدراسات الإنسانية*، ١٤ (١)، ٣٠٦٧-٣١٠٠.

عبد الرؤف، مصطفي محمد الشيخ، السيد، يوسف السيد عبد الجيد، وأبو علام، ربيع أحمد محمد. (٢٠٢٤). برنامج تعليمي قائم على الجولات الافتراضية لتنمية مهارات التعلم الريادي وإدارة المشروعات في العلوم لدى التلاميذ الموهوبين بالمرحلة الإعدادية. *مجلة كلية التربية*، ١١٦، ١١٧ – ١٤٦.

عبد الله؛ أحمد سمير فوزي، (٢٠٢٠). المهارات الريادية اللازمة لإنجاز المشروعات الصغيرة لدى طلاب جامعة الازهر وسبل تنميتها، *المؤتمر الدولي السادس لكلية التربية للبنين*، جامعة الازهر بالقاهرة بعنوان: الشراكة المجتمعية وتطوير التعليم "دراسات وتجارب"، ٣، ٤١٤-٤٩٢.

عبيدات، ذوقان، وعبد الحق، كايد، وعدس، عبد الرحمن. (٢٠١٣). *البحث العلمي مفهومة وأدواته وأساليبه*. دار الفكر.

العتيبي، منصور بن نايف؛ وموسى، محمد فتحي. (٢٠١٥). الوعي بثقافة ريادة الأعمال لدى طلاب جامعة نجران، واتجاهاتهم نحوها: دراسة ميدانية. *مجلة كلية التربية–جامعة الأزهر*، (١٦٢) الجزء ٢، ٦١٥ – ٦٧٠.

علام، أحمد علي. (٢٠٢٣). دراسة ميدانية لقياس مدى استجابة الطلاب لثقافة ريادة الأعمال. *مجلة كلية التربية، ٣٤ (١٣٦)*، ٨٣-١٠٦.

العويد، نورة ناصر صالح، والغامدي، ضيف الله أحمد محمد. (٢٠٢٢). واقع امتلاك الطلاب الموهوبين للمهارات الحياتية من وجهة نظر مشرفي ومعلمي الموهوبين بالمملكة العربية السعودية. *مجلة جامعة شقراء للعلوم الإنسانية والإدارية*، ٩ (١)، ٣٨٥ – ٤١٢.

عيدروس، أحمد نجم الدين؛ وفراج، تامر إسماعيل. (٢٠٢١). الخبرة الألمانية في تطبيق التعليم الريادي بالمدارس الثانوية وإمكانية الإفادة منها في مصر. *مجلة كلية التربية ١٨* (١١١)، ٦٨-١٠١.

الغامدي عزيزة محمد علي. (٢٠٢٠). تعليم ريادة الأعمال لمرحلة قبل التعليم الجامعي في المملكة العربية السعودية. *المجلة التربوية لتعليم الكبار*، ٢ (١)، ٢٣٧-٢٧٨.

فؤاد، هبة فؤاد سيد. (٢٠٢٣). برنامج في الكيمياء الصناعية قائم على توجهات التعليم الريادي لتنمية التفكير الاستراتيجي والمسئولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية في العلوم التربوية، ٤٧* (١)، ٢٧١-٣٤٩.

القحطاني، غزيل عبد الله مقبل. (٢٠٢٣). تصور مقترح للتربية الريادية للطلبة الموهوبين في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة. *مجلة كلية التربية جامعة أسيوط، ٣٩* (٢) , ٢٠٦-٢٣٣.

مبارك، مجدي. (٢٠١٧). *الريادة في التعليم*. الأردن: عالم الكتب الحديثة.

محمد، عزام عبد النبي أحمد. (٢٠٢٠). ممارسات مديري المدارس في تطبيق التعليم الريادي كمدخل للتحول نحو مجتمع المعرفة: دراسة تطبيقية على التعليم ما بعد الأساسي بسلطنة عمان. *مجلة الإدارة التربوية*، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، *٧* (٢٥)، ١٣-١٠٣.

مصطفى، محمود أحمد. (٢٠٢٢). مدى توجيه الطلبة نحو ريادة الأعمال في منهاج التربية الإسلامية من وجهة نظر المعلمين. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية، جامعة السلطان قابوس، ١٦* (٢)، ١٢٠-١٣٣.

المطيري، آلاء رابح. (٢٠٢١). تعليم ريادة الأعمال في المملكة العربية السعودية في ضوء خبة ماليزيا. *مجلة العلوم التربوية النفسية*، ٥ (٢٨)، ٥٩-٧٩.

منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة اليونسكو. (٢٠١٠). التعليم للريادة في الدول العربية: مشروع مشترك بين اليونسكو ومؤسسة (Start REAL) البريطانية: دراسة حالة عن الدول العربية: الأردن، تونس، سلطنة عمان، ومصر، التقرير الإقليمي التوليفي. يونيفوك الدولي للتعليم والتدريب التقني والمهني، ومكتب اليونيسكو الإقليمي في الدول العربية: بيروت.

نصار، أنور شحادة حسين. (٢٠١٨). تقييم دور الجامعات الفلسطينية في تحقيق التعليم الريادي. *مجلة كلية فلسطين للأبحاث والدراسات*، كلية فلسطين التقنية، دير البلح، (٥)، ٤٨١-٥١٣.

**ثانيًا: المراجع الأجنبية**

Abdel-Raouf, M. M. E., El-Sayed, Y. E. S. A., & Abu Allam, R. A. M. (2024). An educational program based on virtual tours for developing entrepreneurial learning skills and project management in science among gifted preparatory stage students. (in Arabic) Journal *of the Faculty of Education, 116*, 117–146.

Abdullah, A. S. F. (2020). *Entrepreneurial Skills Needed for Small Business Projects Among Al-Azhar University Students and Ways to Develop Them*. (in Arabic) Sixth International Conference of the Faculty of Education for Boys, Al-Azhar University in Cairo, entitled: *Community Partnership and Educational Development "Studies and Experiences"*, 2019/2020, *3*, 414-492.

Al-Balushi, F. S., Al-Fawaeir, A. M., Al-Khawaja, A. F. M., & Al-Hadidi, M. S. (2021). Habits of mind and their relationship to decision-making ability and self-efficacy among ninth- and tenth-grade students in basic education in Al-Dhahirah Governorate, Sultanate of Oman. (in Arabic) [*Unpublished master's thesis]*, College of Sciences and Arts, University of Nizwa, Sultanate of Oman.

Al-Barashdi, H. B. S. A., & Al-Dhafri, S. B. S. (2023). Higher education students' attitudes in the Sultanate of Oman towards entrepreneurship, its challenges, and proposed solutions. (in Arabic) *Journal of Educational Sciences, 21*, 3–59.

Alberti, F; Sciascia, S; and Poli, A. (2004). Entrepreneurship education: notes on an ongoing debate. *Paper presented at 14th Annual Intent Conference*, Naples, July 4-7.

Al-Deeb, I. M., Al-No'man, M., Othman, T., & Al-Suhaimi, A. R. (2023). Productive habits of mind and their relationship to decision-making ability among secondary school students. (in Arabic) *Journal of 21st Century Education for Educational and Psychological Studies, 25*, 27–56.

Al-Hadrami, H., & Alyan, S. (2020). Evaluating the Life Skills Curriculum for the Ninth Grade in Oman in Light of Entrepreneurship Competencies. (in Arabic) An-Najah University *Journal for Research*, B: Humanities, *34*(9).

Al-Hallaq, O. S., Asi, S. A. Q., Laqmoosh, K. A. R., Al-Malqi, N. M. I., & Abu Nasser, A. H. (2023). Entrepreneurial skills in light of global transformations: A comparative study between secondary education students and university students. (in Arabic) *Arab Journal of Education, 42*(2), 79–107.

Al-Hammad, A. H., & Al-Qudah, M. A. (2019). The reality of educating students on entrepreneurship in Jordanian universities and proposals for its development. (in Arabic) *[Unpublished doctoral dissertation]*, College of Graduate Studies, The University of Jordan

Al-Hashwah, M. (2012). *Education for Entrepreneurship in Palestine:* (in Arabic) *An Exploratory Study*. Palestine: Palestinian Economic Policy Research Institute (MAS).

Allam, A. A. (2023). A field study to measure students' response to the culture of entrepreneurship. (in Arabic) Journal *of the Faculty of Education, 34*(136), 83–106.

Al-Mutairi, A. R. (2021). Entrepreneurship Education in Saudi Arabia in Light of Malaysia's Experience. (in Arabic) *Journal of Educational and Psychological Sciences*, *5* (28), 59-79.

Al-Otaibi, M. N., & Mousa, M. F. (2015). Awareness of the culture of entrepreneurship among Najran University students and their attitudes towards it: A field study. (in Arabic) Journal *of the Faculty of Education - Al-Azhar University, (162) Part 2*, 615–670.

Al-Owaid, N. N. S., & Al-Ghamdi, D. A. M. (2022). The reality of gifted students' possession of life skills from the perspective of gifted supervisors and teachers in the Kingdom of Saudi Arabia. (in Arabic) *Shaqra University Journal of Humanities and Administrative Sciences, 9*(1), 385–412.

Al-Qahtani, G. A. B. M. (2023). A Proposed Concept for Entrepreneurial Education for Gifted Students in Secondary School in Saudi Arabia in Light of Contemporary Global Trends. (in Arabic) *Journal of the Faculty of Education*, University Assiut, *39*(2), 206-233.

Al-Rawaiyah, S. B. S. H., Al-Hurayziya, B. B. A. S., & Al-Hosni, H. B. A. S. (2021). The Views of Life Skills Supervisors and Teachers Regarding the Concept of Entrepreneurial Education and Its Effectiveness in Omani Schools. (in Arabic) *Arab Journal of Educational and Psychological Sciences*, *19*, 318-297.

Al-Sharman, A. Z. (2019). The extent of entrepreneurship application among graduate students in Jordanian public universities and the role of educational leaders in its development. (in Arabic) Al-*Quds Open University Journal for Educational and Psychological Research and Studies, 10*(28), 59–71.

Al-Shehomi, Y. B. J. B. K. (2020). The Reality of Entrepreneurial Education and Future Technology in School Education in Oman. (in Arabic) *International Journal of Educational Psychological Studies* (EPS), *8*(1).

Al-Zoubi, A. F., & Al-Mari, T. M. (2016). The role of entrepreneurial business organizations in promoting the concept and philosophy of social responsibility. (in Arabic) *Journal of Financial and Banking Studies, 24*(2), 20–23.

Brüne, N., & Lutz, E. (2020). The effect of entrepreneurship education in schools on entrepreneurial outcomes: a systematic review. *Management Review Quarterly*, *70*(2), 275-305. https://doi.org/10.1007/s11301-019-00168-3

Budiarto, M. K., Rejekiningsih, T., & Sudiyanto, S. (2021). Students' Opinions on the Need for Interactive Multimedia Development for Entrepreneurship Learning. *International*

*Journal of Evaluation and Research in Education*, *10*(4), 1290-1297. https://doi.org/10.11591/ijere.v10i4.21411

Castillo-Vergara, M. & álvarez-Marín, A. (2016*)*. Entrepreneurship perception in higher education. A comparative study among students, faculty Members and Directors. *Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales, Niñez Y Juventud*, *14*(1), 221-233. https://doi.org/10.11600/1692715x.14114261114

Chang, J, & Rieple, A. (2013). Assessing students' entrepreneurial skills development in live projects. *Journal of small business and enterprise development, 2*(1), 225-241. https://doi.org/10.1108/14626001311298501

Daft, R. L. (2010). New Era of Management, 9th Edition, International Edition, CENGAGE Learning, Boston.

Eidros, A. N. D., & Faraj, T. I. (2021). The German Experience in Implementing Entrepreneurial Education in Secondary Schools and the Possibility of Benefiting from It in Egypt. (in Arabic) *Journal of the Faculty of Education, 18*, 68-101.

El-Sayed, I. S. A. (2015). Entrepreneurial Education: An Approach to Supporting University Students' Orientation Towards Entrepreneurship and Self-Employment. (in Arabic) *Journal of the Faculty of Education*, Port Said University, *18*.

European Commission (2015). Agenda for New Skills and Jobs, Entrepreneurial Skills. European Commission.

European Commission. (2016). School Education at Entrepreneurship in Europe. Publications Office of the European Union, p. 21.

Fouad, H. F. S. (2023). An Industrial Chemistry Program Based on Entrepreneurial Education Trends to Develop Strategic Thinking and Social Responsibility Among Secondary School Students. (in Arabic) *Journal of the Faculty of Education in Educational Sciences*, *47*(1), 271-349.

Hill, E. Shane. (2011*). The impact of entrepreneurship education- an exploratory study of MBA graduates in Ireland*. [Thesis for degree of business studies]. University of limerick.

Hoc. H. T., & Dung, N. T. T. (2024). *T*he perception of Vietnamese high school students about entrepreneurship needs. *Revista de Gestão Social e Ambiental*, *18*(5), e05411. https://doi.org/10.24857/rgsa.v18n5-020

Ibrahim, O. M. A. (2016). Utilizing the semantic web in an e-training program to develop some entrepreneurial skills among a sample of trainees of the Dr. Nasser Al-Rasheed Chair for Future Entrepreneurs at the University of Hail. (in Arabic) *Arab Studies in Education and Psychology Journal, Arab Educators Association, 80*(2), 17–102.

Kuratko, D. F. (2004). Entrepreneurship education in the 21st century: From legitimization to leadership. A Coleman Foundation White Paper USASBE National Conference.

Lackéus, M. (2020). Comparing the impact of three different experiential approaches to entrepreneurship in education. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research, 26*(5), 937-971. https://doi.org/10.1108/ijebr-04-2018-0236

Leffler, E. (2020). An entrepreneurial attitude: Implications for teachers' leadership skills? *Leadership and Policy in Schools*, *19*(4), 640-654. https://doi.org/10.1080/15700763.2019.1668021

Luis-Rico, I., Escolar-Llamazares, M. C., De la Torre-Cruz, T., Jiménez, A., Herrero, Á., Palmero-Cámara, C., & Jiménez-Eguizábal, A. (2020). Entrepreneurial interest and entrepreneurial competence among Spanish youth: An analysis with artificial neural networks. Sustainability, *12*(4), 1351. https://doi.org/10.3390/su12041351

Marques, A. P., Couto, A. I., & Rocha, P. (2023). Entrepreneurial learning in higher education: perceptions, realities, and collaborative work from the stakeholder point of view. *European Journal of Education, 6*(2), 84-95. https://doi.org/10.2478/ejed-2023-0018

Prince Osiesi, M., Mercy Adegboyega, S., Adesope Fadiya, A., & Blignaut, S. (2024). Assessment of Entrepreneurial Digital Skills, Knowledge, and Use among Business Education Undergraduates in the Federal University Oye-Ekiti, Nigeria. *Journal of African Education, 5*(1), 265–284. https://doi.org/10.31920/2633-2930/2024/v5n1a12

Mohammad, A. A. A. (2020). Practices of School Principals in Implementing Entrepreneurial Education as an Approach to Transition Towards a Knowledge Society: An Applied Study on Post-Secondary Education in Oman. (in Arabic) *Journal of Educational Management,* Egyptian Association for Comparative Education and Educational Administration, *7*(25), 13-103.

Mostafa, M. A. (2022). The extent of students' orientation towards entrepreneurship in the Islamic education curriculum from teachers' perspectives. (in Arabic) *Journal of Educational and Psychological Studies, Sultan Qaboos University, 16*(2), 120–133.

Mubarak, M. (2017). *Entrepreneurship in Education*. Jordan: (in Arabic) Al Alam Al-Kutub Al-Haditha.

Obeidat, D., Abed Al-Haq, K., & Addas, A. (2013). *Scientific Research: Its Concepts, Tools, and Methods*. (in Arabic) Dar Al-Fikr.

Nassar, A. S. H. (2018). Evaluating the Role of Palestinian Universities in Achieving Entrepreneurial Education. (in Arabic*) Journal of the College of Palestine for Research and Studies*, College of Palestine Technical University, Deir Al-Balah, *5*, 481-513.

Nawang, W. M. Z. W., Mamat, I., Sa'at, N. H., & Ahmad, S. (2016) Entrepreneurship's Intention of Secondary School Student in Kuala Terengganu District, Malaysia. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, *6*(2), 166-177. https://doi.org/10.6007/ijarbss/v6-i2/2021

Mensah Prince, O., & Olutoyun Olufunke, F. (2019). An assessment of students' perceived ability and attitude towards entrepreneurial education. *American journal of humanities and social sciences*, *3*(12),104-110.

Pratomo, L. C., Siswandari, & Wardani, D. K. (2021). The effectiveness of design thinking in improving student creativity skills and entrepreneurial alertness. *International Journal of Instruction, 14*(4), 695-712. https://doi.org/10.29333/iji.2021.14440a

Rodríguez, S., & Lieber, H. (2020). Relationship between entrepreneurship education, entrepreneurial mindset, and career readiness in secondary students. *Journal of Experiential Education, 43*(3), 277-298. https://doi.org/10.1177/1053825920919462

Schoof, U. (2006). Stimulating Youth Entrepreneurship. Barriers and incentives to enterprise start-ups by young people. *International Labour Organization*.

Scott-Kemmis, D., Griffin, T., & Fowler, C. (2017*).* VET and Entrepreneurship: Research Overview. *National Centre for Vocational Education Research*.

Shahin, M., Ilic, O., Gonsalvez, C., & Whittle, J. (2021). The impact of a STEM-based entrepreneurship program on the entrepreneurial intention of secondary school female students. *International Entrepreneurship and Management Journal, 17*(4), 1867-1898. https://doi.org/10.1007/s11365-020-00713-7

Shakir, A. M. M., & Matar, G. S. (2024). The Degree of Entrepreneurial Skills Ownership Among University Students in Yemen for Small Projects in Light of Entrepreneurial Learning Principles. (in Arabic) *Journal of Andalusian Humanities and Social Sciences*, Andalus University for Science and Technology, *86*, 77-112.

Tuma, R. T. (2024). The effectiveness of inquiry-based learning strategy in the achievement of biology subject and entrepreneurial learning skills among fourth-grade science students. (in Arabic) Journal *of Babel Center for Humanities Studies, 14*(1), 3067–3100.

UNESCO (2010). *Entrepreneurship Education in Arab Countries: A Joint Project Between UNESCO and Start REAL Foundation: A Case Study of Arab Countries: Jordan, Tunisia, Oman, and Egypt*. Regional Synthesis Report, (in Arabic) UNESCO-UNEVOC International Centre for Technical and Vocational Education and Training, and UNESCO Regional Office in Arab States, Beirut.

Zayed, M. H. A. (2020). *The Effectiveness of a Problem-Solving-Based Program in Developing Entrepreneurial Skills in Kindergarten Children*. (in Arabic) *Journal of the Faculty of Education*, Kafr El-Sheikh University*, 20*(3), 69-104.

# مستوى صعوبة اختباري الرخصة المهنية (التربوي العام والتخصص) من منظور المعلمين بالمملكة العربية السعودية

**عبدالله بن محمد بن عبدالله الأكلبي**
أستاذ أصول التربية المساعد –كلية التربية – جامعة جدة

**المستخلص:** هدفت الدراسة إلى تحديد مستوى صعوبة اختباري الرخصة المهنية للمعلمين (التربوي العام والتخصص) من منظور المعلمين الملتحقين بالاختبار، وتحديد أيهما أكثر صعوبة، وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتم تطبيق الاستبانة بعد التحقق من صدقها وثباتها كأداة لجمع بيانات الدراسة وتحقيق أهدافها؛ حيث قام الباحث ببناء استبانة مكونة من محورين أساسيين أحدهما يهدف إلى تعرُّف مستوى صعوبة اختبار الرخصة المهنية (التربوي العام)، والثاني يهدف إلى تعرُّف مستوى صعوبة اختبار الرخصة المهنية (التخصص)، تم توزيعها خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٤٥هـ على المعلمين الملتحقين باختبار الرخصة المهنية، وقد استجاب منهم (٥٦١) معلم من تخصصات متنوعة. توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أبرزها: أن مستوى الصعوبة في الاختبار التربوي العام متوسطٌ، وقد كانت الصعوبة فيما يتعلق بصعوبة الاختبار (بشكل عام) عالية بينما كانت صعوبة الاختبار فيما يتعلق بـــ(مضمون الأسئلة) متوسطة، وأن مستوى الصعوبة في اختبار التخصص متوسط، وقد كانت الصعوبة في كلٍ من بُعدي صعوبة الاختبار (بشكل عام) و (مضمون الأسئلة) أيضًا متوسطة، كما أظهرت نتائج الدراسة أن اختبار الرخصة المهنية (التربوي العام) أكثر صعوبة من اختبار (التخصص). وأوصت الدراسة بعدد من التوصيات أبرزها: ضرورة اهتمام المعلمين بدليل المعايير المهنية للمعلمين الصادر من هيئة تقويم التعليم والتدريب وضرورة فهم المعايير المنصوص عليها في الدليل، وضرورة اهتمام المعلمين بموضوع الأهداف التعليمية للمقرر الدراسي (المعارف والمهارات والقيم)، وكيفية تحديد مستوياتها بوضوح، مع وضع استبيان إلكتروني بنهاية اختبار الرخصة المهنية (التربوي العام والتخصص) خاص بآراء المعلمين الملتحقين بالاختبار.

**الكلمات المفتاحية:** الرخصة المهنية، المعايير المهنية للمعلمين، الأهداف التعليمية.

## Level of Difficulty of Two Professional License Tests (General Education and Specialization) From the Perspective of Teachers in KSA

Abdullah Mohammed Abdullah Alaklabi
Assistant Professor of Essentials of Education, College of Education, University of Jeddah

***Abstract*:** The study aimed to determine the level of difficulty of two professional license tests for teachers (general education and specialization) from the perspective of the teachers taking the test and determine which of them is more difficult. The study followed the descriptive survey method. The questionnaire was administered after verification of its validity and reliability to collect study data and achieve the objectives. designed the questionnaire into two main axes: the first aims to identify the difficulty level of the professional license test (general education), and the second aims to identify the difficulty level of the professional license test (specialization). It was distributed during the second semester of the academic year 1445 AH to teachers taking the Professional license test. 561 teachers from different specializations responded. The study concluded that: The level of difficulty in the general educational test is medium, and the difficulty of the test (in general) was high, while the difficulty of the test with regard to the content of questions was medium. The level of difficulty in the specialization test was medium, and the difficulty in both test dimensions (in general) and the content of the questions was also medium. The study also found that the professional license test (general education) is more difficult than the specialization test. The study recommended several recommendations: the need for teachers to pay attention to the Professional Standards Guide for teachers issued by the Education and Training Evaluation Commission, and the need to understand the standards stipulated in the guide. Need for teachers to pay attention to the subject of the educational objectives of the course (knowledge, skills, and values) and how to determine their levels clearly. An electronic questionnaire was developed at the end of the professional license test (general and specialty education) to collect teachers' opinions.

**Keywords:** professional license, professional standards for teachers, educational objectives

**مقدمة**

يعد المعلم من أكثر عناصر النظام التعليمي أهمية تبعًا للمهام والمسئوليات الواجب عليه القيام بها في العملية التعليمية، وتزداد تلك الأهمية في الفترة الزمنية الحالية؛ فلم يعد دوره كما كان سابقًا يقتصر على إتقانه للمادة العلمية فقط؛ ومن ثم القيام بتدريسها للطلبة في غرفة الصف، بل يتوجب عليه الآن امتلاك عدد من المهارات والقدرات والكفايات، والسعي إلى تنميتها وتطويرها بشكل مستمر؛ مما يساعده على تلبية متطلبات مهنة التعليم في ضوء المهارات التي يتطلبها القرن الحادي والعشرون والتي تم تأكيدها من قِبل المنظمات والهيئات المهتمة بمجال التعليم، إضافةً إلى التطورات العلمية والتكنولوجية المتسارعة والمستمرة الناتجة عن الثورة الصناعية الرابعة.

وقد اهتم عدد من الدول المتقدمة في أنظمتها التعليمية بهذا الشأن، وذلك بسعيها إلى وضع معايير مهنية يجب توافرها لدى المشتغلين بمهنة التعليم؛ الأمر الذي أدى إلى ظهور مفهوم أتخاذ التعليم مهنة أسوةً بالمهنية الطبية والهندسية....إلخ؛ مما أدى إلى اتجاه تلك الدول نحو وضع اختبار الرخصة المهنية للتعليم بهدف ضمان جودة المعلمين للقيام بالمهام والمسئوليات وفق معايير مهنية عالية المستوى تواكب متطلبات العصر الحاضر.

وقد تبنت المملكة العربية السعودية الاتجاه نفسه فيما يتعلق بهذا الأمر منذ فترة، بدءًا باختبار الكفايات المهنية للمعلمين كشرط أساسي لتوظيف من يرغب الالتحاق بمهنة التعليم، وانتهاءً باختبارات الحصول على الرخصة المهنية للمعلمين (الاختبار التربوي العام واختبار التخصص)، والتي أُقرت بدايةً من عام ٢٠٢١ شاملة جميع العاملين بمهنة التعليم (هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠٢٠)، لكن اختبارات الحصول على الرخصة المهنية بتنظيمها الجديد تعد تجربة جديدة في نظام التعليم بالمملكة العربية السعودية؛ مما نتج عن ذلك عدد من الصعوبات والتحديات التي يواجهها المعلمون في الحصول على الرخصة المهنية.

**مشكلة الدراسة**

تُولي وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية اهتمامًا كبيرًا بموضوع جودة مهارات وكفايات الكوادر التعليمية في جميع مراحل التعليم العام، وقد تعاونت مع هيئة تقويم التعليم والتدريب؛ وذلك بهدف وضع معايير مهنية يجب توافرها لدى المعلمين، سواءاً من هم على رأس العمل في الميدان التربوي أو الراغبون في الالتحاق بالوظائف التعليمية، وبالفعل تم تحديد عدد من المعايير المهنية تندرج عليها ثلاثة مجالات رئيسية: (القيم والمعارف والممارسات)، وتبعًا لذلك تم اعتماد اختبار الرخصة المهنية للمعلمين في ضوء تلك المعايير، وتم تطبيق أول نسخة من هذا الاختبار في عام ٢٠٢١م وذلك بتنظيم من قبل هيئة تقويم التعليم والتدريب بالمملكة العربية السعودية.

وقد اهتم عدد من الدراسات المحلية بدراسة المشكلات المتعلقة باختبارات الرخصة المهنية، منها دراسة الحميدة (٢٠٢٣)، والعيسي (٢٠٢٣)، والكنعان (٢٠٢١)، والتي أشارت في نتائجها إلى وجود تحديات وصعوبات تتعلق باختبارات الرخصة المهنية، سواءاً التربوي العام أو التخصص؛ لكن هذه الدراسات ركزت على التحديات والصعوبات المتعلقة بالاختبار ولا على صعوبات محتوى الاختبار صعوباته، وهذا مادعا الباحث إلى إجراء الدراسة الحالية؛ حيث ظهرت فكرة الحاجة إلى ضرورة التركيز على الصعوبات المتعلقة مباشرة بمحتوى الاختبار نفسه من وجهة نظر المعلمين،

وذلك في ضوء المعايير المهنية الصادرة من هيئة تقويم التعليم والتدريب بالمملكة العربية السعودية، والتي يتم الاعتماد عليها أثناء إعداد اختباري الرخصة المهنية للمعلمين (التربوي العام والتخصص).

**أسئلة الدراسة:**

١- ما مستوى صعوبة اختبار الرخصة المهنية (التربوي العام) من منظور المعلمين بالمملكة العربية السعودية؟
٢- ما مستوى صعوبة اختبار الرخصة المهنية (التخصص) من منظور المعلمين بالمملكة العربية السعودية؟
٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمين حول مستوى صعوبة اختباري الرخصة المهنية (التربوي العام والتخصص) تبعًا لنوع الاختبار؟
٤- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمين حول مستوى صعوبة اختباري الرخصة المهنية (التربوي العام والتخصص) تبعًا لمتغير التخصص؟

**أهداف الدراسة:**

هدفت الدراسة إلى تعرُّف:

١- مستوى صعوبة اختبار الرخصة المهنية (التربوي العام) من منظور المعلمين بالمملكة العربية السعودية.
٢- مستوى صعوبة اختبار الرخصة المهنية (التخصص) من منظور المعلمين بالمملكة العربية السعودية.
٣- الكشف عما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائيًّا بين استجابات المعلمين حول مستوى صعوبة اختباري الرخصة المهنية (التربوي العام والتخصص) تبعًا لنوع الاختبار.
٤- الكشف عما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائيًّا بين استجابات المعلمين حول مستوى صعوبة اختباري الرخصة المهنية (التربوي العام والتخصص) تبعًا لمتغير التخصص.

**أهمية الدراسة:**

**أهمية نظرية:**

١. تكتسب الدراسة أهميتها من أهمية موضوع الرخصة المهنية في الفترة الحالية، والتي أصبحت تشكل همًّا لدى شريحة واسعة من المعلمين.
٢. قلة الدراسات المحلية التي ركزت على دراسة صعوبات الحصول على الرخصة المهنية ومعوقاتها بناءً على "المعايير والمسارات المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية"، والتي تم إصدارها بشكل رسمي من قِبل "هيئة تقويم التعليم والتدريب" هذا على حد ما اطلع عليه الباحث من الدراسات السابقة.

**أهمية تطبيقية:**

- يمكن أن تفيد الدراسة في تركيز المعلمين على المعايير المهنية للمعلمين، والتي تُبنى عليها اختبارات الرخصة المهنية.
- يؤمل أن تفيد نتائج الدراسة المسئولين وصناع القرار في كلٍ من وزارة التعليم وهيئة تقويم التعليم والتدريب عن مَمَّا يواجهه المعلمون من صعوبات في اختبار الرخصة المهنية؛ بالتالي يمكن مراعاتها في الفترة القادمة.

**حدود الدراسة:**

**حدود موضوعية:** تناولت الدراسة الحالية مايأتي:

١. اختبار الرخصة المهنية التربوي العام (صعوبة الاختبار بشكل عام – صعوبة الاختبار في مضمون الأسئلة).
٢. اختبار الرخصة المهنية التخصص (صعوبة الاختبار بشكل عام – صعوبة الاختبار في مضمون الأسئلة).
٣. الكشف عن الفروق الدالة إحصائيًّا تبعًا لمتغير نوع الاختبار.
٤. الكشف عن الفروق الدالة إحصائيًّا تبعًا لمتغير التخصص.

**حدود زمنية:** تم تطبيق الدراسة الميدانية خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٤٥هـ.

**حدود مكانية:** اشتملت الدراسة في جانبها الميداني مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية.

**حدود بشرية:** طُبقت الدراسة الميدانية على عدد من معلمي التعليم العام بالمملكة العربية السعودية ممن التحق منهم باختبار الرخصة المهنية.

**مصطلحات الدراسة:**

**صعوبة:** عقبة أو مشكلة تحول دون إنجاز المهمة بسهولة، وقد تكون سببًا في عدم إنجازها كما تم التخطيط لها، أو عدم إنجازها نهائيًا. مصدرها إما ظروف داخلية من الإنسان نفسه أو ظروف خارجية أو كلتاهما معًا.

**اختبار الرخصة المهنية:** "أداة تقويمية مقننة لقياس مدى تحقق المعايير التربوية العامة والتخصصية للمتقدم على الرخصة المهنية نظام الرخص المهنية للوظائف التعليمية" (هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠٢٤، ب).

**التعريف الاجرائي لصعوبة اختبار الرخصة المهنية:** المشكلات التي يواجهها المعلمون بالمملكة العربية السعودية أثناء تأديتهم اختباري الرخصة المهنية (التربوي العام والتخصص)، وقد تم تصنيفها في كل اختبار منهما إلى (درجة الصعوبة في الاختبار بشكل عام ودرجة الصعوبة في مضمون الأسئلة)، وذلك من وجهة نظر المعلمين الملتحقين باختبارات الرخصة المهنية.

## أدبيات الدراسة

**أولًا: الإطار النظري:**

**المعايير المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية:**

وضعت وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية أهدافًا رئيسية تسعى إلى تحقيقها، من بين تلك الأهداف "تحسين مخرجات التعليم الأساسية" (وزارة التعليم، ٢٠٢٤)، وما للمعلم من أهمية في تحقيق هذا الهدف من خلال دوره الأساسي في العملية التعليمية؛ لذا ينبغي عليه أن يمتلك كفايات ومهارات تساعد على رفع جودته في الأداء مما يتجسَّد إيجابًا في الممارسات والتطبيقات في الميدان التربوي.

وقد اهتم نظام التعليم السعودي بهذا الموضوع منذ فترة؛ حيث أُعدت النسخة الأولى "الكفايات المهنية للمعلمين" في عام ١٤٢١هـ، وطُورت النسخة الثانية باسم "المعايير المهنية للمعلمين" في عام ١٤٢٨هـ، ثم ظهرت النسخة الثالثة بدعم من مشروع الملك عبدالله لتطوير التعليم العام في عام ١٤٣٤هـ (هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠٢٤، أ).

قامت مؤخرًا هيئة تقويم التعليم والتدريب بتطوير "المعايير المهنية للمعلمين" وتحديثها معتمدةً على الأبحاث العلمية وأفضل الممارسات المحلية والدولية في هذا المجال؛ وذلك استنادًا إلى قرار مجلس الوزراء رقم (٩٤) وتاريخ ١٤٣٨/٢/٧هـ الذي ينص بالموافقة على الترتيبات التنظيمية فيما يتعلق بالمعايير المهنية عمومًا، ومنها الفقرتان (٩،١٠) من المادة (ثانيًا): "إعداد المعايير المهنية لممارسة مهن التعليم والتدريب، واعتمادها، ومتابعة تطبيقها"، و "البناء والتطبيق اختبارات الخاصة بالكفاية المهنية للمعلمين –ومن في حكمهم–في التعليم، والمدربين –ومن في حكمهم –في التدريب، وإصدار الشهادات الخاصة بها". وبالفعل اعتمدت الهيئة النسخة الرابعة باسم "المعايير والمسارات المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية" بقرار مجلس إدارة هيئة تقويم التعليم والتدريب في عام ١٤٣٩هـ / ٢٠١٧م، وتم نشر تلك المعايير بشكل رسمي في عام ٢٠٢٠م على الموقع الإلكتروني الرسمي للهيئة (هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠٢٤، أ).

تتكون المعايير المهنية التربوية للمعلمين التي صدرت في النسخة الرابعة من (٣) مجالات مترابطة ومتداخلة يعتمد كل منها على الآخر، يندرج تحت هذه المجالات (١٠) معايير رئيسية، ويندرج تحت المعايير الرئيسية (٣٢) معيارًا فرعيًا (ملحق ١)، وسيتم عرضها هنا إجمالًا (هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠٢٤، أ):

**المجال الأول: القيم والمسئوليات المهنية**

يركز هذا المجال على مسئوليات المعلم المهنية في بيئة التعلم الصفي وخارجها، ويتضمن امتثال القيم الأخلاقية والتشجيع على الالتزام بها، وتعزيز الهوية الوطنية، واحترام التنوع الثقافي، كما يؤكد التطوير المهني للمعلم في ضوء الفهم والتحليل العميق للمعايير والمسارات المهنية للمعلمين، مع الحرص على تكوين علاقات إيجابية مع المتعلمين وأولياء الأمور والمجتمع المهني والمحلي، وإشراكهم في عملية التخطيط للعملية التعليمية، وتطبيق اللوائح والسياسات التعليمية، والإسهام في قيام المدرسة برسالتها التعليمية والتربوية.

**المجال الثاني: المعرفة المهنية.**

يركز هذا المجال على المعارف التي يحتاج إليها المعلم لتوفير فرص تعليمية ذات جودة عالية للطلاب، ويتضمن ذلك الإلمام بالمهارات اللغوية والكمية، ومعرفة المتعلمين وكيفية تعلمهم، ومعرفة المنهج وطرق التدريس العامة، والتمكن من مجال التخصص الذي سوف يقوم بتدريسه ومستجداته وطرق تدريسه.

**المجال الثالث: الممارسة المهنية.**

يركز هذا المجال على ممارسات المعلم الفعال والخيارات التي ينبغي له إتاحتها لتيسير تعلم المتعلمين من خلال التخطيط للوحدات الدراسية وتطبيقها وتهيئة بيئات تعلم تفاعلية وداعمة للمتعلم ومليئة بالثقة والاحترام، ومحفزة على التفكير والتحدي الذهني في ضوء توقعات أداء عالية من المتعلمين للتعلم والتحصيل، بالإضافة إلى مهارة استخدام الأساليب المختلفة والفعالة في تقويم تعلم المتعلمين وتقديم التغذية الراجعة البناءة والمفيدة.

وما ينبغي ذكره هنا أنه في نفس العام الذي ظهرت فيه المعايير بشكل رسمي عام ٢٠٢٠م أعلنت هيئة تقويم التعليم والتدريب بأن اختبار الرخصة المهنية سيكون بديلًا لاختبار كفايات المعلمين والمعلمات، وستكون الهيئة هي الجهة المسئولة عن بناء الاختبارات المهنية العامة والتخصصية للرخص المهنية وتنفيذها، إلى جانب مهماتها ومسئولياتها في تطوير

المعايير المهنية والتعليمية، وإعداد الاختبارات بناءً على معايير المهنة لغرض منح الرخص المهنية وتجديدها (صحيفة عكاظ، ٢٠٢٠).

**نظام اختبار الرخصة المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية:**

يعد اختبار الرخصة المهنية للوظائف التعليمية الأداة التقويمية المقننة لقياس مدى تحقق المعايير التربوية العامة والتخصصية –(١٠) معايير رئيسية– للمتقدم على الرخصة المهنية (هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠٢٤، ب)، ويعتمد على المعايير المهنية للمعلمين التي وضعتها هيئة تقويم التعليم والتدريب بالمملكة العربية السعودية، ويتكون من جزأين منفصلين بحيث يُعقد لكل جزء منهما اختبار مستقل عن الآخر تفصل بينهما فترة زمنية محددة. وفيما يأتي تفصيل لكلٍ منهما (هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠٢٤، ب):

(١) **الاختبار التربوي العام**: أداة تقويمية مقننة لقياس مدى تحقق المعايير التربوية العامة للمتقدم على الرخصة المهنية (هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠٢٤، ج)، وهو اختبار موحد لجميع المعلمين والمعلمات باختلاف تخصصاتهم، يحتوي على (٨٨) سؤالًا جميعها اختيار من متعدد، تغطي (٩) معايير رئيسية هي:

- الالتزام بالقيم الإسلامية الوسطية، وأخلاقيات المهنة، وتعزيز الهوية الوطنية.
- التطوير المهني المستمر.
- التفاعل المهني مع التربويين والمجتمع.
- الإلمام بالمهارات اللغوية والكمية.
- المعرفة بالمتعلم وكيفية تعلمه.
- المعرفة بطرق التدريس العامة.
- التخطيط للتدريس وتنفيذه.
- تهيئة بيئات تعلم تفاعلية وداعمة للمتعلم.
- التقويم .

(٢) **الاختبارات التخصصية**: أداة تقويمية مقننة لقياس مدى تحقق المعايير التخصصية للمتقدم على الرخصة المهنية (هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠٢٤، ج)، يلتحق به المعلمون والمعلمات وتبعًا لتخصصاتهم، ويحتوي على (٦٠ إلى ٨٨) سؤالًا جميعها اختيار من متعدد، وتختلف تبعًا لاختلاف التخصص وتغطي معيارًا رئيسيًّا واحدًا هو:

- المعرفة بمحتوى التخصص وطرق تدريسه.

* ملاحظة: يندرج تحت كل معيار من المعايير الأساسية أعلاه عدد من المعايير الفرعية (ملحق ١).

**ثانيًا: الدراسات السابقة**

تم الاطلاع على العديد من الدراسات السابقة، والتي تناولت موضوع الرخصة المهنية من جوانب متنوعة ومتعددة، فمنها ما تناولت أهمية دور الرخصة المهنية وتأثيرها في جودة العملية التعليمية، ومنها ما اهتمت بدراسة واقع تطبيق الرخصة المهنية، وأخرى باقتراح برامج تتعلق بتطوير نظام الرخصة المهنية، وغير ذلك من الدراسات في هذا المجال عمومًا لكنه عند الاختيار من بين هذه الدراسات بهدف الاستفادة منها في الدراسة الحالية تم التركيز على الدراسات التي

اهتمت بالمعّوقات والصعوبات المتعلقة باختبارات الرخصة المهنية انطلاقًا من تركيز الدراسة الحالية على الصعوبات التي تواجه المعلمين في اختبارات الرخصة المهنية بالمملكة العربية السعودية؛ وبذلك تم العثور على الدراسات الآتية ذات الصلة المباشرة بالدراسة الحالية مرتبةً من الأحدث إلى الأقدم:

دراسة الحميدة (٢٠٢٣)، هدفت إلى الكشف عن معّوقات الحصول على الرخصة المهنية لمعلمي التربية الإسلامية بالمملكة العربية السعودية. طبقت الدراسة المنهج الوصفي المسحي باستخدام استبانة تم توزيعها على (٥١٤) معلم تربية إسلامية بمنطقة القصيم التعليمية، أظهرت النتائج وجود معوقات متعلقة بالقسم التربوي العام، وقد جاءت بدرجة موافقة عالية. ومن أبرز تلك المعوقات ضعف برامج الإعداد والتطوير المهني للمعلمين، ووجود معوقات متعلقة بالقسم التخصصي، وقد جاءت أيضًا بدرجة موافقة عالية كان من بينها الانشغال بالأعمال الإدارية عن التدريس، والانصراف عن القراءة والبحث في التخصص، وأخيرًا معوقات متعلقة بطبيعة الاختبار، وكانت بدرجة موافقة متوسطة، من بينها عدم إتاحة الاختبار في أكثر من وقت في السنة، وضعف التوعية بآلية تنفيذه.

دراسة العيسي (٢٠٢٣)، هدفت إلى تعرُّف الصعوبات التي تواجه معلمي العلوم في محافظة القنفدة بمنطقة مكة المكرمة نحو اختبارات الرخصة المهنية، وتقديم مقترحات للتغلب على هذه الصعوبات، طبقت الدراسة المنهج النوعي بأسلوب دراسة الحالة، وذلك باستخدام المقابلات الشخصية والمقالات القصيرة لعينة مكونة من (٩) معلمين لمقرر العلوم في مدارس تابعة لإدارة تعليم محافظة القنفدة. توصلت الدراسة في نتائجها إلى عدد من الصعوبات ترتبط بطبيعة الاختبار، والنواحي الشخصية للمعلم، والتخصص، والمجال التربوي، والوصول إلى مصادر المعرفة، وقد تم التوصل إلى عدد من المقترحات للتغلب على هذه الصعوبات أبرزها أهمية الاستعداد للاختبار، وتدريب المعلمين، والتعريف بالرخصة المهنية.

دراسة المطيري (٢٠٢٢)، هدفت إلى الكشف عن أسباب تدنّي درجات الخريجين في اختبار كفايات الرخصة المهنية للتعليم. طبقت الدراسة المنهج الوصفي باستخدام استبانة تم توزيعها على (٤٠٠) خريج من إدارة التدريب التربوي بمنطقة الرياض. أشارت نتائج الدراسة إلى أن أسباب تدني درجات الخريجين في اختبار كفايات الرخصة المهنية للتعليم بجميع محاور الدراسة بشكل عام جاءت بدرجة موافقة متوسطة من وجهة نظر عينة الدراسة، وقد جاء محور الاختبار وطريقة إعداده ومحور طريقة تطبيق الاختبار وتصحيحه بدرجة موافقة عالية من وجهة نظر عينة الدراسة.

**دراسة الكنعان (٢٠٢١)**، هدفت إلى الكشف عن التحديات التي تواجه معلمات العلوم بمنطقة القصيم في الحصول على الرخصة المهنية، طبقت الدراسة المنهج المزجي، وذلك باستخدام المقابلات الشخصية لعينة الدراسة النوعية المكونة من (١٦) معلمةً من معلمات العلوم، وفي ضوء نتائج الدراسة النوعية تم بناء استبانة لجمع البيانات الكمية باستخدام المنهج الوصفي المسحي لعينة الدراسة الكمية المكونة من (٢٩٣) معلمة. أشارت النتائج إلى أن التحديات بشكل عام جاءت بدرجة موافقة كبيرة من وجهة نظر المعلمات، وكانت تلك التحديات ترتبط بالإجراءات التنظيمية للاختبار والوعي بأهميته والاتجاه نحوه إلى جانب التحديات المتعلقة باختبار التخصص والاختبار التربوي.

**دراسة الأمير والعسيري (٢٠٢١)**، هدفت إلى تعرُّف درجة تطبيق المعايير التربوية الخاصة بالرخصة المهنية (القيم والمسئوليات المهنية، المعرفة المهنية، الممارسة المهنية) لدى المعلمين والمعلمات من وجهة نظر الإدارة المدرسية في المدارس الثانوية بمدينة جدة بالمملكة العربية السعودية. طبقت الدراسة المنهج الوصفي باستخدام استبانة تم توزيعها على عينة مكونة من (٢١٨) مديرًا ووكيلًا بالمدارس الثانوية بمحافظة جدة. توصلت الدراسة في نتائجها إلى أن تطبيق معيار

القيم والمسئوليات المهنية لدى المعلمين والمعلمات من وجهة نظر الإدارة المدرسية جاء بدرجة موافقة كبيرة جدًّا، ومعيارا المعرفة المهنية والممارسة المهنية جاءا بدرجة موافقة كبيرة.

**التعليق على الدراسات السابقة:**

يتضح مما سبق أن الدراسة الحالية جاءت امتدادًا للدراسات السابقة بتركيزها على اختبارات الرخصة المهنية وذلك من خلال استطلاع آراء المعلمين الذين سبق لهم الدخول في هذا الاختبار، باستثناء دراسة الأمير والعسيري (٢٠٢١) حيث ركزت على المعايير المهنية للمعلمين، وهي بذلك تتفق مع الدراسة الحالية.

وتختلف الدراسة الحالية عن كلٍ من الدراسات السابقة في كيفية بناء محاور الاستبانة؛ حيث تم الاعتماد في بنائها بالتركيز على المعايير المهنية التربوية للمعلمين التي وضعتها هيئة تقويم التعليم والتدريب بالمملكة العربية السعودية باعتبار هذه المعايير المرتكز الأساسي لمتطلبات الترخيص المهني التربوي، باستثناء دراسة الأمير والعسيري (٢٠٢١) ،حيث ركزت على درجة تطبيق المعايير المهنية للمعلمين في الميدان التربوي، وهي بذلك تختلف عن هدف الدراسة الحالية. وقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة في كيفية صياغة بعض العبارات في الاستبانة وترتيب محاورها، إضافةً إلى الاستفادة منها في الإطار النظري وتفسير النتائج وتقديم التوصيات.

## الطريقة والإجراءات

لتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق المنهج الوصفي المسحي، واستخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات. وقد تكونت من محورين رئيسيين كالآتي:

١. المحور الأول يهدف إلى تعرُّف صعوبة اختبار الرخصة المهنية (التربوي العام)، وهو مكون من (١٧) عبارة موزعة على بُعدين (درجة الصعوبة في الاختبار بشكل عام–درجة الصعوبة في مضمون الأسئلة).
٢. المحور الثاني يهدف إلى تعرُّف صعوبة اختبار الرخصة المهنية (التخصص)، وهو مكون من (٨) عبارات موزعة على بُعدين (درجة الصعوبة في الاختبار بشكل عام–درجة الصعوبة في مضمون الأسئلة).

وقد تم بناء فقرات الاستبانة المتعلقة ببعد (صعوبة الاختبار بشكل عام) في كلٍّ من محوري الاستبانة المخصص لصعوبة الاختبار التربوي العام واختبار التخصص بالاستفادة من الدراسات السابقة، بينما فقرات الاستبانة المتعلقة ببعد (صعوبة الاختبار في مضمون الأسئلة) تم بناؤها اعتمادًا على المعايير والمسارات المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية الصادرة رسميًّا من هيئة تقويم التعليم والتدريب.

ولتسهيل تفسير النتائج استخدم الباحث الأسلوب الآتي لتحديد مستوى الإجابة عن بنود الأداة؛ حيث تم إعطاء وزن للبدائل: (عالية=٣، متوسطة=٢، منخفضة=١)، وتم تصنيف تلك الإجابات إلى ثلاثة مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة: طول الفئة = (أكبر قيمة– أقل قيمة) ÷ عدد بدائل الأداة = (٣–١) ÷ ٣ = ٠,٦٧لنحصل على التصنيف الآتي:

**جدول ١**

*توزيع الفئات وفق التدرج المستخدم في أداة البحث*

| الوصف | مدى المتوسطات |
|---|---|
| منخفضة | ١,٠٠ – ١,٦٧ |
| متوسطة | ١,٦٨ – ٢,٣٣ |
| عالية | ٢,٣٤ – ٣,٠٠ |

**صدق الأداة وثباتها:**

**أولًا: صدق الأداة:**

للتحقق من الصدق الظاهري لأداة الدراسة الحالية تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على عدد من المعلمين يحملون درجة الدكتوراة لإبداء الملاحظات حولها، وقد تم التعديل وفقًا لهذه الملاحظات، والتي أسهمت في إخراج الاستبانة في صورتها النهائية.

وللتحقق من الصدق البنائي تم استخدام معامل ارتباط بيرسون، وذلك لحساب درجة ارتباط كل عبارة مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وتبين من النتائج كما في جدول (٣،٢) أن جميع العبارات ترتبط عند مستوى دال إحصائيًا بالبعد الذي تنتمي إليه، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط مع الأبعاد ما بين (٠,٥٣٠٧-٠,٨٩١٧)، مما يشير إلى أن جميع العبارات تتسم بدرجة عالية من الصدق مع أبعادها التي تنتمي إليها كما يتضح فيما يأتي:

١- معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين عبارات المحور الأول: صعوبة اختبار الرخصة المهنية (التربوي العام)، بالدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه.

**جدول ٢**

*معاملات ارتباط عبارات المحور الأول صعوبة اختبار الرخصة المهنية (التربوي العام) بالدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه (العينة الاستطلاعية: ن=٤٥)*

| البعد | م | معامل الارتباط | م | معامل الارتباط |
|---|---|---|---|---|
| درجة الصعوبة في الاختبار (بشكل عام) | ١ | **٠,٧١٨٩ | ٣ | **٠,٥٨٣٨ |
| | ٢ | **٠,٧٠٥٩ | ٤ | **٠,٦٢٣١ |
| | ٥ | **٠,٥٧٦٣ | ١٢ | **٠,٨٢١٢ |
| درجة الصعوبة في (مضمون الأسئلة) | ٦ | **٠,٦٩٧٤ | ١٣ | **٠,٨٧٧٥ |
| | ٧ | **٠,٧٤٧٨ | ١٤ | **٠,٨١١٤ |
| | ٨ | **٠,٧٨٤٠ | ١٥ | **٠,٨٢٢٣ |
| | ٩ | **٠,٧٠٧٥ | ١٦ | **٠,٧٢٨١ |
| | ١٠ | **٠,٥٥٥٧ | ١٧ | **٠,٧١٦١ |
| | ١١ | **٠,٧٧٨٩ | | |

** دالة عند مستوى ٠,٠١

٢- معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين عبارات المحور الثاني: صعوبة اختبار الرخصة المهنية (التخصص) بالدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه.

**جدول ٣**

*معاملات ارتباط عبارات المحور الثاني صعوبة اختبار الرخصة المهنية (التخصص) بالدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه (العينة الاستطلاعية: ن=٤٥)*

| البعد | م | معامل الارتباط | م | معامل الارتباط |
|---|---|---|---|---|
| درجة الصعوبة في الاختبار (بشكل عام) | ١ | **٠,٥٣٠٧ | ٣ | **٠,٧٣٩٤ |
| | ٢ | **٠,٨٠٠٧ | ٤ | **٠,٨٥٤٤ |
| درجة الصعوبة في (مضمون الأسئلة) | ٥ | **٠,٨٢٢١ | ٧ | **٠,٨٦٩٧ |
| | ٦ | **٠,٨١١٢ | ٨ | **٠,٨٩١٧ |

** دالة عند مستوى ٠,٠١

**ثانيًا: ثبات الأداة:**

تم حساب ثبات أداة الدراسة الكلي ومحاورها من خلال استخدام معامل ألفا كرونباخ؛ حيث بينت نتائجه جدول (٤) أن أداة الدراسة حققت ثباتًا مقبولًا كما يتضح فيما يأتي:

**جدول ٤**

*معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمحاور الدراسة (العينة الاستطلاعية: ن=٤٥)*

| المحور | عدد العبارات | معامل ثبات ألفا كرونباخ |
|---|---|---|
| المحور الأول: صعوبة اختبار الرخصة المهنية (التربوي العام) | ١٧ | ٠,٩١ |
| المحور الثاني: صعوبة اختبار الرخصة المهنية (التخصص) | ٨ | ٠,٧٤ |
| الثبات الكلي للاستبانة | ٢٥ | ٠,٩٣ |

**مجتمع الدراسة وعَيّنتها:**

تكون مجتمع الدراسة من معلمي التعليم العام ممن سبق لهم دخول اختبار الرخصة المهنية. تم اختيار عينة منهم بأسلوب العينة العشوائية الصدفية، وذلك بتوزيع الاستبانة عليهم عن طريق وسائل التواصل الاجتماعي برابط إلكتروني من نماذج قوقل درايف، وقد استجاب منهم (٥٦١) معلمًا. وفيما يأتي وصف لعينة الدراسة وفقًا لمتغير التخصص كما في الجدول الآتي:

**جدول ٥**

*توزيع عينة الدراسة وفق التخصص*

| التخصص | العدد | النسبة |
|---|---|---|
| الدراسات الإسلامية | ٩٦ | ١٧,١ |
| اللغة العربية | ١٦٨ | ٢٩,٩ |

| | | |
|---|---|---|
| اللغة الإنجليزية | ٤٨ | ٨,٦ |
| الدراسات الاجتماعية | ٣٩ | ٧,٠ |
| الرياضيات | ٩٦ | ١٧,١ |
| العلوم (كيمياء – فيزياء – أحياء) | ٨٧ | ١٥,٥ |
| الحاسب الآلي | ٢٧ | ٤,٨ |
| المجموع | ٥٦١ | ١٠٠ |

## نتائج الدراسة ومناقشتها

**السؤال الأول: ما مستوى صعوبة اختبار الرخصة المهنية (التربوي العام) من منظور المعلمين بالمملكة العربية السعودية؟**

**البعد الأول: درجة الصعوبة في الاختبار التربوي (بشكل عام):**

**جدول ٦**

*المتوسطات الحسابية وترتيبها تنازليًا لإجابات عينة الدراسة حول مستوى صعوبة اختبار الرخصة المهنية (التربوي العام) بشكل عام*

| م | العبارة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب | درجة الصعوبة |
|---|---|---|---|---|---|
| ٢ | وجود أسئلة تحتمل أكثر من إجابة حيث تبدو الإجابات متقاربة يصعب التمييز بينها | ٢,٨٢ | ٠,٤٣ | ١ | عالية |
| ٤ | وجود عدد من الأسئلة تعتبر إجاباتها آراء لا حقائق | ٢,٦٥ | ٠,٥٩ | ٢ | عالية |
| ١ | تركيز أسئلة الاختبار على المعلومات النظرية أكثر من الممارسات والتطبيقات في الميدان التربوي | ٢,٤٨ | ٠,٦٦ | ٣ | عالية |
| ٣ | كفاية الوقت للإجابة عن أسئلة الاختبار | ١,٦٠ | ٠,٧٢ | ٤ | منخفضة |
| | المتوسط العام للبعد | ٢,٣٩ | ٠,٣٣ | | عالية |

* المتوسط الحسابي من ٣ درجات

يتضح من جدول (٦) أن المتوسط العام لمستوى صعوبة اختبار الرخصة المهنية (التربوي العام) بشكل عام بلغ (٢,٣٩)، وانحرافًا معياريًّا قدره (٠,٣٣)، وهذا يعني أن تقييم عينة الدراسة لمستوى الصعوبة جاء بدرجة عالية وفقًا لمقياس أداة الدراسة، وتراوحت متوسطات هذا المحور بين (١,٦٠–٢,٨٢)، حيث حصلت عبارة (وجود أسئلة تحتمل أكثر من إجابة حيث تبدو الإجابات متقاربة يصعب التمييز بينها) على الترتيب الأول في مستوى الصعوبة، وكان ذلك بدرجة عالية. ويمكن تفسير ذلك بأن الأسئلة في هذا الجانب تركز على الممارسات والتطبيقات في الميدان التربوي، وهي تتعلق بظروف متنوعة ومختلفة تبعًا للطبيعة الإنسانية المتغيرة والبيئات التعليمية المختلفة، وقد يكون أيضًا بسبب ضعف ربط المعلمين الممارسات والتطبيقات بالنظريات التربوية، وقد جاءت عبارة (كفاية الوقت للإجابة عن أسئلة الاختبار) في المرتبة الأخيرة في مستوى الصعوبة حيث كان بدرجة منخفضة، وربما يعود ذلك إلى طبيعة أسئلة الاختبار –الاختيار من متعدد– والذي يمكن الإجابة عنه في وقت قياسي بغض النظر عن صحة الإجابات.

**البعد الثاني: درجة الصعوبة في الاختبار التربوي (مضمون الأسئلة):**

**جدول ٧**

*المتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة حول مستوى صعوبة مضمون أسئلة اختبار الرخصة المهنية (التربوي العام)*

| م | العبارة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب | درجة الصعوبة |
|---|---|---|---|---|---|
| ١٣ | طرق التدريس واستراتيجيات والوسائل التعليمية | ٢,٣٢ | ٠,٦٧ | ١ | متوسطة |
| ١٦ | مفاهيم التربية ونظرياتها وتطبيقاتها في الميدان التربوي | ٢,٢٩ | ٠,٧٠ | ٢ | متوسطة |
| ١٧ | المشكلات التربوية | ٢,٢٥ | ٠,٦٩ | ٣ | متوسطة |
| ١٢ | المعرفة بالمتعلم وأنماط تعلمه وصعوباته | ٢,٢١ | ٠,٦٨ | ٤ | متوسطة |
| ٦ | أخلاقيات المهنة والسياسات واللوائح التعليمية | ٢,١٩ | ٠,٦٤ | ٥ | متوسطة |
| ١٥ | التقويم ونتائج التعلم | ٢,١٩ | ٠,٧١ | ٥ | متوسطة |
| ١٤ | بيئة التعلم وتخطيط المواقف التعليمية وتنفيذها (الأنشطة الصفية واللاصفية وإدارتها) | ٢,١٧ | ٠,٧٢ | ٧ | متوسطة |
| ١٠ | المهارات الكمية | ٢,١٦ | ٠,٦٦ | ٨ | متوسطة |
| ١١ | مهارات التفكير والبحث العلمي | ٢,١٤ | ٠,٦٨ | ٩ | متوسطة |
| ٧ | التطوير المهني المستمر | ٢,١٠ | ٠,٦٩ | ١٠ | متوسطة |
| ٨ | التفاعل المهني مع مجتمعات التعلم | ٢,٠٩ | ٠,٦٩ | ١١ | متوسطة |
| ٥ | القيم الإسلامية والوسطية وتعزيز الهوية الوطنية والتنوع الثقافي | ٢,٠٦ | ٠,٦٧ | ١٢ | متوسطة |
| ٩ | المهارات اللغوية | ٢,٠١ | ٠,٧٠ | ١٣ | متوسطة |
| | المتوسط العام للبعد | ٢,١٧ | ٠,٤٦ | | متوسطة |

* المتوسط الحسابي من ٣ درجات

يتضح من جدول (٧) أن المتوسط العام لمستوى صعوبة اختبار الرخصة المهنية (التربوي العام) في مضمون الأسئلة بلغ (٢,١٧)، وانحرافًا معياريًّا قدره (٠,٤٦)، وهذا يعني أن تقييم عينة الدراسة لمستوى الصعوبة جاء بدرجة متوسطة وفقًا لمقياس أداة الدراسة، وتراوحت متوسطات هذا المحور بين (٢,٠١-٢,٣٢)، وهذه المتوسطات متقاربة تشير إلى أن درجة الصعوبة متوسطة لجميع عبارات بُعد "مضمون الأسئلة" في الاختبار التربوي العام. يمكن تفسير ذلك بأن المعلمين قد يُعانون من الصعوبة في تحديد الجوانب التربوية التي تكمن فيها صعوبة الأسئلة. تبعًا لذلك يمكن الإشارة هنا إلى أهمية دليل المعايير المهنية للمعلمين الصادر من هيئة تقويم التعليم والتدريب؛ وذلك بهدف الاستفادة منه في تحديد الجوانب التربوية التي تكمن فيها صعوبة الاختبار، ومن ثم السعي إلى تحديدها بدقة ومحاولة تطويرها، هذا إلى جانب الاستفادة منه أثناء استعدادهم لدخول اختبارات الرخصة المهنية؛ حيث إن هذا الدليل يُعد المرجع الأساسي لإعداد اختبارات الرخصة المهنية، وفيه توجد الجوانب التربوية التي يحتاج إليها المعلمون في الميدان التربوي.

**جدول ٨**

*المتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لمستوى صعوبة اختبار الرخصة المهنية (التربوي العام) من منظور المعلمين بالمملكة العربية السعودية*

| الأبعاد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب | درجة الصعوبة |
|---|---|---|---|---|
| درجة الصعوبة في الاختبار (بشكل عام) | ٢,٣٩ | ٠,٣٣ | ١ | عالية |
| درجة الصعوبة في (مضمون الأسئلة) | ٢,١٧ | ٠,٤٦ | ٢ | متوسطة |
| الدرجة الكلية لصعوبة اختبار الرخصة المهنية (التربوي العام) | ٢,٢٢ | ٠,٣٨ | | متوسطة |

* المتوسط من ٣ درجات

يتضح من جدول (٨) أن المتوسط العام لتقييم المعلمين حول مستوى صعوبة اختبار الرخصة المهنية (التربوي العام) بلغ (٢,٢٢) وانحرافًا معياريًّا قدره (٠,٣٨)، مما يعني أن تقييمهم لصعوبة الاختبار جاء بدرجة متوسطة وفقًا لمقياس أداة الدراسة.

يتضح أيضًا من جدول (٨) أن الصعوبة في الاختبار التربوي (بشكل عام) جاءت بدرجة عالية، وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة دراسة الحميدة (٢٠٢٣) والكنعان (٢٠٢١) التي أظهرت وجود مُعّوقات وتحديات متعلقة بالاختبار التربوي، وذلك من وجهة نظر عينة الدراسة، وكانت بدرجة موافقة عالية، وتتفق كذلك مع دراسة المطيري (٢٠٢٢)؛ حيث أشارت نتائج الدراسة إلى أن السبب في تدني درجات الخريجين باختبار كفايات الرخصة المهنية للتعليم فيما يتعلق بالأسباب في محور طريقة إعداد الاختبار وتطبيقه قد جاء بدرجة موافقة عالية من وجهة نظر عينة الدراسة، وتتفق أيضًا مع دراسة العيسي (٢٠٢٣) والتي توصلت في نتائجها إلى أن هناك عددًا من الصعوبات ترتبط بطبيعة الاختبار والمجال التربوي. في حين أن الصعوبة في (مضمون الأسئلة) جاءت بدرجة متوسطة، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الحميدة (٢٠٢٣) التي أظهرت وجود معوقات متعلقة بطبيعة الاختبار وآلية تنفيذه من وجهة نظر عينة الدراسة، والتي كانت بدرجة موافقة متوسطة.

وما ينبغي الإشارة إليه هنا أن كُلًّ من هذه الدراسات السابقة ركزت على المعوقات والتحديات والصعوبات المتعلقة بالاختبار لا بأسئلة الاختبار نفسه كما في الدراسة الحالية، ويمكن ربط ذلك بنتيجة الدراسة الحالية في أن هذه التحديات والمعوقات والصعوبات التي توصلت إليها الدراسات السابقة قد تكون سببًا في درجة صعوبة أسئلة الاختبار التربوي في الدراسة الحالية، أخيرًا يتضح من الجدول (٨) أن بُعد صعوبة الاختبار التربوي (بشكل عام) أكثر صعوبة من بُعد (مضمون الأسئلة).

**السؤال الثاني: ما مستوى صعوبة اختبار الرخصة المهنية (التخصص) من منظور المعلمين بالمملكة العربية السعودية؟**

**البعد الأول: درجة الصعوبة في الاختبار (بشكل عام):**

**جدول ٩**

*المتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة حول مستوى صعوبة اختبار الرخصة المهنية (التخصص) بشكل عام*

| م | العبارة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب | درجة الصعوبة |
|---|---|---|---|---|---|
| ٣ | محتوى اختبار التخصص أعمق وأدق من محتوى الكتب الدراسية | ٢,٥٩ | ٠,٦٢ | ١ | عالية |

| م | العبارة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب | درجة الصعوبة |
|---|---|---|---|---|---|
| ٤ | تركيز أسئلة الاختبار على الجانب النظري أكثر من الجانبين الآخرَيْن: التطبيقي والسلوكي | ٢,٣١ | ٠,٦٥ | ٢ | متوسطة |
| ٢ | تركيز أسئلة الاختبار على مهارة الحفظ والتذكر أكثر من مهارات التفكير الأخرى | ٢,١٤ | ٠,٧٠ | ٣ | متوسطة |
| ١ | كفاية الوقت للإجابة عن أسئلة الاختبار | ١,٦٥ | ٠,٧٥ | ٤ | منخفضة |
| | المتوسط العام للبعد | ٢,١٧ | ٠,٤١ | | متوسطة |

* المتوسط الحسابي من ٣ درجات

يتضح من جدول (٩) أن المتوسط العام لمستوى صعوبة اختبار الرخصة المهنية (التخصص) بشكل عام بلغ (٢,١٧)، وانحرافًا معياريًّا قدره (٠,٤١)، وهذا يعني أن تقييم عينة الدراسة لمستوى الصعوبة جاء بدرجة متوسطة وفقًا لمقياس أداة الدراسة، وتراوحت متوسطات هذا المحور بين (١,٦٥-٢,٥٩)، حيث حصلت عبارة (محتوى اختبار التخصص أعمق وأدق من محتوى الكتب الدراسية) على الترتيب الأول في مستوى الصعوبة، وكان ذلك بدرجة عالية. ويمكن تفسير ذلك بأن محتوى الكتب الدراسية في التعليم العام أسهل وأبسط بكثير من محتوى التخصص، وقد يكون بسبب ابتعاد بعض المعلمين عن ممارسة التخصص في الميدان التعليمي، وقد يكون أيضًا بسبب عدم متابعة بعض المعلمين للمستجدات في التخصص، وقد جاءت عبارة (كفاية الوقت للإجابة عن أسئلة الاختبار) في المرتبة الأخيرة في مستوى الصعوبة، حيث كان بدرجة منخفضة؛ وربما يعود ذلك إلى طبيعة أسئلة الاختبار -الاختيار من متعدد- والذي يمكن الإجابة عنه في وقت قياسي بغض النظر عن صحة الإجابات.

**البعد الثاني: درجة الصعوبة في (مضمون الأسئلة):**

**جدول ١٠**

*المتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة حول مستوى صعوبة مضمون أسئلة اختبار الرخصة المهنية (التخصص)*

| م | العبارة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب | درجة الصعوبة |
|---|---|---|---|---|---|
| ٥ | الجوانب النظرية المرتبطة بالتخصص (المعلومات والمعارف) | ٢,٣٠ | ٠,٦٤ | ١ | متوسطة |
| ٦ | الجوانب التطبيقية المرتبطة بالتخصص (المهارات) | ٢,١٢ | ٠,٦٧ | ٢ | متوسطة |
| ٧ | الجوانب السلوكية المرتبطة بالتخصص (القيم) | ٢,٠٥ | ٠,٦٦ | ٣ | متوسطة |
| ٨ | طرق التدريس الخاصة بالتخصص | ١,٩٩ | ٠,٧١ | ٤ | متوسطة |
| | المتوسط العام للبعد | ٢,١٢ | ٠,٥٢ | | متوسطة |

* المتوسط الحسابي من ٣ درجات

يتضح من جدول (١٠) أن المتوسط العام لمستوى صعوبة اختبار الرخصة المهنية (التربوي العام) في مضمون الأسئلة بلغ (٢,١٢)، وانحرافًا معياريًّا قدره (٠,٥٢)، وهذا يعني أن تقييم عينة الدراسة لمستوى الصعوبة جاء بدرجة متوسطة وفقًا لمقياس أداة الدراسة، وتراوحت متوسطات هذا المحور بين (١,٩٩-٢,٣٠)، وهذه المتوسطات متقاربة تشير إلى أن درجة الصعوبة متوسطة لجميع عبارات بُعد "مضمون الأسئلة" في اختبار التخصص، ويمكن تفسير ذلك بأن المعلمين قد

يعانون من الصعوبة في التمييز بين الجوانب المتعلقة بالتخصص (المعارف والمهارات والقيم) التي يغطيها الاختبار، وهذه الجوانب تتعلق أيضًا بالجوانب التربوية المتعلقة بالتخصص، والتي تتمثل بعملية التدريس للمقررات الدراسية، وتتضح هذه الجوانب أكثر في (المهارات والقيم). بناءً على ما سبق يمكن القول بأن المعلم إذا استطاع تصنيف الأهداف التعليمية للمقرر الدراسي إلى (معارف ومهارات وقيم) وكيفية تحديد مستوياتها بوضوح استطاع تحديد الجوانب التي تكمن فيها صعوبة الاختبار؛ ومن ثم السعي إلى تطويرها؛ حيث تُعد هذه الأهداف من الأمور المهمة جدًّا للعملية التعليمية، فبقدر وضوح الأهداف يكون الأمر واضحًا.

**جدول ١١**

*المتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لمستوى صعوبة اختبار الرخصة المهنية (التخصص) من منظور المعلمين بالمملكة العربية السعودية*

| الأبعاد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب | درجة الصعوبة |
|---|---|---|---|---|
| درجة الصعوبة في الاختبار (بشكل عام) | ٢,١٧ | ٠,٤١ | ١ | متوسطة |
| درجة الصعوبة في (مضمون الأسئلة) | ٢,١٢ | ٠,٥٢ | ٢ | متوسطة |
| الدرجة الكلية لصعوبة اختبار الرخصة المهنية (التخصص) | ٢,١٥ | ٠,٣٨ | | متوسطة |

* المتوسط من ٣ درجات

يتضح من الجدول (١١) أن المتوسط العام لتقييم المعلمين حول مستوى صعوبة اختبار الرخصة المهنية (التخصص) بلغ (٢,١٥)، وانحرافًا معياريًّا قدره (٠,٣٨)، مما يعني أن تقييمهم لصعوبة الاختبار جاء بدرجة متوسطة وفقًا لمقياس أداة الدراسة.

يتضح أيضًا من جدول (١١) أن الصعوبة في الاختبار (بشكل عام) و (مضمون الأسئلة) جاءت بدرجة متوسطة وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة دراسة العيسي (٢٠٢٣)، والتي توصلت في نتائجها إلى أن هناك عددًا من الصعوبات ترتبط باختبار التخصص، وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة الحميدة (٢٠٢٣) والكنعان (٢٠٢١) التي أظهرت وجود معوقات وتحديات متعلقة باختبار التخصص وذلك من وجهة نظر عينة الدراسة، وكانت بدرجة موافقة عالية، وتختلف كذلك مع دراسة المطيري (٢٠٢٢)؛ حيث أشارت نتائج الدراسة إلى أن السبب في تدني درجات الخريجين باختبار كفايات الرخصة المهنية للتعليم فيما يتعلق بالأسباب في محور طريقة إعداد الاختبار وتطبيقه قد جاء بدرجة موافقة عالية من وجهة نظر عينة الدراسة، وقد يكون سبب اختلاف نتيجة الدراسة الحالية عن نتائج أغلب الدراسات السابقة هنا هو أن الدراسة الحالية ركزت على صعوبة أسئلة اختبار الرخصة المهنية التخصصي وفقًا للمعايير المهنية التخصصية للمعلمين الواردة في دليل هيئة تقويم التعليم والتدريب، والتي تعتمد عليها أسئلة الاختبار، بينما الدراسات السابقة اهتمت بالصعوبات المتعلقة بالاختبار لا بأسئلة الاختبار نفسه كما في الدراسة الحالية.

**السؤال الثالث: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة حول مستوى صعوبة اختباري الرخصة المهنية: (التربوي العام – التخصص) تبعًا لنوع الاختبار؟**

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث باستخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين مجموعتين مترابطتين (غير مستقلتين) لتعرُّف الفروق بين استجابات أفراد العينة حول صعوبة اختباري الرخصة المهنية: (التربوي العام – التخصص). والجدول التالي يبين النتائج التي تم التوصل إليها:

**جدول ١٢**

*اختبار (ت) للمجموعات المترابطة لدلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول صعوبة اختباري الرخصة المهنية: (التربوي العام – التخصص)*

| البعد | نوع الاختبار | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة ت | مستوى الدلالة | التعليق |
|---|---|---|---|---|---|---|
| درجة الصعوبة في الاختبار (بشكل عام) | التربوي العام | ٢,٣٩ | ٠,٣٣ | ١١,٤٩ | ٠,٠٠٠ | دالة عند مستوى ٠,٠١ |
| | التخصص | ٢,١٧ | ٠,٤١ | | | |
| درجة الصعوبة في (مضمون الأسئلة) | التربوي العام | ٢,١٧ | ٠,٤٦ | ٢,٧٥ | ٠,٠٠٦ | دالة عند مستوى ٠,٠١ |
| | التخصص | ٢,١٢ | ٠,٥٢ | | | |
| الدرجة الكلية لصعوبة الاختبار | التربوي العام | ٢,٢٢ | ٠,٣٨ | ٥,٣٨ | ٠,٠٠٠ | دالة عند مستوى ٠,٠١ |
| | التخصص | ٢,١٥ | ٠,٣٨ | | | |

يتضح من الجدول (١٢) أن قيم (ت) دالة عند مستوى ٠,٠١ وفي الدرجة الكلية لصعوبة الاختبار، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول صعوبة اختباري الرخصة المهنية: (التربوي العام – التخصص) في تلك الأبعاد، وكانت تلك الفروق لصالح اختبار الرخصة المهنية: (التربوي العام)، **أي أن اختبار الرخصة المهنية (التربوي العام) أكثر صعوبة من اختبار الرخصة المهنية (التخصص)**، ويمكن عزو ذلك إلى عدة أمور، منها: التعدد والتنوع في الممارسات والتطبيقات التي تتم في الميدان التعليمي واختلافها باختلاف البيئات والظروف، ويمكن أن يكون بسبب تعدد التخصصات الفرعية التي تندرج ضمن المجال التربوي كالمناهج والتدريس والوسائل والتقنيات التعليمية والإدارة التربوية والإرشاد التربوي...إلخ، بينما في مجال التخصص العلمي يمكن الحصر والتحديد للموضوعات التي تندرج ضمن التخصص؛ مما يساعد على سهولة المهمة.

**السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمين حول مستوى صعوبة اختبار الرخصة المهنية (التربوي العام والتخصص) تبعًا لمتغير التخصص؟**

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) لدلالة الفروق بين أكثر من مجموعتين مستقلتين لتعرُّف الفروق بين استجابات أفراد العينة حول صعوبة اختبار الرخصة المهنية: (التربوي العام – التخصص) تُعَزى إلى اختلاف تخصص أفراد العينة. والجداول التالية تبين النتائج التي تم التوصل إليها:

**أولًا: الفروق في صعوبة اختبار الرخصة المهنية (التربوي العام) باختلاف تخصص أفراد العينة:**

**جدول ١٣**

*اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة حول صعوبة اختبار الرخصة المهنية (التربوي العام) باختلاف تخصصهم*

| البعد | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | مستوى الدلالة | التعليق |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| درجة الصعوبة في الاختبار (بشكل عام) | بين المجموعات | ٠,٧٢ | ٦ | ٠,١٢ | ١,٠٩ | ٠,٣٢٧ | غير دالة |
| | داخل المجموعات | ٦٠,٩٤ | ٥٥٤ | ٠,١١ | | | |
| درجة الصعوبة في (مضمون الأسئلة) | بين المجموعات | ٢,٧٠ | ٦ | ٠,٤٥ | ٢,١٤ | ٠,٠٥٢ | دالة عند مستوى ٠,٠٥ |
| | داخل المجموعات | ١١٦,٣٤ | ٥٥٤ | ٠,٢١ | | | |

| البعد | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | مستوى الدلالة | التعليق |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الدرجة الكلية لصعوبة اختبار الرخصة المهنية (التربوي العام) | بين المجموعات | ١,٣٨ | ٦ | ٠,٢٣ | ١,٦٤ | ٠,١٣٢ | غير دالة |
| | داخل المجموعات | ٧٧,٥٦ | ٥٥٤ | ٠,١٤ | | | |

يتضح من جدول (١٣) أن قيم (ف) غير دالة في بعد: (درجة الصعوبة في الاختبار "بشكل عام")، وفي الدرجة الكلية لصعوبة اختبار الرخصة المهنية (التربوي العام)، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول صعوبة اختبار الرخصة المهنية (التربوي العام) في هذا البعد تعود لاختلاف تخصص أفراد العينة.

كما يتضح من الجدول (١٣) أن قيمة (ف) دالة عند مستوى ٠,٠٥ في بعد: (درجة الصعوبة في "مضمون الأسئلة")، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول صعوبة اختبار الرخصة المهنية (التربوي العام) في هذا البعد، تعود لاختلاف تخصص أفراد العينة. وباستخدام اختبار أقل فرق دال (LSD) للكشف عن مصدر الفروق لعدم تمكن اختبار شيفيه من الكشف عنها (جدول ١٤):

**جدول ١٤**

*اختبار أقل فرق دال (LSD) لتوضيح مصدر الفروق في استجابات عينة الدراسة حول صعوبة مضمون أسئلة اختبار الرخصة المهنية (التربوي العام) باختلاف تخصصهم*

| التخصص | المتوسط الحسابي | الدراسات الإسلامية | اللغة العربية | اللغة الإنجليزية | الدراسات الاجتماعية | الرياضيات | العلوم | الحاسب الآلي | الفرق لصالح |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الدراسات الإسلامية | ٢,١٠ | | | | | | | | |
| اللغة العربية | ٢,١٥ | | | | | | | | |
| اللغة الإنجليزية | ٢,٠٤ | | | | | | | | |
| الدراسات الاجتماعية | ٢,٢٥ | | | * | | | | | الدراسات الاجتماعية |
| الرياضيات | ٢,١٩ | | | | | | | | |
| العلوم | ٢,٢٥ | * | | * | | | | | العلوم |
| الحاسب الآلي | ٢,٢٧ | | | * | | | | | الحاسب الآلي |

* تعني وجود فروق دالة عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من الجدول (١٤) وجود فروق دالة عند مستوى ٠,٠٥ في بعد درجة الصعوبة في (مضمون الأسئلة) على النحو التالي:

١- بين أفراد العينة في تخصص (اللغة الإنجليزية)، وبين أفراد العينة في تخصص (الدراسات الاجتماعية)، وذلك لصالح أفراد العينة في تخصص (الدراسات الاجتماعية). أي أن تخصص (الدراسات الاجتماعية) يجدون أن درجة صعوبة مضمون أسئلة أكثر من الأفراد في تخصص (اللغة الإنجليزية).

٢- بين أفراد العينة في تخصصي (الدراسات الإسلامية واللغة الإنجليزية)، وبين أفراد العينة في تخصص (العلوم)، وذلك لصالح أفراد العينة في تخصص (العلوم).

٣- بين أفراد العينة في تخصص (اللغة الإنجليزية)، وبين أفراد العينة في تخصص (الحاسب الآلي)، وذلك لصالح أفراد العينة في تخصص (الحاسب الآلي).

**ثانيًا: الفروق في صعوبة اختبار الرخصة المهنية (التخصص) باختلاف تخصص أفراد العينة:**

**جدول ١٥**

*اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة حول صعوبة اختبار الرخصة المهنية (التخصص) باختلاف تخصصهم*

| البعد | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | مستوى الدلالة | التعليق |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| درجة الصعوبة في الاختبار (بشكل عام) | بين المجموعات | ٢,٧٠ | ٦ | ٠,٤٥ | ٢,٦٥ | ٠,٠١٥ | دالة عند مستوى ٠,٠٥ |
| | داخل المجموعات | ٩٤,١٨ | ٥٥٤ | ٠,١٧ | | | |
| درجة الصعوبة في (مضمون الأسئلة) | بين المجموعات | ٠,٩٦ | ٦ | ٠,١٦ | ٠,٥٧ | ٠,٧٣٥ | غير دالة |
| | داخل المجموعات | ١٥٥,١٢ | ٥٥٤ | ٠,٢٨ | | | |
| الدرجة الكلية لصعوبة اختبار الرخصة المهنية (التخصص) | بين المجموعات | ١,٣٢ | ٦ | ٠,٢٢ | ١,٤٧ | ٠,١٧٤ | غير دالة |
| | داخل المجموعات | ٨٣,١٠ | ٥٥٤ | ٠,١٥ | | | |

يتضح من الجدول (١٥) أن قيم (ف) غير دالة في بعد: (درجة الصعوبة في "مضمون الأسئلة")، وفي الدرجة الكلية لصعوبة اختبار الرخصة المهنية (التخصص)، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول صعوبة اختبار الرخصة المهنية (التخصص) في هذا البعد، تعود لاختلاف تخصص أفراد العينة. كما يتضح من الجدول (١٥) أن قيمة (ف) دالة عند مستوى ٠,٠٥ في بعد: (درجة الصعوبة في الاختبار "بشكل عام")، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول صعوبة اختبار الرخصة المهنية (التخصص) في هذا البعد، تعود لاختلاف تخصص أفراد العينة. وباستخدام اختبار أقل فرق دال (LSD) للكشف عن مصدر الفروق لعدم تمكن اختبار شيفيه من الكشف عنها (جدول ١٦):

**جدول ١٦**

*اختبار أقل فرق دال (LSD) لتوضيح مصدر الفروق في استجابات عينة الدراسة حول صعوبة اختبار الرخصة المهنية (التخصص) بشكل عام باختلاف تخصصهم*

| التخصص | المتوسط الحسابي | الدراسات الإسلامية | اللغة العربية | اللغة الإنجليزية | الدراسات الاجتماعية | الرياضيات | العلوم | الحاسب الآلي | الفرق لصالح |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الدراسات الإسلامية | ٢,٢٣ | | * | | | * | | | الدراسات الإسلامية |
| اللغة العربية | ٢,١٣ | | | | | | | | |
| اللغة الإنجليزية | ٢,٢٣ | | | | | * | | | اللغة الإنجليزية |
| الدراسات الاجتماعية | ٢,٢٣ | | | | | * | | | الدراسات الاجتماعية |
| الرياضيات | ٢,٠٦ | | | | | | | | |
| العلوم | ٢,٢٢ | | | | | * | | | العلوم |
| الحاسب الآلي | ٢,٢٥ | | | | | * | | | الحاسب الآلي |

* تعني وجود فروق دالة عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من الجدول (١٦) وجود فروق دالة عند مستوى ٠,٠٥ في بعد درجة الصعوبة في الاختبار (بشكل عام) على النحو التالي:

١. بين أفراد العينة في تخصصي (اللغة العربية والرياضيات)، وبين أفراد العينة في تخصص (الدراسات الإسلامية)، وذلك لصالح أفراد العينة في تخصص (الدراسات الإسلامية).
٢. بين أفراد العينة في تخصص (الرياضيات)، وبين أفراد العينة في تخصص (اللغة الإنجليزية)، وذلك لصالح أفراد العينة في تخصص (اللغة الإنجليزية).
٣. بين أفراد العينة في تخصص (الرياضيات)، وبين أفراد العينة في تخصص (الدراسات الاجتماعية)، وذلك لصالح أفراد العينة في تخصص (الدراسات الاجتماعية).
٤. بين أفراد العينة في تخصص (الرياضيات)، وبين أفراد العينة في تخصص (العلوم)، وذلك لصالح أفراد العينة في تخصص (العلوم).
٥. بين أفراد العينة في تخصص (الرياضيات)، وبين أفراد العينة في تخصص (الحاسب الآلي)، وذلك لصالح أفراد العينة في تخصص (الحاسب الآلي).

**ملخص النتائج:**

**توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج يمكن تلخيصها فيما يأتي:**

١. مستوى الصعوبة في الاختبار التربوي العام متوسط من منظور المعلمين الملتحقين باختبار الرخصة المهنية، وقد كانت الصعوبة فيما يتعلق بصعوبة الاختبار (بشكل عام) عالية، بينما كانت صعوبة الاختبار فيما يتعلق بـــ (مضمون الأسئلة) متوسطة، وقد تمت ملاحظة استجابات المعلمين على جميع عبارات بُعد (مضمون الأسئلة) بأنها كانت درجة متوسطة؛ وهذا يلفت الانتباه إلى أنه قد يوجد لديهم صعوبة في تحديد الجوانب التربوية التي تكمن فيها صعوبة الأسئلة.

٢. مستوى الصعوبة في اختبار التخصص متوسط من منظور المعلمين الملتحقين باختبار الرخصة المهنية، وقد كانت الصعوبة فيما يتعلق بصعوبة الاختبار في كلٍ من بُعدي صعوبة الاختبار (بشكل عام) و (مضمون الأسئلة) أيضًا متوسطة، وقد تمت ملاحظة استجابات المعلمين على جميع عبارات بُعد (مضمون الأسئلة) بأنها كانت درجة متوسطة، مما يشير إلى أنهم يعانون من صعوبة في التمييز بين الجوانب المتعلقة بالتخصص (المعارف والمهارات والقيم) التي يغطيها الاختبار.

٣. اختبار الرخصة المهنية (التربوي العام) أكثر صعوبة من اختبار الرخصة المهنية (التخصص).

٤. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمين حول مستوى صعوبة اختبار الرخصة المهنية (التربوي العام) فيما يتعلق بـــ (درجة الصعوبة في الاختبار "مضمون الأسئلة") تعود لاختلاف التخصص، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق بـــ (درجة الصعوبة في الاختبار "بشكل عام").

٥. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمين حول مستوى صعوبة اختبار الرخصة المهنية (التخصص) فيما يتعلق بـــ (درجة الصعوبة في الاختبار "بشكل عام") تعود لاختلاف التخصص، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق بـــ (درجة الصعوبة في الاختبار "مضمون الأسئلة").

**التوصيات:**

**في ضوء النتائج السابقة يمكن تقديم عدد من التوصيات فيما يأتي:**

١. ضرورة اّطلاع المعلمين على دليل المعايير المهنية للمعلمين الصادر من هيئة تقويم التعليم والتدريب، وضرورة فهم المعايير المنصوص عليها في الدليل؛ وذلك بهدف تحديد الجوانب التربوية التي تكمن فيها صعوبة الاختبار ومن ثم محاولة تطويرها، إلى جانب الاستفادة منه أثناء استعدادهم لدخول اختبارات الرخصة المهنية.

٢. ضرورة اّطلاع المعلمين على موضوع الأهداف التعليمية للمقرر الدراسي (المعارف والمهارات والقيم) وكيفية تحديد مستوياتها بوضوح، ومن ثم السعي إلى تطويرها.

٣. أهمية تحفيز المعلمين للالتحاق بدورات تدريبية تهتم بتطوير الجوانب التربوية (النظرية والتطبيقية).

٤. وضع استبيان إلكتروني بنهاية اختباري الرخصة المهنية (التربوي العام والتخصص) خاص بآراء المعلمين الملتحقين بالاختبار؛ وذلك لإبداء ملاحظاتهم ومقترحاتهم حول الاختبار بشكل فوري؛ مما يساعد في أن تكون صحيحة ودقيقة قدر الإمكان.

**المقترحات:**

بعد أن تمت إجراءات الدراسة الحالية، يمكن اقتراح إجراء عدد من الدراسات الأخرى مرتبطة بهذا الموضوع:

١. دراسة تقويمية لمعايير المعلمين المهنية الصادرة من هيئة تقويم التعليم والتدريب في المملكة العربية السعودية.
٢. مدى توافق اختبارات الرخصة المهنية للتطبيقات التربوية في الميدان التربوي بالمملكة العربية السعودية.
٣. دور البرامج التدريبية في اجتياز اختبارات الرخصة المهنية للمعلمين.
٤. احتياجات المعلمين التدريبية المتعلقة باختبارات رخصة المعلمين المهنية.
٥. أثر اختبارات الرخصة المهنية للمعلمين في واقع جودة أداء المعلم في الميدان التربوي.

## المراجع

### أولاً: المراجع العربية

الأمير، إيمان بنت حسين؛ العسيري، فاطمة بنت يحيى. (٢٠٢١). درجة تطبيق المعايير التربوية الخاصة بالرخصة المهنية للمعلمين من وجهة نظر القائمين على الإدارة المدرسية بالمدارس الثانوية بمدينة جدة. *مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية*، *٨*(٣)، ١-٣٠.

اختبار الرخصة المهنية بديلًا لاختبار كفايات المعلمين والمعلمات. (٢ يناير، ٢٠٢٠ ). صحيفة عكاظ. العدد 2003490. مسترجع من: https://www.okaz.com.sa/news/local/2003490

الحميدة، عبد الله بن عبدالعزيز. (٢٠٢٣). معوقات الحصول على الرخصة المهنية لمعلمي التربية الإسلامية بالمملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم الإنسانية والإدارية بجامعة المجمعة*، (٣١)، ٢٧-٥٠.

العيسي، محمد بن أحمد. (٢٠٢٣). الصعوبات التي تواجه معلمي العلوم نحو اختبارات الرخصة المهنية الإفادة منها في تدريبهم (دراسة نوعية). *المجلة التربوية بجامعة سوهاج*، *١* (١١٠)، ٦٩-٩٤.

https://journals.ekb.eg/article_305009_0.html

الكنعان، هدى بنت محمد. (٢٠٢١). التحديات التي تواجه معلمة العلوم في الحصول على الرخصة المهنية. *مجلة العلوم التربوية بجامعة القاهرة*، *٢٩* (٣)، ١-٤١. https://search.mandumah.com/Record/1336114

المطيري، عيسى بن فرج. (٢٠٢٢). أسباب تدني درجات الخريجين في اختبار كفايات الرخصة المهنية للتعليم من وجهة نظرهم. *مجلة جامعة شقراء للعلوم الإنسانية والإدارية*، *٩* (١)، ١٤١-١٧٠.

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (٢٠٢٠). الرخصة المهنية للمعلمين والمعلمات ... جودة في الأداء وتحفيز على التطوير ومؤشر للتميز. https://etec.gov.sa/ar/news/126

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (٢٠٢٤، أ). المعايير التربوية العامة.

https://etec.gov.sa/ar/service/ProfessionalLicensing/servicedocuments.

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (٢٠٢٤، ب). اختبار الرخصة المهنية للوظائف التعليمية.

https://etec.gov.sa/ar/service/ProfessionalLicensing/infoAboutService

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (٢٠٢٤، ج). ضوابط الرخص المهنية للوظائف التعليمية

https://etec.gov.sa/ar/service/ProfessionalLicensing/servicedocuments

وزارة التعليم. (٢٠٢٤). غاية التعليم وأهدافه العامة.

https://moe.gov.sa/ar/education/educationinksa/Pages/EducationObjectives.aspx.

## ثانياً: المراجع الأجنبية

Alameer, Iman bint Hussein; Al-Asiri, Fatima bint Yahya. (2021). The degree of application of educational standards for professional licensing for teachers from the point of view of those in charge of school administration in secondary schools in Jeddah (in Arabic). *King Khalid University Journal of Educational Sciences*, *8*(3), 1-30.

Al-Hamidah, Abdullah bin Abdulaziz. (2023). Obstacles to obtaining a professional license for Islamic education teachers in the Kingdom of Saudi Arabia (in Arabic). *Journal of Human and Administrative Sciences at Majmaah University*, *31*, 27-50.

Al-Issa, Muhammad bin Ahmed. (2023). The difficulties facing science teachers regarding professional licensing tests and their benefit in their training (a qualitative study) (in Arabic). *Sohag University Educational Journal*, *1*(110), 69-94. https://journals.ekb.eg/article_305009_0.html.

Al-Kanaan, Huda bint Muhammad. (2021). Challenges facing science teachers in obtaining a professional license (in Arabic). *Journal of Educational Sciences at Cairo University*, *29*(3), 1-41. https://search.mandumah.com/Record/1336114

Al-Mutairi, Issa bin Faraj. (2022). The reasons for the low scores of graduates in the professional licensure competency test for teaching from their point of view (in Arabic). *Shaqra University Journal of Humanities and Administrative Sciences*, *9*(1), 141-170.

Distinguished educational body. (2024, c). Professional licensing regulations for educational Jops. https://etec.gov.sa/ar/service/ProfessionalLicensing/servicedocuments.

Education and Training Evaluation Commission. (2020). Professional license for male and female teachers... quality performance, motivation for development, and an indicator of excellence. https://etec.gov.sa/ar/news/126.

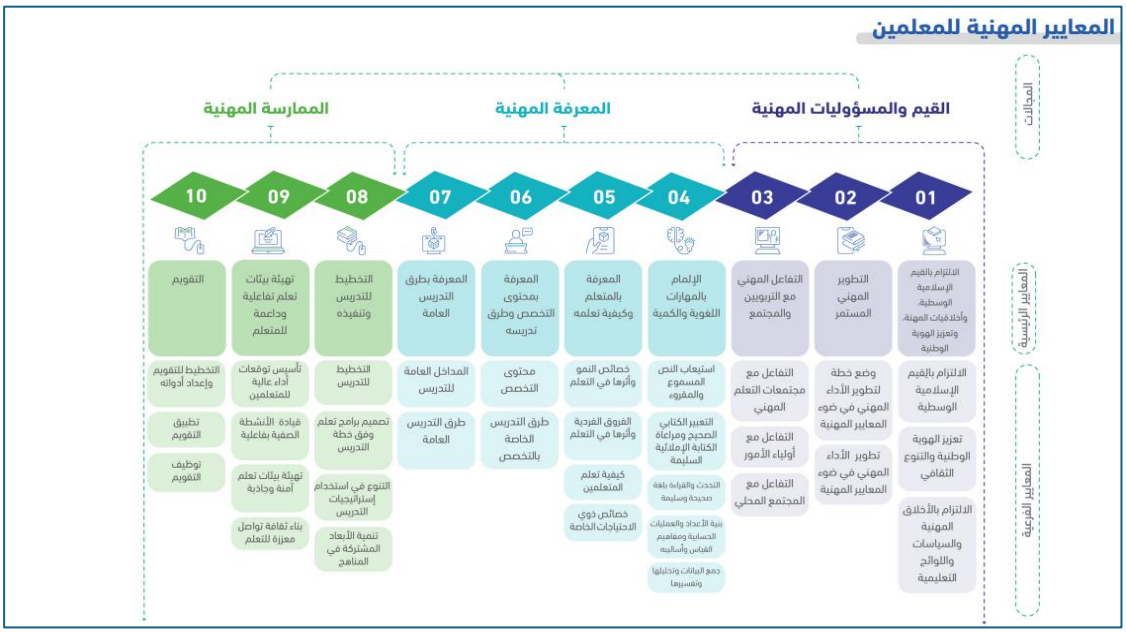
Education and Training Evaluation Commission. (2024, a). General educational standards. https://etec.gov.sa/ar/service/ProfessionalLicensing/servicedocuments.

Education and Training Evaluation Commission. (2024, b). Professional licensing test for educational Jops. https://etec.gov.sa/ar/service/ProfessionalLicensing/infoAboutService.

Ministry of Education. (2024). The purpose and general objectives of education. https://moe.gov.sa/ar/education/educationinksa/Pages/EducationObjectives.aspx.

The professional license test is an alternative to testing the competencies of male and female teachers. (January 2, 2020) (in Arabic). Okaz newspaper. 2003490. https://www.okaz.com.sa/news/local/2003490

## ملحق (١)


المعايير المهنية للمعلمين
المجالات
القيم والمسؤوليات المهنية
المعرفة المهنية
الممارسة المهنية
المعايير الرئيسية
المعايير الفرعية
01
02
03
04
05
06
07
08
09
10
الالتزام بالقيم الإسلامية الوسطية وأخلاقيات المهنة وتعزيز الهوية الوطنية
التطوير المهني المستمر
التفاعل المهني مع التربويين والمجتمع
الإلمام بالمهارات اللغوية والكمية
المعرفة بالمتعلم وكيفية تعلمه
المعرفة بمحتوى التخصص وطرق تدريسه
المعرفة بطرق التدريس العامة
التخطيط للتدريس وتنفيذه
تهيئة بيئات تعلم تفاعلية وداعمة للمتعلم
التقويم
الالتزام بالقيم الإسلامية الوسطية
تعزيز الهوية الوطنية والتنوع الثقافي
الالتزام بالأخلاق المهنية والسياسات واللوائح التعليمية
وضع خطة لتطوير الأداء المهني في ضوء المعايير المهنية
تطوير الأداء المهني في ضوء المعايير المهنية
التفاعل مع مجتمعات التعلم المهني
التفاعل مع أولياء الأمور
التفاعل مع المجتمع المحلي
استيعاب النص المسموع والمقروء
التعبير الكتابي الصحيح ومراعاة الكتابة الإملائية السليمة
التحدث والقراءة بلغة صحيحة وسليمة
بنية الأعداد والعمليات الحسابية ومفاهيم القياس وأساليبه
جمع البيانات وتحليلها وتفسيرها
خصائص النمو وأثرها في التعلم
الفروق الفردية وأثرها في التعلم
كيفية تعلم المتعلمين
خصائص ذوي الاحتياجات الخاصة
محتوى التخصص
طرق التدريس الخاصة بالتخصص
المداخل العامة للتدريس
طرق التدريس العامة
التخطيط للتدريس
تصميم برامج تعلم وفق خطة التدريس
التنوع في استخدام إستراتيجيات التدريس
تنمية الأبعاد المشتركة في المناهج
تأسيس توقعات أداء عالية للمتعلمين
قيادة الأنشطة الصفية بفاعلية
تهيئة بيئات تعلم آمنة وجاذبة
بناء ثقافة تواصل معززة للتعلم
التخطيط لتقويم وإعداد أدواته
تطبيق التقويم
توظيف التقويم

# فاعلية نموذج مقترح لمنصة تحفيزية في تنمية مهارات المواطنة الرقمية لدى طلاب التعليم العالي

**على حسن شوكان نجمي**
أستاذ تقنيات التعليم المشارك
جامعة الملك عبد العزيز– جدة– المملكة العربية السعودية
ahnajmi@kau.edu.sa

**المستخلص:** في ظل التوجه المتزايد نحو استخدام التقنيات الرقمية في التعليم العالي تبرز أهمية تطوير مهارات المواطنة الرقمية لدى الطلاب لضمان تفاعلهم المسئول والآمن في البيئة الرقمية. يهدف البحث الحالي إلى استكشاف إمكانية تعزيز هذه المهارات من خلال توظيف المنصات التعليمية التحفيزية. وقد سعى هذا البحث تحديدًا إلى بناء نموذج لهذه المنصات وتقييم فاعليته في تنمية مهارات المواطنة الرقمية لدى طلاب التعليم العالي. تم الاعتماد على المنهج شبه التجريبي للمقارنة بين مجموعتين، التجريبية الأولى وتدرس عبر المنصات التحفيزية، والتجريبية الثانية وتدرس عبر المنصات غير التحفيزية. تكونت عينة البحث من (٧٢) طالباً من طلاب التعليم العالي، تم توزيعهم عشوائيًّا على مجموعتي البحث، حيث تضمنت المجموعة الأولى (٣٤) طالبًا، والمجموعة الثانية (٣٨) طالبًا. تم إعداد قائمة بمهارات الحماية الرقمية التي تُعد إحدى المهارات الأساسية للمواطنة الرقمية، وتضمنت مهارات الحماية الرقمية ثلاث مهارات فرعية، وهي: الحقوق والمسئوليات، والأمن الرقمي، والاستخدام الصحي الرقمي، وبلغ إجمالي عدد المهارات الفرعية (٤٠) مهارة. تم استخدام اختبار (ت) لتحليل دلالة الفروق بين النتائج، وأظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية التي استخدمت المنصات التحفيزية في تنمية مهارات الحماية الرقمية بالمقارنة مع المجموعة التجريبية الثانية التي استخدمت المنصات غير التحفيزية. أوصى البحث بدمج مهارات المواطنة الرقمية كجزء أساسي من المناهج الدراسية في بعض المقررات الجامعية، وقيام مراكز تطوير التعليم الجامعي بالتصميم والإنتاج لحقائب تدريبية إلكترونية تفاعلية في مجال المواطنة الرقمية، وإتاحتها لطلاب التعليم العالي.

**الكلمات المفتاحية:** المنصات التحفيزية، المواطنة الرقمية، التلعيب، التعليم العالي

# The Effectiveness of a Proposed Model for an Incentive Platform in Developing Digital Citizenship Skills for Higher Education Students

**Ali Hassan Najmi**
Associate Professor of Educational Technology, King Abdulaziz University
Jeddah, Saudi Arabia
ahnajmi@kau.edu.sa

**Abstract:** Given the increasing trend towards the use of digital technologies in higher education, the importance of developing digital citizenship skills among students to ensure their responsible and safe interaction in the digital environment is highlighted. The current research aims to explore the potential to enhance these skills through the implementation of gamified educational platforms. This research specifically sought to build a model for these platforms and evaluate their effectiveness in developing digital citizenship skills among higher education students. The research adopted a quasi-experimental approach to compare two experimental groups: the first group studied through incentive platforms, and the second through non-incentive platforms. The research sample consisted of 72 higher education students, who were randomly assigned to the research groups: the first group included 34 students, and the second included 38. A list of digital protection skills, considered a basic skill of digital citizenship, was prepared. These skills included three sub-skills: rights and responsibilities, digital security, and healthy digital use, totaling 40 sub-skills. The results showed that the experimental group that used incentive platforms developed digital protection skills more effectively than the second experimental group that used non-incentive platforms. The research recommended integrating digital citizenship skills as an essential part of the curricula in some university courses, and that university education development centers design and produce interactive electronic training packages in the field of digital citizenship, making them available to higher education students.

***Keywords*:** incentive platform, digital citizenship, higher education

**مقدمة:**

في حين أن المفهوم التقليدي للمواطنة يرتبط عادةً بإقرار المساواة بين الأفراد داخل الدولة، مما يتيح لأغلبهم ممارسة الديمقراطية في العصر الحالي، فقد أدخل العصر الرقمي بعدًا جديدًا: المواطنة الرقمية. يوسع هذا المفهوم المتطور مبادئ السلوك المسئول والأخلاقي ليشمل العالم عبر الإنترنت، فهو لا يشمل فقط المساواة في الوصول إلى الموارد والفرص الرقمية، بل يشمل أيضًا تطوير المهارات اللازمة للتنقل في العالم الرقمي بأمان وأخلاق وفاعلية. تؤكد المواطنة الرقمية التواصل المسئول عبر الإنترنت، واحترام الحقوق والمسئوليات الرقمية للآخرين، والقدرة على التقييم النقدي للمعلومات عبر الإنترنت.

وفي سياق التقنية، تعرُّف المواطنة الرقمية بأنها مجموعة من المعايير والأعراف التي تحدد السلوك القويم والمسئول عند استخدام التكنولوجيا؛ فهي بمنزلة إطار لقواعد السلوك المقبولة في مختلف تطبيقات التقنية، وتشمل أنشطة مثل تبادل المعلومات إلكترونيًّا، والمشاركة الكاملة في المجتمع الرقمي، وإجراء عمليات البيع والشراء عبر الإنترنت، وغيرها (Tomasello, 2023)، كما يمكن تعريفها بأنها القدرة على الانخراط بفاعلية في المجتمع عبر شبكة الإنترنت، ويُطلق على الفرد الذي يستخدم الإنترنت بانتظام وكفاءة مصطلح المواطن الرقمي (الشهري، ٢٠١٦)، كما تعرف تبعاً. للمنهج الأسترالي على أنها تزويد الطالب بترسانة من المهارات في مجال استخدامات الوسائط الاجتماعية، إضافة إلى إكسابه القدرة على استخدام بعض المواقع الإلكترونية الشهيرة لغرض التعلم والدراسة. منهج المواطنة الرقمية يعلم الطالب كذلك مهارات محورية مثل مهارات البحث، والتواصل، ومهارة حل المشكلات، إضافة إلى إثراء معرفته بثقافة بلاده وتاريخها، وتعزيز إيمانه بقيم الحرية والعدالة والديمقراطية (حسان، ٢٠١٤، ص٣٩). ويمكن القول إن التعريف الجامع للمواطنة الرقمية يرتكز حول مجموعة من القواعد التي تنظم الوصول الرقمي، والتواصل الرقمي، والثقافة الرقمية، والأمن الرقمي، والقانون الرقمي، والصحة الرقمية، والأخلاق الرقمية، بالإضافة إلى الحقوق والمسئوليات الرقمية وصولًا إلى التجارة الإلكترونية (Ribble, 2015).

ومهارات المواطنة الرقمية ضرورية لطلبة التعليم العالي الملتحقين بمراحل التعليم الجامعي لعدة أسباب حيوية: أولًا، في عصر التحول الرقمي يحتاج طلاب التعليم العالي إلى مهارات رقمية متقدمة للتواصل والتعاون والابتكار في سوق العمل المتزايد الاعتماد على التقنية(Tomasello, 2023). ثانيًا، تمكن مهارات المواطنة الرقمية طلاب التعليم العالي من حماية أنفسهم ومعلوماتهم الشخصية من التهديدات الإلكترونية المتزايدة (Choi et al., 2017). ثالثًا، تعزز تجربة التعلم لديهم من خلال استخدام التقنية بفاعلية في البحث والتحليل والتواصل (Mahadir et al., 2021). رابعًا، تساعد مهارات المواطنة الرقمية طلاب التعليم العالي على فهم القضايا الأخلاقية المتعلقة باستخدام التقنية، مثل الخصوصية، والأمن، وحقوق الملكية الفكرية، وغيرها من القضايا المرتبطة بالأخلاقيات الرقمية ( Huffman et al., 2020).

بناءً على ذلك، تبرز الحاجة إلى استكشاف برامج وتقنيات مبتكرة لتنمية مهارات المواطنة الرقمية. ونظرًا لما تتمتع به المنصات التعليمية القائمة على التلعيب – والتي تصنف كمنصات تحفيزية – من خصائص محفزة قد تسهم في تعزيز الأداء المهاري، يسعى البحث الحالي إلى تطوير نموذج لتوظيف هذه المنصات في تنمية مهارات المواطنة الرقمية لدى طلاب التعليم العالي؛ فالمنصات التحفيزية تعتبر من التقنيات الواعدة في إدارة عمليات التعليم والتعلم؛ حيث تعتمد على

محفزات رقمية متنوعة مثل النقاط، والشارات، والمستويات، ولوحات الصدارة، وتستخدم هذه العناصر في سياقات تعليمية غير قائمة على اللعب بهدف تحفيز الطلاب وإثارتهم نحو إنجاز مهام التعلم (Leclercq et al., 2020).

وتُعد المنصات التحفيزية بيئة مثالية لتقديم البرامج التعليمية والإرشادية؛ حيث تتيح تحميل الوسائط المتعددة المتعلقة بالمحتوى الدراسي وإدارتها بكفاءة عبر نظام إدارة التعلم، ويربط هذا النظام بين أنشطة الطالب ومحتوى المنصة باستخدام عناصر تحفيزية مثل النقاط، والشارات، والمستويات ولوحات الصدارة. ووفقًا للأداء الذي يقوم به الطالب يتم منح الحوافز الرقمية للطلاب بشكل آلي؛ مما يضمن تجربة تعليمية فعالة ومخصصة للطلاب عبر المنصات التحفيزية (Ortiz-Rojas et al., 2025; Ratinho & Martins, 2023). وقد بين ساري وآخرون (Sari et al., 2019) أن التلعيب يلعب دورًا محوريًّا في إثراء العملية التعليمية، خاصة في المواقف التي تتضمن تحديات أو صعوبات قد تثبط عزيمة الطلاب، فهو لا يقتصر على إضافة عنصر المرح والتسلية، بل يتجاوز ذلك ليخلق دوافع قوية ومستدامة لدى المتعلمين من خلال دمج عناصر الألعاب مثل النقاط، والشارات، والمستويات ولوحات الصدارة، ويتم تحويل المهام التعليمية إلى تجارب تفاعلية وممتعة؛ مما يزيد من انخراط الطلاب وتركيزهم في البيئات التعليمية. وتصميم البرامج التعليمية باستخدام عناصر التحفيز الرقمي، يتم دمج هذه العناصر في جميع جوانب البرنامج من الأهداف والمحتوى إلى الأنشطة والاستراتيجيات، وهو ما يعني أن المتعلمين يتم تحفيزهم على التفاعل والمشاركة في البرنامج من خلال استخدام النقاط، والشارات، والمستويات، وغيرها من المحفزات الرقمية، وذلك في إطار منظم وهيكلي يركز على تحقيق الأهداف التعليمية (Mitchell et al., 2020).

وتتنوع المحفزات الرقمية المستخدمة في تطوير البرامج التعليمية، وأكثرها شيوعًا واستخداما في المنصات التحفيزية النقاط، والشارات، والمستويات، ولوحات الصدارة، بالإضافة إلى أشرطة التقدم؛ فالنقاط نظام رقمي لتسجيل إنجازات المتعلم؛ حيث يحصل على نقاط مقابل إتمام المهام؛ مما يحفزه على الاستمرار والتحسين (Fathi Najafi et al., 2025). وتُعد الشارات رموزاً بصرية تُمنح للمتعلم اعترافًا بإنجازاته وتحقيقه للأهداف التعليمية (Ortiz-Rojas et al., 2025). أما المستويات فهي نظام من الترقي يتيح للمتعلم الانتقال إلى مستويات أعلى عند إتمام المهام؛ مما يوفر تحديات جديدة ويحفز التقدم (Zainuddin et al., 2020). أما لوحات الصدارة فهي عرض مرئي لترتيب المتعلمين بناءً على أدائهم، مما يشجع على المنافسة الإيجابية (Landers et al., 2017). وتُعد أشرطة التقدم مؤشراً بصرياً يوضح مدى تقدم المتعلم في إتمام المهام، مما يساعده على تتبع إنجازاته (Chow et al., 2020).

ويعتمد استخدام المنصات التحفيزية في تعزيز مهارات المواطنة الرقمية بشكل أساسي على مبادئ نظرية الدافعية. ترى هذه النظرية أن الحوافز، بنوعيها الداخلي والخارجي، تمثل محركًا رئيسيًّا لإثارة دوافع الطلاب وتوجيههم نحو تحقيق الأهداف التعليمية المحددة (Zichermann & Cunningham, 2011). وفي هذا السياق، تعمل الحوافز الرقمية المدمجة في الدراسة، كالنّقاط، والشارات، والمستويات، ولوحات الصدارة، على تحفيز الدوافع الداخلية لدى الطلاب من خلال تهيئة بيئة تعليمية تفاعلية وجذابة؛ الأمر الذي يعزز رغبتهم في المشاركة الفعالة والانخراط في عملية التعلم (Alrashedi, Alsulami, et al., 2024).

وقد بينت أكثر من دراسة أن البيئات التعليمية القائمة على محفزات الألعاب لها دور فعال في تنمية نواتج التعلم، ومن هذه الدراسات دراسة الرحيلي (٢٠١٨) التي استهدفت استقصاء فاعلية بيئة تعلم قائمة على الحوافز الرقمية وقياس أثرها في التحصيل والدافعية لدى طالبات جامعة طيبة. وقد أوضحت نتائج الدراسة التي تم تطبيقها على (٤١)

طالبة فاعلية البيئة القائمة على الحوافز الرقمية في تنمية التحصيل الدراسي بالمقارنة مع البيئات الاعتيادية. وجاءت دراسة البربري (٢٠١٨) لتستهدف تصميم مقترح لبيئة تعلم اليكترونية قائمة على الحوافز الرقمية وبيان أثرها في تنمية مهارات الاستخدام الآمن للإنترنت، وقد أظهرت النتائج فاعلية كبيرة في تنمية مهارات الاستخدام الآمن للإنترنت. وفي دراسة أخرى قام بها ليجاكي ورفاقه (Legaki et al., 2020) من أجل التحقق من فاعلية الحوافز الرقمية في تجاوز التحديات في مجال التعليم الإحصائي من خلال استخدام النقاط، والمستويات ولوحات الصدارة، وبتحليل النتائج الكمية لعدد (٣٦٥) طالبًا في تلك الدراسة بأوضحت النتائج فاعلية المحفزات الرقمية بالمقارنة مع الطرق التقليدية في تحسين تعزيز الأداء المهاري. كذلك أظهرت نتائج العديد من البحوث الدور الهام للمنصات التحفيزية في العملية التعليمية.

وقد كشفت دراسة الزهراني وآخرين (Alzahrani et al., 2022) عن مساهمتها في تعزيز الانخراط، بينما بينت دراسة الحلفاوي وآخرين فاعليتها في تطوير مهارات التعلم المنظم ذاتيًا بالإضافة إلى ذلك، أشارت دراسة الرشيدي وآخرين (Alrashedi, Alsulami, et al., 2024) إلى قدرتها على تنمية الطموح لدى الطلاب، وأوضحت دراسة النجمي (Najmi, 2024) دورها في دعم قدرتهم على تحمل الغموض.

**مشكلة البحث:**

توجد تحديات عديدة تهدد فكرة المواطنة بشكل عام، والمواطنة الرقمية بشكل خاص؛ وهو ما يفرض على جميع المؤسسات التربوية السعي نحو رصد مدى توافر مهارات المواطنة الرقمية لدى المتعلمين، وتطوير السبل المختلفة التي من شأنها وضع الحلول والمقترحات التي تيسر عمليات تنمية المواطنة الرقمية (عبد العزيز، ٢٠١٦، عبد القوي، ٢٠١٦، الصمادي، ٢٠١٧، طوالبة، ٢٠١٧، مازن،٢٠١٦). ومهارات المواطنة الرقمية أصبحت أحد أهم متطلبات الحياة الرقمية التي يعيش فيها كل فرد في المجتمع المتطور الذي نحياه الآن( بشير، ٢٠١٦؛ شلتوت، ٢٠١٦). والمواطنة الرقمية لها محاور أساسية من الضروري إكساب فئات المجتمع المتنوعة هذه المهارات؛ حتى يمكن الانطلاق نحو مجتمع آمن قادر على مواجهة التحديات التقنية (الحصري، ٢٠١٦، الدوسري، ٢٠١٧، السيد، ٢٠١٦، عبد الله، ٢٠١٥).

وتُعد مهارات المواطنة الرقمية ضرورية لطلاب التعليم العالي، حيث تمدهم بمهارات رقمية متقدمة للتواصل والتعاون والابتكار في سوق العمل(Tomasello, 2023). وتعزز مهارات المواطنة الرقمية قدرات طلاب التعليم العالي في حماية أنفسهم من التهديدات الإلكتروني (Choi et al., 2017)، كما تعزز قدراتهم في استخدام التقنية بفاعلية في البحث والتحليل والتواصل (Mahadir et al., 2021)، كما تساعدهم على فهم القضايا الأخلاقية المتعلقة باستخدام التقنية (Huffman et al., 2020).

وعلى ذلك، يُعد من الضروري تطوير برامج متنوعة تساعد على تنمية مهارات المواطنة الرقمية لدى المتعلمين بالمراحل المتنوعة؛ حيث متطلبات التعليم في العصر الرقمي امتلاك الطلاب لمهارات المواطنة الرقمية (الحربي، ٢٠١٦؛ السيد، ٢٠١٦؛ مبروك ومتولي، ٢٠١٧).

وعلى ذلك فإن البحث الحالي جاء كمحاولة لبناء نموذج لتوظيف المنصات التحفيزية في بناء برنامج لتنمية مهارات المواطنة، وبحيث يمكن الوصول إلى تصور وظيفي لأدوات التحفيز في تعزيز مهارات المواطنة لدى طلاب التعليم العالي؛ حيث المنصات التحفيزية لديها من الأدوات والعناصر التي يمكن أن تسهم في بناء نظام تحفيزي يشجع على اكتساب المهارات؛ فالتصميم المعياري للمحفزات الرقمية يؤدي إلى تحسين أداء المتعلمين، كما يعمل على رفع معدلات

الدافعية لديهم، وهو ما يؤثر إيجابياً في معدلات التحصيل (Groening & Binnewies, 2019). كذلك فإن وجود الحوافز الرقمية بالمنصات التعليمية يحفز التعلم بالممارسة، ويمنح المتعلمين القدرة على التعلم وفق خطوهم الذاتي، والسماح لكل متعلم بمتابعة تقدمه (Al-Hafdi & Alhalafawy, 2024; Alhalafawy & Zaki, 2022; Alrashedi, Alsulami, et al., 2024; Alrashedi, Najmi, et al., 2024; Alzahrani & Alhalafawy, 2023; Alzahrani et al., 2022; Fathi Najafi et al., 2025)

**أسئلة البحث:**

سعى البحث الحالي إلى الإجابةً عن السؤال الرئيس التالي:

١- ما فاعلية نموذج مقترح لمنصة تحفيزية في تنمية مهارات المواطنة الرقمية لدى طلاب التعليم العالي؟

**أهداف البحث**

ارتكز الهدف الرئيس للبحث الحالي تحديد فاعلية نموذج مقترح للمنصات التحفيزية القائمة على عناصر التلعيب في تنمية مهارات المواطنة الرقمية لدى طلاب التعليم العالي.

**فرض البحث**

حاول البحث الحالي التحقق من صحة الفرض الآتي:

١- توجد فروق دالة إحصائيًا عند (٠,٠٥) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الأولى (المنصة التحفيزية)، ومتوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية الثانية (المنصة بدون عناصر تحفيزية) في القياس البعدي لبطاقة ملاحظة الأداء المهاري لصالح المجموعة التجريبية الأولى التي استخدمت المنصة التحفيزية يرجع لأثر النموذج المقترح للمنصة التحفيزية.

**حدود البحث**

اقتصر البحث الحالي على الحدود الآتية:

١- الحدود الموضوعية: مهارات المواطنة الرقمية المرتبطة بمجال الحماية، وتتضمن ثلاث مهارات أساسية، وهي: مهارة الحقوق والمسئوليات الرقمية، ومهارة الأمن الرقمي، ومهارة الاستخدام الصحي الرقمي.

٢- الحدود البشرية: طلاب التعليم العالي بمنطقة مكة المكرمة بجامعتي الملك عبد العزيز وجدة، والتي تضمنت كُلٌّ منهما إحدى مجموعتي البحث، حيث تم تطبيق المنصة التحفيزية مع طلاب جامعة الملك عبد العزيز، وتطبيق المنصة غير التحفيزية مع طلاب جامعة جدة.

٣- الحدود الزمانية: تم تطبيق تجربة البحث على العينة المحددة بالفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠٢٤/ ٢٠٢٥.

٤- الحدود المكانية: منطقة مكة المكرمة

**أهمية البحث**

١- يمكن لمؤسسات التعليم العالي الاستفادة من المنصة التحفيزية المصممة بالبحث الحالي في بناء برامج توعوية موسعة لتعزيز مهارات المواطنة الرقمية لدى الطلاب بمرحلة التعليم الجامعي.

٢- يمكن الاعتماد على نتائج البحث كمعايير إرشادية لتصميم الحوافز الرقمية في المنصات التعليمية التي يتم العمل على تصميمها من خلال عمادات التعليم الإلكتروني بالجامعات السعودية.

٣- قد يسهم البحث الحالي في سد الفجوة البحثية المرتبطة بآليات توظيف الحوافز الرقمية في تعزيز الأداء المهاري لدى طلاب التعليم العالي.

٤- يمكن الاعتماد على بطاقة الملاحظة المطورة بالبحث الحالي لتقييم أداء الطلاب في مجال الحماية الرقمية وما يتضمنه من مهارات مرتبطة بالحقوق والمسئوليات الرقمية، والأمن الرقمي، والاستخدام الصحي الرقمي.

## مصطلحات البحث

١- المنصة التحفيزية: يعرفها الباحث إجرائيًا بأنها " نظام تعليم رقمي يعتمد على الحوافز الرقمية المتمثلة في النقاط، والشارات، والمستويات، ولوحات الصدارة، ويتم إدارتها عبر نظام إدارة متكامل يدمج الحوافز الرقمية مع المهام والأنشطة التعليمية ".

٢- مهارات المواطنة الرقمية: يعرفها الباحث إجرائيًا بأنها " المبادئ والسلوكيات الرقمية التي يجب إتقانها من قِبل طلاب التعليم العالي في مجال الاحترام، ويتضمن الوصول الرقمي، والسلوك الرقمي، والقوانين الرقمية، وفي مجال التعليم والتواصل، ويتضمن الاتصال الرقمي، والثقافة الرقمية، والتجارة الإلكترونية، وفي مجال الحماية، ويتضمن الحقوق، والمسئوليات، والأمن الرقمي، والاستخدام الصحي الرقمي"

## الطريقة والإجراءات

### أولاً: منهج البحث والتصميم التجريبي

اعتمد البحث الحالي على المنهج شبه التجريبي لبيان فاعلية المنصة التحفيزية على مهارات الحماية المرتبطة بالمواطنة الرقمية على طلاب التعليم العالي، وقد تم استخدام التصميم التجريبي المعتمد على تصميم البعد الواحد حيث المتغير المستقل (المنصة التحفيزية، والمنصة غير التحفيزية)، بينما المتغير التابع هو مهارات المواطنة الرقمية، وذلك المبين بالجدول (١) التالي:

**جدول ١**

*التصميم التجريبي للبحث*

| التطبيق القبلي | المجموعات | المعالجة | التطبيق البعدي |
|---|---|---|---|
| بطاقة ملاحظة الأداء | التجريبية الأولى "منصة تحفيزية" | استخدام منصة Talent MS مع تفعيل نظام الإدارة الكامل لمنظومة الحوافز الرقمية | بطاقة ملاحظة الأداء |
| | التجريبية الثانية | استخدام منصة Talent MS بدون تفعيل نظام إدارة الحوز الرقمية | |

| التطبيق القبلي | المجموعات | المعالجة | التطبيق البعدي |
|---|---|---|---|
| | "منصة بدون حوافز رقمية" | | |

**ثانيًا: عينة البحث**

بلغت عينة البحث (٧٢) طالبًا من طلاب التعليم العالي بجامعتي الملك عبد العزيز وجدة، حيث تضمنت المجموعة التجريبية الأولى (٣٤) طالبًا من طلاب جامعة الملك عبد العزيز واستخدموا المنصة التحفيزية. بينما المجموعة التجريبية الثانية قد تضمنت (٣٨) طالبًا من طلاب جامعة جدة واستخدموا المنصة غير التحفيزية، والتي لا تتضمن أي من المحفزات المستخدمة مع المجموعة التجريبية الأولى مثل النقاط، والشارات، والمستويات، ولوحات الصدارة.

**ثالثًا: تحديد مهارات المواطنة الرقمية**

يعتبر البحث الحالي مهارات الحماية الرقمية مهارات أساسية يجب تنميتها لدى طلاب التعليم العالي، وتأتي هذه الأهمية من كونها من أبرز المهارات الضرورية في الوقت الحالي، والتي ظهرت نتيجة للتوسع الهائل في استخدام التقنيات الرقمية وتزايد المخاطر والتحديات المرتبطة بالفضاء الإلكتروني؛ حيث تبرز مهارات الحماية الرقمية كضرورة حتمية لتمكين الطلاب من التعامل الآمن والفعال مع البيئة الرقمية وحماية بياناتهم وخصوصيتهم. وتتضمن مهارات الحماية الرقمية ثلاث مهارات أساسية وهي: الحقوق والمسئوليات ، والأمن الرقمي، والاستخدام الصحي الرقمي. تم اشتقاق مهارات الحماية الرقمية من عدد من الدراسات التي اهتمت بالمواطنة الرقمية وركزت على مجال الحماية الرقمية، سواءاً من الدراسات العربية (الشريف، ٢٠٢٣) أو الدراسات الأجنبية (Mahadir et al., 2021; Ribble, 2015)، بالإضافة إلى الأهمية القصوى لمستجدات الحماية الرقمية والأمن السيبراني التي يتم الإشارة إليها كمتطلبات للحياة الرقمية في العصر الحالي. وفقًا لذلك تكونت قائمة المهارات من (٣) مهارات أساسية، حيث تضمنت مهارة الحقوق والمسئوليات عدد (١٢) مهارة فرعية، وتضمنت مهارة الأمن الرقمي عدد (١٨) مهارة فرعية، ومهارة الاستخدام الصحي الرقمي تضمنت (١٠) مهارات فرعية، وبإجمالي (٤٠) مهارة. وللتحقق من صدق قائمة مهارات الحماية الرقمية تم عرض القائمة على مجموعة من السادة المحكمين الذين أشاروا إلى بعض التعديلات اللغوية، وقد تم تعديل القائمة في ضوء ما اتفق عليه السادة المحكمون من تعديلات واقتراحات حيث اشتملت القائمة في صورتها النهائية على (٣) مهارات رئيسية يتفرع منها (٤٠) مهارة فرعية.

**رابعًا: التصميم التعليمي للمنصة القائمة على عناصر التلعيب**

تم الاعتماد على نموذج ديك وكاري (Dick et al., 2001) في تصميم المنصة التحفيزية بغرض تعزيز مهارات المواطنة الرقمية، وعلى الأخص مهارات الحماية الرقمية وما تتضمنه من مهارات فرعية ترتكز حول مهارة الحقوق والمسئوليات ومهارة الأمن الرقمي ومهارة الاستخدام الصحي الرقمي.

**١- مرحلة التحليل**

في إطار التحديات الناشئة عن التوسع في استخدام التقنيات الرقمية يصبح من الضروري العمل على تطوير البرامج التي تعزز قدرات الشباب نحو الإلمام بمهارات المواطنة الرقمية بشكل عام، ومهارات الحماية الرقمية بشكل خاص التي تُعد أحد أوجه التحصين الرقمي للشباب في مراحل التعليم العالي. وفقًا لذلك، نشأت الحاجة إلى تعزيز مهارات

المواطنة الرقمية التي يوازيها ثمة انخفاض ملحوظ في مهارات المواطنة الرقمية تبينه الباحث عبر دراسة استطلاعية مع بعض طلاب التعليم العالي بجامعتي الملك عبد العزيز وجدة. وفقًا لذلك ولقدرة المنصات التحفيزية على زيادة الدوافع نحو دراسة الموضوعات التعليمية، والتي تتطلب ممارسة بعض المهارات المتقدمة، فإن التصميم الحالي جاء كمحاولة لتطوير نموذج للمنصات التحفيزية، وبيان أثره في تنمية مهارات المواطنة الرقمية.

استند الهدف العام للمعالجة الحالية إلى تعزيز مهارات المواطنة الرقمية من خلال التركيز على مهارات الحماية الرقمية كمجال رئيسي، ويتفرع من ذلك الهدف العام ثلاثة أهداف فرعية على النحو الآتي:

١. تعزيز مهارات الحقوق والمسئوليات لدى طلاب التعليم العالي.

٢. تعزيز مهارات الأمن الرقمي لدى طلاب التعليم العالي.

٣. تعزيز مهارات الاستخدام الصحي الرقمي للتقنيات الرقمية.

تم اختيار طلاب التعليم العالي حيث إنه من الفئات التي هي أكثر عُرضة للتحديات في مجال الحماية الرقمية، وبإجراء دراسة استكشافية مع الطلاب عينة البحث لبيان سلوكهم المدخلي فيما يتعلق بمهارات المواطنة الرقمية تبين أنه على الرغم من الاستخدام الكثيف للتقنيات والمنصات الرقمية، فأن مهارات المواطنة الرقمية بشكل عام ومهارات الحماية الرقمية بشكل خاص ليست على المستوى الأمثل؛ وهو ما يتطلب تدخلاً يتم تنفيذه من خلال البحث الحالي؛ من خلال الاستناد على منصةTalentLMS في تطوير بيئة تحفيزية تعتمد على نظام متكامل لإدارة المحفزات الرقمية، والتي تستند بالمنصة على عدد (٤) محفزات، وهي: النقاط، والشارات، والمستويات، ولوحات الصدارة. بالإضافة إلى أن المنصة توفر أدوات متعددة لإدارة المحتوى والأنشطة التعليمية.

**٢- مرحلة التصميم**

وفقًا للأهداف العامة التي تم تحديدها وتم تركيزها على ثلاثة أهداف رئيسية تشكل في مجموعها أهداف الحماية الرقمية في ثلاث مجالات، وهي: مهارة الحقوق والمسئوليات ومهارة الأمن الرقمي، ومهارة الاستخدام الصحي الرقمي، وفقاً لذلك تحت صياغة الأهداف التعليمية، والتي تركز حول (٤٠) هدفًا تعليميًا، بواقع (١٢) هدفًا للحقوق والمسئوليات، و(١٨) هدفًا للأمن الرقمي، و(١٠) أهداف للاستخدام الصحي الرقمي.

استنادًا الأهداف العامة والتعليمية ثم إعداد المحتوى في ثلاث وحدات تعليمية: الوحدة الأولى للحقوق والمسئوليات ، والوحدة الثانية للأمن الرقمي، والوحدة الثالثة للاستخدام الصحي الرقمي. تم دعم كل وحدة من الوحدات بمجموعة من الوسائط المتعددة التي تمثلت في مقاطع فيديو رقمي، وعروض تعليمية، بالإضافة إلى مواد نصية، وكذلك تزويد كل وحدة بمجموعة من الاختبارات.

وقد تمثلت المهَامّ الرئيسية لكل وحدة في أربع مَهَمات: المهمة الأولى مرتبطة بتسجيل فيديو حركي لتنفيذ المهارات وتحميله عبر موقع المنصة، والمهمة الثانية الإجابة عن الاختبارات الخاصة بالوحدة، والمهمة الثالثة كتابة تقرير عن أهمية المهارة في بنية التعليم الرقمية، والمهمة الرابعة المشاركة في منتدى النقاش حول المهارة. وبذلك بلغ إجمالي المهَمَّات التعليمية الرئيسية ثلاث مَهَمات، وبإجمالي عدد (١٢) مهمة فرعية، بواقع (٤) مهمات فرعية لكل مهمة رئيسية.

تم تصميم التحفيز في المنصة التعليمية باستخدام عناصر أساسية مثل النقاط، والشارات، والمستويات، ولوحات الصدارة، وذلك لتحفيز الطلاب وتشجيعهم على المشاركة الفعالة وتنفيذ المهارات. يتضمن النظام مستويات وخيارات متعددة لكل عنصر تحفيزي، ويراعي المهام الرئيسية والفرعية، وذلك على النحو الآتي:

آلية منح النقاط:

- (١٠) نقاط :لإكمال كل وحدة تعليمية (من إجمالي ٨ وحدات).
- (٥) نقاط :لكل إجابة صحيحة في الاختبارات.
- (٥) نقاط :لكل مناقشة جديدة يشارك فيها الطالب.
- (١٠) نقاط :لكل مهمة تعليمية مكتملة.

آلية منح الشارات:

- تُمنح شارات للطلاب عند إكمال الوحدات التعليمية، باتباع التسلسل: ١، ٢، ٤، ٦، ٨، ١٢.
- تُمنح شارات للطلاب عند اجتياز الاختبارات، باتباع التسلسل: ٢، ٤، ٨، ١٦، ٣٢.
- تُمنح شارات للطلاب عند إكمال المهام التعليمية، باتباع التسلسل: ١، ٢، ٤، ٨، ١٦.

آلية الانضمام للمستويات:

- يتم ترقية مستوى الطالب عند تجميع ١٥٠ نقطة.
- يتم ترقية مستوى الطالب عند الحصول على ثلاث شارات.
- يتم ترقية مستوى الطالب عند إكمال موضوع تعليمي كامل.

آلية الانضمام إلى لوحات الصدارة:

- لوحة صدارة لترتيب الطلاب حسب عدد النقاط.
- لوحة صدارة لترتيب الطلاب حسب عدد الشارات.
- لوحة صدارة لترتيب الطلاب حسب مستوياتهم.

وصُممت المنصة التعليمية لتقديم تجربة تفاعلية شاملة؛ حيث تضمنت أنماطًا متعددة للتفاعل، بدءًا من التفاعل مع المحتوى التعليمي القائم على الحوافز الرقمية، مرورًا بالتفاعل السلس مع واجهة المنصة، وصولًا إلى التفاعل المباشر مع المعلم لطرح الاستفسارات والمناقشة، بالإضافة إلى تعزيز التفاعل بين الطلاب أنفسهم من خلال النقاشات والتعاون. ولضمان متابعة فعالة لأداء الطلاب تم تصميم نظام للتغذية الراجعة يرتكز على متابعة الأداء عبر المنصة القائمة على الحوافز الرقمية، وتقديم تقارير إحصائية مفصلة، بهدف توجيه الطلاب إلى إكمال مهام التعلم بنجاح، وتشجيعهم على جمع النقاط والشارات، والتقدم في المستويات، والمنافسة في لوحات الصدارة. وقد اعتمدت المنصة على مزيج متوازن من

أساليب التعلم، حيث أتاحت للطلاب التحكم في سرعتهم وتقدمهم التعليمي بشكل فردي، وفي الوقت نفسه شجعت على التعلم التشاركي من خلال المناقشات ومشاهدة الوسائط الرقمية والتعليق عليها لتوفير بيئة تعليمية متكاملة تدعم التعلم الفردي والتعاوني.

**٣- مرحلة التطوير**

تضمنت مرحلة التطوير عدة جوانب أساسية لإنشاء المنصة التعليمية الفعالة. أولاً، تم إنتاج محتوى رقمي متنوع وشامل يشمل أفلام فيديو تعليمية مرتبطة بمهارات الحماية الرقمية، وعروضاً تقديمية تفاعلية، ومقالات تعليمية، بالإضافة إلى تصميم أسئلة اختبارات لكل موضوع من موضوعات الحماية الرقمية. ثانياً، تم تطوير حساب خاص بالبرنامج التعليمي على منصة "TalentLMS" التي تدعم عناصر التحفيز الرقمي. شمل ذلك إنشاء دروس رقمية لكل موضوع، وتحميل الوسائط المتعددة، وتصميم الاختبارات والمهام التفاعلية، وتفعيل لوحة التحكم الخاصة بعناصر التحفيز الرقمي، مثل النقاط والشارات والمستويات ولوحات الصدارة. ثالثًا، تم إجراء تقويم مبدئي للمنصة من خلال عرضها ومحتواها على مجموعة من المحكمين المتخصصين. هدف هذا التقويم هو التأكد من صلاحية المنصة في تحقيق أهداف البحث، وتحديدًا في تنمية مهارات المواطنة الرقمية، بالإضافة إلى تقييم مدى ملاءمة عناصر التلعيب والمحتوى الرقمي المستخدم، وقد أظهرت نتائج التقويم اتفاق المحكمين على أن المنصة المقترحة تتمتع بالجودة والملاءمة للتطبيق، وأنها قادرة على تحقيق أهداف البحث؛ مما يضمن صلاحيتها للتجريب الميداني على الطلاب عينة البحث.

**٤- مرحلة التطبيق والتقويم:**

يتم عرض جميع إجراءات هذه المرحلة في الجزء الخاص بتجربة البحث ونتائجه.

**خامسًا: بناء بطاقة ملاحظة مهارات المواطنة الرقمية (الحماية الرقمية)**

استنادًا إلى تحليل المهارات والمحتوى الذي تم تطويره عبر المعالجات التجريبية قام الباحث بإعداد بطاقة ملاحظة أداء أفراد العينة في أداء مهارات الحماية الرقمية، وقد تكونت البطاقة في صورتها الأولية من (٤٠) مهارة تصف الأفعال المطلوبة من المتعلم في كل خطوة من خطوات الأداء، وقد تم بناء البطاقة على النحو التالي:

١. الهدف من البطاقة: تهدف البطاقة إلى تعرُّف مستوى أداء طلاب التعليم العالي في مهارات الحماية الرقمية.

٢. تحديد محاور بطاقة الملاحظة: تحددت محاور بطاقة الملاحظة في (٣) محاور أساسية وفق المهارات الأساسية التي تم تحديدها مسبقًا (الحقوق والمسئوليات الرقمية، والأمن الرقمي، والاستخدام الصحي الرقمي)

٣. صياغة بنود بطاقة الملاحظة: وفق المحاور السابقة تم صياغة بنود الأداء الأساسية لكل مهارة من مهارات الحماية الرقمية بحيث تضمنت مهارات الحقوق والمسئوليات الرقمية عدد (١٢) مهارة فرعية، وتضمنت مهارات الأمن الرقمي (١٨) مهارة فرعية، في حين تضمنت مهارات الاستخدام الصحي الرقمي (١٠) مهارات فرعية.

٤. صدق البطاقة: تم التأكد من صدق البطاقة عن طريق عرضها على مجموعة من المحكمين، وقد أشاروا إلى تعديل بعض الصياغات، وهو ما التزم الباحث بتنفيذه.

٥. ثبات البطاقة :تم حساب ثبات البطاقة باستخدام أسلوب تعدد الملاحظين على أداء الطلاب الواحدة، حيث يقوم ملاحظون كل منهم بشكل مستقل عن الأخر بتقييم أداء الطلاب من خلال البطاقة، وتمت ملاحظة أداء (١٠) طلاب من طلاب المجموعة الاستطلاعية للبحث، وتم حساب معامل اتفاق الملاحظين على أداء كل طالب على حدة باستخدام معادلة كوبر " Cooper " لحساب نسبة الاتفاق، وقد بلغت نسبة الاتفاق (٠,٨٣)، وهي نسبة مقبولة للثبات.

٦. تقدير درجات التصحيح للبطاقة: تم تقدير درجات التصحيح للبطاقة على النحو التالي:

- أداء الطالب بدون أخطاء = (٣) درجات
- أداء الطالب صحيح مع حدوث خطأ قام باكتشافه وتصحيحه بنفسه = (٢) درجة
- أداء الطالب صحيح مع وجود خطأ لم يصححه = (١) درجة
- لم يؤد المهارة = صفر.

٧. الصورة النهائية لبطاقة الملاحظة: بلغ عدد المهارات النهائية لبطاقة الملاحظة (٤٠) مهارة، وأعلى درجة يمكن أن يحصل عليها الطالب هي (١٢٠) درجة.

**سادسًا: التجربة الاستطلاعية للبحث**

أجرى الباحث تجربة استطلاعية شملت (٢٠) طالبًا بواقع عشرة طلاب من جامعة الملك عبد العزيز، و(١٠) طلاب من جامعة جدة في بداية العام الدراسي ٢٠٢٤/٢٠٢٥. استمرت هذه التجربة إلى مدة أسبوع واحد، وهدفت إلى تحديد أي تحديات محتملة قد تظهر خلال الدراسة الأساسية، والتأكد من صحة إجراءات البحث، وتقييم الموثوقية والثبات بطاقة ملاحظة مهارات الحماية الرقمية. أظهرت نتائج التجربة أن المقياس يتمتع بثبات كما هو مصمم، وأن المواد التعليمية المستخدمة كانت مناسبة وفعالة.

**سابعًا: التجربة الأساسية للبحث**

تم اختيار عينة البحث بشكل عشوائي، حيث ضمت ستين طالبًا من طلاب المرحلة الثانوية. قُسم الطلاب بالتساوي إلى مجموعتين تجريبيتين، بواقع ثلاثين طالبًا في كل مجموعة. قبل البدء بتجربة البحث تم تطبيق مقياس السعادة النفسية على جميع الطلاب المشاركين في الدراسة. كان الهدف من هذا التطبيق هو التأكد من أن المجموعتين متكافئتان في مستوى السعادة النفسية. بعد جمع البيانات تم تحليلها إحصائيًا. وتوضح نتائج هذا التحليل في الجدول (٢).

تم اختيار عينة الدراسة بشكل عشوائي، حيث شملت اثنين وسبعين طالبًا من طلاب التعليم العالي بواقع (٣٤) طالبًا من جامعة الملك عبد العزيز بالمجموعة التجريبية الأولى، و(٣٨) طالبًا بجامعة جدة بالمجموعة التجريبية الثانية. قبل البدء بالتجربة تم تطبيق بطاقة ملاحظة مهارات الحماية الرقمية على جميع الطلاب المشاركين في البحث؛ وذلك للتأكد من تكافؤ المجموعتين في مستوى مهارات الحماية الرقمية. بعد جمع البيانات تم تحليلها إحصائيًا ، ويعرض الجدول٢ نتائج هذا التحليل.

**جدول٢**

*دلالة الفروق بين المجموعات في درجات القياس القبلي لبطاقة ملاحظة مهارات الحماية الرقمية*

| المجموعة | العدد | المتوسطات | الانحراف المعياري | قيمة t المحسوبة | درجات الحرية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| المجموعة التجريبية الأولى (المنصة التحفيزية) | ٣٤ | ٢٣,٢١ | ١,٩٠ | ٠,٩١٧ | ٧٠ | ٠,٣٦٢ غير دالة |
| المجموعة التجريبية الثانية (المنصة بدون حوافز رقمية) | ٣٨ | ٢٣,٧٤ | ٢,٨٥ | | | |

يُظهر جدول٢ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج التطبيق القبلي لمقياس مهارات الحماية الرقمية للمجموعتين التجريبيتين. المجموعة الأولى استخدمت المنصة التعليمية المدعومة بالحوافز الرقمية، بينما استخدمت المجموعة الثانية المنصة بدون هذه الحوافز، حيث بلغت قيمة (ت) ٠,٩١٧، وهي قيمة غير دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ٠,٠٥ . هذا يشير إلى أن المجموعتين كانتا متكافئتين في مهارات الحماية الرقمية قبل بدء التجربة؛ وبالتالي، يمكن اعتبار أي فروق تظهر بعد التجربة كنتيجة مباشرة لتأثير المتغيرات المستقلة للدراسة، لا بسبب اختلافات مسبقة بين المجموعتين.

لتنفيذ تجربة البحث تم اتباع منهجية متعددة المراحل تهدف إلى ضمان الدقة والموضوعية. بدأت المرحلة الأولى بجلسة تمهيدية تفاعلية، حيث تم تعريف الطلاب بأهداف الدراسة وأهميتها، بالإضافة إلى شرح مفصل لطبيعة المنصات التحفيزية المستخدمة، سواءاً كانت مدعومة بعناصر التلعيب أم لا. تم ذلك من خلال ورشة عمل تطبيقية تضمنت أنشطة عملية لتوضيح كيفية استخدام المنصات. استمرت المرحلة الثانية، وهي مرحلة التطبيق الفعلي، إلى مدة أربعة أسابيع متتالية. خلال هذه الفترة تم تقديم ثلاث مهمات أسبوعيًا. وبشكل مستمر تم تأكيد ضرورة الالتزام بمعايير التقييم المحددة، وتم توفير الدعم الفني اللازم للطلاب طوال فترة التجربة لضمان عدم وجود عوائق تقنية تؤثر في سير الدراسة. تم توجيه الطلاب إلى إكمال المهام التعليمية التي تغطي المحاور الثلاثة لمهارات الحماية الرقمية (الحقوق والمسئوليات الرقمية، والأمن الرقمي، والاستخدام الصحي الرقمي). بعد انتهاء مرحلة التطبيق تم تطبيق بطاقة ملاحظة مهارات الحماية الرقمية على جميع الطلاب المشاركين في الدراسة؛ وذلك لتقييم تأثير المنصات التحفيزية على مستوى مهارات الحماية الرقمية لديهم. تم تحليل البيانات التي تم معالجتها إحصائيًا باستخدام اختبار (ت) لتحليل الفروق بين المجموعات، ومعادلة إيتا لحساب حجم التأثير؛ وذلك لتحديد مدى قوة تأثير المتغيرات المستقلة في المتغير التابع.

## نتائج البحث ومناقشتها

**أولاً: إجابة السؤال الأول، والذي نص على:** ما فاعلية نموذج مقترح لمنصة تحفيزية في تنمية مهارات المواطنة الرقمية لدى طلاب التعليم العالي؟

للإجابة عن السؤال البحثي تم اختبار صحة الفرض الصفري الذي ينص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الأولى التي استخدمت المنصة المدعومة بالحوافز الرقمية، ومتوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية التي استخدمت المنصة بدون حوافز رقمية، لصالح المجموعة التجريبية التي استخدمت المنصة التحفيزية في القياس البعدي لمهارات الحماية الرقمية، ويُعْزَى ذلك إلى تأثير الحوافز الرقمية. للتحقق من

صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار (ت) المستقل لعينتين مستقلتين، وذلك لتحديد دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين. يوضح الجدول٣ نتائج اختبار (ت) لمتوسطي درجات المجموعتين التجريبيتين في القياس البعدي.

**جدول٣**

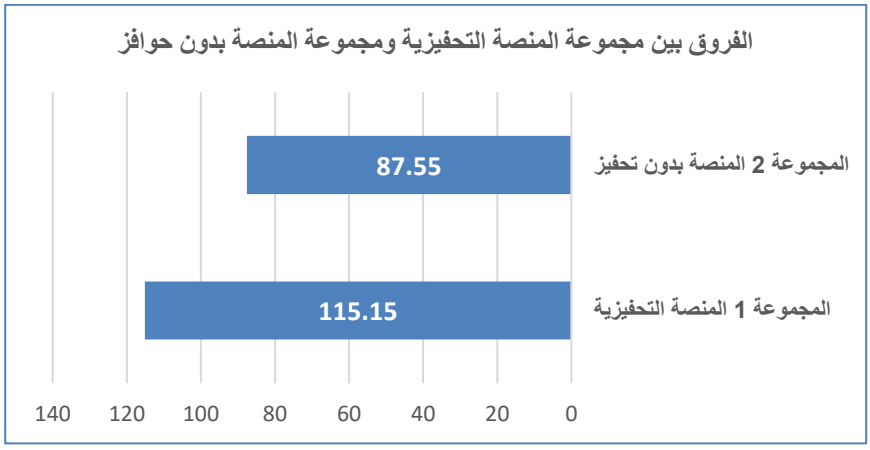
*دلالة الفروق بين المجموعات في درجات القياس البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات الحماية الرقمية*

| المجموعة | العدد | المتوسطات | الانحراف المعياري | قيمة t المحسوبة | درجات الحرية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| المجموعة التجريبية الأولى (المنصة التحفيزية) | ٣٤ | ١١٥,١٥ | ٣,٤٨ | ٣٣,٢٦ | ٧٠ | ٠,٠٠٠ دالة |
| المجموعة التجريبية الثانية (المنصة بدون حوافز رقمية) | ٣٨ | ٨٧,٥٥ | ٣,٥٤ | | | |

يُظهر جدول٣ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين في القياس البعدي لمهارات الحماية الرقمية، حيث حققت المجموعة التجريبية الأولى التي استخدمت المنصة التعليمية المدعومة بالحوافز الرقمية متوسط درجات بلغ ١١٥,١٥، بينما حققت المجموعة التجريبية الثانية التي استخدمت المنصة التعليمية بدون حوافز رقمية متوسط درجات بلغ ٨٧,٥٥، وبلغت قيمة (ت) المحسوبة ٣٣,٢٦. بناءً على هذه النتائج، تم قبول الفرض الذي يؤكد وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية الأولى التي استخدمت الحوافز الرقمية. ويُعزَى هذا الفرق الواضح إلى التأثير الإيجابي للمنصة التعليمية المدعومة بالحوافز الرقمية، كما تم حساب حجم التأثير باستخدام مربع إيتا($\eta^2$) ، وتبين أن تأثير المنصة القائمة على عناصر التحفيز الرقمي كان كبيرًا جدًّا حيث بلغت قيمته ٠,٩٥ . وشكل (١) يوضح دلالة الفروق بين المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية فيما يتعلق بمهارات الحماية الرقمية.

**شكل١**

*الفرق بين المجموعتين التجريبيتين في التطبيق البعدي لمهارات المواطنة الرقمية*




**ثانيًا: تفسير نتائج البحث**

بينت النتائج الدور الفعال الذي تلعبه الحوافز الرقمية التي تتضمنها المنصات التحفيزية، مثل النقاط والشارات والمستويات ولوحات الصدارة، في تعزيز مهارات الحماية الرقمية لدى طلاب التعليم العالي، وقد ظهر ذلك بوضوح في

التحسن الملحوظ الذي طرأ على أداء الطلاب في المجالات الثلاثة الرئيسية للحماية الرقمية: الحقوق والمسئوليات الرقمية، والأمن الرقمي، والاستخدام الصحي الرقمي. ويمكن تفسير هذه النتائج من خلال عدة عوامل، أولها أن الحوافز الرقمية كالنقاط والشارات والمستويات ولوحات الصدارة توفر للطلاب تجربة تعليمية تفاعلية وممتعة؛ مما يزيد من دافعيتهم للمشاركة والتعلم، ويجعل عملية اكتساب المعرفة أكثر جاذبية. ثانيًا، تعمل الحوافز الرقمية على تحويل عملية التعلم إلى تحدٍّ ممتع؛ حيث يسعى الطلاب إلى جمع النقاط والشارات والتقدم في المستويات؛ مما يعزز من انخراطهم في الأنشطة التعليمية ويحول التعلم من مهمة روتينية إلى تجربة تنافسية إيجابية. ثالثًا، توفر لوحات الصدارة للطلاب فرصة للمنافسة بين جميع الطلاب، مما يشجعهم على بذل المزيد من الجهد لتحقيق نتائج أفضل، ويعزز من روح الفريق والتعاون بينهم. رابعًا، تعمل هذه الحوافز على تعزيز الشعور بالإنجاز والتقدير لدى الطلاب؛ مما يزيد من ثقتهم بأنفسهم وقدراتهم في مجال الحماية الرقمية، ويحفزهم على مواصلة التعلم وتطبيق مهاراتهم في سياقات مختلفة. خامسًا، يمكن أن تسهم هذه الحوافز في تعزيز الوعي بأهمية الحماية الرقمية، حيث يتعلم الطلاب من خلال الأنشطة التعليمية كيفية التعامل مع المخاطر الرقمية وكيفية حماية أنفسهم وبياناتهم في البيئات الرقمية.

وتتوافق نتائج البحث الحالي بشكل وثيق مع المبادئ الأساسية لنظرية الدافعية التي تؤكد أن الحوافز، سواءاً أكانت داخلية أم خارجية، تلعب دورًا محوريًّا في إثارة الدوافع لدى الطلاب؛ مما يدفعهم نحو تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة؛ فالحوافز الرقمية المستخدمة في الدراسة، مثل النقاط والشارات والمستويات ولوحات الصدارة، تعمل على إثارة الدوافع الداخلية لدى الطلاب من خلال خلق بيئة تعليمية تفاعلية وممتعة؛ مما يزيد من رغبتهم في المشاركة والتعلم (Zichermann & Cunningham, 2011)، كما تتسق هذه النتائج مع نظرية تقرير المصير التي تشير إلى أن الطلاب، بغض النظر عن مستوى مهاراتهم، يحتاجون إلى محفزات خارجية تدعم استمرارهم في تنظيم عملية التعلم الذاتي؛ فالحوافز الرقمية تعمل على تلبية الحاجات الأساسية للطلاب، مثل الحاجة إلى الاستقلالية والكفاءة والانتماء، مما يعزز من دافعيتهم الداخلية ويحفزهم على التعلم (Al-Hafdi & Alhalafawy, 2024; Alhalafawy & Zaki, 2022; Alrashedi, Alsulami, et al., 2024; Alrashedi, Najmi, et al., 2024; Alzahrani & Alhalafawy, 2023; Alzahrani et al., 2022). بالإضافة إلى ذلك، تدعم نتائج الدراسة مبادئ نظرية وضع الأهداف، التي تنص على أن الطلاب يسعون إلى وضع أهداف محددة والتخطيط لتحقيقها، وذلك لتحقيق تطلعاتهم ورغباتهم. فالحوافز الرقمية تعمل على توفير أهداف واضحة ومحددة للطلاب، مثل جمع عدد معين من النقاط أو الوصول إلى مستوى معين، مما يساعدهم على تنظيم جهودهم وتوجيهها نحو تحقيق هذه الأهداف (Landers et al., 2017). ويمكن القول إن الحوافز الرقمية المستخدمة في البحث قد نجحت في خلق بيئة تعليمية محفزة تدعم الأداء المهاري وتحقق الأهداف التعليمية المنشودة، وذلك من خلال تلبية الحاجات الأساسية للطلاب وتوفير أهداف واضحة ومحددة لهم.

وتأتي النتيجة الحالية متوافقة مع نتائج عدد من الدراسات التي بينت فاعلية المنصات التحفيزية في تعزيز عديد من المخرجات، ومن بينها نتائج دراسة الزهراني وآخرين (Alzahrani et al., 2022) التي بينت فاعلية المنصات التحفيزية في تنمية الانخراط، ودراسة الحلفاوي وآخرين التي بينت فاعلية المنصات التحفيزية في تنمية التعلم المنظم ذاتيًّا، ودراسة الرشيدي وآخرين (Alrashedi, Alsulami, et al., 2024) التي بينت فاعلية المنصات التحفيزية في تنمية الطموح. ودراسة النجمي (Najmi, 2024) التي بينت فاعلية المنصات التحفيزية في دعم تحمل الغموض لدى الطلاب.

## توصيات البحث

١. على إدارات مؤسسات التعليم العالي، ممثلة في عمادات الكليات ووحدات التطوير الأكاديمي، الشروع في التطوير والتنفيذ لبرامج تدريبية متخصصة ومستدامة تستهدف أعضاء هيئة التدريس. يجب أن تتضمن هذه البرامج ورش عمل تفاعلية ودورات متعمقة تزودهم بالمعارف والاستراتيجيات اللازمة لتدريس مهارات المواطنة الرقمية بفاعلية ودمجها في ممارساتهم التعليمية.

٢. يوصى مجالس الأقسام العلمية ولجان المناهج في الكليات بـ إعادة النظر في الخطط الدراسية ودمج مهارات المواطنة الرقمية بشكل منهجي ضمن محتوى بعض المقررات الجامعية ذات الصلة. يتطلب ذلك تحديد المهارات المناسبة لكل مقرر وتصميم أنشطة تعليمية وتفاعلية متنوعة (مثل دراسات الحالة، والمناقشات الإلكترونية، والمشاريع الجماعية) تهدف إلى تعزيز اكتساب الطلاب لهذه المهارات وتطبيقها عمليًا.

٣. يُقترح على مراكز تطوير التعليم الجامعي ووحدات التعلم الإلكتروني تخصيص موارد لتصميم حقائب تدريبية إلكترونية تفاعلية وجذابة في مجال المواطنة الرقمية وكذلك إنتاجها. يجب أن تكون هذه الحقائب متاحة بسهولة لجميع طلاب التعليم العالي عبر منصات الجامعة التعليمية، مع تضمين عناصر تحفيز رقمية متنوعة (مثل النقاط، والشارات، والتحديات) بهدف زيادة تفاعل الطلاب وتعزيز دافعيتهم لاستكشاف محتوى الحقائب وإتمام الأنشطة.

٤. تدعو الجامعات، من خلال عمادات شئون الطلاب ووحدات الأنشطة اللاصفية، إلى توسيع نطاق استخدام المنصـــات التعليمية المحفزة كأداة فعالة في تعزيز مهارات المواطنة الرقمية لدى الطلاب. يمكن تحقيق ذلك من خلال إطلاق برامج إرشـادية متكاملة وورش عمل تفاعلية مصـممة خصـيصًـا لهذا الغرض، مع الترويج لهذه البرامج بشكل فعال وتشجيع مشاركة الطلاب فيها من خلال آليات تحفيزية مناسبة.

## مقترحات لبحوث مستقبلية:

١. التحليل النوعي لوجهات نظر خريجي التعليم العالي إلى أدوار مهارات المواطنة الرقمية في سوق العمل
٢. تحليل ببليوميتري لاستخدامات المنصات التحفيزية في مؤسسات التعليم العالي.
٣. تحليل بالنمذجة الهيكلية لأثر مهارات المواطنة الرقمية في التعلم المنظم ذاتيًا في وجود الدافعية كمتغير وسيط.

**شكر وتقدير**

**تم تمويل هذا المشروع من قِبل عمادة البحث العلمي بجامعة الملك عبد العزيز بجدة، بموجب المشروع رقم "M:011-324-1443"**

**Acknowledgement**

"This project was funded by the Deanship of Scientific Research (DSR) at King Abdulaziz University (KAU), Jeddah, under grant no. M:011-324-1443"

# المراجع

## أولاً: المراجع العربية

البربري، رفيق سعيد إسماعيل. (٢٠١٨). تصميم مقترح لبيئة تعلم اليكترونية قائمة على التلعيب وأثرها في تنمية مهارات الاستخدام الأمن للإنترنت لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية المقيمين بدور الأيتام. *مجلة كلية التربية، جامعة المنوفية*، ٣٣ (٤). ٢٥٢-٢٩٧.

بشير، جيدور حاج. (٢٠١٦). أثر الثورة الرقمية والاستخدام المكثف لشبكات التواصل الاجتماعي في رسم الصورة الجديدة لمفهوم المواطنة: من المواطن العادي إلى المواطن الرقمي .*دفاتر السياسة والقانون*، ١٥ ، ٧٢٠-٧٣٥.

الحربي، وفاء عويضة عواض. (٢٠١٦). درجة إسهام شبكات التواصل الاجتماعي في تعزيز مفهوم المواطنة الرقمية من وجهة نظر طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض .*المجلة التربوية الدولية المتخصصة*، ٥ (٤)، ٤٦٢-٤٩٩.

حسان، فارس. (٢٠١٤). المواطنة الرقمية. *مجلة كلنا مواطنون*، ١٥١، آب.

الحصري، كامل دسوقي (٢٠١٦). مستوى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية بأبعاد المواطنة الرقمية وعلاقته ببعض المتغيرات .*المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية*، ٨، ٨٩-١٤١.

الدوسري، فؤاد فهيد شائع. (٢٠١٧). مستوى توافر معايير المواطنة الرقمية لدى معلمي الحاسب الآلي .*دراسات في المناهج وطرق التدريس*، ٢١٩، ١٠٧-١٤٠.

الرحيلي، تغريد بنت عبد الفتاح. (٢٠١٨). فاعلية بيئة تعلم تشاركية متعددة الوسائط قائمة على التلعيب في تنمية التحصيل والدافعية لدى طالبات جامعة طيبة. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، ٢٦ (٦)، ٥٣-٨٣.

السيد، محمد عبدالبديع (٢٠١٦). دور وسائل الإعلام الجديدة في دعم المواطنة الرقمية لدى طلاب الجامعة .*مجلة بحوث العلاقات العامة الشرق الأوسط*،٩٩،١٢-١٠٢.

الشريف، ليلى بنت حسين فيصل. (٢٠٢٣). درجة تضمين مهارات المواطنة الرقمية في مقررات التربية الأسرية بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية. *مجلة الآداب للدراسات التربوية والنفسية*، ٥ (١)، ٣٠٣-٣٤٨.

شلتوت، محمد شوقي. (٢٠١٦). المواطنة الرقمية: ترف فكرى أم ضرورة؟ *مجلة فكر – مركز العبيكان للأبحاث والنشر –*، ١٥، ١٠٤-١٠٥.

الشهري، فاطمة علي. (٢٠١٦). تحدي الأسرة في تعزيز قيم المواطنة الرقمية: رؤية مقترحة. *ورقة عمل مقدمة للملتقى العلمي، "دورة الأسرة في الوقاية من التطرف"*، كلية العلوم الاجتماعية والإدارية بجامعة نايف للعلوم الإدارية للعلوم الأمنية.

الصمادي، هند سمعان إبراهيم (٢٠١٧). تصورات طلبة جامعة القصيم نحو المواطنة الرقمية، وسبل تفعيلها في المؤسسات التعليمية: دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة القصيم .*مجلة دراسات وأبحاث – جامعة الجلفة – الجزائر*، ٢٧، ٢٦٦-٢٨٥.

طوالبة، هادي محمد غالب. (٢٠١٧). المواطنة الرقمية في كتب التربية الوطنية والمدنية: دراسة تحليلية .*المجلة الأردنية في العلوم التربوية –الاردن*، ١٣(٣)، ٢٩١-٣٠٨.

عبد العزيز، عبدالعاطي حلقان أحمد. (٢٠١٦). تعليم المواطنة الرقمية في المدارس المصرية والأوروبية: دراسة مقارنة .*المجلة التربوية*، ٤٤ ،٤٢٧-٥٧٣.

عبدالقوي، حنان عبد العزيز .(٢٠١٦). المواطنة الرقمية لدى طلاب الجامعة بمصر: كلية البنات – جامعة عين شمس نموذجاً. *مجلة البحث العلمي في التربية*،١٧ (٥)، ٣٨٧-٤٤٠.

عبدالله، حمدي عبدالله عبدالعال. (٢٠١٥). الممارسة العامة للخدمة الاجتماعية وتنمية وعي الشباب الجامعي بالمواطنة الرقمية: دراسة مطبقة على الشباب الجامعي بمحافظة قنا .*مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية*، ٣٩ (٦)، ٢٣٠-٣٠١.

مازن، حسام. الدين محمد. (٢٠١٦). إصحاح مناهج العلوم وبرامج التربية العلمية وهندستها إلكترونيا في ضوء تحديات ما بعد الحداثة والمواطنة الرقمية .*المؤتمر العلمي الثامن عشر: مناهج العلوم بين المصرية والعالمية. الجمعية المصرية للتربية العلمية*،٧٧ – ٩٣.

مبروك، أحلام عبد العظيم، ومتولي، شيماء بهيج محمود .(٢٠١٧). أنشطة اثرائية في الاقتصاد المنزلي قائمة على تطبيقات الحوسبة السحابية لتنمية مهارات المواطنة الرقمية والذكاء الثقافي لدى طالبات المرحلة الثانوية .*مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية*، ٨، ٦١-١١٩.

Al-Hafdi, F. S., & Alhalafawy, W. S. (2024). Ten Years of Gamification-Based Learning: A Bibliometric Analysis and Systematic Review. *International Journal of Interactive Mobile Technologies (iJIM), 18*(7), 188-212. https://doi.org/10.3991/ijim.v18i07.45335

Alhalafawy, W. S., & Zaki, M. Z. (2022). How has gamification within digital platforms affected self-regulated learning skills during the COVID-19 pandemic? Mixed-methods research. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET), 17*(6), 123-151. https://doi.org/10.3991/ijet.v17i06.28885

Alrashedi, N. T., Alsulami, S. M. H., Flatah, A. I., Najmi, A. H., & Alhalafawy, W. S. (2024). The Effects of Gamified Platforms on Enhancing Learners' Ambition. *Journal of Ecohumanism, 3*(8). https://doi.org/10.62754/joe.v3i8.5004

Alrashedi, N. T., Najmi, A. H., & Alhalafawy, W. S. (2024). Utilising Gamification to Enhance Ambition on Digital Platforms: An Examination of Faculty Members Perspectives in Times of Crisis. *Journal of Ecohumanism, 3*(8). https://doi.org/10.62754/joe.v3i8.5003

Alzahrani, F. K., & Alhalafawy, W. S. (2023). Gamification for Learning Sustainability in the Blackboard System: Motivators and Obstacles from Faculty Members Perspectives. *Sustainability, 15*(5), 4613. https://doi.org/10.3390/su15054613

Alzahrani, F. K. J., Alshammary, F. M., & Alhalafawy, W. S. (2022). Gamified Platforms: The Impact of Digital Incentives on Engagement in Learning During Covide-19 Pandemic. *Cultural Management: Science and Education (CMSE), 6*(2), 75-87. https://doi.org/10.30819/cmse.6-2.05

Choi, M., Glassman, M., & Cristol, D. (2017). What it means to be a citizen in the internet age: Development of a reliable and valid digital citizenship scale. *Computers & education, 107*, 100-112. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.01.002

Chow, C. Y., Riantiningtyas, R. R., Kanstrup, M. B., Papavasileiou, M., Liem, G. D., & Olsen, A. (2020). Can games change children's eating behaviour? A review of gamification and serious games. *Food Quality and Preference, 80*, 103823. https://doi.org/10.1016/j.foodqual.2019.103823

Fathi Najafi, T., Andaroon, N., Bolghanabadi, N., Sharifi, N., & Dashti, S. (2025). Gamification in midwifery education: a systematic review. *BMC Medical Education, 25*(1). https://doi.org/10.1186/s12909-025-06880-x

Groening, C., & Binnewies, C. (2019). "Achievement unlocked!" - The impact of digital achievements as a gamification element on motivation and performance. *Computers in Human Behavior, 97*, 151-166. https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.02.026

Huffman, S., Shaw, E., & Loyless, S. (2020). Ensuring ethics and equity: Policy, planning, and digital citizenship. *Education, 140*(2), 87-99.

Landers, R. N., Bauer, K. N., & Callan, R. C. (2017). Gamification of task performance with leaderboards: A goal setting experiment. *Computers in Human Behavior, 71*, 508-515. https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.08.008

Leclercq, T., Poncin, I., & Hammedi, W. (2020). Opening the black box of gameful experience: Implications for gamification process design. *Journal of Retailing and Consumer Services, 52*, 101882. https://doi.org/10.1016/j.jretconser.2019.07.007

Legaki, N.-Z., Xi, N., Hamari, J., Karpouzis, K., & Assimakopoulos, V. (2020). The effect of challenge-based gamification on learning: An experiment in the context of statistics education. *International Journal of human-computer studies, 144*, 102496. https://doi.org/10.1016/j.ijhcs.2020.102496

Mahadir, N. B., Baharudin, N. H., & Ibrahim, N. N. (2021). Digital Citizenship Skills among Undergraduate Students in Malaysia: A Preliminary Study. *International Journal of Evaluation and Research in Education, 10*(3), 835-844. https://doi.org/10.11591/ijere.v10i3.21277

Mitchell, R., Schuster, L., & Jin, H. S. (2020). Gamification and the impact of extrinsic motivation on needs satisfaction: Making work fun? *Journal of Business Research, 106*, 323-330. https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2018.11.022

Najmi, A. H. (2024). Exploring the Impact of Gamification in E-learning Environments in Levelling Up Tolerance of Ambiguity. *Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences, 113*, 558-571. https://doi.org/10.33193/JALHSS.113.2024.1289

Ortiz-Rojas, M., Chiluiza, K., Valcke, M., & Bolanos-Mendoza, C. (2025). How gamification boosts learning in STEM higher education: a mixed methods study. *International Journal of STEM Education, 12*(1). https://doi.org/10.1186/s40594-024-00521-3

Ratinho, E., & Martins, C. (2023). The role of gamified learning strategies in student's motivation in high school and higher education: A systematic review. *Heliyon, 9*(8), e19033. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e19033

Ribble, M. (2015). Digital citizenship in schools: Nine elements all students should know (3rd ed.). Washington, DC: International Society for Technology in Education.

Sari, A. C., Fadillah, A. M., Jonathan, J., & David Prabowo, M. R. (2019). Interactive Gamification Learning Media Application For Blind Children Using Android Smartphone in Indonesia. *Procedia Computer Science, 157*, 589-595. https://doi.org/10.1016/j.procs.2019.09.018

Tomasello, F. (2023). From industrial to digital citizenship: rethinking social rights in cyberspace. *Theory and society, 52*(3), 463-486. https://doi.org/10.1007/s11186-022-09480-6

Zainuddin, Z., Chu, S. K. W., Shujahat, M., & Perera, C. J. (2020). The impact of gamification on learning and instruction: A systematic review of empirical evidence. *Educational Research Review, 30*, 100326. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100326

Zichermann, G., & Cunningham, C. (2011). Gamification by design: Implementing game mechanics in web and mobile apps. Sebastopol, CA: O'Reilly Media.

جامعة الملك خالد
KING KHALID UNIVERSITY

# KKU Journal of Educational Sciences

Peer-Reviewed-Journal

Volume Thirteenth - Issue One

1447 AH - 2026AD