



جامعة الأمير سطاتم بن عبدالعزيز
PRINCE SATTAM BIN ABDULAZIZ UNIVERSITY

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم
جامعة الأمير سطاتم بن عبدالعزيز

مجلة العلوم التربوية

دورية علمية محكمة ربع سنوية
تصدر عن جامعة الأمير سطاتم بن عبدالعزيز

المجلد الحادي عشر - العدد الثالث

رجب 1446هـ - يناير 2025م

ر.د.م.د. 7448 - 1658

ISSN 7448 - 1658

<http://jes.psau.edu.sa>

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

رئيس هيئة تحرير مجلة العلوم التربوية

الاسم	الدرجة العلمية	التخصص	اسم الجامعة
خالد بن ناصر العاصم	أستاذ مشارك	التربية الخاصة	الأمير سطاتم بن عبد العزيز

أعضاء هيئة التحرير

م	الاسم	الدرجة العلمية	التخصص	اسم الجامعة
1	فرحان بن سالم العنزي	أستاذ	علم النفس الإرشادي	الامام محمد بن سعود الاسلامية
2	خالد بن عبد الله الغملاس	أستاذ	تقنيات التعليم	الأمير سطاتم بن عبد العزيز
3	هدى بنت مطر الهذلي	أستاذ	أصول تربية	الأمير سطاتم بن عبد العزيز
4	خالد بن عبد الله المعثم	أستاذ	المناهج وطرق التدريس	القصيم
5	منيرة بنت عبد العزيز الداود	أستاذ	إدارة وتخطيط تربوي	الامام محمد بن سعود الاسلامية
6	السيد فهمي على محمد	أستاذ	قياس وتقويم	المنصورة
7	عبد السلام بن عمر آل ناجي	أستاذ	المناهج وطرق التدريس	الأمير سطاتم بن عبد العزيز
8	نبيل بن شرف المالكي	أستاذ	التربية الخاصة	الملك سعود
9	منال بنت ابراهيم مديني	أستاذ	الطفولة المبكرة	الملك عبد العزيز
10	سيد بن شعبان عبد العليم	أستاذ	تقنيات التعليم	أم القرى

الهيئة الاستشارية

م	الاسم	الدرجة العلمية	التخصص	اسم الجامعة
1	جبر محمد الجبر	أستاذ	مناهج وطرق تدريس علوم	الملك سعود
2	محمد حسن الصايغ	أستاذ	إدارة تربوية	وكيل وزارة التعليم سابقاً
3	عبد الله فالح السكران	أستاذ	أصول تربية	الامام محمد بن سعود الاسلامية
4	عوض صالح المالكي	أستاذ	طرق وتدرّيس رياضيات	أم القرى
5	محمود كامل الناقة	أستاذ	مناهج وطرق تدريس اللغة العربية	عين شمس

الهيئة الفنية

م	الاسم
1	أ. عبدالرحمن بن علي الزهراني
2	أ. مشاعل بنت علي الأسمرى

جميع المراسلات توجه إلى البريد الإلكتروني jes@psau.edu.sa

© 1446هـ/2025م ، جامعة الأمير سطاتم بن عبد العزيز
جميع حقوق الطبع محفوظة لمجلة العلوم التربوية بجامعة الأمير سطاتم بن عبد العزيز ،
ولا يسمح بإعادة طبع أي جزء من المجلة ، أو نسخه ، أو إدخاله في أي نظام حفظ معلومات دون
الحصول على موافقة كتابية من رئيس هيئة التحرير.

التعريف بالمجلة

مجلة جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز للدراسات التربوية مجلة علمية محكمة ، وهي دورية ربع سنوية تُعنى بنشر البحوث وتطوير المعرفة العلمية في مجال التربية ، وما يتصل بها من العلوم التي تخدم العملية التربوية في المراحل التعليمية كافة ، بما يتفق ورسالة الجامعة وأهدافها ، وينسجم مع الأطر والضوابط المنظمة للبحث العلمي في الجامعات السعودية.

الرؤية:

أن تكون مجلة متميزة ضمن قواعد النشر العالمية في نشر بحوث العلوم التربوية والنفسية. الرسالة: نشر البحوث الأصلية والمحكمة في مجال العلوم التربوية والنفسية باتباع معايير أكاديمية ومهنية متميزة ومعلنة.

الأهداف:

تهدف المجلة بشكل عام إلى تسليط الضوء على بعض جوانب النشاط العلمي في جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز ، من خلال نشر البحوث العلمية الأصلية في مجال العلوم التربوية ، من خلال توفير وعاء للنشر يلبي حاجات الباحثين المتخصصين داخل الجامعة وخارجها ، كما تهدف المجلة بشكل خاص إلى تحقيق الأهداف التالية:

1. الإسهام الفاعل مع الجامعات ومراكز البحث العلمي المحلية والعالمية في إثراء حركة البحث في المجال التربوي.
2. استنهاض همم الباحثين المتميزين لطرح المعالجات العلمية المتعمقة والمبتكرة للمستجدات والقضايا التربوية المعاصرة.
3. توفير وعاء لنشر البحوث العلمية الأصلية في التخصصات التربوية والنفسية.
4. متابعة المؤتمرات والندوات العلمية في مجال العلوم التربوية.

الموافقة على الإصدار:

صدرت الموافقة على إصدار مجلة العلوم التربوية عام 1436هـ/2015م.

صدر المجلد الأول - العدد الأول من المجلة 7/1437هـ 4/2016م.

عنوان المراسلة:

Journal of Educational Sciences

مجلة العلوم التربوية

Prince Sattam Bin Abdulaziz University

جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز

P.O.Box:173 AlKharj:11942

ص.ب. 173 الخرج: 11942

AlKharj , Kingdom of Saudi Arabia

الخرج ، المملكة العربية السعودية

Email: jes@psau.edu.ps

البريد الالكتروني:

WebSite URL http://jes.psau.edu.ps

الموقع الالكتروني:

Aims:

JESPSAU aims to shed light into some aspects of the scientific activity at Prince Saddam bin Abdulaziz University through publishing original scientific research in the field of educational sciences. It also aims to support researchers in this field by providing a new publishing facility that meets the needs of specialized researchers within the University and beyond.

Vision:

To be a distinguished journal within the global publishing rules for publishing educational and psychological sciences research.

Objective:

The objectives of the Journal can be thoroughly specified in the following four objectives:

1. Participating effectively with universities and domestic and international scientific research centers to enrich the research activities in the field of education.
2. Mobilizing outstanding researchers to get their contributions in providing the deep and innovative scientific solutions for contemporary educational issues.
3. Providing a publication channel for publishing original papers in the educational and psychological disciplines.
4. Following-up conferences and scientific seminars in the field of educational sciences.

قواعد وتعليمات النشر في مجلة العلوم التربوية

جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز

1. يشترط في الأبحاث المقدمة للنشر في المجلة ما يلي:

- أن يكون البحث أصيلاً ، وتتوافر فيه شروط البحث العلمي المعتمد على القواعد العلمية والمنهجية المتعارف عليها في كتابة البحوث الأكاديمية في مجالات العلوم التربوية.
- يتم ارسال البحوث عبر البريد الإلكتروني وعبر موقع المجلة الإلكتروني ، مطبوعة على برنامج Microsoft Word ، ويكون تصميم الصفحات بقياس (17سم×24سم) ، مع ترك هامش (2سم) على الجانبين ، وهامش (2.5سم) أعلى الصفحة وأسفلها ، ويمكن الإستعانة بالتصميم المتوافر على الموقع الإلكتروني للمجلة في ذلك.
- يراعى أن يكون البحث مكتوباً بلغة سليمة ، ومراعياً لقواعد الضبط ودقة الرسوم والأشكال -إن وجدت- ومطبوعاً بينط (16) وخط (Traditional Arabic) للبحوث المكتوبة باللغة العربية ، وبينط (12) وخط (Times New Roman) للبحوث المكتوبة باللغة الإنجليزية ، مع مراعاة أن يكون التباعد بين السطور مسافة مفردة ، وبين الفقرات (10) ويكون ترقيم الصفحات في منتصف أسفل الصفحة.
- يشترط ألا يقل عدد كلمات ملف البحث عن (4000) كلمة ، وألا يزيد عن (8000) كلمة متضمنة المستخلص ، والهوامش ، والمراجع ، كما ينبغي أن تكون الجداول والأشكال مدرجة في أماكنها الصحيحة ، وأن تشمل العناوين والبيانات الإيضاحية الضرورية ، ويراعى ألا تتجاوز أبعاد الأشكال والجداول مساحة الصفحة ، ويستخدم الخط (Traditional Arabic) ، بنط (10) في متن الجداول في البحوث العربية ، والخط (Times New Roman) ، بنط (8) في متن الجداول في البحوث الإنجليزية.
- أن يكون البحث ملتزماً بدقة التوثيق ، وحسن استخدام المصادر والمراجع ، مع الأخذ في الحسبان أن نظام التوثيق المعتمد في المجلة هو نظام جمعية علم النفس الأمريكية الإصدار السادس (American Psychological Association ، APA ، 6th Edition).
- إضافة المصادر والمراجع العربية باللغة العربية وترجمتها إلى اللغة الإنجليزية في نهاية البحث.
- يتبع في تنسيق العنوان والمستخلص ومتن صفحات البحث ومراجعة الأبحاث المتوافرة على الموقع الإلكتروني للمجلة.

- يرفق بالبحث المراد نشره مستخلصاً باللغة الإنجليزية ، ويأتي بعد المستخلص العربي في أول البحث ، وإذا كان البحث باللغة الإنجليزية فيرفق مستخلصاً باللغة العربية في حدود (150-250) كلمة.
- يشترط ألا يكون البحث قد سبق نشره أو قدّم للنشر في أي جهة أخرى.
- 2. يقدم الباحث الرئيس تعهداً موقّعاً منه ومن جميع الباحثين (إن وجدوا) بفيّد بأن البحث المراد نشره لم يسبق نشره ، وأنه غير مقدم للنشر ، ولن يقدم للنشر في جهة أخرى حتى تنتهي إجراءات تحكيمه وصدور القرار بشأنه.
- 3. ألا يكون البحث مستلاً من رسائل الماجستير أو الدكتوراه.
- 4. لهيئة التحرير حق الفحص الأولي للبحث ، وتقرير أهليته للتحكيم ، أو رفضه دون إبداء الأسباب.
- 5. تحتفظ المجلة بحقتها في إخراج البحث ، وإبراز عناوينه بما يتناسب وأسلوبها في التحرير والنشر.
- 6. في حالة قبول البحث مبدئياً ، يتم إشعار الباحث ، ومن ثم تختار هيئة التحرير حكمين من ذوي الاختصاص ، بالإضافة إلى حكم مرجح للاستعانة برأيه عند الحاجة.
- 7. يتم إشعار الباحث بقرار صلاحية بحثه للنشر من عدمها خلال ستة أشهر -على الأكثر- من تاريخ استلام البحث.
- 8. في حالة ورود ملاحظات من المحكمين ، ترسل تلك الملاحظات إلى الباحث لإجراء التعديلات اللازمة بموجبها ، على أن تعاد للمجلة خلال مدة أقصاها أسبوعين من إرسالها إليه.
- 9. الأبحاث التي لا يتم الموافقة على نشرها لا تعاد إلى الباحثين.
- 10. يستطيع الباحث الحصول على نسخة من بحثه (ملف pdf) من خلال الدخول على موقع المجلة الإلكتروني jes.psau.edu.sa.
- 11. في حال قبول البحث للنشر تؤوّل كافة حقوق النشر للمجلة ، ولا يجوز نشره في أي منفذ نشر آخر ورقياً أو إلكترونياً ، دون إذن كتابي من هيئة تحرير المجلة.
- 12. مراسلة المجلة تعني قبول شروط النشر واللائحة الداخلية للنشر ، وهيئة التحرير الحق في تحديد أولويات نشر البحوث.
- 13. الآراء الواردة في البحوث المنشورة تعبر عن وجهة نظر الباحثين ، ولا تعبر بالضرورة عن رأي المجلة.

Guidelines and Rules of publication in JESPSAU.

1. The submitted manuscripts for publication in the Journal have to meet the following conditions:

- The submitted manuscript has to be original and adhere to the academic rules of the scientific research in the fields of the educational sciences.
- A manuscript should be submitted via email and the website of the Journal. It should be prepared as a Microsoft-word document. The page design should be in the size (17c.×24c.) , leaving the margins of 2cm. on the two sides , and the margins of 2.5 cm. on the top and bottom. An author can follow the design available at the website of the Journal.
- A manuscript should be written in correct language and tables and figures (if any) should be precise and clear. It should be typed in Traditional Arabic (font size 16) for manuscripts written in Arabic , and in Times New Roman (font size 12) for manuscripts written in English. The line spacing should be single-spaced and (10) between paragraphs and the page numbering should be in the middle on the bottom of the page.
- A manuscript should not be less than (4000) words and should not be more than (8000) words including the abstract and the notes and the references. Tables and figures should be inserted in their respective positions and includes all the necessary illustrations. They should fit wee the layout of the page. Tables in manuscripts written in Arabic should use the Traditional Arabic (font size 10) , and Times New Roman (font size 8) for tables in manuscripts written in English.
- The Manuscript should be committed to the appropriate documentation styles taking into consideration that the approved documentation style by the Journal follows the APA style. (American Psychological Association , APA , 6th Edition).

- Adding the sources and references in Arabic and translating them into English at the end of the manuscript.
 - The design of the title, abstract and margins of the submitted manuscript should follow the layout and format approved by the Journal. The sources of the published papers available at the website of the Journal can be taken as a model.
 - An abstract in English (following an abstract in Arabic) should be attached at the beginning the manuscript, if the manuscript is in English, an abstract in Arabic (150–250) words should be attached.
 - Submission of a manuscript implies that the work described has not been published before or that it is not under consideration for publication elsewhere.
2. The principal author and all the co-authors (if any) should fill and sign a written form that the paper to be published has not been published before and that it is not submitted for publication elsewhere and that will not be published elsewhere until the complete of the publication procedures in the Journal.
 3. The research should not be extracted from master's or doctoral theses.
 4. The editorial board has the right for an initial evaluation of the assigned manuscript to determine its eligibility for reviewing or rejecting it without giving reasons.
 5. The Journal has the right to produce the paper and highlight its title(s) in a way that is commensurate with its style of editing and publishing.
 6. In case of an initial acceptance of the manuscript, an author should be notified. Then, the editorial board selects two specialized reviewers, in a addition to selecting a third one when necessary.
 7. An author should be notified with an acceptance or rejection letter within six months since the first submission.

8. In case of any remarks by the reviewers , they will be sent directly to the author in order to make the necessary changes. The modified manuscript should be sent back to the Journal within two weeks.
9. Manuscripts which are not accepted for publication will not be returned to the authors.
10. An author can obtain a copy of his accepted paper (pdf.file) via the website of the Journal (jes.psau.edu.sa).
11. In case of accepting a manuscript for publication , all rights are reserved for the Journal. No part of this publication should not be reproduced in any form or by any means , without the prior written permission of the publisher (the editorial board of the Journal).
12. Corresponding the Journal implies agreeing to the terms and the internal regulations of publication. The editing board has the right to determine the priority of publishing the manuscripts.
13. All viewpoints mentioned in the published papers in the Journal express the opinions of the authors. They do not necessarily reflect the opinions of the Journal.

المحتويات

الصف	الباحث	عنوان البحث
15		افتتاحية العدد
17	د. إلهام محمد الأحمري	متطلبات تنمية ثقافة العمل الحر لدى طلبة الجامعات السعودية من وجهة نظرهم
51	د. حمده بليه اليامي د. بدر ناصر القحطاني	الخصائص الصوتية المشتركة بين لغة الإشارة السعودية والأمريكية وفق قائمة سواديش المعدلة للغات الإشارة: تحليل محتوى
81	د. رفعه فرج الدوسري	توظيف أعضاء هيئة التدريس للبحث النوعي في أصول التربية بالجامعات السعودية
113	د. سارة خالد الفوزان أ. نورة عدنان العفالق	العوامل المؤثرة في إعداد الخطط الانتقالية الفردية للطلّابات ذوات الإعاقة الفكرية في برامج التربية الفكرية من منظور معلماتهن
143	د. عبدالله إبراهيم السّلولم	الممارسات التدريسية لمعلمي ومعلمات الدراسات الإسلامية في المرحلة المتوسطة في ضوء التنمية التعليمية
178	أ. عبير ضيف الله الغامدي د. خالد محمد أبو الغيث	مساهمة مديرات المدارس في تحسين توظيف التقنيات المساندة في تعليم الطالبات ذوات صعوبات التعلم
210	د. عزة عبد المنعم رضوان	درجة توظيف مراكز التعلم لتنمية بعض عادات العقل للأطفال من وجهة نظر معلمات الروضة
242	أ.علي إبراهيم طالب	أبعاد تحقيق التكامل الإداري بين رؤساء الأقسام العلمية وعمداء الكليات بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية
274	د. عيسى خلف الدوسري	دور برامج التدريب المهني في تميز الأداء الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية

المحتويات

الصف	الباحث	عنوان البحث
308	د. محمد منصور أباحسين	الاتجاه نحو الدراسة باستخدام الفصول الافتراضية في التعلم الإلكتروني للمتعلمين الانطوائيين والانبساطيين على اختلاف تخصصاتهم بجامعة المجمعة
339	أ. محمد عبده حمدي د. ماجد ربحان ودعاني	مستوى الذكاء الانفعالي لدى عينة من الطلاب الموهوبين في ضوء بعض المتغيرات
368	د. مريم نزال العنزي	رؤية مستقبلية لطرق الوقاية من التفكك الأسري في المجتمع السعودي باستخدام نموذج دلفاي
397	أ. هدى بخيت الغامدي	درجة الممارسات التأملية في الأداء التدريسي لدى معلمات التربية الخاصة بمنطقة الباحة

Contents

The page	Researcher	Research Title
15		Introductory issue
17	Dr. Ilham Mohammed AlAhmari	Requirements for Developing Self-Employment Culture among Students at Saudi Universities from their Point of View
51	Hamda Beleh Al-Yami Dr. Bader Nasser Al-kahtani	Common phonetic characteristics between Saudi and American sign languages according to the modified Swadesh list of sign languages: a content analysis
81	Dr. Refah Faraj Al-Dosari	Employing faculty members for the qualitative research in Educational Foundation researches in Saudi universities
113	Dr. Sarah Khalid Alfozan Norah Adnan Alafalig	Factors affecting the preparation of individual transition plans for female students with intellectual disabilities in intellectual education programs from the perspective of their teachers
143	Dr. Abdullah Ibrahim Al-Sallom	Teaching Practices by Male and Female Islamic Studies Teachers in Middle Schools in Light of the Educational Growth
178	Abeer Dhaif Allah Al-Ghamdi Dr. Khaled Mohammed Abu Al-Ghayth	School Principals' Contribution to Improving Teachers' Use of Assistive Technology in Teaching Students with Learning Disabilities
210	Dr. Azza Abdel Moneim Radwan	The degree to which learning centers are used to develop some habits of mind for children from the point of view of kindergarten teachers
242	Ali Ibrahim Talib	Dimensions of achieving administrative integration between heads of academic departments and deans of colleges at Imam Muhammad ibn Saud Islamic University.

Contents

The page	Researcher	Research Title
274	Dr. Issa Khalaf Al Dosari	The role of vocational training programs in excelling the academic performance of faculty members in Saudi universities
308	Dr. Mohammed Mansour Abahussain	The Study of The Attitude of Introverted and Extroverted Male and Female Students Toward the Use of eLearning Virtual Classrooms at Majmaah University
339	Mohammad Abdu A Hamdi Dr. Majed Rabhan Wadaani	Emotional Intelligence of a Gifted Students Sample According to Some Variables
368	Dr. Maryam Nazal Alanazi	A future vision for ways to prevent family disintegration in Saudi society using the Delphi model
397	Huda Bakhit Al-Ghamdi	Levels of Using Reflective Practices in Teaching by Special Education Female Teachers at Al-Baha Region

افتتاحية العدد

تقدم مجلة العلوم التربوية بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز العدد (الثالث) من المجلد (الحادي عشر) ، ويضم مجموعة من الأبحاث المتنوعة في التخصصات التربوية. وتناول العدد الحالي أبعاد تحقيق التكامل الإداري بين رؤساء الأقسام العلمية وعمداء الكليات بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وكذلك تأثير برامج التدريب المهني في تميز الأداء الأكاديمي لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية. كما تضمن العدد دراسة حول توظيف أعضاء هيئة التدريس للبحث النوعي في أصول التربية بالجامعات السعودية. بالإضافة إلى دراسة حول متطلبات تنمية ثقافة العمل الحر لدى طلبة الجامعات السعودية من وجهة نظرهم.

وفي تخصص التربية الخاصة ، جاءت دراسة حول درجة الممارسات التأملية في الأداء التدريسي لدى معلمات التربية الخاصة بمنطقة الباحة ، وكذلك مستوى الذكاء الانفعالي لدى عينة من الطلاب الموهوبين في ضوء بعض المتغيرات. كما تضمن دراسة عن مساهمة مديرات المدارس في تحسين توظيف التقنيات المساندة في تعليم الطالبات ذوات صعوبات التعلم. بالإضافة إلى بحث حول العوامل المؤثرة في إعداد الخطط الانتقالية الفردية للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في برامج التربية الفكرية من منظور معلماتهن ، وكذلك الخصائص الصوتية المشتركة بين لغة الإشارة السعودية والأمريكية وفق قائمة سواديش المعدلة للغات الإشارة.

وتضمن العدد إلى دراسة في تخصص المناهج وطرق التدريس حول الممارسات التدريسية لمعلمي ومعلمات الدراسات الإسلامية في المرحلة المتوسطة في ضوء التنمية التعليمية. بالإضافة إلى دراسة في تخصص تقنيات التعليم تركز على الاتجاه نحو الدراسة باستخدام الفصول الافتراضية في التعلم الإلكتروني للمتعلمين الانطوائيين والانبساطيين على اختلاف تخصصاتهم بجامعة المجمعة.

وجاءت دراسة في مجال علم النفس تقدم رؤية مستقبلية لطرق الوقاية من التفكك الأسري في المجتمع السعودي باستخدام نموذج دلفاي. كذلك دراسة في تخصص ريال الأطفال حول درجة توظيف مراكز التعلم لتنمية بعض عادات العقل للأطفال من وجهة نظر معلمات الروضة.

وتأمل هيئة تحرير المجلة ان يسهم هذا العدد في تقديم إضافة حقيقية للبحث العلمي وتحسين الأداء في الميدان التربوي والتعليمي في جميع المراحل. كما تشكر الهيئة كافة الباحثين المشاركين في العدد الحالي وتبارك لهم هذا الإنجاز العلمي الذي خضع لأعلى المعايير التحكيمية وتدعو المهتمين في مجال المجلة الى مواصلة البحث والاستقصاء وفق أحدث المناهج العلمية فيما يتعلق بالتجريب والاستشراف.

وفق الله الجميع لما يحب ويرضى.

رئيس هيئة التحرير

د. خالد بن ناصر العاصم

AlAhmari , I. (2024). Requirements for Developing Self-Employment Culture among Students at Saudi Universities from their Point of View , *Journal of Educational Science* , 11 (3) , 17 – 50. 10.54643/1951-011-003-001

Requirements for Developing Self-Employment Culture among Students at Saudi Universities from their Point of View

Dr. Ilham Mohammed AlAhmari

Associate Professor of Foundation of Education - Educational Policies Department

Faculty of Education - King Saud University

alahmari4422@gmail.com

Abstract:

The current study aimed to identifying the requirements for developing self-employment culture among students at Saudi universities from their point of view. The descriptive approach was used through a questionnaire. It was administered to a sample of (390) male and female students from Saudi universities. The study concluded a number of results, including: the requirements related to the study nature and evaluation obtained a percentage of (85.81%) , with a high mean score of (2.57). The human requirements obtained a percentage of (82.00%) , with a high mean score of (2.46). The material requirements obtained a percentage of (81.33%) , with a high mean score of (2.44). The administrative requirements obtained a percentage of (76.33%) , with an average mean score of (2.29). Requirements for the external community obtained a percentage of (78.33%) , with a high mean score of (2.35). The study found out that there are no statistically significant differences at (0.05) significance level in the questionnaire dimensions among the different universities, except for the financial and administrative requirements. There are differences in favor of Princess Nourah University. There are no differences between males and females except for the financial and administrative requirements, and the total score as there are differences in favor of females. There are no differences between the different ages and between theoretical and practical colleges as well , except for the administrative requirements as there are differences in favor of theoretical colleges. A number of techniques were developed to activate requirements for developing self-employment culture among students at Saudi universities.

Keywords: Saudi Universities , Self-Employment Culture , University Students.

الأحمري ، إلهام. (2024). متطلبات تنمية ثقافة العمل الحر لدى طلبة الجامعات السعودية من وجهة نظرهم. *مجلة العلوم التربوية* ، 11 (3) ، 17 - 50 . 10.54643/1951-003-001

متطلبات تنمية ثقافة العمل الحر لدى طلبة الجامعات السعودية من وجهة نظرهم

د. إلهام محمد الأحمري⁽¹⁾

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على متطلبات تنمية ثقافة العمل الحر لدى طلبة الجامعات السعودية من وجهة نظرهم ، وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي من خلال الاستبانة ، وتم تطبيقها على عينة مكونة من (390) طالباً وطالبة من الجامعات السعودية ، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج ، منها: أن المتطلبات الخاصة بطبيعة الدراسة والتقييم حصلت على نسبة مئوية (85.81%) ، بمتوسط حسابي (2.57) وهو مرتفع ، وحصلت المتطلبات البشرية على نسبة مئوية (82.00%) ، بمتوسط حسابي (2.46) وهو مرتفع ، وحصلت المتطلبات المادية على نسبة مئوية (81.33%) ، بمتوسط حسابي (2.44) وهو مرتفع ، كما حصلت المتطلبات الإدارية على نسبة مئوية (76.33%) ، بمتوسط حسابي (2.29) وهو متوسط ، وحصلت المتطلبات الخاصة بالمجتمع الخارجي على نسبة مئوية (78.33%) ، بمتوسط حسابي (2.35) وهو مرتفع ، كما توصلت الدراسة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في أبعاد الاستبانة بين الجامعات المختلفة؛ فيما عدا المتطلبات المادية والإدارية ، فتوجد فروق لصالح جامعة الأميرة نورة ، وكذلك عدم وجود فروق بين الذكور والإناث؛ فيما عدا المتطلبات المادية والإدارية والمجموع الكلي ، فتوجد فروق لصالح الإناث ، وعدم وجود فروق بين الأعمار المختلفة ، ولا توجد فروق بين الكليات النظرية والعملية؛ فيما عدا المتطلبات الإدارية ، فتوجد فروق لصالح الكليات النظرية ، وتم وضع مجموعة من الآليات لتفعيل متطلبات تنمية ثقافة العمل الحر لدى طلبة الجامعات السعودية.

الكلمات المفتاحية: الجامعات السعودية ، ثقافة العمل الحر ، طلبة الجامعة.

(1) أستاذ أصول التربية المشارك، قسم السياسات التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، alahmari4422@gmail.com

المقدمة:

يعد العمل الحر من أهم دعائم الاقتصاد الوطني، ومن أهم الأدوات لتحقيق التنمية الاجتماعية والاقتصادية، وإكساب الشباب المهارات المستقبلية ومساعدتهم على تحسين وضعهم الاقتصادي والاستقلالية عن الغير، ولعل ذلك يتماشى مع رؤية المملكة العربية السعودية 2030.

ويُعد استثمار الموارد البشرية الطاقة المحركة للتنمية التي تهدف إلى تنمية الفرد من خلال التكوين الأمثل للمعارف والمهارات التي تمكنه من التفاعل المثمر مع كل ما يحيط به، كما أن تقدم الدول يُقاس بحجم المعرفة التي يحصل عليها المتعلمون، وتهتم الدول حالياً بتحقيق ما يُعرف بجودة التعليم من خلال ارتباط التعليم بما يفرضه المجتمع ومتغيراته، ووجود مخرج يواجه ما هو متطلب من سوق العمل (رشوان، 2018).

وقد أصبح العمل الحر من أهم القوى الدافعة للتنمية بالمجتمع؛ نظراً لأنه يُسهم بشكل كبير في حل مشكلة البطالة (Baluku, et al., 2019) وتوفير منافذ عمل للموهوبين والمبدعين في مجال العمل الحر من الطلاب والخريجين من التعليم. مما يُساعد في تحسين المستوى الاقتصادي بالدولة. ولقد أصبح العمل الحر يؤدي إلى وجود اقتصاد مُستقل غير تابع وهو الاقتصاد القائم على الإنتاج من قِبَل المواطنين، وهو في صعود مُستمر على مُستوى العالم في الآونة الأخيرة، ولكنه يتطلب مناخاً تسوده الحرية والمرونة والروح الريادية لدى الأفراد (علام، 2021).

وفي ضوء التوجهات العالمية نحو التركيز على الاقتصاد المعرفي، وتعميق ثقافة العمل الحر والتخفيف من قيود الوظيفة، تأتي أهمية مشروعات وأنشطة العمل الحر لتأخذ أهمية كبيرة في دعم الاقتصاد وزيادة قدرة التنافسية محلياً ودولياً؛ فهي مصدر للميزة التنافسية، وأحد الركائز الأساسية والقوة الدافعة للتنمية الاجتماعية والاقتصادية، وأحد المنافذ لخلق الكفاءة الاقتصادية والإبداع، وأهم المحاضن لتوفير فرص العمل للطلاب، كما تمثل رافداً أساسياً لنمو الناتج الإجمالي وتحسين الوضع الاقتصادي للفرد، والتوظيف الذاتي وتوليد روح المبادرة والتنافس بين الشباب، من أجل خلق مجتمع ريادي في ظل نظم بيئية فعالة تشجع على ثقافة العمل الحر وتدعمها (إدريس، وأحمد، 2016).

ويقع على عاتق الجامعات الدور الأساسي في التأهيل البشري للطلاب الذين سيعملون في المجتمع، وتنفيذ الخطط التدريبية المناسبة لهم، والتي تؤهلهم لخوض هذا المجال الاقتصادي.

وتُعدُّ "المملكة العربية السعودية" من الدول التي تعطي اهتمامًا بالغًا لاستثمار عقول الشباب وقدراتهم الإبداعية، تمثل هذا الاهتمام في "برنامج تنمية القدرات البشرية"، وهو أحد "برامج رؤية المملكة 2030"، ومن أهم ركائزه: إعداد المواطنين لسوق العمل المستقبلي محليًا وعالميًا، من خلال تطوير المهارات، وتوفير المسارات في التعليم، وتعزيز ثقافة الابتكار وريادة الأعمال، بالإضافة إلى التشجيع الحكومي لتفعيل مبادرات الأعمال، وإنشاء المشروعات المتنوعة (الشمري، 2022).

كما أن نشر ثقافة العمل الحر لدى الطلاب هو تعليم الأفراد القدرة على تحويل الأفكار إلى أعمال تشمل الابتكار والإبداع والمخاطرة، فضلاً عن القدرة على تخطيط المشروعات والأعمال وإدارتها من أجل تحقيق الأهداف، وأنه لا بد من تدريب الطلاب وبث روح المبادرة لديهم، وتضمن ذلك في المناهج الدراسية؛ لتؤهل الطالب لأن يصبح رائد أعمال، بشرط أن تتاح له الفرصة؛ ولتحقيق ذلك يجب التدريب والتعليم معاً (Afolabi, et al., 2017).

مما سبق يتضح أن نشر ثقافة العمل الحر بين طلاب الجامعة أكدت عليه رؤية المملكة 2030، بهدف تعليم الشباب كيفية تحويل الأفكار إلى أعمال من تحسين مستواهم الاقتصادي والاجتماعي، كما أشارت العديد من الدراسات إلى ضرورة تنمية ثقافة العمل الحر، لما لها من دور مهم في تنشئة مواطن صالح قادر على تحسين دخله ومكانته الاجتماعية؛ ومن ثم تحسين الوضع الاقتصادي لبلده.

وبناءً على ما سبق تتضح أهمية نشر ثقافة العمل الحر لدى الطلاب والخريجين؛ ليسهموا في تحقيق أهداف وتطلعات المجتمع، وإيجاد بيئة مُحفزة للاقتصاد المعرفي؛ لذا برزت الحاجة إلى إجراء الدراسة الحالية.

مُشكلةُ الدِّراسة:

مما لاشك فيه أن الشباب الجامعي يتخرج في الجامعة وهو بحاجة إلى تلبية العديد من المتطلبات، التي يحتاج فيها المزيد من العمل من أجل تحقيقها، ولما كان الاعتماد على العمل الحكومي لا يلبي بشكل كافٍ هذه المتطلبات، هذا بخلاف قلة توافره للخريجين نظراً لكثرة عدد الخريجين في كافة القطاعات؛ أصبحت المشروعات الصغيرة ضرورية في ظل عدم توفر فرص عمل، كما أن الأعداد المطلوبة للتوظيف محدودة بالنسبة للاحتياجات الفعلية.

كما أكدت " رؤية المملكة 2030" على ضرورة نشر ثقافة العمل الحر بين الشباب الجامعي ، التي جعلت من أهدافها: شجيع ذوي الأفكار المبدعة ، وإعداد خريجين مؤهلين للعمل ، والسماح بتعاون مختلف المؤسسات بشكل أكبر في الناتج المحلي ، وتقليل معدلات البطالة والوصول إلى نسبة 7% بحلول عام 2030 ، بالإضافة إلى رفع مساهمة المنشآت الصغيرة والمتوسطة من نسبة 21 % من الناتج المحلي إلى 35 % بحلول 2030 (الشمري ، 2022).

وأكدت العديد من الدراسات (إدريس ، وأحمد ، 2016) (رشوان ، 2018) (ربيع ، 2020) (صقر وعبد الحميد ، 2023) على أن انفصال ناتج التعليم عن متطلبات سوق العمل وغياب التنسيق بين التخطيط للتعليم وبين ما تتطلبه المشروعات الهادفة للتنمية؛ قد أدى إلى شيوع البطالة بين الخريجين؛ ولهذا يجب تأهيل طلاب الجامعات ، وإعدادهم وصقل وتطوير مهاراتهم وسلوكياتهم؛ لكي يتعودوا على التكيف مع دينامية التحول واقتصاديات السوق.

لذا؛ فقد أدركت غالبية دول العالم ضرورة غرس وتنمية ثقافة العمل الحر لدى المتعلمين؛ حتى يستطيعوا الإسهام في إحداث تنمية المجتمع اقتصادياً ، وأن يكون هذا الإسهام على أساس علمي صحيح ، وأن يتم ذلك في جميع مراحل التعليم. فعلى سبيل المثال تقدم فنلندا تعليم الريادة والعمل الحر في جميع المستويات التعليمية ، وبخاصة المرحلة الثانوية حيث يتم تدريس أربعة مقررات دراسية عن ريادة الأعمال لتعزيز ثقافة العمل الحر لدى الطلاب (بكري، 2022).

لذا تحاول الدراسة الحالية زيادة "وعي طلاب الجامعات السعودية بثقافة العمل الحر" من خلال الإجابة عن التساؤلات المطروحة.

وتتلخص مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي:

"ما متطلبات تنمية ثقافة العمل الحر لدى طلبة الجامعات السعودية؟"

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الآتية:

1. ما متطلبات تنمية ثقافة العمل الحر لدى طلبة الجامعات السعودية من وجهة نظرهم؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات عينة الدراسة لمتطلبات تنمية ثقافة العمل الحر لدى طلبة الجامعات السعودية تعزى لمتغيرات (الجامعة ، النوع ، العمر ، نوع الكلية)؟
3. ما الآليات المقترحة لتفعيل دور الجامعات السعودية في تنمية ثقافة العمل الحر لدى طلبتها؟

أهدافُ الدِّراسة:

تهدف الدراسةُ إلى ما يلي:

1. تحديد متطلباتُ تنمية ثقافة العمل الحر لدى طلبة الجامعات السعودية من وجهة نظرهم.
2. الكشف عن الفروقات في تقديرات عينة الدراسة لمتطلبات تنمية ثقافة العمل الحر لدى طلبة الجامعات السعودية تعزي لمتغيرات (الجامعة ، النوع ، العمر ، نوع الكلية).
3. وضع آليات لتفعيل دور الجامعات السعودية في تنمية ثقافة العمل الحر لدى طلبتها.

أهميةُ الدِّراسة:

تأتي أهميةُ هذه الدراسة من جانبين ، هما:

1. الأهمية النظرية:

تأتي أهمية هذه الدراسة من أهمية موضوعها؛ حيث يمثل العمل الحر توجهاً ومتطلباً ملحاً من الشباب ، ومن كافة القطاعات المعنية بتنمية ثقافته لدى الشباب ، كما تعد هذه الدراسة ذات بعد مستقبلي في وضع الخطط الفعالة لتطوير ونشر "ثقافة العمل الحر بمؤسسات التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية".

2. الأهمية التطبيقية:

تنبع أهمية الدراسة من "الناحية التطبيقية" في أنها قد تفيد الطلاب الجامعيين وأصحاب الأعمال وأصحاب المشروعات الصغيرة في أنها قد تلفت أنظار الطلاب الجامعيين للتوجيه نحو العمل الحر من خلال ربطهم بسوق العمل وإكسابهم روح المبادرة والقدرة على إنشاء المشروعات الصغيرة القائمة على الابتكار والإبداع. كما قد تفيد الجامعيين في تطوير برامجهم لتأهيل الشباب للعمل الحر.

3. مُصطلحات الدِّراسة:

- **العملُ الحر:** "هو عمل اختياري يقع عبء مسؤولياته على صاحبه ، وتعود إليه مخرجاته المادية والأدبية والمعنوية ، وقد يكون عملاً في مجال واحد أو تتعدد المجالات بحسب اهتمامات من يقوم به أو تفرضه عليه ظروف السوق" (الخزاعلة ، 2018 ، 168).

- **ثقافة العمل الحر:** تعرف الدراسة الحالية ثقافة العمل الحر إجرائياً: بأنها إكساب طلاب الجامعات السعودية القيم والاتجاهات التي تدفعهم لممارسة العمل الحر في إطار أخلاقي، والمعلومات والأفكار والمهارات الريادية المختلفة التي تلزمهم من أجل ممارسة العمل الحر دون الحاجة إلى مساعدة الآخرين، ويتم تحديد متطلبات تنمية ثقافة العمل الحر من خلال استبانة مُعدة لهذا الغرض.

- **الجامعات السعودية:** يُقصد بها مؤسسات تعليمية وبحثية وخدمية تهدف إلى تنمية المعارف والمهارات والقيم لطلابها في التخصصات الأكاديمية المختلفة تحت إشراف وزارة التعليم السعودية.

حدود الدراسة:

- **حدود موضوعية:** اقتصرَت الدراسة الحالية على بعض المتطلبات لتنمية ثقافة العمل الحر لدى طلبة الجامعات السعودية، وهي المتطلبات الخاصة بطبيعة الدراسة والتقويم، والمتطلبات البشرية والمادية والإدارية، والمتطلبات الخاصة بالمجتمع الخارجي.
- **حدود بشرية:** اقتصرَت الدراسة الحالية على (390 طالباً) من طلاب الجامعات السعودية، تمثلت في (151) من الذكور، وعدد (239) من الإناث.
- **حدود مكانية:** اقتصرَت الدراسة الحالية على جامعة الملك سعود، وجامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل، وجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وجامعة الأميرة نورة، واقتصرت الباحثة على هذه الجامعات نظراً لتقارب ثقافة العمل الحر فيها.
- **حدود زمانية:** طبقت أداة البحث (الاستبانة) في الفصل الدراسي الأول لعام (1445هـ).

الإطار النظري والدراسات السابقة:

وفيما يلي تناول واستعراض الأدب التربوي الخاص بالعمل الحر وذلك وفقاً لما يلي:

مفهوم وتعريفات العمل الحر Self Employment:

يُعرِّف إبراهيم (2018) العمل الحر بأنه: "كل نشاط يقوم به الفرد عضلياً أو عقلياً مقابل عائد مادي؛ إشباعاً لرغباته، وتلبية لاحتياجاته الحياتية المتنوعة لتوفير حياة كريمة له" (ص 12).

ويعرّف العمل الحر بأنه: توظيف الفرد لذاته ولإنشائه لعمل مستقل ، يبدؤه ويسيطر عليه ، ويديره ويولد الدخل المباشر له من العملاء والزبائن وغيرهم من المنظمات ، بدلاً من كونه موظفًا في عمل لدى شخص آخر أو لدى صاحب عمل آخر ، وبالتالي يكون العمل الحر هو وضع يعمل فيه الفرد لنفسه وبنفسه بدلاً من العمل لدى صاحب العمل الذي يدفع له الراتب أو الأجر (Afolabi, et al., 2017).

مما سبق يتضح أن العمل الحر هو كل نشاط يقوم به الطالب الجامعي من أجل تحسين دخله وتلبية احتياجاته اليومية ، وتوفير حياة كريمة له معتمداً على نفسه وأفكاره وقدراته.

مفهوم ثقافة العمل الحر Self Employment Culture

ثقافة العمل الحر من المفاهيم القديمة الحديثة؛ قديمة من حيث الممارسة ، وحديثة من حيث التنظير والممارسة ، وقد تعددت تعريفات ثقافة العمل الحر ، فهناك من يرى أن هذه الثقافة تشير إلى الأساليب السلوكية ، والقيم المثاليات ، وطرائق الحياة والتفكير ، التي تتجسد في أنظمة وعلاقات اجتماعية وأنساق الاعتقاد (بكري ، 2022).

فقد عرفها الخواجة (2011) بأنها: "مجموعة من القيم والأفكار والاتجاهات والعادات التي تدعم العمل الحر ، الذي يقوم على أساس الرغبة من قبل الأفراد في المشاركة في أي نشاط إنتاجي أو خدمي يتبع الجهات المختلفة" (ص15).

كما عرف بكري (2022) ثقافة العمل الحر بأنها: "ذلك التشكيل القيمي ، والمعرفي ، والمهاري المتضمن للمكونات الثلاثة (التصورات والاتجاهات ، والمعارف والمهارات) والذي يستهدف إكسابها للأفراد؛ بهدف ممارسة هذا العمل برغبة ، وانطلاقاً من دوافع ذاتية ، وترجمة تلك المكونات في بناء المشروعات الخاصة سواء كان ذلك في المجال الإنتاجي أو الخدمي أو التجاري" (ص14).

مما سبق يتضح أن ثقافة العمل الحر تشير إل مجموعة من القيم والأفكار والاتجاهات التي تشجع الطالب الجامعي على القيام ببعض الأعمال؛ من أجل تحسين دخله وتلبية احتياجاته اليومية ، وتوفير حياة كريمة له ، معتمداً على نفسه وأفكاره وقدراته.

مميزات ممارسة العمل الحر:

يُعد من أهم مميزات العمل الحر للأفراد والمجتمع ما ذكره خليفة (2018 ، 15 - 16) ما يلي:

يلي:

- المرونة والتحكم: العمل الحر لا يتطلب الثبات في أماكن محددة ، حيث يوفر العمل الحر المرونة لصاحب العمل في اختيار العدد الذي يرغب به لأداء مشروع ما.
- زيادة الإنتاجية والحصول على الخبرات والمهارات اللازمة: حيث يعطي العمل الحر فرصة كبيرة جداً للشباب في التدريب اللازم ، بالإضافة إلى كسب الأموال.
- الفوائد المالية: يمكن أن يصبح متوسط معدلات الأجور في العمل الحر بسهولة ضعفين أو ثلاثة أضعاف متوسط معدل موظف بدوام كامل في شركة ما.
- العلاقات المتعددة: يتيح العمل الحر الاتساع الكبير في العلاقات حيث يتيح لصاحب العمل التواصل مع أصحاب المشاريع المختلفة.

وبناءً على ما سبق فإن من أهم مميزات العمل الحر هو زيادة قدرة الطالب الجامعي على المرونة في التفكير والتحكم الذاتي في قدراته ، وزيادة الإنتاجية من خلال اكتساب الخبرات والمهارات بنفسه ، هذا بجانب الفوائد المالية ، وتشكيل علاقات متعددة مع أصحاب الأعمال والمستفيدين ، ومن ثم تتضح أهمية تنمية ثقافة العمل الحر بين طلاب الجامعة ، في أنها تساعدهم على الاعتماد على النفس ، وبناء الثقة في الذات ، ورفع مستواهم العلمي والمهني ، وخفض مشكلة البطالة بين الشباب ، ومصادر إنتاجية جديدة.

المبادئ التي تقوم عليها فلسفة العمل الحر في المجتمع السعودي:

- تعتمد ثقافة العمل الحر على مجموعة من المبادئ تؤثر في سياقها ، وتعمل على تحقيق أهدافها ، ومن أهم تلك المبادئ:
- الاقتصادية: العمل الحر من أهم دعائم الاقتصاد الوطني ، حيث "تشكل مشاريع الشباب الصغير ما نسبته 90% تقريباً من إجمالي المنشآت في العالم ، وتوظيف ما يناهز 50-60% من القوى العاملة في العالم" (إبراهيم ، 2018).
 - التكنولوجية: "حيث إن العمل الحر أصبح يعتمد بشكل كبير على التكنولوجيا الحديثة في الدعاية لهذا العمل وتسويق منتجاته ، بالإضافة إلى ظهور بعض الأعمال الحرة التي تمارس عبر الإنترنت ، مما أتاح ظهور منصات للعمل الحر عبر الإنترنت" (إبراهيم ، 2018)
 - الاجتماعية: يترتب على ممارسة العمل الحر العديد من المزايا الاجتماعية ، بالإضافة للعوائد الاقتصادية منها القضاء على البطالة والزواج ، وبناء الأسرة والقضاء على الفراغ ومحاربة التشدد. (الأحمد ، 2019).

يتضح مما سبق أن ثقافة العمل الحر تقوم على مجموعة من المبادئ هي المبادئ الاقتصادية والتكنولوجية والاجتماعية ، والتي يجب مراعاتها عند وضع متطلبات تنمية ثقافة العمل الحر بين طلاب الجامعات السعودية.

التعليم ودوره في تشجيع الشباب على العمل الحر:

تغيرت بنية العمل تغيراً جذرياً في العقود الأخيرة ، وأصبح الاستثمار وإستراتيجيات الأعمال وممارسات الإدارة والأعمال ، يتم تشكيلها جميعاً في بيئة عالمية؛ وبالتالي فهذه التطورات تؤثر في الاقتصاد المحلي والعالمي (Baluku , et al (2019). ومن الثابت أن التعليم هو أهم سلاح لمواجهة الفقر والبطالة ، وهو عامل من عوامل التنمية الشخصية والمجتمعية ، فهو يقوم بدور رئيس في إعداد الشباب وتوجيههم نحو مجالات العمل المناسبة. ويتحقق هذا الدور من خلال رافدين؛ الأول وهو إكساب الأفراد القيم المرتبطة بالعمل وغرسها فيهم ، والثاني إكسابهم المهارات التي يحتاجون إليها. والتشجيع على ممارسة العمل الحر والتهيئة له والنجاح فيه يعتمد على وجود مجموعة من القيم لدى الشباب ، والتي يُعد التعليم أحد أبرز وأهم الروافد لاكتسابها متكاملًا في ذلك مع دور الأسرة؛ حيث يُشكل التعليم عقلية النشء في مرحلة مبكرة من تكوينهم الذهني والفكري ، فتشبع أجيال بالكامل مؤمنة بقيم وأفكار رسخت في نفوسها وعقولها تجاه قضايا وموضوعات عدة منها العمل الحر.

التحديات التي توجه تنمية ثقافة العمل الحر في المجتمعات:

تتمثل تلك التحديات فيما يأتي:

- تؤثر القيم الاجتماعية السائدة داخل المجتمعات؛ فهي المؤثر في سلوك الفرد والمجتمع ، وتحتاج ثقافة العمل الحر إلى سلوكيات وتصرفات مختلفة تعمل على دفعها قدماً.
- صعوبة تغيير بعض الأنماط مثل الانعزالية والتوكل على الغير وعدم احترام قيم العمل اليدوي (الأحمد ، 2019)
- معوقات وتحديات إدارية تظهر في تعقيد الإجراءات ، والروتين ، وانتشار اللامبالاة والسلبية ، وضعف كفاءة العنصر البشري.
- عدم توفر القيادات القادرة على التأثير المجتمعي والاستفادة من الموارد المتاحة.
- عدم توفر الكفاءات المؤهلة والتي بإمكانها استقطاب رجال الأعمال والمسؤولين وذوي القيادة من أجل دفع عجلة التنمية. (Thomassen , et al , 2020).

يتضح مما سبق أن هناك مجموعة من التحديات التي تواجه تنمية ثقافة العمل الحر بين طلاب الجامعات السعودية منها التحديات المجتمعية ، وصعوبة تغيير بعض الأنماط وتحديات إدارية ، وتحديات بشرية يمكن مراعاتها عند وضع متطلبات تنمية ثقافة العمل الحر بين طلاب الجامعات السعودية.

الدراساتُ السابقة:

تم عرض الدراسات السابقة في محورين هما: العمل الحر بشكل عام ، والعمل الحر المرتبط بالتعليم بهدف التعرف على متطلبات نشر ثقافة العمل الحر لدى طلبة الجامعات السعودية.

المحور الأول: دراسات تناولت العمل الحر بشكل عام:

هناك العديد من الدراسات السابقة التي تناولت العمل الحر بشكل عام منها: دراسة سابان Szaban(2018) التي توصلت إلى التناقضات الرئيسة بين التعريفات والنهج الحالي في ريادة الأعمال ، ونظريات العمل الحر ، والتعريفات الرسمية للاتحاد الأوروبي ، وسوق العمل المعاصر ، كما توصلت دراسة بالوكو وآخرون (2019) Baluku , et al إلى تأثير التوجه الثقافي الشخصي والجانب السلوكي للذكاء الثقافي على النجاح الذاتي في العمل الحر في سياق متعدد الثقافات والجنسيات ، وتوصلت دراسة صقر ، وعبد الحميد (2023) إلى العوامل الخارجية المؤثرة على التوجه للعمل الحر في مصر هي الأسرة والأصدقاء ، ونظم التعليم ، ووسائل الإعلام ، والحكومة. واتضح أن 68% من أفراد العينة ليس لديه مشروع ولا يرغب في العمل الحر بسبب مشاكل التمويل وتعتقد الإجراءات.

المحور الثاني: دراسات تناولت العمل الحر المرتبط بالتعليم:

وهناك العديد من الدراسات السابقة التي تناولت العمل الحر المرتبط بالتعليم منها: دراسة إبراهيم (2018) التي وضعت خطة استراتيجية مقترحة لتنمية ثقافة العمل الحر لدى طلاب التعليم الفني في مصر ، بالاعتماد على المنهج الوصفي ، وتوصلت الدراسة إلى أن طلاب التعليم الفني يريدون ممارسة العمل الحر ، لكن توجد لديهم مشكلة قلة الأموال التي تلزمهم لبدء أعمالهم الحرة ، بالإضافة إلى ضعف التقدير الاجتماعي للأعمال الحرة في المجتمع ، كما أظهرت النتائج الضعف الشديد في دور المعلمين والمدرسين المهنيين في تنمية ثقافة العمل الحر لدى طلابهم.

وتوصلت دراسة الأحمد (2019) إلى أن اتجاهات طلاب المدرسة الثانوية بمدينة الرياض نحو ثقافة العمل الحر جاءت متوسطة ، وفي ضوء نتائج الدراسة تم التوصل إلى الرؤية المقترحة لدور المدرسة الثانوية في تنمية هذه الاتجاهات والتوصيات والمقترحات" ، وتوصلت دراسة ربيع (2020) إلى تحديد فاعلية برامج مراكز الشباب في تنمية ثقافة العمل الحر لدى الشباب ، كما توصلت دراسة سويلم (2020) إلى أن تقديرات عينة البحث لدرجة الاستعداد لممارسة العمل الحر بعد التخرج جاءت "كبيرة" ، كذلك جاءت تقديراتهم "كبيرة" لمستوى إدراكهم لأهمية ممارسة العمل الحر بعد التخرج ، وكشفت نتائج التحليل الكيفي للسؤال المفتوح عن وجود علاقة إيجابية بين تنمية الوعي بثقافة العمل الحر لدى طلبة الجامعة وبين درجة تحقيق الأمن الاجتماعي. كما توصلت دراسة جوهر وصيام ورمان (2021) إلى ضرورة تفعيل دور الجامعي في تنمية الوعي بثقافة العمل الحر لدى طلاب كلية التربية بجامعة دمياط؛ حتى يكونوا قادرين على افتتاح مجال العمل الحر بعد تخرجهم مباشرة ، كما توصلت دراسة Elmobayed (2022) إلى أنه لا يوجد تأثير إحصائي للمعرفة الريادية على الرغبة المتصورة ، بينما أفادت الدراسة بعدم وجود تأثير إحصائي للرغبة الملحوظة على النوايا الريادية للأعمال لدى طلبة الجامعات في فلسطين ، وتوصلت دراسة الشمري (2022) إلى أن تقديرات عينة الدراسة حول دور تعليم ريادة الأعمال في تنمية ثقافة العمل الحر لدى طلاب الإدارة العامة وخريجها في جامعة حائل؛ جاءت بدرجة متوسطة ، وأن أهم المعوقات: وجود اعتقاد ثقافي لدى الطلاب بأهمية الوظيفة الحكومية؛ لأنها أكثر أماناً".

التعليقُ على الدراسات السابقة:

أوضحت الدراسات السابق عرضها في مجملها أهمية "العمل الحر" وضرورة تدعيم و"تنمية ثقافة العمل الحر" لدى جميع الأفراد في قطاعات ومؤسسات التعليم وخارجها ، كما تناولت الدراسات العديد من المتغيرات ذات الأثر في تنمية ثقافة العمل الحر.

أوجه التشابه مع الدراسات السابقة:

- تتشابه الدراسة الحالية من حيث الهدف في دراسة العمل الحر في التعليم مع دراسة كل من ربيع (2020) ، ودراسة سويلم (2020) ، ودراسة جوهر وصيام ورمان (2021) ، ودراسة Elmobayed (2022) ، ودراسة الشمري (2022)
- اتفقت الدراسة الحالية من حيث العينة واستهدافها لطلاب الجامعة مع دراسة سويلم (2020) ، والشمري (2022).

- اشتركت الدراسة الحالية من حيث اعتماد الاستبانة كأداة للدراسة مع الأحمد (2019) ، وربيع (2020) ، ودراسة جوهر وصيام ورمان (2021) ، والشمري (2022) .

أوجه الاختلاف عن الدراسات السابقة:

- اختلفت الدراسة الحالية من حيث الهدف مع دراسة صقر ، وعبدالحاميد (2023) التي تناولت العوامل المؤثرة على التوجه للعمل الحر في مصر ، ودراسة سابان (2018) Szaban التي تناولت طرح إطار لتحليل ظاهرتي (العمل الحر ، ريادة الأعمال) ، ودراسة بالوكو وآخرون (2019) Baluku , et al التي تناولت تقييم تأثير التوجه الثقافي الشخصي والجانب السلوكي للذكاء الثقافي على النجاح الذاتي في العمل الحر في سياق متعدد الثقافات والجنسيات.
- اختلفت الدراسة الحالية من حيث اتباعها للمنهج الوصفي المسحي عن دراسة كل من دراسة سويلم (2020) ، ودراسة Elmobayed (2022) التي تبنت المنهج المختلط.
- اختلفت الدراسة الحالية من حيث العينة التي استهدفت طلاب وطالبات الجامعات السعودية مع دراسة الأحمد (2019) استهدفت طلاب المدرسة الثانوية بمدينة الرياض ، ودراسة إبراهيم (2018) استهدفت طلاب التعليم الثانوى الفني في مصر.
- تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات الأخرى من حيث الهدف العام والمتمثل في التعرف على متطلبات تنمية ثقافة العمل الحر لدى طلبة الجامعات السعودية من وجهة نظرهم.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

- استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في صياغة عنوان الدراسة الحالي بشكل دقيق.
- استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في إثراء الإطار النظري.
- استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تحديد متطلبات تنمية ثقافة العمل الحر لدى طلبة الجامعات السعودية المتمثلة في: متطلبات خاصة بطبيعة الدراسة والتقويم ، ومتطلبات بشرية ، ومتطلبات مادية ، ومتطلبات إدارية ، ومتطلبات خاصة بالمجتمع الخارجي.

أوجه تميز هذه الدراسة:

تتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في تناول متطلبات تنمية ثقافة العمل الحر لدى طلبة الجامعات السعودية ، وطرح العديد من التوصيات التي تركز على أهمية أن تحتل ثقافة العمل الحر ركنًا أساسيًا داخل المناهج الدراسية ، وركزت الدراسة الحالية على وضع آليات لدور الجامعات السعودية في تنمية ثقافة العمل الحر لدى طلبة الجامعة.

الطريقة وإجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي في جمع المعلومات وتفسير وتحليل متطلبات تنمية ثقافة العمل الحر لدى طلبة الجامعات السعودية من وجهة نظرهم.

متغيرات الدراسة:

تتمثل المتغيرات المستقلة في متغيرات (الجامعة ، النوع ، العمر ، نوع الكلية) ، والمتغير التابع هو متطلبات تنمية ثقافة العمل الحر لدى طلبة الجامعات السعودية.

مجتمع الدراسة:

يتمثل مجتمع الدراسة في طلاب وطالبات بعض الجامعات السعودية وهي: جامعة الملك سعود ، وجامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل ، وجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ، وجامعة الأميرة نورة ، وعددهم (286,878) طالبًا وطالبة ، ويوضح الجدول التالي مجتمع الدراسة بهذه الجامعات.

جدول (1)

يوضح مجتمع الدراسة.

الجامعة		المجتمع	النسبة المئوية(%)
1	جامعة الملك سعود	67,165	23.41 %
2	جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل	37,362	13.02 %
3	جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية	135,538	47.25 %
4	جامعة الأميرة نورة	46,813	16.32 %
الإجمالي		286,878	100.00 %

عينة الدراسة:

تم تحديد حجم العينة بناءً على معادلة ستيفن ثامبسون لحساب حجم العينة ، وتم تحديد حجم عينة الدراسة ، وتم اختيارها بطريقة عشوائية لتطبيق الأداة بـ (384 طالباً وطالبة) ، وبذلك تكون تم اختيار عينة عشوائية بسيطة للتطبيق عليها استبانة متطلبات تنمية ثقافة العمل الحر لدى طلبة الجامعات السعودية من وجهة نظرهم.

خصائص عينة الدراسة:

جدول (2)

البيانات الأولية لعينة الدراسة.

الصفة	الاستجابة	التكرار	النسبة المئوية (%)
الجامعة	جامعة الملك سعود	92	23.59
	جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل	52	13.33
	جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية	182	46.67
	جامعة الأميرة نورة	64	16.41
	الإجمالي	390	100.00
النوع	ذكر	151	38.72
	أنثى	239	61.28
	الإجمالي	390	100.00
العمر	"أقل من 20 سنة"	219	56.15
	"من 20 سنة أقل من 30 سنة"	87	22.31
	"من 30 سنة أقل من 40 سنة"	49	12.56
	"من 40 سنة فأكثر"	35	8.97
	الإجمالي	390	100.00
نوع الكلية	نظرية	222	56.92
	عملية	168	43.08
	الإجمالي	390	100.00

يوضح جدول (2) البيانات الأولية لعينة الدراسة وفق المتغيرات المتعلقة بالخصائص الشخصية لأفراد عينة الدراسة.

أداة الدراسة:

لما كان الهدف من هذه الدراسة معرفة متطلبات تنمية ثقافة العمل الحر لدى طلبة الجامعات السعودية من وجهة نظرهم؛ كان لزاماً القيام بـ:

1. إعداد استبانة: تم بناء الاستبانة وفق الخطوات الآتية: "تحديد الهدف من الأداة- تحديد مصادر بناء الأداة- وصف الأداة في صورتها المبدئية- صدق الأداة- ثبات الأداة- تطبيق الأداة- أساليب المعالجة الإحصائية. وقد هدفت الأداة إلى معرفة متطلبات تنمية ثقافة العمل الحر لدى طلبة الجامعات السعودية من وجهة نظرهم".

2. وصف الأداة في صورتها المبدئية: من خلال المصادر الأدب التربوي تم اشتقاق مجموعة من "متطلبات تنمية ثقافة العمل الحر لدى طلبة الجامعات السعودية من وجهة نظرهم".

3. وبعد دراسة سعادة المحكمين للاستبانة في صورتها المبدئية ، اقترح بعض المحكمين إجراء تعديلات في صياغة بعض المفردات؛ حتى تكون الصياغة صحيحة والمعنى واضحاً ، وقد تم تعديل صياغة بعض المفردات في كل محور على حدة؛ ليصبح عدد مفردات الأداة عبارة عن (30 مفردة) وذلك في صورتها النهائية (ملحق 1).

4. صدق أداة الدراسة وثباتها:

تم التأكد من صدق أداة الدراسة من خلال:

أ. الصدق الظاهري للأداة:

تم عرض أداة الدراسة على عدد من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس ببعض الجامعات السعودية ، وفي ضوء آرائهم تم إعداد أداة هذه الدراسة بصورتها النهائية.

ب. صدق الاتساق الداخلي للأداة:

تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل محور من محاور الاستبانة بالدرجة الكلية للاستبانة ، كما يوضح ذلك الجدول التالي:

جدول (3)

معاملات الارتباط بين محاور الاستبانة والمجموع الكلي.

الأبعاد	معامل الارتباط
1 متطلبات خاصة بطبيعة الدراسة والتقييم	0.79**
2 متطلبات بشرية	0.82**
3 متطلبات مادية	0.85**
4 متطلبات إدارية	0.91**
5 متطلبات خاصة بالمجتمع الخارجي	0.86**

** تدل على أن معامل الارتباط دال عند مستوى (0.01)

يتضح من الجدول (3) ارتباط أبعاد الاستبانة ببعضها البعض بمستوى دلالة (0.01). وهذا يؤكد أن الاستبانة تتصف بدرجة عالية من الصدق.

ج. ثبات الأداة:

تم استخدام معادلة ألفا كرونباخ ، والجدول يبين معامل الثبات لأداة الدراسة وأبعادها:

جدول (4)

معاملات الثبات للمحاور وللأداة ككل .

الأبعاد	معامل الثبات
1 متطلبات خاصة بطبيعة الدراسة والتقييم	0.89
2 متطلبات بشرية	0.95
3 متطلبات مادية	0.94
4 متطلبات إدارية	0.95
5 متطلبات خاصة بالمجتمع الخارجي	0.92
الاستبانة ككل	0.93

وبالنظر إلى النتائج الموجودة بالجدول السابق يتضح أن معامل الثبات بالنسبة لمحاور الاستبانة والمجموع الكلي مرتفعة؛ ومن ثم فإن مستوى الثبات لمحتوى الأداة مناسباً.

د. المعالجة الإحصائية:

تم استخدام "برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS النسخة (21) حيث تم استخدام النسب المئوية والمتوسطات الحسابية لدراسة استجابات عينة الدراسة وتقع فئة

المنخفض (1:1.66) وفئة متوسط (1.67: 2.33) وفئة مرتفع (2.34: 3) وهكذا أصبح بالإمكان تصنيف قيم المتوسطات الحسابية لبنود الاستبانة وللمتوسط الكلي للدراسة ، وتم استخدام اختبار(ت) واختبار تحليل التباين الأحادي لاختبار دلالة الفروق حسب متغيرات الدراسة".

نتائج الدراسة ومناقشتها

أسفرت المعالجة الإحصائية لاستجابات أفراد العينة عن النتائج الآتية حسب محاورها المختلفة ، وذلك كما يلي:

1. متطلبات خاصة بطبيعة الدراسة والتقويم:

جدول (5)

المتوسطات الحسابية والنسب المئوية للمحور الأول.

م	البند	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	اتجاه البند	الترتيب
1	توفير مقررات دراسية خاصة بالعمل الحر وطبيعته وكيفية ممارسته.	2.44	0.70	81.45	مرتفع	6
2	تشجيع الطلاب على ممارسة الأنشطة التي تنمي ثقافة العمل الحر.	2.49	0.61	83.08	مرتفع	5
3	تنوع أساليب التقويم بما تشجع على ثقافة العمل الحر.	2.73	0.56	90.85	مرتفع	1
4	استخدام طرق تدريس تقوم على ممارسة أنشطة العمل الحر للوصول إلى المعلومات.	2.52	0.70	84.10	مرتفع	4
5	تقديم مقررات دراسية لتنمية المهارات الشخصية والوظيفية والحياتية للطلاب.	2.69	0.46	89.66	مرتفع	2
6	إعداد مشروعات للتخرج تناسب مع سوق العمل وجعلها من متطلبات التخرج.	2.57	0.60	85.73	مرتفع	3
	المجموع الكلي	2.57	0.61	85.81	مرتفع	

يتضح من الجدول (5) موافقة عينة الدراسة على المحور الأول (متطلبات خاصة بطبيعة الدراسة والتقويم) بنسبة مئوية (85.81%) ، وبمتوسط حسابي عام (2.57 من 3) وهو مرتفع؛ لأنه يقع بين (2.34 - 3.00) ، ويوافقون بدرجة مرتفعة على جميع عبارات المحور الأول ، وترجع هذه النتيجة إلى وجود قصور في المقررات الدراسية وأساليب التقويم والتدريس التي تعمل على تنمية

ثقافة العمل الحر ، وقد يرجع ذلك إلى تركيز المقررات على الموضوعات التخصصية لكل كلية على حساب الموضوعات الثقافية مثل العمل الحر ، وكان من أقل العبارات هي الخاصة بالأنشطة المتعلقة بتنمية ثقافة العمر الحر بالرغم من حصولها على مستوى مرتفع ، ترجع الباحثة ذلك إلى قلة الأنشطة التي تمارس وأن هناك ممارسات ضرورية يجب البدء بها من أجل تنمية ثقافة العمل الحر مثل تقديم المقررات الدراسية وتنوع أساليب التقويم ، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (رشوان، 2018) في ضرورة تركيز المقررات الجامعية على المفاهيم الخاصة بثقافة العمل الحر ، والبطالة وريادة الأعمال.

2. متطلبات بشرية:

جدول (6)

المتوسطات الحسابية والنسب المئوية للمحور الثاني.

م	البند	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	اتجاه البند	الترتيب
7	توفير أعضاء هيئة التدريس المدربين على تشجيع الطلاب على ممارسة العمل الحر.	2.42	0.60	80.77	مرتفع	4
8	توفير أخصائين بالجامعة تكون مهامهم نشر ثقافة العمل الحر بين الطلاب.	2.40	0.78	80.09	مرتفع	5
9	تأهيل العاملين بالجامعات على نشر ثقافة العمل الحر.	2.37	0.69	79.06	مرتفع	6
10	استقطاب الطلاب الذين لديهم رغبة في ممارسة العمل الحر.	2.50	0.61	83.33	مرتفع	2
11	تدريب الطلاب على مهارات العمل الحر كالمعمل في فريق وإكسابهم مهارات التفاوض والحوار.	2.50	0.61	83.25	مرتفع	3
12	استقطاب القيادات المشجعة على ممارسة العمل الحر.	2.57	0.60	85.81	مرتفع	1
	المجموع الكلي	2.46	0.65	82.00	مرتفع	

يتضح من الجدول (6) أنه حصل المحور الثاني (متطلبات بشرية) على نسبة مئوية (82.00%) ، وبمتوسط حسابي عام (2.46 من 3) وهو مرتفع؛ لأنه يقع بين (2.34 - 3) ، وموافقته بدرجة مرتفعة على جميع عبارات هذا المحور ، مما يؤكد قصور الدور الذي يقوم به عضو هيئة التدريس ، والحاجة الماسة إلى ضرورة توفير أعضاء هيئة التدريس المدربين ، وتدريب الأعضاء المتواجدين وتشجيعهم على

تنمية مفاهيم العمل الحر لدى الطلاب في قاعات المحاضرات ، كما يرجع ذلك إلى اهتمام أعضاء هيئة التدريس بتدريس المقررات ، وأداء الأعباء الإدارية وأعمال الجودة المطلوبة منهم ، وكان من أقل العبارات هي الخاصة بتأهيل العاملين بالجامعات على نشر ثقافة العمل الحر. بالرغم من حصولها على مستوى مرتفع ، ترجع الباحثة ذلك إلى كثرة الأعباء المؤكدة على العاملين ، والأمر يتطلب توفير عاملين متخصصين في نشر ثقافة العمل الحر ، وتتفق مع نتائج دراسة (الخزاعلة ، 2018) التي بينت أهمية تدريب جميع العاملين بالجامعة وبخاصة أعضاء هيئة التدريس ، ومن يتعاملون بشكل مباشر مع الطلاب على تدعيم ثقافة العمل الحر ، وتشجيع التطوع من قبل الطلاب ، وأهمية تنمية اتجاهات الشباب أثناء دراستهم بكلياتهم وإعدادهم لسوق العمل بما يتفق واحتياجات المجتمع.

3. متطلبات مادية:

جدول (7)

المتوسطات الحسابية والنسب المئوية للمحور الثالث.

م	البند	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	اتجاه البند	الترتيب
13	توفير الميزانية اللازمة لنشر ثقافة العمل الحر لدى طلبة الجامعة.	2.31	0.73	76.84	متوسط 5
14	توفير المعامل المجهزة والأساليب التكنولوجية الحديثة للتدريب على ممارسات العمل الحر.	2.45	0.81	81.54	مرتفع 4
15	تصميم موقع متخصص لنشر ثقافة العمل الحر.	2.30	0.78	76.75	متوسط 6
16	توفير متطلبات القيام بزيارات ميدانية لمواقع العمل المختلفة.	2.45	0.75	81.62	مرتفع 3
17	توفير الجامعة الإمكانات المناسبة لتحويل أفكار الطلاب إلى منتجات ملموسة.	2.60	0.69	86.75	مرتفع 1
18	فتح قنوات مع المصانع والشركات لتدريب الطلاب فيها.	2.52	0.75	84.10	مرتفع 2
	المجموع الكلي	2.44	0.75	81.33	مرتفع

يتضح من الجدول (7) أنه حصل المحور الثالث (متطلبات مادية) على نسبة مئوية (81.33%) ، ويمتوسط حسابي عام (2.44 من 3) وهو مرتفع؛ لأنه يقع بين (2.34 - 3) ، وموافقهم بدرجة مرتفعة على أربع عبارات من عبارات المحور الثالث ، في حين يوافقون بدرجة متوسطة على عبارتين من عبارات

هذا المحور ، وترجع هذه النتيجة إلى أهمية المتطلبات المادية لنشر وتدعيم ثقافة العمل الحر لدى طلاب الجامعة ، وتدل أيضاً على عجز الميزانية ، نقص الموارد والإمكانات المادية والمعامل والخامات اللازمة لتنمية ثقافة العمل الحر لدى طلابه. وكان من أقل العبارات هي الخاصة بتصميم موقع متخصص لنشر ثقافة العمل الحر. بالرغم من حصولها على مستوى متوسط ، ترجع الباحثة ذلك إلى حاجة الطلاب إلى توفير الإمكانات المطلوبة في نشر ثقافة العمل الحر ، وأن الموقع يأتي في مرحلة تالية لذلك ، وتتفق مع نتائج دراسة جوهر ، وصيام ورمان (2022) التي "أوصت بإعادة النظر في دور كلية التربية في نشر ثقافة العمل الحر ، وتعزيز دورها في تقديم برامج الدعم الإداري والفني والاستشاري ، ورفع كفاءة العملية التعليمية بما يحقق تعزيز العمل الحر ، وتحديث المقررات الجامعية".

4. متطلبات إدارية:

جدول (8)

المتوسطات الحسابية والنسب المئوية للمحور الرابع.

م	البند	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	الترتيب
19	تسهيل الإجراءات الإدارية لقيام الطلاب بممارسات العمل الحر.	72.56	0.82	6
20	توفير القرارات والقوانين المنظمة للعمل الحر.	77.35	0.86	4
21	تخصيص موظفين يكون دورهم إرشاد الطلاب نحو العمل الحر.	73.33	0.76	5
22	عقد مسابقات لأفضل المشاريع لطلاب الجامعة.	79.15	0.74	1
23	إنشاء مراكز ووحدات خاصة لتنمية الابتكار والإبداع للطلاب.	78.21	0.81	2
24	تهيئة المناخ الجامعي المشجع للعمل الحر.	77.52	0.76	3
	المجموع الكلي	76.33	0.79	متوسط

يتضح من الجدول (8) أنه حصل المحور الرابع (متطلبات إدارية) على نسبة مئوية (76.33%) ، وبمتوسط حسابي عام (2.29 من 3) وهو متوسط؛ لأنه يقع بين (1.67 - 2.33) ، وموافقهم بدرجة مرتفعة على عبارتين من عبارات هذا المحور ، في حين يوافقون على بقية العبارات بدرجة

متوسطة ، ويرجع ذلك إلى ضعف توفر المتطلبات الإدارية بالجامعات السعودية؛ مما يستلزم اتخاذ اللازم لتوفيرها ، وكان من أقل العبارات هي الخاصة بتسهيل الإجراءات الإدارية لقيام الطلاب بممارسات العمل الحر. بالرغم من حصولها على مستوى متوسط ، ترجع الباحثة ذلك إلى أن ممارسة العمل الحر يبدأ من الطالب ، وإذا كان هناك رغبة وعزيمة لذلك سيغلب على تلك الإجراءات ، وتتفق مع نتائج دراسة الأحمد (2019) التي توصلت إلى ضرورة وجود لجنة للمتابعة والتقييم المستمر طوال العام الدراسي؛ لمتابعة مدى تنفيذ خطة تنمية ثقافة العمل الحر بالجامعات والمدارس ، وحل المشكلات ، وتذليل العقبات التي تعوق ذلك.

5. متطلبات خاصة بالمجتمع الخارجي:

جدول (9)

المتوسطات الحسابية والنسب المئوية للمحور الخامس.

م	البند	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	اتجاه البند	الترتيب
25	توعية الأسرة بمميزات العمل الحر.	2.38	0.69	79.23	مرتفع	1
26	عقد ندوات لأفراد المجتمع الخارجي حول ثقافة العمل الحر.	2.28	0.83	76.07	متوسط	6
27	نشر ثقافة العمل الحر من خلال المؤسسات الدينية.	2.33	0.77	77.61	متوسط	5
28	نشر ثقافة العمل الحر من خلال البرامج التليفزيونية والإذاعية.	2.37	0.69	79.06	مرتفع	3
29	إنشاء قاعدة بيانات بالشركات ورجال الأعمال في المجتمع لخارجي للاستفادة منهم.	2.36	0.85	78.55	مرتفع	4
30	عقد شراكات مع مؤسسات المجتمع الخارجي لنشر ثقافة العمل الحر.	2.37	0.69	79.15	مرتفع	2
	المجموع الكلي	2.35	0.75	78.33	مرتفع	

يتضح من الجدول (9) أنه حصل المحور الخامس (متطلبات خاصة بالمجتمع الخارجي) على نسبة مئوية (78.33%) ، وبمتوسط حسابي عام (2.35 من 3) وهو مرتفع؛ لأنه يقع بين (2.34 - 3.00) ، وموافقتهم بدرجة مرتفعة على أربعة عبارات من عبارات هذا المحور ، في حين يوافقون بدرجة متوسطة على بقية العبارات ، ويرجع ذلك إلى ضعف شبكة التواصل بين

الجامعات ومؤسسات المجتمع الخارجي ، وهذا مرجعه إلى التركيز داخل الجامعات على الاهتمام بالتدريس والبحث العلمي ، وكان من أقل العبارات هي الخاصة بعقد ندوات لأفراد المجتمع الخارجي حول ثقافة العمل الحر. بالرغم من حصولها على مستوى متوسط ، ترجع الباحثة ذلك إلى حاجة طلاب الجامعة إلى إجراءات ملموسة وعملية لتنفيذ العمل الحر ، وهو ما يتفق مع نتائج دراسة الخزايلة (2018) والتي أوصت بضرورة أن تقوم الجامعات بحملات توعية للشباب بالتعاون مع المجتمع الخارجي؛ لتنمية فكر الشباب عن العمل الحر ، إضافة إلى الحث على قيام الجامعات بزيارات ميدانية لطلابها لمشاريع القطاع الخاص واستدعاء مسؤولي القطاعات الخاصة بإلقاء محاضرات حول العمل الحر.

10. نتائج الفروق في أبعاد استبانة دور الجامعات السعودية في تنمية ثقافة العمل الحر لدى طلبة الجامعة تبعاً لمتغيرات الدراسة:

أولاً- "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد الاستبانة تبعاً لمتغير الجامعة؟"

جدول (10)

نتائج "تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)" لدلالة الفروق في أبعاد الاستبانة تبعاً لمتغير الجامعة.

م	الأبعاد	البيان	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
1	متطلبات خاصة بطبيعة الدراسة والتقويم	بين المجموعات	8.45	3.00	2.82	0.36	غير دالة
		داخل المجموعات	2985.92	386.00	7.74		
		المجموع	2994.37	389.00			
2	متطلبات بشرية	بين المجموعات	17.14	3.00	5.71	0.50	غير دالة
		داخل المجموعات	4432.09	386.00	11.48		
		المجموع	4449.23	389.00			
3	متطلبات مادية	بين المجموعات	392.00	3.00	130.67	9.42	0.01
		داخل المجموعات	5355.09	386.00	13.87		
		المجموع	5747.09	389.00			
4	متطلبات إدارية	بين المجموعات	418.71	3.00	139.57	8.72	0.01
		داخل المجموعات	6179.65	386.00	16.01		
		المجموع	6598.36	389.00			

م	الأبعاد	البيان	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
5	متطلبات خاصة بالمجتمع الخارجي	بين المجموعات	45.45	3.00	15.15	0.80	غير دالة
		داخل المجموعات	7272.41	386.00	18.84		
		المجموع	7317.86	389.00			
	المجموع الكلي	بين المجموعات	2357.47	3.00	785.82	3.49	غير دالة
		داخل المجموعات	87007.82	386.00	225.41		
		المجموع	89365.29	389.00			

دلّت نتائج الجدول (10) على عدم "وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) في أبعاد الاستبانة والمجموع الكلي بين الجامعات المختلفة" فيما عدا المحور الثالث والرابع توجد فروق وباستخدام اختبار شفهي للمقارنات البعدية ، تبين أن اتجاه الفروق لصالح جامعة الأميرة نورة ، ويمكن تبرير ذلك إلى أن جامعة الأميرة نورة من أهم الجامعات ذات العناية بتمية ثقافة العمل الحر لدى طلابها ، وبذل كافة الجهود التي تحقق ذلك من دورات تدريبية ، وطرح مقررات دراسية ، وتدريب لأعضاء هيئة التدريس؛ مما يؤهل طلابها لإيجاد فرصة في سوق العمل.

ثانياً- "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد الاستبانة تبعاً لمتغير النوع؟"

جدول (11)

نتائج اختبار(ت) لدلالة الفروق في أبعاد الاستبانة تبعاً لمتغير النوع.

م	الأبعاد	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
1	متطلبات خاصة بطبيعة الدراسة والتقويم	ذكر	151	15.30	2.90	0.84	غير دالة
		أنثى	239	15.54	2.70		
2	متطلبات بشرية	ذكر	151	14.54	3.55	1.05	غير دالة
		أنثى	239	14.91	3.27		
3	متطلبات مادية	ذكر	151	13.71	4.32	3.82	0.01
		أنثى	239	15.21	3.39		
4	متطلبات إدارية	ذكر	151	12.81	4.43	3.62	0.01
		أنثى	239	14.33	3.80		

م	الأبعاد	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
5	متطلبات خاصة بالمجتمع الخارجي	ذكر	151	13.58	4.53	1.84	غير دالة
		أنثى	239	14.41	4.19		
	المجموع الكلي	ذكر	151	69.94	16.60	2.86	0.01
		أنثى	239	74.41	13.93		

دلّت نتائج الجدول (11) على "عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) في أبعاد الاستبانة بين الذكور والإناث"؛ فيما عدا المحور الثالث والرابع والمجموع الكلي، فتوجد فروق لصالح الإناث، ويرجع ذلك إلى أن الإناث لديهن استعداد لعمل المشروع وتنفيذه وخوض المغامرة، كما أن الإناث تزداد عندهن الأحلام أكثر، وبالتالي يسعين لتحقيق كل ما يوفر لهن مستوى معيشياً مرتفعاً، ومكانة اجتماعية من كونهن صاحبات عمل فهن يسعين للتغيير دائماً.

ثالثاً- "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد الاستبانة تبعاً لمتغير العمر؟"

جدول (12)

نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لدلالة الفروق في أبعاد الاستبانة تبعاً لمتغير العمر.

م	الأبعاد	البيان	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
1	متطلبات خاصة بطبيعة الدراسة والتكوين	بين المجموعات	5.92	3.00	1.97	0.25	غير دالة
		داخل المجموعات	2988.45	386.00	7.74		
		المجموع	2994.37	389.00			
2	متطلبات بشرية	بين المجموعات	61.38	3.00	20.46	1.80	غير دالة
		داخل المجموعات	4387.85	386.00	11.37		
		المجموع	4449.23	389.00			
3	متطلبات مادية	بين المجموعات	140.65	3.00	46.88	3.23	غير دالة
		داخل المجموعات	5606.44	386.00	14.52		
		المجموع	5747.09	389.00			
4	متطلبات إدارية	بين المجموعات	57.10	3.00	19.03	1.12	غير دالة
		داخل المجموعات	6541.26	386.00	16.95		
		المجموع	6598.36	389.00			

م	الأبعاد	البيان	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
5	متطلبات خاصة بالمجتمع الخارجي	بين المجموعات	123.74	3.00	41.25	2.21	غير دالة
		داخل المجموعات	7194.12	386.00	18.64		
		المجموع	7317.86	389.00			
	المجموع الكلي	بين المجموعات	1413.84	3.00	471.28	2.07	غير دالة
		داخل المجموعات	87951.45	386.00	227.85		
		المجموع	89365.29	389.00			

دلت نتائج الجدول (12) على "عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) في أبعاد الاستبانة والمجموع الكلي باختلاف العمر"، وهذا يعني أن عينة الدراسة من عينة الدراسة من الأعمار المختلفة يوافقون على متطلبات تنمية ثقافة العمل الحر لدى طلبة الجامعات السعودية من وجهة نظرهم، ويمكن تبرير ذلك إلى استشعار جميع الأعمار المثلة في عينة الدراسة بأهمية ثقافة العمل الحر بالنسبة لهم، وأن مزاولة العمل وخوض تجربة مشاريع صغيرة لا يقتصر على أعمار دون أخرى.

رابعاً- "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد الاستبانة تبعاً لمتغير نوع الكلية؟"

جدول (13)

نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق في أبعاد الاستبانة تبعاً لمتغير نوع الكلية.

م	الأبعاد	نوع الكلية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
1	متطلبات خاصة بطبيعة الدراسة والتقييم	نظرية	222	15.59	2.65	1.18	غير دالة
		عملية	168	15.26	2.92		
2	متطلبات بشرية	نظرية	222	14.96	3.25	1.28	غير دالة
		عملية	168	14.52	3.54		
3	متطلبات مادية	نظرية	222	14.64	3.83	0.09	غير دالة
		عملية	168	14.61	3.87		
4	متطلبات إدارية	نظرية	222	14.34	3.83	3.32	0.01
		عملية	168	12.96	4.37		

م	الأبعاد	نوع الكلية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
5	متطلبات خاصة بالمجتمع الخارجي	نظرية	222	14.37	4.19	1.49	غير دالة
		عملية	168	13.71	4.51		
	المجموع الكلي	نظرية	222	73.91	14.70	1.85	غير دالة
		عملية	168	71.05	15.63		

دلت نتائج الجدول (13) على "عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) في أبعاد الاستبانة بين الكليات النظرية والعملية" فيما عدا المحور الرابع، فتوجد فروق لصالح الكليات النظرية، ويرجع ذلك إلى أن طلاب الكليات النظرية يكونون أكثر ميلاً وتفضيلاً للعمل الحر على حساب الوظائف التنفيذية، وكذلك فهم أكثر نجاحاً في حياتهم المهنية خلال العمل الحر، إضافة إلى أن الطلاب بالكليات النظرية يفضلون العمل الحر.

وبناء على ما سبق يمكن وضع الآليات التالية لتنفيذ "متطلبات تنمية ثقافة العمل الحر لدى طلبة الجامعات السعودية من وجهة نظرهم":

في ضوء نتائج الدراسات السابقة والدراسة الحالية تقترح الباحثة مجموعة من الآليات لتنفيذ "متطلبات تنمية ثقافة العمل الحر لدى طلبة الجامعات السعودية من وجهة نظرهم"، وهي كالتالي:

- تنمية معارف الشباب المرتبطة بثقافة العمل الحر من خلال توفير الجامعة للمقررات الدراسية المناسبة لذلك.
- توفير الدعم المالي الكافي واستخدام أساليب إدارية ملائمة تسمح بتوفير مناخ ملائم للعمل.
- توفير العنصر البشري كمّاً ونوعاً وتنمية قدراته باستمرار من أجل ممارسة العمل الحر.
- تدريب المسؤولين بالجامعات على أحدث التقنيات لإمكانية توظيفها في دعم وعي وثقافة الطلاب نحو العمل الحر.
- تنمية قدرات الشباب الجامعي من خلال الأنشطة الطلابية بالجامعات السعودية على الاستمرار لتحقيق التطلعات المستقبلية وتعزيز الاعتماد على الذات.
- تشجيع الطلاب والشباب على التنافس معاً في تنفيذ البرامج والمشروعات الريادية للوصول إلى أفضل النتائج بأعلى درجة وأقل تكلفة ممكنة.

- استخدام كافة وسائل الاتصال الجماهيرية لنشر ثقافة العمل الحر وريادة الأعمال.
- عقد البرامج التدريبية والتثقيفية وورش العمل والندوات التوعوية لأعضاء هيئة التدريس والطلاب؛ لزيادة الوعي لديهم بمفهوم ريادة الأعمال وأهمية العمل الحر.
- نشر ثقافة العمل الحر بين الطلاب والخريجين وإرشادهم إلى الجهات التي تساعد على إنشاء مشروعاتهم الحرة وتشجيعهم على تحقيق الاستقلال الذاتي ، وتحسين أوضاعهم الاجتماعية دون انتظار الوظائف الحكومية.
- تنظيم المسابقات والفعاليات في كليات الجامعة؛ تقديم مشروعات ريادية ذات طابع إبداعي وابتكاري.
- توفير آليات مرنة لتمويل المشروعات ودعمها والتركيز على المشروعات الجديدة التي تمتلك النمو والاستمرارية.
- استقطاب أساتذة متخصصين في العمل الحر ودعم المشروعات الصغيرة والأعمال الحرة؛ لتشجيع الطلاب وتدريبهم وتنمية ثقافة العمل الحر لديهم.
- تعزيز المشاركة مع القطاع الخاص والصناعة والمؤسسة الاجتماعية في دعم مشروعات الطلاب وأعمالهم الحرة وتبنيها؛ للمساهمة في التنمية الاقتصادية والاجتماعية.
- الاهتمام بالأنشطة اللاصفية التي تعزز الاعتقاد الثقافي بأهمية العمل الحر ، ويمكن ذلك من خلال مشاركة أصحاب الأعمال الحرة الرائدة ، بوصفهم مصدرًا مهمًا لثقل مهارات الطلاب.
- بناء شبكة من العلاقات داخل الجامعات السعودية ومنظمات المجتمع المدني؛ بهدف تنفيذ برامج تتعلق بريادة الأعمال والعمل الحر للشباب.
- إلزام الجامعات بتقديم فرص تدريب صيفي للشباب في مختلف التخصصات لتعريفهم بمتطلبات سوق العمل.
- الاستثمار في البحث العلمي؛ لاسيما من خلال إنشاء شبكة بين المعنيين بذلك في العالم العربي ، وتوجيه الطلاب في مرحلة التعليم قبل الجامعي إلى ضرورة اختيار التخصص الأكاديمي بناءً على دراسات علمية ، وهذا لا شك يعزز فكرة الإرشاد الأكاديمي.
- التحول من التأهيل المهني المبني على احتياجات سوق العمل إلى التأهيل المهني المبني على احتياجات المجتمع.

- إيجاد وطرح خطط إعلامية واضحة ومخطط لها وفقاً لطبيعة الجمهور المستهدف والأهداف المرجو تحقيقها لتنمية ثقافة العمل الحر.
- إنشاء كليات نوعية تغطي استكمال الدراسة للأعداد التي تتزايد سنوياً من طلاب الثانوية العامة للالتحاق بالجامعات السعودية".

توصيات الدراسة:

- من خلال نتائج الدراسة الحالية توصلت الباحثة إلى عدد من التوصيات ، منها:
- تشجيع الطلاب على إعداد مشروعات التخرج بحيث تتناسب مع سوق العمل.
- توفير الميزانية اللازمة لنشر ثقافة العمل الحر لدى طلبة الجامعة.
- إنشاء مراكز ووحدات خاصة لتنمية الابتكار والإبداع للطلاب.
- تنظيم الزيارات الميدانية إلى الشركات والمشروعات الريادية الناجحة.
- تدريب الطلاب على مهارات العمل الحر كالمخاطرة والاستباقية وتعريفهم بمتطلبات إنشاء الأعمال الحرة.
- دمج ثقافة العمل الحر في جميع البرامج والمستويات الدراسية ، واستحداث برامج متخصصة في العمل الحر بمرحلة البكالوريوس والدراسات العليا.
- إنشاء قاعدة بيانات بالشركات ورجال الأعمال في المجتمع لخارجي للاستفادة منهم.

بحوث مقترحة:

- في ضوء نتائج الدراسة الحالية تُوصي الباحثة بإجراء الدراسات الآتية:
- إجراء دراسة مماثلة لوضع "تصور مقترح لتنمية ثقافة العمل الحر لدى طلاب المرحلة الثانوية بالمدارس السعودية".
- دراسة عن "دور حاضنات الأعمال والتكنولوجيا في تبني مشروعات العمل الحر".
- متطلبات تفعيل "دور ريادة الأعمال في تنمية ثقافة العمل الحر لدى طلاب الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس".
- معوقات وتحديات "تفعيل ثقافة العمل الحر لدى طلاب الجامعات السعودية".

قائمة المصادر و المراجع

المراجع العربية:

- إبراهيم ، خديجة.(2018). خطة استراتيجية مقترحة لتنمية ثقافة العمل الحر لدى طلال التعليم الفني في مصر. *مجلة كلية التربية ، جامعة أسيوط* ، 34(12) ، 1-115.
- الأحمد ، هند.(2019). اتجاهات الشباب نحو ثقافة العمل الحر: دراسة ميدانية على المدرسة الثانوية للطلاب بمدينة الرياض. *مجلة جامعة الباحة للعلوم الإنسانية* ، 17(1) ، 378-416.
- إدريس ، جعفر ، وأحمد ، عثمان.(2016). دور ريادة الأعمال في الحد من مشكلة البطالة بمنطقة الطائف- دراسة استطلاعية ، *مجلة الأكاديمية الأمريكية العربية للعلوم والتكنولوجيا (اماراباك)* ، 7(21) ، 125 - 142.
- بكري ، عبير.(2022). تصور مقترح لتنمية ثقافة العمل الحر لدى المنتسبات في مراكز التدريب النسوية بالمحافظات الجنوبية لفلسطين.[*رسالة ماجستير*] ، كلية التربية: جامعة الأقصى.
- جوهر ، على ، وصيام ، إيمان ، وorman ، هاني.(2022). متطلبات نشر ثقافة العمل الحر بين طلاب كلية التربية جامعة دمياط" في ضوء التجارب العالمية المعاصرة.*مجلة كلية التربية: جامعة دمياط* ، 37(80) يناير ، 1-32.
- الخزاعلة ، محمد.(2018). دور جامعة الزرقاء في تنمية اتجاهات الشباب نحو ممارسة العمل الحر.*دراسات ، العلوم التربوية* ، 45(4) ، 166-180.
- خليفة ، أنسام.(2018). دور منصات العمل الحر عبر الإنترنت في انتشار ثقافة العمل الحر في قطاع غزة.[*رسالة ماجستير*] ،كلية التجارة: الجامعة الإسلامية بغزة.
- الخواجة ، محمد.(2011). مشروع بحث اتجاهات الشباب نحو ثقافة العمل الحر دراسة ميدانية في محافظة الغربية.*المجلة العلمية بكلية الآداب: جامعة طنطا* ، 24(1) ، 1-106.
- ربيع ، ربيع.(2020). فاعلية برامج مراكز الشباب في تنمية ثقافة العمل الحر لدى الشباب.*مجلة كلية الخدمة الاجتماعية للدراسات والبحوث الاجتماعية* ، كلية الخدمة الاجتماعية ، جامعة الفيوم ، 23(23) ، 567-613.

رشوان ، أشرف.(2018). دور جامعة أسيوط فرع الوادي الجديد في تنمية ثقافة العمل الحر لدى طلابها كمدخل لحل مشكلة البطالة. *مجلة كلية التربية ، جامعة المنوفية* ، 33(1) ، 188-246.

سويلم ، محمد.(2020). وعي طلبة الجامعة بثقافة العمل الحر وتداعياته على الأمن الاجتماعي ، *مجلة كلية التربية ، جامعة المنوفية* ، 1(1) ، 199-255.

الشمري ، فاطمة.(2022). دور تعليم ريادة الأعمال في تنمية ثقافة العمل الحر لدى طلاب تخصص الإدارة العامة وخريجها في جامعة حائل. *مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية ، كلية التربية ، جامعة سوهاج* ، 12(12) ، 731-776.

صقر ، ياسمين ، وعبد الحميد ، فوزية.(2023). العوامل المؤثرة على التوجه للعمل الحر في مصر: دراسة ميدانية ، *المجلة العربية للإدارة* ، 43(2) ، 129-144.

علام ، حازم.(2021). تصور مقترح لتنمية ثقافة العمل الحر لدى طلاب التعليم الثانوي العام في ضوء متطلبات سوق العمل بمحافظة سوهاج. *[رسالة ماجستير]* ، معهد البحوث والدراسات العربية: جامعة الدول العربية.

المراجع العربية المترجمة: Arabic references in English

Al Ahmad , H.(2019).Youth attitudes towards self-employment culture: A field study on the secondary school for students in the city of Riyadh. *Al-Baha University Journal of Human Sciences*, 17 , 378-416.

Al Khazaleh , M.(2018).The role of Zarqa University in developing youth attitudes towards practicing self-employment. *Studies of Educational Sciences*, 45(4) , 166-180.

Al Shammari , F.(2022).The role of entrepreneurship education in developing self-employment culture among students and graduates in public administration major at Hail University. *Journal of Young Researchers in Educational Sciences*, Faculty of Education: Sohag University , 12 , 731-776.

- Al-Khawaja, M.(2011).A project to research youth attitudes towards the culture of self-employment: A field study in Gharbia Governorate. *Scientific Journal of the Faculty of Arts*: Tanta University, 24(1) , 1-106.
- Allam, H.(2021).A suggested proposal for developing self-employment culture among general secondary education students in light of the requirements of the labor market in Sohag Governorate.Masters Thesis , Institute for Arab Research and Studies: League of Arab States.
- Bakri, A.(2022).A suggested proposal for developing self-employment culture among female members of women's training centers in the southern governorates of Palestine.Masters Thesis , College of Education: Al-Aqsa University.
- Ibrahim, Kh.(2018).A suggested strategic plan to develop self-employment culture at Talal Technical Education in Egypt.*Journal of the Faculty of Education*: Assiut University, 34(12) , 1- 115.
- Idris, J.& Ahmed, O.(2016).The role of entrepreneurship in reducing the problem of unemployment in Taif region: an exploratory study.*Journal of the American-Arab Academy for Science and Technology(Amarabac)*, 7(21) , 125-142.
- Jawhar, A.& Siam, I.(2022).Requirements for spreading the culture of self-employment among students of the Faculty of Education, Damietta University in light of contemporary global experiences.*Journal of the Faculty of Education*: Damietta University, 37(80) , 1-32.
- Khalifa, A.(2018).The role of online freelancing platforms in spreading the culture of freelancing in the Gaza Strip.Masters Thesis , Faculty of Commerce: Islamic University of Gaza.
- Rabea, R.(2020).The effectiveness of youth center programs in developing the culture of self-employment among young people.*Faculty of Social Work Journal for Social Studies and Research*, Faculty of Social Work: Fayoum University.23 , 567-613

- Rashwan, A.(2018).The role of Assiut University- New Valley Branch in developing self-employment culture among its students as an approach to solving the problem of unemployment.*Journal of the Faculty of Education: Menoufia University*, 33(1), 188-246
- Saqr, Y.& Abdel Hamid, F.(2023). Factors affecting the trend toward self-employment in Egypt: A field study, *Arab Journal of Administration*, 43(2), 129-144.
- Sweilam, M.(2020). University students' awareness of self-employment culture and its repercussions on social security, *Journal of the Faculty of Education, Menoufia University*, 1(1), 199-255.

المراجع الأجنبية: References

- Afolabi, M., Kareem, F., Okubanjio, I., Ogunbanjo, O.,& Aninkan, o.(2017).Effect of Entrepreneurship Education Self- employment initiatives among, Nigerian Science & Technology Students.*Journal of Education and practice*, 8(15), 44-51.
- Baluku, M.M., Kikooma, J.F., Bantu, E., Onderi, P., & Otto, K.(2019). Impact of personal cultural orientations and cultural intelligence on subjective success in self-employment in multi-ethnic societies.*Journal of Global Entrepreneurship Research*, 9, 1-22.
- Dambusse L.B. , & Dinis.A(2015 September). "Entrepreneurship Education In The Context Of Developing Countries: Study Of The Status And The Main Barriers In Mozambican Higher Education Institutions." *Journal Of Developmental Entrepreneurship*,20(3), 123- 200.
- Elmobayed,M.G(2022).The Impact of Entrepreneurship Education on Entrepreneurial Intentions of University Students in Palestine.*Journal of Economic , Administrative and Legal Sciences*,6(13), 32-156

Molina, J.A.(2020).Family and entrepreneurship: New empirical and theoretical results.*Journal of Family and Economic*, 41 , 1-3.

Szaban, J.(2018).Self-employment and entrepreneurship: A theoretical approach.*Central European Management Journal*, 26(2) , 89-120.

Thomassen, M.L. , Williams Middleton, K. , Ramsgaard, M.B. , Neergaard, H. , & Warren, L.(2020).Conceptualizing context in entrepreneurship education: a literature review.*International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, 26(5) , 863-886.

Al-Yami, H, Al-kahtani, B. (2024). Common phonetic characteristics between Saudi and American sign languages according to the modified Swadesh list of sign languages: a content analysis, *Journal of Educational Science*, 11 (3), 51 – 80. 10.54643/1951-011-003-002

Common phonetic characteristics between Saudi and American sign languages according to the modified Swadesh list of sign languages: a content analysis

Hamda Beleh Al-Yami

PhD student in the Department of Special
Education - King Saud University
hammdah03@hotmail.com

Dr. Bader Nasser Al-kahtani

Associate Professor, Department of Special
Education - King Saud University
balkahtani@ksu.edu.sa

Abstract:

The current study aimed to explore relationship nature between Saudi and American sign languages by comparing the phonetic characteristics of a sample of sign vocabulary using the lexical statistics method according to the Swadesh list. The study took a quantitative approach, using content analysis as a descriptive design. The study sample consisted of (200) sign vocabulary words of the Saudi sign language (SSL), and American sign language (ASL). These vocabulary words were collected based on the modified Swadesh list of sign languages (Woodward, 2000). It was extracted from two printed sources, one of which is the Saudi Sign Language Dictionary approved by (the Saudi Society of Hearing Impairment, 2018), and the other is the Gallaudet Dictionary of American Sign Language (Hills et al., 2021). The researchers used a linguistic content analysis tool prepared by them to analyze the phonetic characteristics. To analyze the data, descriptive statistics (frequencies and percentages) were employed, and the Chi-square test was used to verify the relationship between (ASL/SSL) in vocal characteristics. The results of the chi-square test showed that there was a statistically significant difference in phonetic characteristics between Saudi and American sign languages. This implies that the two languages do not belong to the same language family; due to their geographical nature; to their presence in two geographical dimensions that are quite far away from each other. As a result, there is no linguistic, cultural, or social connection between Deaf sign language in both countries based on what was observed in this study.

Keywords: phonetic characteristics, Saudi Sign Language, American Sign Language.

اليامي ، حمده ، القحطاني ، بدر. (2024). الخصائص الصوتية المشتركة بين لغة الإشارة السعودية والأمريكية وفق قائمة سواديش المعدلة للغات الإشارة: تحليل محتوى. مجلة العلوم/التربية ، 11 (3) ، 51 - 80. 10.54643/1951-011-003-002

الخصائص الصوتية المشتركة بين لغة الإشارة السعودية والأمريكية وفق قائمة سواديش المعدلة للغات الإشارة: تحليل محتوى

د. حمده بليه اليامي⁽¹⁾ د. بدر ناصر القحطاني⁽²⁾

المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية إلى استكشاف طبيعة العلاقة بين لغة الإشارة السعودية والأمريكية عن طريق مقارنة الخصائص الصوتية لعينة من المفردات الإشارية باستخدام طريقة الإحصاء المعجمي وفق قائمة سواديش. واتخذت الدراسة المنهج الكمي ، باستخدام تصميم وصفي وهو تحليل المحتوى. وتكونت عينة الدراسة من (200) مفردة إشارية سعودية (SSL) ، وأمريكية (ASL). وجمعت هذه المفردات بناءً على قائمة سواديش المعدلة للغات الإشارة (Woodward, 2000). وتم استخراجها من مصدرين مطبوعين أحدهما قاموس لغة الإشارة السعودية المعتمد من قبل الجمعية السعودية للإعاقة السمعية (2018) ، والآخر من قاموس غالوديت للغة الإشارة الأمريكية (Hills et al. , 2021) ، واستخدم الباحثان أداة تحليل المحتوى اللغوي من إعدادهما لتحليل الخصائص الصوتية. واستخدم الإحصاء الوصفي لتحليل البيانات (التكرارات والنسب المئوية) ، كما تم استخدام اختبار مربع كاي للتحقق من العلاقة بين مفردات لغتي الإشارة (ASL/SSL) عن طريق مقارنة الخصائص الصوتية المشتركة بينهما. وأظهرت نتائج اختبار مربع كاي إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين لغتي الإشارة السعودية والأمريكية في الخصائص الصوتية؛ مما يعني أن اللغتين لا تنتميان إلى نفس العائلة اللغوية؛ وقد يرجع ذلك إلى الطبيعة الجغرافية؛ نظراً لتواجدهم في بعدين جغرافيين بعيدين عن بعضهما البعض بدرجة كبيرة. وأظهرت النتائج أنه ، لا يوجد ارتباط لغوي أو ثقافي أو اجتماعي بين الأشخاص الصم في كلا المجتمعين بناءً على ما تم رصده في هذه الدراسة.

الكلمات المفتاحية: الخصائص الصوتية ، لغة الإشارة السعودية ، لغة الإشارة الأمريكية.

(1) طالبة دكتوراه بقسم التربية الخاصة - جامعة الملك سعود، hammdah03@hotmail.com

(2) أستاذ مشارك بقسم التربية الخاصة - جامعة الملك سعود، balkahtani@ksu.edu.sa

المقدمة:

تكونت النظرة السلبية حول لغة الإشارة منذ القدم. فالمتتبع لتاريخ لغة الإشارة ، يعلم المراحل التي مرت بها ، حتى تم الاعتراف بها كلغة رسمية لها نظام وقواعد خاصة مثل اللغات المنطوقة. وكانت بدايات النظرة السلبية والصراعات حول الاعتراف بلغة الإشارة كلغة رسمية ، بدأ منذ بداية فلسفات التواصل ومنهجيات تعليم الصم في المدارس (Ladd , 2003). إلا أن مؤتمر التربويين الصم في ميلانو عام (1880) ، هو الذي تم فيه حظر لغات الإشارة كوسيلة للتعليم بشكل رسمي؛ لأنها من منظور أصحاب المدرسة الشمسية ، لغة الإشارة لا تعد لغة في المؤسسات التعليمية الأوروبية. وبعد مرور سنوات حدث تحول لغوي ينادي باعتبار لغة الإشارة لغة رسمية لها نظام يميزها عن بقية اللغات ، وحدث هذا التحول اللغوي عن طريق دراسات الصم ، والتي قام بها مجموعة من الباحثين من بينهم كورتني وساشر. ولكن كان الظهور النهائي لنظرية اللغة الإشارية في أواخر عام (1960) مع نشر دراسة في لغة الإشارة الرائدة لويليام ستوكي والذي أظهر فيها هيكل لغة الإشارة ، والذي يعتبر مخطط لنظام التواصل المرئي الأمريكي للصم (Thoutenhoofd , 2000).

تنشأ لغات الإشارة في أي مجتمع يتواجد فيه مجموعة من الأشخاص الصم ، حيث تكون لغة الإشارة فرصة للتواصل الفعال بينهم. ف لغة الإشارة في مجتمع الصم تنمو بشكل طبيعي وبمراحل مشابهة في تكوينها للغة المنطوقة لدى السامعين. ولقد ذكر ويل وآخرون (Wille et al. , 2018) أن فترة المناغاة اليدوية التي تحدث لدى الأطفال الصم تشبه المناغاة الصوتية لدى الأطفال السامعين ، وكذلك اكتساب الكلمات الأصلية والضمائر يحدث نفسه عند اكتساب لغة الإشارة لدى الأطفال الصم ، كما أن الأنماط النمائية للخصائص الصوتية التي تمت دراستها في لغة الإشارة الأمريكية (ASL) والبريطانية (BSL) والبرازيلية تتخذ ترتيب مماثل للخصائص الصوتية التي يكتسبها السامعين ، إلا أنها في لغة الإشارة تكون مرئية.

وبما أن لغات الإشارة لها نفس المبادئ التنظيمية للغات المنطوقة ، منظمة في العلوم اللغوية كعلم الدلالات (Semantics) ، علم بناء الجملة (Syntax) ، علم الأصوات والنطق (Phonology) ، علم الصرف (Morphology). سنتناول الخصائص المكونة لعلم الأصوات في لغات الإشارة ، والذي يتمثل دوره في إجراء الترجمات والمعاني الأقرب إلى الحدود العقلية والمادية ، ونتيجة لأدواره الوظيفية ، تتطلب لغات الإشارة علم الأصوات ، بنفس القدر الذي تتطلبه اللغات المنطوقة. ويتكون علم الأصوات من معلّات صوتية يطلق عليها الوحدات الصوتية ، وهي: شكل اليد واتجاهها ، موقع

الإشارة ، نوع الحركة ، اليد المهيمنة. فعندما تتحد هذه الوحدات شبه المعجمية ، تنشأ إشارة ذات معنى. وتعتبر هذه الوحدات شبه المعجمية حاسمة لمعرفة الإشارة ، ولذلك تعديل أي من هذه الوحدات ينتج عنه إشارة مختلفة. ومن المتفق عليه بشكل عام أن تكوين الإشارات اليدوية ينتج من اتحاد ثلاث وحدات أو خصائص رئيسية وهي ، شكل اليد (التكوين اليدوي) ، الموقع ، والحركة. أما اتجاه اليد ، فهناك اختلاف حول كونها وحدة رئيسية صوتية في لغة الإشارة أم لا (Myers et al. , 2005; Siu , 2016; Ortega , 2017).

كما أن هناك خصائص صوتية غير يدوية وتعتبر من مكونات لغة الإشارة. وتشمل تعابير الوجه المصاحبة ، وحركات الفم ، وحركات الرأس والحاجبين والخد ، أو الجسم. وبعض هذه الخصائص تحمل معاني في المفردات الإشارية ، وقد تؤدي أداءً محددًا كالوظائف النحوية. وقد لا تتطلب جميع المفردات مصاحبة إشارات غير يدوية ، إلا أنه قد تعتبر بعض الإشارات غير صحيحة إذا لم تصاحب معها إشارات يدوية. كما يعتبر استخدام كلتا اليدين أو يد واحدة من الخصائص غير اليدوية ، أو قد يكون استخدام إحدى اليدين كإشارة رئيسية والأخرى ثانوية (Siu , 2016).

هناك العديد من لغات الإشارة التي تناول الباحثون خصائصها الصوتية ، وتم الاعتراف بها كلغات رسمية لمجتمع الصم؛ لأن الوصف التفصيلي لعلم الأصوات يثبت أن لغة الإشارة لغة طبيعية ولديها جميع ميزات اللغة البشرية الكاملة (Edward , 2014). ومن هذه اللغات (لغة الإشارة الأمريكية ، البريطانية ، الإسبانية ، الكينية ، التايوانية ، الغانية ، التركية ، الإيطالية ، اليابانية ، الصينية). وذكرت برنتاري (Brentari , 2010) بعد استعراضها لأربعين لغة إشارة في كتابها إضافة للغات السابقة ، أنه من الطبيعي أن تكون المجموعة المعروضة ليست شاملة؛ ويرجع ذلك جزئيًا إلى المخاوف المتعلقة بالمساحة ، ولكن أيضًا بسبب حقيقة أن لغات الإشارة في أجزاء كثيرة من العالم لم يتم دراستها بعد. كما أن لغات الإشارة تعتبر وسيلة قوية للتواصل بسبب قدرتها الكبيرة على التعبير ، وفي الكثير من الدول مثل كوستاريكا ، أسبانيا ، نيوزيلندا ، تايلاند ، جنوب أفريقيا ، وتم إعلانها كلغة رسمية لمجتمعات الصم (Naranjo et al. , 2019).

مشكلة الدراسة:

تعتبر ندرة الدراسات العربية التي تناولت لغة الإشارة في الوطن العربي ، من الجوانب التي تظهر مشكلة الدراسة؛ فلقد أشارت دراسة التركي (2017) إلى ندرة الدراسات العربية التي

تناولت قواعد لغة الإشارة العربية ، بالإضافة إلى افتقار قواميس لغة الإشارة المصورة للمبادئ اللغوية ، ولم نجد دراسة واحدة تناولت الخصائص الصوتية للغة الإشارة السعودية على وجه التحديد ، كما أن قواميس لغة الإشارة المطبوعة لم تظهر الخصائص الصوتية للغة الإشارة السعودية بأي شكل كان ، بالرغم من طباعة ثلاثة قواميس مصورة في المملكة العربية السعودية. كالقاموس العربي الموحد للغة الإشارة (2008). بالإضافة لقاموسي لغة الإشارة السعودية ، أحدهما للعمري (2013) ، والآخر للجمعية السعودية للإعاقة السمعية (2018). فكونها مفيدة في حصر بعض المصطلحات الإشارية للمبتدئ ، إلا أن ما ينقصها هو إظهار الخصائص اللغوية التي تنفرد بها لغة الإشارة السعودية على المستوى النحوي ، الدلالي ، الصرفي ، فالصور والأسهم غير كافية؛ لفهم كينونة اللغة. ولقد ذكر ليسون وسايب (Leeson & Saaed, 2012) أن لغة الإشارة لها أنماط لغوية مستقلة تستخدم لمناقشة أي موضوع في مستوى مفاهيمه المادية أو المجردة ، وتجعلها مختلفة عن اللغة المنطوقة. وأشار ميا موتو وموري (Miyamoto & Mori, 2015) أن من الضروري التحقق من أوجه التشابه والاختلاف بين هياكل لغات الإشارة لغرض تصنيف لغة الإشارة ، ونظراً لقلّة القواعد المرجعية؛ يتعين على المختصين في لغة الإشارة ، الاعتماد على مصادر أخرى أقل من مثالية في هذه الجوانب.

لذلك أصبحت هذه المشكلة موضوع اهتمام الباحثان ، بحكم ممارستهما للغة الإشارة العربية والسعودية واختلاطها بمجتمع الصم. فكان الغرض من الدراسة اكتشاف ووصف الخصائص الصوتية للغة الإشارة السعودية (SSL) حيث يبلغ عدد المتحدثين بها نحو (27748) شخص (الهيئة العامة للإحصاء ، 2017). تم بعد ذلك مقارنتها بالخصائص الصوتية للغة الإشارة الأمريكية (ASL)؛ والتي تتميز بأنها لغة متداولة على نحو واسع في مجتمعات الصم في الولايات المتحدة. حيث يبلغ نسبة المستخدمين للغة الإشارة الأمريكية (ASL) في الولايات المتحدة ، نحو (500) ألف شخص ، ويبلغ عدد المتحدثين بلغة الإشارة حول العالم ما مجموعه (70) مليون شخص (Wise, 2023). وتساهم دراسة خصائص اللغات الإشارية؛ في النظر لها كلفة لها قواعدها وخصائصها التي تميزها عن بقية اللغات العربية أو الإشارية بشكل خاص. ويتمثل سؤال الدراسة الرئيسي في: ما هي الخصائص الصوتية المشتركة بين لغة الإشارة السعودية والأمريكية وفق قائمة سواديش المعدلة للغات الإشارة؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس، سؤالين:

- ما طبيعة العلاقة بين لغة الإشارة السعودية والأمريكية بناءً على نسب الإحصاء المعجمي (التطابق ، التشابه ، الاختلاف)؟
- هل توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين الخصائص الصوتية للغة الإشارة السعودية والأمريكية؟

أهداف الدراسة:

- التعرف على طبيعة العلاقة بين لغة الإشارة السعودية والأمريكية بناءً على الإحصاء المعجمي.
- التحقق من وجود فروق بين لغة الإشارة السعودية والأمريكية في الخصائص الصوتية.

الأهمية النظرية:

تكمن الأهمية النظرية لهذا البحث في تقديم إضافة معرفية في قاعدة البيانات العربية ، وتظهر أحد الجوانب اللغوية المهمة للغة الإشارة السعودية؛ مما قد يساهم في الاعتراف بها كلغة رسمية بين لغات الإشارة المحلية والعالمية. تقديم إطار نظري يصف الخصائص الصوتية للغة الإشارة السعودية في خمس معلمات أساسية ومتمثلة في: الشكل اليدوي ، الموقع ، الحركة ، الاتجاه ، اليد المهيمنة.

الأهمية التطبيقية:

تظهر أهمية هذا البحث التطبيقية ، في بناء أداة تحليل مبنية على الإحصاء المعجمي لفحص المفردات الإشارية بناءً على الخصائص الصوتية المشتركة بين اللغتين ، والذي يعد وسيلة لمقارنة اللغات التاريخية والكشف عن أوجه التشابه والاختلاف بين هذه اللغات. كما يساهم فحص الخصائص الصوتية للغات الإشارة ، في تشجيع اللغويين على إنشاء قاموس شامل للغة الإشارة السعودية مبني على الخصائص الصوتية للغة؛ مما يسهل على المعلمين والمتعلمين تعلم لغة الإشارة السعودية بطريقة علمية واضحة.

مصطلحات الدراسة:

الخصائص الصوتية (Phonetic Characteristics):

تعرف بأنها "علم الأصوات والذي يعني بدراسة النظام الصوتي للغة ، حيث يتم دمج الوحدات الهيكلية البدائية (بدون معنى) لإنشاء عدد لا حصر له من الكلمات ذات المعنى ، وتتكون من

معلومات مفصلة تشمل على (الشكل اليدوي ، الحركة ، الموقع ، الاتجاه) بالإضافة إلى المعلومات غير اليدوية ، والتي تشمل أجزاء الجسم والوجه " (Edward , 2014).

لغة الإشارة السعودية (Saudi Sign Language; SSL):

تعرف بأنها " اللغة المستخدمة بين أوساط مجتمع الصم السعودي ، وهي المكون الرئيس لثقافة الصم في المملكة العربية السعودية ، وتم توثيقها ونقلها عبر الأجيال لتكون اللغة الأساسية في جميع مناحي الحياة التعليمية والثقافية والاجتماعية والرياضية " (الجمعية السعودية للإعاقة السمعية ، 2018 ، ص 6).

لغة الإشارة الأمريكية (American Sign Language; ASL):

وتعرف بأنها " لغة يدوية مرئية ذات بنية مستقلة عن اللغة الإنجليزية المنطوقة ، وهي لغة منتجة يمكن من خلالها إنتاج عدد لا حصر له من الجمل بواسطة مجموعة محددة من القواعد " (Hills et al. , 2021).

تحليل المحتوى إجرائياً:

هو التصميم الذي يهدف إلى إعطاء وصفاً كمياً وموضوعياً للخصائص الصوتية المشتركة بين لغة الإشارة السعودية ولغة الإشارة الأمريكية بناءً على قائمة سواديش المعدلة للغات الإشارة.

الإطار المفاهيمي للنظام اللغوي للغات الإشارة:

استعرض الباحثان في هذا المحور الإطار المفاهيمي لعلم أصوات لغات الإشارة ، وما يتضمنه من تاريخ ومفاهيم وكذلك مكونات النظام اللغوي للغات الإشارة بشكل عام ، والمكونات الصوتية بشكل خاص. وتعرف لغات الإشارة بأنها ، اللغات الطبيعية لمجتمعات الصم حول العالم ، ويتم استخدام الجسد واليدين والوجه للتواصل بدلاً من استخدام أجزاء الجهاز الصوتي ، وتمتلك كل لغة إشارة هيكل صوتية ومورفولوجية ونحوية قائمة بذاتها ، من خلال استغلال الحركة عبر الفضاء لخلق كلمات ذات معنى (Dye & Shih , 2006). وفيما يلي بيان بقية المحاور:

تاريخ لغات الإشارة:

إن المتتبع لتاريخ لغات الإشارة ، يلاحظ أن لغات الإشارة تعتبر لغات شابة؛ حيث أن أقدم المجتمعات الإشارية تقل عن (300) عام في فرنسا القرن التاسع عشر ، والعديد منها أقل من (50) عام. بناءً على ذلك ، تاريخ اللغات الإشارية ليس طويلاً ، ونادراً ما تتوفر سجلات أو شرائط فيديو للمفردات الإشارية القديمة ، أو المستبدلة . (Chen & Tai, 2009; Napoli, 2019) وبناءً على ما صدر في تقرير الاتحاد العالمي للصم (Jokinan, 2006) ، بأن لغة الإشارة في عام (1800) كانت اللغة السائدة في مجال تعليم الأشخاص الصم ، إلا أن هذه النظرة تغيرت بعد أن عقد مؤتمر ميلانو في عام (1880) ، حيث صدرت القوانين آن ذاك بمنع التعليم بلغة الإشارة في المؤسسات التعليمية ، كما منع المعلمين من استخدامها ، واستبدلت بالفلسفة الشفهية. تم ذلك نتيجة للحرب الدائرة بين المدرسة الشفهية والإشارية ، ولذلك تأثر تعليم الصم بعد هذه القرارات ، إلا أنه في وقتنا الحاضر تم الاعتراف بأهمية لغة الإشارة كلفة أم للأشخاص الصم. وهذا لم يأت من فراغ ، نظراً لتزايد الأعداد ، فهناك ما يقارب (4000) لغة منطوقة ومكتوبة في العالم. وفي الولايات المتحدة اعتمدت لغة الإشارة وأصبحت اللغة الخامسة بعد اللغات الرسمية الفرنسية ، الإسبانية ، الألمانية ، الإيطالية (مسعود ، 2010).

مكونات النظام اللغوي للغات الإشارة:

أحد أهم الاكتشافات اللغوية في القرن العشرين ، هو أن لغات الإشارة لغات كاملة مثل أي لغة بشرية طبيعية ، لها قواعدها وتراكيبها النحوية المستقلة عن اللغات السائدة. لذلك يتكون النظام اللغوي للغات الإشارة من خمس مكونات أساسية ، هي: مكونات دلالية ، صرفية ، نحوية ، صوتية (Ortega, 2017). تتمثل المكونات في:

أولاً / المكونات النحوية للغات الإشارة:

في العقود الأولى من بحوث لغات الإشارة ، خاصة بعد نشر وليام ستوكي لدراسة بنية لغة الإشارة (1960) ، ركز اللغويين أبحاثهم على اكتشاف الجوانب الأخرى في البنية النحوية التي يمكن العثور عليها في اللغات الطبيعية المنقولة بصرياً من مجتمعات الصم. بدايةً ، في السبعينات ، اكتشف الباحثون أنواع معينة من التعابير النحوية مثل الاستفهام والجمل الشرطية. إذ اكتشفت في مختبر اللغة والإدراك في معهد سالك عام (1979) لأول مرة عدد من التراكيب والعمليات النحوية ،

وذلك بالنظر إلى ما وراء الكلمات التي تنقلها اليدين إلى حركات الوجه والرأس والجسم. تم عرض تكوينات معينة للوجه والرأس والجسم مع أنواع معينة من الجمل ، على سبيل المثال (ترتبط أسئلة "نعم ولا" في لغة الإشارة الأمريكية بالحواجب المرتفعة والرأس المائل للأمام والعيون المتسعة) ، كما تظهر مكونات الجملة في لغة الإشارة من (مقطع لفظي/ كلمة صوتية/ عبارة صوتية) ، وغالباً ما تكون المقاطع اللفظية في لغات الإشارة عبارة عن مقطع لفظي واحد أو أكثر (Sandler , 2010).

ثانياً/ المكونات الدلالية للغات الإشارة:

يشير المفهوم الدلالي في لغات الإشارة إلى المعنى المقترح للجملة ، والذي يهدف إلى توضيح نطاق البدائل. فالفكرة الرئيسة للنهج الدلالي الرسمي للغة ، هو إظهار كيفية دمج الرموز بطرق منتظمة بحيث يمكننا نقل معلومات جديدة حول العالم بمجرد تجميع الرموز المألوفة معاً بطرق جديدة؛ وهذا يعني ان اللغة منهجية. كما ان النهج التركيبي في ضوء منهج الدلالات يتوقع أن يتم من خلاله نقل الجمل كتمثيلات او مقترحات لأحداث معينة ، مثل (الجملة التي تدل في اللغة المنطوقة على "شاهدت الفتاة قوس المطر" يمكن ان يكون لها نفس القيمة الدلالية المقترحة إذا تم تمثيلها بلغة الإشارة. يعد المنهج الدلالي واضح ، حيث انه من المهم التركيز على المكون الافتراضي للمعنى في لغات الإشارة بشكل خاص ، النظر في خصائصه التركيبية ، وكيف يسمح لنا بالتفكير حول العالم ، بينما يمكننا فهم كيف يتفاعل مع طريقة أننا نمثل أحداثاً معينة في نفس الوقت (Schlenker , 2018).

ثالثاً/ المكونات الصرفية للغات الإشارة:

إن معظم الفئات الصرفية لا ترتبط بأشكال صوتية معينة مع ان البعض منها مرتبط ، ففي بعض لغات الإشارة تشترك المفردات الإشارية ذات الوحدة الصوتية الواحدة (كشكل اليد) في خاصية صوتية واحدة (أصابع ممدودة) كما واجه علماء مورفولوجيا لغة الإشارة العديد من المشكلات الصرفية التي واجهها علماء اللغات المنطوقة. إلا أنه على عكس اللغات المنطوقة ، تميل لغات الإشارة إلى ان يكون لها العديد من القواسم الصرفية المشتركة. وتتكون هذه القواسم المشتركة من نوعين متناقضين ، أحدهما انعطاف الفعل ، والثاني إنشاءات جديدة لأشكال اليد؛ للدلالة الصرفية على نوع المصنف (فعل ، فاعل ، مفعول به). كما تبدو مورفولوجيا لغة الإشارة بسيطة من حيث أن هناك القليل من اللواصق واللواحق التي يبدو انها تطورت من العناصر

المعجمية عبر القواعد النحوية. كما انها مشتقة وتختلف من لغة إشارة إلى أخرى ، ويبدو أن لغات الإشارة تقدم مزيجاً صعباً من اللغات المشابهة مثل لغة الهنود الأمريكيين (النافاجو) ، وهو لغز نمطي محير (Brentari et al. , 2012; Napoli , 2019).

رابعاً/ المكونات الصوتية للغات الإشارة:

يصف علم الأصوات مستوى التحليل الذي تتحد فيه الوحدات اللغوية المتباينة التي لا معنى لها؛ لتكوين معنى لهذه الوحدات الصوتية (MacSweeney et al. , 2008). ويعتمد النظام الصوتي في لغات الإشارة على نوعين من العلامات: (1) معلمات مفصلية ، وهي وحدات صوتية تشير عادة إلى معنى الإشارة ، وتتمثل في: الشكل اليدوي ، الموقع ، الحركة ، الاتجاه. (2) معلمات غير مفصلية ، وهي وحدات صوتية لا تعطي دائماً فكرة عن معنى الإشارة ، وتتمثل في: إيماءات الرأس وأجزاء من الوجه والكتفين والجذع. وتعتبر العلامات المفصلية أو غير المفصلية أنها عالمية ، ولكنها تختلف بين جميع لغات الإشارة في عالمنا (Edward , 2014; Napoli , 2019). وتشمل العلامات المفصلية ما يلي:

- شكل اليد: تمثل الأشكال اليدوية الأعضاء المفصلية في لغويات لغة الإشارة ، وتتراوح ما بين أشكال سهلة التكوين إلى تلك الأشكال الأكثر تعقيداً. ونظراً لأن لغة الإشارة لا تعتمد على الأصوات؛ فالتحليل الصوتي لشكل اليد يشير إلى شكل الأصوات والكلمات في لغة الإشارة ، مثل ما يتمثل به شكل الشفاه في اللغات المنطوقة ، كمثال (يمكن بسط الشفاه أو تضيقها أو فتحها عند نطق الأصوات). كذلك تتضمن الأشكال اليدوية نماذج مختلفة ، مثل (الكف المفتوح ، الكف المغلق ، والمخالب) ، ولكنها لا يمكن أن تعني شيء بدون وضعها في الموقع الصحيح ، وبدون أن تكون لها حركة أو اتجاه معين. كما أنها تعمل جنباً إلى جنب مع إيماءات الوجه والرأس والجسم (Edward , 2014).

- الحركة: يقصد بها حركة المفصل التي تدل على المرجع في لغة الإشارة. أي عندما يتم تكوين المفصلات نفسها لتكوين شكل الإشارة ، يمكن للموقع تحريك هذا التكوين لتمثيل حركة الإشارة ، وهناك نوعان رئيسان من الحركات: (1) حركات المسار ، والتي تنقل الإشارة من مكان إلى مكان التي يتم التعبير عنها بواسطة الكوع أو الكتف. (2) الحركات الداخلية او المحلية التي يتم التعبير عنها بواسطة الرسغ او اليد ، وتشمل تغيير شكل اليد (Chen & Orfanidou et al. , 2009 ; Tai , 2009).

- **الموقع:** يقصد بها إزاحة الإشارة المشكلة باليد داخل حيز الفضاء الذي يمتد من الرأس إلى مركز الجسم ، ومن الجانبين الأيمن إلى الأيسر ، وهذه الإزاحة على نوعين رئيسين: إزاحة الإشارة عن الرأس ، ويقصد بها موضع الإشارة المشكلة باليدين بالنسبة للرأس (أعلى ، أسفل ، محاذاة). أما إزاحة الإشارة عن الجسم ، فيقصد بها موضع الإشارة المشكلة على طول خط التناظر الثنائي للجسم ، وتتحرك لأعلى باتجاه جوف الحلق (Chen & Tai , 2009).
- **الاتجاه:** يقصد به تحديد اتجاه راحة اليد. حيث يتم توضيح المحور الذي يتم تنفيذ الحركة عليه واتجاهها (للأمام أو للخلف ، للأسفل أو للأعلى ، لليسار أو لليمين) أما بالنسبة للحركات البعيدة من الجسم فإن الخيارات غير حصرية من حيث تغيير شكل اليد أو اتجاهها (Yu et al. , 2018).
- **اليد المهيمنة:** يقصد بها اليد المختارة لتكوين الإشارة بيد واحدة ، بالإضافة إلى استعمال اليد الثانية بحركة ثانوية أو غير مسيطرة. كمثال على هذا ، العلمات المشكلة لبعض الإشارات (فهناك إشارة تتشكل بيد واحدة ثابتة ، ومنها من تتشكل بيدين ثابتتين ، وأخرى تتشكل من يدين إلا أن أحدها ثابتة وتتبعها اليد الأخرى بحركة ثانوية (Kubus & Hohenberger , 2011).

قائمة سواديش المعدلة للغات الإشارة:

يلجأ الباحثون اللغويين إلى استخدام المقارنات بين اللغات المختلفة المنطوقة أو المرئية؛ بهدف الكشف عن أوجه التشابه والاختلاف فيما بينها. ونظرًا لحجم وتنوع البيانات اللغوية في كل لغة؛ استخدم المختصين طرق مختلفة لدراسة اللغات والمقارنة بينهما ، ومن هذه الطرق الإحصاء المعجمي الذي يستخدم لتحديد العلاقات عبر اللغات غير المكتوبة ، أو غير الموصوفة ، أو ذات البيانات المحدودة نسبيًا. وكان الإحصاء المعجمي مفيداً في توصيف (959) لغة أسترونيزية منطوقة وغير موصوفة. ويميل الباحثين إلى استخدام قوائم مكونة من (200) كلمة تحتوي على مجموعة من المفردات (الأسماء ، الأفعال ، الضمائر). ومن بين القوائم اللغوية الأكثر شيوعاً ، قائمة سواديش التي سميت على اسم اللغوي موريس سواديش ، وهي مكونة من (200) مفردة أساسية للمقارنة عبر اللغات المنطوقة ، ومن غير المستحسن تطبيق نفس المفردات على اللغات الإشارة؛ لذلك قام وودوارد (Woodward , 2000) ، بحذف المفردات التي لا تتناسب مع لغات الإشارة ، واقتصر على (100) مفردة ، واستخدمت هذه القائمة الظاهرة في شكل (1) ، في تحليل سبع لغات إشارية باستخدام طريقة الإحصاء المعجمي (Emmorey & Lane , 2013).

جدول (1)

قائمة مفردات سواديش المعدلة للغات الإشارة (Woodward, 2000).

1. all	كل	26. grass	عشب	51. other	أخرى	76. warm	دافئ
2. animal	حيوان	27. green	أخضر	52. person	شخص	77. water	ماء
3. bad	سيء	28. heavy	ثقيل	53. play	لعب	78. wet	رطب
4. because	بسبب	29. how	كيف	54. rain	مطر	79. what	ماذا
5. bird	طائر	30. hunt	صيد	55. red	أحمر	80. when	متى
6. black	أسود	31. husband	زوج	56. correct	صحيح	81. where	أين
7. blood	دم	32. ice	جليد	57. river	نهر	82. white	أبيض
8. child	طفل	33. if	إذا/لو	58. rope	حبل	83. who	من
9. count	عد	34. kill	قتل	59. salt	ملح	84. wide	واسع
10. day	يوم	35. laugh	ضحك	60. sea	بحر	85. wife	زوجة
11. die	موت	36. leaf	ورقة	61. sharp	شارب	86. wind	رياح
12. dirty	قذر	37. lie	كذب	62. short	قصير	87. with	مع
13. dog	كلب	38. live	مباشر	63. sing	غناء	88. woman	امرأة
14. dry	جاف	39. long	طويل	64. sit	جلوس	89. wood	خشب
15. dull	ملل	40. louse	قملة	65. smooth	سلس	90. worm	دودة
16. dust	غبار	41. man	رجل	66. snake	ثعبان	91. year	سنة
17. earth	أرض	42. meat	لحم	67. snow	ثلج	92. yellow	أصفر
18. egg	بيض	43. mouther	أم	68. stand	وقوف	93. full	كامل
19. grease	شحم	44. mountain	جبل	69. star	نجم	94. moon	قمر
20. father	أب	45. name	اسم	70. stone	حجر	95. brother	إخ
21. feather	ريشة	46. narrow	ضيق	71. sun	شمس	96. cat	قطعة
22. fire	نار	47. new	جديد	72. tail	ذيل	97. dance	رقص
23. fish	سمك	48. night	ليلة	73. thin	رقيق/نحيف	98. big	كبير
24. flower	زهرة	49. not	لا	74. tree	شجرة	99. sister	أخت
25. good	جيد	50. old	قديم	75. vomit	قيء	100. work	عمل

الدراسات السابقة:

أدرج الباحثان الدراسات التي تناولت الخصائص الصوتية للغات الإشارة في عدة دول مختلفة. حيث أشارت دراسة ادوارد (Edward, 2014) ، إلى أن مكونات النظام الصوتي في لغة الإشارة الفانيّة مقسم إلى معلمات مفصلية ومعلمات غير مفصلية. بينما الأنواع الإضافية استعرضها كاسيلي وآخرون (Caselli, & et al., 2017) ، حيث أشاروا إلى أن الخصائص الصوتية للغة الإشارة الأمريكية ، متمثلة في الأصابع المختارة ، الانثناء ، الموقع الرئيسي أو الثانوي ، الحركة ، طول الإشارة ، استخدام إشارة بديلة مكتوبة بالأصابع ، أو مركبة ، هي الأساس في تحليل الإشارة داخل مقاطع الفيديو. وأضافت دراسة كاسيلي وباريز (Caselli & Pyers, 2017) ، أن خاصية كثافة الجوار الصوتية قد شاركت بما لا يقل عن خمسة من الخصائص الصوتية: كالأصابع المختارة ، الموقع الرئيسي ، الانثناء ، الحركة ، ونوع الإشارة. أما دراسة دي وشيه (Dye & Shih, 2006) ، فالخصائص الصوتية تعرض كثنائيات أو ثلاثيات (شكل اليد والموقع ، أو شكل اليد والحركة ، أو الموقع والحركة ، أو اليد والموقع والحركة جميعاً). بهذا تتفق مع دراسة كوبوس

وهوهنبرغ (Kubus & Hohenberger, 2011)، التي اختبرت التشكيل الصوتي والمقسم على وحدتين، الوحدة الأولى تصنيف الخصائص الصوتية كثنائيات (كلتا اليدين لها نفس الشكل والحركة، أو تمثل إحدى اليدين إشارة أساسية والأخرى ثانوية، أو اليدين لها عدة أشكال مختلفة). مع إضافات في الوحدة الثانية تصنف فيها الإشارة إلى (إشارات بيد واحدة، إشارات بيدين، إشارات مركبة مكونة من يد واحدة أو باليدين معاً).

أما دراسة ماك سويني وآخرون (MacSweeney et al., 2008)، تناولت الخصائص الصوتية المتشابهة والمختلفة في لغة الإشارة؛ فدمجت (15) زوج لإشارات تتشابه في الموقع، و(15) لإشارات تختلف في شكل اليد أو الحركة. وكشفت دراسة أورفانيدو وآخرون (Orfanidou et al., 2009)، عن خصائص مختلفة متمثلة في الاتجاه، شكل اليد، الموقع، مسار الحركة (مستقيم، قوس، دائرة)، ونوع الحركة (مفتوحة، أو ملتوية التواء حقيقي أو كاذب). واتفقت معها دراسة غوتيرز وآخرون (Gutierrez, et al., 2016) في نوع الحركة الداخلية، مسار الحركة، تفاصيل الموقع (موقع الوجه، وموقع الجسم، نقطة الاتصال بينهما)، أما خاصية شكل اليد فتتمثل في (التشكيل والاتجاه، أو استخدام كلتا اليدين أو يد واحدة)، وتتمثل خاصية الحركة في عدد المفاصل المشاركة. وذكرت دراسة أورتيغا (Ortega, 2017)، أن الخصائص الصوتية لكل لغة إشارة تحتوي على عدد محدود من العناصر وقد تختلف اختلافاً كبيراً بين اللغات المختلفة، ويعد اكتساب هذه الوحدات أمراً بالغ الأهمية لأنها تلعب دوراً رئيساً للوصول إلى المعجم الإشاري.

التعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح من الدراسات السابقة الفجوة البحثية الكبيرة في موضوع هذا البحث حيث أنه شبه مغفل وخاصة في البحوث العربية. لذلك تناول البحث الخصائص الصوتية للغة الإشارة السعودية (SSL)، كلفة لم تدرس خصائصها من قبل. ثم مقارنتها بلغة الإشارة الأمريكية (ASL) للكشف عن أوجه الارتباط بين اللغتين باستخدام الإحصاء المعجمي وحصر بيانات الدراسة بعد استخراجها من معاجم اللغتين. والذي يظهر من مراجعة الدراسات السابقة أن بعض الدراسات لم تكن صريحة وواضحة في عرض كيفية تحديد درجة التشابه أثناء مقارنة اللغات ببعضها؛ ومن هذه النقطة بالذات، انتهجت هذه الدراسة طريقة واضحة لتحديد درجة الارتباط بين من خلال الكشف عن ثلاث درجات (تطابق، تشابه، اختلاف)، وستتضح من خلال مراجعة قسم النتائج جميع هذه الأمور.

المنهج والإجراءات:

أولاً. منهج الدراسة:

أتبع الباحثان في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي ، باستخدام تصميم تحليل المحتوى ، وهو التصميم المتوافق مع هدف الدراسة. ويعرّف بأنه: "منهجية موضوعية ومنظمة تصف بشكل كمي ومنظم ودقيق شكل ومحتوى المواد المكتوبة أو المسموعة والمرئية ، ويستخدم هذا النوع من الدراسات المسحية من أجل تسهيل عملية دراسة الوثائق العامة والخاصة ، سواء كانت سجلات او رسائل او رسوم" (نصر الله ، 2019 ، ص218).

ثانياً. العينة وطريقة استخراج العينة:

تمثلت عينة الدراسة في المصطلحات الإشارية المستخرجة من قواميس لغات الإشارة المطبوعة ، وهما: (1) قاموس لغة الإشارة السعودية (الجمعية السعودية للإعاقة السمعية ، 2018) ، (2) قاموس غالوديت للغة الإشارة الأمريكية (Hills et al. , 2021) . استخدم الباحثان الطريقة القصدية لاستخراج عينة الدراسة ، "وهي الطريقة التي يستخدم فيها الباحث الحكم الشخصي على العينة على أساس أنها هي الأفضل لتحقيق أهداف الدراسة" (نصر الله ، 2019 ، 70).

ثالثاً. إجراءات جمع وتحليل البيانات:

تناول الباحثان ثلاثة محاور أساسية في هذا الجانب ، وهي وصف تفصيلي لأداة تحليل المحتوى ، وإجراءات جمع وتحليل البيانات. سيأتي بيانها كما يلي:

1. أداة تحليل المحتوى:

أعد الباحثان أداة تحليل المحتوى اللغوي للغتين (SSL/ASL) ، بعد تتبع ومراجعة الخصائص الصوتية للغات الإشارة في عدة مراجع ، كمثال (Ortega , 2017)؛ (Siu , 2016). واستخدم الباحثان طريقة الإحصاء المعجمي لمقارنة المفردات الإشارية للغتين. كما يلي:

وتتكون هذه الأداة من ثلاثة بنود رئيسة ، بند1: تحديد المفردات الإشارية المتطابقة مع القائمة القياسية: حيث يتم مطابقة المفردات الإشارية من القاموسين مع قائمة سواديش المعدلة للغات الإشارة ، المدرجة في جدول (1) ، ويتكون هذا البند من ثلاث عناصر: (1) درجة تطابق المفردات الإشارية مع قائمة سواديش ، (2) درجة تطابق المفردات الإشارية في قاموس دون الآخر مع القائمة ، (3) درجة عدم تطابق المفردات الإشارية في كلا القاموسين مع القائمة. بند2: تحديد

الخصائص الصوتية المشتركة ، وهو عبارة عن مصفوفة مكونة من ثلاثة عناصر ، وهي: (1) المفردات الإشارية للغة الإشارة السعودية والأمريكية ، (2) الخصائص الصوتية الرئيسية للغات الإشارة (الموقع ، شكل اليد ، الحركة ، الاتجاه ، اليدين) ، (3) تحديد عدد الخصائص الصوتية المشتركة بين اللغتين. بند3: الحكم على طبيعة العلاقة بين اللغتين ، عبر أربعة عناصر ، وهي: (1) تحديد نسبة التطابق بين اللغتين ، (2) تحديد نسبة التشابه بين اللغتين ، (3) تحديد نسبة التطابق بين اللغتين؛ بهدف تحديد نسبة الارتباط بين اللغتين ، وذلك بطريقة مقارنة للمبادئ التوجيهية الموحدة للإحصاء المعجمي (Woodward , 2000).

فئات التحليل: تعتبر فئات التحليل في هذه الدراسة هي الوحدات الصوتية للغات الإشارة ، والتي تتضمن شكل اليد ، والحركة ، وموقع الإشارة ، والاتجاه ، واليد المهيمنة ، فعندما تتحد هذه الوحدات شبه المعجمية تنشأ إشارة ذات معنى. وباختلاف هذه الوحدات تنتج إشارة مختلفة (Ortega , 2017).

3. إجراءات تحليل البيانات:

قام الباحثان باستخدام طريقة الإحصاء المعجمي لتحديد درجة العلاقة بين أزواج من اللغات بناءً على درجة المفردات المعجمية المشتركة بين اللغتين ، وذلك باستخدام قائمة من المفاهيم والمعاني ، والتي من المفترض ان يتم إنشاء مثل لها عالمياً في لغات العالم. وتم تحليل البيانات بناءً على تحديد المفردات المشتركة وغير المشتركة في الخصائص الصوتية المحددة مسبقاً بين اللغتين. ثم حساب معدل التكرارات بين المفردات الإشارية في كلا اللغتين ، ثم تقدير معدل التكرارات عن طريق حساب النسبة المئوية ، وذلك بقسمة درجة التكرارات على عددها. واستخدمنا هذه الطريقة الإحصائية للحكم على مدى تطابق ، أو تشابه ، أو اختلاف ، أو عدم تطابق لغة الإشارة السعودية ولغة الإشارة الأمريكية. حيث تم تقسيم درجة الارتباط بين اللغتين وفقاً للبيانات على ثلاث فئات ، وهي:

1. نسبة التطابق بين اللغتين ، ودرجتها (100%) ، إذا حصل تطابق بين اللغتين بمجموع درجات (5/5) ، والمتوافقة مع عدد الخصائص الصوتية المشتركة.
2. نسبة التشابه بين اللغتين ، ودرجتها ما بين (36-81%) ، إذا حصل تطابق بين اللغتين بمجموع درجات (4/5) ، والمتوافقة مع عدد الخصائص الصوتية المشتركة.
3. نسبة الاختلاف بين اللغتين ، ودرجتها ما بين (12-36%) ، إذا حصل تطابق بين اللغتين بمجموع درجات (3-1/5) ، والمتوافقة مع عدد الخصائص الصوتية المشتركة.

5. التحقق من صدق الأداة:

صدق المحكمين: قام الباحثان بترجمة قائمة سواديش المعدلة للغات الإشارة للغة العربية واستعرضها على شكل (10) مجموعات ، حيث تم عرضها على مجموعة من المختصين اللغويين في كلا اللغتين ، ثم تم مطابقتها مع المفردات الإشارية المستخرجة من القاموسين؛ للحكم على مدى مناسبة هذه المفردات لهدف الدراسة. بعد ذلك تم حساب نسبة اتفاق المحكمين ، وذلك بقسمة عدد الاتفاقات على مجموع الاتفاقات والاختلافات ، ثم ضرب النتيجة في (100) . حيث بلغت نسبة الاتفاق على مطابقة لغة الإشارة السعودية للقائمة (89%) . ونسبة الاتفاق على مطابقة لغة الإشارة (94%) . أما نسبة المفردات التي تم إلغاؤها لعدم تطابقها في كلا اللغتين ، فقد بلغت (2%) . وبناءً على هذه النسبة ، اتضح ملائمة القائمة مع المفردات الإشارية في كلا اللغتين ، وهي ملائمة لمشكلة الدراسة وأهدافها.

6. النتائج ومناقشتها:

ركزت الدراسة على تحليل مفردات لغة الإشارة السعودية والأمريكية كونهما لغتين بصريتين إيمائيتين تستخدمان أشكال اليد ، المواقع ، الحركات ، الاتجاهات ، الأيدي المهيمنة كخصائص صوتية أثناء التواصل. وعلى الرغم من أصولهما الجغرافية المختلفة ، إلا أن نتائج الدراسة كشفت عن التالي:

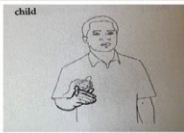
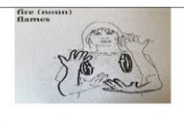
أولاً/ الإجابة عن السؤال الأول:

ما طبيعة العلاقة بين لغة الإشارة السعودية والأمريكية بناءً على نسب الإحصاء المعجمي (التطابق ، التشابه ، الاختلاف)؟

جدول (2)

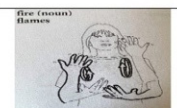
نتائج الحكم على طبيعة العلاقة بين (ASL/SSL).

النسبة المئوية	عدد المفردات (التكرارات)	البند
6.5%	13	درجة التطابق
4%	8	درجة التشابه
29.5%	59	درجة الاختلاف
2.5%	5	درجة عدم التطابق

عدد الخصائص المشتركة	الخصائص الصوتية						المفردات الإشارية	
	اليد المهيمنة	الاتجاه	الحركة	الموقع	شكل اليد	ASL	SSL	
١	✓	✓	✓	✓	✓			
٢	✓	✓	✓	✓	✓			

شكل (1) مثال يوضح التطابق بين اللغتين (الجمعية السعودية للغة الإشارة السعودية، 2018)، (Hills et al., 2021)

بناءً على جدول (2)، أظهرت النتائج وجود تطابق بين اللغتين في (13) مفردة، بنسبة بلغت (6.5%) بين اللغتين، وهي نسبة تقل عن درجة التطابق المطلوبة، والمتمثلة بنسبة (100%) بمعدل تحقق التطابق في جميع الخصائص الصوتية للغات الإشارة (شكل اليد / الموقع / الحركة / الاتجاه / اليد المهيمنة)؛ لذلك لا يمكننا الحكم بوجود تطابق بين لغة الإشارة السعودية ولغة الإشارة الأمريكية، كما في شكل (1).

عدد الخصائص المشتركة	الخصائص الصوتية					المفردات الإشارية	
	اليد المهيمنة	الاتجاه	الحركة	الموقع	شكل اليد	ASL	SSL
٥	✓	✓	✓	✓	✓		
٥	✓	✓	✓	✓	✓		

شكل (2) مثال يوضح التطابق بين اللغتين (الجمعية السعودية للغة الإشارة السعودية، 2018)، (Hills et al., 2021)

كما أظهرت النتائج عدم التطابق بين اللغتين، حيث بلغت نسبة عدم التطابق بين اللغتين (5%) وهي نسبة تقل عن درجة التطابق المطلوبة، والمتمثلة بنسبة (100%) بمعدل تحقق التشابه في جميع الخصائص الصوتية للغات الإشارة (شكل اليد / الموقع / الحركة / الاتجاه / اليد المهيمنة)؛ لذلك لا يمكننا الحكم بوجود تطابق بين اللغتين، كما في شكل (2).

عدد الخصائص المشتركة	الخصائص الصوتية						المعلمات الإشارية		م
	شكل اليد	الموقع	الحركة	الاتجاه	اليدين	المهيمنة	ASL	SSL	
٣	✓	*	✓	*	✓				١
٢	✓	*	*	✓	*				٢

شكل (3) مثال يوضح التطابق بين اللغتين (الجمعية السعودية للغة الإشارة السعودية، 2018)، (Hills et al., 2021)

كما تبين من النتائج وجود اختلاف حقيقي بين اللغتين في (59) مفردة ، وبلغت نسبة الاختلاف (29.5%) ، وهي درجة تقع بين (12-36%) بناءً على المبادئ التوجيهية للإحصاء المعجمي ، فهذه الدرجة ضمن نطاق الحكم بوجود اختلاف حقيقي بين اللغتين كما في مثال (1) ، اما نسبة عدم التطابق بين اللغتين ، فلقد بلغت (2.5%) ، وهي متوافقة مع ما تم اكتشافه في النتائج السابقة: للإجابة على أسئلة الدراسة. ويمكن النظر للنتائج بشيء من التفصيل ، كما يلي:

1. تحليل نتائج الخصائص الصوتية:

جدول (3)

نتائج الإحصاءات الوصفية بين (ASL/SSL).

الخصائص الصوتية	التصنيف	التكرارات	النسب المئوية
شكل اليد	مشتركة	60	60.0%
	غير مشتركة	40	40.0%
الموقع	مشتركة	44	44.0%
	غير مشتركة	56	56.0%
الحركة	مشتركة	45	45.0%
	غير مشتركة	55	55.0%
الاتجاه	مشتركة	36	36.0%
	غير مشتركة	64	64.0%

الخصائص الصوتية	التصنيف	التكرارات	النسب المئوية
اليد المهيمنة	مشتركة	31	31.0%
	غير مشتركة	69	69.0%

1.1. شكل اليد

تظهر نتيجة الدراسة كما في جدول (4) ، أن هناك تشابهاً بنسبة (60%) في شكل اليد بين (ASL/SSL) ، مما يعني أن اللغتين تشتركان في عدد كبير من أشكال اليد. ومع ذلك ، هناك اختلاف بنسبة (40%) في شكل اليد ، مما يعني أن هناك بعض أشكال اليد الفريدة للغتين. وبشكل عام ، يرجع الاختلاف بسبب عدد من العوامل ، مثل اختلاف أصول اللغتين ، أو الخلفيات الثقافية واللغوية المختلفة لمستخدمي اللغتين ، أو بمحض الصدفة. وتشير النسب إلى وجود درجة من التشابه في شكل اليد بين اللغتين . وقد تشير أشكال اليد المشتركة إلى جذور أو تأثيرات مشتركة في التطور التاريخي لهاتين اللغتين. قد يكون من المثير للاهتمام استكشاف أصول (SSL) و (ASL) لتحديد الروابط التاريخية المحتملة أو التأثيرات المشتركة التي تساهم في هذا التشابه. كمثال ، تشير أشكال اليد المشتركة لمفردات مثل "الكل" و"اليوم" و"الميت" و"القذر" و"الأرض" و"الثقل" إلى درجة من التشابه في كيفية التعبير بصرياً عن المفاهيم المتعلقة بهذه المفردات في كلتا اللغتين.

كما تشير أشكال اليد المشتركة إلى أن بعض المفاهيم أو الأفكار يتم التعبير عنها بشكل مماثل في كلتا اللغتين ، مما يعرض مستوى من العالمية في استخدام تكوينات يد محددة لنقل المعنى. يمكن أن تكون هذه النتيجة ذات قيمة للمعلمين واللغويين والمترجمين الفوريين الذين يعملون مع أفراد يجيدون إحدى هاتين اللغتين. تتوافق هذه النتيجة مع فكرة ميزات لغة الإشارة العالمية ، مما يشير إلى أن بعض المفاهيم الأساسية يتم التعبير عنها بشكل مماثل عبر لغات الإشارة المختلفة. كما يمكن أن يتأثر الاختلاف في أشكال اليد غير المشتركة بالفروق الثقافية الدقيقة ، أو التطور اللغوي ، أو التأثيرات الإقليمية المتميزة. قد تعكس الاختلافات في أشكال اليد لكلمات مثل "طائر" و"دم" و"جاف" و"دهن" و"أب" و"ضحك" ، وجهات نظر ثقافية فريدة أو تطورات لغوية في كل مجتمع. قد تسلط أشكال اليد غير المشتركة أيضاً الضوء على المناطق التي تطورت فيها اللغتين بشكل مستقل ، مما يؤدي إلى تمثيلات مرئية متميزة لمفاهيم معينة. يمكن أن يوفر فهم هذه الاختلافات رؤى قيمة حول التنوع الاصطلاحي الغني في لغات الإشارة وقدرتها على التكيف مع الاحتياجات والتعبيرات الفريدة للمجتمعات التي تخدمها.

2-1. الموقع

تظهر النتيجة أن اللغتين (ASL/SSL) ، تشتركان في (44%) من مواقع أيديهما ، بينما لا يتم مشاركة (56%). وهذه نتيجة مهمة؛ لأنها تشير إلى أن اللغتين لديهما قدر معتدل من التداخل من حيث خصائصهما الصوتية. التفسير الأكثر ترجيحاً لهذا التداخل هو أن كلا من اللغتين قد تأثرا باللغات المنطوقة المحيطة ، العربية والإنجليزية ، على التوالي. كمثال ، يتم وضع إشارتي "السمة" و"الشم" في كلتا اللغتين بالقرب من الأنف ، مما يعكس حقيقة أن هاتين الحاستين مرتبطتان ارتباطاً وثيقاً في اللغتين العربية والإنجليزية. كما تشير إشارات "السمة" و"الرائحة" و"الأخضر" التي يتم مشاركتها في الموقع إلى وجود قواسم مشتركة في كيفية تمثيل هذه الأفكار بصرياً عبر الثقافات. يمكن لهذه الخاصية المشتركة أن توفر نظرة ثاقبة للمفاهيم والتجارب العالمية التي يتم تصورها بشكل مماثل في كل من اللغتين. ومع ذلك ، فإن حقيقة عدم مشاركة (56%) ، من مواقع اليد تشير إلى أن اللغتين متميزتان في حد ذاتهما. وذلك لأن لغات الإشارة ليست مجرد تمثيلات مرئية للغات المنطوقة. بل إن لديهم قواعدهم النحوية ، وتراكيبهم المفردة والاصطلاحية الفريدة من نوعها ، ويمكنهم التعبير عن مجموعة واسعة من المفاهيم والأفكار دون الاعتماد على اللغة المنطوقة على الإطلاق.

كما يفسر تفرد كل لغة إشارة عن الأخرى. كمثال: "كلب" و"كذبة" و"جبل" ، تشير الاختلافات في الموقع إلى أن هذه اللغات لها هياكل ومفاهيم لغوية متميزة لهذه المفاهيم المحددة. وقد يرجع الاختلافات بسبب الاختلافات الثقافية ، الإرث الحضاري العريق ، العوامل التاريخية ، أو التطورات الفريدة تماماً داخل بنية كل مجتمع على حده. فأحد التفسيرات المحتملة للاختلافات ، أنه عند النظر إلى إشارة "كلب" في لغة الإشارة السعودية ، توضع بالقرب من الفم ، بينما إشارة "كلب" في لغة الإشارة الأمريكية ، توضع اليد بالقرب من الخصر. وقد يعكس هذا اختلاف المواقف الثقافية تجاه الكلاب في البلدين. ففي الولايات المتحدة ، غالباً ما يُنظر إلى الكلاب على أنها رفاق وأفراد من العائلة ، بينما في المملكة العربية السعودية ، يُنظر إلى الكلاب أحياناً على أنها حيوانات يجب الحذر منها. يمكن أن تعكس الاختلافات في الإشارات ، الاختلافات في الخبرات والأولويات الثقافية. فالمفاهيم المتجذرة بعمق في ثقافة ما ، قد لا يكون لها مرادفات مباشرة في ثقافة أخرى ، مما يؤدي إلى إشارات مميزة لأفكار محددة ثقافياً. غالباً ما توازن لغات الإشارة بين الأيقونية (حيث تشبه الإشارات المفهوم الذي تمثله) ، والتعسف (حيث لا تشبه الإشارات المفهوم).

3-1. الحركة

تظهر النتائج أن اللغتين (ASL/SSL)، تشتركان في (45%) من حركات أيديهما، في حين أن (55%) غير مشتركة. هذه نتيجة مشابهة لحد ما للنتيجة التي وُجدت لموقع اليد، مما يشير إلى أن اللغتين لديهما قدر معتدل من التداخل من حيث خصائصهما الصوتية. وقد يرجع التداخل إلى أن كلا من اللغتين تأثرتا باللغات المنطوقة المحيطة، العربية والإنجليزية، على التوالي. على سبيل المثال، تتضمن إشارتا "العمل/الوظيفة" و"الاكتمال" في كلتا اللغتين حركة اليد التي تشبه حركة العمل، أو إكمال مهمة ما. ويرجع ذلك على الأرجح إلى حقيقة أن هذه المفاهيم ترتبط ارتباطاً وثيقاً باللغتين العربية والإنجليزية المنطوقة. كما أن إشارات "العمل/الوظيفة"، و"الكبير/الضخم"، و"الكامل"، و"الدودة"، تشير إلى وجود ما يمكن أن يطلق عليه عالميات دلالية في الإشارة. وقد تكون هذه المفاهيم أساسية ويمكن تمثيلها بسهولة من خلال حركات محددة، متجاوزة الاختلافات الثقافية، الحضارية، البنيوية، واللغوية.

وتدعم هذه النتيجة فكرة أن بعض التجارب العالمية يتم التعبير عنها بشكل مشابه في لغات الإشارة عبر المجتمعات المختلفة. ومع ذلك، فإن حقيقة عدم مشاركة (55%)، من حركات اليد تشير إلى أن اللغتين متميزتان؛ لأن لغات الإشارة، مثل اللغات المنطوقة، تطور خصائصها الصوتية الفريدة بمرور الوقت. وقد ترجع الاختلافات إلى مجموعة متنوعة من العوامل، مثل المصادفة التاريخية، التأثيرات الثقافية، احتياجات المجتمع المختلفة. من المحتمل أن يكون للإشارات التي لا تشترك في الحركة، مثل "الأخت" و"الرقص" و"القط" و"الأخ"، معاني محددة ثقافياً أو تعتمد على السياق. وقد ترجع الاختلافات في حركة بعض الإشارات ناتجة عن الطبيعة التعسفية لتطور اللغة. وبمرور الوقت، يمكن أن تتطور الإشارات بشكل مستقل في المجتمعات المختلفة، مما يؤدي إلى حركات متباينة لمفاهيم قد لا تكون لها صفات رمزية متأصلة.

4-1. الاتجاه

تظهر النتائج أن اللغتين (ASL/SSL)، تشتركان في (36%) فقط من توجيهات أيديهما، بينما لا يتم مشاركة (64%). أحد التفسيرات المحتملة لهذا التداخل المنخفض هو أن اتجاه اليد هو سمة دقيقة نسبياً في لغة الإشارة. ويمكن استخدامه لنقل نطاق واسع من المعلومات. ومع ذلك، يمكن أن يختلف المعنى المحدد الذي ينقله التوجيه اليدوي اعتماداً على السياق الذي يتم

استخدامه فيه. كمثال ، تتضمن إشارة "الريح" تحريك اليد في الاتجاه الأمامي. ومع ذلك ، في لغة الإشارة السعودية ، يتم تحريك اليد بحركة سلسلة ، بينما في لغة الإشارة الأمريكية ، يتم تحريك اليد بحركة أكثر خشونة ومنقطعة. ويعكس هذا الاختلاف في اتجاه اليد الطرق المختلفة التي يُنظر بها إلى الريح في الثقافتين. في الثقافة الأمريكية ، غالباً ما يُنظر إلى الريح على أنها قوة لطيفة وسلمية ، بينما في الثقافة السعودية ، يمكن النظر إلى الريح على أنها قوة أكثر قوة وتدميراً. تشير الاتجاهات المشتركة في إشارات مثل (الريح ، مع ، النجمة) إلى تمثيلات أيقونية. وقد تكون الإشارات مرتبطة بشكل أيقوني بالمفاهيم التي تمثلها ، حيث يحاكي اتجاه الإشارة الحركة أو الاتجاه المكاني للكائن أو تمظهرات الفعل الفعلي. يعزز هذا النوع من الأيقونة الفهم البديهي للإشارات عبر لغات الإشارة المختلفة. وتشير إشارات مثل "الشمس" و"الناعمة" و"الفناء" التي لها اتجاهات مختلفة في اللغتين إلى التباين الثقافي والمفاهيمي. وقد تؤدي الاختلافات الثقافية ، الاجتماعية ، السياقات التاريخية إلى تفسيرات متنوعة لهذه المفاهيم ، مما يؤثر على اتجاه الإشارات. وقد لا يكون للمفاهيم المجردة مثل العواطف أو الصفات تمثيلات اتجاهية متفق عليها عالمياً.

1-5. اليد المهيمنة

تظهر نتائج الدراسة أن اللغتين (ASL/SSL) ، تشتركان في (31%) فقط من استخدام اليد المهيمن ، في حين أن (69%) غير مشتركين. هذا هو أقل تداخل بين أي من الخصائص الصوتية الخمس التي تم التحقق منها حتى الآن. أحد التفسيرات المحتملة لهذا التداخل المنخفض هو أن استخدام اليد المهيمنة هو سمة مهمة جداً للغة الإشارة. يتم استخدامه للتمييز بين الإشارات المختلفة ، ولإشارة إلى البنية النحوية للجملة. ونتيجة لذلك ، هناك الكثير من الاختلاف في استخدام اليد المهيمنة عبر لغات الإشارة المختلفة. وقد تكون الإشارات التي تشترك في اليد المهيمنة ، مثل "قصيرة" و"نهر" و"مطر" ، أيقونية ، حيث تعكس حركة اليد المهيمنة خصائص الكائن أو الإجراء الموصوف. غالباً ما تستمد الإشارات المميزة من التجارب والإيماءات الإنسانية الحضارية العالمية ، مما يزيد من احتمال مشاركتها عبر لغات الإشارة المختلفة. يمكن أن تمثل الإشارات المشتركة مفاهيم واضحة نسبياً ومفهومة عالمياً. على سبيل المثال ، قد تكون فكرة كون الشيء "قصيراً" أو مفهوم "المطر" بسيطة من الناحية المفاهيمية ، مما يؤدي إلى تمثيلات مشتركة في لغات الإشارة.

أما الإشارات التي تشترك في اليد المهيمنة قد تتعلق بعناصر ذات أهمية ثقافية مشتركة بين الثقافتين السعودية والأمريكية. ويمكن تمثيل السمات الطبيعية مثل "الأنهار" أو الظواهر الجوية مثل "المطر" بالمثل نظراً لأهميتها الأساسية في المجتمعات البشرية. أما إشارات مثل "ملح" و"صحيح" و"قديم" لا تشارك في اليد المهيمنة ، ومن المحتمل أن يكون لها أهمية ثقافية أو سياقية محددة. وقد تتطلب المفاهيم المجردة أو المعقدة ، مثل "صحيح" ، تمثيلاً أكثر تعقيداً وتحديداً ، مما يؤدي إلى اختلافات في استخدام اليد المهيمنة. وغالباً ما تتضمن الأفكار المجردة طبقات متعددة من المعنى الأساسي والمعاني المرادفة.

ثانياً/ الإجابة عن السؤال الثاني:

هل توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين الخصائص الصوتية للغة الإشارة السعودية والأمريكية؟

جدول (3)

نتائج اختبار (Chi-Square) .

البنود	العينة	القيمة	درجات الحرية	قيمة Sig
اختبار مربع كاي	100	100.000	99	0.453

في جدول (3) تشير إحصائية اختبار مربع كاي العالية (100.00) إلى أن الاختلاف في الخصائص الصوتية بين اللغتين (ASL/SSL) ، كبير. ومع ذلك ، من المهم ملاحظة أن إحصائية اختبار مربع كاي تتأثر أيضاً بحجم العينة. وفي هذه الحالة ، يكون حجم العينة (100) ، وهو كبير نسبياً. مما يعني أن إحصائية اختبار مربع كاي المرتفعة قد ترجع جزئياً إلى حجم العينة الكبير.

من جانب آخر ، تشير القيمة (p) لاختبار مربع كاي البالغة (0.45) ، والتي هي أقل من (0.05) إلى أن هناك اختلاف كبير في الخصائص الصوتية بين اللغتين (ASL/SSL) ، مما يشير إلى وجود فرق ذو دلالة إحصائية في الخصائص الصوتية؛ لذلك تشير نتائج اختبار مربع كاي إلى وجود فرق ذو دلالة إحصائية في الخصائص الصوتية بين اللغتين (ASL/SSL). وهذا يشير إلى أن اللغتين لهما أنظمة صوتية مختلفة.

مما أظهرته النتائج بناء على مراجعة درجات التطابق في الخصائص الصوتية الخمسة في جدول (2) ، حيث بلغت نسب تطابق الشكل اليدوي ، الموقع ، الحركة أقل من (41%) في أعلاها ، إلا أنها بلغت ما يساوي أو يزيد عن (50%) في الاتجاه واليد المهيمنة؛ مما يعني أنه إذا حصل تطابق في الشكل اليدوي بين المفردات الإشارية عبر لغتين ، فغالباً ما يحدث تطابق في بقية الخصائص الصوتية المتبقية؛ ونستنتج من ذلك أن شكل اليد والموقع والحركة تمثل خصائص صوتية رئيسة عبر لغات الإشارة.

ونستنتج من ذلك ، بناءً على ما أظهرته نتائج الدراسة من أن نسبة الاختلاف بين اللغتين بلغت (29.5%) ، وهذا يظهر أن استخدام طريقة الإحصاء المعجمي مناسب للحكم على مدى ارتباط اللغتين؛ خاصة باستخدام قائمة قياسية مثل قائمة سواديش المعدلة للغات الإشارة ، في ظل الطبيعة المرئية للغات الإشارية أو نظراً لعدم وجود توصيفات سابقة لها ، وهذا ما اتفقت فيه الدراسة الحالية مع دراسة يو وآخرون (Yu et al. , 2018) ، من أن الإحصاء المعجمي يمكن الاعتماد عليه للتحقيق في درجة التشابه بين لغتين وأكثر كلفات مختلفة تاريخياً وجغرافياً. كما نستنتج وجود اختلاف ظاهر وحقيقي بين لغة الإشارة السعودية ولغة الإشارة الأمريكية ، مما يعني أن اللغتين لا تنتميان إلى نفس العائلة اللغوية؛ وقد يرجع ذلك للطبيعة الجغرافية من أن اللغة العربية تعتبر من اللغات السامية الشرقية ، بينما اللغة الإنجليزية تنتمي إلى اللغات الأنجلوسكسونية الغربية ، وعدم وجود ارتباط ثقافي واجتماعي بين الأشخاص الصم في كلا الدولتين؛ نظراً لتواجدهم في بعدين جغرافيين ثقافيين حضاريين اجتماعيين بعيدين عن بعضها البعض بدرجة كبيرة.

كما أن نتائج الدراسة الحالية تتفق مع ما ذكره كل الباحثين الآخرين في الدراستين السابقتين (Su & Tai, 2010; MacSweeney et al. , 2008) ، بأن الأشكال اليدوية والحركات والمواقع والاتجاهات يمكن استخدامها كمعلمات لمقارنة المفردات الإشارية عبر اللغات المختلفة لتحديد درجة التشابه بينها. كما يمكن أن تشترك لغات الإشارة في الخصائص الهيكلية (البنوية) مثل الموقع. كما أثبت أن استخدام علم الأصوات في لغات الإشارة يتمتع بصلاحيّة عصبية ولغوية ونفس لغوية؛ ولذلك نجدها مناسبة لاستخدامها كمبادئ للمقارنة بين اللغات الإشارية المختلفة.

توصيات الدراسة:

- بناءً على النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية. فلقد خرج الباحثان بمجموعة من التوصيات. أهمها:
- ضرورة الاهتمام باللغويات الإشارية أثناء التعليم والتدريب على لغة الإشارة السعودية؛ وإشراك الصم الكبار من مختلف المناطق؛ للوصول إلى الإشارات السعودية الموحدة.
 - توجيه أنظار الهيئات العاملة مع الأشخاص الصم وضعاف السمع والمختصين والباحثين إلى جمع الإشارات العربية والمحلية في معجم إشاري يتضمن: تصنيف المفردات ، الاشتقاق ، الدلالات.. إلخ؛ ليكون مرجعاً بحثياً علمياً شاملاً.
 - العمل على مراجعة قاموس لغة الإشارة السعودية؛ لتبني هيكلية تدعم ترتيبه بناءً على الخصائص الصوتية للغات الإشارة إسوة بالقواميس العالمية.

مقترحات الدراسة:

- استكمالاً لما توصلت إليه الدراسة الحالية ، يقترح الباحثان ما يلي:
- إجراء دراسات علمية مماثلة حول الخصائص الصوتية المشتركة للغات الإشارة العربية؛ لأهميتها في فهم البناء اللغوي الإشاري؛ مما يسهل الاعتراف بها كلفات إشارية رسمية في الوطن العربي أسوة باللغات الإشارية العالمية الأخرى.
 - إجراء دراسات علمية حول آثار التنوع الجغرافي في تباين المفردات الإشارية السعودية في المملكة العربية السعودية.

قائمة المصادر و المراجع

المراجع العربية:

- التركي ، يوسف. (2017). دراسة منهج تحليل المحتوى للقاموس الإشاري العربي الأول والثاني للصم للنظام الفونولوجي (الصوتي) في لغة الإشارة العربية للصم. *مجلة العلوم التربوية والنفسية بالجامعة الإسلامية بغزة*، 4 (25) ، 284-313.
- الجمعية السعودية للإعاقة السمعية (2018). *قاموس لغة الإشارة السعودية*. الرياض: اصدار الجمعية السعودية للإعاقة السمعية.
- كريسويل ، جون. (2019). *تصميم البحوث: الكمية - النوعية - المزجية* ، (ترجمة: عبد المحسن القحطاني). الكويت: دار المسيلة للنشر والتوزيع.
- كريسويل ، جون؛ بوث ، شيري. (2019). *تصميم البحث النوعي: دراسة معمقة في خمسة أساليب* ، (ترجمة: أحمد الثوابيه؛ خالد السعودي). الأردن: دار الفكر.
- ما كجيري ، بوني؛ آلبن ، دبيره. (2019). *مناهج البحث في مرحلة الطفولة المبكرة: دليل تمهيدي* ، (ترجمة: لينا باشطح؛ هنادي العثمان). الرياض: دار جامعة الملك سعود.
- مسعود ، وائل. (2010). الخصائص والمواصفات التي يجب توافرها في مترجمي لغة الإشارة كما يراها الصم وآخرون من ذوي العلاقة. *مجلة الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية بجامعة الملك سعود* ، 34 ، 147-164.
- نصر الله ، أحمد. (2019). *مسارك المنهجي: نحو إعداد بحثي الماجستير والدكتوراه*. لبنان: دار المحجة البيضاء للطباعة والنشر والتوزيع.
- الهيئة العامة للإحصاء. (2017). *مسح ذوي الإعاقة*. الرياض. تم الاسترجاع من موقع <https://www.stats.gov.sa/ar/904>

المراجع العربية المترجمة: Arabic references in English

- Al-Turki , Y. (2017). Study of the content analysis approach for the first and second Arabic sign dictionary for the deaf of the phonological (phonological) system in Arabic sign language for the deaf. *Journal of Educational and Psychological Sciences at Islamic University of Gaza* , 4 (25) , 284-313.

- Saudi Society for Hearing Impairment. (2018). *Saudi Sign Language Dictionary*. Riyadh: printed by Saudi Society for Hearing Impairment.
- Cresswell, J. (2019). *Research design: quantitative – qualitative – mixed*, (translated by: Abdul Mohsen Al-Qahtani). Kuwait: Dar Al-Masila for Publishing and Distribution.
- Creswell, J.; Booth, Sh. (2019). *Qualitative research design: an in-depth study in five methods*, (Translated by: Ahmed Al-Thawabih; Khaled Al-Saudi). Jordan: Dar Al-Fikr.
- Ma KJerry, B.; Albon, D. (2019). *Research Methods in the Blessed Childhood Stage: An Introductory Guide*, (Translated by: Lina Bashtah; Hanadi Al-Othman). Riyadh: King Saud University Press.
- Masoud, W. (2010). Characteristics and specifications that must be present in sign language interpreters as seen by deaf people and others concerned. *Journal of the Saudi Society for Educational and Psychological Sciences, King Saud University*, 34, 147-164.
- Nasrallah, A. (2019). *Your methodological path: towards preparing your master's and doctoral research*. Lebanon: Dar Al-Mahaja Al-Bayda for Printing.
- General Authority for Statistics. (2017). *Survey of people with disabilities*. Riyadh. Retrieved from <https://www.stats.gov.sa/ar/904>.

المراجع الأجنبية: References

- Billups, F (2012). Conducting Focus Groups with College Students: Strategies to Ensure Success. Professional File. Number 127, Fall 2012. *Association for Institutional Research*.
- Billups, F. (2019). *Qualitative data collection tools: Design, development, and applications* (Vol. 55). SAGE Publications.
- Brentari, D. (Ed.). (2010). *Sign languages*. Cambridge University Press.

- Brentari, D., Coppola, M., Mazzoni, L., & Goldin-Meadow, S. (2012). When does a system become phonological? Handshape production in gesturers, signers, and homesigners. *Natural language & linguistic theory*, 30(1), 1-31.
- Caselli, N. K., & Pyers, J. E. (2017). The road to language learning is not entirely iconic: Iconicity, neighborhood density, and frequency facilitate acquisition of sign language. *Psychological Science*, 28(7), 979-987.
- Caselli, N., Sehyr, Z., Cohen-Goldberg, A., & Emmorey, K. (2017). ASL-LEX: A lexical database of American Sign Language. *Behavior Research Methods*, 49(2), 784-801.
- Chan, M., & Xu, W. (2008). Modality effects revisited: Iconicity in Chinese sign language. In Proceedings of the 20th North American Conference on Chinese Linguistics (NACCL-20), Vol. 1, pp. 343-360.
- Chen, Y., & Tai, J. H. (2009). Lexical variation and change in Taiwan Sign Language. *Taiwan Sign Language and Beyond*, 131-148.
- Dye, M., & Shih, S. (2006). Phonological priming in British sign language. *Laboratory Phonology*, 8, 241-263.
- Edward, M. (2014). The phonology and the morphology of the Ghanaian sign language. In Atelier International sign language workshop at the Université Félix Houphouët-Boigny, Abidjan, Cote d'Ivoire on 24th July.
- Edward, M. (2014). The phonology and the morphology of the Ghanaian Sign Language. In ATELIER International Conference.
- Emmorey, K., & Lane, H. (Eds.). (2013). *The signs of language revisited: An anthology to honor Ursula Bellugi and Edward Klima*. Psychology Press.
- Gutierrez-Sigut, E., Costello, B., Baus, C., & Carreiras, M. (2016). LSE-sign: A lexical database for Spanish sign language. *Behavior Research Methods*, 48(1), 123-137.

- Hills, R., Renner, D., Lott, P., & Valli, C. (2021). *The Gallaudet dictionary of American sign Language*. Gallaudet University Press.
- Kubus, O., & Hohenberger, A. (2011). The phonetics and phonology of TİD (Turkish Sign Language) bimanual alphabet. *Formational units in sign languages*, 43–63.
- Ladd P. (2003). *Understanding Deaf Culture*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Leeson, L., & Saaed, J. (2012). *Irish Sign Language: A cognitive linguistic account*. Edinburgh, UK: University of Edinburgh Press.
- MacSweeney, M., Waters, D., Brammer, M., Woll, B., & Goswami, U. (2008). Phonological processing in deaf signers and the impact of age of first language acquisition. *Neuroimage*, 40 (3), 1369–1379.
- Miyamoto, R., & Mori, S. (2015). Is Kenyan Sign Language a sister language of ASL? *Japanese Journal of Sign Language Studies*, 24, 17–30.
- Myers, J., Lee, H., & Tsay, J. (2005). Phonological production in Taiwan sign language. *LANGUAGE AND LINGUISTICS-TAIPEI*, 6(2), 319–360.
- Napoli, D. (2019). Morphological theory and sign languages. *The Oxford Handbook Of Morphological Theory*. 594–614. DOI: 10.1093/oxford/9780199668984.013.37 <https://works.swarthmore.edu/fac-linguistics/248>.
- Naranjo-Zeledón, L., Peral, J., Ferrández, A., & Chacón-Rivas, M. (2019). A Systematic Mapping of Translation-Enabling Technologies for Sign Languages. *Electronics*, 8 (9), 1047.
- O'Connell, N. (2017). Teaching Irish Sign Language in Contact Zones: An Autoethnography. *The Qualitative Report*, 22 (3), 849–867.
- Orfanidou, E., Adam, R., McQueen, J., & Morgan, G. (2009). Making sense of nonsense in British Sign Language (BSL): The contribution of different phonological parameters to sign recognition. *Memory & Cognition*, 37(3), 302–315.

- Ortega, G. (2017). Iconicity and Sign Lexical Acquisition: A Review. *Journal Frontiers in Psychology*, 8, 1280, 1-14.
- Sandler, W. (2010). Prosody and syntax in sign languages. *Transactions of the Philological Society*, 108(3), 298-328.
- Schlenker, P. (2018). Sign language semantics: Problems and prospects. *Theoretical Linguistics*, 44 (3-4), 295-353.
- Siu, W. (2016). *Sociolinguistic variation in Hong Kong sign language*. Victoria University of Wellington.
- Su, S., & Tai, J. (2010). Lexical comparison of signs from Taiwan, Chinese, Japanese, and American Sign Languages: Taking iconicity into account. *Taiwan sign language and beyond*, 149-173.
- Thoutenhoofd, E. (2000). Philosophys real-world consequences for deaf people: Thoughts on iconicity, sign language and being deaf. *Human Studies*, 23 (3), 261-279.
- Wise, J. (2023). How many people use ASL in 2023? (U.S. & Worldwide). take back from: <https://cutt.us/3hSHr>.
- Yu, S., Geraci, C., & Abner, N. (2018). Sign languages and the online world online dictionaries & lexicostatistics. In *LREC Proceedings (Proceedings of the Eleventh International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC 2018))*.

Al-Dosari, R. (2024). Employing faculty members for the qualitative research in Educational Foundation researches in Saudi universities, *Journal of Educational Science* , 11 (3), 81 – 112. 10.54643/1951-011-003-003

Employing faculty members for the qualitative research in Educational Foundation researches in Saudi universities

Dr. Refah Faraj Al-Dosari

Assistant Professor in the Department of Educational Sciences

Prince Sattam bin Abdulaziz University

rf.aldosari@psau.edu.sa

Abstract:

The study aimed to reveal the reality , requirements , and inventory of the challenges that face employing faculty members for qualitative research methodology. The study has adopted the descriptive approach, and the population consisted of faculty members in educational foundations at Prince Sattam bin Abdulaziz , King Saud , Umm Al-Qura Universities , and King Khalid University. The sample was (153) members selected using the Comprehensive inventory method, and the questionnaire was applied to them. The study found that the sample members strongly agreed to the reality of employing faculty members for qualitative research in the educational foundations at Saudi universities , and this reality was represented in: (The university professor's reluctance to engage in qualitative research; As it requires many procedures) with an arithmetic average of (4.37). The study also revealed that the sample members agreed to the requirements for employing faculty members for qualitative research in the educational foundations at Saudi universities. These requirements were: (Holding scientific seminars and conferences that serve qualitative research in the foundations of education) with an arithmetic average of (4.37). The most important challenges facing the use of qualitative research in the educational foundations were: (Weak focus on qualitative research at Arab universities) with an average of (4.39).

Keywords: the qualitative research/ Educational Foundation.

الدوسري ، رفعه. (2024). توظيف أعضاء هيئة التدريس للبحث النوعي في أصول التربية بالجامعات السعودية. *مجلة العلوم/التربوية* ، 11 (3) ، 81 - 112. 10.54643/1951-003-003-011

توظيف أعضاء هيئة التدريس للبحث النوعي في أصول التربية بالجامعات السعودية

د. رفعه فرج الدوسري⁽¹⁾

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن واقع ومُتطلّبات والتحديات التي تواجه توظيف أعضاء هيئة التدريس للبحث النوعي في أصول التربية بالجامعات السعودية. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي ، وتكوّن مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس في أصول التربية بالجامعات في كلٍّ من جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز ، وجامعة الملك سعود ، وجامعة أم القرى وجامعة الملك خالد ، وبلغت العينة (153) عضوًا تم اختيارها بأسلوب الحصر الشامل ، وتم تطبيق الاستبانة عليهم. وتوصّلت الدراسة إلى أن أفراد عينة الدراسة موافقون بشدة على واقع توظيف أعضاء هيئة التدريس للبحث النوعي في أصول التربية بالجامعات السعودية ، وتمثّل هذا الواقع في: (عزوف الأستاذ الجامعي عن البحث النوعي؛ كونه يحتاج إلى إجراءات كثيرة) بمتوسط حسابي مقداره (4.37) ، كما كشفت الدراسة أن أفراد عينة الدراسة موافقون على مُتطلّبات توظيف أعضاء هيئة التدريس للبحث النوعي في أصول التربية بالجامعات السعودية ، وتمثّل هذه المتطلبات في: (إقامة الندوات والمؤتمرات العلمية التي تخدم البحوث النوعية في أصول التربية) بمتوسط حسابي مقداره (4.37). وكانت أهم التحديات التي تواجه توظيف البحث النوعي في أصول التربية (ضعف التركيز على البحث النوعي في الجامعات العربية) بمتوسط حسابي مقداره (4.39).

الكلمات المفتاحية: البحث النوعي ، أصول التربية.

(1) أستاذ أصول التربية المساعد بقسم العلوم التربوية بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز، rf.aldossari@psau.edu.sa

المقدمة:

أصبح البحث العلمي أساساً لنهضة الأمم والشعوب ، من خلاله يتم تشخيص المشكلات ، وإدارة الأزمات ، وتقديم الحلول واستشراف وصناعة المستقبل.

ويهدف البحث التربوي إلى الفهم وإثراء المعرفة وتحسين الممارسات ، والبحث بنوعيه (الكمي ، والكيفي) يُعطي حيزاً من المشكلات البحثية ، فإذا دُرست الظاهرة في ضوء البيانات الرقمية التي يتم تحليلها إحصائياً كانت بحثاً كمياً ، وإذا دُرست في سياقها الطبيعي وبشكل متعمق وبيانات غير رقمية كانت بحثاً كيفياً (زيتون ، 2006) . وقد انتقد عدد من العلماء المناهج الكمية وطرقها في جمع المعلومات وتفسير النتائج ، وتبعاً لذلك جاء الحديث عن البحوث النوعية باعتبارها بديلاً مناسباً لها (محمد ، 2020)

وقد برز البحث في أوائل السبعينيات من القرن العشرين ، وتعدّ تسعينيات القرن العشرين مرحلة إحياء له في معظم الجامعات الأمريكية والأوروبية ، في حين شهدت الكثير من الجامعات العربية ركوداً في توظيفه في أبحاثها ، وربما يعود ذلك إلى كونها لم تدرك قيمته بعد (البعد الكريم ، 2011) . وقد بدأ البحث النوعي في ميادين علمية محددة؛ كعلم الإنسان ، وعلم الاجتماع ، مستخدماً طرقاً بحثية متواضعة ، ورغم ذلك فهو يُشكّل اليوم ميداناً علمياً واسعاً يطرقه الباحثون في الميادين المختلفة بأدوات عديدة (patton, 2002)

وتقوم فلسفة البحث النوعي على أنه لا توجد حقيقة ثابتة كما هو الحال في البحث الكمي ، وإنما هناك أكثر من حقيقة يتم دراستها في سياقها الطبيعي ، ومن ثم بناؤها من خلال وجهات نظر مختلفة (الزايدي ، 2019) ، والبحث النوعي تتوفر فيه المرونة في تناول الموضوعات البحثية ، ويُوفّر قدرًا عاليًا من فهم الظاهرة المدروسة ، وهذا مرجعه التفاعل الكبير بين الباحث والمفحوصين ، وهذا ما حداً الكثير من المتخصصين إلى توظيف البحث النوعي في العلوم الإنسانية (العزاوي ، 2017) .

وتبعاً لهذا التفاعل يستطيع الباحث أن يحصل على المعرفة المباشرة من خلال المعاشية والملاحظة والمقابلة التي تتم لفترات من الوقت في الميدان ، ومن ثم تكون رؤية الباحث أكثر عمقاً وشمولاً في تناول المشكلات المختلفة.

وقد تزايد الإقبال على المنهج النوعي في التربية لعدة أسباب ، منها محدودية الرضا عن النتائج المراد تعميمها ، ورغبة الممارسين للبحث التربوي في إظهار قدراتهم وإسماع أصواتهم؛ لحفظ حقوقهم في الأفكار التي تتوصل إليها تلك البحوث ، ولكي يبني التربويون معارفهم بأنفسهم (Mcneil, 2006).

إن البحث النوعي قادر على فهم الظواهر الإنسانية بعمق؛ لما يتضمنه من أدوات، مثل: الملاحظة، ودراسة الحالة، والمقابلة؛ مما يتيح للباحث فهم الواقع الاجتماعي وأبعاد الظاهرة المدروسة، وجمع البيانات وتحليلها لصياغة أطر نظرية تُفسّر الواقع الإنساني (غاتھاني، 2017). ورغم ذلك ما زال البحث النوعي يُشكّل حلقة مفقودة في ممارسات الباحثين في المجالات التربوية (الفقيه، 2017)، كما يُلاحظ على الصعيد العربي سيطرة الصبغة الكمية على بحوث أعضاء هيئة التدريس وطلاب الدراسات العليا بالجامعات العربية (نجيب، 2005)، وهذا مرده كونهم لم يتدربوا على منهجيته بشكل متعمق، وأنه يستغرق وقتاً للتففيذ، ويتطلب توفر مهارات عالية لدى الباحث.

إن المنهج النوعي "لا يجب أن ينظر إليه على أنه ضد المنهج الكمي أو يقلل من أهميته، بل على العكس قد يكون مكملاً له في بعض الدراسات" (الزايدي، 2019، 88). وبالنظر إلى منهجية البحث النوعي في العلوم التربوية فإنها تتطلب الكثير من التحضير، وتحتاج إلى باحث مدرب قادر على التركيز على الظاهرة والفهم العميق لها، وتطبيق الأدوات وجمع البيانات وتحليلها وترميزها واستخلاص الاستنتاجات (العياصرة، 2015). وفي ضوء أهمية البحث النوعي والتوجه العالمي لتطبيقه تأتي هذه الدراسة لتكشف عن توظيف البحث النوعي في أصول التربية.

مشكلة الدراسة:

على الرغم من أهمية البحث الكمي في رصد الظواهر، والوصول إلى مجتمع الدراسة من خلال أدوات مناسبة وتعميم نتائج الدراسة؛ فإن البحث النوعي يفوقه أهمية في التحليل والفهم للظواهر البشرية وتفسيرها من خلال سياقها الاجتماعي والثقافي الذي ظهرت فيه.

ويمكن القول إن أقرب التخصصات التربوية للبحث النوعي هو أصول التربية، الذي يُعنى بالتحليل والاستنباط، وإن أول من دعا إلى استخدام البحث النوعي عربياً هم علماء أصول التربية أمثال: حامد عمار في كتاب "البحث العلمي ودراسة المجتمع"، ومحمد عيسى في بحث "إعداد أعضاء هيئة التدريس في الخارج ومشكلة المعرفة والتعليم في الغرب" (الموسى، 2019).

ورغم ذلك فإن البحث في العلوم الإنسانية في البلاد العربية يعاني من مشكلات نتيجة عدم استخدام المنهجية التي تتيح البحث بعيداً عن الأدوات الكمية؛ التي تحد من تقديم صورة واقعية عن الظواهر التربوية وما يرتبط بها من متغيرات (الدھشان، 2017). كما أن الجامعات العربية لا تزال بعيدة عن تطبيق البحوث النوعية رغم فعاليتها في تطوير المجال التربوي والتعليمي بشكل عام وفي بحوث أصول التربية على وجه الخصوص (الموسى، 2019).

وتشير العديد من الدراسات إلى ضَعْف توظيف البحث النوعي في المجال التربوي بوجه عام وفي أصول التربية بوجه خاص؛ فقد بيَّنت نتائج دراسة الحنو (2016) أن استخدام المنهج النوعي في البحوث التربوية وصل إلى حد الندرة من الباحثين العرب في المجال التربوي ، فقد حل (348) بحثاً ، وكشفت النتائج أنه تم استخدام البحث النوعي في (3) دراسات فقط ونسبة بلغت (0.86%) ، في حين استُخدم البحث الكمي في (322) دراسة بنسبة بلغت (92.52%) ، وبقية الدراسات كانت بحوثاً نظرية بلغ عددها (20) بحثاً ونسبة (5.74%) ، وجاءت منهجية البحث المختلط بنسبة (0.87%) .

وفي السياق ذاته أشارت دراسة الموسى (2019) إلى سيادة المناهج الكمية على الرسائل العلمية (ماجستير ، دكتوراه) تخصُّص أصول التربية بالجامعات السعودية بنسبة 95% من الرسائل العلمية ، وقلة المناهج الكيفية فيها ، وضَعْف إعداد الطلاب في البحث الكيفي (النوعي) في برنامج المقررات المقدَّم لطلاب الدراسات العليا تخصُّص أصول تربية بالجامعات السعودية ، وتفضيل الأستاذ الجامعي استخدام البحث الكمي ، وضَعْف قناعاته بجدوى البحث الكيفي ، وضَعْف تدريب الطلاب على البحث الكيفي في الجانب النظري والتطبيقي.

كما توصلت دراسة الأستاذ (2013) إلى: أن المنهج البحثي المتَّبَع عربياً وفلسطينياً غارق إلى حدٍّ بعيد في الجانب الكمي ، وأن جميع النتائج المتصلة بالمشكلات التربوية التي تعاني منها مجتمعاتنا وكذلك التوصيات المنبثقة عنها جاءت غير مُرضية ولم تُلبِّ الطموحات العربية.

وبالإضافة إلى ذلك فقد بيَّنت دراسة محمد (2020) الحاجة الماسَّة إلى إجراء البحوث النوعية في الجامعات بسبب غلبة الأساليب الكمية وإغفال النوعية رغم أهميتها ومناسبتها لدراسة المشكلات في أصول التربية ، حيث تُقدِّم معلومات ثرية ، كما كشفت النتائج أن من أهم المعوقات التي تحُول دون إجراء البحوث النوعية في أصول التربية ضعف إعداد الطلاب لتبني البحث النوعي وعزوفهم عنه ، وقلة اهتمام قسم أصول التربية بإقامة الندوات التي تهتم به ، وصعوبة إعداد الباحث المتمكِّن من أدوات البحث النوعي.

ووفقاً لهذه الدلائل التي تؤكد ضعف الإقبال على البحث النوعي في الجامعات ، رغم أهميته في دراسة الظواهر المختلفة ، في وقت يشهد المتغيرات والمستجدات على جميع الأصعدة؛ تتبلور مشكلة الدراسة في توظيف أعضاء هيئة التدريس للبحث النوعي في أصول التربية بالجامعات السعودية.

أسئلة الدراسة:

1. ما واقع توظيف أعضاء هيئة التدريس للبحث النوعي في أصول التربية بالجامعات السعودية؟
2. ما متطلبات توظيف أعضاء هيئة التدريس للبحث النوعي في أصول التربية بالجامعات السعودية؟
3. ما التحديات التي تواجه توظيف أعضاء هيئة التدريس للبحث النوعي في أصول التربية بالجامعات السعودية؟

أهداف الدراسة:

1. الكشف عن واقع توظيف أعضاء هيئة التدريس للبحث النوعي في أصول التربية بالجامعات السعودية.
2. التعرف على متطلبات توظيف أعضاء هيئة التدريس للبحث النوعي في أصول التربية بالجامعات السعودية.
3. حصر التحديات التي تواجه توظيف أعضاء هيئة التدريس للبحث النوعي في أصول التربية بالجامعات السعودية.

أهمية الدراسة:

أولاً: الأهمية من الناحية النظرية:

1. تكتسب هذه الدراسة أهميتها من أهمية البحث النوعي في أصول التربية والذي يشكل نقلة نوعية في ميدان البحث التربوي لأهميته في الفهم والتفسير المتعمق للظاهرة التربوية.
2. إضافة جهد علمي للمكتبة التربوية في ظل ندرة الدراسات التي تناولت متطلبات توظيف البحث النوعي في أصول التربية بالجامعات السعودية.
3. قد تُشكل هذه الدراسة قاعدة ينطلق منها باحثون آخرون للكشف عن المزيد من الحقائق في مجال البحث النوعي في أصول التربية.

الأهمية من الناحية التطبيقية:

1. قد تمّد الدراسة القائمين على تنفيذ وتخطيط البرامج التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بنتائج لتبني برامج تدريبية على البحث النوعي.

2. قد تسهم هذه الدراسة في إحداث التوازن بين المنهج الكمي والمنهج النوعي في المقررات المطروحة في برامج الدراسات العليا.
3. قد تفيد واضعي السياسات وصُناع القرار بالجامعات لوضع الاستراتيجيات التي تُعزز توظيف أعضاء هيئة التدريس للبحث النوعي في أصول التربية.

حدود الدراسة:

- الحدود الموضوعية: تقتصر الدراسة على البحث في مُتطلّبات توظيف أعضاء هيئة التدريس للبحث النوعي في أصول التربية بالجامعات السعودية ، وواقع هذا التوظيف ، والتحديات التي تعترضه.
- الحدود البشرية: تم تطبيق الدراسة على عينة من أعضاء هيئة التدريس (الذكور/الإناث) في الجامعات السعودية ممن يحملون الرتب العلمية (أستاذ- أستاذ مشارك- أستاذ مساعد).
- الحدود المكانية: طُبِّقت الدراسة في الجامعات السعودية في (جامعة الأمير سطام- الملك سعود- أم القرى- الملك خالد) وقد دعا الباحثة إلى اختيار هذه الجامعات الرغبة في تحقيق التنوع الجغرافي والثقافي مما يثري نتائج الدراسة الحالية.
- الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الأول والثاني والثالث من العام الجامعي 1444هـ.

مصطلحات الدراسة:

- توظيف: يعرف إجرائيا بأنه استعمال عضو هيئة التدريس للبحث النوعي بتطبيق إجراءاته الميدانية.
- أعضاء هيئة التدريس: عضو هيئة التدريس هو "معلم وإنسان يربي ويرشد ويوجه ، وكلمة كان واعيا ومدركا بخبرات المتعلمين عرف رغباتهم وعلم بآمالهم واهتماماتهم ، وهو الذي يعمل على نقل تراث الأجيال الحاضرة ويبني الأمة ويصل إلى حفظ قيمها وعاداتها ويشكل رجل المستقبل" (سعيد ، 2015 ، 239).
- ويعرف إجرائيا: بأنهم أفراد مؤهلين علميا ومهنيًا ، وعلى عاتقهم تقع مسؤولية التدريس ، والبحث العلمي ، وخدمة المجتمع.
- البحث النوعي: هو: "كل بحث يسعى بشكل مُنظَّم لاستكشاف وفهم ظاهرة اجتماعية ما في سياقها الطبيعي دون الاعتماد على المعطيات العددية والإحصائية" (العبد الكريم ، 2012 ، 30).

- أصول التربية: هي القواعد والمبادئ والمسلمات والنظريات والحقائق التي يقوم عليها أي نظام تربوي ، أو هي المنابع التي تنبثق منها النظريات والممارسات التربوية (عامر ، 2008).
- الجامعات السعودية: هي مؤسسات للتعليم العالي ، تضم عادة ، كليات تقدم دراسات في مجالات العلوم والانسانيات كما تضم كليات ومعاهد مهنية ، وأخرى للدراسات العليا ، وتمنح شهادات جامعية في مختلف المجالات (النويهي ، 2014). وتتبنى الباحثة هذا التعريف اجرائياً.

الأسس الفلسفية والنظرية للبحث النوعي:

ينطلق البحث النوعي من مفهوم نظري وفلسفي مختلف عن البحوث الأخرى: فالبحث الكمي يسعى إلى تحديد الأسباب ، والتنبؤ وتعميم النتائج ، في حين يسعى البحث النوعي إلى التبصّر ، والفهم ، والاستكشاف ، ودراسة السلوك الإنساني من خلال التفاعل بين الباحث والمبحوثين ، والفهم المتعمق لشعور وأفكار ومعتقدات المبحوثين؛ فينتج عن ذلك معرفة متعمقة بالظاهرة المدروسة (مشرف ، 2016).

وتخضع البحوث النوعية أكثر لمتطلبات "براديفم" البنائية الاجتماعية التي تسمح ببناء سياقات لوصف الظواهر الاجتماعية والثقافية ، ورؤيتها في طور تشكلها ، وتهتم بالمعنى المستخلص من سياق الظاهرة المدروسة ، والدلالات التي يمنحها الأفراد لأفعالهم لكونها تعتمد على التحليل الاستقرائي للبيانات التي تم جمعها (لعياضي ، 2020).

واستناداً إلى ما سبق فإن البحث النوعي في أصوله الفكرية قائم على الفلسفة البنائية التي ترى أن الحقائق العامة والمطلقة غير مدركة ، وأن الحقيقة يتم بناؤها من خلال المعاشية والتفاعل بين الفرد ومحيطه.

مفهوم البحث النوعي:

يُقصد بمصطلح البحث النوعي: "نوع من البحوث العلمية التي تفترض وجود حقائق وظواهر اجتماعية يتم بناؤها من خلال وجهات نظر الأفراد ، والجماعات المشاركة في البحث" (قتديجي ، 2012 ، 42).

ويُعرفه العساف (2012) بأنه: "البحث الذي لا تُقنن فيه مشكلة البحث تقنياً ضيقاً ابتداءً وإنما يصل الباحث إلى ذلك بعد معاشيته الفعلية للظاهرة المدروسة ، وجمعه للمعلومات وتحليلها وتفسيرها" (ص141).

وهو البحث الذي يعتمد على دراسة الظاهرة في ظروفها الطبيعية باعتبارها مصدرًا مباشرًا للبيانات ، بحيث يتم عرض البيانات باستخدام الكلمات والصور ووضع الافتراضات والاستنتاجات وقد تتغير تلك الاستنتاجات من خلال بيانات لاحقة (عباس ، ونوفل ، والعبسي ، وأبو عواد ، 2007).

ويقوم البحث النوعي على المعاشة والبقاء مدة طويلة في الميدان للفهم المتعمق للظاهرة ، كما أنه يتيح المجال للأفراد لتقديم وجهات نظرهم.

استخدام منهجية البحث النوعي:

تُستخدَم منهجية البحث النوعي كما يَبَيِّنُهَا الحمداني ، وقندلجي ، وبنو هاني ، وأبو زينة ، (2006) في الحالات التالية:

1. عند عدم توفّر نظريات جاهزة تُفسّر الموقف ، أو أن النظريات القائمة لا تستطيع الإجابة عن كثير من التساؤلات ذات الصلة بالظاهرة المدروسة.
2. إذا كانت الظواهر التي يراد دراستها لا تخضع للقياس الكمي ، أو عدم توفر القياسات المطلوبة لدراسة الظاهرة.
3. إذا لم يسمح المجتمع المراد دراسته بتطبيق الأدوات القياسية لإجراء البحث الكمي فيدخل الباحث النوعي في المجتمع بوصفه فردًا من أفراد.
4. هناك من يرى أن البحث النوعي أفضل من البحث الكمي عند معالجة مشكلات معينة ، وأنه أسلوب شرعي للبحث العلمي ويكشف الكثير من الأمور والحقائق التي لا يفلح البحث الكمي في اكتشافها.

تصاميم البحث النوعي:

من أبرز التصاميم الشائعة الاستخدام في الميدان التربوي-كما يَبَيِّنُهَا Ary & Others , (2010):

1. الإثنوجرافيا: وتختص بدراسة ثقافة ووجهات نظر مجموعة من الناس في سياقها الطبيعي.
2. دراسة الحالة: وهدفها التعرف على خصائص الشخص ، أو الجماعة ، أو المنظمة ، أو الأحداث التي يتم دراستها.
3. السرد القصصي: وفيه يُبدي المشاركون رأيهم حول الظاهرة المدروسة من خلال دراسة قصص من حياتهم حولها.

4. النظرية المؤسسة / المتجذرة: وهي النظرية التي يتم التوصل إليها من خلال استقراء البيانات التي تم جمعها وتحليلها.

5. دراسة الظواهر: وتركز على كيفية مواجهة وتعامل المشاركين مع الظاهرة المدروسة.

موقع البحث النوعي بين مناهج البحوث الأخرى:

يرى جمعٌ من العلماء وَضَعَ البحث النوعي في صنف خاص ، وهذا مردهُ سببان رئيسان ، هما:

- أولاً: أن العاملين في البحوث النوعية لا يؤمنون بالفلسفة المنطقية التي ينتمي إليها العاملون في البحوث الكمية.

- ثانياً: أن طبيعة البحث النوعي وأساليب إجراءاته لا تتيح الفرصة لوضع تصميمات محددة بشكل مسبق (الحمداني ، وآخرون ، 2006). ويُستنتج من ذلك أن وضع البحث النوعي في صنف منفصل ناجم عن مسائل ذات صلة بفلسفة المعرفة وهو تقسيم للتوضيح ، وتركيز هذه الدراسة على البحث النوعي لا يعني إضعاف البحث الكمي فله مميزات ونسبة الصدق والثبات والموضوعية فيه كبيرة ، والتكامل بين مناهج البحث النوعية والكمية مطلبٌ مهمٌ.

مزايا البحث النوعي:

يُعتبر البحث النوعي من المناهج المهمة في البحوث التربوية: حيث يتَّسم بالمرونة الكبيرة ، وإمكانية المتابعة والتطوير ، ويتم من خلاله الحصول على معلومات وافية عن الظاهرة المدروسة ، ويتيح المجال أمام الباحثين للإدلاء بأرائهم ومقترحاتهم حول الظاهرة المدروسة (السيد ، 2021).

مبررات توظيف البحث النوعي في المجال التربوي "أصول التربية"

وتعود أسباب تعدُّد مجالات البحث في أصول التربية -كما أشار عامر (2008) وأحمد وآخرين (2018) إلى اهتمام أصول التربية بالنظريات التربوية التي تصدر عنها ومنابعها ، وهي متعددة بتعدُّد صلات التربية بالنظم الاجتماعية والعلوم التي تعتمد عليها ، كما أن لها جذورها التي يمكن إرجاعها إلى أفكار فلسفية ، أو أوضاع اجتماعية ، أو أحداث تاريخية أو تغيرات ثقافية.

أصول التربية:

تُعرَّف بأنها: "القواعد والروافد والأسس التي تستمد منها التربية أسسها النظرية ونظمها الإدارية وتطبيقاتها العملية" (الكندري ، وملك ، 2008 ، 19).

كما تُعرَّف بأنها: "مجموعة من النظم التي تُسهم في صنع التربية وتشكيلها ، ومجموعة من العلوم التي تُسهم في بناء محتوى التربية وتفسيرها وتجديدها" (الحبيب ، 2017 ، 42).

أهمية تخصص أصول التربية:

تخصُّص أصول التربية هو تخصص له مكانة بين التخصصات التربوية ، فهو دراسة نظرية للأسس التي يقوم عليها الجانب التطبيقي للتربية ، وهذا يسهم في فهم طبيعة العملية التربوية من كافة أبعادها؛ مما يؤدي إلى تطورها (عامر ، 2008). كما أن استيعاب أصول التربية مهم؛ إذ إن بناء المناهج التعليمية وصياغتها مرهون بها الاستيعاب والفهم ، فكل مجتمع له بُعد تاريخي والاقتصادي والديني والسياسي (الكندري ، وملك ، 2008). ومن ثمار ذلك الحصول على القواعد العامة المسيرة والمنظمة للعمل التربوي ، كما أن لها جانباً نقدياً لجوانب القوة والضعف للواقع التربوي؛ مما يسهم في التحسين ومن ثم التطوير (الموسى ، 2019).

توجُّهات البحث في تخصص أصول التربية:

المتأمل في الأدب التربوي بوجه عام يرى أن هناك نقداً للبحوث التربوية إجمالاً ، وأصول التربية يطالها جانب من هذا النقد؛ (الرومي ، 2020). كما أكد كل من أحمد ، وعبد الله ، وحنفي (2018) على الدور المحدود للأبحاث في أصول التربية ، وأنها لم تُقدِّم معرفة تربوية جيدة.

ويغلب على توجُّهات البحث في تخصص أصول التربية الطابع الكمي ، واعتماد المنهج الوصفي المسحي ، وهناك فهم خاطئ لمن يوظف المنهج التاريخي والتجريبي ، كما أن القضايا التي ناقشتها هذه البحوث هي قضايا جزئية من النظام التعليمي لم تشمل بنيته وفلسفته ومرجعياته المجتمعية (الغريب ، 2014).

إن التجديد في توجُّهات ومنهجيات البحث في أصول التربية أصبح مطلباً ملحاً لهذا التخصص الذي يُلمَّ بأسس التربية ، ويعتني بدراسة التفاعل مع الأنظمة والمؤسسات القائمة؛ مما يسهم في تطوير النظام التعليمي.

الدراسات السابقة:

هدفت دراسة وانق (Wang,2013) إلى استكشاف التحديات وأنماط الصعوبات التي يواجهها الباحثون المبتدئون عند تطبيق البحث النوعي. وطُبِّقت الدراسة على أربعة طلاب ، واستخدمت المقابلات والملاحظات الصفية ، ومقالاتهم المكتوبة. وتوصلت الدراسة إلى تدني مستوى الممارسة في عملية تحليل البيانات النوعية بصورة منهجية؛ لصعوبة تحليل البيانات النوعية ، واستغراق التحليل وقتاً طويلاً ، وكذلك الذاتية في تفسير البيانات النوعية ، وضعف مهارة تفسير النتائج بشكل مُقنع يستند إلى وجود الأدلة الواضحة.

وهدف دراسة مشرف (2016) ، إلى التعرف على معالم الرؤية التجديدية التي تتبنّى البحث النوعي في معالجة جوانب أزمة البحث التربوي ، وأهم التحديات التي تواجه تطبيق البحث النوعي في المجال التربوي. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي ، وتوصلت إلى أن البحوث النوعية ذات فاعلية في معالجة بعض جوانب أزمة البحث التربوي ، وأن من معوقات استخدام البحث النوعي تأثر الباحثين بالمنهج الكمي ، وحاجتهم إلى التدريب على استخدام البحث الكيفي وأدواته وتحليل بياناته ، واحتياجهم إلى الوقت والجهد الكبيرين في جمع البيانات وتحليل وتفسير النتائج ، وصعوبة توفير معايير الصدق في البحث النوعي إذ تحتاج من الباحث طرقاً وإجراءات دقيقة في جمع البيانات وتحليلها ، ومن المعوقات أيضاً صعوبة تعميم النتائج في البحوث النوعية ، وعدم ثقة بعض أنصار المنهج الكمي بها.

وهدف دراسة جورس وفاريا وأمليدا (Queiros, A, Faria, D, & Almeida, 2017) ، إلى تعرف نقاط القوة والتحديات للمنهجين الكيفي والكمي. واستخدمت الدراسة المنهج المقارن للمقارنة بين نقاط القوة والتحديات في المنهجين. وتوصلت الدراسة إلى أن أبرز التحديات التي تواجه المنهج الكيفي هي أنه يحتاج إلى وقت وجهد كبيرين في جمع البيانات وتحليلها ، وصعوبة تعميم النتائج ، وضرورة مراعاة القضايا الأخلاقية بعناية ، وصعوبة الحصول على العينة وتمثيلها للمجتمع.

وهدف دراسة العياصرة (2018) ، إلى تعرّف توجّهات البحث في التربية العلمية في مجلتي: الأولى مجلة (دراسات/ العلوم التربوية) التي تُصدرها الجامعة الأردنية ، والثانية المجلة الأردنية في العلوم التربوية التي تُصدرها جامعة اليرموك في الفترة من 2016-2005م. وتكونت عينتها من

(96) بحثاً في التربية العلمية نُشرت في هاتين المجلتين في هذه الفترة ، واستُخدمت فيها استمارة تحليل موضوع البحث ، واستمارة تحليل نوع البحث وتصميمه. وأظهرت النتائج أن البحث الكمي كان أكثر أنواع البحث استخداماً بنسبة بلغت (85.5%) ، ولم يظهر هناك تحول نحو استخدام البحوث النوعية والمختلطة.

وهدف دراسة الرميضي (2018) ، إلى الكشف عن اتجاهات البحث التربوي في رسائل الماجستير في تخصصي أصول التربية والإدارة التربوية بكلية التربية بجامعة الكويت ، من خلال مجموعة من المحاور من ضمنها المنهجية البحثية المستخدمة فيها. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي ، واعتمدت الطريقة النوعية في جمع وتحليل البيانات بأسلوب تحليل المحتوى ، وبلغت عينة الدراسة (153) رسالة ماجستير تمت مناقشتها من عام 2007 - 2017. وتوصلت الدراسة إلى أن معظم الرسائل المقدّمة استخدمت المنهج الوصفي.

وهدف دراسة الغفيري (2019) ، إلى استقراء التوجهات البحثية في مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية من حيث مجالات البحث التربوي ومنهجية البحث التربوي ، والوقوف على الأولويات البحثية التي ينبغي توجيه بحوث المجلة إليها. واعتمدت الدراسة على استقراء وتحليل مجالات ومنهجية جميع بحوث مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية المنشورة على الموقع الإلكتروني وعددها (93) بحثاً. وتوصلت الدراسة إلى أن أغلبية البحوث اتّبعَت الأسلوب الكمي الذي يستخدم المنهج الوصفي المعتمد على الاستبانات.

كما هدفت دراسة محمد (2020) ، إلى تعرف ماهية البحث النوعي وخصائصه ، والمنطلقات النظرية والفلسفية للبحث النوعي ، والكشف عن معوقات إجراء البحوث النوعية في أصول التربية وسبل التغلب عليها. واستخدمت الدراسة المنهج النقدي ، وبطاقة المقابلة للكشف عن معوقات إجراء البحوث النوعية ، وبلغت عينة الدراسة في المقابلة (21) عضواً. وتوصلت الدراسة إلى الحاجة إلى إجراء البحوث النوعية بسبب غلبة أساليب البحوث الكمية وإغفال البحوث النوعية ، كما كشفت عن أهم المعوقات والتي تمثّلت في ضعف إعداد وتدريب الطلاب على إجراء البحوث النوعية ، وعزوفهم عنها لأنهم يُفضّلون تكرار المناهج الكمية ، ونقص اهتمام قسم أصول التربية بإقامة الندوات عن البحوث النوعية ، والتنشئة الاجتماعية العلمية لأجيال من الباحثين التربويين في ظلّ البنائية الوظيفية وتصوراتها التي تعتمد المنهج الكمي في أبحاثها.

التعليق على الدراسات السابقة:

أولاً: أوجه الاتفاق بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

اتفقت الدراسة الحالية في هدفها وهو حصر المعوقات التي تواجه البحث النوعي مع دراسة محمد (2020) ، والموسى (2019) ، ووانق (wange 2013) ومشرف (2016) وجورس وفاريا واميليدا (Queiros, A, Faria, D, & Almeida, 2017).

ومن جانب آخر اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج (الوصفي) ، وهو ما يتفق مع منهج دراسة مشرف (2016) والرميضي (2018). أما أداة البحث فهي "الاستبانة" والتي تشابهت مع دراسة الموسى (2019). وفي العينة اتفقت مع دراسة الموسى (2019) وهي أعضاء هيئة التدريس.

ثانياً: أوجه الاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

اختلفت الدراسة الحالية في أهدافها مع دراسة الغفيري (2019) ، والرميضي (2018) ، والعياصرة (2018). واختلف منهج الدراسة الحالية مع دراسة جورس وفاريا واميليدا (Queiros, A, Faria, D, & Almeida, 2017) ، ووانق (wange 2013) ، واختلفت عينة الدراسة الحالية مع عينات دراسة وناق (wange 2013) والرميضي (2018) وغيرها. وقد تباينت الدراسات فيما بينها من حيث البعد الزمني والجغرافي والظروف المحيطة بها.

ثالثاً: أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

1. إمداد الباحثة برؤية واضحة لموضوع الدراسة ، وبلورة مشكلتها ، وتحديد الأهداف ، وتعريف المصطلحات.
2. دعم الإطار النظري وتقديم إطار مفاهيمي شامل لجوانب الدراسة.
3. اختيار منهج البحث وبناء أداة الدراسة ، والتعرف على المعالجات الإحصائية المناسبة للدراسة.
4. الاستفادة من نتائج الدراسات السابقة في مناقشة نتائج الدراسة الحالية.

ما يميز الدراسة الحالية:

قدّمت الدراسة أهم المتطلبات لتوظيف البحث النوعي لدى أعضاء هيئة التدريس في أصول التربية.

الإجراءات المنهجية للدراسة:

- منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفيّ المسحي؛ للتعرف إلى توظيف أعضاء هيئة التدريس للبحث النوعي في أصول التربية.

- مجتمع وعينة الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس بتخصّص أصول التربية في جامعة (الأمير سطاتم بن عبد العزيز ، الملك سعود ، أم القرى ، الملك خالد)؛ والبالغ (160) عضواً ، وقد بلغت العينة (153) تم اختيارها بأسلوب الحصر الشامل.

أداة الدراسة:

استخدمت الباحثة الاستبانة ، وتكوّنت الاستبانة في صورتها النهائية من جزأين ، وهما:
أ. الجزء الأول: واشتمل على البيانات الأولية لعينة الدراسة ، والتي تمثّلت في (الجنس ، الرتبة العلمية ، مقر الجامعة).

ب. الجزء الثاني: اشتمل على محاور الدراسة ، وهي كالتالي:

1. المحور الأول: واقع توظيف أعضاء هيئة التدريس للبحث النوعي في أصول التربية بالجامعات السعودية؛ ويشتمل هذا المحور على (9) فقرات.
2. المحور الثاني: مُتطلّبات توظيف أعضاء هيئة التدريس للبحث النوعي في أصول التربية بالجامعات السعودية؛ ويشتمل هذا المحور على (21) فقرة.
3. المحور الثالث: التحديات التي تواجه توظيف أعضاء هيئة التدريس للبحث النوعي في أصول التربية بالجامعات السعودية؛ ويشتمل هذا المحور على (7) فقرات.

صدق أداة الدراسة:

تم التحقق من صدق أداة الدراسة بطريقتين ، وهما:

- أ. الصدق الظاهريّ (الخارجي) للأداة: قامت الباحثة بعرضها في صورتها المبدئية على مجموعة من المحكّمين؛ وفي ضوء توجيهاتهم ومقترحاتهم توصلت الباحثة إلى الاستبانة بصورتها النهائية.

ب. صدقُ الاتِّساق الداخلي للأداة: تم حساب الاتساق الداخلي من خلال معاملات ارتباط البنود بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه الفقرة ، وذلك على النحو التالي:

جدول (2)

معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات الاستبانة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه الفقرة.

المحور الأول: واقع توظيف أعضاء هيئة التدريس للبحث النوعي في أصول التربية بالجامعات السعودية		المحور الثاني: مُتطلَّبات توظيف أعضاء هيئة التدريس للبحث النوعي في أصول التربية بالجامعات السعودية	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	**0.677	1	**0.659
2	**0.697	2	**0.583
3	**0.761	3	**0.678
4	**0.733	4	**0.781
5	**0.720	5	**0.861
6	**0.684	6	**0.726
7	**0.783	7	**0.696
8	**0.714	8	**0.779
9	**0.801	9	**0.868
المحور الثالث: التحديات التي تواجه توظيف أعضاء هيئة التدريس للبحث النوعي في أصول التربية بالجامعات السعودية		10	**0.814
1	**0.771	11	**0.844
2	**0.716	12	**0.801
3	**0.702	13	**0.598
4	**0.797	14	**0.695
5	**0.719	15	**0.623
6	**0.724	16	**0.636
7	**0.678	17	**0.743
-	-	18	**0.758
-	-	19	**0.820
-	-	20	**0.662
-	-	21	**0.659

** دالة عند مستوى الدلالة (0.01) فأقل. * دالة عند مستوى الدلالة (0.05) فأقل.

تُشير النتائج بالجدول (2) إلى أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات الاستبانة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه الفقرة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) ، وجميعها قيم موجبة؛ وهذا يشير إلى صدق فقرات الاستبانة وقياسها للسمة التي وُضعت لقياسها.

ثبات أداة الدراسة:

استخدمت الباحثة (معادلة ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha)؛ للتأكد من ثبات أداة الدراسة. والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (3)

يوضح "قيم معامل ألفا كرونباخ" لأداة الدراسة".

معامل ثبات	عدد الفقرات	محاور الدراسة
0.888	9	واقع توظيف أعضاء هيئة التدريس للبحث النوعي في أصول التربية بالجامعات السعودية.
0.949	21	مُتطلّبات توظيف أعضاء هيئة التدريس للبحث النوعي في أصول التربية بالجامعات السعودية.
0.848	7	التحديات التي تواجه توظيف أعضاء هيئة التدريس للبحث النوعي في أصول التربية بالجامعات السعودية.
0.965	37	الثبات العام لأداة الدراسة

تُشير النتائج بالجدول (3) إلى أن معاملات الثبات ألفا كرونباخ لمحاور الاستبانة مرتفعة؛ حيث تراوحت ما بين (0.848 و0.949) ، أما الثبات العام لأداة الدراسة فقد بلغ (0.965) ، وجميعها قيم مرتفعة تدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات.

تحليل ومناقشة نتائج الدراسة:

تحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي نصّ على الآتي: "ما واقع توظيف أعضاء هيئة التدريس للبحث النوعي في أصول التربية بالجامعات السعودية؟".

للإجابة عن هذا السؤال؛ تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على الفقرات المتعلقة بهذا المحور ، وجاءت النتائج وفق التالي:

جدول (5)

واقع توظيف أعضاء هيئة التدريس للبحث النوعي في أصول التربية بالجامعات السعودية.

رقم العبارة	العبارات	التكرار والنسب المئوية	درجة الموافقة					الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	درجة الموافقة	
			موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة				
1	التوجه السائد في الميدان التربوي نحو البحوث الكمية المتعارف عليها.	ك	48	105	0	0	0	4.31	0.466	3	موافق بشدة
		%	31.4	68.6	0	0	0				
2	الاعتقاد السائد بأن البحث النوعي غير مناسب للتربية العلمية.	ك	24	123	6	0	0	4.12	0.428	5	موافق
		%	15.7	80.4	3.9	0	0				
3	قلة استخدام المنهج النوعي في بحوث أصول التربية.	ك	51	4	0	0	0	4.33	0.473	2	موافق بشدة
		%	33.3	66.7	0	0	0				
4	غياب الحماس لدى كثير من الأساتذة القدامى لهذا التوجه البحثي.	ك	21	102	30	0	0	3.94	0.576	7	موافق
		%	13.7	66.7	19.6	0	0				
5	أعداد الأساتذة المتخصصين في البحث النوعي في تخصص أصول التربية قليلة.	ك	51	102	0	0	0	4.33	0.473	2م	موافق بشدة
		%	33.3	66.7	0	0	0				
6	الخوف من تجربة الكتابة في البحث النوعي.	ك	24	120	9	0	0	4.10	0.455	6	موافق
		%	15.7	78.4	5.9	0	0				
7	البحوث النوعية أكثر كلفة مقارنةً بغيرها من مناهج البحث الأخرى.	ك	33	120	0	0	0	4.22	0.413	4	موافق بشدة
		%	21.6	78.4	0	0	0				
8	عزوف الأساتذ الجامعي عن البحث النوعي؛ كونه يحتاج إلى إجراءات كثيرة.	ك	57	96	0	0	0	4.37	0.485	1	موافق بشدة
		%	37.3	62.7	0	0	0				
9	الثقافة السائدة في الجامعات لا تدعم استخدام البحوث النوعية.	ك	48	105	0	0	0	4.31	0.466	3م	موافق بشدة
		%	31.4	68.6	0	0	0				
المتوسط الحسابي العام											
								4.23	0.343		موافق بشدة

* المتوسط الحسابي من (5) درجات.

تُشير النتائج الموضَّحة بالجدول (5) إلى أن أفراد عينة الدراسة موافقون بشدة على واقع توظيف أعضاء هيئة التدريس للبحث النوعي في أصول التربية بالجامعات السعودية بمتوسط

حسابي (4.23 من 5) ، وهذا المتوسط يقع بالفئة الخامسة من المقياس المدرج الخماسي التي تتراوح ما بين (4.21 و 5) ، وهي الفئة التي تُشير إلى درجة موافق بشدة.

كما يتبين من النتائج بالجدول أعلاه أن هناك تقارباً في درجة موافقة أفراد عينة الدراسة على الفقرات المتعلقة بواقع توظيف أعضاء هيئة التدريس للبحث النوعي؛ حيث تراوحت متوسطات موافقتهم على

عبارات المحور ما بين (3.94 و 4.37) ، وهذه المتوسطات تقع بالفئتين الرابعة والخامسة من المقياس الخماسي اللتين تشيران إلى درجة (موافق ، موافق بشدة).

فقد حصلت الفقرة رقم (8) وهي (عزوف الأستاذ الجامعي عن البحث النوعي؛ كونه يحتاج إلى إجراءات كثيرة) على المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي مقداره (4.37) ، وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة مشرف (2016) وجورس وفاريا وأمليدا (Queiros, A, Faria, D, & Wang, 2013) ، وجميعها بينت أن استخدام البحث النوعي يحتاج إلى الوقت والجهد في جمع البيانات وتحليلها ، وصعوبة تحليل وإجراءات البحث النوعي وطول مدة تنفيذه. وتأتي كلٌّ من الفقرة رقم (3) وهي (قلة استخدام المنهج النوعي في بحوث أصول التربية) ، والفقرة رقم (5) وهي (أعداد الأساتذة المتخصصين في البحث النوعي في تخصص أصول التربية قليلة) بمتوسط حسابي مُكرَّر بلغ (4.35) ، في حين حصلت الفقرة رقم (4) وهي (غياب الحماس لدى كثير من الأساتذة القدامى لهذا التوجُّه البحثي) على المرتبة الأخيرة بأدنى متوسط حسابي مقداره (3.94) ، وهذه تأتي متوافقة مع نتيجة دراسة مشرف (2016) التي بينت تأثر الباحثين بالمنهج الكمي والفلسفة الوضعية جعلهم يصرفون النظر عن البحث النوعي ، كما تأتي متوافقة مع ما ذكره الغريب (2014) من غلبة الطابع الكمي على توجُّهات البحث في تخصص أصول التربية. وتأتي الفقرة رقم (6) وهي (الخوف من تجربة الكتابة في البحث النوعي) بمتوسط حسابي بلغ (4.10) وهذا مرده ضعف المهارة والتدريب كما بينت ذلك نتائج دراسة مشرف (2016) ، ودراسة وائ (Wang, 2013).

تحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي نصُّ على الآتي: "ما مُتطلبات توظيف أعضاء هيئة التدريس للبحث النوعي في أصول التربية بالجامعات السعودية؟".

للإجابة عن هذا السؤال؛ تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على الفقرات المتعلقة بهذا المحور ، وجاءت النتائج وفق التالي:

جدول (6)

مُتطلَّباتُ توظيف أعضاء هيئة التدريس للبحث النوعي في أصول التربية بالجامعات السعودية.

رقم العبارة	العبارة	التكرار والنسب المئوية	درجة الموافقة					الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	درجة الموافقة
			موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة			
1	نشر ثقافة البحث النوعي في أصول التربية بين الأوساط الأكاديمية.	ك	36	117	0	0	0	4.24	4	موافق بشدة
		%	23.5	76.5	0	0	0			
2	إقامة الندوات والمؤتمرات العلمية التي تخدم البحوث النوعية في أصول التربية.	ك	57	96	0	0	0	4.37	1	موافق بشدة
		%	37.3	62.7	0	0	0			
3	تقديم برامج تدريبية في البحث النوعي لأعضاء هيئة التدريس في أصول التربية.	ك	54	99	0	0	0	4.35	2	موافق بشدة
		%	35.3	64.7	0	0	0			
4	عقد حلقات نقاش متتابعة تضم المهتمين بالبحث النوعي في أصول التربية.	ك	36	117	0	0	0	4.24	6	موافق بشدة
		%	23.5	76.5	0	0	0			
5	منح عضو هيئة التدريس الوقت الكافي لإنجاز البحث النوعي.	ك	27	126	0	0	0	4.18	11	موافق
		%	17.6	82.4	0	0	0			
6	إعطاء قيمة للبحوث النوعية في ترقية الأستاذ الجامعي.	ك	27	120	6	0	0	4.14	17	موافق
		%	17.6	78.4	3.9	0	0			
7	بناء معايير مُحَدَّدة لتحكيم البحوث النوعية تتناسب مع طبيعتها.	ك	30	123	0	0	0	4.20	9	موافق
		%	19.6	80.4	0	0	0			
8	رصد ميزانيات كافية لدعم وتمويل البحوث النوعية.	ك	24	129	0	0	0	4.16	16	موافق
		%	15.7	84.3	0	0	0			
9	الاستفادة من المواقع العالمية التي تُقدِّم دروسًا متعمقة في البحث النوعي.	ك	24	129	0	0	0	4.16	14	موافق
		%	15.7	84.3	0	0	0			
10	إصدار دوريات متخصصة في نشر البحوث النوعية بالجامعات العربية.	ك	24	129	0	0	0	4.16	15	موافق
		%	15.7	84.3	0	0	0			
11	إعداد خرائط بحثية للموضوعات التربوية ذات الأولوية بالدراسة النوعية.	ك	27	126	0	0	0	4.18	13	موافق
		%	17.6	82.4	0	0	0			

رتب العبارة	العبارات	التكرار والنسب المئوية	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	درجة الموافقة
			موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة				
12	إرساء اتفاقيات الشراكة مع الجامعات الرائدة في مجال البحث النوعي للاستفادة من خبرتها.	ك	21	129	3	0	0	4.12	0.379	18	موافق
		%	13.7	84.3	2	0	0				
13	تضمين برامج الدراسات العليا لمقررات خاصة بالبحث النوعي.	ك	51	102	0	0	0	4.33	0.473	3	موافق بشدة
		%	33.3	66.7	0	0	0				
14	استقطاب الجامعات العربية للخبراء والمختصين في البحوث النوعية.	ك	33	120	0	0	0	4.22	0.413	8	موافق بشدة
		%	21.6	78.4	0	0	0				
15	تشجيع أعضاء هيئة التدريس طلبة الدراسات العليا على تبني البحث النوعي في أطروحاتهم.	ك	33	117	3	0	0	4.20	0.445	10	موافق
		%	21.6	76.5	2	0	0				
16	إنشاء هيئات تنسيق وتقييم ومتابعة للبحوث النوعية على المستوى العربي.	ك	36	117	0	0	0	4.24	0.426	5	موافق بشدة
		%	23.5	76.5	0	0	0				
17	تبادل الزيارات العلمية والأعمال البحثية والمشاريع النوعية بين أعضاء هيئة التدريس بالجامعات العربية.	ك	27	126	0	0	0	4.18	0.382	12	موافق
		%	17.6	82.4	0	0	0				
18	التنسيق بين المكتبات والجامعات لتوفير المصادر اللازمة للمنهج النوعي.	ك	15	138	0	0	0	4.10	0.298	20	موافق
		%	9.8	90.2	0	0	0				
19	عمل جائزة للتميز العلمي في مجال البحث التربوي النوعي.	ك	18	135	0	0	0	4.12	0.323	19	موافق
		%	11.8	88.2	0	0	0				
20	ترجمة الكتب العلمية المتخصصة في البحث النوعي.	ك	33	117	3	0	0	4.22	0.416	7	موافق بشدة
		%	21.6	76.5	2	0	0				
21	تشكيل فرق بحثية تُقدّم بحثاً نوعياً مشتركاً خلال العام.	ك	21	108	24	0	0	3.98	0.544	21	موافق
		%	13.7	70.6	15.7	0	0				
المتوسط الحسابي العام											
								4.19	0.290	موافق	

*المتوسط الحسابي من (5) درجات.

من خلال استعراض النتائج بالجدول (7) يتبين أن أفراد عينة الدراسة موافقون على مُتطلبات توظيف أعضاء هيئة التدريس للبحث النوعي في أصول التربية بالجامعات السعودية ، وذلك بمتوسط حسابي (4.19 من 5) ، وهذا المتوسط يقع بالفئة الرابعة من المقياس المتدرج الخماسي التي تتراوح ما بين (3.41 و4.20) ، وهي الفئة التي تُشير إلى درجة موافق.

كما يتبين من النتائج بالجدول أن هناك تقارباً في درجة موافقة أفراد العينة على الفقرات المتعلقة بمتطلبات توظيف أعضاء هيئة التدريس للبحث النوعي؛ حيث تراوحت متوسطات موافقتهم على العبارات المتعلقة بهذا المحور ما بين (3.98 و4.37) ، وهذه المتوسطات تقع بالفئتين الرابعة والخامسة من المقياس المتدرج الخماسي اللتين تشيران إلى درجة (موافق ، موافق بشدة).

فقد حصلت الفقرة رقم (2) وهي (إقامة الندوات والمؤتمرات العلمية التي تخدم البحوث النوعية في أصول التربية) على المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي مقداره (4.37) ، وهو مطلب ضروري ، وقد بينت نتائج دراسة ثناء محمد (2020) أن نقص المؤتمرات المهمة بالبحوث النوعية يشكل عائقاً أمام الباحثين في هذا الميدان. وتأتي الفقرة رقم (3) وهي (تقديم برامج تدريبية في البحث النوعي لأعضاء هيئة التدريس في أصول التربية) بمتوسط حسابي بلغ (4.35) ، وهذا مرده كونه يحتاج آلية تطبيق معينة. في حين حصلت الفقرة رقم (21) وهي (تشكيل فرق بحثية تُقدّم بحثاً نوعياً مشتركاً خلال العام) على المرتبة الأخيرة بأدنى متوسط حسابي مقداره (3.98) ، يليها الفقرة رقم (18) وهي (التنسيق بين المكتبات والجامعات لتوفير المصادر اللازمة للبحث النوعي) بمتوسط حسابي بلغ (4.10) وتوفير المصادر من المطالب الهامة في ظل قلة المصادر وحاجتها للترجمة.

تحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث الذي نصّ على الآتي: "ما التحديات التي تواجه توظيف أعضاء هيئة التدريس للبحث النوعي في أصول التربية بالجامعات السعودية؟".

للإجابة عن هذا السؤال؛ تم حساب التكرارات والنسب المئوية المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على الفقرات المتعلقة بهذا المحور ، وجاءت النتائج وفق التالي:

جدول (7)

التحديات التي تواجه توظيف أعضاء هيئة التدريس للبحث النوعي في أصول التربية بالجامعات السعودية.

رقم العبارة	العبارات	التكرار والنسب المئوية	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	درجة الموافقة
			موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة				
1	ندرة الخبراء والمتخصصين في البحث النوعي.	ك	45	108	0	0	0	4.29	0.457	2	موافق بشدة
		%	29.4	70.6		0	0				
2	إلزام اللوائح التنظيمية بالجامعات أعضاء هيئة التدريس والباحثين بالبحث الكمي.	ك	42	111		0	0	4.27	0.448	3	موافق بشدة
		%	27.5	72.5		0	0				
3	غياب الفكر التربوي النقدي لدى بعض أعضاء هيئة التدريس.	ك	15	117	21	0	0	3.96	0.485	7	موافق
		%	9.8	76.5	13.7	0	0				
4	تطبيق البحث النوعي يحتاج إلى مهارات وإمكانات عالية (تطبيق الأدوات، تدوين وجمع البيانات وتحليل وتفسير النتائج وكتابة التقارير).	ك	27	126	0	0	0	4.18	0.382	5	موافق
		%	17.6	82.4	0	0	0				
5	صعوبة توفير معايير الصدق والموضوعية في البحث النوعي.	ك	33	120	0	0	0	4.22	0.413	4	موافق بشدة
		%	21.6	78.4	0	0	0				
6	صعوبة تصميم البحث واختيار المنهجية التي تتناسب مع أهداف البحث.	ك	21	132	0	0	0	4.14	0.345	6	موافق
		%	13.7	86.3	0	0	0				
7	ضعف التركيز على البحث النوعي في الجامعات العربية.	ك	60	93	0	0	0	4.39	0.490	1	موافق بشدة
		%	39.2	60.8	0	0	0				
المتوسط الحسابي العام											
								4.21	0.314		موافق بشدة

*المتوسط الحسابي من (5) درجات.

يتبين من النتائج بالجدول (6) أن أفراد عينة الدراسة موافقون بشدة على التحديات التي تواجه توظيف أعضاء هيئة التدريس للبحث النوعي في أصول التربية بالجامعات السعودية ، وذلك بمتوسط حسابي (4.21 من 5) ، وهذا المتوسط يقع بالفئة الخامسة من المقياس المدرج الخماسي التي تتراوح ما بين (4.21 و 5) ، وهي الفئة التي تُشير إلى درجة موافق بشدة.

كما يتبين من النتائج بالجدول أن هناك تقارباً في درجة موافقة أفراد عينة الدراسة على التحديات التي تواجه توظيف أعضاء هيئة التدريس للبحث النوعي؛ حيث تراوحت متوسطات موافقتهم على عبارات هذا المحور ما بين (3.96 و 4.39) ، وهذه المتوسطات تقع بالفئتين الرابعة والخامسة من المقياس المتدرج الخماسي اللتين تشيران إلى درجة (موافق ، موافق بشدة).

فقد حصلت الفقرة رقم (7) وهي (ضعف التركيز على البحث النوعي في الجامعات السعودية) على المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي مقداره (4.39) ، تليها الفقرة رقم (1) وهي (ندرة الخبراء والمتخصصين في البحث النوعي) بمتوسط حسابي بلغ (4.29) وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة دراسة الموسى (2019) التي بينت أن من معوقات تطبيق البحث النوعي ندرة الخبراء المتخصصين في البحث الكيفي بالجامعات السعودية ، في حين حصلت الفقرة رقم (3) وهي (غياب الفكر التربوي النقدي لدى بعض أعضاء هيئة التدريس) على المرتبة الأخيرة بأدنى متوسط حسابي مقداره (3.96) ، يليها الفقرة رقم (6) وهي (صعوبة تصميم البحث واختيار المنهجية التي تتناسب مع أهداف البحث) بمتوسط حسابي بلغ (4.14) وهذه تتفق مع نتائج جورس وفاريا وأميلدا (Queiros, A, Faria, D, & Almeida, 2017) ومشرف (2016) وقد بينت كل منهما الصعوبات التي تواجه البحث النوعي من حيث تصميمه وتطبيقه وإجراءاته.

خلاصة النتائج:

- بينت النتائج أن أفراد عينة الدراسة موافقون بشدة على واقع توظيف أعضاء هيئة التدريس للبحث النوعي في أصول التربية ، وكانت أبرز الفقرات التي حصلت على درجة الموافقة في هذا المحور: (عزوف الأستاذ الجامعي عن البحث النوعي كونه يحتاج إلى إجراءات كثيرة. ، قلة استخدام البحث النوعي في بحوث أصول التربية ، التوجُّه السائد في الميدان التربوي نحو البحوث الكمية المتعارف عليها).
- أشارت النتائج إلى أن أفراد عينة الدراسة موافقون على متطلبات توظيف أعضاء هيئة التدريس للبحث النوعي في أصول التربية ، وتمثَّلت أبرز المتطلبات في: (إقامة الندوات والمؤتمرات العلمية التي تخدم البحوث النوعية ، تقديم برامج تدريبية في البحث النوعي في أصول التربية ، تضمين برامج الدراسات العليا لمقررات خاصة بالبحث النوعي).

- أشارت النتائج إلى أن أفراد عينة الدراسة موافقون بشدة على التحديات التي تواجه توظيف أعضاء هيئة التدريس للبحث النوعي في أصول التربية ، وتمثلت أبرز التحديات في: (ضعف التركيز على البحث النوعي في الجامعات العربية ، ندرة الخبراء والمتخصصين في البحث النوعي ، سيادة الثقافة التي تجعل جودة البحث تكمن في المجال الكمي).

التوصيات:

- في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج؛ توصي الباحثة بالآتي:
- ضرورة تدريب أعضاء هيئة التدريس وطلاب الدراسات العليا على البحث النوعي.
- تقديم الدعم المادي والمعنوي لمن يقوم بالبحث النوعي.
- اصدار دوريات متخصصة في البحث النوعي لها معايير تتناسب مع طبيعته.
- عقد الشراكات العربية والأجنبية للنهوض بالبحث العلمي بشكل عام والنوعي بشكل خاص.
- إعطاء قيمة للمنهج النوعي في ترقية الأستاذ الجامعي.

المقترحات:

- رؤية تجديدية للبحث في أصول التربية " البحث النوعي أنموذجاً".
- مستقبل البحث النوعي في الجامعات العربية.

قائمة المصادر و المراجع

المراجع العربية:

أحمد ، نجم الدين نصر ، وعبد الله ، محمد عبد الله ، والحنفي ، رشا مصطفى. (2018). تصور مقترح لتطوير مجال أصول التربية في ضوء بعض النماذج العالمية. *مجلة دراسات تربوية ونفسية*. كلية التربية. مصر. مج 33. ع100. 177 - 232

الأستاذ ، محمود. (2013). المنهج الاثنوجرافي أولوية مقترحة في تشخيص المشهد التربوي وتطويره. *المؤتمر العلمي الثاني- أولويات البحث العلمي في فلسطين- نحو دليل وطني للبحث العلمي غزة*. 80 - 110

الحبيب ، ماجد. (2017). تصور مقترح لتطوير فلسفة تخصص أصول التربية بالجامعات السعودية في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية . جامعة الامام محمد بن سعود.

الحمداني ، موفق ، وقتدلجي ، عامر ، وبني هاني ، عبد الرزاق ، أبو زينة ، فريد. (2006). *مناهج البحث العلمي/اساسيات البحث العلمي*. جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

الحنو ، إبراهيم. (2016). مدى استخدام منهجية البحث النوعي في التربية الخاصة دراسة تحليلية لعشر مجلات عربية محكمة في الفترة من 2005 - 2014. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*. 3.(10). 179 - 212.

الدهشان ، جمال علي. (2017). البحوث النوعية مدخلا لمعالجة بعض جوانب أزمة البحث في العلوم الانسانية والتربوية. ورقة عمل مقدمة الى المؤتمر الدولي الاول لكلية الآداب جامعة المنوفية تحت عنوان "أزمة العلوم الإنسانية.. في ظل عالم متغير" من 6 - 8 نوفمبر 2016 بكلية الآداب جامعة المنوفية

الريمضي ، أسماء. (2018). *اتجاهات البحث التربوي في رسائل الماجستير في تخصصي أصول التربية والإدارة التربوية بكلية التربية بجامعة الكويت تحليل محتوى*. رسالة ماجستير منشورة. كلية الدراسات العليا. جامعة الكويت.

الزايدي ، ضيف الله. (2019). معوقات استخدام المنهج الكيفي في بحوث الإدارة والقيادة التربوية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية. *المجلة الدولية للتربية المتخصصة*. م8. ع4. 87 - 99.

- سعيد ، فيصل.(2015). دور عضو هيئة التدريس في تعزيز القيم الخلقية لدى طلبة مؤسسات التعليم العالي. *الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة*. (166). 227 - 259
- عامر ، طارق.(2008). *أصول التربية (الاجتماعية-الثقافية-الاقتصادية)*. مصر. دار الفكر العربي.
- عباس ، محمد ، ونوفل ، محمد ، والعبسي ، محمد ، وأبو عراد ، فريال.(2007). *مدخل الى مناهج البحث في التربية وعلم النفس*. عمان. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- العبد الكريم ، راشد.(2012). *البحث النوعي في التربية*. النشر العلمي والمطابع.
- العزاوي ، سالم جاسم. (2017). البحث الكيفي في العلاقات العامة دراسة تحليلية لبحوث العلاقات العامة في العراق للمدة من 1989 الى 2016م. *مجلة الباحث الإعلامي*. ع38. 95 - 114
- العساف ، صالح.(2012). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*. دار الزهراء.
- العياصرة ، أحمد.(2015). مستوى الكفاءة الذاتية البحثية المتعلقة بالبحث النوعي لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم التربوية في جامعة العلوم الإسلامية العالمية في الأردن. بحث مقدم الى المؤتمر الدولي الثاني: تطوير البحث العلمي في التعليم العالي. كوالالمبور.
- العياصرة ، أحمد.(2018). توجهات البحث في التربية العلمية في مجلتين تربويتين أردنيتين في الفترة 2016-2005. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*. 14. (2). 177 - 190
- غاثهاني ، علي. (2017) معايير مقترحة لتحكيم البحوث النوعية في المناهج وطرق التدريس. دراسات. العلوم التربوية. 44. (4). 17 - 41
- الغريب ، شبل. (2014). توجهات البحث التربوي في أطروحات الماجستير والدكتوراه في مجال أصول التربية بكلية التربية جامعة الإسكندرية من 1965 - 2013 م. *مجلة كلية التربية بالإسكندرية*. 24. (3). 23 - 67 .
- الغفيري ، أحمد. (2019). التوجهات البحثية في مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية: دراسة تحليلية. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية*. جامعة بابل. (43). 243 - 265
- الفقيه ، أحمد. (2017). تصميم البحث النوعي في المجال التربوي مع التركيز على بحوث تعليم اللغة العربية. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*. 2. (3). 354 - 368.

- قنديل ، عامر.(2012). *منهجية البحث العلمي*. دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
- الكندري ، لطيفة ، وملك ، بدر. (2008). *تعليقة أصول التربية*. مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- العبد الكريم ، راشد. (2012). *البحث النوعي في التربية*. النشر العلمي والمطابع.
- لعياضي ، نصر الدين. (2020). *البحوث الكيفية في علوم الإعلام والاتصال* إضاءات نظرية ومسالك تطبيقية. *المجلة الاكاديمية العراقية*. 12. (50). 102 - 113
- مشرف ، شيرين. (2016). *رؤية بحثية تجديدية لاستخدام البحث النوعي في معالجة بعض جوانب ازمة البحث التربوي*. *مجلة المعرفة التربوية*. الجمعية المصرية لأصول التربية. 4.(7). 1 - 70
- الموسى ، أسماء. (2019). *تفعيل البحث الكيفي في تخصص أصول التربية بالجامعات السعودية في ضوء الخبرات العالمية المعاصرة*. رسالة دكتوراه منشورة. كلية التربية. جامعة الامام محمد بن سعود.
- محمد ، ثناء. (2020). *معوقات البحث النوعي في مجاب أصول التربية من وجهة نظر مجموعة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية ، وسبل التغلب عليها*. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*. 14. 121 - 186.
- النويهى ، آية. (2014). *دور الجامعات في تقدم البحث العلمي وأثره على المجتمع*. منشورات المركز الديمقراطي العربي. مصر

المراجع العربية المترجمة: Arabic references in English

- Ahmed , Najm Uddin Nasr , Abdullah , Mohammed Abdullah , and Al-Hanafi , Rasha Mustafa. (2018). *Tasawūr Muqtarah Litatwīr Majāl Usūl Al-Tarbīyah Fī D aw Baed Al-Namādhij Al-Alamīyah*. Journal of Educational and Psychological Studies. Faculty of Education. Egypt. 33. (100). 177-232.
- Abbas , Mohammed , Nofal , Mohammed , Al-Absi , Mohammed , and Abu Arad , Faryal. (2007). *Mudkhal Elā Manāhij Al-Bahth Fī Al-Tarbīyah Waeilm Al-Nafs*. Dar march publishing, distribution and printing.

- Al-Abdulkarim, Rashid (2012). *Al-Bahth Al-Naweī Fī Al-Tarbīyah*. Scientific Publishing and Printing Presses.
- Al-Abdulkarim, Rashid (2012). *Al-Bahth Al-Naweī Fī Al-Tarbīyah*. Scientific publishing and printing presses.
- Al-Assaf, Saleh (2012). *Al-Mudkhāl Ilā Al-Bahth Fī Al-Eulūm Al-Sulūkīyah*. Al-Zahra Publishing House.
- Al-Ayasrah, Ahmed (2015). *Mustawā Al-Kafā'ah Al-Dhātīyah Al-Bahthīyah Al-Mutacaliqah Bialbahth Al-Naweī Ladā Aedā' Hayī'at Al-Tadrīs Fī Kulīyat Al-Eulūm Al-Tarbawīyah Fī Jāmieat Al-Eulūm Al-Islāmīyah Al-Eālamīyah Fī Al-Urdun*. Research submitted to the Second International Conference: Developing Scientific Research in Higher Education. kuala Lumpur.
- Al-Ayasrah, Ahmed (2018). *Tawajūhāt Al-Bahth Fī Al-Tarbīyah Al-Eilmīyah Fī Majalatayīn Tarbawīatayīn Urdunīyatayīn Fī Al-Fatrah 2005-2016*. Jordanian Journal of Educational Sciences. 14. (2). 177-190.
- Al-Azzawi, Salem Jassim. (2017) *Al-Bahth Al-Kayfī Fī Al-Ealāqāt Al-Eāmah Dirāsah Tahlīlīyah Libuhūth Al-Ealāqāt Al-Eāmah Fī Al-Irāq Lilumudah Min 1989 Elā 2016*. Media Researcher Magazine. issue 38. 95-114.
- Al-Dahshan, Jamal Ali (2017). *Al-Buhūth Al-Naweīyah Mudkhalan Limueālajāt Baed Jawahnib Azmat Al-Bahth Fī Al-Eulūm Al-Insānīyah Waltarbawīyah*. A working Sheet submitted to the Faculty of Arts' first international conference, Menoufia University, under the title "The Crisis of the Human Sciences; In a Changing World" during 6-8 November, 2016, Faculty of Arts, Menoufia University.
- Al-Faqih, Ahmed. (2017). *Tasmīm al-Bahth Al-Naweī Fī al-Majāl Al-Tarbawī Mae Al-Tarkīz Ealā Buhūth Taelīm Al-Lughah Al-Arabīyah*. Volume 2. Issue 3. 354-368.
- Al-Ghafiri, Ahmed (2019). *Al-Tawajūhāt Al-Bahthīyah Fī Majalat Jāmieat Al-Malik Khālīd Lileulūm Al-Tarbawīyah: Dirāsah Tahlīlīyah*. College of Basic Education Journal for Educational and Human Sciences. University of Babylon. (43). 243-265

- Al-Gharib , Cub. (2014). *Tawajūhāt Al-Baḥth Al-Tarbawī Fī Utrūhāt Al-Mājistīr Walduktūrāh Fī Majāl Usūl Al-Tarbīyah Bikulīyat Al-Tarbīyah Jāmieat Al-Iskandāriyah Min 1965 – 2013*. Journal of the Faculty of Education in Alexandria. 24.(3).. 23-67.
- Al-Habib , Majid (2017). *Tasawūr Muqtarah Litatwīr Falsafāt Takhasus Usūl Al-Tarbīyah Bialjāmieāt Al-Saeūdīyah Fī Daw’ Mutatālibāt Mujtamae Al-Maerifāh*. Unpublished doctoral dissertation. Faculty of Education . Imam Mohammed bin Saud University.
- Al-Hamdani , Muwafaq , Qandalji , Amer , Bani Hani , Abdulrazzaq , Abu Zeina , Farid. (2006). *Manāhij Al-Baḥth Al-Eilmī Asāsīyāt Al-Baḥth Al-Eilmī*. Amman Arab University for Postgraduate Studies.
- Al-Hano , Ibrahim (2016). *Madā Istikhdām Manhajīyat Al-Baḥth Al-Nawēī Fī Al-Tarbīyah Al-Khāsah Dirāsah Tahlīliyah Lieashr Majalāt Arabīyah Muhkamah Fī Al-Fatrah Min 2005-2014*. Journal of Special Education and Rehabilitation. 3.(10) 179. -212.
- Al-Kandari , Latifa , and Malak , Badr (2008). *Taeliqat Usūl Al-Tarbīyah*. Al Falah Library for Publishing and Distribution.
- Al-Mousa , Asmā (2019). *Tafēil Al-Baḥth Al-Kayfī Fī Takhasus Usūl Al-Tarbīyah Bialjāmieāt Al-Saeūdīyah Fī Daw’ Al-Khibrāt Al-Ealamīyah Al-Mueāsirah*. Published doctoral thesis. Faculty of Education. Imam Mohammed bin Saud University.
- Al-Nawahi , Aya. (2014). *The role of universities in advancing scientific research and its impact on society*. Publications of the Arab Democratic Center. Egypt
- Al-Rumaidi , Asmā (2018). *Itijāhāt Al-Baḥth Al-Tarbawī Fī Rasāyil Al-Mājistīr Fī Takhasusī Usūl Al-Tarbīyah Wal’idārah Al-Tarbawīyah Bikulīyat Al-Tarbīyah Bijāmieat Al-Kūaīt “Tahlīl Muhtawā”*. Published master’s thesis. College of Graduate Studies. Kuwait University.

Al-Tarbīyah Min Wījhat Nazar Majmueah Min Aedā' Hayī'at Al-Tadrīs Bialjāmieāt Al-Misrīyah, Wasubul Altaghalub Ealayīha. Fayoum University Journal of Educational and Psychological Sciences. Volume 14. 121-186.

Al-Ustad, Mahmoud (2013). *Al-Manhaj Al-Ethnūghrāfī Awlawīyah Muqtarahah Fī Tashkhīs Al-Mashhad Al-Tarbawī Watatwīrih*. The Second Scientific Conference – Priorities for Scientific Research in Palestine – Towards a National Guide for Scientific Research in Gaza. 80-110.

Al-Tarbīyah Min Wījhat Nazar Majmueah Min Aedā' Hayī'at Al-Tadrīs Bialjāmieāt Al-Misrīyah, Wasubul Altaghalub Ealayīha. Fayoum University Journal of Educational and Psychological Sciences. Volume 14. 121-186

Al-Zaidi, Dhaifullah. (2019). *Mueawīqāt Istikhdām Al-Manhaj Al-Kayīfī Fī Buhūth Al-Idārah Walqīyadah Al-Tarbawīyah Min Wījhat Nazar Aedā' Hayī'at Al-Tadrīs Bialjāmieāt Al-Saeudīyah*. International specialized educational journal. Volume 8. Issue 4. 87-99.

Ghathani, Ali. (2017) *Maeāyīr Muqtarahah Litahkīm Al-Buhūth Al-Naweīyat Fī Al-Manāhij Waturuq Al-Tadrīs. studies*. Educational sciences. Volume 44. Issue 4. 17-41

Layadi, Nasr Uddin (2020). *Al-Buhūth Al-Kayīfīyah Fī Eulūm Al-Ealām Walītisāl Idā'āt Nazariyah Wamasālik Tatbīqīyah*. Iraqi Academic Journal. Volume 12. Issue 50. 102-113.

Mueāsirah. Published doctoral thesis. Faculty of Education. Imam Mohammed bin Saud University

Musharraf, Sherine (2016). *Ru'yāt Bahthīyah Tajdīdīyah Liaistikhdām Al-Bahth Al-Naweī Fī Mueālajat Baed Jawānib Azimat Al-Bahth Al-Tarbwī*. Educational Knowledge Journal. Egyptian Society for Fundamentals of Education. 4.(7). 1-70.

Qandili, Amer (2012). *Manhajīyat Al-Bahth Al-Eilmī*. Al-Yazouri Scientific Publishing House for Publishing and Distribution.

المراجع الأجنبية: References

- Ary , Christine K. Sorensen Donald; Jacobs , Lucy Cheser; Razavieh , Asghar (2010). Introduction to research in education (8th ed.): CengageLearning
- Maxwell , J. A. (1992). "Understanding and Validity in Qualitative Research" Harvard Educational Review , 62(3) , 279-299.
- MCNeil ,j (2006)Contemporary Curriculum in thought and Action Wiley.
- Queiros , A; Faria , D & Almeida , F(2017). Strengths and Limitations of Qualitative and Quantitative Research Methods. European Journal of Education Studies. 3 (9) , 369- 387
- Wang , Fei(2013). Challenges of Learning to Write QualitativeResearch: Students'Voices.InternathionalJournalofQualitativeMethodUNIVERSITY OFALBERTA:INTERNATIONALINSTITUTEFORQUALITATIVE METHODOLOGY , P.P - 638- 651

Alfozan , A , Alafalig , N . (2024). Factors affecting the preparation of individual transition plans for female students with intellectual disabilities in intellectual education programs from the perspective of their teachers, *Journal of Educational Science* , 11 (3) , 113 – 142. 10.54643/1951-011-003-004

Factors affecting the preparation of individual transition plans for female students with intellectual disabilities in intellectual education programs from the perspective of their teachers

Dr. Sarah Khalid Alfozan

Assistant Professor of Special Education
King Faisal University
salfozan@kfu.edu.sa

Norah Adnan Alafalig

Master's degree in
Special Education
norah.alafalig@gmail.com

Abstract:

This study aimed to identify the views of female teachers who teach students with intellectual disabilities about (a) preparing individual transition plans in intellectual education programs, (b) detecting obstacles, and (c) identifying the factors that help in confronting them. The study relied on the qualitative research methodology (phenomenology design), and the data were collected by observation and conducting eight semi-structured interviews with these teachers in Alahssa, in the Kingdom of Saudi Arabia. The data were analyzed using thematic analysis. The results showed that teachers have positive attitudes towards transition planning. Also, it revealed several obstacles related to university preparation for teachers in transitional planning, obstacles related to policies for transition planning, and obstacles related to transportation. It also showed a number of factors that help in transition planning: a guide to preparing the individual transition plan; identifying supportive institutions and improving community expectations; multidisciplinary team and vocational training; and family participation in preparing the individual transition plan. These results emphasize the necessity of confronting these challenges to contribute to the success of female students after transitioning from school to adult life.

Keywords: Secondary school , Transitional planning , Adult life , Qualitative research , Saudi Arabia.

الفوزان ، سارة ، العفالق ، نورة. (2024). العوامل المؤثرة في إعداد الخطط الانتقالية الفردية للطلاب ذوات الإعاقة الفكرية في برامج التربية الفكرية من منظور معلماتهن. *مجلة العلوم/التربية* ، 11 (3) ، 113 - 142. 10.54643/1951-011-003-004

العوامل المؤثرة في إعداد الخطط الانتقالية الفردية للطلاب ذوات الإعاقة الفكرية في برامج التربية الفكرية من منظور معلماتهن

د. سارة خالد الفوزان⁽¹⁾ ، أ. نورة عدنان العفالق⁽²⁾

المستخلص:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على آراء معلمات الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية حول إعداد الخطط الانتقالية الفردية في برامج التربية الفكرية والكشف عن معوقاته ، وصولاً إلى العوامل التي تساعد في مواجهتها. واعتمدت الدراسة على المنهج النوعي (التصميم الظاهراتي) لجمع البيانات عن طريق الملاحظة وإجراء ثمان مقابلات شبه المقننة مع هؤلاء المعلمات في محافظة الأحساء في المملكة العربية السعودية ، وتحليلها باستخدام التحليل الموضوعي. وأظهرت النتائج اتجاهاتهن الإيجابية نحو التخطيط للانتقال ، وكشفت عن وجود عدة معوقات تواجه ذلك التخطيط ، ومنها: القصور في الإعداد الجامعي للمعلمات في التخطيط الانتقالي ، والأنظمة والمحاسبة للتخطيط الانتقالي ، والمشاركة الأسرية والمجتمعية. كما أظهرت عدد من العوامل التي تساعد في إعداد الخطط الانتقالية ، ومنها: إيجاد دليل لإعداد الخطة الانتقالية الفردية ، وحصر المؤسسات الداعمة وتحسين التوقعات المجتمعية ، والفريق متعدد التخصصات والتدريب المهني ، والمشاركة الأسرية. تؤكد النتائج ضرورة مواجهة تلك التحديات للمساهمة في نجاح الطالبات بعد الانتقال من المدرسة إلى حياة البالغين.

الكلمات المفتاحية: المرحلة الثانوية ، التخطيط الانتقالي ، حياة الراشدين ، بحث نوعي ، المملكة العربية السعودية.

(1) أستاذ التربية الخاصة المساعد بجامعة الملك فيصل، salfozan@kfu.edu.sa

(2) ماجستير في التربية الخاصة، norah.alafalig@gmail.com

مقدمة:

يشهد العالم تطوراً ملحوظاً في عدة مجالات ، ومنها الخدمات والبرامج المقدمة للأفراد ذوي الإعاقة ، التي تسعى لتمكينهم من الوصول إلى حياة تتوافق مع قدراتهم وميولهم وتلبي احتياجاتهم. وقد أولت المملكة العربية السعودية اهتماماً بالغاً في تطوير العملية التعليمية للطلبة ذوي الإعاقة ، من خلال التركيز على نتائجها ومخرجاتها (الحصان ، 2019). كما انعكس الاهتمام بجودة خدمات التربية الخاصة على تحسين جودة حياة هؤلاء الأفراد من خلال اكتسابهم المهارات التي تمهد لانتقالهم إلى حياة الراشدين ، وذلك عبر التخطيط للانتقال من المرحلة الثانوية (Maina , 2016).

وتعد الخطط الانتقالية الفردية من الخدمات الأساسية التي يجب تقديمها للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية ، وذلك حسب قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقات الأمريكي Individuals with Disabilities Education Improvement Act (IDEIA) ، وكجزء من البرنامج التربوي الفردي. وتتناول هذه الخطة أهداف مرحلة ما بعد المدرسة الثانوية ذات الصلة بالعمل ، والعيش المستقل والتعليم ما بعد الثانوي (Clarke , 2017) ، كما تتضمن جميع المهارات والمعارف الأكاديمية والمهنية والمجتمعية التي ينبغي على الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في هذه المرحلة اكتسابها (الدوسري ، 2016). وعلى هذا الأساس ، يعتبر وجود الخطة الانتقالية الفردية لهؤلاء الطلبة سبباً لتحقيق الانتقال الناجح فيما بعد المدرسة.

وفي الوقت الحالي ، نرى التقدم الواضح في سياسة وممارسات الانتقال عالمياً (IDEIA , 2014) ومحلياً (وزارة التعليم ، 2015)؛ إلا أنه لا يزال هناك الكثير الذي يتعين معرفته حول إعداد الخطة الانتقالية الفردية ، لضمان المخرجات الإيجابية في مرحلة ما بعد المدرسة. وحتى الآن ، هناك عدد محدود من الأبحاث (Skidmore , 2014; Deardorff, 2020; Miller-Warren , 2015) التي تركز بشكل خاص على ذلك ، وتظهر حاجة إلى مزيد منها لمعرفة تجارب وخبرات معلمات الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية حول العوامل المؤثرة في التخطيط الانتقالي.

مشكلة الدراسة:

على الرغم من وجود التشريعات التي تحث المعلمين على التخطيط للانتقال ومن أبرزها قانون تربية الأفراد ذوي الإعاقات الأمريكي (IDEIA , 2004) ، يواجه الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية عند انتقالهم إلى مرحلة ما بعد المدرسة تحديات مهنية وأكاديمية عدة ، ترجع بعضها إلى النقص لدى

المعلمين في أسس تخطيط الخدمات الانتقالية وتنفيذها وتطبيقها (Plotner et al. , 2016) ، حيث يحد القصور في إعدادهم بكيفية التخطيط الانتقالي من قدرتهم على كتابة الخطة الانتقالية بما يخدم هذه المرحلة (Deardorff, 2020). وقد أكد ميلر-وارن (Miller-Warren , 2015) أن معظم خطط الانتقال في المرحلة الثانوية شكلية فقط ، ولم يتم تصميمها لتلبية احتياجات الطلبة والنجاح فيما بعد هذه المرحلة (Deardorff, 2020). أما على الصعيد المحلي ، فنجد أن تقديم الخدمات الانتقالية للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية لا يزال يعاني من تحديات ، وذلك نتيجة القصور في التخطيط للانتقال ومحدودية إرفاق واستخدام تلك الخطة داخل البرنامج التربوي الفردي (الفوزان والراوي ، 2019؛ القحطاني والقريني ، 2017) ، إضافة إلى القصور في التزام الكادر المدرسي بمراحل تنفيذ تلك الخدمات ، ومنها إعداد وتنفيذ الخطة الانتقالية وتقييم فاعليتها (القريني ، 2013؛ ، 2014 Alrusaiyes). كما لاحظت الباحثتان من خلال خبرتهما الميدانية كأكاديمية ومختصة في التربية الخاصة قصوراً واضحاً في إعداد الخطة الانتقالية الفردية ، وتضمن أهداف لا تستند على الاحتياجات الفعلية والتفضيلات المتنوعة للطلبات ذوات الإعاقة الفكرية. وبناءً على ما سبق ، تظهر الحاجة إلى معرفة آراء معلمات الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية نحو التخطيط للانتقال ومعوقاته ، إضافة إلى معرفة العوامل المساعدة في مواجهتها والتي لها دور رئيس في نجاح الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية بعد انتقالهن إلى حياة الرشد.

أسئلة الدراسة:

سعت الدراسة الحالية للإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ماهي آراء معلمات الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية حول إعداد الخطة الانتقالية الفردية للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في برامج التربية الفكرية؟
2. ما معوقات إعداد الخطة الانتقالية الفردية للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في برامج التربية الفكرية من منظور معلماتهن؟
3. ما لعوامل التي تساعد في إعداد الخطة الانتقالية الفردية للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في برامج التربية الفكرية من منظور معلماتهن؟

أهداف الدراسة:

جاءت هذه الدراسة للتعرف على ما يلي:

1. آراء معلمات الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية حول إعداد الخطة الانتقالية الفردية للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في برامج التربية الفكرية.
2. معوقات إعداد الخطة الانتقالية الفردية للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في برامج التربية الفكرية من منظور معلماتهن.
3. العوامل التي تساعد في إعداد الخطة الانتقالية الفردية للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في برامج التربية الفكرية من منظور معلماتهن.

أهمية الدراسة:

أولاً: الأهمية النظرية:

تأمل هذه الدراسة أن تعد إضافة علمية لاستخدامها المنهج النوعي ، الذي يكشف بعمق تفاصيل قضية زاد الاهتمام بها عالمياً ، بينما يقل تناولها محلياً ، وهي إعداد الخطط الانتقالية الفردية. وذلك خلافاً للتناول الواسع للخدمات الانتقالية ، وما كشف عنه من تحديات كبيرة وقصور في نتائج ما بعد المدرسة لذوي الإعاقة الفكرية (Lysaght , et al. , 2017; Miller-Warren , 2015) ، مما يؤكد أهمية معرفة واقع إعداد الخطط الانتقالية الفردية ، لكونها الأساس في تقديم تلك الخدمات وفي تحسين النتائج الانتقالية. كما أن الدراسة الحالية تزود التربويين وصناع القرار بما خلصت إليه من نتائج وتوصيات بالمعلومات ذات الأهمية حول العوامل المؤثرة في إعداد تلك الخطط ، ومن ثم فإنها تُعد مرجعاً في تحديد المعوقات ومواجهتها.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

قد تساهم هذه الدراسة في معرفة واقع التخطيط الانتقالي؛ مما يساعد صناع القرار على تحسينه من خلال برامج ما قبل الخدمة ، أو التطوير المهني للمعلمين والمختصين أثناء الخدمة ، والمتعلق بكيفية إعداد الخطة الانتقالية وتوفير المصادر لدعمها؛ ما يسهم في تطوير العملية التعليمية ، وينعكس إيجاباً على مخرجات هذه المرحلة ، ومن ثم مواكبة ما تطمح له رؤية المملكة العربية السعودية (2030) نحو تمكين الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية.

حدود الدراسة:

- الحدود البشرية: تقتصر الدراسة على معلمات الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في المرحلة الثانوية.
- الحدود المكانية: اقتصر تطبيق الدراسة الحالية على برامج مدارس التربية الفكرية الملحقة بالتعليم العام في المرحلة الثانوية في محافظة الاحساء بالمملكة العربية السعودية.
- الحدود الزمانية: تم اجراء هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول للعام (1444هـ).
- الحدود الموضوعية: تقتصر الدراسة على معرفة آراء معلمات الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في برامج التربية الفكرية الملحقة بالتعليم العام نحو إعداد الخطط الانتقالية ومعوقاته ، إضافة إلى العوامل التي تساعد في تجاوزها.

مصطلحات الدراسة:

الخطط الانتقالية الفردية (ITP): Individual Transitional Plans

يعرفها الدليل التنظيمي للتربية الخاصة (2015، ص. 28) بأنها "تهدف إلى العمل على إعداد الفرد ذي الإعاقة للانتقال من مرحلة أو من بيئة إلى أخرى -المراحل المدرسية الثلاث، ما بعد المرحلة الثانوية دراسياً أو مهنيًا، بيئات العمل العامة-، وتدرج البرامج الانتقالية ضمن الخطة التربوية الفردية المعدة لكل طالب، ويقوم معدو الخطة بتحديد طبيعة هذه البرامج وكيفية تقديمها ومدتها ومدى استفادة الفرد منها".

وتعرف إجرائيًا بأنها خطة تابعة للبرنامج التربوي الفردي، يقوم بها فريق متعدد التخصصات، يتم فيها تخطيط الخدمات التي تتناسب مع القدرات والميول الفردية للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية، وتشمل الخطة أهدافًا ذات الصلة بالانتقال للعمل أو التعليم أو العيش المستقل، والتي من شأنها أن تلبي احتياجاتهم وتعدّهم لمرحلة ما بعد المدرسة.

Female Student With Intellectual Disabilities الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية

عرفت الجمعية الأمريكية للإعاقات الفكرية والنمائية (AAIDD) (2021) الإعاقة الفكرية بأنها: "قصور واضح في كل من الأداء الوظيفي الفكري والسلوك التكيفي الذي يتمثل في المهارات

الاجتماعية ، ومهارات الحياة اليومية ، والعملية ، وينشأ ذلك قبل عمر (22) سنة". وبناءً على التعريف السابق ، فإن الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية هم الذين لديهم قصور في الأداء الوظيفي الفكري والسلوك التكيفي ، الذي يتمثل في المهارات الاجتماعية ، ومهارات الحياة اليومية ، والعملية ، وينشأ لديهم هذا القصور قبل سن (22).

وتعرف إجرائياً بأنهن الطالبات اللاتي يواجهن قصوراً واضحاً وجوهرياً في مستوى الأداء الوظيفي الفكري والسلوك التكيفي ، وتم تشخيص إعاقتهن بأنها إعاقة فكرية بسيطة ودرجة ذكائهن بين (50 - 70) درجة على مقياس وكسلر للذكاء ، وتراوح أعمارهن من (16 - 22) سنة ، وتلقين خدمات التربية الخاصة والمساندة في المرحلة الثانوية ببرامج التربية الفكرية في محافظة الأحساء.

معلمات الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية Female Teachers of Student With Intellectual Disabilities:

اصطلاحاً: أشار الدليل التنظيمي للتربية الخاصة (2015 ، ص. 7) بأن معلم الطلبة ذوي الإعاقة هو "المعلم المتخصص في التربية الخاصة ، ويشترك بصورة مباشرة في تدريس الطلاب ذوي الإعاقة".

ويعرفن إجرائياً بأنهن المعلمات المكلفات بتدريس الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية بالمرحلة الثانوية في برامج التربية الفكرية.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

تناول الإطار النظري مفهوم الخطة الانتقالية الفردية ومكوناتها ، إضافة لأهمية تلك الخطة للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية وكيفية الإعداد لها. يلي ذلك استعراض للدراسات السابقة والتعقيب عليها.

مفهوم الخطة الانتقالية الفردية ومكوناتها:

يعتبر التركيز على العملية الانتقالية في تقديم الخدمات للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية من الأمور الأساسية والمهمة ، حيث يتم أثناء التخطيط وضع أهداف قابلة للقياس تتناسب مع أعمارهم الزمنية وعبر تقييم ملائم لقدراتهم في مجالات الانتقال المختلفة (القريني ، 2018). وتعتبر الخطة الانتقالية أحد عناصر البرنامج التربوي الفردي في المرحلة الثانوية التي أكد عليها قانون

تعلم الأفراد ذوي الإعاقة الأمريكي من سن (16) عاماً على الأقل ، وتتكون من عدة عناصر ، وهي:

- (1) أهداف ما بعد المرحلة الثانوية التي تتوافق مع مهارات الطالب وعمره ، و(2) أهداف البرنامج التربوي الفردي المتعلقة باحتياجات الانتقال الخاصة بكل طالب ، وصولاً إلى (3) الخدمات الانتقالية. ويهدف التخطيط الانتقالي لمنح الفرص لجميع الطلبة ذوي الإعاقة بعد تخرجهم للوصول إلى عدة مجالات ، ومنها: مجال التعليم ما بعد الثانوي ، والتدريب المهني والتوظيف ، والعيش المستقل والمشاركة المجتمعية (المالكي ، 2020).

أهمية الخطط الانتقالية للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية:

يعتبر التخطيط لانتقال الطلبة ذوي الإعاقة من المرحلة الثانوية إلى ما بعدها عملية متراكمة ومتتالية ، تحدث نتيجة النمو والتطور عبر سنوات الدراسة ، وتتضمن اتخاذ قرارات ذات العلاقة بالعيش المستقل ، والعمل المناسب أو اكمال التعليم. مع مشاركة الطالب في هذا التخطيط ، وإيجاد طرق تواصل لمقدمي خدمات البالغين من أجل تسهيل عملية الانتقال ، وسد الفجوة في الخدمات عند الانتقال من المرحلة الثانوية. ويتم من خلال خطة الانتقال اكساب الطالب عدد من المعارف والمهارات للوصول إلى مصادر الدعم في المجتمع ، ومن أهمها مهارات العناية بالذات والمنزل والوصول إلى أماكن المجتمع للتسوق أو الترفيه ، بالإضافة لمهارات إدارة الاموال والتعامل مع الفواتير والبنوك وغيرها من الأمور ذات الصلة. لذا تعتبر الخطة الانتقالية أمراً بالغ الأهمية للنجاح في مرحلة ما بعد المدرسة (Wehman & Targett , 2012; Williams–Diehm & Lynch , 2007).

إعداد معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية للخطة الانتقالية الفردية:

يعد معلم التربية الخاصة أحد أعضاء الفريق المسؤول عن إعداد الخطة الانتقالية ، والذي يتكون أيضاً من: الطالب ، والأسرة ، وأصحاب المصلحة من منسوبي المدرسة ، بالإضافة إلى منسق لخدمات الانتقال بين الطلبة وأسرهم والمدرسة مع المؤسسات الخارجية في المجتمع بهدف الوصول إلى انتقال ناجح (القريني ، 2018). ويتضمن البرنامج الانتقالي ممارسات لتنفيذ التعليم المستند على الانتقال ، حيث يقدم التصنيف الذي طوّره كولر وآخرون في عام (2016) أحدث الأبحاث ذات العلاقة بالتنبؤ بالنجاح فيما بعد المدرسة ، واستراتيجيات زيادة التخرج وتقليل التسرب ، وخدمات إعادة التأهيل المهني التي تركز على تعزيز الانتقال الناجح للشباب ذوي الإعاقة في التعليم ما بعد الثانوي والعمل. ويتكون النموذج من خمسة عناصر للممارسة الأساسية ، وهي: التخطيط المرتكز

على الطالب ، وتنمية الطالب ، والتعاون بين المؤسسات ، والمشاركة الأسرية ، وهيكل البرنامج. كما أنه يتضمن ممارسات إضافية في مجالات دعم الطلبة والسياسات التعليمية ضمن عنصر تنمية الطلبة ، وكذلك المناخ المدرسي ضمن عنصر هيكل البرنامج (Kohler et al. , 2016) .

علاوةً على ذلك ، يشير المالك (2020) إلى جملةً من الأمور التي يجب على المعلم مراعاتها لإعداد الطلبة بصورة ناجحة لمرحلة بعد المدرسة ، ومن أهمها: تعليمهم المهارات الحياتية الضرورية ضمن المناهج الدراسية ، وشمولية التقييم والتخطيط لكل احتياجات الانتقال ، مع تقديم المعارف والمهارات اللازمة للحياة بعد المدرسة ، وصولاً إلى توفير الخبرات المجتمعية للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية قدر الإمكان ، وأن تتضمن الخطة الانتقالية أهدافاً سنوية لما بعد التخرج. وبما أن التخطيط للانتقال مبكراً يعد أحد المؤثرات المهمة لنجاح انتقال الطالب ، لابد من مراعاة اهتمامات الطالب وقدراته في تحديد ما يناسبه من أنشطة ، وأن يتم من خلالها توجيه الأهداف داخل تلك الخطة.

الدراسات السابقة:

تمت دراسة الخدمات الانتقالية على نحو واسع خلال السنوات الماضية ، في المقابل تظهر قلة تناول الخطط الانتقالية الفردية والتي تعتبر الأساس في تقديم تلك الخدمات. الأمر الذي يؤكد أهمية الوقوف على هذا الموضوع الذي يتعلق بمستقبل الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية ويحقق لهم فرص الانتقال الناجح إلى مرحلة ما بعد المدرسة.

الدراسات ذات الصلة بالخطط الانتقالية الفردية:

هدفت دراسة سكيدمور (Skidmore , 2014) إلى تقييم خطط الانتقال للطلاب ذوي الإعاقات المتوسطة الذين تبلغ أعمارهم (14) عاماً فأكثر لمساعدتهم على الانتقال لما بعد المدرسة ، وذلك باستخدام المنهج النوعي ، حيث تم جمع البيانات عبر مقابلة أربعة طلاب وأولياء أمورهم. وقد أظهرت النتائج الحاجة إلى مزيد من التعاون بين جميع أعضاء فريق البرنامج الانتقالي سواء بين أولياء أمور الطلبة والمعلمين والمعالجين/ الأخصائيين ، أم مع أي عضو من أعضاء الفريق ، وذلك في إعداد البرنامج التربوي الفردي بالإضافة إلى الخطة الانتقالية الفردية؛ لضمان فعاليتها وشموليها. كما أكدت الدراسة ضرورة توفير المزيد من التدريب الرسمي حول الخطة الانتقالية الفردية لمساعدة المعلمين على توجيه انتقال طلابهم إلى بيئة ما بعد المدرسة.

في حين هدفت دراسة ميلر وارن (Miller-Warren , 2015) إلى فحص خطط الانتقال لمرحلة ما بعد الثانوية للطلبة ذوي الإعاقة الذين تخرجوا عام (2011) في منطقة ريفية والبالغ عددهم (39). تم استخدام المنهج المختلط. واعتمد الباحث على تحليل المحتوى عبر مجموعة من المعايير التي تحدد أسس خطة الانتقال السليمة. وبينت النتائج الضعف والقصور في تلك الخطط ، والذي أثر سلباً على مساعدة الطلبة واعداهم للنجاح بعد المرحلة الثانوية ، علاوة على أن الخريجين من ذوي الإعاقة يواجهون تمييزاً نتيجة إعاقاتهم؛ مما يشكل تحدياً كبيراً لهم في مجال التوظيف والتعليم والعيش المستقل.

أما دراسة القحطاني والقريني (2017) فقد كشفت عن مستوى استخدام الخطط الانتقالية في البرامج التربوية الفردية للتمييزات ذوات الإعاقة الفكرية في معاهد التربية الفكرية ، وبرامجها الملحقه بالمدارس التعليم العام في المرحلة الثانوية ، وذلك من منظور (204) من المعلمات والإداريات في تلك المعاهد والبرامج بالملكة العربية السعودية. تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي. واعتمد الباحثان على الاستبانة الإلكترونية كأداة لجمع البيانات. وبينت النتائج أن استخدام الخطط الانتقالية في تلك البرامج جاء بدرجة متوسطة ، مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية ، نتيجة الاختلاف في حصول أفراد العينة على التدريب ذي العلاقة بالخطط الانتقالية لصالح اللاتي حصلن على تدريب ، بينما ولم تظهر النتائج أية فروق ذات دلالة إحصائية حول استخدام الخطط الانتقالية في البرامج الفردية تبعاً للمتغيرات الآتية: طبيعية العمل ، وعدد سنوات الخبرة والمؤهل العلمي.

بينما هدفت دراسة الحصان (2019) إلى التعرف على جوانب القوة والاحتياج ذات العلاقة بالخطة الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة في المرحلة الثانوية من وجهة نظر معلمهم في برامج ومراكز التربية الفكرية الثانوية بمنطقة الرياض. واعتمد الباحث على الاستبانة كأداة لجمع البيانات. تم الحصول على (94) استجابة. وخرجت نتائج الدراسة بوجود جوانب قوة في بعض المهارات ذات الصلة بالخطة الانتقالية لدى هؤلاء الطلاب ، وامتلاك مرتفع لجوانب القوة في: مجال الأنشطة الترفيهية ، ومجال العلاقات الشخصية ، مع ظهور جوانب احتياج في مجال مواصلة الدراسة والتدريب ، ومجال المهارات والمعرفة الوظيفية ، ومجال مهارات تقرير المصير ، مع وجود اختلاف في جوانب القوة والاحتياجات الفردية ذات الصلة بالخطة الانتقالية ، وأثر لمتغير الجنس في بعض المجالات ذات الصلة بالخطة الانتقالية.

وكان الهدف من دراسة ديردورف (Deardorff, 2020) فحص فعالية التطوير المهني على معرفة (140) معلم بمكونات تخطيط الانتقال المتعدد. وتم جمع البيانات في ثمان دورات تدريبية للتطوير المهني داخل ولاية أوكلاهوما. واعتمد البحث على المنهج شبه التجريبي. وأظهرت النتائج أن المعلمين المشاركين بالتدريب قد أظهروا تفوقاً أكبر في كتابة خطط الانتقال، إضافة إلى زيادة معرفتهم بأفضل ممارسات الانتقال، وقدرتهم على إنشاء مكونات خطة انتقالية متوافقة وملائمة للاحتياجات والاهتمامات.

وقد هدفت دراسة المالكي (2020) إلى التعرف على واقع تضمين عناصر الخدمات الانتقالية في البرنامج التربوي الفردي وأهميتها للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر (72) من معلميهم في المرحلتين المتوسطة والثانوية في مدينة الرياض، وذلك باستخدام المنهج الوصفي المسحي، ومن خلال الاستبانة كأداة لجمع المعلومات. وتوصلت الدراسة إلى أن المعلمين يضمّنون هذه العناصر في البرنامج التربوي الفردي بدرجة متوسطة. وقد جاءت في المرتبة الأولى تضمين أهداف المشاركة في أنشطة ترفيهية، بينما حل تدريب الطالب لاستخدام المواصلات في المرتبة الأخيرة. كما أن المعلمين يدركون أهمية تضمين عناصر الخدمات الانتقالية بدرجة عالية جداً، وجاء في المرتبة الأولى أهداف لتعريف الطالب بمراكز تقديم الخدمة لذوي الإعاقة في مدينته، في حين حل تدريب الطالب لاستخدام المواصلات في المرتبة الأخيرة وبمستوى أهمية عالي.

الدراسات ذات الصلة بالخدمات والبرامج الانتقالية:

هدفت دراسة الفوزان والراوي (2018) إلى الكشف عن معوقات إعداد وتنفيذ البرامج الانتقالية للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في منطقة عسير. وتكونت عينة الدراسة من (43) معلمة لهؤلاء الطالبات. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وباستخدام الاستبانة كأداة للدراسة. وأظهرت النتائج اقتصار دور تلك البرامج في الوصول للمهن، مع استثناء العيش المستقل والتعليم الجامعي، علاوة على وجود عدد من المعوقات، أبرزها: انخفاض توقعات المعلمات حول تعاون الجهات ذات العلاقة، وضعف المعارف والمهارات التي تتلقاها هؤلاء المعلمات في برامج إعدادهن بالجامعات في مجال تنفيذ الخطط الانتقالية المناسبة، بالإضافة إلى قلة الدورات والورش التدريبية التي يتم تقديمها من قبل الإدارات التعليمية في مجال الخطط الانتقالية لهذه الفئة، وقلة توفير التسهيلات اللازمة لأعضاء الفريق متعدد التخصصات.

كما هدفت دراسة اللقاني والدخيل (2019) إلى التعرف على معوقات تطبيق الخدمات الانتقالية للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة في المرحلة الثانوية. وتكونت العينة من (24) معلماً ومعلمة للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة في المرحلة الثانوية في مدينتي المجمعة والزلفي. واستخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي ، والاستبانة كأداة لجمع البيانات. وأظهرت النتائج وجود ضعف في تنمية المهارات ذات العلاقة بالتوظيف والعمل ، وقصور في تقييم إمكانيات الطالب ورغباته وميوله في المرحلة الانتقالية ، وضعف في برامج التطوير المهني بشكل عام في مجال الخدمات الانتقالية ، مع ضعف التعاون بين الجهات المجتمعية ، وفي إعداد المعلمين لتقديم الخدمات الانتقالية ، وقلة معرفتهم بالمهارات الاستقلالية المتصلة بالخدمات الانتقالية ، وصولاً إلى النقص في مشاركة الأسرة في التخطيط للخدمات الانتقالية وافتقارهم إلى الدافعية لتأهيل أبنائهم لسوق العمل أو جھلهم بالطرق التي تساعد على ذلك.

وقد هدفت دراسة الفوزان والراوي (2019) إلى التعرف على تصورات معلمات الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية نحو البرامج الانتقالية في المنطقة الوسطى بالمملكة العربية السعودية ، وتحديد المعوقات التي تمنع الطالبات من التعليم بعد الثانوي والالتحاق بالمهن. استخدمت الباحثتان المنهج النوعي. وتكونت العينة من أربع معلمات وجمعت البيانات عبر المقابلة شبه المنظمة وتحليل الوثائق. وأظهرت النتائج العديد من التحديات ، ومنها: عدم كفاية فرص العمل ، وانخفاض توقعات واتجاهات الوكالات الخارجية نحو قدرة هؤلاء الطلبة على الإنتاجية. وقد اقترحت المشاركات بعض الحلول لتحسين واقع الخدمات الانتقالية ، ومنها: تدريب الطالبات من قبل متخصصات في بعض المهن ، وتوفير تخصصات في المرحلة الجامعية تتناسب مع احتياجات هؤلاء الطالبات ، إضافةً لتوفير أماكن ملائمة وشاملة للترفيه كالنوادي الرياضية وصلات الألعاب والحدائق العامة.

وهدف دراسة العطوي (2020) إلى التعرف على واقع ومعوقات تقديم الخدمات الانتقالية في برامج الدمج للتربية الفكرية بمدينة تبوك باختلاف المقيّم (أولياء أمور- المعلمين) ، باستخدام المنهج الوصفي التحليلي وأداة الاستبانة ، وتكونت العينة من (30) من معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية ، و(29) ولي أمر. وقد أشارت النتائج إلى أن مجال الاستقلالية ومهارات الحياة اليومية قد حصل على أعلى متوسط حسابي ، يليه مجال المهارات الاجتماعية ، ثم مجالات الخدمات المعرفية والتعليم. بالإضافة إلى أن معوقات تقديم الخدمات الانتقالية من

وجهة نظر أولياء الأمور قد جاءت بدرجة مرتفعة ، بينما جاءت بدرجة متوسطة من وجهة نظر المعلمين. كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية لواقع الخدمات الانتقالية باختلاف المقيم لصالح المعلمين ، ووجود فروق دالة إحصائية لمعوقات تقييم الخدمات الانتقالية باختلاف المقيم لصالح أولياء الأمور.

كذلك هدفت دراسة الغبيشي وحنفي (2022) إلى الكشف عن معوقات تقديم الخدمات الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في المرحلتين المتوسطة والثانوية من وجهة نظر (111) معلم في معاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة جدة ، بالإضافة إلى الكشف عن الفروق تبعاً لمتغير شدة الإعاقة. اعتمد الباحثان على المنهج الوصفي التحليلي. مع استخدام الاستبانة لجمع البيانات. وكشفت نتائج الدراسة أن معوقات تقديم الخدمات الانتقالية المرتبطة بالطلاب ذوي الإعاقة الفكرية جاءت بدرجة مرتفعة ، وحقت أعلى المتوسطات انخفاض الدعم المادي في البرنامج ، وقصور الدعم والمساعدة من مؤسسات المجتمع ، وصولاً إلى زيادة عدد الطلاب في البرنامج. كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في معوقات تقديم الخدمات الانتقالية تبعاً لمتغير شدة الإعاقة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

تشير أغلب الدراسات إلى التركيز على معرفة آراء معلمي الطلبة ذوي الإعاقة نحو الخدمات الانتقالية (الحصان ، 2019؛ العطوي ، 2020؛ الغبيشي وحنفي ، 2022؛ الفوزان والراوي ، 2018؛ الفوزان والراوي ، 2019؛ الفحطاني والقريني ، 2017) ، بينما يظهر القصور في الاهتمام بآراء معلمات الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية بشكل خاص نحو استخدام الخطط الانتقالية الفردية (Skidmore , 2014; Deardorff, 2020; Miller-Warren , 2015) ، كما أن غالبها ضمن السياق الغربي ، وباستخدام المنهج الكمي والشبة التجريبي والمختلط ، باستثناء دراسة (Skidmore , 2014) التي استخدمت المنهج النوعي. بينما سعت الدراسة الحالية إلى التركيز على السياق السعودي ، والذي بالتأكيد يختلف في ظروفه ومتغيراته عن السياق الغربي الذي تمت فيه أغلب الدراسات السابقة ، وباستخدام المنهج النوعي تحديداً وعبر الملاحظة والمقابلات شبه المقننة.

منهجية الدراسة واجراءاتها:

منهج الدراسة:

اعتمدت هذه الدراسة على استخدام المنهج النوعي، والذي أكد برانتلينجر وآخرون (Brantlinger et al., 2005) على أهمية استخدامه في التربية الخاصة، ودوره الواضح في تشكيل سياساتها وممارساتها. حيث أتاح معرفة جوانب أكثر عمقاً حول الخطط الانتقالية الفردية، ووفر فهماً حقيقياً لآراء المعلمات والمعوقات التي تواجه إعدادهم لتلك الخطط، ومن ثم تقديم الحلول المناسبة. والذي قد لا يتحقق من خلال استخدام البحوث الكمية. علاوة على ذلك، تم استخدام التصميم الظاهراتي "الذي يتميز بتقديم وصف تحليلي للمشاهد الاجتماعية ويمكن الباحث من إعادة بناء معارف الأفراد ومشاعرهم ومعتقداتهم وممارساتهم" (مطاوع والخليفة، 2019، ص.73).

المشاركات في الدراسة:

تم جمع البيانات من عينة قصدية تضمنت ثمان مشاركات وهن معلمات الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية بالمرحلة الثانوية في برامج التربية الفكرية، واللاتي انطبقت عليهن معايير المشاركة، حيث أنهن يقمن بتدريس ذوات الإعاقة الفكرية، ولديهن خبره في التدريس داخل المرحلة الثانوية، والحصول على موافقتهم على إجراء المقابلة. ومن جهة أخرى، تم تطبيق الدراسة في محافظة الأحساء لندرة الدراسات التي أجريت فيها حول الخطط الانتقالية. كما تم الاكتفاء بهذا العدد نظراً للوصول إلى التشبع في بيانات موضوع الدراسة، ولمناسبتها لتصميم البحث، حيث أكد كريسونيل (2018) أن عدد المشاركين في التصميم الظاهراتي يتراوح بين (3 - 9) مشارك.

أدوات الدراسة:

تم جمع البيانات من خلال طريقتين، حيث يساعد استخدام طرق ومصادر مختلفة لجمع البيانات في تحديد موضوعات قابلة للمقارنة ويسمح بمزيد من التعددية (Merriam & Tisdell, 2015). وتضمنت الطريقة الأولى: الملاحظة لجمع معلومات حول الخطط والخدمات الانتقال للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية داخل سبعة برامج للتربية الفكرية. حيث قامت الباحثتان بزيارة هذه البرامج إما للدراسة أو للإشراف على معلمات التربية الخاصة قبل الخدمة. بينما تضمنت الثانية استخدام المقابلة شبه المقتنة كأداة للدراسة، والتي احتوت على أسئلة معدة مسبقاً مع وجود المرونة

في ترتيبها أثناء طرحها على المشاركات. ويمكن من خلالها أن يتعرف الباحث على آراء الآخرين وأفكارهم ووجهات نظرهم ، كما أنها تتميز بسهولة تطبيقها (العبدالكريم ، 2019) ، وبأنها تتيح التفاعل بين الباحث والمبحوث؛ مما يساهم في جعل المبحوث أكثر تجاوبًا وإقبالًا على المقابلة. علاوة على ذلك ، توفير معلومات أكثر دقة حول الموضوع المدروس.

وقد تم الرجوع للأدبيات السابقة ذات العلاقة بالخطط والخدمات الانتقالية كدراساتي (الفوزان والراوي ، 2018؛ القحطاني والقريني ، 2017) للاستفادة منها في صياغة أسئلة المقابلة. وتم تحديد أوقات المقابلات بصورة مرنة؛ حتى لا تتعارض مع ظروف المعلمات ، كما تم عمل ست مقابلات بصورة مباشرة خلال فترة الدوام الرسمي في المدرسة ، وعملت المقابلات في أوقات الاستراحة للمعلمات ، في حين تم عمل مقابلتين عن بعد عبر منصة زوم ZOOM في فترة دوامهن الرسمي ، وتم تسجيل المقابلات المباشرة عن طريق مذكرات الصوت في آيفون (iPhone) ، وتسجيل المقابلات عن بعد عن طريق المنصة.

موثوقية الدراسة:

توجد معايير رئيسة محددة لتحقيق الموثوقية بالدراسات النوعية ، ومن أهمها المصادقية ويقصد بها تمثيل نتائج الدراسة للواقع. والاعتمادية: وتهدف إلى التأكد من ثبات النتائج بعد التكرار. وقابلية النقل: والتي تعني إمكانية نقل إجراءات البحث وتطبيقه على بحوث أخرى (الزهراني ، 2020) ، والتعددية: وهي استخدام عدة محققين أو مصادر البيانات أو طرق جمع البيانات (Merriam & Tisdell , 2015) . ولتحقيق المصادقية: تم استخدام المقابلة شبه المقننة مع جميع المعلمات ، وهي إحدى الطرق المعتبرة علميًا ، كما تم عمل مقابلتين مع معلمتين من غير المشاركات علاوة على مشاركتين في الدراسة؛ للتأكد من وضوح محتوى أسئلة المقابلة. وأخذت عملية تفريغ تسجيلات الصوت وقتًا طويلاً ، وبعدها تم عرضها على المشاركات للتأكد من صدق البيانات بالمقابلة. كما سعت الدراسة لتعزيز الاعتمادية ، حيث تم عرض المنهجية والإجراءات المتبعة فيها بصورة دقيقة ، وكتابة التفاصيل لعملية جمع البيانات والأسلوب المتبع فيها. أما لتحقيق قابلية النقل ، تم عرض المنهجية وإجراءاتها بطريقة مفصلة ودقيقة؛ حتى يتم الاستفادة منها من قبل الباحثين الآخرين وإجراء دراسات مشابهة ، وأخيرًا ، التعددية عبر المصادر المتعددة للتأكيد على صحة البيانات.

تحليل البيانات:

تم الاعتماد في عملية تحليل البيانات على النهج الاستقرائي والذي يتضمن الانتقال من البيانات المفردة إلى الفئات ، ثم إلى بيانات الموضوعات الفرعية وصولاً إلى الموضوعات الرئيسية (العبد الكريم, 2019). وقد تم استخدام نموذج براون وكلاارك (Braun & Clark , 2012) لتحليل البيانات موضوعياً. وتم تطبيق المرحلة الأولى ، وهي التعرف على البيانات عبر تفرغ محتويات المقابلات المسجلة صوتياً ، ثم مراجعة المکتوب مع التسجيل الصوتي؛ حتى يتم التأكد من توافق المعلومات المكتوبة وصحتها ، عقب ذلك إرسالها إلى المشاركين؛ للتأكد من صحتها وموضوعيتها. بعدها تم تطبيق المرحلة الثانية ، والذي تقوم على وضع رموز للبيانات المستخرجة ، عن طريق قراءة المقابلات المفرغة كتابياً قراءة تفصيلية وكتابة الملاحظات عليها ، وتم الترميز عن طريق كتابة جمل تدل على المعنى ، وخلال هذه المرحلة استخدمت الكتابة اليدوية كوسيلة لها. بينما هدفت المرحلة الثالثة إلى البحث في الموضوعات التي تم التوصل لها في المرحلة السابقة ، ثم جمع البيانات المرتبطة بالموضوع نفسه ، وتم تحديد الموضوعات المطلوبة في المقابلة عن طريق تظليلها؛ ليسهل الوصول إليها لاحقاً عند عرضها. وتم عمل جدول يحتوي على أسئلة المقابلة ، مع تفرغ أجوبة المشاركات تحت كل سؤال تابع له؛ هذه العملية ساعدت في التحقق من ارتباط كل سؤال مع إجابته ، ثم التدقيق والمقارنة بين كل إجابات المشاركات على كل سؤال بقصد فرز البيانات. يلي ذلك المرحلة الرابعة ، التي هدفت إلى عمل خريطة للموضوعات المستخرجة من المقابلات بعد قراءتها ومراجعتها ، ثم القيام بتحديد مسميات محددة للموضوعات الرئيسية والفرعية منها ، وهي المرحلة الخامسة ، بعد ذلك تم إجراء تحليل نهائي من خلال كتابة التقارير وتدوين كل ما تم الحصول عليه من نتائج ومناقشتها.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

السؤال الأول: ما آراء معلمات الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية حول مفهوم إعداد الخطة الانتقالية للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في برامج التربية الفكرية؟

أسفر تحليل المقابلات عن قائمة من الموضوعات التي أظهرها التحليل الموضوعي وكشفت عنها خبرات وحوارات المشاركات ، وهن معلمات الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في برامج التربية الفكرية ، وقد تمثلت الآراء حول إعداد الخطة الانتقالية الفردية في ثلاث موضوعات رئيسية ، وهي:

- (1) مفهوم الخطة الانتقالية ، و(2) أهمية الخطة الانتقالية ، و(3) فردية الخطة الانتقالية.

الموضوع الأول: مفهوم الخطة الانتقالية:

أظهرت اجابات أغلب معلمات الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية وجود القصور والتباين في مفهوم الخطة الانتقالية الفردية ، وأكدن على محدودية دور تلك الخطة وبرامجها في الاعداد للانتقال إلى المجال المهني ، حيث أشارت إحدى المعلمات (م5) إلى ذلك قائلة: "الخطة أن تقوم المعلمة بملاحظة جوانب القوة عند كل طالبة ، فإحداهن يمكن أن تتعلم عملية البيع ، في حين أن الأخرى ستناسبها عملية الترتيب في السوبرماركت". بينما أكدت القليل من هؤلاء المعلمات دور الخطة في تحقيق الانتقال الناجح إلى المجال الأكاديمي. في المقابل ، قدمت معلمة واحدة فقط المفهوم بصورة متكاملة وشاملة ، وأكدت دورها في الانتقال إلى العيش المستقل؛ وقد يعود ذلك إلى كونها تحمل مؤهل الماجستير في الخدمات الانتقالية بخلاف بقية المعلمات ، مما يؤكد دور المؤهل التعليمي العالي في الوصول إلى المفهوم الشامل للخطة الانتقالية الفردية. وقد جاءت النتيجة الحالية متوافقة مع دراسة الغبيشي وحنفي (2022) التي أكدت عدم إلمام المعلمين بالخدمات المتعلقة بالانتقال ، ودراسة الفوزان والراوي (2019) التي أشارت إلى محدودية تصورات هؤلاء المعلمات نحو وصول الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية للمهن البسيطة ، مع إغفال الوصول إلى العيش المستقل أو التعليم ما بعد الثانوي.

الموضوع الثاني: أهمية الخطة الانتقالية:

أجمعت المعلمات على أهمية الخطة الانتقالية الفردية للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية ، وأثرها الإيجابي على جوانبهن الشخصية والاجتماعية. وحول ذلك أشارت (م1) قائلة: "الخطة الانتقالية مهمة لطالباتنا ذوات الإعاقة الفكرية بعد التخرج ، فالتالبات من غير ذوات الإعاقة ينتقلون للجامعة بعد التخرج أما طالباتنا لا يوجد لديهن هذه الفرصة ، والهدف من الخطة تأهيلهن للدراسة أو مهنة". وهذه النتيجة تعزى إلى وعي هؤلاء المعلمات باحتياجات طالباتهن في هذه المرحلة التعليمية ، وبالأثر المهم للخطة الانتقالية على مستقبلهن بعد التخرج من المرحلة الثانوية ، وأهمية دورها في تحديد نجاح انتقال هؤلاء الطالبات من عدمه. وذلك يتوافق مع ما أشار اليه القريني (2018) من أن أهمية الخطة الانتقالية تنبع من النتائج الإيجابية التي تعود على الطلبة بعد تطبيقها بطريقة ناجحة ومبنية على الأسس السليمة في الاعداد والتنفيذ ، ودراسة المالكي (2020) التي أكدت إدراك المعلمين لأهمية تضمين عناصر الخدمات الانتقالية بدرجة عالية جداً.

الموضوع الثالث: فردية الخطة الانتقالية:

أظهرت أغلب معلمات الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية خلال المقابلات اتفاقاً حول فردية الخطة الانتقالية ، والتي تتضمن استناد التخطيط على قدرات وميول كل طالب على حدة ، وليس بشكل تلقائي ومعمم على الجميع. وحول ذلك قالت (م6): "تبنى الخطة على حسب كل طالبة ، مثلاً في طالبات قدراتهن ينفع في نوع معين من الوظائف ، وفي طالبات قدراتهن ما تسمح ، وعلى حسب جوانب القوة عند كل طالبة أعمل الخطة الانتقالية وأحدد المجال المناسب لها". وهذا يؤكد وعي المعلمات في بعض أسس التخطيط الناجح للانتقال إلى ما بعد المرحلة الثانوية. لكن في المقابل ، أكدت مشاركة واحدة قدرة بعض الطالبات على الاعداد للانتقال إلى العيش المستقل ، ولعل هذه النتيجة تشير إلى أن أغلب المعلمات يركزن في الخطة على الجانب المهني والأكاديمي بينما يغفلن أهمية مجال العيش المستقل للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية؛ وقد تكون نتيجة لنقص التأهيل المعرفي بالمفهوم والمهارات ذات الصلة. وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة الحصان (2019) التي أكدت ضرورة أن تكون الخطط الانتقالية فردية ومبنية على جوانب القوة والاحتياجات الفردية والاهتمامات والميول ، كما اتفقت أيضاً مع دراسة اللقاني والدخيل (2019) التي ذكرت وجود قصور في معرفة المعلمين بالمهارات الاستقلالية المتعلقة بالخدمات الانتقالية والأدوار التي تقع على عاتق المعلمين مع الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية والمتصلة بالخدمات الانتقالية.

السؤال الثاني: ما معوقات إعداد الخطط الانتقالية للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في برامج التربية الفكرية من منظور معلماتهن؟

أظهر تحليل المقابلات قائمة من الموضوعات من خلال التحليل الموضوعي ، حيث تمثلت معوقات إعداد الخطط الانتقالية في أربعة موضوعات رئيسة ، وهي: القصور في (1) الإعداد الجامعي في التخطيط الانتقالي ، و(2) الأنظمة والمحاسبية للتخطيط الانتقالي ، (3) المشاركة الأسرية والمجتمعية ، و(4) النقص في وسائل المواصلات.

الموضوع الأول: الإعداد الجامعي في التخطيط الانتقالي:

اتفقت جميع المعلمات على القصور في إعدادهن الجامعي المتعلق بتخطيط وتنفيذ الخطط الانتقالية الفردية. وعلى الرغم من التقدم في مجال الانتقال لما بعد الثانوية ، لا يزال هناك قصور في كثير من الجامعات المحلية نحو تناولها الخدمات الانتقالية وما يتعلق بها من إعداد وتنفيذ وتقييم

بشكل فعال وعبر مقررات تدريسية مستقلة ، والتطرق لها في برامج الدراسات العليا بشكل غير كاف. وتتوافق هذه النتيجة مع دراسة الفوزان والراوي (2018) التي أشارت إلى القصور في الإعداد الجامعي لمعلمات الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية والضعف في المعارف التي تلقينها في الجامعات في مجال الخطط الانتقالية الفردية المناسبة لهذه الفئة ، مما يؤكد النقص في إعداد معلمات التربية الخاصة في المرحلة الجامعة. ويجدر الإشارة إلى أن المعلمين يشكلون جانباً رئيساً في تخطيط وتنفيذ الخطة الانتقالية الفردية ، ومن ثم فإن قصور إعدادهن الجامعي ينعكس سلباً على أعداد تلك الخطط.

الموضوع الثاني: قصور الأنظمة والمحاسبية للتخطيط الانتقالي:

أكدت خمس معلمات على أن القصور في وجود أنظمة صارمة وملزمة تنص على إعداد الخطط الانتقالية الفردية ضمن برامج التربية الفكرية ، بالإضافة إلى النقص في المحاسبية ومتابعة الجهات الإشرافية لتلك الخطط؛ يمثل أحد أهم المعوقات الرئيسية. ولعل هذا من أهم الأسباب في قصور إعداد الخطط الانتقالية الفردية من قبل المعلمات؛ كونهن غير ملزمات بها بشكل رسمي من قبل الجهات الإشرافية في الإدارات التعليمية. في حين نجد الأثر الإيجابي للإلزام الرسمي من قبل تلك الجهات نحو الخطة التعليمية الفردية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة اللقاني والدخيل (2019) التي أشارت إلى ضعف المتابعة الإشرافية لتطبيق الخطط الانتقالية الفردية في برامج التربية الفكرية ، وكذلك دراسة القحطاني والقريني (2017) جاءت بالنتيجة نفسها ، بأن هناك قصور نسبي في المتابعة من الجهات الإشرافية في إدارات التربية الخاصة نحو تضمين الخطط الانتقالية الفردية.

الموضوع الثالث: قصور المشاركة الأسرية والمجتمعية:

أجمعت ست معلمات على أن النقص في مشاركة وتعاون الأسرة في إعداد الخطط الانتقالية لبناتهن الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية يمثل أحد أهم المعوقات ، والذي قد يعود إلى القصور في الاهتمام أو التوقعات الممكنة نحو الانتقال. وتعد هذه النتيجة منطقية ، حيث للأسرة دور بالغ الأهمية على حياة هؤلاء الطالبات في المستقبل ، كما أن لتوقعاتها واتجاهاتها الإيجابية أو السلبية نحو قدراتهن الأثر البالغ على مدى تعاونهم من عدمه مع المعلمات في إعداد تلك الخطة. وجاءت هذه النتيجة متوافقة مع دراسة العطوي (2020) حول ضعف دور الأسرة في عملية الانتقال ، ودراسة الغبيشي وحنفي (2022) التي أكدت أن ضعف مشاركة الأسرة في تقديم الخدمات الانتقالية يمثل أحد أبرز المعوقات.

علاوة على ذلك ، أكدت بعض المعلمات على قصور الجهات الخارجية في المشاركة بإعداد الخطة الانتقالية ، والذي قد يعود بحسب رأيهن إلى عدم إيجابية مواقفهم واتجاهاتهم نحو قدرات الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية ، مما يشكل تحدي في التخطيط والانتقال الناجح للمجالات المتنوعة ، سواء في الأنشطة المجتمعية أو المجال المهني بشكل خاص. وجاءت نتيجة الدراسة الحالية متوافقة مع دراسة الفوزان والراوي (2019) من حيث قصور مشاركة مؤسسات المجتمع المحلي بعملية التخطيط للانتقال لذوي الإعاقة الفكرية ، كما أكدت دراسة اللقاني والدخيل (2019) على القصور في مشاركة المؤسسات المجتمعية المحلية في عملية الانتقال وتحديدًا في توفير المعلومات التي تساهم في نجاح انتقال الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.

الموضوع الرابع: النقص في وسائل المواصلات:

اتفقت أربع معلمات على أن القصور في توفير وسائل النقل والمواصلات يشكل إحدى أهم التحديات في وضع أهداف الخطة الانتقالية الفردية ذات الصلة بالتدريب خارج المدرسة؛ وذلك لأهميتها في اكتساب الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية المهارات المرتبطة بخططهن الانتقالية بشكل واقعي ، حيث أكدت إحدى المعلمات (م2) أهمية توفير المواصلات قائلة: "أحتاج تروح الطالبة للميدان وتشوف سير المهنة ، بعض الدروس مثل استخدام بطاقة الصراف يحتاج توفير باص؛ حتى نعلم الطالبات عملياً ، لكن لا يتم توفير باصات لهن". وجاءت هذه النتيجة مشابهة لدراسة الفوزان والراوي (2018) التي أشارت إلى قلة التسهيلات المتاحة لأعضاء الفريق لتقديم الخدمات الانتقالية ، ما يؤكد أن النقص في وسائل النقل والمواصلات يشكل عائقاً في تخطيط وتنفيذ الخطط الانتقالية بشكل فعال ، حيث يعد تعليم ذوي الإعاقة الفكرية بالتجربة المباشرة من أهم الطرق التي تساعد في إكسابهم المعرفة والمهارات المطلوبة للانتقال.

السؤال الثالث: ما لعوامل التي تساعد في إعداد الخطط الانتقالية للطالبات ذوات الإعاقة

الفكرية في برامج التربية الفكرية من منظور معلماتهن؟

كشف تحليل المقابلات عن قائمة من الموضوعات التي أظهرها التحليل الموضوعي ، وقد تمثلت الآراء حول تلك العوامل في أربعة موضوعات رئيسة ، وهي: (1) دليل لإعداد الخطة الانتقالية الفردية ، و(2) حصر المؤسسات الداعمة وتحسين التوقعات المجتمعية ، (3) الفريق متعدد التخصصات والتدريب المهني ، و(4) المشاركة الأسرية في إعداد الخطة الانتقالية الفردية.

الموضوع الأول: دليل لإعداد الخطة الانتقالية الفردية:

اتفقت نصف المعلمات على أهمية وجود واعتماد دليل رسمي يحدد من خلاله خطوات كتابة الخطط الانتقالية الفردية للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية؛ ليتسنى لمعلماتهن تصميم خطط ملائمة ويمكن تطبيقها عملياً ، ومن ثم تحقيق المخرجات الانتقالية الناجحة. وقد أكدت احداهن أن وجود دليل يعد كأنموذج معتمد بشكل رسمي لإعداد الخطط التعليمية الفردية قد ساهم في تيسير معرفة هؤلاء المعلمات لأبرز العناصر المطلوب ادراجها ، ومن ثم قد يساهم تطبيق ذات الأمر مع الخطط الانتقالية الفردية في إعدادها بشكل أفضل ، ومن ثم تمكينهن من كتابة خطط انتقالية تتناسب مع احتياجات وميول كل طالبة على حدة.

الموضوع الثاني: حصر المؤسسات الداعمة وتحسين التوقعات المجتمعية:

أكدت نصف المعلمات على ضرورة معرفتهن بالمؤسسات التي تدعم توظيف الطالبات ذوات الاعاقة الفكرية ، إضافةً إلى مشاركتهم في عملية إعداد الخطة الانتقالية الفردية لهؤلاء الطالبات؛ لإدراج المهارات اللازمة لتلك الوظائف داخل الخطط ، والعمل على تطويرها وتحسينها ، فيتخرجون وهم على دراية كافية بالممارسات الوظيفية أو التعليمية أو المجتمعية المختلفة ، مما يسهل عملية التحاقهن بتلك المؤسسات فيما بعد التخرج من المرحلة الثانوية ، وتحقيق مخرجات انتقالية ناجحة. ذكرت (م4): "لابد من وجود قائمة بالأماكن التي ممكن تتوظف فيها الطالبة بالمستقبل حتى تقوم المعلمة بتوجيهها للمكان الصحيح".

ومن جهة أخرى ، أكدت معلمتان على ضرورة توعية المجتمع حول قدرات الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية؛ وأن ذلك مدعاة لتحقيق الانتقال الناجح. وتؤكد هذه النتيجة على وعي المعلمات بدور التوقعات المجتمعية الإيجابية في رفع مستوى مشاركة واندماج هؤلاء الأفراد داخل المجتمع ، وزيادة فرص انتقالهم إلى الوظائف المختلفة وغيرها من المجالات الانتقالية الأخرى التي تناسب قدراتهم وميولهم. وقد توافقت هذه النتيجة مع دراسة اللقاني والدخيل (2019) التي أكدت ضرورة مشاركة المؤسسات والجهات ذات العلاقة في عملية الإعداد والتخطيط للخدمات والبرامج الانتقالية.

الموضوع الثالث: الفريق متعدد التخصصات والتدريب المهني:

اتفقت نصف المعلمات على أن توفير المزيد من التدريب أثناء الخدمة يساعد على اكسابهن المعرفة الشاملة حول إعداد الخطط الانتقالية الفردية. حيث أكدت جميع المعلمات على وجود قصور

في مستوى التدريب المهني ، والنقص في إقامة الدورات وورش العمل ذات العلاقة باستخدام الخطط الانتقالية الفردية مع الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية. ذكرت (م6): "نحتاج كمعاملات دورات لإعداد الخطة الانتقالية وتنفيذها مع الطالبة". كما أشارت إحدى المشاركات إلى وجود دورة تدريبية واحدة كل عام حول الخطط الانتقالية تُقدم للمعاملات لمدة ثلاثة أيام ، ولكن عدد الحضور محدود ويقتصر على (30) شخص بما فيهن معلمات التعليم العام؛ مما يحد من فرص حضور معلمات التربية الخاصة بشكل كاف. وتعد هذه النتيجة منطقية ، حيث ستساهم هذه الدورات والورش في الوصول إلى تخطيط انتقالي ناجح.

ومن جهة أخرى ، أكدت معلمتان بأن وجود فريق متعدد التخصصات سيدعم أيضًا عملية إعداد الخطط الانتقالية ، بحيث يساهم في وضع خطة متكاملة تدعم مهارات الطالبة في جوانب انتقالية مختلفة. وقد أيدت هذه النتيجة دراسة سيكمور (Skidmore , 2014) التي أشارت إلى ضرورة تدريب المعلمين؛ لمساعدتهم في توجيه انتقال طلابهم إلى بيئة ما بعد المدرسة ، والحاجة إلى مزيد من التعاون بين جميع أعضاء الفريق في إعداد الخطة الانتقالية الفردية لضمان فعاليتها وشموليتها. وأيضًا دراسة ديردورف (Deardorff, 2020) التي أكدت دور التطوير المهني في زيادة معرفة المعلمين بأفضل الممارسات للتخطيط الانتقالي ، وتحسين قدرتهم على إنشاء مكونات خطة انتقالية متوافقة مع قدرات الطلبة.

الموضوع الرابع: المشاركة الأسرية في إعداد الخطة الانتقالية الفردية:

اتفقت جميع المعلمات المشاركات في هذه الدراسة على أهمية مشاركة الأسرة وتعاونها مع الفريق في إعداد الخطة الانتقالية الفردية ، ويرجع ذلك إلى أن الأسرة أكثر ملازمة للطالبة ومن ثم لديها المعرفة الكافية بقدراتها وميولها. وتعتبر هذه النتيجة منطقية؛ إذ تحقق مشاركة الأسرة وتعاونها دعم أكبر لإعداد الخطط الانتقالية بصورة شاملة وتتلاءم مع قدرات الطالبة وثقافتهم داخل المنزل. كما أكدت المعلمات أهمية عقد اجتماع لتأهيل الأسرة وزيادة معرفتها بالخطط الانتقالية ورفع الوعي بقدرات بناتهم ، وبالتالي تقديم التعاون والمشاركة المناسبة مع الفريق. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة سكيديمور (Skidmore , 2014) التي أكدت أهمية تعاون أولياء أمور الطلبة لضمان فعالية وشمولية الخطة الانتقالية.

توصيات الدراسة:

- في ضوء النتائج التي تم الوصول لها ، فإن الدراسة الحالية توصي بالآتي:
- توفير دورات نوعية لمعلمات الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية حول إعداد الخطط الانتقالية الفردية استناداً إلى الأسس السليمة والممارسات المبنية على الأدلة ، مع الاهتمام بالفردية أثناء تلبية الاحتياجات المتنوعة للطالبات في مجالات الانتقال.
 - تضمين المناهج في كليات التربية داخل أقسام التربية الخاصة بكل ما يعزز معرفة ومهارة معلمات الطالبات ذوات التربية الفكرية بإعداد الخطط الانتقالية الفردية.
 - التأكيد على المدارس بضرورة التخطيط الانتقالي داخل في البرنامج التربوي الفردي ، ومتابعة ذلك من قبل متخصصين في الخدمات الانتقالية في الإدارة العامة للتربية الخاصة.
 - التنسيق بين أعضاء فريق البرنامج التربوي الفردي والمؤسسات المجتمعية الخارجية ذات الصلة بانتقال الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية ، من خلال تعيين منسق الانتقال لتطوير الممارسات التعاونية وتحقيق المخرجات الانتقالية الناجحة.
 - السعي لتوعية ومشاركة أسر الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في عملية إعداد الخطط الانتقالية الفردية ، إيماناً بدورهم الكبير في عملية التخطيط لمستقبل بناتهن.
 - تهيئة البيئة المدرسية بالتجهيزات اللازمة لإدراج أهداف ملائمة داخل الخطط الانتقالية ومن أهمها توفير المواصلات ، حيث تساعد على تزويد الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية بالمعرفة الواقعية من خلال القيام بالزيارات الميدانية.

قائمة المصادر و المراجع

المراجع العربية:

الحصان ، بندر. (2019). التقييم والتخطيط للمرحلة الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة البسيطة في المرحلة الثانوية من وجهة نظر معلمهم. *مجلة الدراسات الاجتماعية السعودية* ، (1) ، 105
- 127. [http:// search// mundumah.com/Record/1285086](http://search.mundumah.com/Record/1285086)

الدوسري ، مبارك. (2016). عوامل الانتقال الناجح للأفراد ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة من المدرسة إلى العمل. *مجلة العلوم التربوية* ، 3(24) ، 213 - 242.

رؤية المملكة العربية السعودية ، 2030. (2016). مسترجع بتاريخ الأربعاء / اغسطس / 2023
من الرابط: <https://vision2030.gov.sa/download/file/fid/422>

الزهراني ، محمد. (2020). معايير تقييم جودة البحوث النوعية في العلوم الإنسانية. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية* ، 8(3) ، 605 - 622. مسترجع من <https://search.mandumah.com/Record/1100740>

العبد الكريم ، راشد. (2019). *البحث النوعي في التربية*. مكتبة الرشد.

العطوي ، رويدا. (2020). تقييم الخدمات الانتقالية في برامج الدمج للتربية الفكرية بمدينة تبوك باختلاف المقيّم "أولياء الأمور- المعلمين". *مجلة التربية الخاصة والتأهيل* ، 10(469) ، 48 - 79.
<https://doi.org/10.21608/sero.2020.104307>

الغبيشي ، أسامة ، وحنفي ، علي. (2022). معوقات تقديم الخدمات الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر المعلمين في مدينة جدة. *مجلة البحوث العلمية والتربوية* ، 11(11) ، 53 - 87.

الفوزان ، سارة ، والقحطاني ، محمد. (2022). التصميم الشامل للانتقال إلى ما بعد المرحلة الثانوية للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية من وجهة نظر معلماتهن. *البحث العلمي في التربية* ، 23(5) ، 62 - 87

الفوزان ، سارة ، والراوي ، جميلة. (2018). معوقات البرامج الانتقالية للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في منطقة عسير من وجهة نظر المعلمات. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل* ، 7(27) ، 35 - 73. [SERO.2018.91425/10.21608](https://doi.org/10.21608/sero.2018.91425)

الفوزان ، سارة ، والراوي ، جميلة. (2019). البرامج الانتقالية المقدمة للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية من وجهة نظر المعلمات بالمنطقة الوسطى: دراسة نوعية. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*، 8 (6)، 43 - 51.

القحطاني ، بشاير؛ والقريني ، تركي. (2017). استخدام الخطط الانتقالية في البرامج التربوية الفردية للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية في المملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم التربوية*، 29 (3)، 409 - 433.

القريني ، تركي. (2013). مدى تقديم الخدمات الانتقالية في المؤسسات التعليمية للتلاميذ ذوي الإعاقات المتعددة وأهميتها من منظور العاملين فيها. *رسالة التربية وعلم النفس*، (40)، 58 - 85.

القريني ، تركي. (2018). *البرامج والخدمات الانتقالية للتلاميذ ذوي الإعاقة في ضوء الممارسات العالمية*. دار الزهراء.

كريسويل ، جون. (2018). *تصميم البحوث الكمية ، النوعية ، المزجية*. (ترجمة عبد المحسن القحطاني). دار المسيلة للنشر والتوزيع. (العمل الأصلي نشر في عام 2014).

اللقاني ، جهان؛ والدخيل ، علي. (2019). معوقات تطبيق الخدمات الانتقالية للتلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة بالمرحلة الثانوية. *مجلة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية*، 11 (1)، 1 - 42.

المالكي ، حسين. (2020). عناصر الخدمات الانتقالية في البرنامج التربوي الفردي للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية. العدد 13. *المجلة السعودية للتربية الخاصة*، 115 - 140.

مطاوع ، ضياء الدين والخليفة ، حسن. (2019). *البحث التربوي الكمي والنوعي والإجرائي وتطبيقاته في حلقة بحث*. مكتبة الرشد.

وزارة التعليم. (2015). *الدليل التنظيمي والإجرائي لمعاهد وبرامج التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية (الإصدار الأول)*. الرياض: مشروع الملك عبد الله بن عبدالعزيز لتطوير التعليم العام.

المراجع العربية المترجمة: Arabic references in English

- Al-AbdulKarim, Rashid. (2019). Qualitative research in education. Al Rushd Library.
- Al-Atwi, Ruwaida. (2020). Evaluation of transitional services in integration programs for intellectual education in the city of Tabuk according to the differences between the “parents and teachers” evaluator. Journal of Special Education and Rehabilitation, 10(469), 48–79. 10.21608/sero.2020.104307
- Al-Dosari, Mubarak. (2016). Factors for the successful transition of individuals with mild intellectual disabilities from school to work. Journal of Educational Sciences, 3(24), 213–242.
- Vision of the Kingdom of Saudi Arabia, 2030. (2016). Retrieved on Wednesday/August/2023 from the link: <https://vision2030.gov.sa/download/file/fid/422>
- Al-Ghubaishi, Osama, and Hanafi, Ali. (2022). Obstacles to providing transitional services for students with intellectual disabilities from the point of view of teachers in the city of Jeddah. Journal of Scientific and Educational Research, 11(11), 53–87.
- Alhassan, Bender. (2019). Evaluation and planning for the transitional stage for students with mild disabilities in the secondary stage from the perspective of their teachers. Saudi Social Studies Journal, (1), 105–127. [http: search//mundumah.com/Record/1285086](http://search//mundumah.com/Record/1285086)
- Al-Maliki, Hussein. (2020). Elements of transitional services in the individualized educational program for students with intellectual disabilities. Issue 13. Saudi Journal of Special Education, 115–140.
- Al-Fawzan, Sarah, and Al-Qahtani, Muhammad. (2022). Comprehensive design for transition to post-secondary school for female students with intellectual disabilities from the perspective of their teachers. Scientific Research in Education, 23 (5), 62–87.

- Al-Fawzan, Sarah, and Alrawi, Jamila. (2018). Obstacles to transitional programs for female students with intellectual disabilities in the Asir region from the point of view of teachers. *Journal of Special Education and Rehabilitation*, 7(27), 35-73. 10.21608/SERO.2018.91425
- Al-Fawzan, Sarah, and Alrawi, Jamila. (2019). Transitional programs provided to female students with intellectual disabilities from the point of view of teachers in the central region: a qualitative study. *International Specialized Educational Journal*, 8(6), 43-51.
- Al-Laqani, Jahan; And Aldakhel, Ali. (2019). Obstacles to implementing transitional services for students with mild mental disabilities in the secondary stage. *Umm Al-Qura Journal for Educational and Psychological Sciences*, 11(1), 1- 42.
- Al-Qahtani, Bashayer; And Al-Qurayni, a Turk. (2017). Using transitional plans in individual educational programs for female students with intellectual disabilities in the Kingdom of Saudi Arabia. *Journal of Educational Sciences*, 29(3), 409-433.
- Al-Qurayni, Turkish. (2013). The extent to which transitional services are provided in educational institutions for students with multiple disabilities and their importance from the perspective of those working in them. *Education and Psychology Letter*, (40), 58-85.
- Al-Qurayni, Turkish. (2018). Transitional programs and services for students with disabilities in light of international practices. *Dar Al-Zahra*.
- Al-Zahrani, Muhammad bin Abdullah bin Attiya. (2020). Criteria for evaluating the quality of qualitative research in the human sciences. *International Journal of Educational and Psychological Studies*, 8(3), 605- 622.
- Cresswell, John. (2018). Design quantitative, qualitative and mixed research. (Translated by Abdul Mohsen Al-Qahtani). *Dar Al-Masila for Publishing and Distribution*. (Original work published in 2014).

- Hamada , Omar Al-Sayed. (2020). Obstacles to implementing transitional services for students with special needs from the point of view of teachers and proposed solutions to overcome them. *Egyptian Journal of Psychological Studies* , 30(109) , 155-178.
- Ministry of education. (2015). The organizational and procedural guide for special education institutes and programs in the Kingdom of Saudi Arabia (first edition). Riyadh: King Abdullah bin Abdulaziz Project for the Development of Public Education.
- Mutawa , Dia al-Din and al-Khalifa , Hassan. (2019). Quantitative , qualitative and procedural educational research and its applications in a research seminar. Al Rushd Library.

المراجع الأجنبية: References

- Alrusaiyes , R. F. (2014). *Perspectives toward transition program for females with intellectual disability in the Kingdom of Saudi Arabia* [Doctoral dissertation , University of Northern Colorado]. University of Northern Colorado.
- American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. (2021a). *"definition of intellectual disability."* Retrieved from Definition (aaidd.org)
- Brantlinger , E. , Jimenez , R. , Klingner , J. , Pugach , M. , & Richardson , V. (2005). Qualitative studies in special education. *Exceptional children* , 71(2) , 195-207. <https://doi.org/10.1177/001440290507100205>
- Braun , V. & Clarke , V. (2012) Thematic analysis. In H. Cooper , P. M. Camic , D. L. Long , A. T. Panter , D. Rindskopf , & K. J. Sher (Eds) , *APA handbook of research methods in psychology* , Vol. 2: Research designs: Quantitative , qualitative , neuropsychological , and biological (pp. 57-71). American Psychological Association.

- Clarke , A. (2017). Transition services and programs for students ages 18 to 22 with autism and intellectual disabilities. Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences. ProQuest Information & Learning. Retrieved from <https://library.aurora.edu/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=psych&AN=2017-05709-074&site=ehost-live&scope=site>.
- Deardorff, M. (2020). *The effects of professional development on transition plan components* [Doctoral dissertation, University of Oklahoma]. University of Oklahoma.
- Individuals with Disabilities Education Improvement Act. (2004). 20 U.S.C. Pub. L No.108-446.
- Kohler, P. , Gothberg, J. , Fowler, C. , & Coyle, J. (2016). Taxonomy for transition programming 2.0: A model for planning, organizing, and evaluating transition education, services, and programs. *Kalamazoo, MI: Western Michigan University*. www.transitionta.org
- Lysaght, R. , Petner-Arrey, J. , Howell-Moneta, A. , & Cobigo, V. (2017). Inclusion through work and productivity for persons with intellectual and developmental disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 30 (5) , 922-935. <https://doi.org/10.1111/jar.12284>
- Maina , H. N. (2016). *Challenges facing transition of learners with intellectual disability from special schools to work in Nakuru County* [Unpublished MEd Thesis, Kenyatta University]. Kenyatta University.
- Merriam, S. , & Tisdell, E. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed.). John Wiley & Sons.
- Miller-Warren, V. (2015). Examining the Quality of Secondary Transition Plans against Research-Based Criteria in Preparing Students with Disabilities for Postsecondary Success. *Journal of Special Education Apprenticeship*, 4(1) , 1-14.

- Plotner, A. J. , Mazzotti, V. L. , Rose, C. A. , & Carlson-Britting, K. B. (2016). Factors Associated with Enhanced Knowledge and Use of Secondary Transition Evidence-Based Practices. *Teacher Education and Special Education*, 39, (1) ,28-46. 10.1177/0888406415599430
- Skidmore, K. (2014). Assessment to Guide Individualized Transition Plans from School to Post-School for Children Ages 14+ with Moderate Disabilities. *Online Submission*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED546451.pdf>
- Wehman, P. Targett, P. (2012). IEP Development in Adolescent Transition Education. In Wehmeyer, M. , Webb, K (Eds) , *Handbook of adolescent transition education for youth with disabilities* (pp. 35-55). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203837320.ch3>
- Williams-Diehm, K. , & Lynch, P. (2007). Student Knowledge and Perceptions of Individual Transition Planning and Its Process. *Journal for Vocational Special Needs Education*, 29(3) , 13-21.

Al-Sallom, A. (2024). Teaching Practices by Male and Female Islamic Studies Teachers in Middle Schools in Light of the Educational Growth, *Journal of Educational Science*, 11 (3), 143 – 177. 10.54643/1951-011-003-005

Teaching Practices by Male and Female Islamic Studies Teachers in Middle Schools in Light of the Educational Growth

Dr. Abdullah Ibrahim Al-Sallom

Assistant Professor of Curricula and Teaching Methods of Sharia Sciences

Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University

AALsallom@imamu.edu.sa

Abstract:

The current study aimed to identify the level of educational growth through teaching practices by 130 male and female Islamic studies teachers in middle schools in Riyadh city by way of utilizing descriptive survey approach through a survey. Results showed teachers excellence in their teaching methods and approaches to achieve learning growth. Additionally, they showed that teachers used emotional development, skill development, and knowledge development as the most to least used methods, respectively. As for the hierarchal level, knowledge development became first followed by emotional and skill developments.

In accordance with these results, it is advised to focus on all behavioral objectives (knowledge, emotional, and skill) to achieve educational growth since these are the most related to the teaching process, teachers are knowledgeable about them, and they are the most used in practice. Also, it is recommended to train teachers on teaching practices in all three fields, specifically, in formatting methodology, application, and in their abilities to measure educational end results. Moreover, teacher training programs should be concentrated on to improve teaching practices according to methodological and hierarchal levels.

Keywords: Teaching Practices, Learning Growth.

السُّلوم ، عبدالله. (2024). الممارسات التدريسية لمعلمي ومعلمات الدراسات الإسلامية في المرحلة المتوسطة في ضوء التنمية التعليمية. *مجلة العلوم التربوية* ، 11 (3) ، 143 - 177.
10.54643/1951-011-003-005

الممارسات التدريسية لمعلمي ومعلمات الدراسات الإسلامية في المرحلة المتوسطة في ضوء التنمية التعليمية

د. عبدالله إبراهيم السُّلوم⁽¹⁾

المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية إلى تحديد مستوى التنمية التعليمية من خلال الممارسات التدريسية لمعلمي ومعلمات الدراسات الإسلامية في المرحلة المتوسطة ، لعينة بلغ عددها (130) معلماً ومعلمة بمدينة الرياض. حيث استخدم الباحث الاستبانة أداة للدراسة ، والوصفي المسحي منهجاً لها. وقد أظهرت نتائج الدراسة تفوق المعلمين والمعلمات في الأساليب التدريسية لتحقيق التنمية التعليمية؛ حيث جاءت التنمية الوجدانية أولاً ثم التنمية مهارية ثم التنمية المعرفية في جانب الأساليب المستخدمة. بينما جاءت التنمية المعرفية ثم التنمية الوجدانية ثم التنمية مهارية في جانب المستوى الهرمي المتدرج لكل مجال.

وفي ضوء النتائج يوصي الباحث بالاهتمام بالأهداف السلوكية بمختلف مجالاتها (المعرفية والوجدانية والمهارية) لتحقيق التنمية التعليمية؛ لكونها الأكثر تصاقاً بالعملية التعليمية ، ومعرفة المعلمين والمعلمات بها في برامج إعداد المعلم ، وغالبية الممارسة عليها. كما يوصي بتدريب المعلمين والمعلمات على الممارسات التدريسية في المجالات الثلاثة من حيث: منهجية الصياغة ، وصحة التنفيذ ، والقدرة على قياس النواتج التعليمية ، وإمكانية التغذية الراجعة. كما يوصي بتكثيف برامج تأهيل المعلمين والمعلمات لتحسين الممارسات التدريسية وفق المستويات المنهجية والهرمية.

الكلمات المفتاحية: الممارسات التدريسية ، التنمية التعليمية.

(1) أستاذ مناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية المساعد ، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، AALsallom@imamu.edu.sa

مقدمة:

تسعى الأمم والمجتمعات جاهدة للتحويل إلى تنمية شاملة أوسع لتحسين وضعها الحالي ، وهذا يتطلب استكشاف القدرات والإمكانات ، وتوجيهها نحو أهداف التنمية ومستجداتها ، ويؤكد الرشيد (2020 ، ص312) "أن التنمية المستدامة من التحديات الرئيسة التي تواجه العالم ، في ظل معدلات النمو العالمية المرتفعة للفقر وعدم المساواة ، وتغير المناخ والأزمات المالية والاقتصادية ...". وقد كان للمملكة العربية السعودية دور فاعل في المشاورات والمناقشات الإقليمية والدولية لبلورة أهداف التنمية المستدامة منذ بدايتها ، والتزمت بتنفيذ أهدافها ، ووضعتها في مقدمة أولوياتها بما يتفق مع خصوصيتها وثوابتها. حيث توفر رؤية المملكة 2030 الأسس التي تدعم دمج أهداف التنمية المستدامة في عملية التخطيط الوطني. وتسعى وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية إلى تحقيق متطلبات الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة في ضمان التعليم الشامل للجميع وتعزيز فرص التعلم مدى الحياة ، وكان ذلك حاضراً في استراتيجيتها وفي المبادرات والمشاريع التي أطلقتها في مجالات متنوعة كتعليم الكبار ومحو الأمية ، وتعليم ذي الاحتياجات الخاصة وغيرها (وزارة التعليم ، 2020).

وقد ذكر كومبس (Combes, in Miglena, 2022) أنه لا يمكن تحقيق التنمية المستدامة من خلال الحلول التكنولوجية أو السياسية أو المالية وحدها ، لا يمكن تحقيقها إلا إذا غيرنا طريقة تفكيرنا وتصرفنا ، ولذا فنحن بحاجة إلى التعليم .

وتؤكد اليونسكو (UNESCO, 2015) على دور التعليم في منظومة التنمية المستدامة؛ حيث جعلت الهدف الرابع للتنمية المستدامة هو ضمان التعليم الجيد. وتشير عطية (2021 ، ص113) إلى دور التعليم في التنمية البشرية؛ حيث "يعدّ التعليم من أهم عوامل رفق العملية التنموية للمجتمعات بجميع قطاعاتها".

ويؤكد ميغلينا (Miglena, 2022, p.10) أن دور التعليم هو الاستجابة لـ:

1. التحديات الملحة التي يواجهها كوكبنا منذ سنوات؛ كتثقيف الأجيال حول كيفية العيش والازدهار في مجتمعات مستدامة ، واحتواء التغيرات المناخية ، والصحة ، والاقتصادية ، قبل أن تصل إلى مستويات كارثية .
2. الحفاظ على جودة حياتنا ونوعية الحياة للأجيال وتحسينها ، وتطوير المعرفة والقيم والمهارات.

كما يؤكد ميجلينا (Miglina, p.17) على أن تحقيق ذلك يفرض على التعليم :

1. الابتكار والتجديد في طرق التدريس ، واستخدام الطرق الحديثة ، كالتعلم المعتمد على المشاريع (PBL).

2. تبني التعليم المتمحور حول المتعلم والتفاعل معه؛ كالتعلم الاستكشافي والموجه ، والتعليم بالتفكير.

3. تطوير القيم بما تتطلبه طبيعة التطورات المستقبلية .

4. تطوير أنظمة التعليم في التعليم والتدريب بما يكفل العناية بالمهارات المطلوبة للتوظيف والريادة والتعلم مدى الحياة.

ويضيف تيموثي (Timothy, 2022) : بناء قدرات المعلمين والمدرسين بما يساعد على تحقيق التنمية التعليمية.

وتؤكد اليونسكو (UNESCO, 2012) أن التعليم يمكن الأفراد؛ إذ يزودهم بالمعرفة والمهارات والثقة التي يحتاجون إليها لتحقيق مستقبل أكثر استقراراً وسلاماً ، ولكي يكون لسياسات التعليم من أجل التنمية المستدامة التأثير المطلوب يجب أن تبدأ السياسة التعليمية على مستوى الفصل الدراسي (أي المعلمين) ، لكونهم محوراً رئيساً. وقد أكد ماثي (Mathe.2014) على أهمية دور المعلمين في تحقيق التنمية المستدامة ، وأن عليهم دوراً مهماً بشكل خاص؛ لأنهم المنفذون الأوائل على مستوى الفصل الدراسي الفعلي ، وهم يقومون بتدريس المعرفة والقيم والمبادئ والمهارات لطلابهم ، كما أنهم يعتبرون عوامل رئيسة للتغيير في تحويل التعليم والمجتمع نحو تنمية مستدامة. والتنمية تعدّ مبدأً أصيلاً في التربية الإسلامية ، فهي "تضع الضوابط التي تحكم علاقة الإنسان بالبيئة من أجل ضمان استمراريته ، فالنظرة الإسلامية الشاملة للتنمية المستدامة توجب ألا تتم بمعزل عن الضوابط الدينية والأخلاقية" (أكرم ، 2013، ص23). ويحمل تخصص التربية الإسلامية في التعليم العبء الأكبر والمسؤولية العظمى في إكساب المتعلم - من خلال الممارسات التنموية التعليمية في مختلف مقرراتها - متطلبات التنمية من الاستخلاف وإعمار الأرض وإصلاحها ، وتحقيق جودة الحياة في التنمية الفردية والجماعية (التميمي والساعدي ، 2020، ص23) ، كما أن مقررات التربية الإسلامية تتسم بالقدرة على التكيف ومسايرة التطورات بما يخدم قضيتها الأساس وهي التربية على القيم الإسلامية ، والسعي إلى تأهيل الإنسان والرفقي بمستواه الفكري والنفسي (زمراني والزاهري ، 2021، ص2).

وبناءً على ما سبق فإن هناك مسؤولية كبيرة تقع على عاتق معلم التربية الإسلامية؛ تتمثل في أن "يسهم في تحقيق أهداف تدريس التربية الإسلامية والارتقاء بقدرات الطلبة العقلية والسلوكية.. ، وهذا لا يمكن أن يتحقق في ظل ممارسات تدريسية تقليدية ، وإنما يتطلب ذلك من المعلم إعادة النظر في ممارساته التدريسية وتقييمها باستمرار" (البطوش ، 2017 ، ص426) .

مشكلة الدراسة :

نظرًا لما تتطلبه المسؤولية على عاتق معلم التربية الإسلامية من إعادة النظر في الممارسات التدريسية ، ولأهمية دور المعلمين في التعليم من أجل التنمية المستدامة ، وضعف المؤسسات التعليمية في القدرة على تفعيل الممارسات التدريسية بشكل فعال لتحقيق التعليم من أجل التنمية المستدامة كما أكدته الدراسات العلمية كدراسة ماثي (Mathe M.2014) ودراسة مولا (Mula ,2017) ، فإن أول ما ينبغي البدء به في التعليم من أجل تحقيق التنمية المستدامة هو تأهيل المعلمين قبل الخدمة ، وتنميتهم وتدريبهم أثناء الخدمة من أجل المساهمة في التنمية البشرية ، والتأكد من تمتعهم بالقدر الكافي من المفاهيم والمهارات التي يتطلبها تحقيق التنمية المستدامة كما أوصت بذلك دراسة الزهراء ومليكة (2021) ودراسة القرني(2021) .

وتأكيداً لما ذكرته خطة العمل العالمية (GAP) أن قدرة المعلمين والمدرسين على تقديم التعليم من أجل التنمية المستدامة بشكل أكثر فعالية يعدّ أهم خمسة مجالات للنهوض بالتعليم من أجل التنمية المستدامة كما (UNESCO ,2017 ,p.15) ، فقد دعت اليونسكو (UNESCO) إلى مساعدة المعلمين والخبراء ومديري المدارس والمدرسين والمدرسين على تنفيذ التعليم من أجل التنمية المستدامة في المناهج ، من خلال توفير التوجيه حول كيفية استخدام التعليم من أجل التنمية المستدامة للتعليم من أجل أهداف التنمية المستدامة؛ حيث ذكر تيلبيري (Tilbury ,2011 ,p.24) أن التعليم من أجل التنمية المستدامة يسعى إلى تعزيز التحول من خلال كيفية التعامل مع الممارسات التعليمية والتركيز على أصول التدريس.

وبناءً على ما ذكره ميجلينا (Miglena,2022) أن أول ما ينبغي النظر فيه في المناهج التعليمية هو النظر في المجالات الرئيسة الثلاثة التي يقوم عليها دور المعلم ، وتتطلبها العملية التعليمية في المواقف التعليمية اليومية ، وهي المجالات المعرفية والاجتماعية العاطفية والسلوكية كما. وانطلاقاً من توصية دراسة (Miglena,2022) بالبدء بالمجالات الثلاثة الرئيسة ، وهي الأهداف السلوكية ، جاءت هذه الدراسة لتحديد مستوى التنمية التعليمية من خلال الممارسات التدريسية لمعلمي ومعلمات الدراسات الإسلامية في المرحلة المتوسطة.

أسئلة الدراسة:

تسعى الدراسة إلى الإجابة على الأسئلة التالية :

1. ما الممارسات التدريسية لمعلمي ومعلمات الدراسات الإسلامية في المرحلة المتوسطة التي تحقق التنمية التعليمية ؟.
2. ما واقع ممارسات معلمي ومعلمات الدراسات الإسلامية في المرحلة المتوسطة لتحقيق التنمية التعليمية؟.
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول الممارسات التدريسية لمعلمي ومعلمات الدراسات الإسلامية لتحقيق التنمية التعليمية تعزى إلى متغير الجنس ؟.
4. هل توجد فروق ذات دلالة بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول الممارسات التدريسية لمعلمي ومعلمات الدراسات الإسلامية لتحقيق التنمية التعليمية تعزى إلى متغير المؤهل الدراسي ؟.
5. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول الممارسات التدريسية لمعلمي ومعلمات الدراسات الإسلامية لتحقيق التنمية التعليمية تعزى إلى متغير الخبرة التعليمية ؟.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

1. تحديد الممارسات التدريسية التي تحقق التنمية التعليمية لطلاب المرحلة المتوسطة .
2. التعرف على واقع الممارسات التدريسية لمعلمي ومعلمات الدراسات الإسلامية في المرحلة المتوسطة لتحقيق التنمية التعليمية.

أهمية الدراسة:

تستمد هذه الدراسة أهميتها من جانبين :

الأول: الأهمية العلمية للدراسة، وتتمثل في :

1. تقويم الممارسات التدريسية للمعلمين والمعلمات في ضوء تحقيق التنمية التعليمية.
2. التأكيد على أهمية الأهداف السلوكية في العملية التعليمية.
3. تقديم تصور مقترح لبناء الممارسات التدريسية على الأساليب التي تحقق النواتج التعليمية ، وعلى المستويات الهرمية لمجالات الأهداف السلوكية.

الثاني : الأهمية العملية للدراسة، وتتمثل في :

1. إفادة صانعي القرار بأهمية تقويم الممارسات التدريسية لتحقيق التنمية التعليمية.
2. توجيه المعنيين بتدريس الدراسات الإسلامية في المرحلة المتوسطة أو الإشراف عليها بواقع الممارسات التعليمية لتدريس الدراسات الإسلامية ، وإمكانية توجيه الممارسات التدريسية نحو التنمية التعليمية.

حدود الدراسة:

تتمثل حدود الدراسة فيما يلي :

1. **الحدود الموضوعية:** اقتصرت الدراسة على الحدود الموضوعية المتعلقة بالممارسات التدريسية للتنمية التعليمية ، والتي تتضمن:
 1. الممارسات التدريسية للتنمية المعرفية والوجدانية والمهارية .وذلك من خلال المكونات التالية لكل مجال تنموي :
 1. أساليب التنمية التعليمية للممارسات التدريسية ، والتي تعنى بطرق تحقيق التنمية.
 2. مستويات التنمية التعليمية للممارسات التدريسية ، والتي تعنى بالمراحل التي تحقق التنمية التعليمية.
2. **الحدود المكانية:** جرت الدراسة الحالية على معلمي ومعلمات الدراسات الإسلامية للمرحلة المتوسطة بمدينة الرياض .
3. **الحدود الزمانية:** جرت الدراسة الحالية خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي : 1444هـ.

مصطلحات الدراسة:

1. الممارسات التدريسية :

يمكن تعريفها إجرائيًا بأنها: مجموع الأنشطة والخبرات التدريسية التي يستخدمها المعلمون والمعلمات داخل الصف الدراسي من أجل تقديم المادة التعليمية ، بغرض إحداث التعلم المعرفي والوجداني والمهاري لدى المتعلمين لتحقيق غايات تربوية تتوافق مع متطلبات التنمية المستدامة .

وتعرف اصطلاحاً بأنها: "الترجمة الإجرائية لما يقوم به المعلم من أفعال أو استراتيجيات في التدريس ، أو في إدارته للفصل ، أو مساهمته في الأنشطة المدرسية أو غيرها من الأعمال أو الأفعال التي يمكن أن تسهم في تحقيق تقدم في تعلم الطلاب" (شحاته والنجار، 2003، ص29).

2. التنمية التعليمية :

يمكن تعريفها إجرائياً بأنها: التغيرات المعرفية والوجدانية والمهارية التي تتحقق في العملية التعليمية ، وتسعى المنظومة المجتمعية من خلالها إلى تحقيق المتطلبات المستقبلية المستدامة في المجتمع من خلال المتعلم لتحقيق جودة الحياة .

وتعرف اصطلاحاً بأنها: "عملية نشطة وإبداعية ، تعتمد على الوعي والتحليل والتفكير لإحداث التغير في المتعلم" (Rosie Murray ,2018 ,p.3) .

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولت التربية الحديثة والنظريات التربوية السلوك الإنساني اهتمامها ، وتأثرت بها النظم التعليمية والممارسات التدريسية ، وتباينت الاتجاهات المعاصرة في تفسيره ، ويمكن بيانها كما أوضحها هيلجارد (Hilgard) (كما ورد في البكري وعجور، 2011، ص39)؛ فالمدرسة السلوكية استندت إلى ثلاث افتراضات في تفسيرها للسلوك وهي:

1. عدم الاستناد في تفسير السلوك وضبطه وتعديله إلى عمليات داخلية ، بل يوجه الاهتمام إلى السلوك الفعلي ذاته (السلوك الظاهر) وإلى الاستجابات التي يمكن إخضاعها لعمليات الملاحظة والقياس.

2. أهمية صياغة أهداف سلوكية فردية ومحددة بدلالة السلوك الظاهر.

3. الاستجابة للمثيرات البيئية ، ويتغير السلوك تبعاً لهذه المثيرات ، ويساهم التعزيز باحتمالية تكرار السلوك في المستقبل.

أما المدرسة المعرفية فتؤكد على السلوك من خلال التطبيقات التالية :

1. التركيز على انتباه المتعلم ، من خلال تدريب المعلم على استراتيجيات الانتباه ، وذلك باستخدام أساليب متنوعة منها الأسلوب القصصي ، الصور ، العروض وغيرها من الوسائل.
2. استثارة المتعلمين وتعريضهم إلى مواقف صراعية تولد لديهم الشك وعدم اليقين إزاء مشكلة معينة ، حتى يتمكن الطالب من تطوير أحكامه الذاتية.

أما المدرسة الإنسانية فتتظّر إلى السلوك كجزء من تحقيق الذات ، وتكوين المدركات الفردية التي توجه السلوك وتحكمه ، والإنسان يختار أفعاله ويقدرها بإرادته الحرة ، وبالتالي فهو مسؤول عن كل ما يصدر عنه من سلوكيات. أما المدرسة الاجتماعية فتهتم بالسلوك لكونه نتيجة للتأثر بالعلاقات الشخصية والاجتماعية المتداخلة الموجودة في المدرسة.

كما أولت التربية الحديثة الأهداف التعليمية بشكل عام والأهداف السلوكية بشكل خاص عناية كبيرة ، وتعدّها جزءاً لا يتجزأ من العملية التربوية والتعليمية ، وذلك لأنها تعدّ أساسية في تخطيط ملامحها وبناء هيكلها وتحديد مكوناتها ، كما أنها تساعد على وضوح الغايات وتركيز الجهود في العملية التعليمية ، وتساعد إلى حد كبير في عملية تقويمها ، كما أنها الأساس والمعيار الذي يبنى عليها بقية عناصر المنهج المدرسي. وتعود نشأت الأهداف السلوكية أساساً إلى الحركة السلوكية ، وما نتج عنها من طرق وأساليب تدريسية في ستينات القرن الماضي. وتنطلق من أساس نظريات التعلم وأهمها النظرية السلوكية التي تهتم بدراسة ما يحدث في سلوك المتعلم من تغير ، كما تنطلق من نظريات التدريس التي تهتم بدراسة ما يمارسه المعلم داخل غرفة الصف ويقوم به. حيث تركز النظرية السلوكية على أهمية البيئة في التعلم ، فمن وجهة نظر السلوكيين أن ما يستحق دراسته عن تعلم الانسان هو ما يمكن ملاحظته فقط. كما يؤكد سكنر Skinner في نظريته (التعليم المبرمج) على دور المعلم في توفير المواقف الضرورية لحدوث التعلم ، أو التحكم بالظروف الخارجية للتعلم ، وكذلك صياغة الأهداف في صورة سلوك للتلاميذ قابل للملاحظة والقياس باعتبار ذلك أساس بناء وحدات البرنامج من ناحية ، ولتحديد محكات يمكن بالاستناد إليها تحديد مستوى إتقان التلميذ للمهمة المحددة في الإطار من ناحية أخرى (كويران، 2010). إن التعليم الفعال هو التعليم الذي يظهر نجاحه في عملية تغيير سلوك المتعلم بالاتجاه المرغوب فيه ، وبطبيعة الحال فإن ذلك لا يتم إلا إذا قام المعلم بوضع أهداف واضحة تساعد على إنجاز ما يريد بسرعة وكفاءة وإتقان كبير. (بوحمامة، 2005، ص5)

ويؤكد المختصون أن أي تدريس ناجح لا بد أن يكون موجهاً نحو تحقيق أهداف تدريسية محددة ومقبولة (زيتون، 2017، ص289). فالنجاح في تحقيق الأهداف التدريسية قائم على كفاءة المعلم وقدرته على تحقيق التنمية التعليمية بمختلف مجالاتها .

ويمكن تقسيم الدراسات السابقة إلى محورين:

1. الدراسات المتعلقة بالممارسات التدريسية:

ويقتصر على أحدثها كما يلي:

- دراسة يوسف (2020): هدفت الدراسة إلى تقييم الأداء التدريسي لمعلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الابتدائية والمتوسطة والثانوية في ضوء استراتيجيات وممارسات التدريسي الإبداعي من وجهة نظر المعلمين. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي ، والاستبانة أداة لها. وقد توصلت الدراسة إلى أن ممارسات معلمي التربية الإسلامية في توظيف مهارات التدريس الإبداعي جاءت بدرجة متوسطة بصفة عامة ، وجاءت بدرجة متوسطة في المجالات الرئيسة ، فيما عدا مجال صعوبات توظيف التدريس الإبداعي ، حيث جاءت بدرجة كبيرة .
- دراسة البطوش (2017): هدفت الدراسة إلى التعرف والوقوف على واقع مستوى الممارسات التدريسية الصفية لدى معلمي ومعلمات التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية في مديرية التربية والتعليم للواء المزار الجنوبي/ محافظة الكرك وتأثيرها بمتغيري الجنس والخبرة التدريسية. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي ، والاستبانة أداة لها ، وهي من إعداد عايش زيتون وتطوير الباحثة. وقد أظهرت الدراسة أن مستوى الممارسات التدريسية لدى معلمي التربية الإسلامية كان متوسطاً.
- دراسة نصار (2017): هدفت الدراسة إلى الكشف عن معوقات استخدام الأهداف الوجدانية في العملية التعليمية من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية في محافظات غزة ، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي ، والاستبانة أداة لها. وقد توصلت الدراسة إلى أن معوقات استخدام الأهداف الوجدانية في العملية التعليمية من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية جاءت بدرجة متوسطة ، ونسبة مئوية بلغت (63.5%) ، كما بلغت النسبة المئوية لمعوقات قياس معلمي المرحلة الأساسية للأهداف الوجدانية (65.1%) ، والنسبة المئوية لمعوقات ممارسة معلمي المرحلة الأساسية للأهداف الوجدانية (64%) ، وبلغت النسبة المئوية لمعوقات معرفة معلمي المرحلة الأساسية للأهداف الوجدانية (62.8%).
- دراسة مصطفى (2016): هدفت الدراسة إلى التعرف على ممارسات التعلم البنائي لدى معلمي التربية الإسلامية. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي ، وبطاقة الملاحظة أداة لها. وقد أظهرت الدراسة ممارسات التعلم البنائي للمعلمين لم ترق إلى مستوى عال من الممارسة ، بل توزعت جميعها ضمن درجة ممارسة "متوسطة" و"قليلة" .

ومن العرض السابق يتضح الاختلاف بين الدراسات في إطار الممارسات التدريسية. وتفردت الدراسة الحالية في كونها في تحقيق التنمية التعليمية من خلال الأهداف التدريسية .

2. الدراسات المتعلقة بالتنمية والتعليم:

ومن هذه الدراسات :

- دراسة ميجلينا (2022) (Miglena): هدفت الدراسة إلى تقييم تقدير المعلمين للمصطلحات الأساسية لبرنامج التنمية المستدامة والتعليم من أجل التنمية المستدامة وبرامج سياسة التعليم من أجل التنمية المستدامة. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي ، وقد أظهرت الدراسة ضرورة تفعيل التعليم في جميع مستوياته من أجل تحقيق التنمية المستدامة ، وأن على التعليم من أجل التنمية المستدامة أن يغطي الركائز الثلاث للاستدامة (البيئة ، المجال الاجتماعي ، المجال الاقتصادي) .

- دراسة إيڤا ماريّا وآخرون (2020) (Eva-Maria): هدفت الدراسة إلى تقييم المعلمين في تنفيذ التعليم من أجل التنمية المستدامة على المستوى المحلي ، وما يفكر فيه المعلمون وما يعرفونه عن التعليم من أجل التنمية المستدامة وكيف يفعلون ذلك لطلاب المرحلة الثانوية في بادن فورتمبيرغ ، ألمانيا. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي ، والاستبانة أداة لها ، وقد أظهرت الدراسة أنه ليست هناك حاجة لمزيد من السياسات المجردة ، والأهم من ذلك تحقيق ما يطلبه المعلمون من دعم ملموس قريب من التدريس وأهداف المدارس.

- دراسة البعاج (2019): هدفت الدراسة إلى تحديد مستوى التنمية المستدامة لدى طالبات المرحلة المتوسطة. وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي ، ومقياس مفهوم التنمية أداة لها. وتوصلت الدراسة إلى أن طالبات المرحلة المتوسطة ليس لديهن معرفة بالتنمية المستدامة .

- دراسة الشمري والمعجل (2019): هدفت الدراسة إلى التعرف على مجالات التنمية المستدامة لتضمينها في كتب الحديث للمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية. وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. وقد توصلت الدراسة إلى أن المجال الاجتماعي كان الأعلى تكرارًا ، بينما يأتي المجال البيئي الأقل تكرارًا .

- دراسة التل وسويلم (2017): هدفت الدراسة إلى تحديد ممارسات التنمية الأكاديمية لدى طلبة الجامعات في ضوء مؤشرات سقف الأداء المرتفع المستنبطة من أدب التعليم العالي المعاصر ، وإلى التعرف على تقديرات واقع هذه الممارسات لدى طلبة جامعة جازان من وجهة

نظر الطلبة أنفسهم. وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي. والاستبانة أداة لها. وتوصلت الدراسة إلى تحديد (21) ممارسة عملية كمؤشرات لسقف الأداء المرتفع لتحقيق التنمية الأكاديمية ، كما توصلت إلى أن تقديرات واقع التنمية الأكاديمية لدى طلبة جامعة جازان في ضوء مؤشرات سقف الأداء المرتفع كانت بدرجة متوسطة .

- دراسة البينسون (2011) (Albinsson): هدفت الدراسة إلى تطبيق الممارسات التدريسية لتحقيق التنمية من خلال المجال المعرفي لتصنيف بلوم. وقد استخدمت الدراسة المنهج التجريبي على عينة بلغت (244) طالبًا. وتوصلت الدراسة إلى أنه يمكن للمعلمين تحقيق التنمية المستدامة ، وأخلاقيات العمل والمسؤولية الاجتماعية ، عبر الممارسات التدريسية المنهجية من خلال دمج الأنشطة التعليمية بالمنهج المدرسي .

يتضح من العرض السابق للدراسات أنها تناولت العلاقة بين التنمية والتعليم بصور مختلفة ، فمنها ما كان المستهدف منه مدى توفر مضامين التنمية كدراسة الشمري والمجل (2019) ، ومنها ما كان المستهدف منه المعلمين وهم المسؤولون الأوائل عن تحقيق التنمية التعليمية؛ سواءً من خلال الممارسات التعليمية التي يقومون بها عمومًا كدراسة (2020) (Eva-Maria) ، أو الممارسات في المجال المعرفي لتصنيف بلوم كدراسة (2011) (Albinsson) ، أوفهمهم للتنمية المستدامة كدراسة (2022) (Miglana , Zinev). ومنها ما كان المستهدف منه المتعلمين؛ سواءً من خلال وضوح مفهوم التنمية المستدامة لديهم كدراسة البعاج (2019) ، أو الممارسات التعليمية التي يقومون بها كدراسة التل وسويلم (2017). بينما استهدفت الدراسة الحالية ودراستي البعاج (2019) والشمري والمجل (2019) المرحلة المتوسطة ، خلافاً لبقية الدراسات التي استهدفت المراحل الأخرى من التعليم العام أو العالي. أما ما يتعلق بالمنهج البحثي فالدراسة الحالية والدراسات السابقة اتفقت في استخدام المنهج الوصفي؛ المسحي أو التحليلي بخلاف دراسة (2011) (Albinsson) التجريبية.

ومما سبق فإن الدراسة الحالية اعتنت بالجمع بين المحورين (التنمية التعليمية والأهداف السلوكية) ، بينما كانت دراسة (2011) (Albinsson) في المجال المعرفي من الأهداف فقط. كما تتفق الدراسة الحالية وكل من دراسة (2020) (Eva-Maria) و (2011) (Albinsson) في تعلقها بالممارسات التعليمية للمعلم. كما تتفق الدراسة الحالية وكل من دراسة الشمري والمجل (2019) والبعاج (2019) في المرحلة الدراسية وهي المرحلة المتوسطة. كما تتفق الدراسة الحالية مع بقية الدراسات في المنهج الوصفي منهجاً للدراسة عدا دراسة (2011) (Albinsson) التجريبيتين .

وأقرب الدراسات للدراسة الحالية هي دراسة (Albinsson) (2011)؛ حيث تتفقان في تحديد الأهداف السلوكية أسلوباً لتحقيق التنمية التعليمية ، واختيار ممارسات المعلمين متغيراً تابعاً للدراسة. كما تفردت الدراسة الحالية بتوسيع إمكانية تحقيق التنمية في المجال الوجداني والمهاري .

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة الحالية المنهج الوصفي المسحي للإجابة عن أسئلة الدراسة ، وهو المنهج الذي "يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع ووصفها وصفاً دقيقاً ويعبر عنها كمياً أو كيفياً" (عبيدات، 2002، ص95).

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات الدراسات الإسلامية في مدينة الرياض. أما عينتها فتكوّنت من مجموعة من معلمي ومعلمات الدراسات الإسلامية في مدينة الرياض ، والبالغ عددهم (130)؛ منهم (70) معلماً ، و(60) معلمة ، بواقع (10) استبانات لكل مكتب تعليم ، تم اختيارهم بالطريقة القصدية؛ نظراً لتقارب الممارسات التدريسية واتفاقها في أغلب أفراد العينة. وخصائصها كما يلي:

جدول (1)

توزيع استجابة أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير الجنس.

م	الجنس	العدد	النسبة
1	معلم	70	53.8%
2	معلمة	60	46.2%

جدول (2)

توزيع استجابة أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير المؤهل.

م	المؤهل الدراسي	العدد	النسبة
1	البكالوريوس	109	83.8%
2	الدبلوم التربوي	0	0
3	الدراسات العليا	21	16.2%

جدول (3)

توزيع استجابة أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير الخبرة التعليمية.

م	الخبرة التعليمية	العدد	النسبة
1	أقل من (5) سنوات	0	0
2	من (5) إلى (10) سنوات	59	45.4%
3	أكثر من (10) سنوات	71	54.6%

الممارسات التدريسية في ضوء التنمية التعليمية:

تم تصميم استبانة موجهة إلى معلمي ومعلمات الدراسات الإسلامية. وقد استخدم الباحث مقياس "ليكرت (Likert) الخماسي". جاءت كما يلي :

1. المحور الأول : البيانات العامة .
2. المحور الثاني : واقع الممارسات في تحقيق التنمية التعليمية (التنمية المعرفية) ، وتكونت من (18) فقرة كما يلي:
 - 1) المعايير المتعلقة بأساليب التنمية المعرفية ، (12) فقرة .
 - 2) المعايير المتعلقة بمستويات التنمية المعرفية ، (6) فقرات .
3. المحور الثالث : واقع الممارسات في تحقيق التنمية التعليمية (التنمية الوجدانية) ، وتكونت من (13) فقرة كما يلي:
 - 1) المعايير المتعلقة بأساليب التنمية الوجدانية ، (8) فقرات .
 - 2) المعايير المتعلقة بمستويات التنمية الوجدانية ، (5) فقرات .
4. المحور الرابع : واقع الممارسات في تحقيق التنمية التعليمية (التنمية المهارية) ، وتكونت من (11) فقرة كما يلي :
 - 1) المعايير المتعلقة بأساليب التنمية المهارية ، (5) فقرات .
 - 2) المعايير المتعلقة بمستويات التنمية المهارية ، (6) فقرات .

صدق أداة الدراسة:

تم عرض الأداة في صورتها الأولية على (12) محكمًا ، حيث اشتملت في صورتها الأولية على (56) فقرة ، وخلصت في صورتها النهائية إلى (40) فقرة ، بعد حذف الفقرات التي ليس لها ارتباط بالتنمية التعليمية ، والتداخل بين الأساليب والمستويات ، وتتسم بالعمومية وعدم الوضوح ، وإمكانية الدمج بين بعضها. وجاءت نتائج الاتساق الداخلي لأداة الدراسة بحساب معاملات ارتباط بيرسون (Pearson) كما يلي:

- المحور الأول: واقع ممارسات معلمي ومعلمات الدراسات الإسلامية في تحقيق التنمية التعليمية (التنمية المعرفية).

جدول (4)

نتائج معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للمحور الأول الذي ينتمي له .

محور التنمية المعرفية					
2. مستويات التنمية المعرفية			1. أساليب التنمية المعرفية		
معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة
**0.88	1	**0.07	8	**0.31	1
**0.73	2	**0.56	9	**0.72	2
**0.56	3	**0.73	10	**0.79	3
**0.92	4	**0.82	11	**0.67	4
**0.93	5	*0.63	12	**0.83	5
**0.92	6	**0.89	13	**0.95	6
				**0.76	7

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

أشارت النتائج أن جميع معاملات الارتباط موجبة ودالة إحصائيًا ، حيث تراوحت بين (0.095-0.27) ، مما يدل على وجود الاتساق الداخلي للمحور الأول ، عدا الفقرة الثامنة من الأساليب والتي تبين ضعف الارتباط مما دعى الباحث إلى حذفها.

- المحور الثاني: واقع ممارسات معلمي ومعلمات الدراسات الإسلامية في تحقيق التنمية التعليمية (التنمية الوجدانية) .

جدول (5)

نتائج معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للمحور الثاني الذي ينتمي له.

محور التنمية الوجدانية					
1. أساليب التنمية الوجدانية			2. مستويات التنمية الوجدانية		
البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط
1	**0.78	6	**0.57	1	**0.84
2	**0.66	7	**0.85	2	**0.97
3	**0.57	8	**0.88	3	**0.81
4	**0.63			4	**0.83
5	**0.62			5	**0.89

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

أشارت النتائج أن جميع معاملات الارتباط موجبة ودالة إحصائيًا ، حيث تراوحت بين (0.095-0.27) ، مما يدل على وجود الاتساق الداخلي للمحور الثاني .

- المحور الثالث: واقع ممارسات معلمي ومعلمات الدراسات الإسلامية في تحقيق التنمية التعليمية (التنمية المهنية).

جدول (6)

نتائج معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للمحور الثالث الذي ينتمي له .

محور التنمية المهنية			
1. أساليب التنمية المهنية		2. مستويات التنمية المهنية	
البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط
1	**0.28	1	**0.31
2	**0.77	2	**0.71
3	**0.89	3	**0.89
4	**0.019	4	**0.61
5	**0.59	5	**0.84
6	**0.76	6	**0.76

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

أشارت النتائج أن جميع معاملات الارتباط موجبة ودالة إحصائياً ، حيث تراوحت بين (0.095-0.27) مما يدل على وجود الاتساق الداخلي للمحور الثالث ، عدا الفقرة الرابعة من الأساليب والتي تبين ضعف الارتباط مما دعى الباحث إلى حذفها.

وكذلك حساب معامل الارتباط بين كل محور فرعي والدرجة الكلية للأداة كما في الجدول التالي :

جدول (7)

نتائج معاملات الارتباط بين كل بند والدرجة الكلية للمحور الثالث الذي ينتمي له.

المحور	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمحور
المحور الاول : التنمية المعرفية	0.83**
1. أساليب التنمية المعرفية	0.78**
2. مستويات التنمية المعرفية	0.77**
المحور الثاني : التنمية الوجدانية	0.85**
1. أساليب التنمية الوجدانية	0.81**
2. مستويات التنمية الوجدانية	0.72**
المحور الثالث : التنمية المهارية	0.89**
1. أساليب التنمية المهارية	0.82**
2. مستويات التنمية المهارية	0.83**

** دال عند مستوى دلالة 0.01

أشارت النتائج إلى أن معاملات الارتباط بين كل محور والدرجة الكلية لأداة الدراسة جميعها دالة وموجبة ، حيث تراوحت بين (0.72-0.89) مما يعطي الدلالة على الصدق والتماسك والاتساق الداخلي لمحاور الاستبانة .

ثبات أداة الدراسة:

قام الباحث بحساب معاملات الثبات لأداة الدراسة وذلك باستخدام معامل ألفا كرونباخ (Alpha-Chronbach) ، كما في الجدول التالي :

جدول (8)

معاملات ألفا كرونباخ (Alpha-Chronbach) لثبات محاور الاستبيان.

المحور	عدد البنود	معامل ألفا كرونباخ
المحور الاول : التنمية المعرفية	18	0.86
1. أساليب التنمية المعرفية	12	0.78
2. مستويات التنمية المعرفية	6	0.75
المحور الثاني : التنمية الوجدانية	13	0.84
1. أساليب التنمية الوجدانية	8	0.70
2. مستويات التنمية الوجدانية	5	0.85
المحور الثالث : التنمية المهارية	11	0.91
1. أساليب التنمية المهارية	5	0.84
2. مستويات التنمية المهارية	6	0.88
الدرجة الكلية للاستبيان	42	0.93

أشارت معاملات الثبات إلى توفر معاملات مرتفعة لجميع محاور الاستبيان ، وجاء أعلاها للمحور الثالث التنمية المهارية (0.91) وأدناها للمحور الثاني التنمية الوجدانية (0.84) ، وتراوحت معاملات الثبات للمحاور الفرعية بين (0.70-0.88) ، حيث تشير لتوفر ثبات مقبول للاستبيان وجاءت للاستبيان الكلي = 0.93 .

عرض نتائج الدراسة:

عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما الممارسات التدريسية لمعلمي ومعلمات الدراسات الإسلامية في المرحلة المتوسطة التي تحقق التنمية التعليمية 5.

وقد تم اتفاق المحكمين بنسبة (100%) إلى أن جميع الممارسات تعود إلى الأهداف السلوكية ، والتي تعدّ الجوانب الأساسية في المنظومة التعليمية ، وهي كما يلي:

1. الممارسات المعرفية: وهي بناء نواتج التعلم المختصة بجانب المعرفة والعمليات العقلية ، (وقد بلغ عددها 18) .
2. الممارسات الوجدانية: وهي بناء نواتج التعلم المختصة بجانب الوجدان أو الجانب الانفعالي ، (وقد بلغ عددها 13) .
3. الممارسات المهارية: وهي بناء نواتج التعلم المختصة بالجانب النفس حركي ، (وقد بلغ عددها 11) .

عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما واقع ممارسات معلمي ومعلمات الدراسات الإسلامية في المرحلة المتوسطة لتحقيق التنمية التعليمية ؟.

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لتقديرات إجابة أفراد الدراسة عن الممارسات التدريسية لتحقيق التنمية التعليمية ، وجاءت كما يلي:

جدول (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمحور الأول بشكل كلي.

م	ممارسات التنمية التعليمية	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
1	التنمية المعرفية	أساليب التنمية المعرفية	4.01	0.74	4
2		مستويات التنمية المعرفية	4.29	0.62	2
3	التنمية الوجدانية	أساليب التنمية الوجدانية	4.60	0.58	1
4		مستويات التنمية الوجدانية	4.00	0.82	5
5	التنمية المهارية	أساليب التنمية المهارية	4.02	0.71	3
6		مستويات التنمية المهارية	3.84	0.92	6

يتبين من الجدول أن أكثر ممارسات المعلمين والمعلمات للتنمية التعليمية كانت تتجه إلى أساليب التنمية الوجدانية ، وربما يعود ذلك لإدراك المعلمين والمعلمات لمناسبة هذه الأساليب لطبيعة المرحلة والمناهج التعليمية القائمة على الأسلوب القصصي والترغيب والترهيب وضرب الأمثال وغيرها ، ثم مستويات التنمية المعرفية ، ثم أساليب التنمية المهارية ، ثم أساليب التنمية المعرفية ، ثم مستويات التنمية الوجدانية ، وأخيراً مستويات التنمية المهارية. مما يؤكد افتقاد الممارسات التعليمية من قبل المعلمين والمعلمات إلى بناء المجال بناءً محكماً وذلك بالتوفيق بين الأساليب التنفيذية ومستوى تدرج الأساليب في المجال نفسه؛ حيث وإن كانت أساليب ممارسة التنمية الوجدانية هي أكثر ما يتم ممارسته ، إلا أن ترتيب مستويات التنمية الوجدانية وقع بعيداً عنه في الترتيب ، مما يدل على أنه الأقل تنسيقاً في الممارسات بين المجالات الثلاث ، ويأتي بعده التنمية المهارية ثم المعرفية. كما تؤكد واقع الممارسات أن آلية تنمية المهارة أقلها ، مما يدل على أن بناء المهارة لا يقل أهمية عن ممارسة أساليب تنميتها. كما يشير الجدول إلى تفوق أساليب التنمية الوجدانية ثم المهارية ثم المعرفية. بينما يشير إلى تفوق مستوى التنمية المعرفية ثم الوجدانية ثم المهارية.

المحور الأول: واقع ممارسات معلمي ومعلمات الدراسات الإسلامية في تحقيق التنمية التعليمية (التنمية المعرفية).

المجال الأول: أساليب التنمية المعرفية:

جاءت النتائج كما يلي:

جدول (10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجال الأول (أساليب التنمية المعرفية) .

م	عبارات المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
1	أعطي المتعلم فرصة للبحث عن المعرفة قبل الحصول عليها	3.73	0.47	9
2	أشارك المتعلم تنقيح وتعديل المعرفة لتحقيق مناسبتها	3.82	0.82	8
3	أعمل على مواءمة (مناسبة) المعرفة الجديدة للمتعلم	4.12	0.88	5
4	أمكن المتعلم من استخدام واحدة أو أكثر من الحواس الخمس للحصول على المعرفة	4.42	0.49	2
5	أقوم بتوضيح أوجه الشبه والاختلاف بين المعارف، عن طريق قيام المتعلم بتفحص العلاقات والبحث عن نقاط الاتفاق الاختلاف	3.92	0.72	7
6	أضع المعارف والمفاهيم التي ترتبط فيما بينها بصورة أو بأخرى في سياقٍ متتابع تسهيلاً لجمع المعرفة	3.49	1.05	12
7	استخرج الأفكار الرئيسية للمعرفة وأعتبر عنها بإيجاز ووضوح	4.51	0.58	1
8	أقدم البراهين على صحة المعلومات وأشارك المتعلم على الكشف عن المغالطات في الاستدلالات المنطقية	4.36	0.48	4
9	أساعد المتعلم على توليد أكبر عدد ممكن من المعارف والمعلومات والأفكار الممكنة	4.40	0.64	3
10	أساعد المتعلم على نشر المعرفة بالصورة المناسبة بعد الحصول عليها	4.06	0.88	6
11	أؤكد من اندماج المعرفة ضمن شخصية المتعلم	3.70	0.75	10
12	أقوم تطبيق المتعلم للمعرفة الجديدة بالوسائل المناسبة	3.68	1.22	11

يتبين من الجدول أعلاه أن أكثر الممارسات التعليمية تدور حول وضوح المعرفة والحصول عليها وتوليد المعرفة الجديدة وكشف المغالطات فيها ، بينما تقل الممارسات في مجال معالجة المعرفة وتركيبها وتقييمها واندماجها في شخصية المتعلم ، وهو ما يؤكد حاجة المعلمين والمعلمات إلى الاهتمام بالممارسات المناسبة للمستويات العليا من المعرفة ، وهو ما تؤكد دراسة يوسف (2020) و البطوش (2017) و مصطفى (2016) .

المجال الثاني: مستويات التنمية المعرفية:

جاءت النتائج كما يلي:

جدول (11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجال الثاني (مستويات التنمية المعرفية).

م	عبارات المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
1	أطالب المتعلم بتذكر المعرفة والمعلومة التي سبق دراستها واستدعائها	4.71	0.45	1
2	أتحقق من فهم المتعلم للمعرفة من خلال إدراك معنى المعرفة وترجمتها وتفسيرها	4.42	0.58	3
3	أساعد المتعلم على استخدام المعرفة وتوظيفها في مواقف جديدة	4.34	0.53	4
4	أعطي الطالب الفرصة لتحليل المعرفة إلى مكوناتها الجزئية وعناصرها الأساسية، وبيان العلاقات بينها	4.47	0.85	2
5	أطالب المتعلم بالتعامل مع أجزاء المعرفة وربطها معاً لتكوين معرفة ونموذج وتركيب جديد	3.86	0.69	6
6	أمكن الطالب من تقويم المعرفة وإصدار الأحكام عليها في ضوء معايير معينة	3.94	0.62	5

يتبين من الجدول أعلاه الاهتمام بالمستويات الدنيا من المعرفة كالتذكر والفهم والتطبيق ، بينما تقل في المستويات العليا كالتحليل والتركيب والتقويم وهو ما يتوافق مع الممارسات في المجال الأول ، وهو ما تؤكده دراسة يوسف (2020) بشأن عدم القدرة على توظيف الجانب المهاري ، ودراسة المعقل (1424) . مما يؤكد حاجة المعلمين والمعلمات إلى التدريب على التعامل مع المستويات العليا من المعرفة.

المحور الثاني: واقع ممارسات معلمي ومعلمات الدراسات الإسلامية في تحقيق التنمية التعليمية (التنمية الوجدانية).

جاءت النتائج كما يلي:

المجال الأول: أساليب التنمية الوجدانية:

تم حساب التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لتقديرات إجابة أفراد الدراسة عن أساليب التنمية الوجدانية ، وكما في الجدول التالي:

جدول (12)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجال الأول (أساليب التنمية الوجدانية) .

م	عبارات المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
1	أستخدم الأسلوب القصصي في تعزيز المشاعر والأحاسيس	4.30	0.92	7
2	أستحضر أهمية الاقتداء بالمعلم والحرص على محاكاته	4.50	0.58	6
3	أعزز الجوانب الوجدانية بأسلوب الترغيب والترهيب	4.87	0.37	3
4	أُتبنى الأسلوب الوعظي في المواقف والمعارف المناسبة	4.84	0.64	4
5	أُقرب بعض الأفكار والمعتقدات بأسلوب ضرب الأمثال	4.90	0.33	2
6	أؤكد على المرجعية الاعتقادية لدى المتعلم أثناء عملية التدريس	4.91	0.42	1
7	أقود الميول نحو الأفعال الإيجابية من خلال المحركات والأنشطة المتنوعة	3.96	0.83	8
8	أساعد المتعلم في تبني المعايير والمحكات الاجتماعية لبناء القيم الصحيحة	4.54	0.58	5

يتبين من الجدول زيادة تنفيذ المعلمين والمعلمات للممارسات التعليمية في مجال التنمية الوجدانية ، واعتمادهم على الأساليب التدريسية المؤثرة على طلاب وطالبات المرحلة المتوسطة من الوعظ واستخدام القصص والأمثال وغيرها ، بينما تقل في جانب القدرة على ابتكار الأنشطة المتنوعة والمحركات التي يمكن بها قيادة الميول والاتجاهات. وهو ما يؤكد وجود معوقات تخص القدرة على قياس التحقيق ، أو القدرة على الممارسة ، أو نقص في المعرفة ، وهو ما تؤكد دراسة (نصار ، 2017).

المجال الثاني: مستويات التنمية الوجدانية:

جدول (13)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجال الثاني (مستويات التنمية الوجدانية).

م	عبارات المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف	الرتبة
1	أهتم بوجود المثيرات التعليمية لتحقيق التقبل نحو الجوانب الوجدانية	3.95	0.84	3
2	أتابع تنفيذ المشاركة الإيجابية من المتعلم في الموضوع والتفاعل معه لتحقيق الاستجابة نحو الجوانب الوجدانية	3.61	1.15	4
3	أعتني بالقيمة التي يعطيها المتعلم للأشياء والأفكار والمواقف والسلوكيات	4.53	0.50	1
4	أساعد المتعلم على بناء نظام قيمي يتسم بالثبات والاتساق الداخلي	4.41	0.58	2
5	أتابع سلوك المتعلم وطبيعة شخصيته وفلسفته في الحياة وفق النظام القيمي لديه	3.51	1.05	5

يتبين من الجدول أعلاه اهتمام المعلمين والمعلمات بمستويات التنمية الوجدانية ، خاصة النظام القيمي لدى المتعلم ، بينما تكون الممارسة أقل في ظهور النواتج الوجدانية على سلوك وشخصية المتعلم ، وذلك يعود إلى طبيعة المجال الوجداني ، وصعوبة كتابة أهداف سلوكية محددة في المجال الوجداني بحيث تكون قابلة للملاحظة والقياس فضلاً على القدرة في تقييم سلوك المتعلم وفلسفته في الحياة في ضوءها ، وهو ما تؤكد دراسة (نصار ، 2017) . كما يتبين من الجدول عدم الاهتمام بالتدرج المنهجي لاكتساب الاتجاهات والقيم؛ حيث يحتاج المجال الوجداني إلى الترابط والتدرج الذي يحدث فيه تعلم الاتجاهات والقيم ، كما يحتاج إلى تحقيقه بطريقة نظامية تراكمية تقدمية. ويؤكد أن كل مستوى يشكل متطلباً قبلياً أساسياً للذي يليه ويعدّ شرطاً لتعلمه .

المحور الثالث: واقع ممارسات معلمي ومعلمات الدراسات الإسلامية في تحقيق التنمية التعليمية (التنمية المهارية).

المجال الأول: أساليب التنمية المهارية:

جاءت النتائج كما يلي:

جدول (14)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجال الأول (أساليب التنمية المهارية) .

م	عبارات المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
1	أعمل على تحديد المهارة المرغوب في تعلمها بدقة	4.35	0.64	1
2	أتأكد من توفر المتطلبات الأساسية للمهارة قبل تطبيقها	4.24	0.68	2
3	أضع خطة متكاملة لاكتساب المتعلم للمهارة المستهدفة	4.14	0.76	3
4	أقوم تعلم المهارة وأدائها من قبل المتعلم حسب مستوى الإتقان المستهدف	3.34	0.97	5
5	أوجد فرص متنوعة لممارسة وتكرار المتعلم للمهارة	4.06	0.52	4

يتبين من الجدول التفاوت في استخدام الممارسات التدريسية للتنمية المهارية؛ حيث ترتفع أساليب تحديد المهارة ومتطلباتها وهو ما يحقق مرحلة التقديم ، بينما تقل أساليب التخطيط للمهارة وممارستها وتقويمها ، ويضعف تحقيق مرحلتَي التعليم والتدريب للمهارة وهو الأهم .

المجال الثاني: مستويات التنمية المهنية:

جاءت النتائج كما يلي:

جدول (15)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجال الثاني (مستويات التنمية المهنية) .

م	عبارات المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
1	أتأكد من ملاحظة المتعلم الواعية لتنفيذ المهارة	4.47	0.74	1
2	أطلب من المتعلم تنفيذ المهارة بالمحاكاة والتقليد لنموذج المهارة المستهدفة	3.70	0.77	4
3	أتابع تنفيذ المتعلم للمهارة المستهدفة بدون شعوره بالمراقبة	3.28	1.28	6
4	أعزز لدى المتعلم تنفيذ المهارة تلقائيًا وبسهولة وثقة	4.21	0.69	2
5	أجود تكوين المهارة لدى المتعلم ليصل إلى مستوى الإتقان	3.99	0.83	3
6	أساعد المتعلم على تطوير المهارة المستهدفة والإبداع فيها للوصول إلى ابتكار مهارات جديدة متعلقة بها	3.42	1.23	5

يتبين من الجدول أعلاه الاهتمام بمستوى الإعداد للمهارة من قبل المعلم على حساب ما هو أهم من تجويد المهارة من قبل المتعلم وتطويرها. كما يتبين عدم الاهتمام بالتدرج المنهجي لاكتساب المهارة؛ حيث يتأكد في اكتساب المهارة النسق الهرمي المتدرج .

عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) استجابات أفراد عينة الدراسة حول ممارسات معلمي الدراسات الإسلامية لتحقيق التنمية التعليمية تعزى إلى متغير الجنس ؟.

قام الباحث باستخدام اختبار ت لعينتين مستقلتين ، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول (16)

نتائج المقارنة بين الذكور والاناث في محاور الاستبيان.

المحور	الجنس	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	الدلالة
أساليب التنمية المعرفية	ذكر	51.99	3.40	**8.42	0.01
	أنثى	43.90	6.73		
مستويات التنمية المعرفية	ذكر	26.53	3.17	**3.04	0.01
	أنثى	24.90	2.89		

المحور	الجنس	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	الدلالة
أساليب التنمية الوجدانية	ذكر	37.81	3.85	**3.59	0.01
	أنثى	35.75	2.40		
مستويات التنمية الوجدانية	ذكر	21.66	1.48	**5.98	0.01
	أنثى	18.15	4.33		
أساليب التنمية المهارية	ذكر	20.54	3.30	**2.04	0.01
	أنثى	19.70	0.96		
مستويات التنمية المهارية	ذكر	23.10	4.80	0.16	0.05
	أنثى	23.10	2.89		
الإجمالي	ذكر	181.63	16.08	**5.97	0.01
	أنثى	165.50	14.43		

أشارت قيم اختبار ت إلى وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث من المعلمين والمعلمات في كل ممارسات معلمي الدراسات الإسلامية للتنمية التعليمية في كل محاور الاستبيان ، عدا محور مستويات التنمية المهارية وهي غير دالة عند مستوى دلالة 0.05 ، مما يعني ممارسة متكافئة له بين المعلمين والمعلمات. خلافاً لدراسة مصطفى (2016) والبطوش (2017). بينما كانت ممارسة المعلمين لأساليب التنمية المعرفية أكثر مقارنة بالمعلمات ، أما مستويات التنمية المعرفية فكانت الفروق لصالح المعلمين أيضاً ، وكذلك أساليب التنمية الوجدانية ، ومستوياتها ، وأساليب التنمية المهارية ، وهي كذلك في الإجمالي لصالح المعلمين أيضاً.

عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) استجابات أفراد عينة الدراسة حول ممارسات معلمي الدراسات الإسلامية لتحقيق التنمية التعليمية تعزى إلى متغير المؤهل الدراسي؟.

قام الباحث باستخدام اختبار ت لعينتين مستقلتين ، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول (17)

نتائج المقارنة بين المؤهلات الدراسية المختلفة في الاستجابة على محاور الاستبيان.

المحور	المؤهل الدراسي	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	الدلالة
أساليب التنمية المعرفية	بكالوريوس	47.34	6.82	**-8.66	0.01
	دراسات عليا	53.00	0.00		

المحور	المؤهل الدراسي	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	الدلالة
مستويات التنمية المعرفية	بكالوريوس	26.70	2.55	23.34***	0.01
	دراسات عليا	21.00	0.00		
أساليب التنمية الوجدانية	بكالوريوس	36.45	3.58	-7.43**	0.01
	دراسات عليا	39.00	0.00		
مستويات التنمية الوجدانية	بكالوريوس	19.28	3.42	-14.43**	0.01
	دراسات عليا	24.00	0.00		
أساليب التنمية المهارية	بكالوريوس	19.99	2.74	-3.85**	0.01
	دراسات عليا	21.00	0.00		
مستويات التنمية المهارية	بكالوريوس	22.35	3.97	-12.24**	0.01
	دراسات عليا	27.00	0.00		
الإجمالي	بكالوريوس	172.10	18.16	-7.41**	0.01
	دراسات عليا	185.00	0.00		

أشارت قيم اختبار ت إلى وجود فروق دالة إحصائية بين المؤهلات الدراسية المختلفة لدى المعلمين والمعلمات؛ حيث جاءت في كل ممارسات التنمية التعليمية لصالح الحاصلين على الدراسات عليا مقارنة بالحاصلين على البكالوريوس فقط ، خلافاً لدراسة مصطفى (2016) ويوسف (2020). وذلك لما يعطيه المؤهل الأعلى من القدرة المعرفية والمهارية للمعلم في تحقيق النواتج التعليمية ، وكذلك ما يؤكده من المسؤولية التعليمية والمهمة الوظيفية.

عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) استجابات أفراد عينة الدراسة حول ممارسات معلمي الدراسات الإسلامية لتحقيق التنمية التعليمية تعزى إلى متغير الخبرة التعليمية؟.

قام الباحث باستخدام اختبار ت لعينتين مستقلتين ، وجاءت يلي:

جدول (18)

نتائج المقارنة بين سنوات الخبرة المختلفة في الاستجابة على محاور الاستبيان.

المحور	سنوات الخبرة	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	الدلالة
أساليب التنمية المعرفية	من 5 - 10 سنوات	52.49	1.04	9.02***	0.01
	أكثر من 10 سنوات	44.73	7.15		

المحور	سنوات الخبرة	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	الدلالة
مستويات التنمية المعرفية	من 5 - 10 سنوات	23.95	3.01	-6.96**	0.01
	أكثر من 10 سنوات	27.30	2.35		
أساليب التنمية الوجدانية	من 5 - 10 سنوات	38.93	1.34	8.11**	0.01
	أكثر من 10 سنوات	35.14	3.65		
مستويات التنمية الوجدانية	من 5 - 10 سنوات	22.81	0.94	12.31**	0.01
	أكثر من 10 سنوات	17.73	3.32		
أساليب التنمية المهارية	من 5 - 10 سنوات	19.78	2.48	-1.54	0.05
	أكثر من 10 سنوات	20.46	2.55		
مستويات التنمية المهارية	من 5 - 10 سنوات	22.86	3.54	-0.62	0.05
	أكثر من 10 سنوات	23.30	4.39		
الإجمالي	من 5 - 10 سنوات	180.83	8.35	-4.54**	0.01
	أكثر من 10 سنوات	168.66	20.60		

أشارت قيم اختبارات إلى وجود فروق دالة إحصائية بين سنوات الخبرة المختلفة لدى المعلمين والمعلمات في ممارسات التنمية التعليمية الوجدانية ، وأساليب التنمية المعرفية لصالح المعلمين ذوي سنوات الخبرة من (5-10) سنوات ، بينما كانت لمستويات التنمية المعرفية والإجمالي للاستبيان لصالح المعلمين والمعلمات ذوي سنوات الخبرة أكثر من 10 سنوات. خلافاً للتنمية المهارية بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الممارسات تعزى لمتغير الخبرة متوافقة لدراسة مصطفى (2016) والبطوش (2017) ويوسف (2020). وربما يعود ذلك إلى ما تمليه الممارسات من جهد تعليمي من قبل المعلمين والمعلمات والذي يتوفر في أصحاب الخبرة من (5-10) لكونهم ليسوا حديثي المهنة؛ الأمر الذي يفقدهم معرفة احتياج الموقف التعليمي ، وليسوا ممن تجاوزت خبرتهم 10 سنوات .

ملخص النتائج:

1. تحقيق التنمية التعليمية من خلال متطلبات الأهداف السلوكية في مجالاتها المعرفية والوجدانية والمهارية.
2. تؤكد التنمية التعليمية تفوق المعلمين والمعلمات في الأساليب التدريسية لتنمية المجال الوجداني ثم المهاري ثم المعرفي. بينما تؤكد تفوق المعلمين والمعلمات في تحقيق التنمية التعليمية من خلال المستوى الهرمي المتدرج في المجال المعرفي ثم الوجداني ثم المهاري .

3. أكثر الممارسات التدريسية لتحقيق التنمية التعليمية في المجال المعرفي تدور حول وضوح المعرفة ، أما المجال الوجداني فالتأكيد على المرجعية الاعتقادية لدى المتعلم أثناء عملية التدريس ، وكانت في المجال المهاري حول تحديد المهارة المرغوب في تعلمها بدقة. بينما كان أقلها في المجال المعرفي وضع المعارف والمفاهيم التي ترتبط فيما بينها بصورة أو بأخرى في سياقٍ متتابع تسهيلاً لجمع المعرفة ، بينما في المجال الوجداني قيادة الميول نحو الأفعال الإيجابية من خلال المحركات والأنشطة المتنوعة ، وفي المجال المهاري تقويم تعلم المهارة وأدائها من قبل المتعلم حسب مستوى الإتقان المستهدف.
4. أكثر الممارسات التدريسية لتحقيق التنمية التعليمية كانت لصالح معلمي الدراسات الإسلامية مقارنة بالمعلمات .
5. أكثر الممارسات التدريسية لتحقيق التنمية التعليمية كانت لصالح معلمي ومعلمات الدراسات الإسلامية الحاصلين على المؤهلات العليا مقارنة بالحاصلين على المؤهل الجامعي فقط .
6. أكثر الممارسات التدريسية لتحقيق التنمية التعليمية كانت في صالح معلمي ومعلمات الدراسات الإسلامية من ذوي الخبرة (5-10) سنوات مقارنة بالمعلمين ذوي الخبرة الأكبر من 10 سنوات.

التوصيات:

1. الاهتمام بالأهداف السلوكية بمختلف مجالاتها المعرفية والوجدانية والمهارية لتحقيق التنمية التعليمية؛ لكونها الأكثر التصاقاً بالعملية التعليمية ، ومعرفة المعلمين والمعلمات بها في برامج إعداد المعلم ، وغالبية الممارسة عليها .
2. تدريب المعلمين والمعلمات على الممارسات التدريسية في المجالات الثلاثة من حيث: منهجية الصياغة ، وصحة التنفيذ ، والقدرة على قياس النواتج التعليمية ، وإمكانية التغذية الراجعة.
3. تكثيف برامج تأهيل المعلمين لتحسين الممارسات التدريسية وفق المستويات المنهجية والهرمية.

المقترحات:

إجراء دراسات علمية في :

1. تصور مقترح للممارسات التدريسية لمعلمي ومعلمات مواد الدراسات الإسلامية في ضوء التنمية التعليمية .
2. تصور مقترح لمؤشرات التنمية التعليمية في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية (2030) .
3. مدى تحقق التنمية التعليمية في مواد الدراسات الإسلامية في ضوء مؤشرات التنمية المستدامة.

قائمة المصادر و المراجع

المراجع العربية:

- أكرم ، عبداللطيف. (2013). نموذج مقترح لتعليم التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية في ضوء معايير التنمية المستدامة في التصور الإسلامي. مجلة الدراسات عربية في التربية وعلم النفس. رابطة التربويين العرب. (41). 23 - 45 .
- البطوش ، أحلام. (2017). الممارسات التدريسية الصفية لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية في محافظة الكرك - مديرية التربية والتعليم للواء المزار الجنوبي وتأثيرها بمتغيري الجنس والخبرة التدريسية. مجلة التربية. 2 (175). 423 - 460.
- البعاج ، رؤى. (2019). مفهوم التنمية المستدامة لدى طالبات المرحلة المتوسطة. مجلة بحوث علوم الميناء. 2(2). 287 - 303.
- البكري ، أمل ، وعجور ، ناديا. (2011). علم النفس المدرسي. دار المعنز للنشر.
- بوحمامة ، جيلالي. (2005). أهمية الأهداف التعليمية ودورها في إنجاح عملية التعلم والتعليم. مجلة العلوم الإنسانية. (23). 5 - 20 .
- التل ، وائل وسويلم ، محمد. (2017). التنمية الأكاديمية لدى طلبة الجامعات في ضوء مؤشرات سقف الأداء المرتفع. المجلة الأردنية في العلوم التربوية. 13(4). 449 - 458.
- التميمي ، رائد والساعدي ، حسن. (2020). التنمية التعليمية المستدامة. دار صفاء للنشر والتوزيع
- الرشيد ، بسام (2020). مستوى تضمين محتوى أهداف التنمية المستدامة لرؤية المملكة العربية السعودية 2030 في كتاب العلوم للصف الثالث الابتدائي (دراسة تحليلية). مجلة التربية. 2(185). 579 - 621 .
- زمراني ، محمد والزهري ، السعيد. (2021). نحو تطبيق طريقة الفصل المعكوس في تدريس مادة التربية الإسلامية وتنمية مهارات التفكير. مجلة مسالك التربية والتكوين. 1(4). 1 - 19.
- الزهراء ، قمقاني ومليكة ، عليوان. (2021). دور التعليم والتدريب في تنمية الموارد البشرية. المجلة العربية للعلوم التربوية والصحة النفسية. 3(1). 165 - 178.

- زيتون ، عايش. (2017). *أساليب تدريس العلوم*. دار الشروق.
- السمري ، إبراهيم. (2012). *تنمية المجتمع من منظور إسلامي*. <https://www.alukah.net/library/0/41599>
- السنبلي ، عبدالعزيز ، (9-7 رجب ، 1433هـ) ، *دور المنظمات العربية في التنمية المستدامة*. ورقة مقدمة إلى مؤتمر التنمية والأمن في الوطن العربي ، الرياض. أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية.
- شحاته ، حسن ، والنجار ، زينب. (2003). *معجم المصطلحات التربوية والنفسية*. الدار المصرية اللبنانية.
- الشمري ، زبيدة والمعجل ، طلال. (2019). *تضمنين مجالات التنمية المستدامة في كتب الحديث للمرحلة المتوسطة*. مجلة الدراسات التربوية والنفسية. 13(2). 388 - 407.
- عبيدات ، ذوقان ، وأبو السميع ، سهلة. (2002). *البحث العلمي - البحث النوعي والبحث الكمي*. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- عطية ، سميرة حسن. (2021). *دور التعليم في التنمية البشرية*. مجلة طبنة للدراسات العلمية الأكاديمية. 4(1). 112 - 124 .
- القرني ، عائشة. (2021). *مدى معرفة معلمات التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية بمفاهيم التنمية المستدامة*. المجلة العربية للنشر العلمي. (33). 377 - 403 .
- كويران ، عبد الوهاب. (2010). *مدخل الى طرائق التدريس*. ط5. دار جامعة عدن للطباعة والنشر.
- مصطفى ، انتصار. (2016). *ممارسات التعلم البنائي لدى معلمي التربية الإسلامية وعلاقتها ببعض المتغيرات*. المجلة الأردنية في العلوم التربوية. 12(3). 335 - 347 .
- المعقل ، عبدالله. (1424). *دراسة تحليلية للأهداف السلوكية الواردة في الخطط الدراسية لمعلمي العلوم الشرعية واللغة العربية في المدارس الثانوية بمدينة الرياض*. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والإنسانية. 16(1). 349 - 414.

نصار ، أنور شحاته. (2017). معوقات استخدام الأهداف الوجدانية في العملية التعليمية من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية في محافظات غزة. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية. 5(18). 145 - 157.

يوسف ، يحيى. (2020). تقييم الممارسات التدريسية لمعلمي التربية الإسلامية في ضوء توظيف التدريس الإبداعي في أنشطة التدريس والتعليم. مجلة التربية والعلوم. جامعة أم درمان. 1(20). 274 - 243.

اليونسكو (2017). (UNESCO). التعليم من أجل تحقيق أهداف التنمية المستدامة - أهداف التعلم. اليونسكو ، قطاع التعليم باريس.

المراجع الأجنبية: Arabic references in English

akrm, 'ebdalltyf. (2013). nmwdj mqtrh ltelym altrbyh aleslamyhy fy almrhlh althanwyh fy dw 'meayyr altnmyh alnmstdamh fy altswr aleslamy. mjhl aldrasat 'erbyh fy altrbyh welm alnfs. rabth altrbwyyn alerb. (41). 23-45 .

albtwsh , ahlam. (2017). almmarsat altdrysyh alsfyh lda 'melmy altrbyh aleslamyhy fy almrhlh alasasyh fy mhafzh alkrk - mdyryh altrbyh waltelym llwa' almzar aljnwby wtathrha bmtghyry aljns walkhbrh altdrysyh. mjhl altrbyh. 2 (175). 423-460.

albeaj , rea. (2019). mfhwm altnmyh alnmstdamh lda talbat almrhlh almtwsh. mjhl bhwth 'elwm almyna. 2(2). 287-303.

albkry , aml, wejwr , nadya. (2011). 'elm alnfs almdrsy. dar almetz llshr.

bwhmamh , jylaly. (2005). ahmyh alahdaf altelymyh wdwrha fy enjah 'emlyh altelm waltelym. mjhl alelwm alensanyh. (23). 5-20 .

altl , wael wswylm , mhmd. (2017). altnmyh alakadymyhy lda tlbh aljam'eat fy dw mreshrat sqf alada almrftfe. almjhl alardnyh fy alelwm altrbwyh. 13(4). 449-458.

altnmy , ra'ed wals'aedy , hsn. (2020). altnmyh altelymyh alnmstdamh. dar sfa' llshr waltwzye .

- alrshyd, bsam (2020). mstwa tdmyn mhtwa ahdaf altnmyh almstdamh lreyyh almmmlkh alerbyh alsewdyh 2030fy ktab alelwm llsf althalth alabtdaey (drash thlylyh). mjlh altrbyh. 2(185). 579-621 .
- zmrrany, mhmmd walzahry, alseyd. (2021). nhw ttbyq tryqh alfsl almekws fy tdrys madh altrbyh aleslamy wtnmyh mharat altfkyr. mjlh msalk altrbyh waltkwyn.1(4). 1-19.
- alzhrā , qmqany wmlkyh, 'elywan.(2021). dwr altelym waltdryb fy tnmyh alnward albsrhryh. almjlh alerbyh llelwm altrbwyh walshh alnfsyh. 3(1). 165-178.
- zytwn , 'eaysh. (2017). asalyb tdrys alelwm. dar alshrwq.
- alsmry , ebrahim. (2012). tnmyh almjtm'e mn mnzwr eslamy.
<https://www.alukah.net/library/0/41599/>
- alsnbl , 'ebdalezyz , (7-9 rjb , 1433h) , dwr almnzmat alerbyh fy altnmyh almstdamh. wrqh mqdmh ela m'etmr altnmyh walamn fy alwtn alerby , alryad , akadymyh nayf alerbyh llelwm alamnyh.
- shhath , hsn , walnjar , zynb. (2003). mejm almstlhat altrbwyh walnfsyh. aldar almsryh allbnanyh.
- alshmry , zbydh walmejl , tlal.(2019). tdmyn mjalat altnmyh almstdamh fy ktb alhdyth llmrhlh almtwsth. mjlh aldrasat altrbwyh walnfsyh. 13(2). 388-407.
- 'ebydat , dwqan , wabw alsmyr , shlh. (2002). albhth alelmy -albhth alnwey walbhth alkmy. dar alfkr llb'aeah walnshr waltwzye.
- 'etyh , smyrhhsn.(2021). dwr altelym fy altnmyh albsrhryh. mjlh tbnh lldrasat alelmyh alakadymyh. 4(1). 112-124 .
- alqrny , 'eaeshh.(2021). mda m'erfh melmat altrbyh aleslamyh llmrhlh althanwyh balmmmlkh alerbyh alsewdyh bmfahym altnmyh almstdamh. almjlh alerbyh llnshr alelmy. (33). 377- 403 .
- kwyran , 'ebdalwhab. (2010). mdkhl ala tra'eq altdrys. t5. dar jam'eh 'edn llb'aeah walnshr.

- mstfa , antsar.(2016). mmarsat altelm albnaey lda mrelmy altrbyh aleslamyeh welaqtha bbed almtghyrat. almjhl alardnyh fy alelw m altrbw y h. 12(3). 335-347 .
- almeyql , ebdallh.(1424). drash thlylyh llahdaf als lwkyh alwardh fy alkhtt aldrasyh lmelmy alelw m alshreyh w allghh alerbyh fy almdars althanwyh bmdynh alryad. mjlh jam eh am alqra llelw m altrbw y h walensanyh. 16(1). 349-414 .
- nsar , anwr shhath.(2017). m'ewqat askhdam alahdaf alwjdanyh fy alemlyh altelymyh mn wjhh n'zr mrelmy almrhlh alasasyh fy mhafzat ghzh. mjlh jam eh alqds almfthw h llabhath waldrasat altrbw y h waln'f syh. 5(18). 145-157 .
- ywsf , yhya. (2020). tqyym almmarsat altdrysyh lmelmy altrbyh aleslamyeh fy dw twzyf altdrys alebdaey fy anshth altdrys waltelym. mjlh altrbyh walelw m. jam eh am drman. 1(20). 243-274.
- alywnskw(UNESCO). (2017). altelym mn ajl thqyq ahdaf altnmyh almstdamh - ahdaf altelm. alywnskw , qta'e altelym barys.

المراجع الأجنبية: References

- A. Albinsson, B. Yasanthi Perera, and Pookie Sautter. (2011). *Integrating Sustainability Into The Business Curriculum Through E-Learning. MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*. Vol. 7, No. 1, March 2011.
- Bernard Combes , Information Officer , Education for Sustainable Development , UNESCO. (n.d.) .
- Daniella Tilbury. (2011). Education for Sustainable DevelopmentAn Expert Review of Processes and Learning. Section for Education for Sustainable Development Division of Education for Peace and Sustainable Development. UNESCO.
- Eva-Maria Waltner , Katja Scharenberg , Christian Hörsch and Werner Rieß. (2020). *What Teachers Think and Know about Education for Sustainable Development and How They Implement it in Class*. This article belongs to the Special Issue Educational Policy for Sustainable Development. Sustainability 2020 , 12(4) .

- Rosie Murray. (2018). What is Development Education?. Produced by Development Education Team , Trócaire 2018.
- Mathe M. (2014). *Transforming education towards ESD through ICT-supported collaborative and project-based learning multiple-case studies from selected asian countries*. Stockholm University. Institute of International Education. Master's Degree Studies. DOI: 10.13140/RG.2.2.14665.54889 .2014. p.20.
- Miglena Molhova. (2022). WHAT IS EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT. European Education and Culture Executive Agency. Methodological Material. Funded by the European Union .
- Mulà, I., Tilbury, D., Ryan, A., Mader, M., Dlouhá, J., Mader, C., Benayas, J., Dlouhý, J. and Alba, D. (2017). *Catalysing change in higher education for sustainable development: a review of professional development initiatives for university educators*. International Journal of Sustainability in Higher Education, Vol. 18, No. 5, pp.798–820.
- Timothy Bedford. (2022). *Education for sustainability in Japan. International Journal of Development and Sustainability*. Volume 11 Number 3 (2022): pp. 87–113 .
- UNESCO. EDD+EFTP: promouvoir les compétences utiles au développement durable. Document de programme et reunion. 2012. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216269_fre?locale=ar
- UNESCO. (2015). <https://ar.unesco.org/>
- UNESCO. Roadmap for Implementing the Global Action Programme on Education for Sustainable Development; UNESCO: Paris, France, 2014; Available online: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002305/230514e.pdf> (accessed on 5 January 2017)

Al-Ghamdi, A , Abu Al-Ghayth , K. (2024). School Principals' Contribution to Improving Teachers' Use of Assistive Technology in Teaching Students with Learning Disabilities , *Journal of Educational Science* , 11 (3) , 178 – 209. 10.54643/1951-011-003-006

School Principals' Contribution to Improving Teachers' Use of Assistive Technology in Teaching Students with Learning Disabilities

Abeer Dhaif Allah Al-Ghamdi

Doctoral researcher, College of Education
King Khalid University
443800985@kku.edu.sa

Dr. Dr.Khaled Abu Al-Ghayth

Associate Professor, Special Education Department
King Khalid University
Kabualghayth@kku.edu.sa

Abstract:

The study aimed to identify the reality of the contribution of school principals in improving the level of female teachers' employment of Assistive Technology in teaching students with learning disabilities, The study followed the qualitative approach, and the tool was the semi-structured open-ended interview, The first is an intended sample from the study population, which consisted of (20) principals at the primary stage, while the second is the focus group, which consisted of (11) principals from multiple stages, There are different ways of contributing among them, and what is worth mentioning is the difference in the principals' opinions about the acceptance of learning disabilities teachers of Assistive Technology, but there is almost agreement on the necessity of Assistive Technology in facilitating the educational process for students with learning disabilities.

Keywords: School administration, learning disabilities, comprehensive integration, Assistive Technology.

الغامدي ، عبير ، أبو الغيث ، خالد. (2024). مساهمة مديرات المدارس في تحسين توظيف التقنيات المساندة في تعليم الطالبات ذوات صعوبات التعلم. *مجلة العلوم التربوية ، 11 (3)* ، 178 - 209 . 10.54643/1951-011-003-006

مساهمة مديرات المدارس في تحسين توظيف التقنيات المساندة في تعليم الطالبات ذوات صعوبات التعلم

أ. عبير ضيف الله الغامدي⁽¹⁾ د. خالد محمد أبو الغيث⁽²⁾

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى واقع مساهمة مديرات المدارس في تحسين مستوى توظيف المعلمات للتقنيات المساندة في تعليم الطالبات ذوات صعوبات التعلم ، ولتحقيق هذا الهدف اتبعت الدراسة المنهج النوعي ، واتخذت المقابلة شبه المنظمة-المفتوحة أداة لها ، واعتمدت الدراسة على مجموعتين من العينات؛ الأولى عينة مقصودة من مجتمع الدراسة تكونت من (20) مديرة للمرحلة الابتدائية ، أما الثانية فهي مجموعة التركيز وتكونت من (11) مديرة من مراحل متعددة ، وأظهرت النتائج ما يلي: جاء واقع مساهمات مديرات المدارس في تحسين مستوى توظيف المعلمات للتقنيات المساندة متفاوتاً ، ما بين الضعيف والمتوسط والعالي؛ واختلفت طرق المساهمة بينهن ، ومع تفاوت آراء المديرات حول تقبل معلمات ذوات صعوبات التعلم للتقنية المساندة ، فإن هناك شبه اتفاق على ضرورة وجود التقنيات المساندة في تسهيل العملية التعليمية لذوات صعوبات التعلم.

الكلمات المفتاحية: إدارة مدرسية ، صعوبات التعلم ، الدمج الشامل ، التقنيات المساندة.

(1) باحثة دكتوراه، كلية التربية بجامعة الملك خالد، 443800985@kku.edu.sa

(2) أستاذ مشارك، كلية التربية بجامعة الملك خالد، Kabualghayth@kku.edu.sa

مقدمة:

يشهد العالم تحولات بارزة أثرت في مجالات الحياة المختلفة ، وأنماط المعيشة والعمل والعلاقات ، وهذا التطور أثر في كثير من الأسس والنظريات ، والإجراءات التي لعبت دوراً مهماً في التأثير في مخرجات الأنظمة التعليمية ، وكفاءتها الداخلية والخارجية.

ولم يكن ميدان التربية بمعزل عن هذه التطورات ، وبخاصة مجال صعوبات التعلم ، وفي هذا الإطار أشار كل من عبد الغني وآخرون (2021) إلى أن جهود العلماء والباحثين من تخصصات متنوعة في هذا المجال أسهمت في التعرف إلى هذه الفئة من الطلاب ، وفي إيجاد معرفة أدق وأشمل عن خصائصهم والعوامل المسببة لظهور حالات صعوبات التعلم لديهم ، وحاول الباحثون إيضاح الرؤية حولهم ، بما قد يساعد المؤسسات التعليمية على كيفية تقديم الخدمات التربوية والتقنية والمساعدة لهم.

وجاءت وثيقة رؤية المملكة 2030 بأهداف منها: تهيئة البيئة بتقنيات التعليم المساندة في تعليم المناهج ، وتنمية القدرات البشرية فقد أشار العنزي (2021) إلى أن وزارة التعليم أكدت على توظيف التقنيات التعليمية في خدمة التعليم من أجل تطوير خطط برامج تعليمية حديثة.

وتعزز التقنيات الحديثة شعور الانتماء والمشاركة التفاعلية في الفصول الدراسية (Adebisi et al. , 2015) لذوي صعوبات التعلم فهي تساعد على تطوير الاستقلالية في المهام الأكاديمية والوظيفية ، والمشاركة والمناقشة في الفصل الدراسي والعمل جنباً إلى جنب مع الأقران والمعلمات ، مع تأمين مستوى عالٍ من التعلم المستقل.

وتجدر الإشارة إلى الأثر والدور الفعال لاستخدام التقنيات المساعدة في تعليم ذوي صعوبات التعلم ، وتجويد العمليات التعليمية ، ويؤكد "إيرديم" (Erdem , 2017) على استخدام التقنيات المساندة لما لها دوراً إيجابياً على الطلاب ذوي التربية الخاصة ، والتي تمثل بكافة أشكالها رافداً مهماً لتطوير حلول مناسبة للطلاب ذوي صعوبات التعلم للتغلب على الكثير من العقبات التي تقف في طريقهم.

وأضف إلى ذلك فإن مديرة المدرسة تُعتبر من أهم الدعائم في المنظومة التعليمية ، ولن تتمكن من الوصول بالعملية التعليمية إلى مستويات التميز؛ إلا بتنمية قدرات المعلمات ومهاراتهن إلى مستوى يمكّنهن من التعامل مع متغيرات ومتطلبات القرن الحادي والعشرين ، والتعامل مع تقنيات العصر الرقمية ومع جميع فئات المدرسة وبخاصة ذوو صعوبات التعلم ، لذلك كانت السياسات التربوية تتجه دائماً لتطوير المعلم وإعادة تأهيله باعتباره حجر الزاوية في التطوير التربوي (المساعد ، 2017).

ويشير داود (2014) إلى قدرة مديري المدارس في تحسين استخدام المعلمين لتقنيات التعليم وبدرجة عالية من الفعالية ، وأوصت دراسة بلعوض والمغربي (2018) بتوعية إدارة المدرسة -وقائديها تحديداً- بأهمية متابعة توفير التقنيات المساندة لمعلمة صعوبات التعلم ، وتوعية المعلمين/ات بالتقنيات الحديثة ذات الفعالية في ذات المجال؛ وتدريبهم على التقنيات الجديدة واستخدامها.

وفي ذات السياق ، أوصت دراسة العصيمي (2015) بضرورة توعية المعلمين/ات بأهمية استخدام التقنيات التعليمية من خلال الورش والندوات ، وتوفير البرامج التدريبية للمعلمين على كيفية استخدام وإنتاج المواد التعليمية ، وزيادة الوعي عند التلاميذ بأهمية استخدام التقنيات التعليمية ، وضرورة عمل صيانة دورية للأجهزة ، بالإضافة إلى توفير ميزانيات مناسبة لشراء وإنتاج المواد التعليمية.

مشكلة الدراسة

وفقاً لرؤية المملكة العربية السعودية 2030 ، فإن تأهيل المعلمات معرفياً وتقنياً ، وتوفير البيئة التعليمية المحفزة على الإبداع تعتبر ضرورة ملحة في هذا العصر ، فقد أكدت عدد من الدراسات كدراسة بلعوض والمغربي (2019) و المساعيد (2017) على ضرورة استخدام التكنولوجيا ، والتقنيات الحديثة والمساندة بمختلف أنواعها؛ لخلق بيئة تعليمية متطورة وأكثر تفاعلاً.

ومع أهمية التقنيات المساندة في تعليم ذوي صعوبات التعلم ، فإن هناك تحديات في توظيف المعلمين للتقنيات (الريشي ، 2020)؛ لافتقارهم إلى الاستراتيجيات التربوية اللازمة لتوظيف تقنيات التعليم عن بعد (Bergdahl & Nouri , 2021)؛ ولاحظ باحثون أن استخدام التقنيات المساندة بين المعلمين محدود ، وأن هذا الوضع يؤثر في المعلمين والطلاب بشكل سلبي ؛ Abu Aghayth , 2021 (Cavkaytar & Ozguc , 2014).

وتؤكد عدد من الدراسات أن واقع استخدام معلمي ذوي صعوبات التعلم للتقنيات المساعدة ، ودرجة امتلاكهم لكفايات التكنولوجيا المساندة جاءت بدرجة متوسطة ، وأن جميعهم لديهم صعوبات في استخدامها ، كدراسة (بلعوض والمغربي ، 2018؛ السعيدات ، 2019؛ عطية ، 2019؛ العصيمي ، 2015).

ولتحديد فرص نجاح المدرسة في تحقيق أهدافها وجب الإشارة إلى أسلوب مديرات المدارس في قيادتهن لها حيث تعد المديرية من الركائز الأساسية في عملية التعليم ، من خلال دعم المعلمات والإشراف على نجاح استخدام التقنيات ، ولذا لا بد أن يكون لمديرات المدارس فهم أعمق بأهمية استخدام المعلمات للتقنيات المساندة وتوظيفها في تعليم ذوات صعوبات التعلم (الربيعان ، 2019). وتُشير دراسة أبي ربيع (2015) إلى أن مستوى إدراك مديري المدارس لأهمية تكنولوجيا التعليم ومستوى توظيفها من قبل المعلمين من وجهة نظر المعلمين كان متوسطاً ، ويُمكن أن يُعزى ذلك إلى أن مديرات المدارس ليس لديهن خلفية كافية عن مفهوم صعوبات التعلم ، وقد لاحظ (الربيعان والخطيب ، 2017) أن أغلب المديرين أجمعوا أن القليل منهم أو بعضهم لديهم مفهوم عن التربية الخاصة ، وثمة إجماع أيضاً على أن التدريب مهم لتطوير معرفة معلمي التربية الخاصة ليتمكنوا من تعليم الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

وفي ضوء ما تقدم ومن خلال خبرة الباحثان الميدانية ، جاءت الدراسة الحالية للكشف عن واقع مساهمة مديرات المدارس في تحسين توظيف المعلمات للتقنيات المساندة في تعليم الطالبات ذوات صعوبات التعلم.

أسئلة الدراسة

تسعى الدراسة الحالية للإجابة عن الأسئلة الآتية:

- كيف تسهم مديرات المدارس في تحسين توظيف المعلمات للتقنيات المساندة في تعليم الطالبات ذوات صعوبات التعلم؟
- ما التحديات التي تواجه مديرات المدارس حول مساهماتهن في تحسين مستوى توظيف المعلمات للتقنيات المساندة في تعليم الطالبات ذوات صعوبات التعلم؟
- ما مقترحات مديرات المدارس حول ماهية المساهمة التي من الممكن أن تساعد في تحسين توظيف المعلمات للتقنيات المساندة في تعليم الطالبات ذوات صعوبات التعلم؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى:

- معرفة كيفية مساهمة مديرات المدارس في تحسين مستوى توظيف المعلمات للتقنيات المساندة في تعليم الطالبات ذوات صعوبات التعلم.

- التعرف إلى التحديات التي تواجه مديرات المدارس في تحسين مستوى توظيف المعلمات للتقنيات المساندة في تعليم الطالبات ذوات صعوبات التعلم.
- التعرف إلى مقترحات مديرات المدارس حول ماهية المساهمة التي من الممكن أن تساعد في تحسين توظيف المعلمات للتقنيات المساندة في تعليم الطالبات ذوات صعوبات التعلم.

أهمية الدراسة

- تتمثل أهمية الدراسة الحالية فيما يلي:
- ندرة الأبحاث والدراسات السابقة التي تناولت واقع مديرات المدارس في تحسين مستوى توظيف المعلمات للتقنيات المساندة في تعليم طالبات صعوبات التعلم حيث تشري هذه الدراسة كافة الدراسات والبحوث التربوية في هذا المجال.
 - قد تلفت الدراسة انتباه القائمين على تخطيط وتطوير المناهج من خلال عقد دورات تدريبية للمدريات عن كيفية دعمهن للمعلمات لتحسين توظيفهن لتقنيات التعليم من أجل تحسين تعليم طالبات صعوبات التعلم.
 - يتوقع من الدراسة الحالية أن تفيد الباحثين في اقتراح بحوث جديدة نوعية تتعلق بمجال استخدام تقنيات التعليم المساندة في تحسين تعليم الطالبات ذوات صعوبات التعلم؛ وترتبط بمجال الإدارة والإشراف التربوي.

حدود الدراسة

- تتمثل الدراسة الحالية في الحدود الآتية:
- **الحد الموضوعي:** سوف تقتصر الدراسة الحالية على الكشف عن واقع مساهمة مديرات المدارس في تحسين مستوى توظيف المعلمات للتقنيات المساندة في تعليم الطالبات ذوات صعوبات التعلم.
 - **الحد البشري:** اقتصرت الدراسة على عينة من مديرات مدارس الخبر الابتدائية_ تعليم عام ، وعينة مجموعة التركيز (مديرات شرق الدمام بمختلف المراحل).
 - **الحد المكاني:** تم تطبيق الدراسة في مدارس الخبر (المرحلة الابتدائية/ تعليم عام) ، ومدارس شرق الدمام بمختلف المراحل.
 - **الحد الزمني:** تم إجراء الدراسة خلال العام الجامعي 1443هـ- 1444هـ.

مصطلحات الدراسة

التقنيات المساندة

هي مجموعة من الوسائل والأدوات ، والأساليب التي تستخدم في العملية التعليمية من أجل توصيل المعارف والمعلومات إلى الطالبات بصورة أفضل وأسهل ، وقد يستخدم هذه التقنيات الطالبة نفسها ، أو المعلم ، ويتم تنفيذها ضمن أسس علمية منظمة (علي ، 2017).

ويعرف الباحثان التقنيات المساندة: بأنها كافة التقنيات التي تستخدمها المعلمات في تدريس وتعليم الطالبات ذوات صعوبات التعلم وذلك بدعم ومساعدة مديرات مدارس الخبر للمرحلة الابتدائية ، مثل أجهزة العرض وأجهزة الحاسب والتابلت.

صعوبات التعلم

وتُعرف بأنها: "اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية ، التي تشمل على استخدام وفهم اللغة المنطوقة والمكتوبة ، وتظهر في عدم قدرة المتعلم التامة على التفكير أو الكتابة أو القراءة؛ ويتضمن هذا الاضطراب صعوبات في الإدراك وانخفاضاً في الأداء الوظيفي" (الباهلي وأبو نيان ، 2020 ، ص393).

وتعرفها الدراسة الحالية بأنها: اختلال في عملية أو أكثر من العمليات النفسية ، والتي تؤدي إلى صعوبة إدراك الطالب وتدني مستوى أدائه.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

نظراً لأن الغرض من الدراسة هي المعرفة العميقة عن واقع مديرات مدارس الخبر الابتدائية حيال مساهماتهن في تحسين مستوى توظيف المعلمات للتقنيات المساعدة في تعليم الطالبات ذوات صعوبات التعلم ، فقد استخدم الباحثان المنهج النوعي التفسيري ، ونشأ هذا المنهج لفهم طريقة التفاعل البشري والحوار الإنساني؛ ويغطي مختلف الظواهر الفلسفية المختلفة ، وتأخذ المعرفة في هذا المنهج شكلاً من التفسيرات لكيفية تفسير الآخرين لما تحويه حياتهم اليومية من تفاعلات ، وتعتمد على إجراء مقابلات بحيث يتم تفسير المبحوثين للمعلومات من خبراتهم اليومية (الرشدي ، 2018) ، واستخدم الباحثان المقابلة والمجموعات المركزة لجمع البيانات؛ كما استخدمنا طريقة التحليل الموضوعي لتحليل البيانات.

عينة الدراسة

تمثلت عينة الدراسة في مجموعتين من العينات؛ الأولى عينة من مجتمع مديرات مدارس الخبر للمرحلة الابتدائية في التعليم العام وعددهن (20)؛ حيث تم إجراء مقابلات فردية على عينه منهن وعددهن (3)، أُخترن بالطريقة القصدية؛ وهي العينات التي يختارها الباحثون بسبب معاشتهم للمشكلة، وامتلاكهم معلومات خاصة ودقيقة وغنية بموضوع البحث (الخليلي، 2012)، وتم اختيار المشاركات وفق معايير حددها الباحثون، وهي: أن تكون أفراد العينة مديرات مدارس، ولديهن خبرة في الإدارة لا تقل عن 10 سنوات، وحاصلات على درجة البكالوريوس فأعلى؛ وأن يوجد بالمدرسة برنامج لصعوبات التعلم تابع للإدارة العامة للتعليم بالمنطقة الشرقية، والجدول (1) يبين خصائصهن، وللحفاظ على خصوصية المديرات لم تُذكر أسماءهن الحقيقية.

كما تمثلت عينة الدراسة بعينة أخرى تُسمى (مجموعة التركيز) أُجري معهن ثلاث مقابلات جماعية، وتتكون من (11مديرة) من مديرات مدارس شرق الدمام بمختلف المراحل لديهن برنامج صعوبات التعلم، وعدد سنوات خبرتهن في الإدارة المدرسية تفوق 7 سنوات، ويُعرف "شيخه" Shaikh (2023) مجموعة التركيز بأنها إحدى طرق البحث النوعي والشائعة الاستخدام في جمع البيانات، وتتضمن عادة عددًا محدودًا من المستجيبين (6 - 10) ويحملون نفس خصائص عينة البحث الحالي.

جدول (1)

خصائص أفراد العينة.

اسم مستعار	المستوى الدراسي	نوع المرحلة	نوع المبنى	سنوات الخبرة
حور	بكالوريوس	طفولة مبكرة + صفوف دنيا	مبنى أرامكو	15 سنة
أمل	بكالوريوس	طفولة مبكرة + صفوف دنيا	مبنى حكومي	12 سنة
منى	بكالوريوس	صفوف عليا	مبنى حكومي	14 سنة

أدوات الدراسة

استخدم الباحثان المقابلة شبه المنظمة لجمع البيانات؛ كما استخدمتا لإجراء المقابلات مجموعة من الأسئلة المفتوحة، مع وجود دليل واضح حول الموضوعات التي سيتم تغطيتها استنادًا على أهمية التحول الرقمي ومدى مناسبته لمجريات الميدان التعليمي المعاصر؛ للحصول على بيانات

تفصيلية وعميقة عن مدى مساهمة مديرات المدارس في تحسين توظيف المعلمات للتقنيات المساندة في تعليم الطالبات ذوات صعوبات التعلم (للمرحلة الابتدائية/ تعليم عام) ، علاوة على ذلك ، فإن هذا النوع من المقابلات ، كما أشار Willig ، تُعتبر أشهر الأساليب وأكثرها مرونة؛ فهي توفر للمستجيبين حرية كبيرة في إعطاء المعلومات وبعث أكثر في موضوع الدراسة ، مما يوفر فهماً أفضل للإجابة عن أسئلة الدراسة (المناعي ، 2015) ، والأسئلة المطروحة على مديرات المدارس تم استخدامها مع مجموعة التركيز.

إجراءات الدراسة

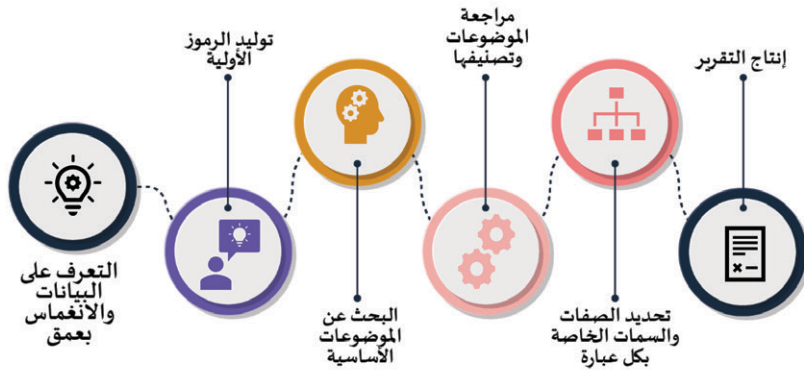
تمثلت إجراءات الدراسة في عدد من الخطوات ، هي:

- بعد الحصول على الموافقات لتطبيق الدراسة ، تم التواصل مع إدارة التعليم وبعض المدارس للحصول على العينة لجمع البيانات المطلوبة.
- تم ترشيح خمس مديرات وتزويدهن بأرقام للتواصل معهن ، وتمت المقابلات مع ثلاث فقط ، وتفرغ المقابلات كتابياً بعد الانتهاء منها مباشرة ، وكانت جميع المقابلات عن طريق برنامج الزوم بعد أخذ الإذن منهن بتسجيل المقابلة ، وحفظ التسجيلات للغرض البحثي وسيتم إتلافها بعد فترة ، واستمرت مدة المقابلات ما بين 30 دقيقة إلى 60 دقيقة لكل مقابلة.
- بعد الانتهاء من المقابلات الفردية وترميزها وتحليل البيانات واستخلاص النتائج ، تم إجراء المقابلات الجماعية مع مجموعة التركيز (العينة الأخرى) وعدد أفرادها 11 مديرة من مدارس الدمام؛ للتأكد من نتائج الدراسة وللمصادقة عليها ، وكذلك لإثراء البيانات والتحقق من بعض البيانات التي تم الحصول عليها من المقابلات الفردية.

تحليل البيانات

- تمت الاستعانة بدراسة (Braun & Clarke, 2006) التي قدمت دليلاً وشرحاً واضحين ووافيين لخطوات إجراء التحليل الموضوعي ، على النحو الآتي:
- **الخطوة الأولى:** التعرف إلى البيانات تعرفاً عميقاً ، وقد قُرئت عدة مرات بعد تفرغها من التسجيل الصوتي.
 - **الخطوة الثانية:** توليد الرموز الأولية ، بإعطاء البيانات (العبارات) سمات معينة ووضع رموز لها ، وخاصة البيانات التي تشكل اهتماماً بالغاً مع موضوع الدراسة والمتعلقة بأسئلتها.

- **الخطوة الثالثة:** البحث عن الموضوعات (العبارات) الأساسية والمتعلقة بأسئلة الدراسة ، وفرض الموضوعات المتشابهة ، وذلك باستخدام التمثيل المرئي ، وإيجاد الصلة بين كل عبارة وأخرى ، وتنظيمها في مجموعات متألّفة.
- **الخطوة الرابعة:** مراجعة الموضوعات وتتضمن مستويين الأول مراجعة العبارات والموضوعات المرمزة (المشفرة) ، وما إذا كانت تلك العبارات متجانسة ، وتشكل نمطاً متماسكاً ، أما المستوى الثاني فيما لو كانت الموضوعات غير متناسبة ، فهنا سيتم تشكيل سمة جديدة ، وفي هذه الخطوة تمت مراجعة جميع الموضوعات المشفرة.
- **المرحلة الخامسة:** تحديد الصفات والسمات الخاصة بكل عبارة وتسميتها باسم يحدد جوهر كل عبارة.
- **المرحلة السادسة:** إنتاج التقرير ، ويتضمن كتابة التقرير الخاص بالدراسة (استعراض النتائج) بالطريقة السردية التحليلية ، وتتميز بالترابط والتماسك والتسلسل المنطقي المقنع الذي يقدم حجة للقارئ فيما يتعلق بأسئلة الدراسة.



شكل (1): خطوات إجراء التحليل النوعي، من عمل الباحثة مصدره (Braun&Clarke,2006) الاعتمادية

يمكن اعتبار البحوث ذات التحليل الموضوعي النوعي موثوقة أو ثابتة إذا توصل باحثان يدرسان نفس الظاهرة باستخدام نفس الأدلة والظروف بشكل مستقل إلى نفس الاستنتاجات ، وتقديم تفاصيل كافية عن الظاهرة المدروسة (جامع ، 2019) وقد حرص الباحثان على تقديم تفاصيل عن تصميم البحث وإجراءاته ، وعن تحليل البيانات للوصول إلى النتائج واستخلاصها.

المصادقية

استراتيجية المصادقية في البحث النوعي هي إجراءات يستخدمها الباحثون النوعيون لإثبات دقة نتائجهم وإقناع الآخرين بهذه الدقة (Creswell, 2009). وقد اتبع الباحثان ما يلي:

- **الطريقة الأولى:** حث المبحوثين على الصدق في الإدلاء بالمعلومات وأن تكون صحيحة ، وطمأنتهم بأن المعلومات سرية وسيتم ترميز أسمائهم ولن يتم إظهار أي معلومات عنهم.
- **الطريقة الثانية:** استخدام برنامج الزوم في المقابلة مع المبحوثين وتسجيل المحادثة ، وذلك للاحتفاظ بها لحين التفريغ والاعتماد عليها في التكرار لالتقاط التفاصيل بدقة ، ومن ثم التلخيص منها بعد نشر الدراسة. الجدير بالذكر أن استخدام برامج الإنترنت والمختصة بالمكالمات الحية لإجراء المقابلات النوعية توفر فوائد كبيرة لكل من الباحثين والمشاركين ، مثل المرونة في الوقت ومن مواقع جغرافية مختلفة (Mirick & Wladkowski, 2019).
- **الطريقة الثالثة:** لجوء الباحثين إلى الكتابة التفصيلية في كل جزء من أجزاء الدراسة من تصميم البحث إلى استخلاص النتائج.

التأكيدية

تُشير التأكيدية إلى المدى الذي يؤكدّه الآخرون بشكل مستقل على النتائج التي تم الإبلاغ عنها. والآخرون عادةً ، هم المبحوثين أنفسهم (جامع ، 2019) ولذا قامت الباحثة بعرض نتائج الدراسة المستخلصة من المقابلات على المشاركين في الدراسة ، وتمت موافقتهم على ذلك.

الانتقالية

وتُشير القابلية للنقل في البحوث النوعية إلى مدى تعميم النتائج على السياقات الأخرى ، وهذا يشبه "الصدق أو الصلاحية الخارجية" في البحوث الكمية (Tappen, 2010) وتعني أيضاً ثراء الوصف والتفسير الذي يتم تقديمه. وقدمت الباحثان في هذه الدراسة تفصيلاً لسياق البحث بشكل مكثف وبدقة ، يشمل أسئلة البحث ، والعمليات التحليلية ، وإجراءات الدراسة ، وكيفية التوصل إلى النتائج.

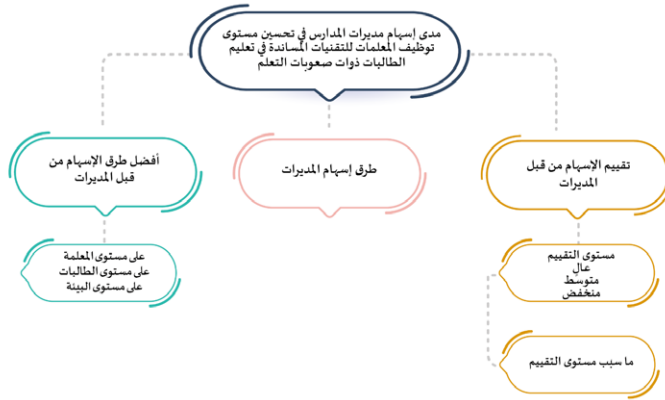
نتائج الدراسة ومناقشتها:

ترتكز نتائج الدراسة الحالية ومناقشتها على ثلاثة محاور موضحة من خلال الإجابة على أسئلة الدراسة ومدعمة بالأشكال الآتية:

إجابة السؤال الأول

نصّ هذا السؤال على: "كيف تسهم مديرات المدارس في تحسين مستوى توظيف المعلمات للتقنيات المساندة في تعليم الطالبات ذوات صعوبات التعلم؟".

وتضمنت إجابة هذا السؤال أربع مواضيع أساسية تدرج تحتها عدة موضوعات فرعية كما في الشكل الآتي:



شكل (2): المواضيع الرئيسة والفرعية المتعلقة بنتائج تحليل السؤال الأول

الموضوع الأول: تقييم مدى المساهمة تقييمًا ذاتيًا من قبل مديرات المدارس:

تم تقسيم الموضوع الأول والمتعلق بتقييم مدى مساهمة مديرات المدارس في تحسين توظيف المعلمات للتقنية المساندة في تعليم الطالبات ذوات صعوبات التعلم إلى موضوعين فرعيين:

1. مستوى تقييم المساهمة (عالٍ - متوسط - ضعيف)

اختلف تقييم مديرات المدارس لأنفسهن تقديرًا في مدى مساهماتهن في تحسين توظيف المعلمات للتقنية المساندة في تعليم الطالبات ذوات صعوبات التعلم ، فمنهن من قيمت نفسها بالمستوى الضعيف ، فذكرت إحداهن أنها لم تحرص على أن يتم استخدام التقنية للطالبات ذوات صعوبات التعلم ، فتقول(حور): "إن أسئلة الدراسة فتحت لي آفاق في الحرص على استخدام

التقنيات ، ولأنني في قرارة نفسي لا أحبذ التقنية في مجال صعوبات التعلم ، ولا يوجد لدي قناعة بذلك ، ولكن بشكل عام أرغب بتوفيرها لمسايرة التطورات الحالية في التعليم" ، في حين قيمت (أمل) مساهمتها بالمستوى العالي حسب وجهة نظرها ، فذكرت: "حرصتُ على تفعيل التقنية من خلال الحرص على توفير شبكة الإنترنت ، وتحفيز المعلمات على استخدام التقنيات المساعدة" ، وبالتالي تتفق مع نتائج دراسة (المبيضين ، 2021) في أن تقديرات مديرات المدارس الحكومية والمشرفات التربويات لدورهن في توظيف مهارات التعلم الإلكتروني من وجهة نظر المعلمات مرتفعة ، أما (منى) فذكرت أن مستوى تقييمها في المساهمة ليس عالياً ، وتقول: "أحاول بقدر الإمكان أن ألبى احتياجات المعلمات من التقنية بقدر المستطاع" ، أما مستوى التقييم لدى أعضاء مجموعة التركيز فانسجت بالفاعلية على حد قولهن ، والمعتمدة على تحقيق الهدف ، وتقول إحدهن: "أرى مساهمتي مناسبة وقابلة للتطوير" ، وهي تتفق مع كل من "حور ، وأمل".

2. السبب في مستوى التقييم:

تذكر المديرات أسباب اختلاف مستوى تقييم مساهماتهن في تحسين توظيف المعلمات للتقنيات المساندة حيث بررت (حور) ذلك المستوى من التقييم قائلة: "أنا لم أحرص على الإصرار في استخدام التقنيات الحديثة رغم توافرها في المدرسة بشكل ضئيل لأن مرحلة الطفولة المبكرة ومرحلة الصفوف الدنيا هي مرحلة تعتمد على المحاكاة وتقليد المعلمة في الكتابة والقراءة ، واعتمادهم في التعليم على الأشياء المحسوسة" ، أما (أمل) فبررت تقييمها العالي بقولها: "العصر هو عصر تقني فلذلك أنا ألزم جميع المعلمات بلا استثناء على استخدام التقنيات المساعدة" ، وتتفق مع (حور) ومع دراسة المبيضين (2021) حيث جاء في الدراسة أن تقديرات مديرات المدارس الحكومية لدورهن في توظيف مهارات التعلم الإلكتروني جاء بدرجة مرتفعة ، أما (منى) فبررت مستوى تقييمها لوجود عدد من التحديات التي ثبُتت عزيمتها عن المساهمة قائلة: "تقييمي ليس عالياً نظراً لوجود عدد من التحديات ، ولكن سأحاول أن أسد وأقارب في تلبية احتياجات المعلمات بقدر المستطاع من الأجهزة".

ونجد مما تقدم أن اختلاف المديرات في مستوى المساهمة من الممكن أن يعزى لعامل الإدراك بأهمية التقنيات وتوفيرها لذوات صعوبات التعلم ، ولعامل مفهوم التربية الخاصة بمفهومها الصحيح حيث أكدت نتائج دراسة الربيعان والخطيب (2017) أن أغلب المديرين أجمعوا أن القليل منهم أو بعضهم لديهم مفهوم عن التربية الخاصة.

الموضوع الثاني: الطريقة التي اتبعتها مديرات المدارس للمساهمة في تحسين مستوى توظيف المعلمات للتقنيات المساندة في تعليم الطالبات ذوات صعوبات التعلم:

من خلال إجراء المقابلات وُجد أن كل مديرة مدرسة تسعى بطرق مختلفة في المساهمة لتحسين توظيف المعلمات للتقنيات المساندة ، فذكرت (أمل) في قولها: "أحضر المعلمات لحضور الورش التدريبية وتأهيلهن تقنياً عن طريقها ، وأسعى جاهده في توفيرها حسب الإمكانيات المتاحة لدي" ، أما (منى): "يتم تكليف معلمة متميزة في المدرسة لعمل ورش تدريبية للزميلات وتقديم الورش عن بعد ، وللإجابة عن استفسار الزميلات في الميدان عن مستجدات البرامج والتقنية ، كذلك تم وضع لجنة التهيئة والاستعداد ولجنة الدعم التقني والفني للمعلمات وتزويدهن بالشروحات والفيديوهات في كيفية استخدام البرامج والمنصات" ، وعلى الرغم من عدم قناعة (حور) باستخدام التقنيات المساندة لطالبات صعوبات التعلم فإنها تقول: "أحرص على توفيرها بشكل عام من خلال الطلب المستمر من إدارة التعليم ومن شركة أرامكو" ، وكذلك: "حرصت أن يكون لكل طالبة جهاز التابلت لدخول منصة مدرستي ، وتوفير الأجهزة للجميع عن طريق شركة أرامكو وعن طريق التبرعات ، والبعض تم شراء الأجهزة مما تبقى من الميزانية التي توفرها لنا الإدارة" ، وأشارت إلى طريقة مساهمتها بالقول: "خصصنا في بداية كل عام معلمة ماهرة في مجال التقنية لتدريب زميلاتها الغير متقنات للتقنية ، أو لدعمهن في حال وجود خلل تقني أو ظهور بعض البرامج والتطبيقات الجديدة والمستخدمه في إجراء استراتيجيات التعلم ، ويتم الإعلان في المدرسة مسبقاً".

وأضافت "المساهمة عن طريق عمل الشراكات بين المدارس بما فيهم معلمات صعوبات التعلم" ، وأبدت المديرة انزعاجها من أمر وهو أن: "أغلب المعلمات يلجأن إلى استخدام الشاشات الذكية ليس لهدف توصيل المعلومات بطريقة أسهل أو لجذب الطالبات وتحبيبهن في التعلم ، وإنما للراحة من عناء الشرح التقليدي" ، وبالتالي فإن (حور) تختلف مع نتائج دراسة (الربيعان ، 2019) في أن المعلمين يرون أهمية استخدام الأجهزة اللوحية في تدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم؛ وتختلف مع دراسة (عبد الحليم وعبد العزيز ، 2019) في أن هناك نسبة تحسن ملحوظ على ذوي صعوبات التعلم عند استخدام التقنيات ، إذ تؤدي إلى زيادة تحصيلهم الدراسي ، وتراعي الفروق الفردية بينهم ، وتخفف من حدة الاضطراب عند ذوي صعوبات التعلم ، وتتفق مع نفس الدراسة في عدم الاعتماد التام والمطلق على التقنيات ، فلا بد من الخلط بين التدريس التقليدي والتقني بنسبة متفاوتة؛ ومع دراسة (Stetter ، 2018) في تحديدها لبعض الطرق التي يتم بها تقديم الخدمات التربوية لذوي الاحتياجات الخاصة

ومنها دمج الطرق التدريسية التقليدية بالتكنولوجيا الحديثة ، وتؤديها في ذلك (أمل) فتقول: "من وجهة نظري ، استخدام التقنية وخلطها مع الأساليب التقليدية هي الطريقة التي أحبها وتكون بنسبة 20% إلى 80% "، في حين رأت مجموعة التركيز بأن طريقة المساهمة هي التوجيه المستمر نظراً لأهمية هذه الفئة ، ويتوضح الدور الفاعل في دعمهن كي يحققن الحد الأدنى من المهارات المطلوبة ، بحيث تستطيع طالبة صعوبات التعلم أن تكون جزءاً فاعلاً في المجتمع ، ويكون لديها مستوى عالٍ من الاستقلالية والثقة بالذات ، ثم رأين أن الطريقة الأخرى هي طريقة تدريب الأقران في مجتمعات التعلم على مستوى المدرسة وعلى مستوى مكاتب التعليم بما يخدم معلمات صعوبات التعلم كي يتم دعمهن من قبل المتخصصات بالتقنيات الحديثة مع ابتكار وإعداد تطبيقات برمجية مساندة ، وتذكر إحداهن حول فهم المعلمات وحول أدائهن: "المعلمات في مستويات مختلفة من الفهم والأداء ، ولكن الغالبية العظمى يؤثر بهن التشجيع والتحفيز للتنافس".

الموضوع الثالث: أفضل الطرق التي اتبعتها مديرات المدارس في المساهمة، وكان لها الأثر في تحسين مستوى توظيف المعلمات للتقنيات المساندة في تعليم الطالبات ذوات صعوبات التعلم:

1. على مستوى المعلمة:

أشارت (منى) إلى أن أفضل الطرق للمساهمة هي مجتمعات التعلم حيث قالت: "إن مجتمعات التعلم هي أفضل الطرق فقد أفادتني جداً وكانت أسرع الطرق". وحددت (أمل) أفضل الطرق بقولها: "أحفز المعلمات لحضور البرامج التدريبية" حيث تُعتبر البرامج التدريبية من التطوير المهني للمعلمات ، وهي تتفق مع دراسة الربيعان (2019) في أن الدورات التدريبية تؤثر في إدراك المعلمين لأهمية استخدام الأجهزة اللوحية في تعليم ذوي صعوبات التعلم. واعتبرت (حور) أن تبادل الزيارات بين المعلمات هي أفضل الطرق حيث عبرت عنها بقولها: "تبادل الزيارات فيما بين المعلمات هي أفضل الطرق فيما بينهن ، في كون أن المشاهدة الحية لها الأثر في فعالية اكتساب المهارات التقنية وهي تمثل التطبيق والتدريب العملي ، وتُعتبر أفضل المساهمات بالنسبة لي" ، فالزيارات التبادلية بين المعلمات من أساليب التنمية المهنية والتدريب أثناء الخدمة (دخيل الله ، 2020) وذكرت (حور) أن من الطرق التي تتبعها في المساهمة هي القراءة الموجهة حيث أنها من أهداف التوجيه الفني الذي يحقق أهداف متعددة مرتبطة بأطراف العملية التعليمية (عامر ومحمد ، 2019) وتتفق النتائج الحالية مع دراسة (الربيعان والخطيب ، 2017) في أن التدريب مهم لتطوير معرفة معلمي التربية الخاصة ليتمكنوا من تعليم الطلاب ذوي

صعوبات التعلم ، وهذا ما تؤكد مجموعة التركيز في اتفاق أفرادها بأن النمذجة والمحاكاة من خلال التدريب هما أفضل الطرق ، مع خلق الدافعية والمتابعة والتقييم المستمر من قبل المديرات.

2. على مستوى الطالبات:

حرصتْ المديرة (حور) على توفير الأجهزة بطرق عدة وإدخالها في المدرسة ، فقد أضافت: "لا أستطيع أن أقدم شيء أكثر مما ذكرت سابقاً مع التحفيز والتشجيع ، فكل ما أقدمه للمعلم سوف ينعكس إيجاباً على الطالب ، ولقد قدمت وزارة التعليم برنامج "ساعة برمجة" ، ولتحفيز الطالب فقد قمنا بتدريبه على ساعة البرمجة ونشر التوعية بين الأهالي ويكون أحياناً الطلاب من ذوي صعوبات التعلم أسرع استجابة من الطلاب العاديين في ساعة البرمجة التي طرحتها الوزارة" ، فهي تتفق مع دراسة الربيعان (2019) من وجهة نظر المعلمين نحو استخدام الأجهزة اللوحية في تقويم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتي جاءت إيجابية ، في حين أشارت (أمل) أن مدرستها مبنى حكومي ، وتتمنى أن يكون لكل طالب وطالبة جهاز ، ولكن هناك صعوبات تمنعها من المساهمة ، أما (منى) فقالت: "أفضل الطرق بالنسبة لدعم الطالبات هي من خلال التبرعات من قبل المعلمات للطالبات ذوي صعوبات التعلم ، ولم توفر لنا الإدارة أجهزة تقنية حديثة لا للطالبات ولا للمعلمات حيث أنه لا يوجد لدي أي جهاز من عهدة إدارة التعليم".

3. على مستوى البيئة المدرسية:

تهيئة البيئة المدرسية الجاذبة من أهداف رؤية 2030 لتعزيز التعلم لجميع المراحل ومن الضروري الاهتمام بها ، والتطلع نحو تنمية جوانبها الإيجابية والتواصل مع المسؤولين لمساعدة الإدارة المدرسية على توفير البيئة المحفزة والأمنة والتي يطمح لها الجميع ، ومن خلال المقابلات نجد شبه اتفاق بين المديرات على وجود تحدٍ يعوقهن عن المساهمة على الوجه الأكمل ، فقد أشارت المديرة (أمل) بالقول: "تم توفير شبكة الانترنت حسب استطاعتي" ، وذكرت (منى): "لم أطلب أجهزة متنوعة من إدارة التعليم ، فقط طلبتُ أجهزة عرض لتسهيل عرض الدروس ولتجهيز الفصول بها وتم إفادتي بأن ذلك غير متوفر" ، وهي تتفق مع (حور) في طريقة مساهمتها على مستوى البيئة المدرسية وذلك عن طريق رفع خطابات الطلب إلى إدارة التعليم ، وأفادت أن تلبية الطلب متوقف على حسب احتياج ذوي الإعاقات وحسب مقدرتنا وأيضاً نطلب من أولياء الأمور توفيرها ، بينما طالبات صعوبات التعلم يتوفر لهم مثل غيرهم من الطالبات العاديات إن وجد؛

فتجهيز المبنى يتم عن طريق شركة أرامكو"، وأضافت: "بيئتنا المدرسية من أفضل البيئات لأنها تابعة لشركة أرامكو من ناحية الساحات ، والفصول فهي بيئة جاذبة حيث أن المعلمات والطالبات لا يرغبون بالتسرب منها أو النقل".

إجابة السؤال الثاني

نصّ هذا السؤال على: "ما التحديات التي تواجه مديرات المدارس حول مساهماتهن في رفع وتحسين مستوى توظيف المعلمات للتقنيات المساندة في تعليم الطالبات ذوات صعوبات التعلم؟".

وتضمنت إجابة هذا السؤال خمس مواضيع أساسية تدرج تحتها عدة موضوعات فرعية كما في الشكل الآتي:



شكل (3): المواضيع الرئيسة والفرعية المتعلقة بنتائج تحليل السؤال الثاني

الموضوع الأول/ التحديات المالية والمتمثلة في:

1. الميزانية التشغيلية: تتفق جميع المديرات على عدم وجود بند مخصص في الميزانية لصرف أجهزة تقنية أو مساندة لطالبات صعوبات التعلم ، فتقول (حور): "عدم صرف ميزانية خاصة لطالبات صعوبات التعلم أو ميزانية محددة لشراء الأجهزة التي تخدم هذه الفئة" ، كما أضافت (أمل): "هناك تحدي مادي في عدم وجود مخصصات مالية من قبل إدارة التعليم تسمح لنا بشراء ما يلزم من تقنيات مساعدة وتقنية وحتى لو تم السماح فهي لا تفي بالغرض فهي ميزانية محدودة جداً" ، وتضيف (منى): "يوجد لدي عائق مادي في عدم وجود ميزانية لتجهيز غرف صعوبات التعلم بالأجهزة التقنية المساندة".

2. **الصندوق المدرسي:** أما من ناحية تخصيص بند في الصندوق المدرسي لدعم هذه الفئة ، فاتفقن جميعاً على عدم وجود ذلك ، ويتفقن مع دراسة (Abu Aghayth , 2019) في أن النقص في استخدام التكنولوجيا المساندة كان نتيجة لعائق النقص في التمويل ، وتوصي دراسة العصيمي (2015) بضرورة توفير ميزانيات مناسبة لشراء وإنتاج مواد تعليمية تخص ذوي صعوبات التعلم.

الموضوع الثاني / التحديات التقنية وتتمثل في:

1. منصة مدرستي:

لا تدعم منصة مدرستي فئة صعوبات التعلم ، وأفادت المديرات بذلك ، فتذكر المديرة (حور): "أما طالبات صعوبات التعلم لم نستطع أن نعمل لهن جدول خاص بهن في منصة مدرستي حيث أن المنصة لم يُخصص فيها ما يخص طالب صعوبات التعلم؛ لأنه لا بد من خروج الطالبة من الصف العادي إلى صف صعوبات التعلم ، وهذا غير متاح في المنصة ، ونلاحظ أيضاً لكل طالبة جدول خاص فيها وهذا يُعتبره تحدي ، تواجهه طالبة صعوبات التعلم تقنياً ، ولكن يتم العمل من خلال إنشاء غرف خاصة في التيمز ، وإرسال رابط للطالبة لاستدعائها لغرفة الصف في برنامج التيمز ، والمنصة غير متاحة لمعلمات صعوبات التعلم" ، وتؤكد ذلك (منى) بالقول: "عندما كانت الدراسة عن بعد وعند قيامي بالزيارة الصفية الإشرافية لمعلمة التربية الخاصة ، تلجأ المعلمة إلى إضافة طالبات صعوبات التعلم عن طريق غرفة خاصة في التيمز ، وكانت المعلمة تُرشدنهم حول كيفية استخدام القلم على البورد ، والطالبات تعلموا ذلك بشكل أسرع ، وهم مستمتعين بالتقنية وأدوات المنصة ، مصاحبة في تعليمهم برامج وألعاب إلكترونية هادفة تعليمية كتعليم الحروف وكتابتها" ، وتتفق مع دراسة الربيعان (2019) من وجهة نظر المعلمين نحو استخدام الأجهزة اللوحية في تقويم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتي جاءت إيجابية ، أما (أمل) فهي تتفق في ذلك مع الأخريات في عدم دعم منصة مدرستي لطالبات صعوبات التعلم.

2. مدى توافر الشبكات:

توفر شبكات الإنترنت تساعد على إنجاز الأعمال وتقليل الوقت والجهد ، ومما ضايق المديرات ضعف شبكة الإنترنت إذ لا تصل إلى كل المرافق فالمدارس كبيرة وذات مرافق متعددة ووجودها في نقطة واحدة في المدارس لا تفي بالغرض الذي وضعت له ، فذكرت (أمل): "نعاني من ناحية عدم

توافر شبكة الإنترنت بالشكل المطلوب ، حيث تم وضع الشبكة في مكان واحد ووضعها في نقطة واحدة ، واضطرت لتمديد الشبكة من حسابي الخاص بكلفة 3000 ريال تقريباً ، ولم يتم تغطية المباني بالكامل حيث يوجد لدي مبنين دراسيين " ، وبذلك تتفق مع (حور) التي تقول: "عدم توفر شبكة الإنترنت لجميع فصول الطالبات والذي يُعيق استخدام التقنيات المساندة" ، وتتفق مع (منى) أيضاً في نفس الرأي.

3. نوع التقنية المساندة المتوفرة في المدارس:

تتعدد التقنيات المساندة المستخدمة في تعليم الطالبات ذوات صعوبات التعلم ، ومن خلال المقابلة التي أجريت مع مديرات المدارس اتضح أن النوع السائد من التقنيات المساندة هي أجهزة العرض وأجهزة التابلت؛ حيث أشارت إليها (منى) في قولها: "وفرنا للطالبات أجهزة التابلت من حسابنا الخاص ولا يوجد أي جهاز عرض أو سبورة ذكية في غرفة صعوبات التعلم أما في بعض الفصول فقد توفر جهازين أو ثلاث أجهزة من التبرعات وهذا لا يكفي" ، وأشارت (حور) إلى ذلك بقولها: "السبورات التفاعلية ، الكمبيوترات وأجهزة العرض متوفرة ، عدا الأجهزة اللوحية فهي غير متوفرة ، فالأجهزة تكون متوفرة حسب الاحتياج ، وحسب مقدرتنا على توفيرها" ، في حين تُضيف (أمل): "يوجد لدينا الشاشة التفاعلية ، وضعتها في قاعات يستفيدون منها المعلمات ، وتستعين المعلمة ببرامج تستفيد منها في تعليم طلاب وطالبات صعوبات التعلم على التابلت" ، وأشارت إلى أن غرفة صعوبات التعلم تخلو من الأجهزة التقنية ، وتُضيف: "تستخدم معلمة صعوبات التعلم المحسوسات ، حيث أنها تمتلك جدار كامل موجود عليها أشياء محسوسة تُستخدم في عملية التعليم لأن الطلاب وهذا يناسب فئة الطفولة المبكرة" ، وأشارت مجموعة التركيز إلى أن جميع التقنيات المساندة متوفرة ومتنوعة وأخص بالذكر المباني التابعة لشركة أرامكو ، أما الأخريات فيتفقن مع المديرات (أمل) و(حور) و(منى) في قلة وجودها.

الموضوع الثالث/ تحديات بيئية وتتمثل في:

نوع المبنى ومدى صلاحيته:

اتضح من المقابلة مع مديرات المدارس اللاتي لديهن برنامج صعوبات التعلم أن المباني جميعها حكومية وتابعة لإدارة التعليم في التصميم إلا مبنى واحداً فهو مصمم من قبل شركة أرامكو ، ويرجع تاريخ المدارس التي بنتها أرامكو السعودية إلى الاتفاقية التي أبرمت بين ممثلي

من الحكومة السعودية وأرامكو السعودية والتي كانت تسمى آنذاك بشركة الزيت العربية الأمريكية حيث وافقت أرامكو في عام 1953 على بناء ما يكفي من المدارس لاستيعاب الطلاب (قسم مباني المدارس الحكومية، 2023).

والمبنى يُمثل البيئة المدرسية التي تُحيط بالطالب ، ومع جميع التطورات التعليمية الحاصلة في جميع المجالات يُعد المبنى المدرسي من أهم ركائز العملية التعليمية ، ونستدل على ذلك بقول المديرية (حور): "بيئتنا المدرسية من أفضل البيئات لأنها تابعة لشركة أرامكو من ناحية المساحات والفصول فهي بيئة جاذبة حيث أن المعلمات والطالبات لا يرغبون بالتسرب منها أو النقل" ، وهي بهذا لا تواجه تحدياً في المبنى المدرسي حسب قولها؛ لأن مباني أرامكو تحت الصيانة المستمرة ، وهي مصممة على هيئة دور واحد لسلامة الطلاب" ، في حين أن المبنى المدرسي الذي تديره (أمل) مبنى حكومي كبير جداً متعدد الأدوار يضم عدداً كبيراً من الفصول ، ويتضح ذلك في قولها: "لدي 35 فصل للعام الماضي 29 فصل غير مجهزة بأجهزة العرض ، وعند الطلب بتجهيزها من الإدارة يتم مخاطبتي بأن العدد كبير" ، وهنا يتضح عدم جاهزية المبنى للطالبات العاديات ناهيك عن جاهزيته لطالبات صعوبات التعلم ، وتُضيف (منى): "بأن جميع الفصول غير مجهزة بالتقنية والظروف المادية للمعلمات لا تسمح لهن بتوفير ذلك" ، وبذلك تتفق مع (أمل).

وفي ضوء ما تقدم ، يُلاحظ أن المدارس تختلف بيئاتها ومعايير صلاحيتها حسب الشركة المخولة بالإشراف عليها من حيث البناء والتصميم والصيانة المستمرة وتوفير الاحتياجات المادية والتقنية لطالبات صعوبات التعلم ، وتؤكد دراسة (Stetter , 2018) أن توفر البيئات التعليمية عبر الإنترنت تُعتبر من الطرق التي يتم عن طريقها توفير خدمات تربوية وتعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة.

الموضوع الرابع/ تحديات من قبل أولياء الأمور وتمثل في مدى قبولهم لتصنيف أبنائهم وتعاونهم مع إدارة المدرسة:

تزويد أولياء الأمور بمجموعة من الحقائق حول صعوبات التعلم من الأمور المساعدة التي تجعل ولي الأمر يتعاون مع المدرسة ، ويشارك في التخطيط لتعليم هذه الفئة (صابر ومنى ، 2018) ، ولا يقف عائقاً أمام المدرسة ، فتذكر (حور): "أكيد فهناك من الآباء من يتأثر من عملية التصنيف ، فيسحب أبنائه من المدرسة بسبب التصنيف وينقلهم إلى مدارس أخرى ، وآخر يدفع أبنائه بالقوة إلى فصل صعوبات التعلم ، وبعد إجراء الاختبار لهم نجد أن أبنائهم ليسوا من ذوي صعوبات التعلم ، ولكن يصر ولي الأمر على أن ابنه أو ابنته من ذوي الصعوبات".

الموضوع الخامس/ تحديات أخرى وتتمثل في:

1. المعلومات ومستوى توظيفهن للتقنية:

تمتدح المديرات معلومات التربية الخاصة بشكل متفاوت ، ويصنفنهن بأنهن مستجيبات لكل ما يُسند إليهن أو ما يرينه مناسباً للعملية التعليمية ، فتؤكد (منى) على ذلك في قولها: "المعلومات بما فيهم معلمة صعوبات التعلم على مهارة عالية في التعامل مع التقنية" ، وتختلف (حور) مع سابقتها فتصرّح بأن: "استخدام المعلومات بشكل عام للتقنية جيد جداً ، وهن متقبلات للتقنية وللدعم المقدم ، ويقبلن بشدة على التقنية وذلك بسبب وجود منصة مدرستي والتحول الرقمي السريع الحاصل في التعليم" ، وبذا تتفق مع دراسة السعيدات (2019) في أن درجة امتلاك الكفايات التكنولوجية المساندة لدى معلمي ذوي صعوبات التعلم جاءت بدرجة متوسطة؛ ومع دراسة (Cavkaytar & Ozguc، 2014) في أن استخدام التكنولوجيا جاء محدوداً؛ ومع دراسة (Ogirima et al. , 2017) في أن المعلمين لديهم موقف إيجابي تجاه استخدام التقنيات المساندة ، ولكن لا يوجد كفاءة لديهم في استخدام التقنيات المساندة ، واتفقت أيضاً مع دراسة العصيمي (2015) ودراسة أبي ربيع (2015) في أن استخدام توظيف معلمي صعوبات للتقنيات التعليمية وتكنولوجيا المعلومات جاء بدرجة متوسطة ، واستطردت (حور) قولها: "ارتفاع أعداد طالبات وطلاب صعوبات التعلم وقلة وجود معلومات التربية الخاصة بالمدارس واكتمال أنصبة التدريس ، يمنع المعلمة من استخدام التقنية والتدريب عليها و تفعيل الزيارات التبادلية فيما بينهن" ، ويتفق هذا القول أيضاً مع دراسة العصيمي (2015) في أن معلمي صعوبات التعلم يواجهون تحديات في استخدامهم للتقنيات وجاءت بدرجة متوسطة ، أما (أمل) فتتفق مع زميلتها (منى) فتذكر: "معلمة صعوبات التعلم معلمة رائعة فهي تُفعل التقنية الحديثة والمساعدة بشكل جميل مع الطالبات والطلاب وهم متفاعلين معها سواء كانوا عن بعد عن طريق التيمز ، والألعاب التفاعلية ، أو حضورياً فلهم فصل خاص ، ويتم تشغيل الآي باد فيما يخدم هذه الفئة" ، وبالتالي يتفقن مع دراسة (عبد الحليم وعبد العزيز ، 2019) في أن أغلب معلمي ذوي صعوبات التعلم يستخدمون التقنيات المساندة بدون مساهمة ، وأنهم ليسوا بحاجة إلى تدريب وذلك لسهولة الأمر.

2. المشرف التربوي:

للمشرف التربوي دور فعال في إنجاح العملية التعليمية ، وتتفق جميع المديرات اللاتي أجريت معهن المقابلات على انعدام دور المشرف التربوي فيما يخص طالبات صعوبات التعلم فهن يعانين من

تحديات ، فتسرد (حور) معاناتها: "الانكالية المطلقة على مديرة المدرسة في توفير احتياجات صعوبات التعلم دون مشاركة المشرف التربوي من المكتب أو من الإدارة ، حيث أن المشرف التربوي عليه الجزء الأكبر في السعي جاهداً لتوفير احتياجات ومتطلبات هذه الفئة بعد مديرة المدرسة ، وعليه الدور الفعال في تهيئة المعلم وتدريبه على التقنية والأدوات المساعدة ، واستخدام البرامج التي تخدم عملية تعليم صعوبات التعلم ، فمديرة المدرسة على الأغلب غير ملمة بجميع البرامج والتقنيات المساندة الخاصة بصعوبات التعلم ، والمشرف الفني المتخصص في التربية الخاصة هو من المفترض يكون الداعم الأكبر للمعلمين ، واستطردت أيضاً قائلة: "لا يظهر دور المشرف في مدارسنا من حيث وضع الخطط الفردية والذي من المفترض يكون المشرف هو الداعم الأساسي والمساهم في وضعها" ، وتؤكدان (أمل) و (منى) ذلك فتذكر إحداهن: "لا نرى دور واضح للمشرف التربوي" ، وتذكر الأخرى: "يكاد ينعدم دور المشرف في مساهمته معنا في تلبية احتياجات صعوبات التعلم أو المشاركة في وضع الخطط الفردية" ، وتختلف أقوال المديرات مع دراسة المبيضين (2021) في أن تقديرات المشرفات التربويات لدورهن في توظيف مهارات التعلم الإلكتروني من وجهة نظر المعلمات جاء بدرجة مرتفعة.

3. إدارة التعليم:

تدعم إدارة التعليم جميع الطالبات بنسب متفاوتة بمن فيهن فئة صعوبات التعلم ، ولكن شركة أرامكو المتبينة لعدد من المباني المدرسية لا تدعم طالبات صعوبات التعلم ويتضح هذا في قول (حور): "يصلنا الدعم من الجهتين فيما يخص التربية الخاصة يكون الدعم من إدارة التعليم ، أما فيما يخص الطالب العادي فمن شركة أرامكو ، ولكن الدعم محدود لا يفي بالغرض" ، وهي تتفق مع (أمل) التي تقول: "أواجه تحديات في عدم تلبية إدارة التعليم لجميع طلبات المدرسة من توفير الأجهزة؛ حيث أن لدي 35 فصل غير مجهزة بأجهزة العرض" ، وتشير (منى) إلى ما تعانيه في سبيل محاولة تلبية احتياجات ذوي صعوبات التعلم: "لا يوجد لدي أي جهاز من عهدة الإدارة فجميع الأجهزة خاصة بالمعلمات ، وجهازين أو ثلاث من تبرعات المعلمات المقدرات" ، وهي بذا تتفق مع دراسة (العصيمي ، 2015) التي تؤكد أن معلمي ذوي صعوبات التعلم يجدون تحديات وجاءت بدرجة متوسطة.

4. إدارة المدرسة:

استكمال التشكيلات المدرسية من أهم الأمور الأساسية في المدارس ، فالهيكل التنظيمي المتكامل يضمن تأطير الوظائف ، وتوزيع المسؤوليات والواجبات وتنسيقها على أكمل وجه ، وله دور فعال في بلوغ

المدرسة غاياتها بكفاءة عالية ، ووضعت الوزارة دليلاً تنظيمياً للمدارس موضحة فيه الهيكل التنظيمي حسب أعداد الطلاب ، وتواجه المدارس مشكلة استكمال تشكيلاتها المدرسية سواء كانوا إداريين أم معلمين ، فتقول (أمل): "أعاني من عدم استكمال التشكيلات المدرسية الإدارية بشكلها الأساسي حسب الدليل التنظيمي" ، وتؤكد (منى) ذلك في قولها: "أنا في الأساس وكيلة ، ومكلفة بإدارة المدرسة حيث لا يوجد في المدرسة وكيلات أساسيات ولا مديرة ، ولدي 12 فصل في حدود 400 طالبة من بينهم عدد من طالبات صعوبات التعلم" ، وهذا ما تؤكد دراسة (عيسى وعليجات ، 2016) على أهمية إيجاد رؤية واضحة نحو تنظيم مدارس التعليم الأساسي ، وإعادة بنائه بما يتوافق وأسس الإدارة المدرسية الحديثة ومتطلبات المدرسة الفعالة ، ويلاحظ أن للمديرات رغبة ملحة في تفعيل التقنيات لمسايرة العصر بشكل عام ولكن الأعباء الإدارية تمثل عائقاً أمامهن لعدم اكتمال التشكيلات المدرسية حسب الهيكل التنظيمي الوارد في الدليل التنظيمي لمدارس التعليم العام.

5. المبادرات النوعية:

تذكر (حور): "هناك الكثير من الزميلات (المعلمات) المبادرات ، وتصرف الكثير من الأموال لتوفير الأجهزة ولجلب الأدوات المساندة ، ولا يوجد تبرعات أو مبادرات من جهات خارجية" ، وتؤكد ذلك (منى) بقولها: "جميع الأجهزة خاصة بالمعلمات" ، وهذا دليل لعدم وجود متبرع من جهات أخرى بغرض المشاركة المجتمعية أو دعم المدارس ، وتعد الشراكة بين المدرسة والأسرة والمجتمع الخارجي إحدى استراتيجيات تطوير التعليم العام في المملكة العربية السعودية ، ويشير الحميد (2018) إلى دور القيادات المدرسية في تفعيل الشراكة المجتمعية الفاعلة فهي تقود إلى شعور الطلاب بأنهم جزء من العالم الخارجي من خلال تلبية احتياجاتهم المتنوعة ، ومن وجهة نظر الباحثين من الممكن أن يكون هذا العائق ناتجاً عن صعوبة الإجراءات الإدارية التي تتطلب إقامة شراكة خارجية مع المدارس.

6. الجدول المدرسي:

تشير المديرة (حور) إلى أمر مزعج قائلة: "هناك أمر مزعج في برنامج صعوبات التعلم ، وهو خروج طالب/ة صعوبات التعلم من الفصل العادي في وقت حصص مفروض عليه/ا حضورها في الجدول المدرسي ، ولا بد من تنظيم خروج طالب/ة صعوبات التعلم أو إيجاد حل لذلك" ، وهي تتفق مع (أمل) و(منى) في ذلك ، وتكون مهمة لحضور هذه الفئة لتلك الحصص مما يفوت عليهم الكثير من الدروس.

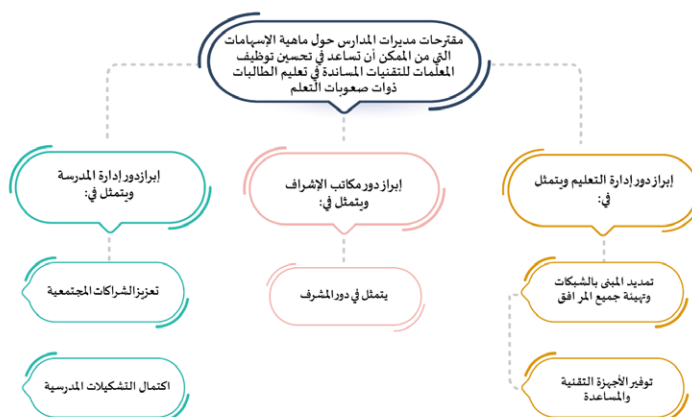
ومن وجهة نظر الباحثين ، فإنهم يرون أن خروج طالبات صعوبات التعلم من الفصل العادي أمر خارج عن إرادة المعلم ، ويمثل عائقاً في استمراريته في الصف العادي ، ويفوته بعض المفاهيم الأساسية في بعض المواد التدريسية.

وبشكل عام ، تذكر ما تراه مجموعة التركيز من تحديات يجدهن في مدارسهن فتقول إحداهن: "التحدي الوحيد عدم رغبة بعض المعلمات في التطوير وقلة قدرة البعض الآخر على استخدام التقنية" ، وتقول أخرى: "الأمر متعلق بالقناعات ، فتصور بعض المعلمات أن هذه الفئة مهما بُذل الجهد فلن يفيد معهن" ، ويتفقن جميعاً في أن إدارة التعليم لا تدعم فهي تتأخر في الاستجابة فيما يخص صيانة الأجهزة وفي توفيرها وعدم إيصالها في الوقت اللازم؛ وأنهن يدفعن من حساباتهن الخاصة لإصلاح المتعطل منها وتوفير ما يلزم.

إجابة السؤال الثالث

نصّ هذا السؤال على: "ما مقترحات مديرات المدارس حول ماهية المساهمات التي من الممكن أن تساعد في تحسين توظيف المعلمات للتقنيات المساندة في تعليم الطالبات ذوات صعوبات التعلم؟".

كان لمديرات المدارس مقترحات عدة ومن زوايا مختلفة لتسهيل مساهماتهن في تحسين توظيف المعلمات للتقنيات المساندة في تعليم الطالبات ذوات صعوبات التعلم ومن خلال تحليل المقابلات نتج عن هذا السؤال ثلاث موضوعات رئيسة تتمثل في دور إدارة التعليم ، دور مكاتب الإشراف ، دور إدارة المدرسة كما هو موضح في الشكل الآتي؛ وفيما يلي تفصيل ذلك:



شكل (4): المواضيع الرئيسية والفرعية المتعلقة بنتائج تحليل السؤال الثالث

الموضوع الأول/ دور إدارة التعليم ويتمثل في:

1. تهيئة المرافق المدرسية وتمديد المبنى المدرسي بالشبكات العنكبوتية:

تهيئة البيئات التعليمية بجميع متطلباتها المادية والتقنية والتجهيزات التعليمية من أهم الأمور الأساسية للسير نحو عملية تعليمية هادفة ، وتقتصر (منى): "أتمنى من إدارة التعليم تهيئة مرافق المدرسة لطالبات التربية الخاصة بما فيهن طالبات صعوبات التعلم ، وتغطية المبنى بشبكات الإنترنت حيث أن التعلم أصبح يتجه نحو التحول الرقمي" ، وتطالب كذلك (حور) ب: "دعم جميع مرافق المدرسة من قبل الإدارة بشبكة الإنترنت" ، وفيما سبق تم توضيح مساهمات مديرات المدارس في تهيئة البيئة الجاذبة حسب قدراتهن ، ولكن الدور الأكبر يأتي من ناحية إدارة التعليم في تهيئة البيئة الجاذبة التي تعزز العملية التعليمية ، وتزيد من رضا المعلمين وتساعد في تحقيق رؤية 2030.

2. توفيرها للأجهزة التقنية المساندة لطالبات صعوبات التعلم:

أما من ناحية توفير الأجهزة التقنية المساندة ، فتشير (منى) إلى أن وجود المناهج الرقمية مثل المهارات الرقمية ، يتطلب من الطالبات تنفيذ البرامج في المدرسة ، وتقول: "أقترح على إدارة التعليم تجهيز معامل الحاسب بالكامل ، ولعدم وجود المعمل أصبحت المادة نظرية ، وفيها صعوبة على الطالبات" ، وأيضاً تقترح (أمل) بتوفير ميزانية خاصة بصعوبات التعلم ليتسنى شراء أجهزة لطالبات وطالبات صعوبات التعلم ، وتؤكد ذلك (حور) في قولها: "أين الأجهزة التي يكون عددها متاح لكل طالب ليحل الاختبارات الوزارية أو الصادرة من المكاتب؟ أين شبكة الانترنت؟ عندما نرغب في التحول التقني لا بد أن تكون المدرسة مجهزة بالمعدات والمساعدات التقنية ، كذلك نلاحظ وجود فصل أو معمل للحاسب ويكون في المدرسة مثلاً 20 فصل بمعدل 600 طالب وطالبة هل هذا المعمل يكفي لحصص الحاسب؟ حيث يحوي (15 - 20) جهاز من الطراز القديم" ، وهذا التحدي يقف عائقاً أمام تحقيق أهداف التحول الرقمي 2020.

الموضوع الثاني/ دور مكاتب الإشراف ويتمثل في:

1. دور مراكز التدريب في المكاتب الإشرافية:

تتميز التنمية المهنية للمعلمات بأنها عملية هادفة ومقصودة وتتصف بالاستمرارية ويتضمنها عدد من البرامج التدريبية التي تتطلب من المعلم التفاعل (السويدي ، 2022) ، ولكن لا بد أن تكون

مناسبة لأوقات المعلم ولا سيما إذا كانت في أثناء الخدمة ، والجدير بالذكر أن لـ (أمل) رأياً في عملية التدريب ، تلخصه بقولها: "توقيت التدريب للمعلمات من قبل الإدارة غير مناسب فلا بد من وضعها في وقت متاح لها ، وعدم التعارض مع الحصص الدراسية لها" ، وتختلف مع دراسة (الربيعان والخطيب ، 2017) في أن مديرو المدارس يُصرحون بأنه لا يوجد حالياً تدريب لمعلمي التربية الخاصة أثناء الخدمة.

2. دور المشرف التربوي:

أما من ناحية دور المشرف التربوي فللمديرة (أمل) مقترح تشير إليه بالقول: "أتمنى أن أرى جهود مشرف التربية الخاصة على أرض الميدان" ، وتضيف (منى) مقترحاً فتقول: "لا بد أن يكون للمشرف التربوي دور في وضع الخطط الفردية" ، وتختتم (حور) بالقول: "فالمشرف الفني المتخصص في التربية الخاصة هو من المفترض يكون الداعم الأكبر للمعلمين" ، ويجب على المشرف التربوي القيام بأدواره ومهامه ، ويُشير (السليطي ، 2019) إلى أن مهام المشرف التربوي تتمثل في تطوير وتقييم البرامج وتطوير مصادر التعلم والاستفادة من الخدمات المساندة ومشاركة المجتمع وتقييم فرق العمل ، ويتفق هذا مع دراسة (Stetter , 2018) في كيفية معالجة الخطط الفردية من ناحية التسهيلات والتعديلات بمشاركة جميع الأطراف وخاصة الوالدين.

الموضوع الثالث/ دور إدارة المدرسة ويتمثل في:

1. التشكيلات المدرسية:

استكمال التشكيلات المدرسية الإدارية من مدير ووكيل وموجه طلابي ورائد نشاط ، وليس لمديرة المدرسة يد في ذلك فقد كشفت كل من (أمل) و(منى) في إجابة السؤال السابق عن التحديات التي تتمثل في أن مدارسهما تفتقر إلى عدم اكتمال التشكيلات المدرسية والإدارية ، ومن حديثهما السابق تأملان المسارعة في حل مشكلة عدم اكتمال التشكيلات الذي يؤدي إلى إعاقة العملية التعليمية؛ ولما فيه من مهام متعددة وخاصة بكل موظف يصعب على الموظفين الآخرين القيام بها.

2. قدرتها على تعزيز الشراكات المجتمعية:

توصي دراسة (الرحيلي و السيسي ، 2019) بضرورة قيام الإدارة المدرسية بتفعيل التواصل مع أولياء الأمور بشتى الوسائل ، والاستفادة من التغذية الراجعة المقدمة منهم ، وتنمية مهارات

التواصل الفعال عند المعلمات ، وإيجاد قنوات فعالة للتواصل؛ كل ذلك من أجل تعزيز الشراكة المجتمعية بين المدرسة ومجتمعها الداخلي والخارجي ، ومن خلال المقابلات يتضح لنا عدم وجود متبرعين أو متعاونين من المجتمع الخارجي للمدرسة أو الداخلي ، غير أن هناك القليل جداً من المعلمات قمن بالتبرع بعدد من الأجهزة التقنية لذوي صعوبات التعلم ، تقول (منى): "ووفرنا أجهزة تابلت للطالبات المحتاجات عن طريق التبرعات من المعلمات للطالبات وخاصة طالبات الصعوبات" ، وهذا يدل على شيئين إما أن الإدارة المدرسية لم تفعل دورها في تعزيز الشراكات المجتمعية ، أو لديها قصور في مفهوم الشراكات المجتمعية. ويتضح ذلك في حديث (أمل): "وأغلب الأحيان تقوم المعلمة بتوفير ذلك" ، ويدل على أنه ليس شراكة بين المعلمة وإدارة المدرسة وإنما بمفهوم إنجاز الأعمال أو المبادرة في توفير الأجهزة ، وتستطرد بالقول: "اضطرتُ إلى تمديد شبكة الانترنت من حسابي الخاص".

وفي ضوء العرض السابق للتحديات التي تجدها المديرات (منى) و(أمل) و(حور) وتعرقل مساهمتهن ، يُلاحظ اتفاقهن مع مقترحات مجموعة التركيز بمختلف المراحل والمتمثلة في توفير الأجهزة المساندة من قبل إدارة التعليم ومن قبل أفراد المجتمع ، وذلك عن طريق تفعيل الشراكات المجتمعية ، وتدريب المعلمات على استخدام المساندة بطريقة مقننة وتوفير الميزانيات ، وتفعيل دور كل من ولي الأمر والمشرف بالتعاون مع إدارة المدرسة؛ وهي تتفق مع توصيات دراسة (بلعوض والمغربي ، 2018) ، ودراسة (العصيمي ، 2015) ، ومع الرؤي التحسينية المقدمة من خلال دراسة (الربيعان والخطيب ، 2017) ، ودراسة (Ogirima et al., 2017) ، وأخيراً دراسة (Stetter , 2018) في كيفية معالجة الخطط الفردية وبمشاركة الوالدين لتحقيق الأهداف التعليمية المنشودة.

توصيات الدراسة ومقترحاتها:

توصي الدراسة الحالية بما يلي:

- إعداد رؤية واضحة نحو الهيكل التنظيمي لمدارس التعليم العام ، وإعادة بنائه بما يتوافق وأسس الإدارة المدرسية الحديثة ، وبما يتوافق مع الدمج الشامل.
- على إدارة التعليم القيام بتهيئة البيئة المدرسية الجاذبة والمحفزة لعمليات التعليم والتعلم والتمشي مع رؤية 2030 لدعم التحول الرقمي 2020.

- على مديرات المدارس تفهم أدوارهن في العملية القيادية التعاونية مع المشرف التربوي وتوضيح ذلك لمكتب الإشراف بما يخدم فئة صعوبات التعلم.
- عمل دراسات كمية ونوعية مماثلة وعلى مجتمع أوسع للتأكد من نتائج الدراسة وتعميمها ، لتسهم في عملية حل المشكلات التربوية والتقنية فيما يخص طلاب وطالبات التربية الخاصة لتحقيق عملية الدمج الشامل حسب رؤية 2030.

قائمة المصادر و المراجع

المراجع العربية:

- أبو ربيع ، ابتسام أحمد طه. (2015). *مستوى إدراك مديري المدارس الأساسية الخاصة لأهمية تكنولوجيا التعليم وعلاقته بمستوى توظيف المعلمين لهذه التكنولوجيا من وجهة نظر المعلمين في محافظة العاصمة عمان* [رسالة ماجستير منشورة]. جامعة الشرق الأوسط.
- الباهلي ، عفاف محمد ، وأبونيان ، إبراهيم سعد. (2020). *اضطرابات الانتباه والنشاط الحركي الزائد عند التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم ، المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة ، 5(15) ، 389 - 412.*
- الربيعان ، عبد الله بن علي. (2019). *أهمية استخدام الأجهزة اللوحية في تدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم كما يدركها المعلمون. المجلة السعودية للتربية الخاصة ، 9(1) ، 213 - 242.*
- الربيعان ، عبد الله بن علي؛ والخطيب ، نورة. (2017). *وجهات نظر مدرّاء المدارس حول المهارات التي يحتاجها معلمو التربية الخاصة في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم. المجلة السعودية للتربية الخاصة ، جامعة الملك سعود ، 3(1) ، 187 - 196.*
- الرحيلي ، سمر ، والسيسي ، أريج. (2019) *آليات تفعيل الشراكة المجتمعية بين الأسرة والمدرسة في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية (2030). مجلة العلوم التربوية والنفسية ، 5(3) ، 221 - 246.*
- السعيدات ، إلهام يوسف سالم. (2019). *درجة امتلاك التكنولوجيا المساندة لمعلمي صعوبات التعلم والموهوبين في مدارس العاصمة عمان* [رسالة ماجستير]. جامعة الشرق الأوسط.
- السلطي ، عبد الله سعود. (2019). *واقع تطبيق المشرف التربوي لمهامه في برامج صعوبات التعلم بحافظة عنيزة. المجلة التربوية ، 64(1) ، 90 - 134.*
- العصيمي ، عبد العزيز بن محمد بن شجاع. (2015). *واقع استخدام التقنيات التعليمية الحديثة في غرفة المصادر والصعوبات التي يواجهها معلمو ذوي صعوبات التعلم في منطقة القصيم* [رسالة ماجستير]. جامعة أم القرى.

المراجع العربية المترجمة: Arabic references in English

- Abu Rabie , Ibtisam Ahmed Taha. (2015). *The level of private basic school principals' awareness of the importance of educational technology and its relationship to the level of teachers' use of this technology from the point of view of teachers in the capital Amman Governorate* [published master's thesis]. Middle East University.
- Al-Bahili, Afaf Muhammad, and Abu Nayan, Ibrahim Saad. (2020). Attention disorders and excessive motor activity among students with learning difficulties , *Arab Journal of Disability and Giftedness Sciences*, 5(15) , 389-412.
- Al-Rubaian, Abdullah bin Ali. (2019). The importance of using tablets in teaching students with learning difficulties , as perceived by teachers. *Saudi Journal of Special Education*, (9) , 213-242.
- Al-Rubaian, Abdullah bin Ali; And Al-Khatib, Noura. (2017). School principals' perspectives on the skills that special education teachers need in teaching students with learning difficulties. *Saudi Journal of Special Education*, King Saud University, 3(1) , 187-196.
- Al-Saeedaat, Elham Youssef Salem. (2019). *The degree of possession of supportive technology for teachers of learning difficulties and gifted students in schools in the capital*, Amman [Master's thesis]. Middle East University.
- Al-Masaieed, Turki Fahd. (2017, 5 August). *Challenges of preparing and qualifying teachers in light of twenty-first century skills*, paper presented at: The Fourth Conference of the College of Education and Basic Sciences , Ajman , United Arab Emirates.

المراجع الأجنبية: References

- Abu Alghayth, K. , M. (2019). *The Use of Assistive Technology with Severe Intellectual and Developmental Disabilities in Saudi Arabia: Teachers' Perspectives* [PhD thesis published] by the University of Florida.

- Adebisi, R., O., Liman, N., A., & Longpoe, P., K. (2015). Using Assistive Technology in Teaching Chiddren With Leaning Disabilities in the 21 Century, *Journal of Education*, 6(24), 14-20.
- Bergdahl, N., & Nouri, J. (2021). Covid-19 and crisis-prompted distance education in Sweden. *Technology, Knowledge and Learning*, 26(3), 443-459.
- Braun, Virginia., Clarke, Victoria. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2). 77-101. ISSN 1478-0887.
- Cavkaytar, A., & Ozguc, C. (2014). Teacher Use of Instructional Technology in a Special Education School for Students with Intellectual Disabilities: A Case Study. *Turkish online Journal of Educational Technology*. <https://www.researchgate.net/publication/265758056>
- Creswell, John W., Poth, Cheryl N. (2018). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*, SAGE Publications
- Creswell, John w. (2009). *Research Design- Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. SAGE Publications, Inc.
- Erdem., R.(2017). Students with Special Educational Needs and Assistive Technologies: A Literature Review. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 16 (1), 128-146.
- Mirick, Rebecca G., Wladkowski, Stephanie P. (2019). Skype in Qualitative Interviews: Participant and Researcher Perspectives. *The Qualitative Report*, 24 (12), 3061-3072.
- Ogirima., A, Emilia., O& Juliana., O. (2017). Teachers' Attitude and Competence in the use of Assistive Thchnologies in Special needs Schools. *Acta Didactica Napocensia*, 10 (4), 21-32.

Sarantakos, S. (2012). *Social Research*. Macmillan International Higher Education.

Shaikh, Musaddiq. (2023). Qualitative research: definition, types, methods and examples. *Available* at: <https://www.questionpro.com/blog/ar/> "accessed on" 20\2\ 2023.

Stetter, M, Earman. (2018). The Use of Technology to Assist School-Aged Students with High Incidence Special Needs In Reading. *Journal of Educational Sciences*, 8 (61), 2-10.

Radwan, A. (2024). The degree to which learning centers are used to develop some habits of mind for children from the point of view of kindergarten teachers, *Journal of Educational Science* , 11(3) , 210–241. 10.54643/1951–011–003–007

The degree to which learning centers are used to develop some habits of mind for children from the point of view of kindergarten teachers

Dr. Azza Abdel Moneim Radwan

Assistant Kindergarten Professor

College of Education - Al-Baha University

azza.a@bu.edu.sa

Abstract.

The aim of the current research is to reveal the degree to which learning centers are employed to develop some habits of mind for children from the point of view of kindergarten teachers. The research followed the descriptive survey approach, and the research tool was an electronic questionnaire to collect data with the aim of estimating the degree to which learning centers are employed to develop some habits of mind for children from the point of view of From the perspective of kindergarten teachers, the research was applied to a sample of (50) kindergarten teachers in the region of Al-Baha in the Kingdom of Saudi Arabia. The results revealed that learning centers are being used to develop habits of mind to a large extent, as it reached The general average of the responses was (2.403) with a standard deviation of less than the correct one, amounting to (0.556). Some sub-themes also appeared to a moderate degree and some to a large degree, and were successive as follows: (Collecting data using the senses – Flexibility in thinking – Perseverance – Controlling Impulsivity), and there are no statistically significant differences at the level of significance ($\alpha \leq 0.05$) in the degree of employing learning centers to develop children's habits of mind due to differences in specialization and number of years of experience.

Keywords: Learning centers, Habits of mind, Persistence, Flexibility of thinking, Collecting data using the senses.

رضوان ، عزه. (2024). درجة توظيف مراكز التعلم لتنمية بعض عادات العقل للأطفال من وجهة نظر معلمات الروضة. *مجلة العلوم التربوية* ، 11 (3) ، 210 - 241 .
10.54643/1951-011-003-007

درجة توظيف مراكز التعلم لتنمية بعض عادات العقل للأطفال من وجهة نظر معلمات الروضة

د. عزه عبد المنعم رضوان⁽¹⁾

المستخلص:

هدف البحث الحالي إلى الكشف عن درجة توظيف مراكز التعلم لتنمية بعض عادات العقل للأطفال من وجهة نظر معلمات الروضة ، وقد اتبع البحث المنهج الوصفي المسحي ، وتمثلت أداة البحث في استبانة الكترونية لجمع البيانات بهدف تقدير درجة توظيف مراكز التعلم لتنمية بعض عادات العقل للأطفال من وجهة نظر معلمات الروضة ، وطُبق البحث على عينة مكونة من (50) معلمة من معلمات رياض الأطفال بمنطقة الباحة بالمملكة العربية السعودية ، وقد أظهرت النتائج أن مراكز التعلم يتم توظيفها لتنمية عادات العقل بدرجة عالية ، حيث بلغ المتوسط العام للاستجابات (2.403) بانحراف معياري أقل من الواحد الصحيح بلغت قيمته (0.556) ، كما أظهرت بعض المحاور الفرعية بدرجة متوسطة وبعضها بدرجة عالية ، وجاءت متتالية على النحو التالي: (جمع البيانات باستخدام الحواس - المرونة في التفكير - المثابرة - التحكم في الاندفاع) ، كما أنه لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة توظيف مراكز التعلم لتنمية عادات العقل للأطفال تُعزى لاختلاف التخصص ، عدد سنوات الخبرة.

الكلمات المفتاحية: مراكز التعلم ، عادات العقل ، المثابرة ، المرونة في التفكير ، جمع البيانات باستخدام الحواس..

(1) أستاذ رياض الأطفال المساعد، كلية التربية، جامعة الباحة ، azza.a@bu.edu.sa

مقدمة:

إن مرحلة الطفولة لها دورها الحاسم في تأسيس الشخصية وتقويمها ليصبح الطفل عنصراً فعالاً في بناء المجتمع ، وقد اهتمت النظم التربوية بترسيخ أساليب وطرق الرعاية المتكاملة للطفل عن طرق توفير المستلزمات التعليمية والبيئة الثرية الملائمة لخصائص تعلمه بما يكفل أفضل ناتج تعلم في هذه المرحلة ، ويساعد في تكوين شخصية مستقرة تتمتع بقدر من القدرات المعرفية ومهارات التفكير.

ولكون مرحلة الطفولة ليست مجرد مرحلة إعداد للحياة المستقبلية ، بل هي مرحلة هامة من مراحل الحياة يجب أن يتم فيها إشباع حاجات الطفل من قبل ذويه وشعوره بالأمن والحب ، والحماية وتوفير ما يحقق ذلك من متطلبات ، تأتي الروضة كأحد المؤسسات المسؤولة عن توفير المناخ التعليمي داخل قاعة النشاط.

وتعد معلمة الروضة أهم عنصر في العملية التربوية ، فهي تتعامل مع الأطفال وتنفذ المنهج ، وتكيف الموقف التعليمي ، وتختار طريقة التعلم المناسبة لإثراء موقف الخبرة باستخدام التقنيات التربوية ، و الى غير ذلك من الأمور التي يتطلبها تنفيذ المنهج ، فالمعلمة الناجحة المدركة لمهام مهنتها تستطيع أن تحقق الأهداف التربوية للروضة من خلال ممارسة المهام المهنية التنموية والتقويمية (عدلي، 2020).

وقد زاد الاهتمام في العصر الحالي بالجانب الفكري والمعرفي للأطفال والسعي نحو الاستثمار الأمثل لعقولهم في ظل عصر تكنولوجيا المعلومات الذي يشهد تغيرات وتطورات متلاحقة في شتى مظاهر الحياة ، وذلك ما يلقي على عاتق المعلمات إعداد عقول واعية تستطيع أن تفهم هذه التطورات وتواكبها.

ولعل عادات العقل من أبرز الجوانب التي تعمل على تمكين الأطفال حتى يصبحون جاهزين لمواجهة مشكلاتهم؛ لكونها السلوكيات الذكية التي تعالج مواقف الحياة ، وتساعد المربين لكي يعملوا في اتجاه هذه العادات العقلية والتي تمثل تعلمًا واسعًا وإساسيًا وممتدًا مع الحياة ، لجعل الكبار والأطفال أكثر استعدادًا لاستخدامها عندما تواجههم أوضاع ينقصها اليقين ويسودها التحدي (قطامي وآخرون ، 2012).

وتعتبر مراكز التعلم بقاعة النشاط داخل الروضة محور أساسي تتجه إليه معلمة الروضة وأحد أساليب التعلم الذي يكتسب منه الطفل المعارف والمهارات عن طريق التفاعل والاندماج والتواصل مع أقرانه خلال الأنشطة المتنوعة التي تعتمد على التعلم الذاتي والتعاوني؛ مما يتيح للطفل فرصة الاختيار والتجريب والاستكشاف لكي يصل إلى المعرفة وما يترتب على ذلك من تكوين شخصيته وتحديد طريقة تفكيره ، وبحثه عن المعرفة ، ومواجهة العثرات ، وحل المشكلات ليكون ذلك بمثابة عادة عقلية لديه يطبقها في كل مواقف حياته اليومية ، وتصبح هدفاً رئيساً في جميع مراحل التعليم بدءاً من مرحلة رياض الأطفال التي تتحدد فيها معالم الشخصية.

وفي هذا الصدد أشارت نتائج دراسة القدسي(2022) إلى أن مراكز التعلم لها دوراً في تعزيز الشخصية الإيجابية للطفل والتي من أبرزها مركز الألعاب التربوية والأنشطة الفنية والرياضيات والمكتبة و العلوم.

بينما أوضحت دراسة حسبو(2022) الدور الفعال لبيئة الأركان التعليمية في رفع مستوى المهارات الحركية و عمليات التفكير الابتكاري لطفل الروضة.

ولعل مراكز التعلم تستند إلى التعليم الذاتي عن طريق عمليات الاستكشاف والبحث والتنظيم مما يشجع أطفال الروضة على طرح الأسئلة ومناقشة الأفكار وعمليات التجريب وصولاً إلى المعرفة الدقيقة ، وهذا ما تهدف إليه طبيعة عادات العقل حيث تشجع الطفل على المثابرة والتحكم في الاندفاع والمرونة في التفكير و جمع البيانات باستخدام الحواس المختلفة للطفل ، و عليه قد اتضح للباحثة الإحساس بمشكلة البحث و المرتبط بطبيعة النشاط في مراكز التعلم ودرجة توظيفها لتنمية بعض عادات العقل للأطفال من وجهة نظر معلمات الروضة باعتبارهم الموجه لكل عمليات التعلم في مرحلة الروضة.

مشكلة البحث:

شعرت الباحثة بمشكلة البحث من خلال ما يلي:

أولاً: نتائج الدراسات والبحوث السابقة ومنها دراسة المبارك وآخرون (2019) التي أكدت على أن مراكز التعلم تساعد الطفل على اكتساب الدوافع الإيجابية نحو الخبرات الجديدة وتسهل اكتشافها وتدريبه على استيعاب العلاقات والخبرات التعليمية ، وكذلك تنمية مهارات الاتصال وكيفية

التعبير واحترام الآراء ، بينما أوضحت دراسة ألتان وآخرون (Altan et. al. ,2023) أن مراكز التعلم توفر فرصاً للمشاركة والتفاعل الإيجابي ومزايا اختيار النشاط؛ مما يترتب عليه تحسين عادات العقل للأطفال من حيث زيادة قدرة الأطفال على طرح الأسئلة ، والمثابرة في الأنشطة ، وتحصيل القراءة والكتابة. واتفقت نتائج دراستي أموندسن (Amundson,2021) وأرياتي وآخرون (Ariyati et. al. ,2021) على أن مراكز التعلم لها دور فعال في تحسين عادات العقل للأطفال الروضة كالتفكير المرن والإبداع وعمليات ما وراء المعرفة ، والابتكار والتخيل والتفكير الدقيق والمثابرة ، وبعض قدرات التفكير الناقد ، إضافة إلى انعكاس ذلك على إنجاز الأطفال الأكاديمي.

ثانياً: الملاحظة المباشرة بالزيارات الميدانية للباحثة بالروضات الحكومية حيث لاحظت الباحثة أثناء زيارتها الميدانية بروضات الأطفال تضمين المعلمات للعديد من الأنشطة ذات الصلة بمحتوى الوحدات التعليمية المحددة بمراكز التعلم وعلى الأطفال المشاركة بها ، حيث تقوم المعلمة بإضافة المستجدات من الأدوات لتحقيق أهداف الأنشطة التي على الأطفال أدائها ، ولكون عادات العقل أحد أهم السلوكيات الفكرية التي يتم اكتسابها من خلال ممارسة الأنشطة وهو ما يتم بشكل تفاعلي و مستمر بمراكز التعلم فيعطى للطفل فرصاً لتكرار المحاولات وتجريب البدائل وصولاً إلى أهدافه التي تحتاج الى تفكير ، إضافة إلى تدريب الطفل على التفكير دون تسرع قبل الاستجابة ، وتنظيماً لأفكاره وأدواته مع تدريبه على مناقشة الحلول والمقترحات واختيار الأفضل منها وتقبله للتغيرات من خلال فحص مثيرات البيئة المحيطة به واستكشاف متغيراتها باستخدام الحواس.

وعليه نظراً لما تتضمنه مراكز التعلم من ممارسات يقوم بها الأطفال ، تبلورت لدى الباحثة مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي:

ما درجة توظيف مراكز التعلم لتنمية بعض عادات العقل للأطفال من وجهة نظر معلمات الروضة؟

أُسئلة البحث:

يتفرع عن السؤال الرئيس للبحث السؤالين التاليين:

1. ما درجة توظيف مراكز التعلم لتنمية بعض عادات العقل (المثابرة - التحكم في الاندفاع - المرونة في التفكير - جمع البيانات باستخدام الحواس) للأطفال من وجهة نظر معلمات الروضة؟

2. هل توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة توظيف مراكز التعلم لتنمية عادات العقل للأطفال تُعزى لاختلاف: التخصص ، عدد سنوات الخبرة في التدريس؟

أهداف البحث:

هدف البحث إلى:

1. الكشف عن درجة توظيف مراكز التعلم لتنمية بعض عادات العقل (المثابرة - التحكم في الاندفاع - المرونة في التفكير - جمع البيانات باستخدام الحواس) للأطفال من وجهة نظر معلمات الروضة
2. الكشف عن الفروق الدالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين استجابات عينة البحث في درجة توظيف مراكز التعلم لتنمية عادات العقل للأطفال تُعزى لاختلاف: التخصص ، عدد سنوات الخبرة في التدريس.

أهمية البحث:

تلخصت أهمية البحث فيما يلي:

1. الأهمية العلمية (النظرية):

- يُعَدُّ هذا البحث من الأبحاث الحديثة التي اهتمت بمراكز التعلم وعادات العقل للأطفال ، واستجابة للاتجاهات الحديثة التي تنادي بأهمية مراكز التعلم القائمة على تفعيل دور الطفل ، وهو ما يجعله إضافة علمية للمكتبة التربوية.
- استفادة الباحثين في مجال رياض الأطفال من توصيات البحث ومقترحاته ، في إجراء أبحاث مستقبلية تثرى موضوع البحث ، وتستكمل الجهود السابقة.

2. الأهمية العملية (التطبيقية):

- استفادة معلمات رياض الأطفال من نتائج البحث في التعرف على درجة توظيف مراكز التعلم لتنمية عادات العقل لدى الطفل وتطبيقها عملياً أثناء التدريس ، والإسهام في تنميتها لدى الأطفال من خلال الأنشطة.
- استفادة إدارة التدريب التربوي ، ومشرفات رياض الأطفال من نتائج البحث نحو تفعيل مراكز التعلم بشكلٍ درجة أكبر ، بهدف توفير بيئة ثرية وداعمة تعمل على توظيف قدرات الطفل من أجل اكتشاف مهاراته والاستثمار الأمثل لها وخاصة في المجال العقلي.

حدود البحث:

اقتصر تطبيق البحث الحالي على الحدود التالية:

- الحدود موضوعية: اقتصر موضوع البحث على مراكز التعلم إجمالاً وعادات العقل والمتمثلة في (المثابرة - التحكم في الاندفاع - المرونة في التفكير - جمع البيانات باستخدام الحواس).
- الحدود البشرية: معلمات رياض الأطفال في الروضات الحكومية بمنطقة الباحة.
- الحدود المكانية: تم تطبيق البحث في الروضات الحكومية بمنطقة الباحة بالمملكة العربية السعودية.
- الحدود الزمانية: طبق البحث في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1445هـ.

مصطلحات البحث:

عادات العقل:

عرّف دريك (Drake, 2023) عادات العقل بأنها "مجموعة من طرق التفكير التي تميز الأطفال الماهرين في نظام معين، وتمثل مرآة تعكس القدرة على حل المشكلات المعقدة وتجعل الطفل أكثر استعدادًا للنجاح" (p.4).

وتعرّف عادات العقل إجرائيًا بأنها: أنماط من السمات السلوكية لدى الطفل، والتي تكون موظفة من العمليات العقلية لمواجهة الممارسات والمواقف والخبرات، بما يحقق أفضل استجابة ناجحة وفعالة تجاه تلك الممارسات والمواقف، وتنفذ بمراكز التعلم داخل غرفة النشاط بالروضة، وتحدد المعلمة درجة تحققها من خلال الاستجابة على استبانة تقدير توضح درجة توظيف مراكز التعلم لتنمية عادات العقل والمتمثلة في (المثابرة - التحكم في الاندفاع - المرونة في التفكير - جمع البيانات باستخدام الحواس).

مراكز التعلم:

عرّفها وويربل (Woerpel, 2023) بأنها: "بيئة تربوية يتم تنظيمها على أساس أنشطة مختلفة موزعة على زوايا محددة في غرف تعلم الأطفال وتعد بمنزلة بيئة للتعلم الذاتي تحتوي على مواد تعليمية وأدوات ومصادر متنوعة للتعلم" (p.38).

وتُعرّف مراكز التعلم إجرائياً بأنها: أماكن داخل غرف التعلم تحتوي على مصادر وأدوات وألعاب متنوعة ومنظمة بطريقة يسهل على الطفل استخدامها وإعادتها ، ويتم تحديثها من المعلمة؛ بهدف توفير بيئة تعلم لإكساب الطفل المعارف والمعلومات ذاتياً عن طريق التفاعل المباشر مع الأدوات والأقران مع التأكيد على حرية اختيار الطفل للمشاركة أثناء النشاط.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً: عادات العقل

عرّفت عبد المقصود (2012) عادات العقل بأنها: "مجموعة من المهارات الذهنية التي تمكن الفرد من اتخاذ سلوكيات ذكية بناءً على مثيرات تعرض لها بحيث تقوده إلى أداء سلوك من مجموع خيارات متاحة أمامه لمواجهة مشكلة أو موقف ما" (ص39).

كما عرّفها العتيبي (2013) بأنها: "أنماط من السلوكيات الذكية التي تدير ، وتنظم العمليات العقلية ، وتتكون من خلال استجابة الفرد إلى أنماط معينة من المشكلات تحتاج إلى تفكير ، ومن ثم تتحول هذه الاستجابات إلى عادات عقلية نتيجة ممارستها بشكل متكرر بسرعة ، وتلقائية عند مواجهة موقف ما أو مشكلة جديدة" (ص206).

وعرّفها الرابعي (2015) بأنها " تركيبه من المهارات والمواقف والتجارب التي تشير إلى تفضيل نمط من السلوك الفكري بما يساهم في صنع القرار والاختيارات التي يقوم بها الفرد" (ص61).

وأوضح الرابعي (2015) أهمية تنمية عادات العقل؛ لكونها تساعد الفرد على حل المشكلات التي تواجهه مع التفكير بذكاء وتأتي لتسهيل عملية تعلمه وتوظيفه للخبرات التي اكتسبها من خلال دمجها في مواقفه المستقبلية لفهم أفضل للعالم ومتغيراته ومشكلات الحياة اليومية مع توجيه وتنظيم عملية التعلم وتحمل المسؤولية ، فضلاً عن إجادة التعامل مع المعلومات والمصادر المختلفة وتحري الدقة والموضوعية؛ لتحقيق أفضل مستوى من الإدراك لفهم المعلومات والمعارف على الوجه الأكمل.

ولكون مرحلة الروضة ذات طبيعة خاصة في محتوى وطرائق ما يقدم للأطفال من معارف وحقائق عبر بيئة مراكز التعلم والتي تُعد من أسس تعليم الطفل في هذه المرحلة ، نظراً لما توفره من خبرات ومواقف تعلم تسمح للطفل بالتفاعل والتجريب بحثاً عن فن المعرفة ، فقد قام التان وآخرون (Altan et. al., 2023) بدراسة استكشافية لدور مشاركة أطفال الروضة في الأركان

التعليمية على نمو عادات العقل لديهم في ضوء نموذج كوستا وكاليك وقد أشارت نتائجها إلى أن نسبة المشاركة النشطة للأطفال في التعلم باستخدام الأركان التعليمية ونماذج العمل انعكست على نمو عادات العقل عند الأطفال المشاركين وقد جاء التحسن مرتفعاً في قدرات التفكير وطرح الأسئلة والمثابرة والمشاركة الإيجابية والتفاعل الاجتماعي فضلاً عن وجود فروق دالة إحصائية بين درجات الأطفال قبلًا وبعدياً على الاختبار التحصيلي في القراءة والكتابة والعلوم لصالح التطبيق البعدي.

كما اتفقت دراستي كل من إبراهيم (2014) ، ورجب (2022) على الدور الفعال للأنشطة والاستراتيجيات والألعاب المتنوعة في تنمية عادات العقل للأطفال ، مما يؤكد على أهمية اثراء بيئة الروضة بتلك البرامج والأنشطة المتضمنة العديد من الاستراتيجيات لأثرها الإيجابي على تنمية عادات العقل للأطفال في المراحل المبكرة.

وفي هذا الصدد أشار قطامي وآخرون (2012) أن هناك عدداً من الاستراتيجيات التي يمكن من خلالها تنمية عادات العقل للأطفال الروضة ، وهي على النحو التالي:

- الإيمان بأن جميع الأطفال قادرون على التفكير.
- يجب أن يعي الأطفال أن التفكير هو هدف تربوي ينبغي السعي لتحقيقه.
- تعريض الأطفال إلى مشكلات تتحدى قدراتهم التفكيرية.
- ايجاد بيئة تعليمية آمنة خالية من التهديد وتحمل الأخطار.
- إيجاد بيئة تعليمية غنية بالمشيرات المختلفة.
- عرض النشاطات التي تنمي الذكاء بطريقة متناسقة مع المستوى الذهني للأطفال.
- القدوة الحسنة ، حيث يتعلم الأطفال بالنمذجة أكثر من تعلمهم بالتوجيه في مرحلة الروضة ، لذا من الضروري على المعلمة أن تكون نموذجاً مثالياً للأداء الذكي أمام الأطفال.

وتؤكد الباحثة على أهمية تفعيل عددٍ من الاستراتيجيات التعليمية بالأنشطة المقدمة للأطفال الروضة ، ومنها: العصف الذهني ، وطرح الأسئلة ، وحل المشكلات ، والتعلم التعاوني ، ولعب الأدوار ، والتعلم بالاكشاف؛ لما توفره تلك الاستراتيجيات من فرص تفاعل تسمح بالتدريب على توظيف واستخدام عادات العقل في المواقف المتشابهة مستقبلياً والتي على المعلمة تفعيلها بمراكز التعلم بالروضة بما يخدم المحتوى المعرفي المقدم للطفل.

واستخلص كوستا (Costa , 2005) ستة عشر عادة عقلية وأطلق عليها السلوكيات الذكية للتفكير الفعال تعتبر خصائص لما يفعله الأشخاص الأذكياء عندما تواجههم مشكلات وهذه السلوكيات الذكية ليست مقتصرة على فئة معينة من البشر بل تشمل جميع الفئات والأعمار من مختلف مناحي الحياة وهي: (المتابعة- التحكم في الاندفاع- الإصغاء بفهم وتعاطف- المرونة في التفكير- التفكير ما وراء التفكير- الكفاح من أجل الدقة- التساؤل وطرح المشكلات- تطبيق المعارف الماضية على الأوضاع الجديدة- التفكير والتوصل بوضوح ودقة- جمع البيانات باستخدام الحواس - التصور - الاستجابة بدهشة ورهبة - الإقدام على مخاطر مسئولة - إيجاد الدعاية - التفكير التبادلي - الاستعداد الدائم للتعلم المستمر) ، قد تناول البحث الحالي بعضها وعرفتها الباحثة على النحو التالي:

- المتابعة: وهي رغبة داخلية لدى الطفل نحو حل المشكلات أو المواقف التي تواجهه ، بطريقة منظمة ، بالرغم من وجود بعض المعوقات التي تواجهه تجاه تحقيق هدفه مع عدم الاستسلام بسهولة.

- التحكم في الاندفاع: وتشير إلى امتلاك الطفل القدرة على التفكير بتأني لمواجهة المواقف واستخدام البدائل الأكثر فاعلية مع الابتعاد عن التسرع والاندفاعية.

- المرونة في التفكير: وتعني قدرة الطفل على إنتاج بدائل وحلول مقترحة متعددة ومناسبة للمواقف المختلفة التي يتعرض لها عن طريق إعادة تنظيم المعلومات والأفكار المتاحة.

- جمع البيانات باستخدام الحواس: وتعني توظيف أكبر عدد ممكن من الحواس لجمع البيانات والمعلومات من البيئة المحيطة بالطفل ، مع تفعيلها كمدرجات حسية لبناء واستنتاج معارف ومعلومات جديدة.

ويتضح مما سبق؛ أن استخدام عادات العقل وفقاً لطبيعتها تدرب المتعلمين في المراحل المبكرة على التفكير بمرونة أكثر لحل المشكلات واتخاذ القرارات المناسبة التي تتسم بالإيجابية ويستدل عليها من شعور المتعلمين بالثقة بالنفس وعدم القلق والمتابعة نحو إنجاز التكاليفات مع التدريب على البحث عن المعرفة؛ من خلال مشاركة الأقران وتبادل الآراء لاكتشاف الحقائق ، الأمر الذي يترتب عليه نمط سلوكي مهم في المراحل المبكرة وهو تقبل الاختلاف وآراء الآخرين.

ثانياً: مراكز التعلم

عرّف جاو (Gao, 2009) مراكز التعلم بأنها "منطقة صغيرة داخل الفصل حيث يستطيع خلالها الأطفال العمل بمفردهم أو سوياً لاستكشاف أنشطة التعلم ذاتياً". (p.62) كما عرّفها كاندرا (Candra , 2022) بأنها: "مناطق صغيرة داخل الفصل تتيح للأطفال فرصاً للتفاعل مع الخامات والآخرين وتطوير أنواع معينة من التعلم الذاتي, ويتم تخطيط الأنشطة داخل تلك الأركان عن طريق المعلمة تبعاً لاحتياجات الأطفال" (p.1) ، بينما أضاف الفلولي والفقراء (Al-Fulfuly & Al-Foqara , 2022) بأن مراكز التعلم بالروضة هي: "مناطق صغيرة منفصلة داخل غرفة النشاط تحتوي على خامات وفرص جيدة للتعلم الفعّال وفقاً لمستويات ملائمة فردياً لكل طفل" (p.123).

وأشار كليمنس وساراما (Clements & Sarama , 2022) إلى أن مفهوم مراكز التعلم ينطوي على ثلاثة أبعاد رئيسة ، وهي: البناء والعملية والنتائج. ويُعبّر مفهوم البناء فيما يتعلق بالأركان التعليمية بالموارد والسمات التركيبية لكل ركن تعليمي، أما العملية فإنها تعبر جودة الخبرات التي يتعرض لها الأطفال في الأركان التعليمية وتتضمن الأنشطة والتفاعلات واستجابات المعلمات، فضلاً عن الملائمة النمائية للأنشطة ، وأخيراً، يشير بُعد النتائج إلى التبعات المادية والتعليمية والاجتماعية من المشاركة في أنشطة الركن التعليمي على الطفل.

بينما أكد إريكسون (Erickson , 2019) أن مراكز التعلم بيئة غنية بالمشيرات التي تثير حب استطلاع الطفل للكشف عن أسرارها ، فهي تتكون من زوايا في غرفة واسعة بها أرفف منخفضة ومفتوحة ، توضع عليها مواد وأنشطة متنوعة تخص الأركان بحيث يقوم الطفل بممارسة أنشطة التعلم دون الحاجة إلى تدخل المعلمة ، وهذه الأنشطة والمواد المتنوعة التي يقوم الطفل بالتفاعل والتعامل معها بشكل فردي لخدمة أهداف تعليمية محددة تضم مجموعة من الخيارات ، وتحتوي على ألعاب وتطبيقات وأدوات ووسائل متدرجة في مستويات الصعوبة وقصص للأطفال.

وأشار روليت وآخرون (Rowlett et. al. , 2019) إلى أن مراكز التعلم تلبي الاحتياجات النمائية والتعليمية للطفل وفق الإطار المناسب لحدوث التعلم الذاتي ، وإن اختيار وتنظيم تجهيزات غرف النشاط للأطفال يؤثر على طريقة توجيهه وقيادة المعلمة لعملية نمو الطفل ومشاركته التعليمية ، ويساعد تزويد مراكز التعلم في الروضة بالتجهيزات الملائمة على نمو خبرات الأطفال في مجالات القراءة والكتابة والانصات واللعب الدرامي والفنون والعلوم والتكنولوجيا وغيرها.

ويجب تجهيز قاعات النشاط في الروضة بمساحات مفتوحة ، ولا يوجد بها ما يؤذي الطفل أو يعوق حركته أو رؤية المعلمة له ، كما أن التصميم المثالي لغرفة النشاط بالروضة يجب أن يتسم بالإضاءة والرؤية الواضحة لعناصر اللعب المتوفرة في كل مكان. فالأطفال الصغار يتعلمون عن طريق العمل والمشاركة النشطة مع الأدوات والتجهيزات والأشخاص المحيطين بهم في بيئة التعلم.

وحدد ريسكي وكاندرا (Riski &Candra , 2022) مجموعة من الاحتياجات الأساسية التي يجب مراعاتها عند تصميم مراكز التعلم ، حيث يجب تصميمها بطريقة تشجع على حرية الحركة والراحة والتعبير عن المهارات والاستقلالية والتحكم في عناصرها.

وأضاف فيوسون وآخرون (Fuson et. al. , 2021) خصائص لمراكز التعلم الفعالة حيث يتم تنظيمها وإدارتها بحيث يمكن للأطفال العمل بنجاح والاعتماد على أنفسهم في التعلم ، كما أنها تتسم بالدافعية وتحفيز مشاركة الأطفال. فضلاً عن تتطابق المراكز التعليمية الفعالة مع أهداف تعلم طفل الروضة والسياسة التعليمية لرياض الأطفال ، وخضوعها للتقويم المستمر.

ومن خلال الزيارات الميدانية لاحظت الباحثة أن مراكز التعلم متعددة ولها أنشطته المتنوعة وذلك وفقاً لطبيعة كل مركز ومحتوى التجهيزات المتضمنة به ، فمركز الفن أحد المراكز المحببة للأطفال والذي يسمح بممارسة الأنشطة التشكيلية بأنواعها ، ويهدف إلى تنمية الخيال والحس الفني للطفل ودعم التأزر البصري الحركي والعضلات الدقيقة مع إعطاء فرصه للطفل حتى يعبر عن انفعالاته وإسقاط مشاعره على الرسومات ، بينما مركز المكتبة والذي يُعد الطفل لاكتساب مهارات التحدث والاستماع من خلال توفيره لعددٍ من الكتب والقصص والمجلات المصورة المناسبة لخصائصه ، ويسعى إلى تدريب الطفل على التعبير عن أفكاره بطريقة منطقية متتابعة وإشباع دوافع الطفل نحو المعرفة لتكوين اتجاهات إيجابية نحو الكتب وعملية القراءة ، بينما يهدف مركز الأسرة فرصاً للأطفال حتى يمارسون الأدوار المختلفة لاكتساب خبرات ومفاهيم وقيم متنوعة؛ مما يساهم في تطوير مهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي للأطفال فضلاً عن اعتباره وسيلة لتنمية الأداء والإبداع ، والتنفيس عن المشاعر ، والانفعالات المكبوتة ، ويساعد مركز العلوم الطفل على التعلم بالاكشاف وتدريبه على فحص البيئة من حوله ، مما يدعم لديه دافع البحث والتجريب ، كما يضيف مركز البناء والهدم للطفل فرصاً للتفاعل مع المكعبات بأحجامها المختلفة والعديد من مثيرات البيئة ، وهي: (وسائل المواصلات - الحيوانات - الطيور - الأشجار) ، مما يساهم في تحقيق مبدأ التعلم الذاتي للطفل وعمليات المقارنة

والتطابق اللازمة لاكتساب المفاهيم الرياضية وتنمية العضلات الكبيرة والدقيقة ، فضلاً عن تدريب الطفل على عمليات النظام والترتيب.

وتأكيداً على الدور التنموي لمراكز التعلم أوضحت دراسة الغامدي (2023) أن مراكز التعلم لها دور بدرجة كبيرة في تنمية مهارات الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة لأطفال الروضة ، بينما أوضحت دراسة سبكي وآخرون (2019) أن الأركان التعليمية لها دور فعال في تنمية مهارات الوعي بالذات والتواصل والتعاون والعمل مع الآخرين.

وبذلك تمثل مراكز التعلم عنصراً مهماً ومحورياً في سير البرامج والأنشطة اليومية داخل قاعات الروضة ، وعلى المعلمة تفعيلها لإثراء مهارات الأطفال وتحديث محتواها بالمشيرات التي تشجع الطفل على المشاركة والتفاعل لتحقيق فلسفتها الأساسية والمستندة على التنمية المتكاملة للطفل وفق احتياجاته ، وميوله ، والأهداف التنموية لمرحلة رياض الأطفال.

الإجراءات المنهجية للبحث:

فيما يلي توضيح الإجراءات المنهجية لتطبيق البحث الميداني ، حيث يتم توضيح المنهج المتبع ، ومجتمع وعينة البحث وطريقة اختيارها وخصائصها ، وأداة البحث وطرق التأكد من صدقها وثباتها:

منهج البحث:

اتبع البحث المنهج الوصفي المسحي ، وذلك لمناسبته لطبيعة البحث ومحدودية المجتمع وإمكانية مسحة والوصول لأكبر عدد من أفراد.

مجتمع البحث وعينته:

تكون مجتمع البحث من معلمات رياض الأطفال بالروضات الحكومية بمنطقة الباحة ، والبالغ عددهن (180) معلمة بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة الباحة للعام الدراسي 1445هـ .

وقد تم تطبيق أداة البحث على جميع المعلمات بأسلوب المسح الشامل ، حيث استجاب منهن (50) معلمة بنسبة (27.7%) من المجتمع ، ويوضح الجدول التالي توزيعهن من حيث متغيري التخصص وعدد سنوات الخبرة في التدريس:

جدول (1)

خصائص عينة البحث (ن=50).

النسبة المئوية	العدد	المتغير	
70%	35	رياض أطفال	التخصص
30%	15	تخصص آخر	
54%	27	أكثر من (10سنوات)	عدد سنوات الخبرة في التدريس
46%	23	أقل من (10سنوات)	
100%	50	الإجمالي	

أداة البحث:

تمثلت أداة البحث الحالي في استبانة الكترونية لجمع البيانات بهدف تقدير درجة توظيف مراكز التعلم لتنمية بعض عادات العقل للأطفال من وجهة نظر معلمات الروضة ، وقد أعدت الاستبانة بعد مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة المرتبطة بمتغيرات البحث (عادات العقل- مراكز التعلم) ، وقد تكونت الاستبانة في صورتها الأولية جزئيين ، أولهما يتمثل في استمارة البيانات الأولية الخاصة بمتغيرات (التخصص- عدد سنوات الخبرة في التدريس) ، بينما يتكون الجزء الثاني من (26) عبارة تشير إلى درجة توظيف مراكز التعلم لتنمية بعض عادات العقل للأطفال وهي: (المثابرة - التحكم في الاندفاع - المرونة في التفكير- جمع البيانات باستخدام الحواس) ، وقد حددت الاستجابات على العبارات من خلال تدرج ليكرت الثلاثي (عالية ، متوسطة ، منخفضة) ، بحيث تنحصر المتوسطات الحسابية للعبارات بين (-3 1) ، ويتضح عدد فقرات الاستبانة وتوزيعها على عادات العقل في الجدول التالي:

جدول (2)

عدد فقرات استبانة تقدير درجة توظيف مراكز التعلم لتنمية بعض عادات العقل للأطفال من وجهة نظر معلمات الروضة.

م	المحاور	عدد العبارات
1	المثابرة	7
2	التحكم في الاندفاع	7
3	المرونة في التفكير	6
4	جمع البيانات باستخدام الحواس	6
	المجموع	26

صدق الأداة:

1. الصدق الظاهري:

تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في مجال الطفولة ، لإبداء رأيهم في مضمونها ، ومدى تحقيقها لأهداف البحث ، وتعديل ما يرونه مناسباً ، وقد اقترح المحكمون تعديل صياغة عبارتين هما (يستمر في العمل المكلف به للنهاية إلى يستمر في أداء المهام إلى النهاية ، يعطي بدائل وحلول مقترحة في المواقف التعليمية إلى يقدم حلول واستجابات متعددة في المواقف) ، وبذلك أصبح عدد العبارات (26) عبارة ، واعتُبر ذلك صدقاً ظاهرياً للاستبانة.

2. صدق الاتساق الداخلي:

للتأكد من الاتساق الداخلي للاستبانة ، تم تطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (20) معلمة من معلمات رياض الأطفال من مجتمع البحث (تم استبعادهن عند التطبيق النهائي)؛ حيث تم أولاً حساب معاملات ارتباط بيرسون بين العبارات ومحاورها ، كما تم حساب معاملات الارتباط بين المحاور والمقياس ككل ، ويوضح الجدول (3) هذه المعاملات:

جدول (3)

عدد فقرات استبانة تقدير درجة توظيف مراكز التعلم لتنمية بعض عادات العقل للأطفال من وجهة نظر معلمات الروضة.

المثابرة		التحكم في الاندفاع		المرونة في التفكير		جمع البيانات باستخدام	
المفردة	الارتباط	المفردة	الارتباط	المفردة	الارتباط	المفردة	الارتباط
1	**0.875	8	**0.768	15	**0.634	21	**0.654
2	**0.854	9	**0.877	16	**0.696	22	**0.784
3	**0.754	10	**0.849	17	**0.708	23	**0.583
4	**0.780	11	**0.792	18	**0.808	24	**0.734
5	**0.880	12	**0.802	19	**0.841	25	**0.854
6	**0.557	13	**0.862	20	**0.807	26	**0.694
7	**0.727	14	**0.877				

قيمة "ر" الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) = 0.497

يُتضح من الجدول (3) أن مفردات استبانة تقدير درجة توظيف مراكز التعلم لتنمية بعض عادات العقل للأطفال من وجهة نظر معلمات الروضة ذات ارتباطات دالة إحصائية مع محاورها ، حيث تراوحت معاملات الارتباط لمفردات محور المثابرة بين (0.557 - 0.880) ، وتراوحت معاملات الارتباط لعبارات محور مهارات التحكم في الاندفاع بين (0.768 - 0.877) ، وتراوحت معاملات ارتباط مفردات محور المرونة في التفكير بين (0.634 - 0.841) ، وتراوحت معاملات ارتباط مفردات محور جمع البيانات باستخدام الحواس بين (0.583 - 0.854) ، جميعها معاملات دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) ، وهي قيم دالة إحصائية أيضاً عند مستوى الدلالة (0.05) ، وهو ما يُعد مؤشراً على اتساق الاستبانة داخلياً ، كما تم حساب معاملات الارتباط بين المحاور والدرجة الكلية للاستبانة ، ويوضح الجدول (4) قيم معاملات الارتباط.

جدول (4)

معاملات ارتباط بيرسون بين المحاور والدرجة الكلية للاستبانة (ن=20).

م	المحاور	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
1	المثابرة	**0.874
2	التحكم في الاندفاع	**0.856
3	المرونة في التفكير	**0.833
4	جمع البيانات باستخدام الحواس	**0.787

قيمة "ر" الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) = 0.497

يُتضح من الجدول (4) أن معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لكل عادة عقل والدرجة الكلية للاستبانة تراوحت (**0.787 - **0.833) ، وهي قيم دالة إحصائية أيضاً عند مستوى الدلالة (0.01) ، وهو ما يُعد مؤشراً على اتساق الاستبانة داخلياً.

ثبات الأداة:

تم التأكد من ثبات الاستبانة باستخدام معادلة كرونباخ ألفا Cronbach's alpha والتجزئة النصفية Split-Half ، وذلك بعد تطبيقها على العينة الاستطلاعية ، ويوضح الجدول (5) معاملات ثبات المحاور الأربعة والاستبانة ككل:

جدول (5)

معاملات ثبات الاستبانة (ن=20).

م	المحاور	ثبات كرونباخ ألفا Cronbach's alpha	التجزئة النصفية Split-Half
1	المثابرة	0.911	0.879
2	التحكم في الاندفاع	0.857	0.921
3	المرونة في التفكير	0.886	0.847
4	جمع البيانات باستخدام الحواس	0.920	0.885
	الثبات الكلي	0.988	0.954

دالة عند مستوى دلالة (0.05)

يتضح من الجدول (5) أن معامل ثبات ألفا كرونباخ العام عال حيث بلغ (0.899) ، وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة ثبات مرتفعة يمكن الاعتماد عليها ، كما أن معامل الثبات لكل محور كانت على التوالي (0.911 ، 0.857 ، 0.88 ، 0.920) وهي قيم ذات ثبات عال. كما بلغ معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية (0.954) مما يشير إلى ثبات الاستبانة عند تطبيقها على عينات أخرى من نفس المجتمع.

الأساليب الإحصائية:

تم تحليل البيانات باستخدام حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) بالاستفادة من المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتحديد درجة توظيف عادات العقل ، كما تم استخدام اختبار "ت" t test للكشف عن دلالة الفروق بين استجابات العينة تبعاً لمتغيرات البحث.

عرض ومناقشة النتائج:

فيما يلي عرض ومناقشة نتائج البحث من خلال الإجابة عن أسئلتها على النحو التالي:

عرض ومناقشة نتائج السؤال الأول:

للإجابة عن السؤال الأول الذي نص على: ما درجة توظيف مراكز التعلم لتنمية بعض عادات العقل للأطفال من وجهة نظر معلمات الروضة؟ تم حساب المتوسطات الحسابية لمحاور استبانة أداة البحث ، وتحديد درجة كل محور والدرجة الكلية لتوظيف مراكز التعلم لتنمية بعض عادات العقل للأطفال من وجهة نظر معلمات الروضة ، وتتضح النتائج في الجدول التالي:

جدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحاور توظيف مراكز التعلم لعينة البحث الأساسية (ن=50).

م	المحاور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التوظيف
1	المثابرة	2.309	0.581	3	متوسطة
2	التحكم في الاندفاع	2.19	0.614	4	متوسطة
3	المرونة في التفكير	2.414	0.589	2	عالية
4	جمع البيانات باستخدام الحواس	2.699	0.438	1	عالية
	الدرجة الكلية	2.403	0.556		عالية

يتضح من نتائج الجدول (6) أن مراكز التعلم يتم توظيفها لتنمية عادات العقل كان بدرجة عالية ، حيث بلغ المتوسط العام (2.403) وبانحراف معياري أقل من الواحد الصحيح بلغت قيمته (0.556) ، كما ظهرت بعض المحاور الفرعية بدرجة متوسطة وبعضها بدرجة عالية ، وجاءت على الترتيب التالي: (جمع البيانات باستخدام الحواس- المرونة في التفكير - المثابرة - التحكم في الاندفاع) .وقد تُعزى الدرجة العالية والمتوسطة لتوظيف مراكز التعلم لتنمية بعض عادات العقل للأطفال إلى عددٍ من الأسباب ، منها طبيعة آلية العمل والأنشطة المتضمنة ومحتوى الأدوات بمراكز التعلم لكونها أنسب طرق التعليم للأطفال التي تعتمد على إثارة دافعية الطفل وتوظيف حبه للاكتشاف والاستطلاع ، فقد أشارت نعمة (Nimah , 2018) إلى أن مراكز التعلم تنمي استقلالية الطفل ، والتي وصفها بياجيه بالهدف الأساسي من التعليم ، كما يستطيع الأطفال من خلال المراكز التعليمية تنمية عادات العقل وعمليات التفكير الأساسية ، فالأطفال لأنهم نشطين يتعلمون وفقاً لمعدلاتهم الخاصة ، ويقومون بالاختيار والاعتماد على توجيه الذات بدلاً من المعلمات ، وبالتالي اللجوء إلى التجريب والملاحظة والاستكشاف التي تمثل جوهر لبناء عادات عقل إيجابية ومنتجة ، وأيضاً توفر الأركان التعليمية يتيح الفرصة للأطفال لتعلم وتنمية عادات العقل من خلال الخبرات الملموسة مع عناصر واقعية. وفيما يلي توضيح النتائج التفصيلية لكل محور فرعي على حدة:

أولاً: المثابرة

قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لاستجابات أفراد العينة لدرجة توظيف مراكز التعلم لتنمية المثابرة للأطفال من وجهة نظر معلمات الروضة ، ويتضح ذلك من خلال الجدول التالي:

جدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحور المثابرة لعينة البحث الأساسية (ن=50).

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التوظيف
1	يستمر في أداء المهام إلى النهاية	2.015	0.578	6	متوسطة
2	يكرر المحاولة لإنجاز أعماله	2.088	0.588	7	متوسطة
3	يجرب بدائل وصولاً إلى النجاح	2.565	0.559	2	عالية
4	ينفذ التعليمات الموجهة إليه بدقة	2.696	0.48	1	عالية
5	يستمر في الأعمال التي بها مقدار من الصعوبة	2.04	0.635	5	متوسطة
6	يقبل على الأنشطة التي تحتاج إلى تفكير	2.447	0.619	3	عالية
7	يبحث عن التميز في أعماله	2.31	0.611	4	متوسطة
الدرجة الكلية		2.309	0.581	متوسطة	

تشير نتائج الجدول (7) إلى أن توظيف مراكز التعلم كان بدرجة متوسطة لتنمية عادة المثابرة للأطفال ، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (2.309) بانحراف معياري بلغت قيمته (0.581) ، وقد تباينت درجات توظيف العبارات الفرعية ما بين متوسطة وعالية ، حيث ظهرت أربع عبارات بدرجة توظيف متوسطة تدرجت متوسطاتها بين (2.015 - 2.31) ، كما ظهرت ثلاث عبارات بدرجة توظيف عالية ، تراوحت متوسطاتها الحسابية (2.565 - 2.696) . وتتفق هذه النتيجة مع دراسة هندياني وآخرون (Handayani et. al., 2022) التي أكدت نتائجها على كفاءة مراكز التعلم في تحسين مهارات التفكير المرن والمثابرة وطرح الأسئلة والمناقشات وزيادة دافعية المشاركة لدى الأطفال أثناء أنشطة مراكز التعلم بدرجة عالية ، مما يدل على تحسين التفكير وعادات العقل الإيجابية.

وقد أشار سوهрман وآخرون (Suherman et. al., 2022) إلى أن تعلم الأطفال باستخدام مراكز التعلم بشكل مباشر يشجع على نشاط الطفل فيها ، ويشبع من خلالها احتياجاته ، ويتعرف إلى بيئة شبيهة لخصائصه ، ويتعلم وفق قدراته وإمكاناته ، مما يثير الدافعية والنشاط لديه نحو التعلم والتفكير. ويسهم تنظيم وتقسيم بيئة الفصل إلى أركان تعليمية في تحسين خبرات تفكير الطفل. فمن وجهة النظر العصبية البيولوجية ، يشعر الأطفال بالهدوء والأمان للتعلم عند تقسيم بيئة الفصل إلى أركان تعليمية. وتشير الأبحاث التشريرية في مجال المخ إلى أن تنظيم المواقع ضمن أركان تعليمية داخل الفصل يثير انتباه وتحفيز الأطفال ، ويساعد المخ على العمل في معالجة الأنشطة المختلفة التي يضمها كل ركن تعليمي ، ويساعدهم على تكرار المحاولات للتغلب على المعوقات.

و تُعزو الباحثة النتائج إلى أن بيئة مراكز التعلم غنية بالمشيرات ، والتي تشير حب استطلاع الأطفال للكشف عن أسرارها ، فهي تتكون من زوايا في غرفة واسعة بها أرفف منخفضة ومفتوحة ، توضع عليها مواد وأنشطة متنوعة تخص الأركان بحيث يقوم الطفل بممارسة أنشطة التعلم دون الحاجة إلى تدخل المعلمة ، وهذه الأنشطة والمواد المتنوعة التي يقوم الطفل بالتفاعل والتعامل معها بشكل فردي لخدمة أهداف تعليمية محددة. كما أن تزويد الأركان التعليمية بالوسائل والأدوات الملائمة يساعد في تعلم مواد مختلفة مثل الرياضيات والعلوم والقراءة والفنون والتكنولوجيا وغيرها ، مما يشجع الطفل على حل المشكلات أو المواقف التي تواجهه بطريقة منظمة ، بالرغم من وجود بعض المعوقات التي تواجهه تجاه تحقيق هدفه مع عدم الاستسلام بسهولة وتكرار المحاولات وصولاً إلى تحقيق الهدف.

ثانياً: التحكم في الاندفاع

قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لاستجابات أفراد العينة لدرجة توظيف مراكز التعلم لتنمية التحكم في الاندفاع للأطفال من وجهة نظر معلمات الروضة ، ويتضح ذلك من خلال الجدول التالي:

جدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحور التحكم في الاندفاع لعينة البحث الأساسية (ن=50).

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التوظيف
1	يفكر قبل الاستجابة في المواقف	2.089	0.585	6	متوسطة
2	يفهم المطلوب منه جيداً قبل التنفيذ	2.174	0.542	5	متوسطة
3	يستمع بدقة للتعليمات الموجهة إليه	1.426	0.617	7	منخفضة
4	يراجع ما يقدمه من أعمال أو استجابات	2.319	0.629	3	متوسطة
5	يصدر الآراء والاستجابات دون تسرع	2.298	0.623	4	متوسطة
6	ينظم الأدوات التي يستخدمها	2.574	0.617	1	عالية
7	يستجيب بدقة نحو ما يطلب منه	2.447	0.686	2	عالية
الدرجة الكلية		2.190	0.614	متوسطة	

تشير نتائج الجدول (8) إلى أن توظيف مراكز التعلم لتنمية عادات العقل للأطفال كان بدرجة متوسطة لعادة التحكم في الاندفاع؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي العام للمحور (2.190) بانحراف

معياري بلغت قيمته (0.614) ، وقد تباينت درجات توظيف عادة التحكم في الاندفاع في العبارات الفرعية والتي ظهرت ما بين منخفضة ومتوسطة إلى عالية ، وقد ظهرت عبارتان بدرجة توظيف عالية وبمتوسطات (2.574-2.447) ، وأربع عبارات بدرجة توظيف متوسطة ، حيث تدرجت متوسطاتها بين (2.319-2.089) ، وعبارة واحدة بدرجة منخفضة وصلت قيمتها إلى (1.426).

وتفسر الباحثة توظيف مراكز التعلم لتنمية قدرة الطفل على التحكم في الاندفاع في ضوء التوجيهات التي تقدم للطفل أثناء الأداء بمركز التعلم ، حيث هناك عدد من القوانين والضوابط الخاصة بكل مركز وعلى الطفل اتباعها مما يرسخ لديه ويدربه على ضبط النفس والتحكم في الاستجابة ، والذي بدوره يتكرر بجميع المراكز إلى أن يصبح ذلك عادة وسمة أصيلة في سلوك الطفل. وهذا ما أكد عليه إيكمان وآخرون (Ekman et. al. , 2022) أن استخدام الأركان التعليمية في تنمية التفكير بين الأطفال ارتبط بنمو ثمان مهارات رئيسة أهمها: الملاحظة، الوصف، والمقارنة، والاستفسار، والاستنباط، والتجريب، والتقييم والتعاون، ولعل إثراء هذه المهارات يدرب الطفل على التحكم في اندفاعه تجاه المواقف المختلفة.

ثالثاً: المرونة في التفكير

قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لاستجابات أفراد العينة لدرجة توظيف مراكز التعلم لتنمية المرونة في التفكير للأطفال من وجهة نظر معلمات الروضة ، ويتضح ذلك من خلال الجدول التالي:

جدول (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحور المرونة في التفكير لعينة البحث الأساسية (ن=50).

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التوظيف
1	يناقش مقترحات أقرانه	2.383	0.709	4	عالية
2	يقدم حلول واستجابات متعددة في المواقف	2.447	0.686	3	عالية
3	يغير آرائه للأفضل	2.574	0.500	2	عالية
4	يتكيف مع المستجدات من حوله	2.66	0.479	1	عالية
5	يعرض أفكاره بطرق متنوعة	2.147	0.619	6	متوسطة
6	يتقبل التغيرات	2.274	0.542	5	متوسطة
	الدرجة الكلية	2.414	0.589		عالية

تشير نتائج الجدول (9) إلى أن توظيف مراكز التعلم لتنمية عادات العقل للأطفال كان بدرجة عالية لعادة المرونة في التفكير؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي العام للمحور (2.414) بانحراف معياري بلغت قيمته (0.589) ، وقد تباينت درجات توظيف العبارات الفرعية ما بين متوسطة إلى عالية ، حيث ظهرت أربع عبارات فرعية بدرجة توظيف عالية وبمتوسطات تدرجت بين (2.383 - 2.66) ، كما ظهرت عبارتین بدرجة توظيف متوسطة ، حيث تمثلت متوسطاتها الحسابية بين (2.274 - 2.147) ، وتتفق هذه النتائج مع دراستي كرول وجاكوبسون (Kroll, 2021 Jacobson, 2021) ؛ واللّتين أظهرتا كفاءة الأركان التعليمية في تنمية التفكير المرن و التبادلي وعمليات ما وراء المعرفة والاستفسار البناء وطرح الأسئلة والتدقيق في الاستجابات وتحسن مستوى الدافعية للأطفال ، وذلك لإتاحة مراكز التعلم من خبرات تفاعلية مباشرة تدعم مهارات تفكير الطفل.

ويبين فيرغسون ولي (Ferguson & Lee, 2022) أن الأركان التعليمية في برامج الطفولة المبكرة تعمل على إثارة الفضول الطبيعي للأطفال ومساعدتهم على الملاحظة والتفكير بسهولة ، والتعبير عن أفكارهم وتطوير مهارات التفكير المرن وتوظيفها في مجالات حياتهم اليومية.

وترى الباحثة أن مراكز التعلم تعتمد على تنفيذ الأنشطة في مواقف فردية وجماعية ، وتلعب فيها المعلمة دور المشارك- الملاحظ ، من خلال توفير الفرصة للأطفال بالمشاركة في خبرات التعلم الجوهرية التي تؤدي إلى نتائج متناقضة بهدف إثارة عمليات التفكير للأطفال في تلك المراكز ومن أجل التخلص من ذلك التناقض يتم تنظيم الأطفال لفهمهم حول المعارف المختلفة وصولاً إلى الحقائق ، ويكون الأطفال عناصر نشطة يستطيعون بناء معارفهم للعالم من خلال تحويل أفكارهم وتفاعلاتهم في سلاسل منطقية من الأفكار والأفعال والعمل باستخدام مواد وعناصر متنوعة للوصول إلى خبرات ونتائج هامة والتعبير عن تلك الأفكار.

رابعاً: جمع البيانات باستخدام الحواس

قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لاستجابات أفراد العينة لدرجة توظيف مراكز التعلم لتنمية عادة جمع البيانات باستخدام الحواس للأطفال من وجهة نظر معلمات الروضة ، ويتضح ذلك من خلال الجدول التالي:

جدول (10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحوّر جمع البيانات باستخدام الحواس لعينة البحث الأساسية (ن=50).

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التوظيف
1	يلاحظ التغيرات البيئية من حوله	2.561	0.428	6	عالية
2	يجمع المعلومات باستخدام أكثر من حاسة	2.804	0.398	2	عالية
3	يتفحص المثيرات البيئية بواسطة حواس متعددة	2.766	0.428	3	عالية
4	يستجيب للمواقف المختلفة بطريقة صحيحة	2.617	0.491	5	عالية
5	يوظف كل حاسة لديه وفقاً للموقف الذي يوجد به	2.638	0.486	4	عالية
6	يستكشف المثيرات المختلفة (سمعية - بصرية - لمسية)	2.809	0.398	1	عالية
الدرجة الكلية		2.699	0.438	عالية	

يتّضح من الجدول (10) أن توظيف مراكز التعلم لتنمية عادات العقل للأطفال كان بدرجة عالية لعادة جمع البيانات باستخدام الحواس؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي العام للمحوّر (2.699) بانحراف معياري بلغت قيمته (0.438)، وقد تمثلت جميع الاستجابات للعبارات الفرعية لعادة جمع البيانات باستخدام الحواس بدرجة توظيف عالية، حيث تراوحت بين (2.561 - 2.809).

وتعزو الباحثة النتائج السابقة في ضوء ما توفره مراكز التعلم من مدخلات حسية يتفاعل معها الطفل مباشرة، مما يساعده على تكوين مدركات صحيحة ناتجة عن إعمال لجميع حواسه بطريقة متزامنة، إضافة إلى ما يترتب على ذلك من جذب الانتباه وتوظيف العمليات الإدراكية السمعية، والبصرية، واللمسية، فضلاً عن توفر عنصر التشويق بمراكز التعلم سواء كان الطفل يؤدي مهامه بمركز التعلم فردياً أو جماعياً.

ويأتي هنا الدور التوجيهي للمعلمة حيث يجب عليها توجيه الاستفسارات وتهيئة الطفل للبحث عن المعلومات والبيانات، وهذا ما أظهرته النتائج السابقة حيث تؤكد الباحثة من خلال زيارتها الميدانية أن معلمات الروضة يمارسون آليات لتشجيع الأطفال على الملاحظة اليومية للتغيرات البيئية من حوله، وهذا ما انعكس على أداء الأطفال ويؤكد نتائج البحث الحالي.

وبذلك ترى الباحثة أن مراكز التعلم تدعم لا مركزية الأنشطة بها حيث يمارس فيها الأطفال ما يرغبون فردياً وجماعياً؛ بهدف الوصول إلى إجابته عن استفساراتهم، ودور المعلمة موجه للاستفسار ومخطط نحو الوصول إلى الإجابة وبناء المعرفة للطفل، كما توفر مراكز التعلم خبرات تتسم بالواقعية

والمصادقية؛ الأمر الذي يترتب عليه جودة التعلم لدى الطفل واكتساب المفاهيم والحقائق بسبل أعمق ،
لكونها مستندة على أسس تجريبية وخبرات مباشرة يمر بها الطفل في مراحل المبكرة.

عرض ومناقشة نتائج السؤال الثاني:

للإجابة عن السؤال الثاني الذي نص على: هل توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة توظيف مراكز التعلم لتنمية عادات العقل للأطفال تُعزى لاختلاف: التخصص ، عدد سنوات الخبرة في التدريس؟ تم استخدام اختبار "ت" لبيان دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة البحث ، وفيما يلي توضيح النتائج:

1. الفروق تبعاً لمتغير التخصص:

جدول (11)

اختبار "ت" لبيان دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة البحث وفق متغير التخصص (ن=50).

المحور	التخصص	عدد العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة
المثابرة	رياض أطفال	35	1.600	0.4971	19.044	34	0.000
	تخصص آخر	15	1.733	0.4577	14.666	14	0.000
التحكم في الاندفاع	رياض أطفال	35	1.429	0.6081	13.899	34	0.000
	تخصص آخر	15	1.467	0.5164	11.000	14	0.000
المرونة في التفكير	رياض أطفال	35	1.314	0.7183	10.825	34	0.000
	تخصص آخر	15	1.333	0.7237	7.135	14	0.000
جمع البيانات باستخدام الحواس	رياض أطفال	35	1.714	0.4583	22.127	34	0.000
	تخصص آخر	15	1.667	0.4880	13.229	14	0.000

2. الفروق تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة في التدريس:

جدول (12)

اختبار "ت" لبيان دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة البحث وفق متغير عدد سنوات الخبرة (ن=50).

المحور	عدد سنوات الخبرة	عدد العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة
المثابرة	أكثر من 5 سنوات	27	1.556	0.506	15.962	26	0.000
	أقل من 5 سنوات	23	1.565	0.507	14.810	22	0.000

المحور	عدد سنوات الخبرة	عدد العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة
التحكم في الاندفاع	أكثر من 5 سنوات	27	1.370	0.629	11.315	26	0.000
	أقل من 5 سنوات	23	1.348	0.647	9.986	22	0.000
المرونة في التفكير	أكثر من 5 سنوات	27	1.259	0.764	8.562	26	0.000
	أقل من 5 سنوات	23	1.261	0.752	8.043	22	0.000
جمع البيانات باستخدام الحواس	أكثر من 5 سنوات	27	1.667	0.480	18.028	26	0.000
	أقل من 5 سنوات	23	1.696	0.470	17.285	22	0.000

يتضح من نتائج الجدولين (11) و(12) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة البحث في المحاور الفرعية تُعزى لمتغير التخصص وعد سنوات الخبرة في التدريس ، وقد يرجع السبب في عدم وجود فروق في ضوء ما يقدم لمعلمات رياض الأطفال من رعاية متمثلة في الدورات التدريبية وورش العمل التي تنظم من قبل وزارة التعليم والمتابعة الدورية للمعلمات من المتخصصين في مجال تقييم الأداء ، كما تطلق وزارة التعليم العديد من المشروعات الإثرائية للمعلمات ومنها ، الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية الذي يدعم خبرات المعلمات غير المتخصصين برياض الأطفال ، فضلاً عن توفر الجوانب التكنولوجية الحديثة التي تمد المعلمات بكافة الأنشطة اللازمة للعمل مع الأطفال ، ويكون ذلك مدعماً بالتجارب لزيادة اكتساب المعلمة للمعارف و المهارات في مرحلة رياض الأطفال ، كما تشجع الجهات المعنية بالمعلمات المبادرات والأنشطة التي تقوم بها المعلمات والدورات التدريبية التي تشارك فيها ، ويتم احتساب ذلك في نقاط الأداء لها ، مما يدفع المعلمات إلى التفاعل مع تلك المستجدات ، وينعكس على أدائها للأنشطة مع الأطفال ، بالإضافة إلى ما يطلب منهم من اجتياز لاختبارات الرخصة المهنية وقياس الأداء ، ليكون ذلك أحد السبل التي تجعلها في حالة بحث مستمر عن المعرفة وتوظيفها بالبرامج والأنشطة اليومية مع أطفال الروضة ، وفي هذا الصدد تتفق نتائج البحث الحالي مع نتائج دراسة الغامدي (2023) والتي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية لتوظيف الأركان التعليمية في تنمية الاستعداد اللغوي للطفل تُعزى لمتغير التخصص العلمي.

الاستنتاجات:

توصل البحث للنتائج التالية:

1. أن مراكز التعلم يتم توظيفها لتنمية عادات العقل بدرجة عالية ، حيث بلغ المتوسط العام للاستجابات (2.403) بانحراف معياري أقل من الواحد الصحيح بلغت قيمته (0.556) ، كما ظهرت بعض المحاور الفرعية بدرجة متوسطة وبعضها بدرجة عالية ، وجاءت على الترتيب التالي: (جمع البيانات باستخدام الحواس - المرونة في التفكير - المثابرة - التحكم في الاندفاع).
2. لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات العينة على الاستبانة ومحاورها الفرعية تعزى لاختلاف متغيري التخصص ، وعدد سنوات الخبرة في التدريس.

التوصيات:

يمكن تقديم بعض التوصيات في ضوء النتائج التي تم التوصل لها ، ومن ذلك:

1. استثمار مراكز التعلم لتنمية مهارات التفكير الإبداعية للطفل ، من خلال إثرائها بالمشيرات المحفزة لذلك.
2. تبادل الخبرات من قِبل المعلمات بشأن سير الأنشطة بمراكز التعلم ، ودورهن في التوجيه والتخطيط قبل وأثناء تفاعل الأطفال بمراكز التعلم.
3. تقدير نواتج أعمال الأطفال الناتجة عن المشاركة في أنشطة مراكز التعلم.

المقترحات:

تقترح الباحثة إجراء بعض الدراسات التي تثري موضوع البحث ، وفيما يلي بعض العناوين المقترحة:

1. دور مراكز التعلم الافتراضية في تنمية مهارات التفكير العلمي للأطفال الروضة.
2. برنامج قائم على أنشطة مراكز التعلم لتنمية العمليات المعرفية للأطفال ذوي مشكلات التعلم.
3. توظيف مراكز التعلم لخفض اضطرابات السلوك لدى أطفال الروضة.

قائمة المصادر و المراجع

المراجع العربية:

- إبراهيم ، رشا سعيد. (2014). برنامج لتنمية عادات العقل المنتجة لدى طفل الروضة. [رسالة دكتوراه غير منشورة] ، كلية رياض الأطفال ، جامعة القاهرة.
- حسبو ، ولاء أحمد. (2022). تأثير بيئة الأركان التعليمية على مستوى المهارات الحركية الأساسية والتفكير الابتكاري لطفل الروضة. مجلة بني سويف لعلوم التربية البدنية والرياضية، 5(9) ، 199 - 221.
- الرابغي ، خالد محمد. (2015). عادات العقل "دافعية الإنجاز". مركز دبيونو لتعليم التفكير.
- رجب ، عديلة عبد الحميد. (2022). فاعلية برنامج في الأنشطة التفاعلية لتنمية بعض عادات العقل لدى تلاميذ مرحلة الطفولة المبكرة بمكة المكرمة. مجلة القراءة والمعرفة ، 22(249) 15 - 64.
- سبكي ، ولاء فهد ، والبشيتي ، وداد عبد السلام ، والمغربي ، راندا محمد. (2019). دور الأركان التعليمية في تنمية المهارات الحياتية والاجتماعية لأطفال ما قبل المدرسة بالروضات الحكومية في مدينة مكة المكرمة. المجلة العربية للتربية النوعية ، (8) ، 1 - 18.
- عبد المقصود ، حسنية غنيمي. (2012). تنمية بعض عادات العقل لدى طفل الروضة. مجلة الطفولة بجامعة القاهرة ، (10) ، 35 - 55.
- العتيبي ، وضحي. (2013). فاعلية خرائط التفكير في تنمية عادات العقل ومفهوم الذات الأكاديمي لدى طالبات قسم الأحياء لكلية التربية. مجلة العلوم التربوية والنفسية بجامعة أم القرى ، 5(1) ، 188 - 250.
- عدلي ، عاطف. (2020). معلمة الروضة. (ط.9) ، عمان: دار المسيرة.
- الغامدي ، أثير عائض. (2023). دور الأركان التعليمية في تنمية الاستعداد اللغوي لدى الطفل من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال. المجلة العربية للإعلام وثقافة الطفل ، (24) ، 329 - 362.

- القدسي ، إيناس مالك إسماعيل. (2022). اتجاهات معلمات الرياض نحو الأركان التعليمية في تعزيز الشخصية الإيجابية لطفل الروضة. *مجلة الدراسات/المستدامة*, 4, 263 - 306.
- قطامي ، يوسف ، وثابت ، فدوى ، والزيات ، نهى. (2012). *عادات العقل لطفل الروضة: النظرية والتطبيق*. الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- المبارك ، عبد الصادق عبد العزيز ، وسعيد ، محمد حسن ، والأصم ، ليلي الأمين ، والأصم ، حمى الأمين. (2019). دور معلمة الروضة في تفعيل الأركان التعليمية ومدى تأثيرها لدى أطفال مرحلة الطفولة المبكرة. *مجلة النيل الأبيض للدراسات والبحوث* ، (13) ، 89 - 116.

المراجع العربية المترجمة: Arabic references in English

- Abdel Maqsooud , Hosnia Ghoneimi (2012). Developing some habits of mind in kindergarten children. *Cairo University Childhood Journal*, (10), 35-55.
- Al-Ghamdi , Atheer Ayed. (2023). The role of educational pillars in developing children's linguistic readiness from the point of view of kindergarten teachers. *Arab Journal of Media and Child Culture*, (24), 329-362.
- Al-Mubarak , Abdel-Sadiq Abdel-Aziz , Saeed , Muhammad Hassan , Al-Asam , Laila Al-Amin , and Al-Asam , Hama Al-Amin. (2019). The role of the kindergarten teacher in activating the educational pillars and the extent of their impact on early childhood children. *White Nile Journal of Studies and Research*, (13), 89-116.
- Al-Otaibi , Wadha. (2013). The effectiveness of thinking maps in developing habits of mind and academic self-concept among female students in the Biology Department of the College of Education. *Journal of Educational and Psychological Sciences at Umm Al-Qura University*, 5 (1), 188-250.
- Al-Qudsi , Enas Malik Ismail. (2022). Kindergarten teachers' attitudes towards educational pillars in enhancing the positive personality of kindergarten children. *Journal of Sustainable Studies*, 4, 263-306.

- Al-Rabaghi, Khaled Muhammad. (2015). *Habits of mind "achievement motivation."* Debono Center for Teaching Thinking.
- Hassabo, Walaa Ahmed. (2022). The effect of the educational classroom environment on the level of basic motor skills and innovative thinking of a kindergarten child. *Beni Suef Journal of Physical Education and Sports Sciences*, 5(9), 199-221.
- Ibrahim, Rasha Saeed. (2014). *A program to develop productive mind habits in kindergarten children.* [PHD Thesis], Faculty of Kindergarten, Cairo University.
- Qatami, Youssef, Thabet, Fadwa, and Al-Zayat, Noha. (2012). *Habits of mind for kindergarten children: theory and practice.* Egyptian General Book Authority.
- Rajab, Adila Abdel Hamid. (2022). The effectiveness of a program in interactive activities to develop some habits of mind among early childhood students in Makkah Al-Mukarramah. *Journal of Reading and Cognition*, 22(249) 15-64.
- Sabki, Walaa Fahd, Al-Bashiti, Dad Abdel Salam, and Al-Maghrabi, Randa Muhammad. (2019). The role of educational pillars in developing the life and social skills of pre-school children in government kindergartens in the city of Mecca. *Arab Journal of Specific Education*, (8), 1-18.

المراجع الأجنبية: References

- Al-Fulfuly, H. H. , & Al-Foqara, H. B. (2022). The Role of Learning Corners in Developing Multiple Developmental Intelligences for Kindergarten Children from Their Mothers' Point of View. *The International Journal for Talent Development*, 11(2), 123-142.
- Altan, S. , Lane, J. F. , & Dottin, E. (2023). An exploration of kindergarten children participation in learning corners and habits of mind development: A study according to Costa and Kallick model. *Journal of Teacher Education*, 70(2), 169-183.

- Amundson, M. (2021). *The role of learning corners in Childrens Habits of Mind development: A study according to flexible thinking, innovation and metacognition*. [MA Thesis], Minnesota State University Moorhead.
- Ariyati, E., Susilo, H., Suwono, H., & Rohman, F. (2021). The use of learning corners in enhancing some habits of mind in children and its reflection to their learning achievement. *In Journal of Physics: Conference Series*, 1918 (5), 52-77.
- Candra, O. (2022). Student Motivation In Learning Corner In Face To Face Is Limited. *International Journal Of Humanities Education and Social Sciences (IJHESS)*, 2 (3), 776-786.
- Clements, D. H., & Sarama, J. (Eds.). (2022). Early childhood corner: The role of technology in early childhood learning. *Teaching children mathematics*, 8(6), 340-343.
- Costa, A. L. (2005). *Teaching and Assessing Habits of Mind*. Cambridge, IL: Massachusetts Institute of Technology Press.
- Drake, J. E. (2023). How children can use drawing to regulate their emotions. *Theory Into Practice*, 1-12.
- Ekman, R., Fletcher, A., Giota, J., Eriksson, A., Thomas, B., & Bååthe, F. (2022). A flourishing brain in the 21st century: A scoping review of the impact of developing good habits for mind, brain, wellbeing, and learning. *Mind, Brain, and Education*, 16 (1), 13-23.
- Erickson, B. J. (2019). Magician's corner: how to start learning about deep learning. *Radiology: Artificial Intelligence*, 1 (4), 19-72.
- Ferguson, C., & Lee, C. S. (2022). Promoting and translating the Methods Corner for impact in learning, teaching, and researcher capacity development activities. *European journal of cardiovascular nursing*, 21(8), 757-758.

- Fuson, K. C., Grandau, L., & Sugiyama, P. A. (2021). Early childhood corner: Achieving numerical understanding for all young children. *Teaching children mathematics*, 7(9), 522-526.
- Gao, X. (2009). The 'English corner' as an out-of-class learning activity. *ELT journal*, 63(1), 60-67.
- Handayani, A. D., Herman, T., Fatimah, S., Setyowidodo, I., & Katminingsih, Y. (2022). Effectiveness of learning corners activities in habits of mind improvement for children. *In Journal of Physics: Conference Series*, 1013 (1), 102-115.
- Jacobson, L. (2021). *The impact of learning corners strategy based on active learning in enhancing flexible thinking and metacognition in children*. [Doctoral Thesis], Temple University.
- Kroll, L. R. (2021). An enrichment program based on active learning in classroom learning corners to develop flexible and reciprocal thinking of children. *Studying Teacher Education*, 1 (2), 179-193.
- Nimah, K. (2018). The implementation of reading corner and teacher modeling in Indonesian learning through psycholinguistic approach. *MUDARRISA: Journal Kajian Pendidikan Islam*, 10 (1), 47-72.
- Riski, R., & Candra, O. (2022). Student Motivation In Learning Corner In Face To Face Is Limited. *International Journal Of Humanities Education and Social Sciences (IJHESS)*, 2 (3), 776-786.
- Rowlett, P., Smith, E., Corner, A. S., O'Sullivan, D., & Waldock, J. (2019). The potential of recreational mathematics to support the development of mathematical learning. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 50(7), 972-986.
- Suherman, Y., Juhanaini, J., Maryanti, R., & Rochyadi, E. (2022). Innovation Of "Braille Corner" Digital Learning Based On Learning For The Students With Visual Impairment In Inclusion Settings. *Journal Of Engineering Science And Technology*, 17(6), 53-65.

Woerpel, L. (2023). Learning Corner: ATTACHING DANCE BELLS.
Whispering Wind, 30(4), 10-38.

Talib , A. (2024). Dimensions of achieving administrative integration between heads of academic departments and deans of colleges at Imam Muhammad ibn Saud Islamic University. *Journal of Educational Science*, 11 (3) , 242 – 273. 10.54643/1951-011-003-008

Dimensions of achieving administrative integration between heads of academic departments and deans of colleges at Imam Muhammad ibn Saud Islamic University.

Ali Ibrahim Talib

Faculty Member - College of Education

Imam Muhammad ibn Saud Islamic University

aat1388@hotmail.com

Abstract:

The research aims to; identify the dimensions of achieving administrative integration in the following areas (planning, organizing, executing, evaluating), the obstacles preventing administrative integration achievement and the right approach to overcome these obstacles for heads of scientific departments and colleges' deans at Imam Muhammad bin Saud Islamic University. The research used descriptive survey curriculum and questionnaires as a study tool. The study sample consisted of 19 deans and 73 heads of department. The research concluded several results and the most important of which are: the level of importance of the previous dimensions to achieve administrative integration is; firstly the execution dimension, followed by the organizing dimension, then the planning dimension and finally the evaluation dimension. Also, the major obstacles to achieve administrative integration are: work pressures facing both deans and department heads, the lack of facilities, material and human resources needed in the college and the rapid issuance of decisions and regulations governing administrative work. Therefore, the most effective approaches to overcome these obstacles to achieve administrative integration are: raise awareness among deans and department heads about the importance of administrative integration, provide the necessary databases and informations about the college and departments and motivating deans and department heads to work collaboratively.

Keywords: Administrative integration, heads of scientific departments, deans of colleges, Imam Muhammad bin Saud Islamic University.

طالب ، علي. (2024). أبعاد تحقيق التكامل الإداري بين رؤساء الأقسام العلمية وعمداء الكليات بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. *مجلة العلوم التربوية* ، 11 (3) ، 242 - 273 . 10.54643/1951-011-003-008

أبعاد تحقيق التكامل الإداري بين رؤساء الأقسام العلمية وعمداء الكليات بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

أ.علي إبراهيم طالب⁽¹⁾

المستخلص:

تهدف الدراسة إلى معرفة أبعاد التكامل الإداري بين رؤساء الأقسام العلمية وعمداء الكليات بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ، في مجالات التخطيط والتنظيم والتنفيذ والتقييم ، ومعرفة المعوقات التي تحد من تحقيقه وأهم المقترحات التي تسهم في تطويره ، واتبعت المنهج الوصفي المسحي ، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة وتكون مجتمع الدراسة من (19) عميدا و(73) رئيس قسم ، وكانت أهم نتائج الدراسة أن أهم أبعاد تحقيق التكامل الإداري هو بُعد التنفيذ ثم بُعد التنظيم ، ثم بُعد التخطيط ، ويأتي في المرتبة الأخيرة بُعد التقييم ، وأن أهم معوقات تحقيق التكامل الإداري تتمثل في ضغوط العمل التي يتعرض لها كل من العميد ورئيس القسم ، وكذلك نقص التسهيلات والمتطلبات المادية والبشرية التي تحتاج إليها الكلية إضافة إلى تسارع وكثرة صدور القرارات واللوائح المنظمة للعمل الإداري ، وأن أهم المقترحات لتحقيق التكامل الإداري تتمثل في توعية العمداء ورؤساء الأقسام بأهمية التكامل الإداري وتوفير قاعدة بيانات ومعلومات عن الكلية والأقسام وتحفيز العمداء ورؤساء الأقسام بالعمل المشترك.

الكلمات المفتاحية: أبعاد التكامل الإداري ، رؤساء الأقسام العلمية ، عمداء الكليات ، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

(1) عضو هيئة التدريس، كلية التربية، بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، aat1388@hotmail.com

مقدمة:

الإدارة بكل أنواعها ومستوياتها تشكل مجموعة من الوظائف والأساليب والفروع المتكاملة ، وتحتاج إلى التنسيق فيما بينها لضمان الترابط وعدم الازدواجية والتأثير المتبادل بين عناصر ومكونات العمل الإداري؛ والتوازن والتناسق بين هيكل التنظيم وطرق اتخاذ القرارات ، ومن أجل تحقيق أهداف العملية التعليمية على مستوى التعليم العام أو التعليم العالي لابد من التكامل الإداري ، فبدون التكامل الإداري تكون الجهود عرضة للتشتت ، ويرى (فليه وعبد المجيد ، 1429) أن التكامل سمة الإدارة الحديثة ، وأثره واضح في تحقيق العائد في جميع ما تقوم به الإدارة من أعمال وما تستخدمه من موارد ، وافترقاد التكامل ينعكس سلبا على عائد العمل الإداري وكفاءته ، وذكر (المطيري ، 1439) أن التكامل الإداري حظي باهتمام كبير؛ وذلك لاتجاه معظم الوزارات ، والمؤسسات نحو اللامركزية ، ولدور التكامل في دعم المنظمات والمؤسسات؛ جعلته كثير من الدول خياراً أمثل لها ، ويشير (فيله ، 2005) إلى أنه يمكن أن نتصور حالات التكامل فيما بين الموارد والإمكانات الإدارية بعضها البعض ، وكذلك بين الأنشطة الإدارية ومخرجات ونتائج عمل الإدارة ، وثمة مجال مهم للتكامل فيما بين الأساليب والتقنيات الإدارية من جانب وفيما بينها وبين الموارد والإمكانات والأنشطة الإدارية من جانب آخر.

ولهذا فالعلاقة بين فروع دوائر التربية والتعليم علاقة تكاملية؛ فلا يمكن الفصل بين التربية والتعليم من جهة والعمل التنظيمي الإداري من جهة أخرى وبين العمل الإداري في مختلف المستويات وكذلك العمل التعليمي فالعمل الإداري في الكليات والأقسام والعمل التعليمي يدار بتكامل وانسجام وبقدر تحقيق التكامل بينهما بقدر ما نحصل على توفير الجهد والوقت وتحقيق الأهداف.

والأقسام العلمية في الجامعات تضطلع بمهام كبرى إذ إنها نواة وأساس العمل الأكاديمي وبمثابة حجر الزاوية الأساسي ، والوحدة الأهم في بنية النظام الأكاديمي ، ومع تلاحق التطورات ومتطلبات الاعتماد الأكاديمي واقتصاد المعرفة ، ومجتمع المعرفة ، وتلبية احتياجات سوق العمل ، والتوأمة والشراكة والتحالف مع أقسام عالمية مماثلة ، ومعايير الجودة التعليمية ، والمشاريع البحثية المتميزة ، وخدمة المجتمع ، والشراكة المجتمعية ، وغيرها من المتطلبات التي تشغل الأقسام العلمية في مؤسسات التعليم العالي ، فإن القاعات التدريسية هي أساس احتواء هذه البيئة وبمثابة المصنع لهذه التطورات اعتمادا على المكونات الرئيسية وهي التخطيط التنظيم والتوجيه والتقويم من هنا فمن المهم أن تتكامل الجهود العلمية لتحقيق التطلعات وتتواءم مع التطورات وتتغلب على العقبات (العامري ، 2015)

مشكلة الدراسة:

التكامل الإداري يكمل وظيفة التنظيم ، ويضمن فاعلية البناء الهيكلي لأي مؤسسة بربط جميع الأقسام بعضها في بعض من أجل تحقيق الأهداف ، بأقل جهد ، وأسرع وقت ، وأفضل نتيجة ، ويشير (فليه ، 2005) إلى أن أثر التكامل الإداري واضح في تعظيم العائد في مجمل ما تقوم به الإدارة من عمال ، وما تستخدمه من موارد ، وافتقاد التكامل ينعكس سلبا على عائد العمل الإداري وكفاءته ، ويهدف التكامل الإداري إلى الترابط والتزاوج والتناغم ، والتأثير المتبادل بين عناصر ومكونات العمل الإداري ، لأن الإدارة مفهوم متكامل ، ومجموعة من الوظائف المتكاملة ، وأساليب متكاملة ، تهدف في النهاية إلى تحقيق نتائج متكاملة ، وأيضا نجد صور التكامل تمتد لتشمل التوازن والتناسق بين هيكل التنظيم وطرق اتخاذ القرار ، من حيث المركزية أو اللامركزية ، والتكامل بين السياسات الإدارية بعضها البعض وبين الأهداف والخطط والبرامج الإدارية (فليه ، 2005) ولهذا فالتكامل الإداري بين العميد ورئيس القسم يمكننا من الاستفادة من مزايا الطرفين ، فيكمل أحدهما الآخر في المجالات الإدارية المختلفة ، ومن هذه المجالات ، المشاركة في التخطيط لكل أعمال الكلية ، والمشاركة في تنفيذ خطط الكلية ، وكذلك تنسيق الجهود وعدم الازدواجية في التكاليف والمهام.

ومن هنا فالتكامل الإداري بين العميد ورئيس القسم هو العنصر الأساسي للعملية الإدارية في الكلية وينطبق على جميع الكليات التي تشكل الحياة الجامعية بأكملها ولهذا جاء هذا البحث ليناقد أهم الأبعاد التي يتطلبها تحقيق هذا التكامل بين العمداء ورؤساء الأقسام.

ومن خلال عمل الباحث في وكالة القسم مدة من الزمن تبين له أهمية الحاجة إلى تنسيق الجهود وتضافرها بين الأقسام العلمية والكليات وبقدر ما يكون هناك تكامل وتناسق بقدر من ينجز العمل ويتحقق الهدف بأقل وقت وجهد وأعلى كفاءة.

وعلى الرغم من اهتمام الجامعات بعملية التنسيق والتكامل فيما بين وحداتها لما تمثله هذه العملية من أهمية كبيرة؛ كونها تغطي الجوانب الإدارية والأكاديمية وتطور أهم الوظائف الإدارية وهي التخطيط والتنظيم والتوجيه والتقويم والتي هي صلب أي عملية إدارية وعلى الرغم من إصدار العديد من التعاميم والقرارات ، والأدلة التنظيمية التي تستهدف تكامل العمل بين وحدات الجامعة ، لتحقيق الأهداف المرجوة من العملية التعليمية ككل؛ إلا أن الدراسات والأدبيات التربوية التي تعمل على تطوير عملية التكامل تعد قليلة جدا حسب اطلاع الباحث .

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى معرفة:

1. واقع أبعاد تحقيق التكامل الإداري في المجالات التالية (التخطيط ، التنظيم ، التنفيذ ، التقويم) بين رؤساء الأقسام العلمية وعمداء الكليات بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
2. معوقات تحقيق التكامل الإداري بين رؤساء الأقسام العلمية وعمداء الكليات بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
3. سبل التغلب على معوقات تحقيق التكامل الإداري بين رؤساء الأقسام العلمية وعمداء الكليات بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

أسئلة الدراسة:

جاءت هذه الدراسة للإجابة على التساؤلات التالية

1. ما أبعاد تحقيق التكامل الإداري في المجالات التالية (التخطيط ، التنظيم ، التنفيذ ، التقويم) بين رؤساء الأقسام العلمية وعمداء الكليات بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟
2. ما معوقات تحقيق التكامل الإداري بين رؤساء الأقسام العلمية وعمداء الكليات بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟
3. ما سبل التغلب على معوقات تحقيق التكامل الإداري تحقيق التكامل الإداري بين رؤساء الأقسام العلمية وعمداء الكليات بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

أهمية الدراسة:

تتجلى أهمية الدراسة في جانبين: أحدهما نظري ، والآخر تطبيقي ، والتي يمكن عرضها على النحو التالي:

أولاً: الأهمية النظرية

1. أنها تناولت ركنا مهما من أركان الإدارة الجامعية وهي عمادات الكليات والأقسام العلمية.
2. كونها تنسق وترتب عمل إداري مؤثر ويشكل حجر الأساس لأعمال الجامعة.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية:

1. من المؤمل أن تساعد هذه الدراسة كل من العمداء ورؤساء الأقسام في ممارسة أبعاد التكامل الإداري بينهم.
2. من المؤمل أن تفيد نتائج هذه الدراسة في تقليل الجهد المبذول من العمداء ورؤساء الأقسام.
3. من المؤمل أن تسهم هذه الدراسة في معالجة بعض المعوقات والصعوبات التي تواجه تحقيق التكامل الإداري بين العميد ورئيس القسم.

حدود الدراسة:

- الحدود الموضوعية: اقتصرَت هذه الدراسة على التعرف على متطلبات تحقيق التكامل الإداري في مجالات: (التخطيط ، التنظيم ، التنفيذ ، التقويم) بين العمداء ورؤساء الأقسام بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وأبرز المعوقات التي تحد من تحقيق التكامل الإداري بين العمداء ورؤساء الأقسام وسبل التغلب عليها.
- الحدود المكانية: طبقت هذه الدراسة على جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- الحدود الزمانية: طبقت الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول لعام 1444هـ
- الحدود البشرية: جميع عمداء الكليات ورؤساء الأقسام العلمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ، وعددهم (92) فردا يمثلون (19) عميدا و(73) رئيس قسم. (إحصائية غير منشورة ، عمادة الموارد البشرية ، جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية 1444هـ)

مصطلحات الدراسة:

التكامل الإداري:

يعرف الثبتي (1997) التكامل الإداري أنه: "وظيفة منظمة ومستمرة ترمي إلى تحقيق التناغم في جهود الأفراد ، وتمنع الازدواجية والاختلاف لتسهيل أداء المهام الوظيفية ، وإنجاز الأعمال لتحقيق الأهداف المنشودة"

والتعريف الإجرائي: تناغم الجهود والمهام والمسؤوليات وطرق التواصل بين العميد ورئيس القسم ومنع الازدواجية والاختلاف بهدف تسهيل أداء المهام وتحقيق الأهداف.

عمداء الكليات:

نصت المادة السادسة والثلاثون من نظام مجلس شؤون الجامعات (1443) على أن العميد يعين من أعضاء هيئة التدريس السعوديين المتميزين بالكفاءة العلمية والإدارية بقرار من وزير التعليم بناء على ترشيح مدير الجامعة لمدة سنتين قابلة للتمديد ويتولى إدارة الشؤون العلمية والإدارية والمالية في الكلية ومديرا للمجلس العلمي ويقدم نهاية كل سنة لمدير الجامعة تقريراً عن شؤون التعليم وسائر أوجه النشاط في الكلية سنوياً.

رؤساء الأقسام:

نصت المادة الرابعة والأربعون من نظام مجلس شؤون الجامعات (1443) على أن رئيس القسم يعين من أعضاء هيئة التدريس السعوديين المتميزين بالكفاءات العلمية والإدارية بقرار من مدير الجامعة بناء على ترشيح عميد الكلية أو المعهد ، ويكون التعيين لمدة سنتين قابلة للتجديد وهو المسؤول عن تسيير الأمور العلمية والإدارية والمالية فيه ورئيس المجلس العلمي للقسم ويقدم للعميد تقريراً عن أعمال القسم في نهاية كل سنة دراسية.

الإطار النظري والدراسات السابقة.

مفهوم التكامل الإداري:

التكامل في اللغة مصدر تكامل ، وتكاملت جهود الأفراد أي كمل بعضهم بعضاً شيئاً فشيئاً ، وتكاملت الأشياء كَمَلَّ بعضها بعضاً (المعجم الوسيط:1392)

وفي الاصطلاح عرفه العنزي (1437) بأنه: مصطلح يستخدم للدلالة على السلوك المنظم والمنسّق والمتربط ، في شمول ووضوح الأهداف والأفكار ، وعرفه مبارك (1986) بأنه: العملية التي تؤدي إلى توحيد الوحدات أي الأجزاء أو الأنساق المنفصلة في كل متماسك ومتجانس ذي صفات متناسقة مع بعضها ، وعرفه الشبتي (1997) بأنه: وظيفة منظمة ومستمرة ترمي إلى تحقيق التناغم في جهود الأفراد ، وتمنع الازدواجية والاختلاف لتسهيل أداء المهام الوظيفية وإنجاز الأعمال لتحقيق الأهداف المنشودة.

ويرى الباحث من خلال هذه التعاريف أن التكامل الإداري سلوك منظم وهادف يسعى إلى تنسيق الجهود والترابط بين المستويات الإدارية والأكاديمية في الكليات والأقسام العلمية في جميع المستويات وبقدر تحقيق هذا التكامل بالشكل العلمي بقدر ما يحقق الهدف بكفاءة وفاعلية ويكون مصدر قوة للعميد ورئيس القسم نظراً لارتفاع مستوى تفاهم والثقة فيما بينهم.

أهداف التكامل الإداري:

ذكرت الرباط (2016) أنه من أجل تحقيق أهداف العملية التعليمية ، لا بد من التكامل الإداري ، فبدون التكامل الإداري تكون الجهود عرضة للتشتت ، وتعدد الاتجاهات ، وبذلك لن تتحقق الأهداف المحددة.

إن عمل كل من العميد ورئيس القسم يجب أن يكون مبنياً على التعاون والتنسيق ، وتوحيد الجهود؛ انطلاقاً من وحدة الأهداف ، وبهذا يمكن القضاء على كل أسباب التعارض أو الازدواجية التي تعيق العمل ، وتحول دون تحقيق أهدافه وبهذا نستطيع الاستفادة من مزايا الطرفين ، فيكمل أحدهما الآخر في المجالات الإدارية والتعليمية ومن أهمها التخطيط والتنفيذ والتقويم للعمليات المشتركة في الكلية.

مما سبق يتبين للباحث أن التكامل الإداري بين العميد ورئيس القسم يساعد على تحقيق أهداف الكلية بما تشمله من أقسام ووحدات وكذلك يحد من المعوقات التي تواجه هذه الأقسام والوحدات وتدفع بالعمل المشترك والانسجام بين العاملين.

أهمية التكامل الإداري:

التكامل يعد العنصر الأساسي للعملية الإدارية ، وجوهرها لب النشاط الإداري ، حيث يكمل وظيفة التنظيم ، ويضمن فاعلية البناء الهيكلي لأي مؤسسة؛ وحيث إن الكليات تعد أهم مكون من مكونات الجامعة التي تعمل على ثلاث وظائف رئيسية وهي التعليم وخدمة المجتمع والبحث العلمي وتحتاج إلى أن تتكامل جهود جميع الكليات وتتكامل مع الأقسام العلمية لتحقيق الأهداف بأقل جهد ، وأسرع وقت ، وأفضل نتيجة ، من هناك يأتي التكامل الإداري ليساعد على تعزيز هذه المكانة ويحقق أهداف العملية الأكاديمية والإدارية على وجه سواء كما يمكن أن نتصور حالات التكامل فيما بين الموارد والإمكانات الإدارية بعضها البعض ، وفيما بين الأنشطة الإدارية بعضها البعض ، وكذلك بين مخرجات ونتائج عمل الإدارة بعضها البعض ، وثمة مجال مهم للتكامل فيما بين الأساليب والتقنيات الإدارية من جانب ، وفيما بينها وبين الموارد والإمكانات والأنشطة الإدارية من جانب آخر. وهكذا (فليه وعبد المجيد ، 1429).

ويرى الباحث أن أهمية التكامل الإداري بين العميد ورئيس القسم تكمن في التعاون ، والتنسيق المشترك لتحقيق أهداف الكلية والقسم.

مستويات التكامل الإداري:

ذكر فليه (2005) عدة مستويات للتكامل الإداري وهي كما يلي:

1. التكامل بين الإدارة والبيئة المحيطة.
 2. التكامل بين الموارد والإمكانات المتاحة للإدارة والأنشطة التي تباشر بها الإدارة استخدام واستثمار وتوظيف هذه الموارد والإمكانات.
 3. التكامل بين الإدارة والإمكانات المتاحة ومنتجات العمل الإداري.
 4. التكامل بين أنشطة الإدارة ونتائج العمل الإداري.
 5. التكامل بين مخرجات العمل الإداري وأنشطته ومعطيات البيئة الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والثقافية ، ومعنى التكامل عند أي مستوى من المستويات السابقة هو أن الطاقات الكامنة والقدرات الذاتية لأي من عناصر العمل الإداري إنما تنتمي وتقوى من تأثير العناصر الأخرى وصولاً إلى الأهداف المحددة ، فالأفراد بما لهم من خبرات وتجارب ومهارات يتكلمون مع ما هو متاح للإدارة من موارد وإمكانات مادية ، ويباشرون أساليب العمل والأداء التي تتناسب مع أنواع الأهداف الأخرى التي تسعى لها الإدارة ، فلو انخفض مستوى كفاءة الافراد فإن أساليب أخرى وإمكانات مادية مختلفة ينبغي استخدامها لكي تصل الإدارة إلى نفس مستوى الإنجاز المستهدف ، وبنفس المنطق فإن استخدام الحاسبات الآلية يبرز تطبيق أساليب أكثر تطوراً في التخطيط ونظم المعلومات المتقدمة عما كان عليه الحال حين الاعتماد على العمل اليدوي بديلاً عن الحاسبات .
- ويرى الباحث أن المستويات التي يحتاج إليها التكامل بين الكليات والقسم العلمية مرتبط بكل تفاصيل العمل الإداري والأكاديمي ويشمل الهيكل التنظيمي بكل أبعاده ويقدر ما يمارس التكامل في كل الوظائف والهيكل بقدر ما يحدث من أثر ونتيجة على المستوى الأكاديمي والإداري.

أسس التكامل الإداري:

ذكر (العنزي 1437) العديد من أسس التكامل الإداري ، ومن أهمها:

- تحليل البيانات والمعلومات الإدارية.
- تحليل القضايا الإدارية: المسؤولية الاجتماعية ، بنية النظام التعليمي ، الاتجاه المستقبلي للنظام الإداري ، -صياغة الإستراتيجية وتنفيذها ، الرقابة المطلوبة ، التمويل ، المتطلبات المستقبلية ، أو الطلب الاجتماعي على التعليم.

- تحديد خيارات رزم الخيارات والبدائل من السياسات الإدارية: تحديد العائد من كل منها ، والاعتبارات التي يمكن تفضيل أي منها على باقي البدائل.
- العنصر المنفعي القائم على الاستفادة من التجارب الفريدة في مجال الإدارة التعليمية.
- الاقتراب قدر الإمكان من المناهج المستخدمة في العلوم الطبيعية.
- التعرف على الأوضاع القائمة لنظم إدارة المؤسسات التعليمية ، من أجل جمع البيانات والمعلومات.

ويرى الباحث أن أهم أسس التكامل الإداري ينطلق من التخطيط الاستراتيجي بما يشمل من تحليل كل العوامل البيئية والإدارية والاجتماعية والتعليمية والاقتصادية وربطها بالتنظيم الهيكلي للكليات والأقسام وتنسيق الجهود ومتابعة سير عملها وفق ما خطط له وتشخيص العمل وتقويمه كل هذه الأسس تتضافر وتجتمع من خلالها عملية التكامل الإداري.

الدراسات السابقة.

دراسة المطيري (1439) بعنوان: متطلبات تطبيق مبدأ التكامل الإداري بين الإشراف التربوي والقيادة المدرسية في إدارة التعليم بمحافظة الدوادمي ، وهدفت الدراسة إلى التعرف على متطلبات تطبيق التكامل الإداري بين الإشراف التربوي والقيادة المدرسية في الجوانب التخطيطية ، والتنفيذية والتقويمية ، استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي ، تكون مجتمع الدراسة من جميع القادة والمشرفين التربويين في إدارة التعليم بمحافظة الدوادمي ، والبالغ عددهم (292) قائدا ومشرفا تربويا ، وأظهرت نتائج الدراسة ضرورة تهيئة المناخ التنظيمي المناسب لتطبيق مبدأ التكامل الإداري بين الإشراف التربوي والقيادة المدرسية ، وأن من أبرز معوقات التكامل الإداري ضغوط العمل التي يتعرض لها المشرف التربوي وقادة المدارس ، وأن من أبرز السبل في التغلب على معوقات التكامل الإداري تحفيز المعارف التربوية ، وإقامة دورات تدريبية تنشيطية للمشرفين التربويين وقادة المدارس.

دراسة الحربي (1440) بعنوان متطلبات تحقيق التكامل الإداري بين القيادة المدرسية والتوجيه والإرشاد الطلابي بالمدارس الثانوية في مدينة الرياض ، وهدفت الدراسة إلى التعرف على متطلبات تحقيق التكامل الإداري بين القيادة المدرسية والتوجيه والإرشاد الطلابي ، وتحديد معوقات تحقيق التكامل الإداري بين القيادة المدرسية والتوجيه والإرشاد الطلابي ، والتوصل إلى كيفية التغلب على معوقات تحقيق التكامل الإداري بين القيادة المدرسية والتوجيه والإرشاد الطلابي واستخدام الباحث

المنهج الوصفي المسحي والاستبانة أداةً للدراسة وتألف مجتمع الدراسة من جميع قائدي المدارس الثانوية الحكومية بالرياض ، ومرشدي الطلاب ، والبالغ عددهم (341) قائداً ومرشداً طلابياً ، وأظهرت نتائج الدراسة أهمية تحقيق التكامل الإداري بين القيادة المدرسية والتوجيه والإرشاد الطلابي ، بدرجة كبيرة وأن معوقات تحقيق التكامل الإداري بين القيادة المدرسية والتوجيه والإرشاد متحققة بدرجة كبيرة وأن المقترحات الخاصة بكيفية التغلب على معوقات تحقيق التكامل الإداري بين القيادة المدرسية والتوجيه والإرشاد الطلابي ، جاءت على درجة كبيرة في الأهمية.

دراسة العنزي (2010) بعنوان واقع التكامل بين ممارسات مدير المدرسة والمشرف التربوي في بعض المسؤوليات الإشرافية في ضوء آلية الإشراف المباشر وهدفت الدراسة إلى التعرف إلى درجة التكامل بين ممارسات المشرف التربوي ومدير المدرسة تجاه مسؤولياتهم في مجالات التخطيط النمو المهني للمعلمين ، رعاية التلاميذ في ضوء آلية الإشراف المباشر من وجهة نظرهم في قطاع عرعر التعليمي ، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي ، وتكون مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس والمشرفين التربويين والبالغ عددهم (86) منهم (66) مديراً و(30) مشرفاً تربوياً منسّقاً ، وكان من أبرز النتائج أن درجة التكامل بين ممارسات مدير المدرسة والمشرف التربوي تجاه دورهم فيما يتعلق بالتخطيط جاء بدرجة متوسطة ومن وجهة نظر المشرفين التربويين كان بدرجة عالية وفيما يتعلق بدورهم في النمو المهني للمعلمين من وجهة نظر مديري المدارس والمشرفين التربويين كانت بدرجة عالية ، وفيما يتعلق برعاية التلاميذ من وجهة نظر مديري المدارس والمشرفين التربويين كانت بدرجة متوسطة.

دراسة فراج (2018) بعنوان أثر التكامل بين الإدارة الاستراتيجية للتكلفة وحوكمة الشركات على تحقيق الميزة التنافسية للمنشآت ، وهدفت الدراسة إلى إبراز أهمية أساليب الإدارة الاستراتيجية للتكلفة في تحقيق الميزة التنافسية والتعرف على حوكمة الشركات وانعكاس تطبيقها على تحقيق الميزة التنافسية واستخدمت الدراسة المنهج الاستقرائي والاستنباطي وتمثل مجتمع الدراسة في مديري العموم والمديرين الماليين والمحاسبين العاملين في الشركات الصناعية في البيئة المصرية وتم اختيار عينة حكيمة قوامها 70 مفردة ، وجاءت أهم النتائج بأن هناك علاقة ارتباطية بين تكامل أساليب الإدارة الاستراتيجية للتكلفة وحوكمة الشركات وتحقيق الميزة التنافسية للشركات وأوصت بضرورة التكامل بين أساليب الإدارة الاستراتيجية وحوكمة الشركات والذي يحقق الميزة التنافسية.

دراسة رونتز (2019) وعنوانها دور القيادات الإدارية (عمداء الكليات ورؤساء الجامعات) في مواجهة التحديات التي تواجه التعليم العالي ، والتي هدفت إلى التعرف على السلوك القيادي المتوقع لعمداء الكليات ورؤساء الجامعات في مواجهة التحديات التي تواجه التعليم العالي واستخدمت الدراسة إجراءات المنهج الوصفي واستعانت الدراسة بالمقابلات الشخصية التي طبقت على عينة من عمداء ورؤساء الجامعات في أمريكا ، وتوصلت الدراسة إلى أن السلوك القيادي للرؤساء يجب أن يتضمن عمل هؤلاء الرؤساء على تحويل اتجاهات العاملين بالكليات والجامعة نحو الاهتمام بالتغيير ومواكبة التطور ، ويجب أن يعمل القادة على تكريس الجانب الأخلاقي وإشعار المرؤوسين بأهمية قيامهم بأدوارهم وبذل الجهود المختلفة للتفاعل الناجح مع التحديات والمتغيرات.

التعليق على الدراسات السابقة:

أوجه التشابه والاختلاف بين هذه الدراسة والدراسات السابقة: تتشابه هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في مناقشة مجال التكامل وأهميته في تحقيق الكفاءة المؤسسية والمنهج المتبع وأداة الدراسة وتختلف في المستوى التعليمي حيث إن جميع الدراسات السابقة طبقت على مستوى التعليم العام ماعدا دراسة فراج (2018) حيث طبقت على شركات صناعية ، وهذه الدراسة طبقت على التعليم الجامعي.

ومما تميزت به هذه الدراسة: أنها وجهت إلى الاهتمام بالتكامل بين رؤساء الأقسام والعمداء لتحقيق الانسجام والتنسيق فيما بينهم والعمل بفاعلية وكفاءة وكذلك أنها تعد أول دراسة على حد علم الباحث تبحث في التكامل الإداري في التعليم الجامعي بين العمداء ورؤساء الأقسام ويلاحظ الباحث من خلال سبره لهذا المجال ندرة الدراسات التي تناقش موضوع التكامل الإداري في التعليم العالي.

وأوجه الاستفادة من الدراسات السابقة: تتمثل في بلورة مشكلة الدراسة وإبراز أهميتها؛ وذلك من خلال الاستفادة من نتائج وتوصيات الدراسات السابقة ، وكذلك إثراء الإطار المفاهيمي للدراسة؛ كذلك في بناء أداة الدراسة والاستفادة من النتائج والتوصيات في مناقشة نتائج الدراسة الحالية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي؛ لمناسبته لطبيعة الدراسة ، وأهدافها ، والمنهج الوصفي لا يتوقف على وصف الظاهرة المدروسة فقط ، بل يتعدى ذلك لمحاولة الكشف عن العلاقة بين الظاهرة المدروسة ، والمتغيرات التي تؤثر فيها.

مجتمع الدراسة: يتكون مجتمع الدراسة من جميع عمداء الكليات ورؤساء الأقسام بجامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1444هـ. والبالغ عددهم (92) فردا يمثلون (19) عميدا و(73) رئيس قسم. (إحصائية غير منشورة ، عمادة الموارد البشرية ، جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية 1444هـ) ونظرا لإمكانية تعميم الأداة على جميع المجتمع فقد تم استخدام أسلوب الحصر الشامل لجميع مجتمع البحث.

خصائص مجتمع الدراسة:

ويتصف أفراد الدراسة بعدد من الخصائص تتمثل في: العمل الحالي ، الدرجة العلمية ، وذلك على النحو التالي:

جدول (1)

توزيع أفراد الدراسة وفقاً لخصائصهم الديموغرافية.

المتغيرات	الفئات	التكرارات	النسبة المئوية
العمل الحالي	عميد	17	20.7
	رئيس قسم	65	79.3
الدرجة العلمية	أستاذ مساعد	26	31.7
	أستاذ مشارك	37	45.1
	أستاذ	19	23.2
الإجمالي		82	100.0

يتضح من خلال الجدول رقم (1) أن هناك (65) من أفراد عينة الدراسة بنسبة (79.3%) عملهم الحالي رئيس قسم ، في حين أن هناك (17) من أفراد الدراسة بنسبة (20.7%) عملهم الحالي عميد ، وفيما يتعلق بمتغير الدرجة العلمية فإن هناك (37) من أفراد الدراسة بنسبة (45.1%) درجتهم العلمية أستاذ مشارك ، كما أن هناك (26) فرد بنسبة (31.7%) درجتهم العلمية أستاذ مساعد ، وهناك (19) فرد بنسبة (23.2%) درجتهم العلمية أستاذ.

أداة الدراسة:

اعتمدت الدراسة على الاستبانة كأداة رئيسية لجمع البيانات ، وقد تكونت في صورتها النهائية من جزأين ، الجزء الأول يتناول البيانات الأولية الخاصة بأفراد الدراسة والتي تتمثل

في: العمل الحالي ، الدرجة العلمية ، أما الجزء الثاني فهو يتكون من (49) عبارة مقسمة على ثلاثة محاور ، حيث يتناول المحور الأول أبعاد تحقيق التكامل الإداري ويتضمن (29) عبارة موزعة على أربعة أبعاد وهي (التخطيط ، التنظيم ، التنفيذ ، التقويم) ، أما المحور الثاني فيتناول معوقات التكامل الإداري ويتضمن (11) عبارة ، ويتناول المحور الثالث سبل التغلب على معوقات تحقيق التكامل الإداري ويتضمن (10) عبارات ، وقد اعتمد الباحث على المقياس الخماسي وفقاً للصفات التالية:

جدول (1)

تحديد فئات المقياس المتدرج الخماسي.

كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً
5.0 - 4.21	3.41-4.20	3.40 - 2.61	2.60 - 1.81	1.80 - 1

صدق أداة الدراسة:

قام الباحث بالتحقق من صدق أداة الدراسة من خلال ما يلي:

الصدق الظاهري:

بعد الانتهاء من بناء أداة الدراسة تم عرضها على مجموعة من المحكمين وذلك للاسترشاد بأرائهم ، وبناء على التعديلات والاقتراحات التي أبدأها المحكمون ، قام الباحث بإجراء التعديلات اللازمة التي اتفق عليها المحكمين ، من تعديل بعض العبارات وحذف بعضها أخرى ، حتى أصبح الاستبانة في صورته النهائية ، وتم إرسالها إلكترونياً لمجتمع الدراسة.

صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة:

بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة تم تطبيقها ميدانياً على عينة استطلاعية مكونة من (25) فرد ، كما تم حساب معامل الارتباط بيرسون لمعرفة الصدق الداخلي للاستبانة حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة كما توضح ذلك الجداول التالية.

جدول (3)

معاملات ارتباط بيرسون لعبارات أبعاد محور (أبعاد التكامل الإداري) بالدرجة الكلية لكل محور.

التخطيط		التنظيم		التنفيذ		التقويم	
العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
1	**0.812	7	**0.837	14	**0.829	19	**0.817
2	**0.792	8	**0.699	15	**0.876	20	**0.792
3	**0.815	9	**0.621	16	**0.702	21	**0.851
4	**0.824	10	**0.780	17	**0.803	22	**0.877
5	**0.699	11	**0.769	18	**0.836	23	**0.888
6	**0.784	12	**0.914	-	-	24	**0.878
-	-	13	**0.853	-	-	25	**0.866
-	-	-	-	-	-	26	**0.897
-	-	-	-	-	-	27	**0.940
-	-	-	-	-	-	28	**0.908
**0.901		**0.953		**0.920		**0.965	

** دال عند مستوى 0.01

جدول (4)

معاملات ارتباط بيرسون لعبارات محور (معوقات التكامل الإداري) بالدرجة الكلية للمحور.

العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
1	**0.901	7	**0.707
2	**0.953	8	**0.714
3	**0.920	9	**0.744
4	**0.965	10	**0.772
5	**0.557	11	**0.595
6	**0.728	-	-

** دال عند مستوى 0.01

جدول (5)

معاملات ارتباط بيرسون لعبارات محور (كيفية التغلب على معوقات التكامل الإداري) بالدرجة الكلية للمحور.

العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
1	**0.675	6	**0.874
2	**0.596	7	**0.888
3	**0.675	8	**0.903
4	**0.820	9	**0.880
5	**0.824	10	**0.806

** دال عند مستوى 0.01

يتضح من خلال الجداول رقم (3 ، 4 ، 5) أن جميع العبارات والأبعاد دالة عند مستوى (0.01) ، وهذا يعطي دلالة على ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي ، كما يشير إلى مؤشرات صدق مرتفعة وكافية يمكن الوثوق بها في تطبيق أداة الدراسة الحالية.

ثبات أداة الدراسة: ثبات الأداة يعني "إلى أي درجة يعطي المقياس قراءات مقاربة عند كل مرة يستخدم فيها ، أو ما هي درجة اتساقه واستمراريته عند تكرار استخدامه في أوقات مختلفة وعلى أناس مختلفين. وقد قام الباحث بقياس ثبات أداة الدراسة باستخدام معامل ثبات (الفأكرونباخ) والجدول رقم (6) يوضح معامل الثبات لمحاولات أداة الدراسة وذلك كما يلي:

جدول (6)

معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة.

م	المعايير	عدد العبارات	معامل الثبات
1	أبعاد التكامل الإداري	6	0.836
2		7	0.821
3		5	0.826
4		10	0.875
5	الدرجة الكلية لأبعاد التكامل الإداري		0.882
6	معوقات تحقيق التكامل الإداري		0.887
7	المقترحات التي تسهم في تحقيق التكامل الإداري		0.854
	الثبات الكلي		0.861
		49	

يتضح من خلال الجدول رقم (6) أن استبانة الدراسة يتمتع بثبات مقبول إحصائياً ، حيث بلغت قيمة معامل الثبات الكلية (ألفا) (0.861) وهي درجة ثبات عالية ، كما تراوحت معاملات ثبات أداة الدراسة بين (0.821 ، 0.887) ، وهي معاملات ثبات مرتفعة يمكن الوثوق بها في تطبيق أداة الدراسة الحالية.

نتائج الدراسة:

يتناول هذا الفصل عرض نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها من خلال عرض إجابات أفراد الدراسة على عبارات الاستبانة وذلك بالإجابة عن أسئلة الدراسة على النحو التالي:

السؤال الأول: ما أبعاد تحقيق التكامل الإداري في المجالات التالية (التخطيط، التنظيم، التنفيذ، التقويم) بين رؤساء الأقسام العلمية وعمداء الكليات بجامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية؟

أولاً: التخطيط

للتعرف على واقع تحقيق التكامل الإداري فيما يتعلق بالتخطيط بين رؤساء الأقسام العلمية وعمداء الكليات بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؛ تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة وذلك على النحو التالي:

جدول (7)

معاملات ارتباط بيرسون لعبارات محور (معوقات التكامل الإداري) بالدرجة الكلية للمحور.

م	العبارات	درجة الموافقة										الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الترتيب
		كبيرة جدًا		كبيرة		متوسطة		منخفضة		منخفضة				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
2	اشترك كل من العميد ورئيس القسم في تحديد متطلبات واحتياجات الكلية.	14	17.1	37	45.1	18	22.0	13	15.9	0	0.0	3.63	0.95	1
4	تعاون كل من العميد ورئيس القسم في تحديد معايير تكوين اللجان وفرق العمل بالكلية والقسم.	14	17.1	42	51.2	12	14.6	10	12.2	4	4.9	3.63	1.06	2
3	اشترك كل من العميد ورئيس القسم في وضع خطة برامج وأنشطة الكلية.	19	23.2	27	32.9	23	28.0	11	13.4	2	2.4	3.61	1.06	3

م	العبارات	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		كبيرة جدًا		كبيرة		متوسطة		منخفضة		منخفضة				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
6	اشترك العميد مع رئيس القسم في تحديد أولويات العمل الإداري .	14	17.1	30	36.6	32	39.0	3	3.7	3	3.7	3.60	0.94	4
1	اشترك كل من العميد ورئيس القسم في رسم الخطة الاستراتيجية للكلية.	15	18.3	25	30.5	28	34.1	8	9.8	6	7.3	3.43	1.01	5
5	اشترك كل من العميد ورئيس القسم في تحديد الحاجات التدريبية للعاملين بالكلية.	12	14.6	28	34.1	15	18.3	23	28.0	4	4.9	3.26	1.06	6
المتوسط الحسابي العام														
-												3.53	0.92	-

يتضح من خلال الجدول رقم (7) أن محور واقع تحقيق التكامل الإداري فيما يتعلق بالتخطيط بين رؤساء الأقسام العلمية وعمداء الكليات بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية يتضمن (6) عبارات ، تراوحت المتوسطات الحسابية لهم بين (3.26 ، 3.63) من أصل (5.0) درجات ، وهذه المتوسطات تقع بالفئتين الثالثة والرابعة من فئات المقياس المتدرج الخماسي ، وتشير النتيجة السابقة إلى أن استجابات أفراد الدراسة حول عبارات المحور تتراوح بين درجة استجابة (متوسطة إلى كبيرة).

بلغ المتوسط الحسابي العام لعبارات المحور (3.53) بانحراف معياري (0.92) ، وهذا يدل على أن واقع تحقيق التكامل الإداري فيما يتعلق بالتخطيط بين رؤساء الأقسام العلمية وعمداء الكليات بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية جاء بدرجة كبيرة ، حيث تأتي العبارة رقم (2) والتي تنص على (اشترك كل من العميد ورئيس القسم في تحديد متطلبات واحتياجات الكلية) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.63) وبانحراف معياري (0.95) ، وتأتي العبارة رقم (4) والتي تنص على (تعاون كل من العميد ورئيس القسم في تحديد معايير تكوين اللجان وفرق العمل بالكلية والقسم) بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.63) وبانحراف معياري (1.06) ، وبالمرتبة الخامسة تأتي العبارة رقم (1) والتي تنص على (اشترك كل من العميد ورئيس القسم في رسم الخطة الاستراتيجية للكلية) بمتوسط حسابي (3.43) وبانحراف معياري (1.01) ، وبالمرتبة السادسة والأخيرة تأتي العبارة رقم (5) والتي تنص على (اشترك كل من العميد ورئيس القسم في تحديد الحاجات التدريبية للعاملين بالكلية) بمتوسط حسابي (3.26) وبانحراف معياري (1.06).

ثانياً: التنظيم

للتعرف على واقع تحقيق التكامل الإداري فيما يتعلق بالتنظيم بين رؤساء الأقسام العلمية وعمداء الكليات بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؛ تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة ، وذلك على النحو التالي:

جدول (8)

يوضح واقع تحقيق التكامل الإداري فيما يتعلق بالتنظيم بين رؤساء الأقسام العلمية وعمداء الكليات بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

م	العبارات	درجة الموافقة												المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		كبيرة جداً		كبيرة		متوسطة		منخفضة		منخفضة						
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%					
9	وضوح توزيع المهام والمسؤوليات المشتركة بين العميد ورئيس القسم .	28	34.1	36	43.9	16	19.5	2	2.4	0	0.0	4.10	0.80	1		
7	تهيئة المناخ التنظيمي المناسب لتحقيق التكامل الإداري بين العميد ورئيس القسم.	24	29.3	28	34.1	23	28.0	7	8.5	0	0.0	3.84	0.95	2		
10	اعتماد عميد الكلية ورئيس القسم على أنماط إدارية حديثة كالإدارة بالحوار والمشاركة وتبادل الأفكار .	25	30.5	21	25.6	28	34.1	8	9.8	0	0.0	3.77	1.00	3		
13	تشكيل فرق عمل تعاونية متجانسة لتطوير برامج وأنشطة الكلية .	21	25.6	27	32.9	28	34.1	5	6.1	1	1.2	3.76	0.95	4		
8	تصميم الهيكل التنظيمي بالكلية بشكل يضمن استيعاب كل التفاصيل الإدارية للكلية والقسم.	17	20.7	38	46.3	19	23.2	5	6.1	3	3.7	3.74	0.98	5		
11	إتقان عميد الكلية ورئيس القسم لمهارات توظيف التقنية في جميع العمليات الإدارية والفنية.	24	29.3	20	24.4	31	37.8	7	8.5	0	0.0	3.74	0.98	5 مكرر		
12	اعتماد النمط الإداري التشاركي لكل من العميد ورئيس القسم .	17	20.7	26	31.7	26	31.7	13	15.9	0	0.0	3.57	0.99	7		
		المتوسط الحسابي العام												3.79	0.78	-

يتضح من خلال الجدول رقم (8) أن محور واقع تحقيق التكامل الإداري فيما يتعلق بالتنظيم بين رؤساء الأقسام العلمية وعمداء الكليات بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية يتضمن (7)

عبارات ، تراوحت المتوسطات الحسابية لهم بين (3.57 ، 4.10) من أصل (5.0) درجات ، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الرابعة من فئات المقياس المدرج الخماسي وتشير النتيجة السابقة إلى أن استجابات أفراد الدراسة حول عبارات المحور جاءت بدرجة استجابة (كبيرة).

بلغ المتوسط الحسابي العام لعبارات المحور (3.79) بانحراف معياري (0.78) ، وهذا يدل على أن واقع تحقيق التكامل الإداري فيما يتعلق بالتنظيم بين رؤساء الأقسام العلمية وعمداء الكليات بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية جاء بدرجة كبيرة ، حيث تأتي العبارة رقم (9) والتي تنص على (وضوح توزيع المهام والمسؤوليات المشتركة بين العميد ورئيس القسم) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.10) وبانحراف معياري (0.80) ، وتأتي العبارة رقم (7) والتي تنص على (تهيئة المناخ التنظيمي المناسب لتحقيق التكامل الإداري بين العميد ورئيس القسم) بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.84) وبانحراف معياري (0.95) ، وبالمرتبة الخامسة مكرر تأتي العبارة رقم (11) والتي تنص على (إتقان عميد الكلية ورئيس القسم لمهارات توظيف التقنية في جميع العمليات الإدارية والفنية) بمتوسط حسابي (3.74) وبانحراف معياري (0.98) ، وبالمرتبة السابعة والأخيرة تأتي العبارة رقم (12) والتي تنص على (اعتماد النمط الإداري التشاركي لكل من العميد ورئيس القسم) بمتوسط حسابي (3.57) وبانحراف معياري (0.99).

ثالثاً: التنفيذ

للتعرف على واقع تحقيق التكامل الإداري فيما يتعلق بالتنفيذ بين رؤساء الأقسام العلمية وعمداء الكليات بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؛ تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة على النحو التالي:

جدول (9)

يوضح واقع تحقيق التكامل الإداري فيما يتعلق ببعده (التنفيذ) بين رؤساء الأقسام العلمية

وعمداء الكليات بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية .

م	العبارات	درجة الموافقة										الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
		كبيرة جدًا		كبيرة		متوسطة		منخفضة		منخفضة				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
18	فتح قنوات الحوار المختلفة في قضايا العمل بين العميد ورئيس القسم .	25	30.5	33	40.2	22	26.8	2	2.4	0	0.0	0.82	3.99	1

م	العبارات	درجة الموافقة										الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الترتيب
		كبيرة جدًا		كبيرة		متوسطة		منخفضة		منخفضة				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
17	ممارسة المرونة الإدارية التي تساعد العميد ورئيس القسم على إنجاز أعمالهما بتفاعل ومشاركة.	20	24.4	32	39.0	28	34.1	2	2.4	0	0.0	3.85	0.82	2
16	استخدام الإدارة الإلكترونية في تطوير وتسهيل الخدمات التي تقدمها الكلية والقسم.	20	24.4	34	41.5	23	28.0	5	6.1	0	0.0	3.84	0.87	3
14	تحقيق التنسيق الفعّال بين عميد الكلية ورئيس القسم في تنفيذ الخطط .	25	30.5	25	30.5	23	28.0	9	11.0	0	0.0	3.80	1.00	4
15	وضع جدول زمني لتنفيذ الأعمال المشتركة بين العميد ورئيس القسم.	19	23.2	18	22.0	34	41.5	11	13.4	0	0.0	3.55	1.00	5
المتوسط الحسابي العام														
-												3.81	0.79	-

يتضح من خلال الجدول رقم (9) أن محور واقع تحقيق التكامل الإداري فيما يتعلق بالتنفيذ بين رؤساء الأقسام العلمية وعمداء الكليات بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية يتضمن (5) عبارات تراوحت المتوسطات الحسابية لهم بين (3.55 ، 3.99) من أصل (5.0) درجات ، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الرابعة من فئات المقياس المدرج الخماسي وتشير النتيجة السابقة إلى أن استجابات أفراد الدراسة حول عبارات المحور جاءت بدرجة استجابة (كبيرة).

بلغ المتوسط الحسابي العام لعبارات المحور (3.81) بانحراف معياري (0.79) ، وهذا يدل على أن واقع تحقيق التكامل الإداري فيما يتعلق بالتنفيذ بين رؤساء الأقسام العلمية وعمداء الكليات بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية جاء بدرجة كبيرة ، حيث تأتي العبارة رقم (18) والتي تنص على (فتح قنوات الحوار المختلفة في قضايا العمل بين العميد ورئيس القسم) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.99) وبانحراف معياري (0.82) ، تليها العبارة رقم (17) والتي تنص على (ممارسة المرونة الإدارية التي تساعد العميد ورئيس القسم على إنجاز أعمالهما بتفاعل ومشاركة) بمتوسط حسابي (3.85) وبانحراف معياري (0.82) ، وبالمرتبة الخامسة والأخيرة تأتي العبارة رقم (15) والتي تنص على (وضع جدول زمني لتنفيذ الأعمال المشتركة بين العميد ورئيس القسم) بمتوسط حسابي (3.55) وبانحراف معياري (1.0).

رابعاً: التقويم

للتعرف على واقع تحقيق التكامل الإداري فيما يتعلق بالتقويم بين رؤساء الأقسام العلمية وعمداء الكليات بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية: تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة ، وذلك على النحو التالي:

جدول (10)

يوضح واقع تحقيق التكامل الإداري فيما يتعلق ببعد (التقويم) بين رؤساء الأقسام العلمية وعمداء الكليات بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

م	العبارات	درجة الموافقة												الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الترتيب
		كبيرة جدًا				كبيرة		متوسطة		منخفضة		منخفضة				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
20	امتلاك العميد ورئيس القسم للمهارات اللازمة في استخدام بطاقة تقويم أداء العاملين .	21	25.6	33	40.2	14	17.1	14	17.1	0	0	0.0	3.74	1.03	1	
19	التنسيق بين العميد ورئيس القسم في اعتماد معايير موحدة للتقويم.	20	24.4	28	34.1	26	31.7	8	9.8	0	0	0.0	3.73	0.94	2	
22	مراعاة كلا من العميد ورئيس القسم الشمولية في التقويم لجميع جوانب العملية التعليمية والإدارية.	18	22.0	33	40.2	19	23.2	11	13.4	1	1	1.2	3.68	1.00	3	
24	استخدام العميد ورئيس القسم الأسلوب التقويمي المناسب.	14	17.1	31	37.8	24	29.3	12	14.6	1	1	1.2	3.55	0.98	4	
23	استفادة العميد ورئيس القسم من جميع مصادر التقويم.	16	19.5	25	30.5	22	26.8	18	22.0	1	1	1.2	3.45	1.08	5	
25	اشتراك العميد ورئيس القسم في وضع برنامج تقويمي لقياس نواتج عملية التعليم .	11	13.4	32	39.0	22	26.8	14	17.1	3	3	3.7	3.41	1.04	6	
26	اشتراك العميد ورئيس القسم في الاستفادة من التغذية الراجعة في تقويم خطط وبرامج الكلية .	16	19.5	23	28.0	20	24.4	19	23.2	4	4	4.9	3.34	1.08	7	
21	اتاحة الفرصة لجميع العاملين بالمشاركة في التقويم الذاتي.	15	18.3	15	18.3	31	37.8	15	18.3	6	6	7.3	3.22	1.07	8	

م	العبارات	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		كبيرة جداً		كبيرة		متوسطة		منخفضة		منخفضة				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
28	تحليل نتائج تقويم العمل المشترك بين عميد الكلية ورئيس القسم.	16	19.5	13	15.9	31	37.8	15	18.3	7	8.5	3.20	1.02	9
28	اشترك العميد ورئيس القسم في دراسة تقارير التقويم والاستفادة من نتائجها.	12	14.6	19	23.2	24	29.3	23	28.0	4	4.9	3.15	1.03	10
المتوسط الحسابي العام														
-												3.45	0.97	-

يتضح من خلال الجدول رقم (10) أن محور واقع تحقيق التكامل الإداري فيما يتعلق بالتقويم بين رؤساء الأقسام العلمية وعمداء الكليات بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية يتضمن (10) عبارات ، تراوحت المتوسطات الحسابية لهم بين (3.15 ، 3.74) من أصل (5.0) درجات ، وهذه المتوسطات تقع بالفئتين الثالثة والرابعة من فئات المقياس المدرج الخماسي ، وتشير النتيجة السابقة إلى أن استجابات أفراد الدراسة حول عبارات المحور تتراوح بين درجة استجابة (متوسطة إلى كبيرة).

بلغ المتوسط الحسابي العام لعبارات المحور (3.45) بانحراف معياري (0.97) ، وهذا يدل على أن واقع تحقيق التكامل الإداري فيما يتعلق بالتقويم بين رؤساء الأقسام العلمية وعمداء الكليات بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية جاء بدرجة كبيرة ، حيث تأتي العبارة رقم (20) والتي تنص على (امتلاك العميد ورئيس القسم للمهارات اللازمة في استخدام بطاقة تقويم أداء العاملين) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.74) وبانحراف معياري (1.02) ، تليها العبارة رقم (19) والتي تنص على (التسيق بين العميد ورئيس القسم في اعتماد معايير موحدة للتقويم) بمتوسط حسابي (3.73) وبانحراف معياري (0.94) ، وبالمرتبة التاسعة تأتي العبارة رقم (28) والتي تنص على (تحليل نتائج تقويم العمل المشترك بين عميد الكلية ورئيس القسم) بمتوسط حسابي (3.20) وبانحراف معياري (1.02) ، وبالمرتبة العاشرة والأخيرة تأتي العبارة رقم (28) والتي تنص على (اشترك العميد ورئيس القسم في دراسة تقارير التقويم والاستفادة من نتائجها) بمتوسط حسابي (3.15) وبانحراف معياري (1.03).

ومن خلال العرض السابق لأبعاد تحقيق التكامل الإداري بين رؤساء الأقسام العلمية وعمداء الكليات بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية نجدها جاءت على النحو التالي:

جدول (11)

يوضح واقع تحقيق التكامل الإداري بين رؤساء الأقسام العلمية وعمداء الكليات بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

م	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
3	التنفيذ	3.81	0.79	1
2	التنظيم	3.79	0.78	2
1	التخطيط	3.53	0.92	3
4	التقويم	3.45	0.97	4
	المتوسط الحسابي العام	3.64	0.81	-

يتضح من خلال الجدول رقم (11) أن واقع أبعاد تحقيق التكامل الإداري بين رؤساء الأقسام العلمية وعمداء الكليات بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية جاء بدرجة كبيرة بمتوسط حسابي (3.64) وبانحراف معياري (0.81)، حيث يأتي بُعد التنفيذ بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.81) وبانحراف معياري (0.79)، يليه بُعد التنظيم بمتوسط حسابي (3.79) وبانحراف معياري (0.78)، وبالمرتبة الثالثة يأتي بُعد التخطيط بمتوسط حسابي (3.53) وبانحراف معياري (0.92)، ويأتي بُعد التقويم كأقل أبعاد تحقيق التكامل الإداري بين رؤساء الأقسام العلمية وعمداء الكليات بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بمتوسط حسابي (3.45) وبانحراف معياري (0.97).

السؤال الثاني: ما معوقات تحقيق التكامل الإداري بين رؤساء الأقسام العلمية وعمداء الكليات بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟

للتعرف على معوقات تحقيق التكامل الإداري بين رؤساء الأقسام العلمية وعمداء الكليات بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؛ تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة على النحو التالي:

جدول (12)

يوضح معوقات تحقيق التكامل الإداري بين رؤساء الأقسام العلمية وعمداء الكليات بجامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية.

م	العبارات	درجة الموافقة										الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	التباين
		كبيرة جدًا		كبيرة		متوسطة		منخفضة		منخفضة				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
1	ضغوط العمل التي يتعرض لها كل من العميد ورئيس القسم.	42	51.2	27	32.9	12	14.6	1	1.2	0	0.0	4.34	0.77	1
8	نقص التسهيلات والمتطلبات المادية والبشرية، التي تحتاج إليها الكلية	32	39.0	32	39.0	12	14.6	4	4.9	2	2.4	4.07	0.98	2
4	تسارع وكثرة صدور القرارات واللوائح المنظمة للعمل الإداري.	32	39.0	26	31.7	18	22.0	6	7.3	0	0.0	4.02	0.96	3
10	ضعف تعاون بعض أعضاء هيئة التدريس مع القسم والكلية.	34	41.5	18	22.0	27	32.9	2	2.4	1	1.2	4.00	0.98	4
2	ضعف التنسيق في خطط وبرامج الكلية.	24	29.3	27	32.9	28	34.1	3	3.7	0	0.0	3.88	0.88	5
3	كثرة وتنوع الخدمات والبرامج التي تنفذها الكلية مع ضيق الوقت.	18	22.0	38	46.3	23	28.0	3	3.7	0	0.0	3.87	0.80	6
11	ضعف شعور بعض العمداء ورؤساء الأقسام بأهمية التكامل الإداري.	27	32.9	19	23.2	22	26.8	11	13.4	3	3.7	3.68	1.01	7
9	طول الفترة الزمنية لتنفيذ البرامج.	21	25.6	25	30.5	27	32.9	3	3.7	6	7.3	3.63	1.00	8
7	انشغال العميد ورئيس القسم بالتوثيق وكتابة التقارير والمحاضر عن التطوير.	24	29.3	18	22.0	24	29.3	15	18.3	1	1.2	3.60	1.01	9
6	نقص المعلومات والبيانات المتعلقة بالعاملين في الكلية.	25	30.5	12	14.6	32	39.0	11	13.4	2	2.4	3.57	1.01	10
5	ضعف التنسيق بين العميد ورئيس القسم.	29	35.4	12	14.6	23	28.0	10	12.2	8	9.8	3.54	1.03	11
-	المتوسط الحسابي العام											3.84	0.71	-

يتضح من خلال الجدول رقم (12) أن محور معوقات تحقيق التكامل الإداري بين رؤساء الأقسام العلمية وعمداء الكليات بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية يتضمن (11) عبارة تراوحت المتوسطات الحسابية لهم بين (3.54 ، 4.34) من أصل (5.0) درجات ، وهذه المتوسطات تقع بالفئتين الرابعة والخامسة من فئات المقياس المتدرج الخماسي ، وتشير النتيجة السابقة إلى أن استجابات أفراد الدراسة حول عبارات المحور تتراوح بين درجة استجابة (كبيرة إلى كبيرة جداً) .

بلغ المتوسط الحسابي العام لعبارات المحور (3.84) بانحراف معياري (0.71) ، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة كبيرة بين أفراد الدراسة على معوقات تحقيق التكامل الإداري بين رؤساء الأقسام العلمية وعمداء الكليات بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ، حيث تأتي العبارة رقم (1) والتي تنص على (ضغوط العمل التي يتعرض لها كل من العميد ورئيس القسم) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.34) وبانحراف معياري (0.77) ، وبالمرتبة الثانية تأتي العبارة رقم (8) والتي تنص على (نقص التسهيلات والمتطلبات المادية والبشرية ، التي تحتاج إليها الكلية) بمتوسط حسابي (4.07) وبانحراف معياري (0.98) ، وتأتي العبارة رقم (6) والتي تنص على (نقص المعلومات والبيانات المتعلقة بالعاملين في الكلية) بالمرتبة العاشرة بمتوسط حسابي (3.57) وبانحراف معياري (1.01) ، وبالمرتبة الحادية عشر والأخيرة تأتي العبارة رقم (5) والتي تنص على (ضعف التنسيق بين العميد ورئيس القسم) بمتوسط حسابي (3.54) وبانحراف معياري (1.03) ، وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة المطيري (1439) والتي توصلت إلى أن ضغوط العمل التي يتعرض لها المشرف التربوي وقادة المدارس من أبرز معوقات التكامل التربوي في إدارة التعليم بمحافظة الدوادمي وهذا يؤكد ما يراه عدد كبير من أفراد الدراسة بوجود فجوة بين الواقع وبين ما فيه من صعوبات ومعوقات يرون وجودها بشكل كبير جداً مما يحتم من حل وإيجاد سبل مناسبة لمعالجة هذه الصعوبات والمعوقات.

السؤال الثالث: سبل التغلب على معوقات تحقيق التكامل الإداري بين رؤساء الأقسام العلمية وعمداء الكليات بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟

لمعرفة سبل التغلب على معوقات تحقيق التكامل الإداري بين رؤساء الأقسام العلمية وعمداء الكليات بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؛ تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة على النحو التالي:

جدول (13)

يوضح سبل التغلب على معوقات تحقيق التكامل الإداري بين رؤساء الأقسام

العلمية وعمداء الكليات بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية .

م	العبارات	درجة الموافقة										الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الترتيب
		كبيرة جدًا		كبيرة		متوسطة		منخفضة		منخفضة				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
1	توعية العمداء ورؤساء الأقسام بأهمية التكامل الإداري.	54	65.9	24	29.3	4	4.9	0	0.0	0	0.0	0.58	4.61	1
10	توفير قاعدة بيانات ومعلومات عن الكلية والأقسام.	59	72.0	17	20.7	4	4.9	1	1.2	1	1.2	0.75	4.61	2
2	تحفيز العمداء ورؤساء الأقسام بالعمل المشترك	54	65.9	24	29.3	3	3.7	1	1.2	0	0.0	0.63	4.60	3
4	تحديد الحاجات المهنية للعميد ورئيس القسم	53	64.6	22	26.8	6	7.3	1	1.2	0	0.0	0.69	4.55	4
3	توضيح أوجه نقاط العمل الجماعي بين العمداء ورؤساء الأقسام.	52	63.4	23	28.0	6	7.3	1	1.2	0	0.0	0.69	4.54	5
7	نشر ثقافة التكامل الإداري لدى جميع الإداريين في الكلية.	47	57.3	30	36.6	4	4.9	1	1.2	0	0.0	0.65	4.50	6
9	تخفيف ضغوط العمل عن العميد ورئيس القسم	52	63.4	22	26.8	6	7.3	1	1.2	1	1.2	0.79	4.50	7
5	وضع خطة واضحة لمواجهة العوائق التي تواجه تحقيق التكامل بين العميد ورئيس القسم.	49	59.8	24	29.3	8	9.8	1	1.2	0	0.0	0.72	4.48	8
6	رفع المعيار العلمي في ترشيح العمداء ورؤساء الأقسام.	47	57.3	27	32.9	7	8.5	0	0.0	1	1.2	0.76	4.45	9
8	توفير المتطلبات المادية والبشرية التي تحتاجها الكلية والاقسام.	49	59.8	25	30.5	6	7.3	0	0.0	2	2.4	0.83	4.45	10
المتوسط الحسابي العام												4.53	0.60	-

يتضح من خلال الجدول رقم (13) أن سبل التغلب على معوقات تحقيق التكامل الإداري بين رؤساء الأقسام العلمية وعمداء الكليات بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية يتضمن (10) عبارات ، تراوحت المتوسطات الحسابية لهم بين (4.45 ، 4.61) من أصل (5.0) درجات ، وهذه

المتوسطات تقع بالفئة الخامسة من فئات المقياس المتدرج الخماسي وتشير النتيجة السابقة إلى أن استجابات أفراد الدراسة حول عبارات المحور جاءت بدرجة استجابة (كبيرة جداً).

بلغ المتوسط الحسابي العام للمحور (4.45) بانحراف معياري (0.83) ، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة كبيرة جداً بين أفراد الدراسة على كيفية التغلب على معوقات تحقيق التكامل الإداري بين رؤساء الأقسام العلمية وعمداء الكليات بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ، حيث تأتي العبارة رقم (1) والتي تنص على (توعية العمداء ورؤساء الأقسام بأهمية التكامل الإداري) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.61) وبانحراف معياري (0.58) ، وبالمرتبة الثانية تأتي العبارة رقم (10) والتي تنص على (توفير قاعدة بيانات ومعلومات عن الكلية والأقسام) بمتوسط حسابي (4.61) وبانحراف معياري (0.75) ، وتأتي العبارة رقم (6) والتي تنص على (رفع المعيار العلمي في ترشيح العمداء ورؤساء الأقسام) بالمرتبة التاسعة بمتوسط حسابي (4.45) وبانحراف معياري (0.76) ، وبالمرتبة العاشرة والأخيرة تأتي العبارة رقم (8) والتي تنص على (توفير المتطلبات المادية والبشرية التي تحتاجها الكلية والأقسام) بمتوسط حسابي (4.45) وبانحراف معياري (0.83) ، وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة المطيري (1439) والتي توصلت إلى أن من أبرز السبل في التغلب على معوقات التكامل الإداري تحفيز المعارف التربوية ، وإقامة دورات تدريبية تنشيطية للمشرفين التربويين وقادة المدارس وهذا ما يؤكد أهمية توفير المتطلبات المادية والبشرية التي تحتاجها الكلية والأقسام لتحقيق التكامل الإداري.

ملخص لأبرز النتائج التي توصلت لها الدراسة:

توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج وذلك على النحو التالي:

1. إن واقع أبعاد تحقيق التكامل الإداري بين رؤساء الأقسام العلمية وعمداء الكليات بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية جاء بدرجة كبيرة ، حيث يأتي بعد التنفيذ بالمرتبة الأولى ، يليه بُعد التنظيم ، وبالمرتبة الثالثة يأتي بُعد التخطيط ، ويأتي بُعد التقويم كأقل أبعاد تحقيق التكامل الإداري بين رؤساء الأقسام العلمية وعمداء الكليات بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
2. إن هناك موافقة بدرجة كبيرة بين أفراد الدراسة على معوقات تحقيق التكامل الإداري بين رؤساء الأقسام العلمية وعمداء الكليات بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ، ومن أبرز تلك المعوقات (ضغوط العمل التي يتعرض لها كل من العميد ورئيس القسم ، وكذلك نقص التسهيلات والمتطلبات المادية والبشرية ، التي تحتاج إليها الكلية ، إضافة إلى تسارع وكثرة صدور القرارات واللوائح المنظمة للعمل الإداري).

3. إن هناك موافقة بدرجة كبيرة جداً بين أفراد الدراسة على أن أهم سبل التغلب على معوقات تحقيق التكامل الإداري بين رؤساء الأقسام العلمية وعمداء الكليات بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ، (توعية العمداء ورؤساء الأقسام بأهمية التكامل الإداري ، وكذلك توفير قاعدة بيانات ومعلومات عن الكلية والأقسام ، إضافة إلى تحفيز العمداء ورؤساء الأقسام بالعمل المشترك).

توصيات الدراسة:

- في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها ، يوصي الباحث بما يلي:
- تعزيز مشاركة كل من العميد ورئيس القسم في تحديد الحاجات التدريبية للعاملين بالكلية.
- العمل على تحليل نتائج تقويم العمل المشترك بين عميد الكلية ورئيس القسم للوقوف على نقاط القوة ونقاط الضعف.
- الحد من ضغوط العمل التي يتعرض لها كل من العميد ورئيس القسم مما يعزز من تحقيق التكامل الإداري فيما بينهم.
- زيادة التسهيلات والمتطلبات المادية والبشرية التي تحتاج إليها الكلية.
- التوعية المستمرة بأهمية التكامل الإداري بين العمداء ورؤساء الأقسام ودوره في تحقيق الجوانب الإدارية والتعليمية داخل المؤسسات التعليمية.

مقترحات الدراسة:

- إجراء دراسة تتناول التكامل الإداري بالتطبيق على جامعات أخرى وبمناطق أخرى.
- إجراء دراسة تتناول التحديات التي تواجه تحقيق التكامل الإداري بين رؤساء الأقسام العلمية وعمداء الكليات بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- إجراء دراسة تتناول تصور مقترح لتعزيز تحقيق التكامل الإداري بين رؤساء الأقسام العلمية وعمداء الكليات بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

قائمة المصادر و المراجع

المراجع العربية:

- الثبتي ، عواض عوض الله (1997) أساليب التنسيق الإداري المتبعة في جامعة أم القرى من وجهة نظر إدارتها الجامعية. رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة أم القرى ، مكة المكرمة.
- الحري ، عبد الله بن عبيد بن هليل (1440) متطلبات تحقيق التكامل الإداري بين القيادة المدرسية والتوجيه والإرشاد الطلابي بالمدارس الثانوية في مدينة الرياض. بحث ماجستير غير منشور جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية.
- الرباط ، بهيرة (2016م) الإشراف التربوي بين الواقع والمأمول. الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.
- الصغير ،خالد (2015) تطوير الأقسام العلمية في الجامعات السعودية جريدة الجزيرة تاريخ 20 فبراير 2015.
- طه ، هشام تاج إبراهيم وحسن عباس (2017) أثر التنسيق الإداري على القطاع الغربي في السودان. رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة أم درمان الإسلامية ، أم درمان.
- عبيد ، تغريد أحمد بشير (2022) تصور مقترح لتعزيز التكامل بين أدوار المشرفين التربويين ومديري المدارس في المحافظات الجنوبية لفلسطين رسالة ماجستير الجامعة الإسلامية كلية التربية.
- العنزي ، فايز سعد (1437هـ) معوقات تحقيق التنسيق بين التعليم العام والتعليم العالي. مجلة رسالة التربية وعلم النفس.
- العنزي ، مرضي مهنا حطاب (1430) واقع التكامل بين ممارسات مدير المدرسة والمشرف التربوي في بعض المسؤوليات الإشرافية في ضوء آلية الإشراف المباشر. رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة أم القرى ، مكة المكرمة.
- فراج ، منال حامد (2018) أثر التكامل بين الإدارة الاستراتيجية للتكلفة وحوكمة الشركات على تحقيق الميزة التنافسية للمنشآت ، جامعة عين شمس ، كلية التجارة مصر.
- فليه ، فاروق عبده (2005) السلوك التنظيمي في إدارة المؤسسات التعليمية. عمان: دار المسيرة.
- مبارك ، فتحي يوسف (1986) الأسلوب التكاملي في بناء المجتمع النظرية والتطبيق. القاهرة: دار المعارف.

المطيري ، عبيد بدر (1439) متطلبات مبدأ تطبيق التكامل الإداري بين الإشراف التربوي والقيادة المدرسية في إدارة تعليم بمحافظة الدوادمي. رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ، الرياض.

المعجم الوسيط (1392) دار الفكر بيروت الطبعة الثانية.

المراجع العربية المترجمة: Arabic references in English

Al-Ḥarbī ‘Abd Allāh ibn ‘Ubayd ibn Hulayyil (1440) mttllabāt taḥqīq altkām al-idārī bayna al-Qiyādah almdrsyyah wa-al-tawjīh wa-al-Irshād al-Ṭullābī bi-al-madāris althānwyyah fī Madīnat al-Riyāḍ. baḥṭh mājīstīr ghayr manshūr Jāmi‘at al-Imām Muḥammad ibn Sa‘ūd al-Islāmīyah. (In Arabic).

Al-‘Anzī, Fāyiz Sa‘d. (1437h). Mu‘awwiqāt taḥqīq al-tansīq bayna al-Ta‘līm al-‘āmm wa-al-ta‘līm al-‘Ālī. Majallat Risālat al-Tarbiyah wa-‘ilm al-naḥs. (In Arabic). (53). 287-310.

Al-‘Anzī, Marḍī Muhannā Ḥaṭṭāb. (1430). wāqī‘ al-Takām al bayna mumārasāt mudīr al-Madrasah wālmshrf al-tarbawī fī ba‘ḍ al-Mas‘ūliyyāt al’shrāfiyyah fī ḍaw’ ālyyah al-ishraf al-mubāshir. Risālat mājīstīr ghayr manshūrah , Jāmi‘at Umm al-Qurā , Makkah al-Mukarramah. (In Arabic).

al-Muṭayrī, ‘Ubayd Badr. (1439). Mutaṭallabāt Mabda’ taṭbīq al-Takām al-idārī bayna al-ishraf al-tarbawī wa-al-qiyaḍah al-madrasīyah fī Idārat Ta‘līm bi-Muḥāfazat al-Dawādimī. Risālat mājīstīr ghayr manshūrah , Jāmi‘at al-Imām Muḥammad ibn Sa‘ūd al’slāmyyah , al-Riyāḍ. (In Arabic).

Al-Thubaytī, ‘Awwād ‘Awwād Allāh. (1997). Asālīb al-tansīq al-idārī al-muttaba‘ah fī Jāmi‘at Umm al-Qurā min wījhat naẓar idāratuhā aljām‘yyah. Risālat mājīstīr ghayr manshūrah , Jāmi‘at Umm al-Qurā , Makkah al-Mukarramah. (In Arabic).

Flyh , Fārūq ‘Abduh. (2005). al-sulūk al-tanzīmī fī Idārat alm’sasāt alt’lymyyah. ‘Ammān : Dār al-Masīrah. (In Arabic).

Mubārak , Fathī Yūsuf. (1986). al-uslūb al-Takām alī fī binā’ al-mujtama‘ al-

- naẓarīyah wa-al-taṭbīq. al-Qāhirah : Dār al-Ma‘ārif. (In Arabic).
- Ṭāhā, Hishām Ṭāj Ibrāhīm wa-Ḥasan ‘Abbās. (2017). Athar al-tansīq al-idārī ‘alā al-qīṭā‘ al-gharbī fī al-Sūdān. Risālat mājistīr Khayr manshūrah , Jāmi‘at Umm Durmān al-Islāmīyah , Umm Durmān. (In Arabic).
- Al-Mu’jam Al-Wasit (1392) Dar Al-Fikr , Beirut , Second Edition.
- Obaid, Taghreed Ahmad Bashir (2022) A Proposed Concept to Enhance the Integration between the Roles of Educational Supervisors and School Managers in the Southern Governorates of Palestine. Master’s Thesis , Islamic University , Faculty of Education.
- Faraj, Manal Hamed (2018) The Impact of Integration between Strategic Cost Management and Corporate Governance on Achieving Competitive Advantage for Institutions , Ain Shams University , Faculty of Commerce , Egypt.
- Al-Sagheer, Khaled (2015) Development of Scientific Departments in Saudi Universities , Al-Jazeera Newspaper , February 20 , 2015.
- Al-Rabat, Bahira. (2016) Educational Supervision between Reality and Aspiration. Riyadh: Dar Al-Zahraa for Publishing and Distribution.
- Al-Anzi, Murdi Mhana Hattab (1430). The Reality of Integration between the Practices of the School Manager and the Educational Supervisor in Some Supervisory Responsibilities in Light of the Direct Supervision Mechanism. Unpublished Master’s Thesis , Umm Al-Qura University , Mecca.

المراجع الأجنبية: References

- Rontz, R. , Leading Urban intuitions of Higher Education in the new millennium, leadership & organizational development, Journal vol. 8,2019, pp. 456- 466. [32]A.

Al Dosari, I. (2024). The role of vocational training programs in excelling the academic performance of faculty members in Saudi universities, *Journal of Educational Science*, 11 (3), 274 – 307. 10.54643/1951-011-003-009

The role of vocational training programs in excelling the academic performance of faculty members in Saudi universities

Dr. Issa Khalaf Al Dosari

Associate Professor, Department of Educational Sciences, College of Education
Prince Sattam bin Abdulaziz University
e.aldossri@psau.edu.sa

Abstract:

The aim of the current research is to determine the reality of vocational training programs in achieving excellence in academic performance among faculty members in Saudi universities, determine the requirements for the success of vocational training programs in achieving excellence in academic performance among faculty members in Saudi universities, and identify the obstacles to achieving vocational training programs excellence in academic performance. Among faculty members in Saudi universities. The study used the descriptive approach and relied on the questionnaire as a research tool. The research was applied to a sample (324) of faculty members at Prince Sattam bin Abdulaziz University. The research reached a set of results, the most important of which is the reality of vocational training programs in achieving excellence in academic performance among faculty members in Saudi universities at an average level, with an average of (2.80) and a standard deviation of (1.301), and the requirements for the success of vocational training programs in achieving excellence in academic performance among Faculty members in Saudi universities were at an average level, with a mean of (3.21) and a standard deviation of (0.816). Obstacles to faculty members' enrollment in vocational training programs were at a high level, with a mean of (3.55) and a standard deviation of (0.757). The research recommended the need to conduct more studies on measuring the impact of training programs and its relationship to the professional growth of faculty members, and the need to take executive

measures to reduce the obstacles that prevent the maximum benefit from professional training programs for faculty members, and that the university strive to provide the requirements for the success of training programs. Professional, by identifying training needs and appropriate tools for that.

Keywords: vocational training , academic performance , Teaching staff.

الدوسري ، عيسى. (2024). دور برامج التدريب المهني في تميز الأداء الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية. *مجلة العلوم التربوية* ، 11 (3) ، 274 - 307 . 10.54643/1951-011-003-009

دور برامج التدريب المهني في تميز الأداء الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية

د. عيسى خلف الدوسري⁽¹⁾

المستخلص:

هدف البحث الحالي إلى الكشف عن واقع برامج التدريب المهني في تحقيق تميز الأداء الأكاديمي لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية ، تحديد متطلبات نجاح برامج التدريب المهني في تحقيق تميز الأداء الأكاديمي لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية ، والتعرف على معوقات التحاق أعضاء هيئة التدريس ببرامج التدريب المهني في الجامعات السعودية ، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي ، واعتمدت على الاستبيان كأداة للبحث ، وطبق البحث على عينة بلغ عددها (324) من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز ، وتوصل البحث إلى مجموعة من النتائج أهمها إن واقع برامج التدريب المهني في تحقيق تميز الأداء الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية جاء بدرجة متوسطة حيث بلغ المتوسط الحسابي (2.80) ، وجاءت متطلبات نجاح برامج التدريب المهني في تحقيق تميز الأداء الأكاديمي لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية بمستوى متوسط حيث جاء بمتوسط (3.21) ، جاءت معوقات التحاق أعضاء هيئة التدريس في برامج التدريب المهني بمستوى مرتفع حيث جاء بمتوسط (3.55) ، وقد أوصى البحث بضرورة إجراء المزيد من الدراسات حول قياس أثر البرامج التدريبية وعلاقته بالنمو المهني لأعضاء هيئة التدريس ، وضرورة أخذ إجراءات تنفيذية للحد من المعوقات التي تحول من الاستفادة القصوى من برامج التدريب المهني لأعضاء هيئة التدريس ، وأن تسعى الجامعة في توفير متطلبات نجاح برامج التدريب المهني ، وذلك من خلال الوقوف على الاحتياجات التدريبية والأدوات المناسبة لذلك.

الكلمات المفتاحية: التدريب المهني ، الأداء الأكاديمي ، هيئة التدريس.

(1) الأستاذ المشارك بقسم العلوم التربوية، كلية التربية، جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز ، e.aldossri@psau.edu.sa

مقدمة:

نعيش في عصر تتسارع فيه وتيرة التراكم العلمي والمعرفي بشكل غير مسبوق ، ويصعب على الفرد مواكبة هذه التحولات المتسارعة ، لذا أصبح من الضروري الاهتمام بجميع الأساليب والطرق التي تسهم في مواكبة هذا التطور المعرفي الهائل من خلال السعي لاكتساب جملة من المهارات التي تؤهل الأفراد إلى توظيف هذه المعلومات والمعارف بالسرعة المطلوبة وبالشكل الأمثل ، لتطوير قدراتهم وإمكاناتهم.

ويعد تطوير الموارد البشرية وتحديث خبراتها عنصراً مهماً في عملية التنمية البشرية ، حيث أن الحياة في تغير مستمر ، وتجدد دائم مما يستوجب معه الاستعداد لتحديات المستقبل (غريب ، 2009 ، ص137).

ويعتبر التدريب مدخلاً رئيسياً من مداخل التنمية والتطوير التربوي والإداري ، فهو يتعامل مع العنصر البشري الذي يمثل المحور الأساسي للتنمية والتطوير (متولي ، 2011 ، ص17).

وتختلف البرامج التدريبية من وقت لآخر تبعاً لما يمر به المجتمع من تطورات في مختلف مجالاته ، وقد أدركت الجامعات في المملكة العربية السعودية هذه الحقيقة ، وعملت جاهدة على تطوير قدرات أعضاء هيئة التدريس من منطلق أن الإنسان أساس التنمية وغايتها المنشودة.

والتدريب في الجامعات السعودية من الأنشطة الأساسية التي تعمل على خدمة منسوبيها والإسهام في نموهم المهني وزيادة وتطوير معارفهم ومهاراتهم وتحسين أدائهم والارتقاء بمستوى انجازهم لأعمالهم.

ويعتبر عضو هيئة التدريس هو العنصر الأساسي للعملية التعليمية والأكاديمية فهو المسؤول الأول عن نقل العلم والمعرفة لجيل المستقبل بكل أمانة واقتدار ، وهو الذي يشارك في إعداد وتوجيه شخصية الجيل ليسهم بفكره في بناء وتطوير المجتمع ، كما أن عضو هيئة التدريس هو العنصر الفاعل في تطوير عاملين مهمين في العملية التعليمية أولهما: إعداد الخطط والمناهج الدراسية ومراجعتها ، والآخر البحث العلمي في مجال التخصص.

و يكرس عضو هيئة التدريس حياته للعلم والبحث العلمي بصفة كلية وبالتالي فإن ذلك يتطلب أن توفر له جميع الإمكانيات لمطالبته بالعطاء في مجال البحث العلمي والنشر ، وقد أوضحت بعض الدراسات أربعة مجالات رئيسة يجب على عضو هيئة التدريس أن يحقق التوازن بينها ، وهي مسؤولياته المنوطة به تجاه طلابه ، والجامعة التي يعمل بها ، والمجتمع المحلي الذي يعيش فيه ، ومسؤولياته تجاه نفسه (ابن بكر ، 2008 ، ص114).

وقد أشارت دراسة كل من خجا وحافظ (2020) إلى أهمية دور عضو هيئة التدريس المؤهل تربوياً وثقافياً وأكاديمياً والمتابع لنموه المهني المستمر وتأثير ذلك على موائمة مخرجات التعلم المقررة والمنبثقة من سياسات عامة إلى أكثرها تمايزاً وتخصص ، وبدءاً بالمجتمع وغاياته الكبرى ، فالجامعة ثم البرنامج وأخيراً المقرر ، وبناء المهارات النوعية لدى الطلاب وإكسابهم المعرفة المتجددة التي تتوافق مع احتياجات سوق العمل ، وهي أحد أهم مهارات القرن الحادي والعشرون ، والتي قسمت مهاراته إلى مهارات أساسية وأخرى تكاملية تختص بضرورة التدريب المستمر والسعي وراء معرفة كل ما هو جديد لمواكبة وملاحقة مستجدات المجال واستيعاب مفرداته المتنامية.

كما تمثل التنمية المهنية لعضو هيئة التدريس محوراً مهماً في مسيرة التدريب المستمرة ، فهي بما تملكه من أدوات وآليات قادرة على إيصال عضو هيئة التدريس إلى ما يصبوا إليه من تقدم وتطور في شتى مجالات عمله التربوي والأكاديمي ، سواء المرتبط بالمحتوى التعليمي من تخطيط وتنفيذ وتقويم بمراحله المختلفة ، ثم طرائق التدريس واستراتيجياته المتعددة مروراً باستخدام الوسائل التعليمية المعينة ، إلى جانب العلاقات الإنسانية في بيئة العمل والمرتبطة بفطرته الشخصية والمكتسبة.

وتقاس جودة عضو هيئة التدريس في القرن الحادي والعشرين بمدى امتلاكه لمهارات تؤهله لأن يكون له مكاناً بارزاً مؤثراً لدى طلابه وزملائه ومجتمعه ولن يتحقق ذلك إلا إذا اعتمدت برامج إعداده على بعض المجالات المهمة مثل: التحول الرقمي والتقني ، والقيادة ، ومواجهة المشكلات ، والتفكير الناقد التأملي ، وريادة الأعمال والابتكار ، وبناء العلاقات الإنسانية ، التدريب المهني المستمر (عبد العاطي ، 2022 ، صص 313 - 314).

كما أشار شعبيات وشاهين (2015) إلى أن قضايا الإصلاح التعليمي تبدأ بإعداد عضو هيئة التدريس لتحسين مستوى أدائه الوظيفي والمهني فهو القلب النابض في جسد البيئة التعليمية والجامعية فمتى ما كان عضو هيئة التدريس مؤهلاً تأهيلاً نوعياً انعكس ذلك على جودة التعليم وتميز مخرجاته ، وعليه يأتي الاهتمام بصقل مهاراته وقدراته وتطور معارفه وصولاً لتحقيق أهداف التعليم ومقاصده.

كما أكدت دراسة (Eely 2017) ، ودراسة (Finch 2017) ، على أن برامج التدريب المهني تسهم في التطوير المهني المستمر لأعضاء هيئة التدريس وتحسن ممارساتهم المهنية ، الذي ينعكس إيجاباً على مستوى الطلاب المهارى والمعرفي.

ولقد اهتمت المملكة العربية السعودية خلال السنوات الأخيرة بإصلاح التعليم وتجويده ، ورفع كفاءته الداخلية والخارجية باعتباره أحد الأهداف الاستراتيجية التي تسعى إلى تحقيقها ضمن تطلعات رؤية 2030 ، لذا سعت وزارة التعليم إلى تحسين أداء الجامعات وتطويرها من خلال وضع استراتيجيات لتطوير التعليم الجامعي ، وبناء معايير الجودة والتميز البناء (محمد ، 2019 ، ص 63).

وحيث إن عضو هيئة التدريس الكفاء هو ركيزة أساسية لتطوير العملية التعليمية ، وأداة التقدم الحضاري في المجتمع ، ولذا فإن إعداد الكوادر المتميزة من أعضاء هيئة التدريس يمثل الأولوية في الدول المتقدمة ، وقضية إعداد عضو هيئة التدريس لمهنة التدريس وتدريبه أثناء الخدمة له أهمية كبرى وخاصة في القرن الحادي والعشرين الذي لم يعد دور عضو هيئة التدريس فيه يقتصر على نقل المعلومات والتلقين ، وإنما تجاوزها إلى أدوار حيوية لإعداد الأجيال القادرة على التعلم والتفكير والبحث وامتلاك المهارات وإتقانها.

مشكلة البحث:

يواجه التعليم في المملكة العربية السعودية في الوقت الحالي تحديات كثيرة تتمثل في الانفجار المعرفي والثورة المعلوماتية والتكنولوجية ، والتنافسية العالمية ، وظهور مجتمع المعرفة ، وهذه التحديات تشكل ضغوطاً متزايدة على العملية التعليمية تتجاوز عملية نقل المعرفة إلى إنتاجها ونشرها وتطبيقها والاستفادة منها.

ولمواجهة هذه التحديات يتطلب ضرورة التحول من النموذج التقليدي القائم على تقسيم الأعمال والمهام على أساس التخصص إلى نمط مجتمعات التعلم المهنية الذي يركز على التجويد والتحسين المستمر ، والعمل الجماعي والقيادة التشاركية ، والتطوير المهني المستمر لأعضاء هيئة التدريس ، إلا أن هذا التحول ليس بالأمر السهل ، لأنه يتطلب تغييراً جوهرياً في بيئة العمل بالجامعات وثقافتها التنظيمية ، ورؤيتها ورسالتها وقيمها المشتركة.

وقد أشارت (Carmen Mercado 2022) في دراستها التبعية إلى أهمية الإعداد الجيد لعضو هيئة التدريس وتأثير ذلك على القيام بمهامه التربوية والأكاديمية في التعليم وجودة المنتج وقد أرجعت تدني تحصيل الطلاب إلى قصور السياسات العامة التي أهملت تمويل مشاريع برامج الإعداد والتدريب المستمر التي من شأنها إصلاح العملية التعليمية والتربوية ومساعدة عضو هيئة التدريس على تحسين أدائه.

وتأسيساً على ما سبق جاءت مشكلة الدراسة والتي يمكن تحديدها ب دور برامج التدريب المهني في تحقيق تميز الأداء الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية.

أُسئلة البحث:

السؤال الرئيس للبحث:

ما دور برامج التدريب المهني في تحقيق تميز الأداء الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية؟

ويتفرع منه الأسئلة التالية:

1. ما واقع برامج التدريب المهني في تحقيق تميز الأداء الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية؟
2. ما متطلبات نجاح برامج التدريب المهني لتحقيق تميز الأداء الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية؟
3. ما معوقات التحاق أعضاء هيئة التدريس في برامج التدريب المهني في الجامعات السعودية؟

أهمية البحث:

1. يتوقع أن تفيد نتائج البحث في الوقوف على واقع أثر برامج التدريب المهني في تحقيق تميز الأداء الأكاديمي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز.
2. يؤمل أن يكون البحث قادراً على لفت انتباه مسؤولي البرامج التدريبية نحو إدراج الأنشطة والاحتياجات التدريبية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز.
3. يُمكن البحث من الوقوف على المعوقات التي تواجه البرامج التدريبية في تحقيق تميز الأداء الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس ، والمتطلبات اللازمة للتغلب على هذه المعوقات بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز.
4. يسهم البحث في تقييم طبيعة العلاقة بين تميز الأداء الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس وبرامج التدريب المهني بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز.

أهداف البحث:

1. الكشف عن واقع برامج التدريب المهني في تحقيق تميز الأداء الأكاديمي لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية.
2. تحديد متطلبات نجاح برامج التدريب المهني في تحقيق تميز الأداء الأكاديمي لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية.
3. التعرف على معوقات التحاق أعضاء هيئة التدريس في برامج التدريب المهني لتمييز الأداء الأكاديمي لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية.

حدود البحث:

- الحد البشري: أعضاء هيئة التدريس في جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز عددهم (2060 عضو هيئة التدريس ممن يحملون درجة الدكتوراه).
- الحد المكاني: جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز.
- الحد الزمني: الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي 1445هـ.
- الحد الموضوعي: اقتصر موضوع البحث على الوصول إلى دور التدريب المهني في تحقيق تميز الأداء الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية

مصطلحات البحث:

التدريب المهني:

مفهوم التدريب Training يعرفه جوميز (Gomez ، 2021، 260) بأنه تزويد الأفراد بمهارات معينة تساعدهم على تصحيح النواقص في أدائهم ، ويعرف بأنه: نشاط مخطط يهدف إلى تنمية القدرات والمهارات الفنية والسلوكية للأفراد العاملين لتمكينهم من أداء فاعل ومثمر يؤدي لبلوغ أهدافهم الشخصية وأهداف المنظمة بأعلى كفاءة ممكنة.

ويعرفه حبيش (1991 ، ص288) بأنه الوسيلة الفعالة التي تمكن الفرد من استغلال إمكانياته وطاقاته الكامنة وهو نشاط مخطط ومستمر يهدف إلى إحداث تغييرات في معلومات وخبرات وطرق وآراء وسلوك واتجاهات الفرد والجماعة بما يجعلهم أكفاء لمزاولة أعمالهم بطريقة منتظمة وإنتاجية عالية تكون العامل الأساسي في تحقيق أهداف الأجهزة التي يعملون فيها.

ويعرف التدريب المهني بأنه "تلك العمليات والأنشطة التي صممت لتعزيز المعرفة والمهارات والاتجاهات المهنية لأعضاء هيئة التدريس للقيام بأدوار ومهام لتحسين تعلم الطلاب وتطوير المناهج وتنمية الثقافة التعليمية" (أحمد 2009 ، ص105).

والتدريب المهني هو "الجهود التي تبذلها الجامعة أو غيرها من المؤسسات لتنمية عضو هيئة التدريس مهنيًا ، وهي عملية يتم من خلالها تزويد الأعضاء بالمعارف والمهارات واكسابهم الخبرات التي تساعد في الارتقاء بمستوى أدائهم الوظيفي والتحسين المستمر في الأداء والتوافق مع المتغيرات" (توفيق ، 2017 ، ص169)

ويعرفه كذلك بأنه "تلك العمليات المؤسسية التي تهدف إلى تحسين مهارات ومواقف وسلوك أعضاء هيئة التدريس في مجال إعداد البرامج الدراسية وتنظيمها وطرق تدريسها وفي مجال استخدام تكنولوجيا التعليم ، وفي مجال التقويم وفي مجال التدريب على مهارات البحث العلمي والاستشارات والتدريب على بعض المهارات الإدارية المتوقع إسنادها إليه" (محمد ، 2019 ، ص 74 - 75)

ويعرف التدريب المهني إجرائيًا بأنه مجموعة البرامج والدورات التدريبية التي تقدمها جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز لأعضاء هيئة التدريس الحاصلين على الدكتوراه لتحقيق التميز الأكاديمي.

الأداء الأكاديمي:

الأداء Performance يطلق الأداء في اللغة العربية ليدل على فعل شيء أو القيام به أو قضائه ، ويقال أدى الشيء قام به ، وأدى الدين قضاؤه ، وأدى الصلاة أقامها لوقتها (الرازي ، 1993 ، ص29) ويطلق في الإنجليزية ليدل لفظها Performance على القدرة على فعل شيء ما خصوصًا إذا كان يحتاج مهارة أو تنفيذ جزء من عمل أو نشاط ما بطريقة معينة (Crowther , 1995. p.860).

ويعرف بأنه "الطريقة التي تحدد من خلالها كيفية قيام عضو هيئة التدريس بمهامه الجامعية بهدف إثراء المعرفة من خلال البحث ، ونقلها من خلال التدريس ، ومن خلال خدمته وتنميته للمجتمع" (الدهشان ، والسيسي ، 2004 ، ص22)

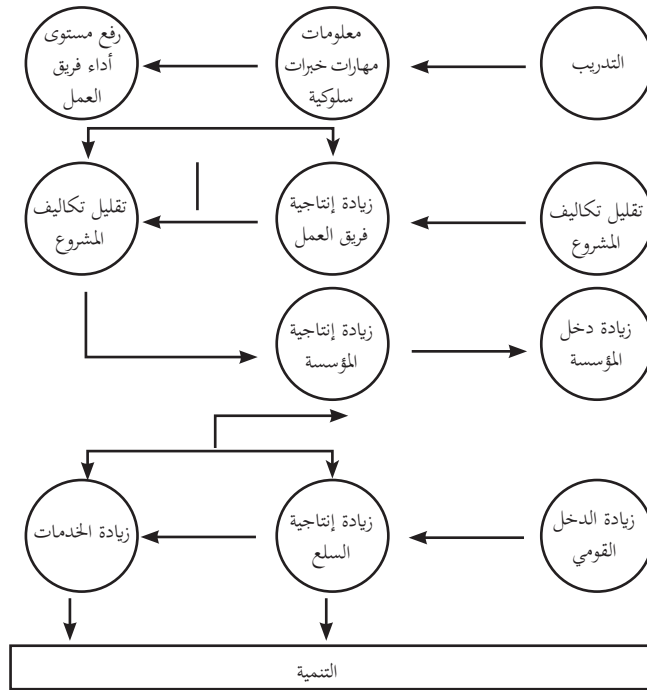
ويرى ياسين وآخرون انه "سلوك وظيفي محدد الهدف يقوم به الأفراد لإشباع الحاجات وانجاز الأعمال المكلفين بها بفاعلية ، بهدف تحقيق الأهداف التي وضعتها المؤسسة أو المنظمة" (2010 ، ص129).

ويذكر محمد وموسى أنه "مستوى الأداء للواجبات التي تتطلبها المهنة والتي تتناسب مع احتياجات سوق العمل ، وتتأسس هذه الواجبات على جوانب معرفية ومهارات واتجاهات نحو العمل" (2013 ، ص38).

والأداء الأكاديمي هو "مجموع ما ينتج عن العوامل المختلفة والمعقدة التي يوجد بها عضو هيئة التدريس وتؤثر في الطلاب والتي يتم تمثيلها في صورة قيم منسوبة إلى مستوى أداء الطلاب في المهام الدراسية (Arias Macías et al. 2014 , 120) "

كما يُعرف على أنه المخرجات الناتجة عن العملية التعليمية ، وهو يتضمن ما يحققه كل من عضو هيئة التدريس والطلاب ، والمؤسسة التعليمية لتحقيق أهداف العملية التعليمية (Mishra; Garg & Nagpal, 2016 , 2)

ويعرف الأداء الأكاديمي إجرائياً بأنه كل ما يقوم به عضو هيئة التدريس من مهارات (التخطيط للتدريس- تنفيذ التدريس -التقويم) ويمكن ملاحظة ذلك بواسطة قياس أثر البرامج التدريبية المقدمة لهم.



شكل (1) يوضح أهمية التدريب

الإطار النظري:

أهمية التدريب المهني:

يمكن القول إن التدريب المهني ذات أهمية كبيرة جداً لأي مؤسسة أيًا كان نوعها أو حجمها أو مجال عملها ، والتدريب وسيلة لتحقيق الغاية المنشودة ، فهو استثمار للموارد ويوضح الشكل التالي أهمية التدريب في تحقيق التنمية (أبو النصر ، 2009 ، ص ص 17 - 19).

ترجع أهمية التدريب المهني إلى: (إبراهيم، 2000، ص224)

1. يساعد التدريب المهني أثناء الخدمة على رفع مهارة المتدرب والوصول به إلى المعايير المطلوبة للقيام بأعماله.
2. يعمل التدريب المهني أثناء الخدمة على زيادة الطاقة لدى المتدرب.
3. التدريب المهني أثناء الخدمة يساهم في تنمية وتطوير خبرة المتدرب من خلال إمداده بالخبرة الميدانية المرتبطة بمجال الممارسة.
4. التدريب المهني أثناء الخدمة يساهم في زيادة الخبرات وتنوع المهارات لدى المتدرب الذي يرغب في اكتساب مهارات وخبرات جديدة.
5. يعمل التدريب المهني أثناء الخدمة على اكتساب الفهم والتبصير بتأثير المشكلات الاجتماعية على الأفراد والجماعات والمجتمعات.
6. يساعد التدريب المهني أثناء الخدمة على تكامل المعارف والنظريات التي درسها المتدرب وتطبيقها عملياً.
7. يساعد التدريب المهني أثناء الخدمة على تنمية المهارات التي تستخدم في ممارسة العملية التعليمية.
8. يعد التدريب المهني أثناء الخدمة إجراءً علاجيًا وتربويًا يصمم لزيادة كفاءة التفاعلات الاجتماعية ، كما أنه يركز على تعليم سلوكيات جديدة ملائمة لموقف معين.
9. البرامج والخدمات الحكومية والأهلية في تطور وتغير مستمر لذلك فالتدريب المهني أثناء الخدمة هو أسرع وسيلة للتوافق مع التطوير والتغيير.
10. ينمي التدريب المهني أثناء الخدمة خبرات أعضاء هيئة التدريس الحاليين ومهاراتهم وذلك أفضل من البحث عن الكفاءات المطلوبة.

أهداف التدريب المهني:

لكل برنامج تدريبي أهداف واضحة ومحددة تصنف إلى أهداف عامة وأهداف سلوكية ، حتى يمكن بعد الانتهاء من التدريب قياس هذه الأهداف لتقييم نتائج التدريب ، وتقييم البرنامج ككل بكل ما يرتبط فيه من عناصر (كالمدرسين - المتدربين - طرق التدريب - بيئة التدريب) (حلمي ، 1994 ، ص41).

هناك أنواع عديدة من أهداف التدريب المهني أثناء الخدمة وهي: (الطعاني ، 2007 ، ص17 - الأحمد ، 2005 ، ص198)

1. الأهداف المعرفية:

وهي الأهداف التي تتعلق بالمعلومات والحقائق التي يكتسبها المتدربون ومنها:

- تحديد معارف أعضاء هيئة التدريس وتعميقها.
- تزويد أعضاء هيئة التدريس بالجديد من المعارف في تحقيق تميز الأداء الأكاديمي.
- توعية أعضاء هيئة التدريس بالأهداف المؤسسية وتوجيهه توجها سليما نحو تحقيقها.
- تبصير أعضاء هيئة التدريس بالمشكلات التي يمكن أن تؤدي إلى عدم تحقيق تميز الأداء الأكاديمي ، ووسائل حلها وتعريفهم بدورهم ، ومسؤولياتهم في ذلك.

2. الأهداف المهارية:

وهي الأهداف التي تتعلق بأداء المتدربين العملي من أجل الوصول إلى مستويات أداء مرغوبة لمختلف الأعمال والمهام ومنها:

- تنمية قدرة أعضاء هيئة التدريس على تحديد الأهداف الخاصة بتحقيق الأداء الأكاديمي بشكل سلوكي.
- تنمية قدرة أعضاء هيئة التدريس على مهارات التواصل والاتصال.
- مساعدة أعضاء هيئة التدريس على اكتساب خبرات ومهارات جديدة.
- تنمية قدرة أعضاء هيئة التدريس على اكتساب مهارات البحث لتحقيق تميز الأداء الأكاديمي.

3. الأهداف المهنية:

- وهي الأهداف التي تعكس مستوى النمو المهني في مختلف الجوانب ومنها:
- تطوير قدرات وكفاءات أعضاء هيئة التدريس من أجل الرقي الوظيفي.
- مساعدة أعضاء هيئة التدريس على الانخراط في الأنشطة المهنية المختلفة.

4. الأهداف الإنتاجية:

- وهي الأهداف التي تقاس بشكل مخرجات نهائية للنظام التدريبي مثل: نتائج أعضاء هيئة التدريس ، مستوياتهم التحصيلية والمهارية.

5. الأهداف الوجدانية:

- كل الأهداف السابقة لا بد أن توضع في خدمة وتحقيق القيم والمواقف والاتجاهات التالية لدى المتدربين.

- الميثاق الأخلاقي للمهنة التي يمارسها أعضاء هيئة التدريس.
- التفكير الموضوعي السليم.
- الاتجاه الإيجابي نحو المهنة.

وهناك من يقسم أهداف التدريب إلى أربعة أنواع هي كالتالي: (أبو النصر ، 2009 ، ص 23 - 24)

1. الأهداف اليومية المعتادة للوظيفة: والتي تشتق من الواجبات الرئيسية للوظيفة وتحقق القدر المطلوب من كفاءة الأداء وتحفظ للوظيفة توازنها مع بقية الوظائف.
2. أهداف حل المشكلة: والتي تختص بإيجاد حلول محددة للمشكلات التي تظهر في العمل سواء أكانت فنية أم إنسانية أم غيرها ، وتساعد تلك الأهداف أعضاء هيئة التدريس والجامعات على الاستمرار في الانجاز والتغلب على الصعوبات التي تواجه العمل.
3. الأهداف الابتكارية: وهي ترتبط بالتطوير والاكتشاف والتجديد ويقوم التدريب هنا بمساعدة أعضاء هيئة التدريس على الوصول إلى أفكار جديدة في أعمالهم وحلول مبتكرة لمشكلاتهم وقرارات أكثر فعالية لتحقيق أهدافهم.

4. الأهداف الشخصية:

وهي التي يريد أعضاء هيئة التدريس تحقيقها لأنفسهم من تنمية ذاتية وترقية واحترام الآخرين وتأكيد الذات ، ويهتم التدريب هنا بمساعدة الشخص على أن يضع لنفسه أهدافاً ويكتشف الطرق الملائمة لبلوغها ويسعى إلى تحقيقها من خلال تحقيق مصالح العمل أيضاً.

برامج التدريب المهني وتحقيق تميز الأداء الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس:

يعد تميز الأداء الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس من أهم أهداف التدريب المهني داخل الجامعات وذلك بهدف الحفاظ على معدلات تحصيل عالية ، وتلبية الاحتياجات المتنوعة للطلاب ، وإيجاد حلول مبتكرة وواقعية لحل مختلف المشكلات الأكاديمية والتعليمية.

كما تعمل الجامعات على دعم القيادة التشاركية التي تهتم باتخاذ القرارات الجماعية ، وتشجيع التعلم التعاوني ، وتطبيق الأساليب المبتكرة لحل المشكلات التربوية ، وتحسين الأداء الأكاديمي وتعظيم نواتج التعلم ، فهي تؤكد على بناء رؤية ورسالة وأهداف وقيم مشتركة ، وتربط أعضاء المجتمع الجامعي معاً وتوحد جهودهم وتوجه ممارساتهم ، وتهتم بالطلاب وبمداخل تعلمهم والتنوع القائم بينهم ، باعتبارهم الأساس الذي وجدت من أجله الجامعة ، ويتمثل دور الجامعة في تميز الأداء الأكاديمي لدى أعضاء هيئة التدريس فيما يلي:

1. تحسين الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس:

حيث تساهم برامج التدريب المهني في تحقيق تميز الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بحيث تصبح القاعة الدراسية مختبرا لتطوير ممارساتهم التدريسية ، وذلك من خلال تغيير سلوكياتهم التدريسية التقليدية ، وتنمية قدراتهم على الانتقاء ، والتعلم الذاتي ، وكيفية البحث عن المعارف الجديدة ، وتوظيفها في الموقف الصفّي ، ويستخدموا أفضل الطرق لتحقيق تعلم أفضل لطلابهم.

فبرامج التدريب المهني تساعد أعضاء هيئة التدريس على الارتقاء بمستوى جودة أداء الطلاب إلى أقصى حد ممكن ، وذلك من خلال صياغة مواقف التعلم بحيث تتاح من خلالها الفرص للطلاب لكي يعملوا معاً ويتعلموا بإيجابية من خلال مجموعات صغيرة تقوم على التفاعل والثقة المتبادلة ، ويكون كل طالب في المجموعة مسؤولاً عن تعلم زملائه ، ومن هنا فإن البرامج التدريبية تساهم في تحسين الأداء التدريسي للأعضاء هيئة التدريس من خلال:

- تمكينهم من تطبيق الطرق والأساليب الحديثة في التدريس ومشاركة نتائجها مع زملائهم.
- تمكينهم من تقويم أدائهم التدريسي بشكل مستمر ، ومعرفة أخطائهم وتصحيحها أول بأول.
- تمكينهم من بناء توقعات إيجابية لطلابهم ، والوصول بهم إلى أعلى المستويات. (محمد ، 2019 ، ص73)

2. تحسين الممارسات التعليمية التأملية لأعضاء هيئة التدريس:

كما تسهم برامج التدريب المهني في تطوير الممارسات المهنية التأملية لأعضاء هيئة التدريس من خلال المشروعات الجماعية التي تعتمد على المحاكاة والاستشارات العلمية ، والمناقشات الجماعية ، والحوارات التأملية التي تحدث بين أعضاء هيئة التدريس حول المستجدات التربوية ، وكيفية التطبيق العملي للمعارف الجديدة ، والتخطيط المشترك للمواقف التربوية ، وتقديم التغذية الراجعة (توفيق ، 2017 ، ص169).

فبرامج التدريب المهني تعد بمثابة عملية إعادة تشكيل للممارسات المهنية في الجامعات من خلال مناقشة أوضاعها الراهنة والتفكير فيها ، ولا يمكن أن يتم ذلك إلا من خلال الوعي بدوائر التعليم ، وتشجيع التعاون بين أعضاء هيئة التدريس ، وتعليمهم كيف يكتشفون قدراتهم وإمكاناتهم ، وكيف يستفيدون من بعضهم البعض ، ويتبادلون الآراء والأفكار والخبرات ، ومن هنا فإنها تسهم في تميز الأداء الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس من خلال: (محمد ، 2019 ، ص74):

- تنمية قدرة أعضاء هيئة التدريس على الملاحظة الذاتية والتقييم الذاتي من خلال فهم أفعالهم وممارساتهم المهنية.
- تنمية مهاراتهم التدريسية من خلال التدريب المستمر على التخطيط والتنفيذ والتقييم والمتابعة.
- اكسابهم مهارات اتخاذ القرارات حول أساليب التدريس وتحسين الأداء.
- تمكينهم من تطبيق الطرق والأساليب الإبداعية في حل المشكلات التربوية.

3. تحقيق التطوير المهني المستمر لأعضاء هيئة التدريس:

تهتم برامج التدريب المهني في تحقيق تميز الأداء الأكاديمي المستمر لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات وتطوير قدراتهم ومهاراتهم باستمرار ، وذلك من خلال العمل الجماعي والمشاركة وتبادل الآراء والأفكار والتفاعل الإيجابي ، والمناقشة الفعالة والعصف الذهني الذي يؤدي إلى

الابتكار والإبداع في حل المشكلات والتطوير المهني لهم ينعكس ايجابيا على مستويات تحصيل طلابهم ، ويسهم في تطوير طرق وأساليب التدريس ، فزيادة التحصيل الأكاديمي للطلاب وتطوير معارفهم مرتبط ارتباطاً وثيقاً بالتنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس وتعاونهم مع بعضهم البعض ، ويتم تميز الأداء الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس من خلال بناء فرق عمل صغيرة تشكل مجتمع تعلم صغير ، يشجع أعضاء هيئة التدريس على تغيير التركيز من التعليم إلى التعلم ، ويزودهم بالآليات التي تؤهلهم للقيادة في الجامعة ، ومن ثم يصبح الأعضاء أكثر كفاءة وفاعلية كمشرفين ومنفذين للبرامج الدراسية. (محمد ، 2019 ، ص ص74 - 75)

وتكمن قيمة برامج التدريب المهني في تركيزها على تنمية قدرات ومهارات أعضاء هيئة التدريس قدر تركيزها على الطلاب ، فالاهتمام بأعضاء هيئة التدريس وتحقيق تميز الأداء الأكاديمي لديهم يعد من العناصر المهمة في نقل الخبرات داخل القاعات الدراسية ، والتي تسهم في تميز الأداء الأكاديمي بشكل مستمر لأعضاء هيئة التدريس من خلال:

- توفير فرص التدريب والتعليم المستمر.
- التركيز على التحسين الفردي والجماعي والمؤسسي المستمر.
- إتاحة الفرص المتنوعة للارتقاء بمستوى أدائهم إلى أقصى حد ممكن ، وذلك من خلال تعزيز ممارساتهم المهنية وتمكينهم من اختبار أفكارهم عن التدريس ، وتوسيع خيراتهم التربوية.
- تجديد مهاراتهم ومعارفهم باستمرار ، وتمكنهم من مواكبة التطورات والمستجدات التربوية الحديثة.

4. زيادة الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس:

تؤكد برامج التدريب المهني على أن الجهود المبذولة لوضع الرؤية والرسالة والعمل الجماعي ، والتركيز على التحسين المستمر ، يجب أن يقوم على أساس ما يتحقق من نتائج ، فالحكم على فعالية البرامج الدراسية يتم من خلال التغيرات في السلوك والممارسات التعليمية داخل القاعات الدراسية (الإخناوي ، 2016 ، ص122)

فمن أهم سمات برامج التدريب المهني في تميز الأداء الأكاديمي هو انشغال أعضاء هيئة التدريس بالبحث لزيادة إنتاجيتهم العلمية من جهة ، وتطوير عملية التعلم من جهة أخرى ، ولا يقف هذا البحث عند حد معين ، بل هو عملية مستمرة تساعدهم على أن يكونوا أكثر قدرة وفاعلية

على الوفاء باحتياجات الطلاب ، ومساعدتهم في تحقيق مستويات عالية من التعلم والتحصيل ، ومن هنا تجد أن برامج التدريب المهني تسهم في تحقيق تميز الأداء الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس من خلال: (توفيق ، 2017 ، ص323)

- إكسابهم مهارات البحث الإجرائي لحل مشكلاتهم وتحسين ممارساتهم المهنية.
- تمكينهم من إنتاج المعارف الجديدة وتطبيقها في الميدان التربوي ، وتطوير المعارف القديمة.
- تشجيعهم على تجريب الأفكار والممارسات الجديدة في مجال عملهم.
- تشجيعهم على إيجاد حلول عملية للمشكلات التربوية المرتبطة بمجال عملهم.

الدراسات السابقة:

وفيما يلي عرض لأهم الدراسات العربية والأجنبية المرتبطة بموضوع الدراسة على النحو التالي:

هدفت دراسة ميلر (Miller , 2015) إلى التعرف على العوامل المحفزة والمعوقات التي يواجهها أعضاء هيئة التدريس في كلية المجتمع شرق ولاية كنتاكي بالولايات المتحدة الأمريكية واتبعت الدراسة المنهج الوصفي واستخدمت الاستبانة أداة للدراسة ، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها: نجاح التطوير المهني عبر الإنترنت في تطوير وتحسين أداء أعضاء هيئة التدريس ، وأهم الحوافز التي تدفع أعضاء هيئة التدريس للتطوير عبر الإنترنت هي المرونة وسهولة الوصول إليه.

هدفت دراسة (Pesce , 2015) التعرف على تصورات أعضاء هيئة التدريس نحو معوقات التطوير المهني والوصول إلى أهم برامج وأساليب التطوير المهني التي يفضلونها ، واتبعت الدراسة المنهج الاستقصائي المسحي ، واستخدمت أدواتي المقابلة والاستبانة على أعضاء هيئة تدريس من جامعتين في شمال وشرق الولايات المتحدة وتوصلت الدراسة إلى عدم توفر الحوافز المادية وغياب البيئة المشجعة ، وبينت أن أهم سبل تفعيل التطوير المهني لعضو هيئة التدريس تتمثل في ورش العمل والندوات واستخدام برامج تقنيات التعليم.

هدفت دراسة (Darling-Hamond , Hyler& Gardner , 2017) إلى التعرف على خصائص التنمية المهنية الفعّالة للمعلم ، وقد أجريت هذه الدراسة بتمويل من معهد سياسة التعلم في أمريكا ، واعتمدت الدراسة منهجية تحليل المحتوى لـ (35) دراسة في التنمية المهنية ، وأشارت

نتائج الدراسة إلى خصائص التنمية المهنية الفعّالة والتي تلخصت في التركيز على المحتوى ، وتدعم استراتيجيات التعلم والنشط ونظريات تعلم الكبار ، وتتبنى برامج نوعية ومتعددة للنمو المهني ، وتوفير دعم الخبراء والكوتشينج ، كما تتيح فرصا للتأمل في الممارسات وأن تكون مستدامة ومستمرة.

هدفت دراسة علي (2018) إلى التعرف على أدوار ومهام وكفايات عضو هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي ، ومبررات الاهتمام بتطويره المهني ، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وجاءت من أبرز نتائج الدراسة أن أدوار المعلم لا تقتصر على تقديم المعرفة للطلاب بل تتجاوزها إلى بناء منظومة قيمة لديهم ، وتزويدهم بالمهارات النوعية التي تمكنهم لأن يكونوا فاعلين ومنتجين في مجتمعهم ، إضافة إلى أن عضو هيئة التدريس في الجامعات يفتقد التطوير الذاتي لقدراته ، وأن الجامعات لازالت تستخدم الطرق التقليدية في إكساب أعضاء هيئة التدريس مهارات جديدة .

هدفت دراسة (Aras, 2018) إلى وصف النظم التعليمية ، ونظم تعليم المعلمين ، والتنمية المهنية للمعلمين في ثلاثة بلدان ، وهي: أستراليا وسنغافورا وكوريا الجنوبية ، ودراسة الأسباب الكامنة وراء نماذجها الفعّالة ونجاحاتها ، وقد استخدمت الدراسة منهج البحث المقارن ، وأظهرت النتائج إلى أنه من العوامل الرئيسة وراء نجاح أستراليا وسنغافورا وكوريا الجنوبية: التنمية المهنية المستدامة ، حيث تولي هذه البلدان أهمية خاصة للتنمية المهنية النوعية للمعلمين ، وتنوع الأساليب والاستراتيجيات ، وأنشطة التعلم الجماعية والتعاونية.

هدفت دراسة (Popova , Evans , Breeding , & Arancibia , 2018) إلى التعرف على خصائص برامج التنمية المهنية التي تؤثر على نتائج الطلاب ، واستخدمت الدراسة المنهج التحليلي لتحليل برامج التنمية المهنية ، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الخصائص المرتبطة إيجابياً بتأثير البرنامج على تعلم الطلاب تشمل ربط المشاركة بحوافز مثل: الترقية أو الآثار المترتبة على الراتب ، والتركيز على المحتوى ، والتدريب على الدروس بشكل عملي ، وموائمتها مع السياق المحلي.

هدفت دراسة (Kim & Lee 2020) إلى التعرف على العلاقة بين تأثير قادة الجامعات ومشاركة أعضاء هيئة التدريس في أنشطة التطوير المهني في كل من اليابان ، وسنغافورا وكوريا الجنوبية ، وباستخدام بيانات المسح الدولي للتعليم والتعلم (2013) ، استخدمت الدراسة المنهج الارتباطي وأظهرت الدراسة أن العلاقة بينهما علاقة إيجابية من خلال دعم أنشطة التطوير المهني المختلفة في تلك البلدان.

هدفت دراسة الدوسري (2022) إلى التعرف على متطلبات التطوير المهني الذاتي لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية وأساليبه ومعوقاته ، واستخدم الباحث المنهج الوصفي ، والاستبانة أداة لجمع البيانات ، وجاءت نتائج الدراسة على النحو التالي: أبرز متطلبات التطوير المهني الذاتي لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية هي نشر ثقافة التطوير المهني الذاتي بين أعضاء هيئة التدريس وجاءت أبرز أساليب التطوير المهني الذاتي لأعضاء هيئة التدريس التعليم والتدريب من خلال الإنترنت لتطوير عضو هيئة التدريس ذاته مهنيًا أم أبرز معوقات التطوير المهني الذاتي لأعضاء هيئة التدريس ، كانت ندرة دعم وتمويل برامج تطوير النمو الذاتي لعضو هيئة التدريس

التعليق على الدراسات السابقة:

- أوجه الاتفاق: اتفق البحث الحالي مع الدراسات السابقة في مجال التطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس ومدى أهميته.
- أوجه الاختلاف: اختلف البحث الحالي عن الدراسات السابقة في حدود الدراسة المكانية والبشرية والزمانية ، وكذلك في الهدف الذي يسعى البحث الحالي إليه.
- أوجه الاستفادة: استفاد البحث الحالي من الدراسات السابقة كيفية صياغة مشكلة الدراسة ، واختيار أداة البحث المناسبة ، وتحديد الإجراءات المنهجية الأكثر ملائمة لطبيعة البحث ، وكذلك في تحليل نتائج البحث ومناقشتها.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

طبق الباحث في دراسته "المنهج الوصفي المسحي" الذي يعتمد على جمع البيانات والمعلومات ، وتصنيفها ، وتنظيمها ، والتعبير عنها كمًّا وكيفًا ، وذلك من أجل الوصول إلى استنتاجات وتعميمات تساعد على فهم المجتمع وتطويره. (عبيدات وآخرون ، 2014م ، 18).

مجتمع البحث:

جميع أعضاء هيئة التدريس الحاصلين على الدكتوراه في جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز وعددهم (2060) عضو.

عينة البحث:

تكونت عين البحث من (324) عضو هيئة تدريس من الحاصلين على الدكتوراه بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز ، تم اختيارها بطريقة عشوائية بسيطة ، وتم تحديد حجم العينة الأمثل لمجتمع البحث طبقاً لمعادلة ريتشارد جي.جر.

$$n = \frac{\left(\frac{z}{d}\right)^2 \times (0.50)^2}{1 + \frac{1}{N} \left[\left(\frac{z}{d}\right)^2 \times (0.50)^2 - 1\right]}$$

أداة البحث:

الاستبانة وتم إعدادها في ضوء أهداف البحث وتكونت من البيانات الأولية (النوع - الدرجة العلمية) ، وثلاثة محاور ، المحور الأول والثاني كل منهما مكون من (10) عبارات ، وجاء المحور الثالث مكون من عدد (11) عبارة.

لقد اعتمد الباحث على تدرج ليكرت الخماسي وفق الجدول التالي:

جدول (1)

يوضح توزيع المتوسطات وفق مقياس ليكرت الخماسي.

المتوسط	الوصف
5.00 - 4.21	موافق بشدة
4.20 - 3.41	موافق
3.40 - 2.61	محايد
2.60 - 1.81	غير موافق
1.80 - 1.00	غير موافق بشدة

المحور الأول: واقع برامج التدريب المهني في تحقيق تميز الأداء الأكاديمي لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية:

صدق إدارة الدراسة :

الصدق الظاهري (صدق المحكمين)

حيث تم عرض الاستبانة على عدد من المحكمين والخبراء المتخصصين وعددهم (عشرة محكمين) وطلب منهم دراسة الاستبانة وإبداء آرائهم فيها من حيث: مدى ارتباط كل عبارة من عباراتها

بالبعد المنتمية إليه إليه ،ومدى وضوح العبارات وسلامة صياغتها اللغوية وملاءمتها لتحقيق الهدف الذي وضعت من أجله ، واقتراح طرق تحسينها وذلك بالحذف أو الإضافة أو إعادة الصياغة ،وقد قدم المحكمون ملاحظات قيمة أفادت البحث ،وأثرت الاستبانة ،وساعدت على إخراجها بصورتها النهائية ،حيث حظيت مجموع عبارات الاستبانة بنسب اتفاق أعلى من(80%) مع بعض التعديلات التي تم إجراؤها على النسخة النهائية للاستبانة .

الاتساق الداخلي:

جدول (2)

معاملات ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه.

المحور الأول		المحور الثاني		المحور الثالث	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
1	**0.841	1	**0.662	1	**0.699
2	**0.854	2	**0.888	2	**0.690
3	**0.783	3	**0.883	3	**0.629
4	**0.852	4	**0.688	4	**0.655
5	**0.729	5	**0.844	5	**0.735
6	**0.762	6	**0.876	6	**0.810
7	**0.685	7	**0.729	7	**0.826
8	**0.840	8	**0.671	8	**0.803
9	**0.794	9	**0.735	9	**0.616
10	**0.707	10	**0.690	10	**0.732
				11	**0.870

** وجود دلالة عند مستوى (0.01)

يلاحظ من الجدول (2) أن معاملات ارتباط كل فقرة من فقرات أداة الدراسة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه جاءت جميعها داله إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01) ، مما يدل على توافر درجة عالية من صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة.

وقام الباحث باستخراج معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للاستبانة وكانت

النتائج كالتالي:

جدول (3)

معاملات الارتباط بين درجة كل محور والدرجة الكلية للاستبانة.

معامل الارتباط	البعد
**0.715	المحور الأول
**0.728	المحور الثاني
**0.755	المحور الثالث

** وجود دلالة عند مستوى (0.01)

يتضح من الجدول (3) أن قيم معاملات الارتباط لمحاور الاستبانة بالدرجة الكلية للاستبانة جاءت بقيم مرتفعة وكانت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) مما يعني وجود درجة عالية من الصدق البنائي للاستبانة ، تجعلها صالحة للتطبيق الميداني.

ثبات أداة الدراسة:

للتحقق من ثبات الاستبانة استخدم الباحث معادلة ألفا كرونباخ لعينة استطلاعية مكونة من (50) ويوضح الجدول التالي معاملات الثبات الناتجة باستخدام هذه المعادلة:

جدول (4)

معاملات ثبات أداة الدراسة طبقاً لأبعاد الاستبيان.

معامل الفاكرونباخ	عدد الفقرات	البعد
0.77	10	المحور الأول
0.74	10	المحور الثاني
0.77	11	المحور الثالث
0.75	31	الاستبيان ككل

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الثبات جاءت بقيم عالية وبلغ معامل الثبات الكلي (0.75) ، مما يدل على ثبات الاستبيان ، الأمر الذي يدل على إمكانية الاعتماد على نتائجها.

جدول (5)

يوضح خصائص عينة الدراسة حسب النوع.

م	النوع	ك	%
1	ذكر	231	71.30
2	أنثى	93	28.70
	المجموع	324	100

يتضح من الجدول رقم (5) أنه جاء في الترتيب الأول ذكر بنسبة (71.30%) ، وجاء في الترتيب الثاني أنثى بنسبة (28.70%) .

جدول (6)

يوضح خصائص عينة الدراسة حسب الدرجة العلمية.

م	الدرجة العلمية	ك	%
1	أستاذ	89	27.46
2	أستاذ مشارك	143	44.14
3	أستاذ مساعد	92	28.40
	المجموع	324	100

يتضح من الجدول رقم (6) أنه جاء في الترتيب الأول أستاذ مشارك وذلك بنسبة (44.14%) ، وجاء في الترتيب الثاني أستاذ مساعد بنسبة (28.40%) ، وجاء في الترتيب الثالث أستاذ بنسبة (27.46%)

الأساليب الإحصائية:

تم الاعتماد على مجموعة من الأساليب الإحصائية بواسطة برنامج (SPSS , V25) وهي:

- معامل ارتباط بيرسون.
- معامل ألفا كرونباخ.
- التكرارات والنسبة المئوية.
- المتوسط الحسابي.
- الانحراف المعياري.

نتائج البحث:

جدول (7)

يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية لعينة البحث عن واقع برامج التدريب المهني في تحقيق تميز الأداء الأكاديمي لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية.

م	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
1	اكسبنتي برامج التدريب المهني المهارة في توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية .	2.90	1.286	4
2	أسهمت برامج التدريب المهني في تطوير مهاراتي في مجال: (التخطيط، التنفيذ، التقويم) .	3.01	1.273	1
3	اشتركي في الورش التدريبية اكسبنتي مهارات جديدة في مجال التدريس .	2.78	1.299	6
4	تحدد الجامعة الاحتياجات التدريب المهني لأعضاء هيئة التدريس في مجال التدريس	2.93	1.284	3
5	تحفز الجامعة أعضاء هيئة التدريس للمشاركة في المؤتمرات المحلية والدولية.	2.59	1.363	10
6	تزود الجامعة أعضاء هيئة التدريس بتغذية راجعة حول أنشطتهم التعليمية	2.68	1.322	7
7	تحفز الجامعة مادياً أعضاء هيئة التدريس المميزين أكاديمياً .	2.83	1.294	5
8	ساعدت برامج التدريب المهني في تنمية مهاراتي في مجال التقويم	2.99	1.213	2
9	تشجع الجامعة أعضاء هيئة التدريس لاستخدام أساليب تدريس حديثة	2.67	1.337	8
10	برامج التدريب المهني ساعدتني على إيجاد حلول مناسبة للمشاكل الموجودة في بيئة عملي.	2.64	1.340	9

يتضح من الجدول رقم (7) أنه جاء في الترتيب الأول العبارة (أسهمت برامج التدريب المهني في تطوير مهاراتي في مجال: (التخطيط ، التنفيذ ، التقويم) بمتوسط (3.01) ، وجاء في الترتيب الثاني العبارة (ساعدت برامج التدريب المهني في تنمية مهاراتي في مجال التقويم) بمتوسط حسابي (2.99) وجاء في الترتيب الثالث العبارة (تحدد الجامعة الاحتياجات التدريب المهني لأعضاء هيئة التدريس في مجال التدريس) بمتوسط (2.93) وجاء في الترتيب الرابع العبارة (اكسبنتي برامج التدريب المهني المهارة في توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في

العملية التعليمية) بمتوسط (2.90) ، وجاء في الترتيب الخامس العبارة (تحفز الجامعة مادياً أعضاء هيئة التدريس المميزين أكاديمياً) بمتوسط (2.83) ، وجاء في الترتيب السادس العبارة (اشترافي في الورش التدريبية اكسبني مهارات جديدة في مجال التدريس) بمتوسط (2.78) ، وجاء في الترتيب السابع العبارة (تزود الجامعة أعضاء هيئة التدريس بتغذية راجعة حول أنشطتهم التعليمية) بمتوسط (2.68) وجاء في الترتيب الثامن العبارة (تشجع الجامعة أعضاء هيئة التدريس لاستخدام أساليب تدريس حديثة) بمتوسط (2.67) ، وجاء في الترتيب التاسع العبارة (برامج التدريب المهني ساعدتني على إيجاد حلول مناسبة للمشاكل الموجودة في بيئة عملي) بمتوسط (2.64) ، وجاء في الترتيب العاشر العبارة (تحفز الجامعة أعضاء هيئة التدريس للمشاركة في المؤتمرات المحلية والدولية) بمتوسط (2.59) ، وجاء المحور ككل بمستوى متوسط حيث جاء بمتوسط (2.80) ، من خلال هذه النتائج يتبين أن واقع برامج التدريب المهني في تحقيق تميز الأداء الأكاديمي لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية له تأثير ولكن بدرجة متوسطة ، وهذا يؤكد على أهمية البرامج التدريبية لأعضاء هيئة التدريس لرفع كفاءتهم وتحقيق تميز الأداء الأكاديمي لديهم.

وهذا يتفق مع ما أكدت عليه دراسة (Eley , 2017) أن مجتمعات التعلم المهنية تسهم في التطوير المهني المستمر لأعضاء هيئة التدريس وتحسين ممارساتهم المهنية ، وكذلك دراسة فينش (Finch , 2017) حيث أكدت على أن مجتمعات التعلم المهنية تسهم في تحسين الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس ، وزيادة التركيز على الطلاب.

وكذلك دراسة (Carmen Mercado (2022) والتي أكدت في دراستها التتبعية إلى أهمية الإعداد الجيد لعضو هيئة التدريس وتأثير ذلك على القيام بمهامه التربوية والأكاديمية في تعليم وجودة المنتج.

المحور الثاني: متطلبات نجاح برامج التدريب المهني في تحقيق تميز الأداء الأكاديمي لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية:

جدول (8)

يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية لعينة البحث عن متطلبات نجاح برامج التدريب المهني في تحقيق تميز الأداء الأكاديمي لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية.

م	العبرة	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
1	إدراك عضو هيئة التدريس لأهمية برامج التدريب المهني .	3.14	0.873	10
2	أن تكون موضوعات البرامج التدريبية مهمة وذات أهداف نوعية.	3.23	0.837	4
3	أن تكون ملبية لاحتياجات أعضاء هيئة التدريس الفعلية.	3.19	0.804	7
4	توفير البيئة التدريبية الملائمة	3.17	0.780	8
5	تنفيذ برامج التدريب المهني في أوقات مناسبة لظروف أعضاء هيئة التدريس.	3.30	0.805	1
6	استخدام أساليب حديثة في التخطيط والتنفيذ لبرامج التدريب المهني .	3.24	0.842	3
7	اختيار المتميزين من المدرسين لتنفيذ برامج التدريب المهني .	3.26	0.755	2
8	التوعية بأهمية برامج التدريب المهني في تطوير الأداء الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس.	3.20	0.827	6
9	تقديم حوافز معنوية ومادية للمدرسين.	3.21	0.797	5
10	تحفيز أعضاء هيئة التدريس للمشاركة في برامج التدريب المهني .	3.16	0.845	9
	إجمالي الاستجابات (3240)	3.21	0.816	متوسط

يتضح من الجدول رقم (8) أنه جاء في الترتيب الأول العبارة (تنفيذ برامج التدريب المهني في أوقات مناسبة لظروف أعضاء هيئة التدريس) بمتوسط (3.30)، وجاء في الترتيب الثاني العبارة (اختيار المتميزين من المدرسين لتنفيذ برامج التدريب المهني) بمتوسط ، وجاء في الترتيب الثالث العبارة (استخدام أساليب حديثة في التخطيط والتنفيذ لبرامج التدريب المهني) بمتوسط (3.24) ، وجاء في الترتيب الرابع العبارة (أن تكون موضوعات البرامج التدريبية مهمة وذات أهداف نوعية) بمتوسط (3.23) ، وجاء في الترتيب الخامس العبارة (تقديم حوافز معنوية ومادية للمدرسين) بمتوسط (3.21) ، وجاء في الترتيب السادس العبارة (التوعية بأهمية برامج التدريب المهني في تطوير الأداء الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس) بمتوسط (3.20) ، وجاء في الترتيب السابع العبارة (أن تكون ملبية لاحتياجات أعضاء هيئة التدريس الفعلية) بمتوسط (3.19) ، وجاء في الترتيب الثامن العبارة (توفير البيئة التدريبية الملائمة) بمتوسط (3.17) ، وجاء في الترتيب

التاسع العبارة (تحفيز أعضاء هيئة التدريس للمشاركة في برامج التدريب المهني) بمتوسط (3.16)، وجاء في الترتيب العاشر العبارة (إدراك عضو هيئة التدريس لأهمية برامج التدريب المهني) بمتوسط (3.14) ،

وجاء المحور ككل بمستوى متوسط حيث جاء بمتوسط (3.21) وهذا يتفق مع ما توصلت إليه دراسة الدوسري (2022) أن متطلبات التطوير المهني الذاتي لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية جاء متوسطاً.

وباستقراء الجدول وتحليل نتائجه يتضح جلياً أهمية هذه المتطلبات وضرورة العمل على توفيرها بقدر الإمكان حيث إن التدريب المهني لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية له أثره الواضح على العضو نفسه وعلى الطلاب وعلى الجامعة والمجتمع ، والذي لا يمكن لأحد أن يتجاهله. وأن العملية التعليمية أساسها المعلم الكفاء وهذا يتفق مع ما أشارت إليه دراسة شعيبات وشاهين (2015) إلى أن قضايا الإصلاح التعليمي تبدأ بإعداد عضو هيئة التدريس لتحسين مستوى أدائه الوظيفي والمهني فهو القلب النابض في جسد البيئة التعليمية والجامعية فمتى صلح عضو هيئة التدريس صلح الطالب ، وعليه يأتي الاهتمام بصقل مهاراته وقدراته وتطور معارفه وصولاً لتحقيق أهداف التعليم ومقاصده.

المحور الثالث: معوقات التحاق أعضاء هيئة التدريس في برامج التدريب المهني.

جدول (9)

يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية لعينة البحث عن معوقات التحاق أعضاء هيئة التدريس في برامج التدريب المهني.

م	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
1	مواعيد تنفيذ برامج التدريب المهني لا تراعي ظروف أعضاء هيئة التدريس.	3.86	0.708	2
2	لا تتوفر البيئة المناسبة لإقامة برامج التدريب المهني .	3.76	0.751	6
3	غياب الدافعية لدى عضو هيئة التدريس في الالتحاق ببرامج التدريب المهني	3.19	0.804	11
4	كثرة الأعباء الإدارية المكلف بها عضو هيئة التدريس.	3.24	0.842	9
5	ضعف ارتباط البرامج باحتياجات أعضاء هيئة التدريس.	3.26	0.755	8
6	عدم أهمية الموضوعات التي تقدمها البرامج التدريبية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.	3.87	0.679	1

م	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
7	غياب الابداع والتجديد في أساليب تقديم برامج التدريب المهني الاعتماد على أساليب تقليدية	3.30	0.805	7
8	ضعف المكافآت المادية المحفزة للالتحاق في برامج التدريب المهني.	3.20	0.878	10
9	غياب السياسات والتشريعات المنظمة لبرامج التدريب المهني	3.83	0.680	3
10	زيادة العبء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس	3.79	0.720	5
11	عدم اخذ برامج التدريب المهني لعضو هيئة التدريس في الاعتبار للترقية والتقييم	3.81	0.708	4
	إجمالي الاستجابات (3564)	3.55	0.757	مرتفع

يتضح من الجدول رقم (9) أنه جاء في الترتيب الأول العبارة (عدم أهمية الموضوعات التي تقدمها البرامج التدريبية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس) بمتوسط (3.87)، وجاء في الترتيب الثاني العبارة (مواعيد تنفيذ برامج التدريب المهني لا تراعي ظروف أعضاء هيئة التدريس) بمتوسط (3.86)، وجاء في الترتيب الثالث العبارة (غياب السياسات والتشريعات المنظمة لبرامج التدريب المهني) بمتوسط (3.83)، وجاء في الترتيب الرابع العبارة (عدم اخذ برامج التدريب المهني لعضو هيئة التدريس في الاعتبار للترقية والتقييم) بمتوسط (3.81)، وجاء في الترتيب الخامس العبارة (زيادة العبء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس) بمتوسط (3.79)، وجاء في الترتيب السادس العبارة (لا تتوفر البيئة المناسبة لإقامة برامج التدريب المهني) بمتوسط (3.76)، وجاء في الترتيب السابع العبارة (غياب الابداع والتجديد في أساليب تقديم برامج التدريب المهني الاعتماد على أساليب تقليدية) بمتوسط (3.30)، وجاء في الترتيب الثامن العبارة (ضعف ارتباط البرامج باحتياجات أعضاء هيئة التدريس) بمتوسط (3.26)، وجاء في الترتيب التاسع العبارة (كثرة الأعباء الإدارية المكلف بها عضو هيئة التدريس) بمتوسط (3.24)، وجاء في الترتيب العاشر العبارة (ضعف المكافآت المادية المحفزة للالتحاق في برامج التدريب المهني) بمتوسط (3.20)، وجاء في الترتيب الحادي عشر العبارة (غياب الدافعية لدى عضو هيئة التدريس في الالتحاق ببرامج التدريب المهني) بمتوسط (3.19).

وجاء المحور ككل بمستوى مرتفع حيث جاء بمتوسط (3.55).

وهذا يتفق مع ما توصلت إليه دراسة (Pesce, 2015) التي أكدت على أن من أهم المعوقات التي أكدت عليها الدراسة عدم توفر الحوافز المادية وغياب البيئة المشجعة، وبينت أن

أهم سبل تفعيل التطوير المهني لعضو هيئة التدريس تتمثل في ورش العمل والندوات واستخدام برامج تقنيات التعليم.

وكذلك دراسة (Carmen Mercado (2022 التي أرجعت تدني تحصيل الطلاب إلى قصور السياسات العامة التي أهملت تمويل مشاريع برامج الإعداد والتدريب المستمر التي من شأنها إصلاح العملية التعليمية والتربوية ومساعدة عضو هيئة التدريس على تحسين أدائه.

نتائج الدراسة:

1. جاء واقع برامج التدريب المهني في تحقيق تميز الأداء الأكاديمي لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية بمستوى متوسط حيث بلغ المتوسط الحسابي (2.80)
2. جاءت متطلبات نجاح برامج التدريب المهني في تحقيق تميز الأداء الأكاديمي لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية بمستوى متوسط حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.21)
3. جاءت معوقات التحاق أعضاء هيئة التدريس في برامج التدريب المهني بمستوى مرتفع حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.55)

التوصيات والمقترحات:

في نتائج البحث يمكن التوصية بعدد من المقترحات الآتية:

1. إجراء المزيد من الدراسات حول قياس أثر البرامج التدريبية وعلاقته بالنمو المهني لأعضاء هيئة التدريس.
2. ضرورة أخذ إجراءات تنفيذية للحد من المعوقات التي تحول من الاستفادة القصوى من برامج التدريب المهني لأعضاء هيئة التدريس.
3. أن تسعى الجامعة في توفير متطلبات نجاح برامج التدريب المهني ، وذلك من خلال الوقوف على الاحتياجات التدريبية والأدوات المناسبة لذلك.

قائمة المصادر و المراجع

المراجع العربية:

- إبراهيم ، ضياء الدين. (2000). *المفاهيم والعناصر الأساسية في طريقة العمل مع الجماعات*. الإسكندرية. المكتبة الجامعية.
- أحمد ، إيمان . (2009). النمط القيادي مدخل لتحويل المدارس المصرية إلي مجتمعات تعلم مهنية "سيناريوهات مقترحة" *مجلة دراسات تربوية واجتماعية*. 15(4).
- الأحمد ، خالد. (2005). *تكوين المعلم من الإعداد إلى التدريب*. الإمارات. دار الكتاب الجامعي.
- الإخناوي ، محمد السيد. (2016). متطلبات تجويد الأداء المدرسي بالتعليم الثانوي الصناعي في مصر في ضوء مدخل مجتمعات التعلم المهنية. *مجلة كلية التربية*. 64(4).
- ابن بكر ، مها. (2008). *التطوير المهني لأعضاء الهيئة التعليمية بكلية الآداب للبنات بالدمام من خلال تقويم برامج التخطيط والتطوير المقدم في الكلية "دراسة حالة"*. مجلة العلوم الإنسانية والإدارية. 9(2). جامعة الملك فيصل.
- أبو النصر ، مدحت. (2009). *مراحل العملية التدريبية "تخطيط وتنفيذ وتقويم البرامج التدريبية"*. القاهرة. المجموعة العربية للتدريب والنشر.
- أبو النصر ، مدحت. (2014). *مهارات المدرب المتميز*. القاهرة. المجموعة العربية للتدريب والنشر.
- توفيق ، فيفي . (2017). وضع سيناريو مستقبلي لتنفيذ مجتمعات التعلم بمدارس التعليم العام بمحافظة سوهاج. *المجلة التربوية*. 47(4).
- الجمال ، سمير وجعلود ، مروان. (2013). دور الإشراف التربوي المقيم في رفع كفايات المعلمين في مدارس مديريات التربية والتعليم في محافظة الخليل من وجهة نظر مدراء المدارس. *مجلة الأكاديمية الأمريكية العربية للعلوم والتكنولوجيا*. 4(9). الولايات المتحدة الأمريكية.
- حبيش ، فوزي. (1991). الإدارة العامة والتنظيم الإداري. مكتبة الدار العربية للعلوم ناشرون ، بيروت.
- حلمي ، عمر. (1994). *التدريب الإداري*. القاهرة. مكتبة عين شمس.
- خجا ، بارعة وحافظ ، أفنان. (2020). تعليم مهارات المستقبل في ضوء رؤية المملكة 2030. *المؤتمر الدولي لتقويم التعليم*. الرياض.

الدهشان ، جمال علي والسيسي ، جمال. (2004). تقويم بعض جوانب الأداء الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة المنوفية من خلال آرائهم. *مجلة البحوث النفسية والتربوية*. 19(3). كلية التربية. جامعة المنوفية.

الدوسري ، عيسى. (2022). التطوير المهني الذاتي لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية. *مجلة كلية التربية*. مج38 ، ع2 ، ج2. جامعة أسيوط.

الرازي ، محمد بن أبي بكر. (1993). مختار الصحاح. القاهرة. دار المنار.

شعبيات ، محمد وشاهين ، هناء. (2015). السلوك القيادي للمديرين وعلاقته بالنمو المهني للمعلمين من وجهة نظر معلمي المدارس الحكومية في الخليل. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*. 23(1).

الطعاني ، حسن أحمد. (2007). التدريب مفهومه وفعالياته. الأردن. دار الشرق.

عبد الجليل ، رباح رمزي. (2018). تصور مقترح لدور الإشراف التربوي المتنوع في تطوير أداء المعلم في ضوء خبرات بعض الدول. *المجلة التربوية* (51).

عبد العاطي ، صابرين. (2022). كفايات الأداء المهني لمعلمات الطفولة المبكرة وتطلعات رؤية 2030 بجمهورية مصر العربية "دراسة تقويمية". *مجلة الطفولة والتربية*. 14(49). جامعة الإسكندرية.

غريب ، زينب عبد الرازق. (2009). أثر برامج تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس في رفع مستوى الأداء المهني والشخصي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة عين شمس من وجهة نظرهم. *مجلة القراءة والمعرفة*. (95). كلية التربية. جامعة عين شمس.

الفريحات ، هناء والقضاة ، عمرو. (2017). دور أساليب الإشراف التربوي في تطوير الأداء المهني للمعلمين في المدارس من وجهة نظر المعلمين فيها. *المجلة الليبية العالية*. (22). كلية التربية. جامعة بنغازي.

متولي ، أحمد سيد. (2011). أثر البرامج التدريبية التي تقدمها عمادة تطوير المهارات في تحسين الأداء المهني لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود. *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس*. (176). كلية التربية. جامعة عين شمس.

- محروس ، محمد . (2015). المتطلبات المهنية المأمولة للإصلاح المنشود. *المجلة التربوية*. (40). جامعة القاهرة.
- محمد ، أحمد وموسى ، جمال . (2013). بناء مقياس للأداء المهني للمدرب الرياضي. *المجلة العلمية للتربية البدنية والرياضية*. (67).
- محمد ، ماهر . (2019). بناء مجتمعات التعلم المهنية كمدخل لتجويد الأداء الأكاديمي في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*. 27(6). الجامعة الإسلامية بغزة.
- ياسين ، حمدي وآخرون. (2010). إدارة الوقت وفعالية الأداء المهني لدى العمل. *مجلة دراسات الطفولة*. 13(47).

المراجع الأجنبية: References

- Aras, Selda. (2018). *Teacher Education System of Australia, Singapore, and South Korea: A Case- Oriented Comparative Study*. Rederived from: <https://www.researchgate.net/publication/327051916>.
- Arias Macías, C. M.; Arriazu Navarro, R.; Casanova Arias, J. L.; Fernández Arias, J.; Cárdenas Rebollo, J. M., & Rey-Stolle, M. F. (2014). Use of Blackboard Collaborate platform as a higher education teaching aid, *International Journal on Advances in Education Research*, 1(2): 109-124.
- Carmen I. Mercado.(2022) Recruiting and Preparing Teachers for New York Puerto Rican Communities: *A Historical Public Policy Perspective Centro Journal*, Volume XXIV. Number II. Fall 2012.
- Crowther, J. (1995). *Oxford Advanced Learner's Dictionary*, 5th Edition , Oxford University Press , UK , Vol. 2.
- Darling-Hamond. (2019). *Leading High-Performance School Systems: Lessons from the Worlds Best*. Published by: ASCD. Darling-Hamond , L.

- Eley, A .(2017). *Professional Learning Communities. Primary Science, (148), . Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ>*
- Finch, J. A.(2017). Multidisciplinary Professional Learning Communities in a Public High School: An Action Research Study. *Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED578552>*
- GOMEZ, MEJIA, L. R. (2021). BALKIN, D.B.; CARDY, R. L. *Managing Human Resources., 3rd, ed, New Jersey, 2001.*
- Hylar, M. E. Gardener, M. (2017). *Effective Professional Development. Palo Alto, C A: Learning Policy Institute.*
- Killian, B. R. (2010). Administrators' and Teachers' Perceptions of the Efficacy of the Missouri Performance-Based Teacher Evaluation Model, Unpublished PhD, *Saint Louis University, USA.*
- Kim, T., Lee, Y. (2020) Principal instructional leadership for teacher participation in professional development: evidence from Japan, Singapore, and South Korea. *Asia Pacific Educ. Rev. 21.*
- Marks, A. (2016). Teacher Perceptions of Performance Evaluation and Teacher Self efficacy in Illinois Public Elementary and Middle Schools, *Unpublished PhD, Northern Illinois University, USA.*
- Miller, Kathryn. (2015). Motivating Factors and Barriers to online faculty professional Development. unpublished PHD thesis. *more head state university, USA .*
- Mishra, M.; Garg, K., & Nagpal, T. (2016). Relationship Between Creativity Traits and Academic Performance of Management Students, *Man in India, 96(5): pp 19.*
- Pesce, Jessica. (2015). professional Development for Teaching in Higher Furcation faculty professions and A hiatuses PHD thesis in philosophy *Department of educational leadership and higher education Boston college university .*

Popova, Anna; Evans, David; Breeding, Mary E.; Arancibia, Violeta. (2018). Teacher Professional Development around the World: The Gap between Evidence and Practice (English). Policy Research working paper; no. WPS .8572. *Washington, D.C.: World Bank Group.* <http://documents.worldbank.org/curated/en/349051535637296801/Teacher-Professional-Development-around-the-World-The-Gap-between-Evidence-and-Practice>

Abahussain, M. (2024). The Study of The Attitude of Introverted and Extroverted Male and Female Students Toward the Use of eLearning Virtual Classrooms at Majmaah University, *Journal of Educational Science* , 11 (3), 308 – 338. 10.54643/1951-011-003-010

The Study of The Attitude of Introverted and Extroverted Male and Female Students Toward the Use of eLearning Virtual Classrooms at Majmaah University

Dr. Mohammed Mansour Abahussain

Assistant Professor of Instructional Design & Technology

College of Education- Majmaah University

m.aabahussain@mu.edu.sa

Abstract:

The current study has aimed to investigate the attitudes of introverted and extroverted male and female students at Majmaah University toward the use of eLearning environment –virtual classrooms– for learning purpose. The researcher has used Eysenck survey (introverted & extroverted part) as well as creating a survey to examine the attitudes toward virtual classroom. The sample size was (135) students from Majmaah University. The results have showed that there are no statistically significant differences in the relationship between the characteristics of introverted and extroverted personality. The results have also showed that there are not statistically significant differences towards the use of virtual classrooms in regard of the gender variable. Finally, the results have showed that there are statistically significant differences between the attitude toward using virtual classrooms in regard of study and program specialization.

Keywords: eLearning, Distance Education, Virtual Classrooms, Extroverted, Introverted Learners, Learning Attitude.

أباحسين ، محمد. (2024). الاتجاه نحو الدراسة باستخدام الفصول الافتراضية في التعلم الإلكتروني للمتعلمين الانطوائيين والانبساطيين على اختلاف تخصصاتهم بجامعة المجمعة. *مجلة العلوم التربوية ، 11 (3)* ، 308 - 338 . 10.54643/1951-011-003-010

الاتجاه نحو الدراسة باستخدام الفصول الافتراضية في التعلم الإلكتروني للمتعلمين الانطوائيين والانبساطيين على اختلاف تخصصاتهم بجامعة المجمعة

د. محمد منصور أباحسين⁽¹⁾

المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية إلى قياس اتجاهات الطلاب والطالبات في جامعة المجمعة بالمملكة العربية السعودية نحو استخدام الفصول الافتراضية - التعلم الإلكتروني- للمتعلمين الانطوائيين والانبساطيين على اختلاف تخصصاتهم بجامعة المجمعة. ولتحقيق أهداف الدراسة استعان الباحث بالمنهج الوصفي الارتباطي ، وتم إعداد مقياسي الاتجاه نحو استخدام الفصول الافتراضية بالإضافة إلى استخدام مقياس آيزنك للشخصية الجزء الخاص بالانبساطية والانطوائية على عينة بلغت (135) طالب وطالبة بجامعة المجمعة. وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية للعلاقة بين سمات الشخصية الانطوائية والانبساطية ، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاه نحو استخدام الفصول الافتراضية في الدراسة بالنسبة لمتغير الجنس ، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الاتجاه نحو استخدام الفصول الافتراضية في الدراسة والتخصص.

الكلمات المفتاحية: التعليم الإلكتروني ، التعليم عن بُعد ، الفصول الافتراضية ، (الانبساطية ، الانطوائية) ، الاتجاه.

(1) أستاذ مساعد في تصميم التعليم والتكنولوجيا، كلية التربية، جامعة المجمعة، m.aabahussain@mu.edu.sa

المقدمة

يمثل التعليم العالي أحد أهم العناصر الثقافية في المجتمعات الحضارية الحديثة ، إذ أنه لا يمكن أن يكون وضع مؤسسات العلم والجامعات بمعزل عن التطورات أو المتغيرات المتسارعة والمتلاحقة ، وتأثير التعليم كباقي القطاعات في جميع بلدان العالم بجائحة كورونا واضطرت غالبية الشعوب في العالم للبقاء في منازلهم. ونظراً لأهمية التعليم تحول التعليم بجميع أشكاله من الانتظام بالمدارس والجامعات إلى التحول إلى التعليم الإلكتروني والتعلم عن بُعد باستخدام عدة أدوات تعليمية تكنولوجية ، ومنها الفصول الدراسية الافتراضية. وزاد الاعتماد على شبكات الانترنت لتحقيق التباعد الاجتماعي ، (social distancing) ، كمحاولة للقضاء على الفيروس. ومن الدراسات التي أثبتت فاعلية الفصول الافتراضية في العملية التعليمية دراسة (عبد الغني ، 2012) التي أظهرت فاعلية استخدام الفصول الافتراضية في رفع المستوى المعرفي وتنمية المهارات الحاسوبية لدى طلاب علوم الحاسب ، ودراسة (بدر ، 2010) التي كانت النتائج فيها أن استخدام الفصول الافتراضية في التعليم يعمل على زيادة تحصيل الطلاب ، ودراسة (كوسنيل و هلمانتو و مارياني ، 2020) الإجرائية التي توصلت إلى فاعلية الفصول الافتراضية في الفصل الدراسي في اتخاذ بعض الخطوات ، ولكن الشخصيات تختلف وتتباين السمات الشخصية فمن الناس من هم انبساطيين ومن هم انطوائيين ، وأكد (بوجارت ، 2018) على أهمية دراسة أنماط الشخصية إذ يقول أن دراسة أنماط الشخصية هو أسلوب علمي لاكتشاف الصيرورة الإنسانية. أما (المنياوي ، 2018) فتشير إلى أن أنماط الشخصية من أهم المتغيرات التي من خلالها يتم اختيار مهنته ، وقد ربط أيزنك بين بُعد الانبساط والانطواء وبين الجهاز العصبي المركزي ، حيث يرى أن الشخص الانبساطي يأخذ شكلاً معيناً منبهاً على أن الجهاز العصبي يؤدي إلى وصول الاستثارات عن طريق أجهزة الاستقبال حيث يمر على التكوين الشبكي المساعد إلى القشرة اللحائية في الدماغ ببطء وتشتت أثرها بسرعة مما يجعل الانبساطي في حالة نهم مستمر للاستثارة. بينما يرث الانطوائي جهازاً عصبياً يؤدي إلى وصول الرسائل عبر الموصلات بسرعة وتشتت أثرها ببطء مما يجعل الانطوائي في حالة اكتفاء من الاستثارة (جابر ، 1986). ولذا فمن طبيعة الحال اختلاف اتجاهات الناس نحو الشيء الواحد باختلاف بعد الشخصية الذي ينتمون إليه.

مشكلة الدراسة

مع ظهور جائحة كورونا اضطرت أغلب الشعوب في العالم إلى اللجوء إلى الانعزالية وعدم الخروج من المنازل مما أدى إلى ظهور بعض المشاكل منها النفسية ومنها الأسرية ، وأقلها القلق

من الإصابة بمرض لم يعرف له علاج أو دواء. وهناك علاقة بين خصائص الشخصية والتحصيل الدراسي وغيرها من العمليات العقلية ، أي أن تفاعل بين نمط شخصية الفرد وعمليات التحصيل والقيام بالأعمال العامة ، وهناك ارتباط بين الشخصية الإنطوائية والتحصيل كما بينها (آيزنك) من خلال مقياسه على المراحل الثانوية والجامعية وغالباً ما يكون الارتباط موجباً وعالياً (عويضة ، 1996) وجاء التعليم الإلكتروني ، وتحديداً استخدام الفصول الافتراضية كحل لمشكلة التعليم بدون التجمع في مدرسة أو جامعة منعا لانتشار الفيروس ، ولكن هل التعليم عن طريق الفصول الافتراضية مقبول لدى جميع المتعلمين (طلاب وطالبات)؟

ويمكن تلخيص مشكلة الدراسة في الأسئلة التالية:

- ما اتجاه المتعلمين (طلاب وطالبات) نحو استخدام الفصول الافتراضية في الدراسة باختلاف سماتهم الشخصية من حيث الانطوائية والانبساطية وهل يوجد اختلاف بينهم؟
- هل يختلف اتجاه المتعلمين (طلاب وطالبات) نحو استخدام الفصول الافتراضية في الدراسة باختلاف تخصصاتهم؟
- هل يختلف اتجاه المتعلمين (طلاب وطالبات) نحو استخدام الفصول الافتراضية في الدراسة باختلاف جنس المتعلم (ذكر ، أنثى) ؟

أهداف الدراسة

- الكشف عن اتجاه المتعلمين (الطلاب والطالبات) نحو استخدام الفصول الافتراضية في الدراسة.
- التعرف على تأثير اختلاف السمات الشخصية على الاتجاه نحو الفصول الافتراضية.
- التعرف على اتجاه المتعلمين (الطلاب والطالبات) نحو الفصول الافتراضية وفقاً لمتغير الجنس.
- التعرف على اتجاه المتعلمين (الطلاب والطالبات) نحو الفصول الافتراضية وفقاً لمتغير التخصص.

أهمية الدراسة

ترجع أهمية الدراسة إلى أهمية دراسة أبعاد الشخصية في التعليم عن بُعد -الفصول الافتراضية- التي تمكننا من التعرف على سلوكيات الناس ومعرفة نقاط ضعفهم وقوتهم ، كذلك

عند معرفة أبعاد وشخصيات الأفراد كون التعامل معهم أكثر مرونة وسلاسة ، ويمكن تحديد أهمية الدراسة في النقاط الآتية:

1. موضوع الدراسة حيث أنها دراسة تربط بين متغيرين في مجالي التكنولوجيا والسمات النفسية ، وهي تأتي تبعاً للتحوّل السريع إلى التعلم الإلكتروني بسبب جائحة كورونا.
2. المتعلمين هم العينة التي استهدفتها الدراسة والمقصود طلاب وطالبات الجامعة في مرحلة البكالوريوس في تخصصات مختلفة.
3. المستفيدون من نتائج الدراسة وتوصياتها وهم إدارة جامعة المجمعة بالمملكة العربية السعودية للتعرف على مدى نجاح تجربة الفصول الافتراضية لاتخاذ القرار في استمرار الفصول الافتراضية بعد زوال الجائحة أم العودة إلى النظام التقليدي للتعليم.

حدود الدراسة

- الحدود الزمانية: تم تطبيق أدوات الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1442 هـ.
- الحدود البشرية: تتمثل في طلاب وطالبات جامعة المجمعة في مرحلة البكالوريوس.
- الحدود الموضوعية: تتمثل في دراسة اتجاهات الطلاب والطالبات نحو التعلم عن بعد باستخدام الفصول الافتراضية مع اختلاف سماتهم الشخصية.
- الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة بجامعة المجمعة.

مصطلحات الدراسة

الاتجاه:

شعور ورأي أو نزعه وميل حول شيء ما سواء بالإيجاب أو السلب مما يؤثر على موقف الفرد على الاختيار أو الاستجابة ويتصرف وفقاً لهذا الموقف (Cambridge English Dictionary , 2016)

"هم استعداد عقلي مكتسب ، أو وضع نفسي لدى الفرد يجعله ينزع ، أو يميل تجاه موقف ما ، أو فكرة معينة ، أو أشخاص ، أو أي شيء حسي ، أو معنوي ، بحيث يستجيب بطريقة ثابتة سواء سلباً أو إيجاباً بسبب ما يمتلكه مسبقاً من الاستعداد والاستجابة. (الشقيرات والنوايسه ، 2001)

الفصول الافتراضية:

"أحد أنظمة التعليم التقنية التي تشمل أنظمة الكترونية تتيح التفاعل مع المعلم بالصوت والصورة من خلال عرض كامل للمحتوى التعليمي للفصل التخلي من خلال الإنترنت وعلى الهواء مباشرة وهو ما يطلق عليه التعلم والتفاعل التزامني". (السيد ، 2008)

بعد الشخصية (الانبساطية - الانطوائية):

"يمثل هذا البعد متصلاً ثنائي القطب يجمع بين الانبساط المرتفع كطرف ، والانطواء المتدني كطرف مقابل ، حيث يتوزع جميع الأفراد وبدرجات متفاوتة على هذا المتصل". (Eysenck , 1968)

التعريف الاجرائي:

هو الدرجة الكاملة لكل بعد والتي يحصل عليها المتعلم من خلال إجابته على مقياس بعد الشخصية (الانبساطي - الانطوائية) ، المطبق في البحث الحالي.

الإطار النظري والدراسات السابقة

الاتجاه:

الاتجاه هو حالة وجدانية قائمة وراء رأي الفرد أو اعتقاده ، فيما يتعلق بالموضوع أو المطروح عليه ، ويستدل على هذه الحالة من خلال موقفه إزاء مواقف جدليه تعرض عليه مباشرة ، وفي مواقف عملية ، أو عن طريق الاستفتاء (المخزومي ، 1995)

ويلعب الاتجاه دوراً مهماً جداً في العملية التعليمية وفي توجيه الإنجاز للمتعلمين لأن مشاعرهم واتجاهاتهم نحو المواد العلمية في المدرسة وكذلك الأنشطة التعليمية تؤثر في قدراتهم في تحصيلهم العلمي وتحقيق أهداف المواد الدراسية ، بالإضافة إلى اتجاهاتهم نحو اساتذتهم وزملائهم المتعلمين ، وذلك لأن توجيه التعلم لخلق اتجاهات نفسية مناسبة نحو التعليم يؤدي إلى خلق اتجاهات ايجابية للتعلم والبحث عن المعرفة والرغبة المستمرة في التعلم بدلاً من الحصول على المعلومة فقط (منصور ، 2001).

ويتميز الاتجاه بالخصائص الآتية:

- الاتجاه حدث نفسي لا يخضع للملاحظة مباشرة ، مثله مثل الشخصية والذكاء.
- والاتجاه تهيؤ؛ إنه يبدو على شكل استعداد أو نزوع للقيام بعمل ينطوي على علاقة بين الشخص وموضوع الاتجاه.
- الاتجاه محوري؛ أي إنه مستقطب ، وله محوران: مع أو ضد ، تفضيل أو لا تفضيل ، تحبب أو رفض ، وأن فيه تقويماً أي منح قيمه من الشخص لموضوع الاتجاه .
- الاتجاهات مكتسبة؛ أي إنها لا تكون لدى الشخص بشكل وراثي ، بل هي مكتسبة وتأتي مع تفاعل الشخص مع من حوله وايضاً ومن خبرات الناتجة من هذا التفاعل.
- الاتجاه متخصص؛ أي إن لكل اتجاه موضوعه الخاص به ، ومثال ذلك الاتجاه لدى بعض الناس نحو بعض المشاهير في وسائل التواصل الاجتماعي أو الاتجاه الفكرية أو بعض المفكرين.
- الاتجاه متجدد أو متغير؛ أي إنه يحتوي على درجات متفاوتة ، وقد يشمل الاتجاه قياس بدرجات ومستويات مختلفة.
- الاتجاه منطقي ، أي إنه يشتمل على تفاعل بين جوانب عقلية لدى بعض الناس وكذلك جوانب عاطفية أو انفعالي ، وغالباً مايكون الاتجاه الأقوى للإتجاه العقلي.
- الاتجاه مستقر وثابت تقريباً ، ويظهر هذا الثبات في استمرارية الاتجاه لدى الأشخاص لفترات طويلة في حياتهم.
- "الاتجاه ثلاثي الأبعاد ، ففيه بُعد الماضي من حيث تكونه واستمراريته حتى الحاضر ، وفيه بعد المستقبل ، ويبدو ذلك واضحاً في استمراريته مستقبلاً وفي إجراءات اعتماد الاتجاهات للتنبؤ بما يمكن أن يفعله صاحبها إذا واجهته ظروف تتصل بموضوع تلك الاتجاهات" (سحتوت والسرحان ، 2014).

وقد ذكر نشواتي (1983) أن الاتجاي يتكون من ثلاث مكونات رئيسية هي:

- المكون العاطفي: وهذا يُرجع إلى مشاعر الشخص ورغباته حول موضوع إجتماعي معين ، أو قيمة معينة، إما في رغبته فيه أو هروبه منه ، أي قد تكون الاستجابة ايجابية أو سلبية وهذا يعود إلى الجانب العاطفي لكل شخص ، وفي بعض الأحيان قد يكون هذا الشعور غير منطقي أو بدون سبب ظاهر ، فالرغبة أو الكره قد يكون بدون سبب واضح.

- المكون المعرفي: وهذا يرجع إلى المعلومات والأحكام والمعارف والمعتقدات والقيم والأفكار التي ترتبط بموضوع معين يقود إلى اتجاه معين ، أي مقدار ما يعرفه الشخص عن موضوع الاتجاه ، فكلما زادت معرفته بهذا الموضوع أكثر كان اتجاهه أكثر وضوحاً وظهوراً.
 - المكون السلوكي: ويعني استجابة الفرد لموضوع محدد بطريقة معينة ، وهذه الاستجابة قد تكون ايجابية أو سلبية ، ويعزى ذلك إلى البيئة والمحيط التي نشأ بها الشخص.
- ولذلك فإن أي مكون من المكونات السابقة قد يطغى على باقي المكونات الأخرى اتجاه موضوع محدد.

ومن أهم العوامل المؤثرة في تكوين الاتجاهات:

- الأسرة: وهي التي وتشكل وتعزز الاتجاه لدى أفرادها ، وبـل وتُعتبر هي اللبنة الأساس في المجتمع والتي تسهم في بناء مجموعة من الاتجاهات وتنميتها من خلال طريقة التربية والتنشئة الاجتماعية بممارسة عدة أساليب ، والتي منها المكافأة والثواب والعقاب وغيرها.
 - المدرسة: تسهم في تكوين الاتجاه من خلال التفاعل مع الأفراد في المجتمع وكذلك مع الأقران والمعلمين وقيادات المدرسة ، بالإضافة إلى تحصيل المعرفة واكتساب المهارات التي ترفع من التحصيل العلمي والفكر للفرد.
 - المجتمع: وبثقافة المجتمع الخاصة به وعاداته وفلسفته والقيم المجتمعية التي تلعب دوراً كبيراً في بناء الاتجاهات لدى الأشخاص ، كما أن مؤسسات المجتمع المتنوعة تؤدي دوراً مهماً كالجمعيات الخيرية والاجتماعية وأماكن العبادة والنوادي الرياضية ووسائل الإعلام المرئي والمسموع والمقروء ووسائل التواصل الاجتماعي (صديق ، 2012).
- ويرى منسي (1999) أن الاتجاهات والمجال الانفعالي من دور مهم في التعليم الإنساني ، ولذلك يواجه الطلبة الموهوبين واصحاب القدرات العقلية والمهارية العالية صعوبات في السلك التعليمي بسبب اتجاهاتهم السلبية نحو التعلم في المدرسة النظامية العامة. ويؤكد جابر (1977) أن اتجاه المتعلم نحو موضوع معين أو مهارة معينة يُعد عاملاً رئيساً نحو مقدار ما يمكن أن يتذكره في المستقبل.

ومن الدراسات السابقة في هذا المجال دراسة (عوض وحلس ، 2015) التي استهدفت الكشف عن الاتجاهات الايجابية والسلبية نحو تكنولوجيا التعليم عن بعد وعلاقته ببعض المتغيرات الديمغرافية كمتغير الجنس والجامعة والتخصص والتقدير العام لدى طلاب وطالبات الدراسات العليا في الجامعات الفلسطينية ، وكان من نتائج الدراسة وجود اتجاهات إيجابية لدى طلبة الدراسات العليا نحو استخدام تقنيات التعليم عن بعد في برامج الدراسات العليا بالجامعات الفلسطينية ، كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالات إحصائية في استجابات طلبة الدراسات العليا بالجامعات الفلسطينية نحو التعلم عن بعد تعزى لمتغير الجنس ، المستوى التعليمي والتقدير العام. كما توصلت الدراسة أيضاً إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات طلبة الدراسات العليا بالجامعات الفلسطينية في متغير "الجامعة" لصالح الجامعة الإسلامية . ودراسة قرواني (2012) التي استهدفت الوصول إلى معرفة اتجاهات الطلبة نحو استخدام التواصل المباشر المتزامن وكذلك التواصل غير المباشر (غير المتزامن) في بيئات التعليم الإلكتروني في منطقة سليف التعليمية في جامعة القدس المفتوحة. وكذلك بحث أثر المتغيرات الديمغرافية على اتجاهات المتعلمين نحو استخدام التواصل المتزامن والتواصل غير المتزامن في منطقة سليف التعليمية ، وتوصلت الدراسة إلى وجود اتجاه بدرجة متوسطة نحو استخدام التواصل المتزامن وغير المتزامن في بيئات التعلم الإلكترونية في منطقة سليف التعليمية ، وكذلك إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تؤثر على اتجاهات الدارسين نحو استخدام التواصل المتزامن وغير متزامن في بيئات التعلم الإلكترونية في منطقة سليف التعليمية تعزى للمتغيرات الديمغرافية. ودراسة (Al- Shboul, 2012) للتعرف على رأي المدرسين عن استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني EduWave في تدريس طلبة الصف الثالث ثانوي بالمدارس الحكومية بالملكة الأردنية الهاشمية ، كما سعت الدراسة لبحث العوامل التي تؤثر على تبني الأساتذة في المدارس لهذا النظام التعليمي الإلكتروني وتكامله مع الأنشطة التعليمية ، وتوصلت الدراسة إلى وجود تفاوت بين آراء معلمي الصف الثالث ثانوي في المدارس الحكومية حول استخدام نظام EduWave في العملية التعليمية ، بالإضافة لإكتشاف عدة عوامل يؤثر سلباً أو إيجاباً على الاندماج الناجح للنظام التعليمي في العملية التعليمية ، وأهمها طبيعة المنهج الدراسي والتقنيات التعليمية التي تضمنها. وكذلك دراسة (Nguyen & Zhang , 2011) الميدانية التي استهدفت التحقق من اتجاهات المتعلمين نحو التعلم عن طريق الشبكة العنكبوتية (التعلم عن بعد)، وآثار هذه الاتجاهات مع المتغيرات الديمغرافية وبيئة التعلم ، ومجالات التعلم وأساليب تقديم المحاضرات

وتكنولوجيا التعليم على شبكة الشبكة العنكبوتية. وتوصلت الدراسة إلى وجود اتفاق كبير بين المتعلمين على المهارات والمعارف الكافية والتي تمكنهم من اجتياز المقررات عبر الدراسة عن بُعد باستخدام شبكة الأنترنت ، وكذلك معدل رضا عالي للمتعلمين عن النتائج التي حصلوا عليها في هذه المقررات الإلكترونية ، بالإضافة إلى وجود اتجاهات ايجابية نحو التعلم عن طريق شبكة الأنترنت والتعلم عن بعد والرغبة في دراسة مقررات أكثر بهذه الطريقة في المستقبل.

الفصول الافتراضية:

ويعرفها خليف (2009) بأنها أداة رئيسية لتقديم الدروس والمحاضرات على شبكة الأنترنت تتوفر فيها العناصر الرئيسية التي يحتاجها أطراف العملية التعليمية (المعلم والمتعلم) في عملية التعلم.

كذلك عرفها العمر (2007) بأنها ذلك الفضاء الإلكتروني الذي يتفاعل فيه الطلاب والمعلمون عن طريق الأنترنت كسباً للتعلم.

كما عرفها (Kadar , Johan , Abu Bakar (2020 بأنها البيئة للتعلم والتعليم الذي يتفاعل فيه المتعلم ، يتواصل ، يرى ، يناقش ، ويندمج مع المادة التعليمية مع إمكانية مع مجموعات في بيئة تعلم عبر الأنترنت.

كما عرفها (Khusnul , Helmanto , Maryani (2020 بأنها بيئة عبر الأنترنت للتعلم والتعليم حيث يستطيع المتعلمين التفاعل ، التواصل ، مشاهدة ومناقشة ، الاندماج في المادة العلمية. وللصفوف الافتراضية المتزامنة أهمية كبيرة في التدريب الإلكتروني ، ويذكر منها دليل استخدام نظام التدريب الإلكتروني القحطاني (2010) ما يلي:

- توفير جميع وسائل التفاعل الحي بين المعلم والمتعلم.
- إمكانية تفاعل المتعلم مع المعلم على السبورة الإلكترونية Whiteboard.
- تفاعل المتعلم مع المعلم بالنقاش حيث يمكن لطالب التحدث من خلال اللاقط الصوتي (الميكروفون) المتصل بالحاسب الشخصي الذي يستخدمه.
- تمكين المعلم من عمل استطلاع سريع لمدى تجاوب وتفاعل المتعلم مع نقاط الدرس المختلفة والتي تعرض مباشرة.

- تمكين المعلم والمتعلم من عمل تقييم فوري لدى تجاوب المتعلمين من خلال عمل استبانة سريعة وفورية يستطيع من خلالها المعلم تقدير مدى تفاعل المتعلمين معه ومع محتوى المادة المقدمة

- إمكانية استخدام المشاركة في التطبيقات Application sharing .
- إمكانية تقسيم المتعلمين إلى مجموعات صغيرة في غرف تفاعلية بالصوت والصورة من أجل عمل التجارب في الحال Labs-Hands on وفي نفس وقت المحاضرة وتمكين المعلم من النقاش مع أي من مجموعات العمل ومشاركة جميع المتعلمين في تحليل نتائج أحد مجموعات العمل.
- تمكين المعلم والمتعلم من عمل استبيان وتقييم فوري من خلال أداة اختبار سريع يتم تقييم ومناقشة تفاعل المتعلم المباشر وفي حدود المعلم (Johnson, 2011).

ويوجد نوعان لإدارة التعليم الإلكتروني:

أولاً: أدوات التعلم الإلكترونية غير التزامنية (Asynchronous)

ويطلق عليها البعض أنظمة إدارة التعلم والتي تمكن المتعلمين من مراجعة المادة التعليمية والتفاعل مع المحتوى التعليمي من خلال الشبكة العالمية للمعلومات بواسطة بيئة التعلم الذاتي ، وهو يعرف بالتعلم والتفاعل غير التزامني. وهذه الفصول لا تتقيد بزمان ولا مكان ، لذا فهي تستخدم برمجيات وأدوات غير تزامنية تسمح للمعلم والطالب بالتفاعل معها دون حدود للزمان والمكان (زيتون ، 2005). وتجدر الإشارة إلى أنه يوجد أنظمة كثيرة تقدم هذا النوع ، ومن الأمثلة على ذلك ما يلي:

أ. Moodle: ويعد هذا من أنظمة التعلم الإلكترونية الاسترالية مفتوحة المصدر والتي لاقت انتشاراً كبيراً بين مؤسسات التعليم العام والتعليم العالي ومؤسسات التدريب ايضاً. ويتميز هذا البرنامج بأنه مجاني إذا كان عدد المستخدمين قليل (للمؤسسات الصغيرة) حيث يُمكن بناء مقرر الكتروني بشكل سريع وسهل (Waheed , Kaur , Ain , Hussain , 2016).

ب. Blackboard: وهو أحد أهم أنظمة إدارة التعلم المستخدمة حالياً بشكل كبير ، وتستخدمه معظم الجامعات في المملكة العربية السعودية. ويتميز هذا النظام بقدرته الكبيرة في تقديم خدمات ومزايا تعليمية إلكترونية كثيرة وإمكانية ربطه بقواعد البيانات في المؤسسة التعليمية وكذلك خدمة الفصول الافتراضية المتميزة وذات الجودة العالية (Zawaidy , 2014).

ج. Desire2Learn: وهو من الأنظمة التعليمية التي لاقت رواج واسع وقبول في كثير من الجامعات العالمية ، وفي ولاية بنسلفينا الأمريكية بشكل كبير. تم التحول إلى هذا النظام ليستخدم في التعليم العالي في الولاية لسهولة استخدامه وامكانياته المتميزة للمتعلمين والأساتذة (Chawdhry , Paullet , Benjamin , 2011).

د. Google Classroom: ويعتبر هذا النظام مجاني حيث قامت شركة قوقل الضخمة بتطوير هذا النظام والذي يستخدم غالباً في مؤسسات التعليم العام. ويحتوي النظام على اساسيات التعليم الإلكتروني وأنه يساعد على تحفيز مشاركة المتعلمين في التعلم عن بُعد (Heggart , 2018).

ثانياً: أدوات التعلم الإلكترونية التزامنية (Synchronous)

يرى (زيتون ، 2005) أن الفصول الافتراضية المتزامنة أكثر شبهاً بالفصول التقليدية من الفصول الافتراضية غير المتزامنة حيث يتم فيها استخدام أدوات من قبل المعلم والمتعلمين مثل تلك المستخدمة في الفصول التقليدية كالسبورة البيضاء ، ووجود تفاعل مباشر عبر الصوت والفيديو وأدوات الكتابة والتعليق والاستبيان والتقييم السريع والمباشر ، كما تتوفر غرف المناقشة والدرشة المباشرة للتفاعل بين المعلم والمتعلم.

ومن أمثلة برمجيات الفصول الافتراضية التزامنية ما يلي:

أ. Zoom: ويعد أقدم برنامج التواصل المرئي والمسموع والمقروء وأكثرها انتشاراً واستخداماً بسبب مجانية البرنامج.

ب. Ultra Collaborate: وهو برنامج مميّز وتمتلكه شركة بلاكبورد Blackboard الأمريكية ويُتيح مشاركة الملفات والاتصال المرئي. كما يتميز البرنامج بإمكانية ربطه بقاعدة بيانات المتعلمين والمعلمين في المؤسسة التعليمية واستخراج التقارير اللازمة بشكل سريع وسهل.

ج. Adobe Connect: ويتميّز هذا البرنامج بواجهات جميلة وسهولة الاستخدام والإدارة ويسمح بتخصص واجهة البرنامج (personalization).

د. WizIQ: برنامج للقاءات المباشرة سهل الاستخدام وإنشاء الفصول الافتراضية كما انه يُعتبر أيضاً نظام إدارة تعلم حيث يمكن من خلاله عرض المحتوى التعليمي غير المتزامن.

هـ. Microsoft Teams: وهو نظام فصول ولقاءات افتراضية أنشأتها شركة مايكروسوفت الضخمة ويتميز بقدرته الفائقة على من خلال الاتصال المرئي المباشر ومشاركة الملفات والمحتوى ومشاركة شاشة الحاسوب وإمكانية التعديل على خلفية المتحدث وغيرها من المزايا المهمة.

ومن الدراسات السابقة في هذا المجال دراسة سمور (2011) والتي هدفت للتعرف على أثر توظيف الصفوف الافتراضية في اكتساب المفاهيم الفقه الإسلامي لدى طالبات الدبلوم المتوسط واتجاهاتهم نحوها ، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق فردية دالة إحصائياً في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية ، كذلك عكست النتائج تحسن في اتجاهاتهن نحو الفصول الافتراضية ، وذلك في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه. ودراسة رزق (2009) والتي هدفت إلى معرفة أثر الفصول الافتراضية على معتقدات الكفاءة الذاتية والأداء التدريسي لمعلمي العلوم قبل الخدمة ، وبعد تحليل النتائج توصلت الباحثة إلى تأثير الفصول الافتراضية في تنمية الكفاءة التدريسية للطلاب المعلمين شعبة الكيمياء وقد اتضح ذلك من خلال تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لأدوات القياس. ودراسة (محمود، 2018) وهدف البحث لاستقصاء مهارات استخدام الفصول الافتراضية في تدريس الرياضيات لدى أعضاء هيئة التدريس واتجاههم نحو استخدامها في السنة التحضيرية ، واستخدم الباحث بطاقة مقابلة وبطاقة ملاحظة وتكونت العينة من 10 أعضاء هيئة تدريس بقسم العلوم الأساسية بالسنة التحضيرية ، وأظهرت النتائج أن أعضاء هيئة التدريس غالباً ما يمارسون مهارات التخطيط لاستخدام الفصول الافتراضية بينما يمارسون مهارات التنفيذ بدرجة متوسطة في حين يمارسون التقويم بدرجة ضعيفة ، كما أشارت النتائج لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أعضاء هيئة التدريس في مهارات استخدام الفصول الافتراضية أو في الاتجاهات نحو استخدام الفصول الافتراضية ترجع لمتغيري الخبرة والمؤهل العلمي.

الانبساطية الانطوائية:

ينظر علم النفس المعاصر إلى الشخصية على أنها مجموعة من السمات ، والسمة مفهومه طبيعته المجردة حيث إننا لا نلاحظ السمة بل نلاحظ المؤشرات والأفعال الدالة عليها (طبييلة ، 2003). والسمة هي متصل كمي قابل للتدرج وتحدد تجريبياً وإحصائياً ، فالفرق بين الأفراد على سمة معينة هي فروق في الدرجة وليس في النوع ، والسمات إما أن تكون أحادية القطب أو ثنائية القطب (سفیان ، 2004). وحدد أيزنك الانبساطية كسمة بأنها الاستجابة الاجتماعية والتفاعل النشط وأنه يتكون من الاجتماعية والاندفاعية والميل إلى المرح والنشاط والحيوية ، يقابلها الانطوائية وهو الفرد الداخل وتقوقعه على نفسه (بلان ، 2012). كما ميّز يونج (Yung) بين اتجاهين أساسيين تتخذهما الشخصية وهما اتجاه الانبساط ، واتجاه الانطواء حيث يوجد كلا الاتجاهين في

الشخصية ، إلا أن أحدهما يكون أقوى من الآخر ، ويبرز أحد الاتجاهين من خلال الوظائف التي تقوم بها الشخصية والتي تتمثل في التفكير ، والوجدان ، والإحساس ، والحدس ، حيث يتجه الفرد بدرجة كبيرة أو قليلة إلى أحد النمطين وقد يكون هذا الاتجاه شديداً ويقترب من الحدود المرضية غير الطبيعية (Ragozzino & Kelly , 2011).

ويرى آيزنك أن بعد الشخصية المتمثل بالانبساط والانطواء أساسي في الشخصية وهو مفهوم يمكن من خلاله تفسير بعض الجوانب المهمة من سلوك وشخصية الفرد ، اذ يعد (الانبساط - الانطواء) أحد الأبعاد المهمة في الشخصية التي يمكن من خلالها ربط الجوانب الفسيولوجية للفرد (الإثارة والكف) بالجوانب السلوكية ، فيرى آيزنك بأن الشخص الانطوائي يتميز بمستوى عال من الإثارة ومستوى منخفض من الكف ، عكس الانبساطي الذي يتميز بمستوى منخفض من الإثارة ومستوى عالي من الكف (Eysenk , 1981).

وقد عرف آيزنك الانبساطية بأنها توجه الشخص نحو العالم الخارجي الموضوعي ، أنه عالم الناس والأشياء والعادات باسم البيئة أو ما يحيط بالشخص (مصطفى ، 2010). بينما عرف فرويد الانطواء بأنه سحب الليبيدو الذي يفضي إلى توظيف التكوينات النفسية الداخلية ذات الطابع الخيالي (نسيبة ، 2017).

كما عرف يونج الانبساط والانطواء على أنه "نوع من السلوك يتميز بالتوجيه في الحياة من خلال محتويات نفسية شخصية (أي أن الشخص يكون مركزاً على النشاط النفسي الداخلي) بينما الانبساط يكون تركيز الأفراد على الأشياء الخارجية ، أي يصب تركيزه على العالم حوله" (Yung , 1995 , 414).

وهناك مظاهر سلوكية تميز الانبساطي فهي أنه شخص اجتماعي ، لا يكتفي بعدد محدود من الأصدقاء ، ويبادر إلى تكوين الصداقات والتفاعل حتى مع الغرباء ، ويفضل أن يكون مع الناس على أن يمارس القراءة (المالح ، 1995). والانبساطي شخص حيوي مرح ، يميل إلى التفاؤل ، ويحب الإثارة والتغيير ويبرم بالروتين اليومي ، ويستمتع بعمل المقالب ، ويقحم نفسه في المخاطر ، ويتصرف بشكل عفوي ، ويتكون لديه إجابات جاهزة. كما أنه قد يأخذ على عاتقه القيام بمهام كثيرة ، مع أنه شخص لا يمكن الاعتماد عليه ، عموماً ، أما المنطوي النموذجي فهو شخص هادئ مبتعد عن الآخرين ، حيث تشكل له كثرتهم زيادة غير مرغوبة في الإثارة فهو يفضل قراءة الكتب على لقاء الآخرين ، وصداقات محدودة. (بركات ، 2014)

وعلى العكس من الانبساطي الذي يتسم بالاندفاع ، يميل الانطوائي إلى التروي والتخطيط ، ويحب أسلوب الحياة المنظم ، ويحتفظ بمشاعره تحت ضبط محكم ، ومن النادر أن يكون عدوانياً ، ولا ينفعل بسهولة؛ فهو على العموم شخص يميل إلى التشاؤم ، ويعطي أهمية كبيرة للمعايير الأخلاقية ، وهو شخص يمكن الاعتماد عليه (Abdel- Khalk& Eysenk , 1983)

ومن الدراسات السابقة في هذا المجال دراسة (التجاني ، 2016) والتي هدفت لمعرفة الفروق بين الذكور والإناث في كل من وجهة الضبط الداخلي والخارجي للتعزيز وبعد الانبساط والانطواء لدى عينة من طلاب الجامعة ، وتم استخدام عينة مؤلفة من (160) طالبة و (140) طالب من قسم علم النفس جامعة عمار ثلجي الأغواط ، وتم تطبيق مقياس الضبط الداخلي والخارجي لوليام جيمس ومقياس أيزنك للشخصية ، و أثبتت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في وجهة الضبط الخارجي لصالح الطالبات ولم تظهر أي فروق ذات دلالة بين العيّنتين في بعد الانبساط والانطواء، كما توجد علاقة ارتباطية موجبة بين الضبط الخارجي للتعزيز وبعد الانبساط والانطواء. ودراسة (الدوسري، 2015) والتي هدفت إلى الكشف عن الفروق بين الانبساطيين والانطوائيين في الاحتراق النفسي لدى أساتذة جامعة الأميرة نورة بالرياض. وتم استخدام المنهج الوصفي ، واشتملت عينة الدراسة على (147) عضو هيئة تدريس من الأساتذة والأساتذة المشاركين بكلية التربية بجامعة الأميرة نورة بالملكة العربية السعودية. وتم استخدام مقياس الاحتراق النفسي من إعداد الباحثة ، ومقياس أيزنك للشخصية إعداد بركات (2007) ، كما تم استخدام اختبار "ت" T test للعينات غير المرتبطة وبينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المنبسطين والمنطويين في الاحتراق النفسي (عدم الرضا وعدم المساندة والاتجاه السلبي والدرجة الكلية) لصالح المنبسطين ، والذين انخفضت قيمة متوسط درجاتهم بصورة دالة عن متوسط درجاتهم بصورة دالة عن متوسط درجات المنطويين. ودراسة كوستا وآخرون (Costa , Terracciano & McCrae , 2001) التعرف إلى الفروق بين الجنسين في سمات الشخصية عبر الثقافات ، واستخدمت التحاليل الثانوية لبيانات القائمة الشخصية الجديدة المنقحة (Revised NEO) Personality Inventory ، تألفت عينة الدراسة من (231) شخصاً من البالغين ومن هم في المرحلة الجامعية ، أشارت النتائج إلى أن العصائية والطيبة والدفء لدى النساء عالية ، بينما الجزم والتفتح للأفكار كانت عالية لدى الرجال ، كما وأكدت على وجود فروق ملحوظة في الجنس في الثقافات الأوروبية والأمريكية بينما كانت الفروق ضئيلة الإفريقية والآسيوية ، كما وأن ارتباطات الرتب مع متوسطات عوامل الشخصية عوامل الشخصية تظهر أن الفروق في الجنس ترتبط بمستويات أعلى للإنبساطية. ودراسة راندلير وهورزوم وفولمر (Randler , Horzum& Vollmer , 2014) إلى التحقق من مدى علاقة سمات الشخصية

(الانبساطية والعصابية) بالقلق في نظام في نظام التعلم المفتوح في ضوء متغيري الجنس والعمر لدى طلبة المدارس الثانوية في تركيا. وتكونت عينة الدراسة من (769) طالباً وطالبة ، وقد أظهرت نتائجها انخفاض مستوى القلق لدى الطلبة في نظام التعلم المفتوحة ، وعدم وجود علاقة ارتباطية جوهرية بين سمات الشخصية والقلق لدى أفراد العينة في ضوء متغيري العمر والجنس

منهج الدراسة

أستخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي ، وتكونت عينة الدراسة (135) طالب وطالبة من كليات جامعة المجمعة (101) طالبة و (34) طالب ، وكان المقصود هو اختلاف التخصصات لمعرفة أثر كلا من الجنس والتخصص وسمات الشخصية (انطوائية - انبساطية) على اتجاه استخدام الفصول الافتراضية في الدراسة ، وقد استخدم الباحث الأسلوب الإحصائي اللابارامتري وذلك لعدم اعتداليه العينة ، منها معامل ارتباط سبيرمان واختبار مان وتني واختبار كروسكال.

أدوات الدراسة

- مقياس اتجاهات الطلاب نحو الدراسة بالفصول الافتراضية إعداد الباحث
- مقياس الانطوائية الانبساطية مقياس آيزنك للشخصية

أولاً: مقياس الاتجاه نحو الدراسة بالفصول الافتراضية

بالرجوع إلى الإطار النظري والدراسات السابقة وبعض المقاييس السابقة في مجال الاتجاه والفصول الافتراضية مثل مقياس الاتجاه نحو مادة الجغرافيا (الخروصي وآخرون ، 2019) ، ومقياس الاتجاه نحو الدراسة (محمد وأبوسلوم ، 2010) ، ومقياس الاتجاه نحو نظام التعليم المفتوح (العشيري ، 2016) ، صمم الباحث مقياس الاتجاه نحو الدراسة باستخدام الفصول الافتراضية وتكون من 17 عبارة على بعدين الأول (الاستمتاع بالدراسة باستخدام الفصول الافتراضية) ، والثاني (أهمية ومميزات استخدام الفصول الدراسية).

صدق المقياس

اعتمد الباحث على طريقة المكونات الأساسية وتدوير العوامل بطريقة فريماكس وأسفر التحليل عن عاملين بعد التدوير باستخدام محك جيلفورد الذي يقبل العوامل التي تزيد تشبعاتها عن (0.3) كانت النتائج كالتالي:

جدول (1)

يوضح نتائج التشبعات لعبارات مقياس الاتجاه نحو الدراسة باستخدام الفصول الافتراضية.

العبارة	العامل الأول	العبارة	العامل الثاني
1	0.556	7	0.799
2	0.592	8	0.694
3	0.634	9	0.653
4	0.712	10	0.532
5	0.763	11	0.822
6	0.571	12	0.383
الجذر الكامن	056.	13	0.756
التباين الكلي	58.726	14	0.584
		15	0.610
		16	0.740
		17	0.725

تفسير العوامل

- **العامل الأول:** بلغت التشبعات ذات الدلالة على هذا العامل (6) مفردات من المجموع الكلي للمفردات البالغ (17) مفردة وهي المفردات (1, 2, 3, 4, 5, 6) وقد تراوحت التشبعات على هذا العامل ما بين (0.556) للمفردة (1) إلى (0.763) للمفردة (6) وهذا العامل هو الاستمتاع بالدراسة باستخدام الفصول الافتراضية.

- **العامل الثاني:** بلغت التشبعات ذات الدلالة على هذا العامل (11) مفردات من المجموع الكلي للمفردات البالغ (17) مفردة وهي المفردات (7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17) وقد تراوحت التشبعات على هذا العامل ما بين (0.532) للمفردة (10) إلى (0.838) للمفردة (12) وهذا العامل هو الوعي بمميزات استخدام الفصول الافتراضية في الدراسة.

ثبات المقياس

استخدم الباحث طريقتان في حساب قيمة ثبات الأولى طريقة ألفا كرونباخ وكانت قيمة الثبات 0.76 وطريقة التجزئة النصفية وكانت القيمة 0.7 وهي قيمة تشير إلى ثبات المقياس والاعتماد عليه في القياس

ومن هنا يظل المقياس مكون من 17 عبارة وتتراوح درجات المقياس ما بين 17 - 51.

من 17 - 28 درجة ضعيفة من تفضيل استخدام الفصول الافتراضية.

من 29 - 40 درجة متوسطة من تفضيل استخدام الفصول الافتراضية.

من 41 - 51 درجة مرتفعة من تفضيل استخدام الفصول الافتراضية.

مقياس الانبساطية الانطوائية:

طبق الباحث مقياس الانبساطية الانطوائية الصورة (أ) لآيزنك ترجمة (بركات ، 1978) ويتكون من 24 عبارة إذا حصل المستجيب على درجة أعلى من 12 كانت شخصيته انبساطية إذا كانت أقل فهو شخصية انطوائية ، وهذه الصورة من المقياس تم تقنينها على البيئة الأردنية لذا تم تقنينها على البيئة السعودية في هذه الدراسة وحساب الصدق والثبات.

صدق وثبات المقياس:

قام الباحث باستخدام طريقة ألفا كرونباخ للمقياس وكانت قيمة ألفا كرونباخ 0.54 وباستخدام التجزئة النصفية لجتمان كانت قيمة الثبات 1 ومن خلال القيمتين فقد تم حساب الصدق الذاتي للمقياس وهو الجذر التربيعي لقيمة معامل الثبات فكانت قيمة الصدق تتراوح بين 0.77 و 1 وهي قيم مقبولة لصدق المقياس وقد تم قياس الصدق والثبات لتقنين المقياس في بعض الدول العربية منها مصر والأردن باستخدام صدق البناء من خلال إيجاد القوة التمييزية لفقرات الاختبار بواسطة أسلوب المجموعتين المتطرفتين فقط تبين أن جميع فقرات الاختبار مميزة وكذلك باستخدام معامل ارتباط بوينت بإيسيريال وتراوحت معاملات الارتباط بين (0.278 - 0.58) وكانت جميع الفقرات دالة عند مقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (0.098) ومستوى الدلالة (0.05) وبدرجة حرية (298) ، وتصحيح المقياس يكون إذا حصل المفحوص على درجة 12 أو أقل فهو شخصية إنطوائية وإذا حصل على درجة أعلى من 12 فهو شخصية إنبساطية.

نتائج الدراسة

قبل إجراء الإحصاء تم التعرف على عينة الدراسة إن كانت تتبع التوزيع الطبيعي أم لا لاختيار الأساليب الإحصائية المناسبة وتم تطبيق اختبار كولموجروف سميранوف.

جدول (2)

يوضح اعتدالي توزيع العينة.

Shapiro-Wilk			Kolmogorov-Smirnova			
مستوى الدلالة	درجات حرية	إحصاء	مستوى الدلالة	درجات حرية	إحصاء	
0.001	135	0.960	0.015	135	0.086	الاتجاه نحو استخدام الفصول الافتراضية

ويتضح من الجدول السابق نلاحظ أن مستوى الدلالة عند كولوموجروف سميرانوف وكذلك اختبار شايبرو ولك أقل من 0.05 ، لذا فتكون درجات العينة موزعة توزيع غير اعتدالي ويتم اجراء الإحصاء اللابارامتري معها.

جدول (3)

يوضح الوصف الإحصائي للعينة.

الانحراف المعياري	المتوسط	نسبة الطلاب	أعلى درجة	أقل درجة	العدد	
9.404	36.32	58.518%	51	17	135	

تم تطبيق مقياس الاتجاه نحو استخدام الفصول الافتراضية على عينة الدراسة وهي 135 طالب وطالبة وكان نسبة أصحاب الاتجاه نحو استخدام الفصول الافتراضية في الدراسة الجامعية 58.51% لديهم إتجاه إيجابي لاستخدام الفصول الافتراضية وهذا يتفق مع نتائج الدراسات السابقة مثل دراسة (Borstorff & Lowe, 2007) التي أظهرت أن عينة الدراسة لديها الرضا العالي لدراسة المقررات عن بعد ولكن أظهرت الطالبات قلق بسبب عدم الاتصال المباشر بالمدرسين ، أما الطلاب أظهروا رغبتهم في التواصل مع زملائهم من الطلبة ، ودراسة (Dremen, Kennedy & Pisarki, 2005) التي توصلت إلى وجود اتجاه إيجابي لدى الطلبة نحو استخدام التعلم عن طريق الانترنت ونموذج التعلم الاستقلالي

- التعرف على تأثير اختلاف السمات الشخصية على الاتجاه نحو الفصول الافتراضية.

وبدراسة الارتباط بين درجات المتعلمين على مقياس الانطوائية الانبساطية والاتجاه نحو استخدام الفصول الافتراضية كانت النتائج كالتالي:

جدول (4)

يوضح نتائج معامل ارتباط سبيرمان.

الانبساطية الانطوائية		
-0.047	معامل ارتباط سبيرمان	الاتجاه نحو الفصول الافتراضية
0.588	مستوى الدلالة	

يتضح من الجدول أن العلاقة بين الاتجاه نحو استخدام الفصول الافتراضية في الدراسة وسمات الشخصية علاقة عكسية فكلما زادت الانبساطية قل الاتجاه نحو استخدام الفصول الافتراضية في الدراسة ولكنها وفي نفس الوقت تبين أن هذا العلاقة العكسية ذات دلالة إحصائية ليست قوية حيث أن مستوى الدلالة أكبر من 0.05 ، وهي تعتبر دلالة إحصائية ضعيفة. وفي حدود علم الباحث لم توجد أبحاث لدراسة العلاقة بين سمات الشخصية والفصول الافتراضية ولكن درس إيراني وآخرون (Irani et al., 2003) في ولاية فلوريدا العلاقة بين نمط الشخصية (الانبساطية والانطوائية) للطلاب ومعدله التراكمي في مساق أسلوب التعلم عن بعد وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين قوة نمط الشخصية والمعدل التراكمي.

- التعرف اتجاه الطلاب نحو الفصول الافتراضية وفقاً لمتغير الجنس.

ولمعرفة هذه العلاقة تم استخدام اختبار مان وتني اللامعلمي ، وكانت النتائج كالتالي:

جدول (5)

يوضح نتائج اختبار مان وتني.

مستوى الدلالة	Z	Mann-Whitney U	
0.707	0.375	1643	الاتجاه نحو استخدام الفصول الافتراضية

من الجدول السابق يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث (الطلاب والطالبات) في الاتجاه نحو استخدام الفصول الافتراضية في الدراسة حيث أن قيمة Z تساوي 0.375 بمستوى دلالة 0.707 وهي أعلى من 0.05 لذا فهي ليست ذات دلالة إحصائية. واتفقت نتائج هذه مع نتائج دراسة (العشيري ، 2016) حيث أكد (عوض وحلس ، 2015) أنه لا يوجد اختلاف بين الطلاب والطالبات في وجود اتجاهات إيجابية لدى طلبة الدراسات العليا نحو استخدام تكنولوجيا التعلم عن بعد في برامج الدراسات العليا بالجامعات الفلسطينية

- التعرف على اتجاه الطلاب نحو الفصول الافتراضية وفقاً لمتغير التخصص.

جدول (6)

يوضح نتائج اختبار كروسكال.

العدد	المتوسط الرتبي	التخصص	
24	60.60	دراسات إسلامية	الاتجاه نحو استخدام الفصول الافتراضية في الدراسة
48	67.32	لغة عربية	
31	58.24	لغة انجليزية	
16	86.06	أحياء	
1	20.00	تربية خاصة	
11	98.73	رياضيات	
3	63.00	إدارة أعمال	
1	16.50	قانون	
7	درجات الحرية	16.316	مربع كاي
		0.022	مستوى الدلالة

ومن الجدول يتضح نتيجة مستوى الدلالة في مربع كاي وهي 0.022 ، وهي أقل من 0.05 وتعني انه يوجد فروق بين اتجاهات المتعلمين نحو الفصول الافتراضية وفقاً لمتغير التخصص. وبذلك يتضح ايضاً أن هناك فروق لاختلاف التخصص على الاتجاه الايجابي نحو استخدام الفصول الافتراضية في الدراسة وكان التأثير الأعلى لتخصص الرياضيات ثم الأحياء ثم اللغة العربية ثم إدارة الأعمال ثم الدراسات الإسلامية ثم اللغة الانجليزية ثم التربية الخاصة وأخيراً القانون بحسب قيمة المتوسط الرتبي . ولم تتطرق الدراسات السابقة لدراسة الفصول الافتراضية وعلاقتها بالتخصص ولكن أشارت (العبد الكريم ، 2008) إلى وجود فروق بين أفراد الدراسة نحو مدى استخدام التعليم الالكتروني والأنماط باختلاف التخصص والمؤهل العلمي والخبرة وعدد الدورات التدريبية واهتمت بأن التعليم الالكتروني يرفع من مستوى ثقافة المتعلم في الحاسوب مهاراته وأهم سلبياته هي تمضية وقت طويل أمام وسائل التقنية يزيد من العزلة الاجتماعية لدى المتعلم.

ونستخلص من النتائج أن اتجاه الطلاب والطالبات نحو استخدام الفصول الافتراضية في الدراسة لا يتوقف على سمه الشخصية إن كانت انبساطية أو انطوائية ولا يعتمد على النوع سواء طلاب أو طالبات ولكن يؤثر فيه التخصص فطبيعة المقررات التي يدرسها الطالب تؤثر على

اتجاهه في استخدام الفصول الافتراضية ويفسر الباحث النتائج بأن الاتجاه نحو الفصول الافتراضية أصبح واقعاً وأنه سواء كانت شخصية المتعلم انبساطية أو انطوائية أو أنهم كانوا ذكور أو إناث فقد تعودوا على استخدام الفصول الافتراضية وأصبحوا يألفوها في التعلم نظراً لطول الفترة التي استخدموا فيها التعلم بالفصول الافتراضية ولكن جاء الاختلاف في التخصص حيث أن لكل مقرر وكل مجال دراسي وله طبيعته التي قد تتوافق أو تختلف مع أسلوب التدريس بالفصول الافتراضية ولذا اختلف اتجاه الطلاب نحو استخدام الفصول الافتراضية باختلاف تخصصهم.

توصيات الدراسة

يوصي الباحث بالاهتمام بتطوير استخدام الفصول الافتراضية والتدريب عليها في بيئة التعلم الإلكتروني في جامعة المجمعة. كما يوصي بالاهتمام بعمل الدراسات المكثفة في التعليم الإلكتروني في بيئة التعلم الجامعية وعلاقته بالخصائص والسمات الشخصية للمتعلمين حيث أن التوسع في تطبيق التعليم الإلكتروني والمقررات الإلكترونية في الفترة الحالية والجلوس أوقات طويلة على شاشات الحاسوب له أثر على سمات المتعلم الشخصية.

مقترحات الدراسة

- أثر العلاقة بين أنماط الشخصية واستخدام التعلم عن بعد.
- الاتجاه نحو أتمتة التعليم.
- أثر تكنولوجيا التعليم على التواصل بين المعلم والمتعلم.
- تجويد التعليم في بيئات التعلم الإلكترونية.

قائمة المصادر و المراجع

المراجع العربية:

- بدر ،منار (2010). *أثر استخدام الفصول الدراسية الافتراضية على التحصيل الدراسية لدى طلاب تكنولوجيا التعليم*. رسالة ماجستير غير منشورة ،كلية التربية ، جامعة المنوفية ،مصر.
- بركات ، زياد (2014). *علاقة سمات بالسلوك العدواني لدى طلبة الجامعات الفلسطينية ، مجلة دراسات العلوم التربوية ، الجامعة الأردنية ، 41(1) ، 256 - 272.*
- بلان ،كمال يوسف (2012). *السمات الشخصية لدى المرأة في ضوء بعض المتغيرات : دراسة ميدانية مقارنة لدي عينة من النساء العاملات وغير العاملات في محافظتي دمشق وحمص ، مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية ، سوريا ، 1(1) ، 17 - 65.*
- التجاني، جرادي (2016) . *وجهة الضبط وعلاقتها ببعد الانبساط - الانطواء لدى عينة من طلاب الجامعة ، جامعة عمار ثلجي ، الأغواط ، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية ،ع (27) ، الجزائر .*
- جابر ، جابر عبد الحميد (1977). *علم النفس التربوي ، القاهرة : دار النهضة.*
- جابر ، جابر عبد الحميد (1986). *نظريات الشخصية ، القاهرة : دار النهضة.*
- خليف ،زهير ناجي (2009). *تقييم استخدام الفصول الافتراضية لتقديم الدروس لطلبة الثانوية العامة . ورقة عمل مقدمة للمشاركة في العملية التربوية في القرن الحادي والعشرين : واقع وتحديات ، الفترة 17 - 18 أكتوبر ، جامعة النجاح الوطنية ، نابلس ، فلسطين.*
- الدوسري ، فاطمة علي ناصر (2015). *الاحترق النفسي وعلاقته ببعض متغيرات الشخصية (الانبساطية والانطوائية) لدى أساتذة جامعة الأميرة نورة بالرياض ، مجلة جامعة الملك خالد للعلوم الإنسانية ، 24(2) ، 67 - 97.*
- رزق ، فاطمة مصطفى (2009). *أثر الفصول الافتراضية على معتقدات الكفاءة الذاتية والأداء التدريسي لمعلمي العلوم قبل الخدمة ، مجلة القراءة والمعرفة ، القاهرة ، (90) ، 212 - 257.*
- زيتون ، حسن حسين(2005). *رؤية جديدة في التعليم الإلكتروني المفهوم ، القضايا ، التطبيق ، التقييم ، ط1 ، الرياض: الدار الصوتية للنشر والتوزيع.*
- سحتوت ، إيمان محمد و السرحان ، هدى حمد (2014). *الاتجاهات الحديثة في استراتيجيات التدريس ، الرياض : مكتبة الرشد.*

- سفيان ، نبيل (2004). *المختصر في الشخصية والارشاد النفسي* ، القاهرة : ايتراك للطباعة.
- سمور ، سحر محمود عبد الفتاح (2011). *أثر توظيف الصفوف الافتراضية في اكتساب مفاهيم الفقه الإسلامي لدى طالبات الدبلوم المتوسط واتجاهاتهم نحوها* ، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الإسلامية بغزة.
- السيد ، رمضان حشمت محمد (2008). *فعالية التخاطب الصوتي والنصي بالفصول الافتراضية التزامنية على رفع مستوى الانجاز لطلاب المرحلة الإعدادية* ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة حلوان ، مصر.
- الشقيرات ، محمد عبد الرحمن والنوايسه ، سميا جميل (2001). *اتجاهات العاملين في القطاع الصحي الحكومي في محافظة الكرك نحو كبار السن وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات الديمغرافية* ، *مجلة العلوم التربوية والنفسية* ، 3(2) ، 79 - 124.
- صديق ، حسين (2012). *الاتجاهات من منظور علم الاجتماع* ، *مجلة جامعة دمشق* ، 28(3) ، 299 - 322.
- طويلة ، زهدي (2003). *سمات الشخصية للقائمين (الممرضين والمرضات) على مراكز العناية بمرضى السرطان في الضفة الغربية* ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة النجاح الوطنية ، نابلس ، فلسطين.
- العبد الكريم ، مشاعل عبد العزيز (2008). *واقع استخدام التعليم الإلكتروني في مدارس المملكة الأهلية بمدينة الرياض* ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود.
- عبد الغني ، محمد محمد يحي مصطفى (2012). *فاعلية الفصول الافتراضية في تنمية مهارات معالجة الصور الرقمية لدى طلاب علوم الحاسب بالمملكة العربية السعودية* ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، معهد البحوث والدراسات العربية.
- العمر ، عبد العزيز (2007). *لغة التربويين . الرياض* ، مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- عوض ، منير سعيد و حلس ، موسي صقر (2015). *الاتجاه نحو تكنولوجيا التعلم عن بعد وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة الدراسات العليا في الجامعات الفلسطينية* ، *مجلة الأقصى (سلسلة العلوم الإنسانية)* ، 19(1) ، 219 - 256.
- عويضة ، كامل (1996). *علم النفس بين الشخصية والفكر* ، بيروت: دار الكتب العلمية .

- القحطاني ، ابتسام سعيد (2010). *واقع استخدام الفصول الافتراضية في برنامج التعليم عن بعد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك عبد العزيز بمدينة جدة* ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة أم القرى ، مكة المكرمة.
- قرواني ، ماهر نظمي (2012). *اتجاهات طلبة الرياضيات والحاسوب في جامعة القدس المفتوحة - منطقة سلفيت التعليمية - نحو استخدام التعليم الإلكتروني في تعلم الرياضيات* ، *المجلة الفلسطينية للتعليم المفتوح* ، جامعة القدس المفتوحة ، فلسطين ، 3(6) ، 139 - 170.
- المالح ، حسان (1995). *الخوف الاجتماعي دراسة علمية للاضطراب النفسي: مظاهره أسبابه ، وطرق علاجه* ، دمشق : دار الإشرافات للتوزيع والنشر.
- محمود ، حسن داكر عبد الحكيم (2018). *مهارات الفصول الافتراضية في تدريس أعضاء هيئة التدريس واتجاهاتهم نحو استخدامها في السنة التحضيرية بجامعة نجران* ، *مجلة كلية التربية* ، جامعة أسيوط ، 34(8) ، 1 - 45 .
- المخزومي ، أمل علي (1995). *دور الاتجاهات في سلوك الأفراد والجماعات* ، *رسالة الخليج العربي*. العدد (53) ، 14 - 46.
- مصطفى ، عماد رمضان (2010). *نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وعلاقتها بمستويات التدريب لدى الطلاب العسكريين* ، *مجلة دراسات نفسية* ، العدد الأول ، مركز البصيرة ، الجزائر ، 63 - 104.
- منسي ، محمود عبد الحليم (1999). *علم النفس التربوي للمعلمين* ، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- منصور ، علي (2001). *التعلم ونظرياته*. مديرية الكتب والمطبوعات الجامعية ، منشورات جامعة تشرين ، اللاذقية.
- المنياوي ، هند (2018). *تحليل النفس (أجب بكل صراحة)* ، أوراق للنشر والتوزيع.
- نسبية ، مشري (2017). *سمات الشخصية "الانبساطية الانطوائية" وعلاقتها بالتفاؤل غير الواقعي لدى مرضى القولون العصبي* ، رسالة ماجستير ، جامعة محمد بوضياف.
- نشواتي ، عبد المجيد (1983). *علم النفس التربوي* . عمان ، الأردن: دار الفرقان .
- الخروصي ، حسين علي و الذهلي ، ربيع المر و الحراسي ، سيف درويش (2019). *بناء مقياس الاتجاه نحو مادة الجغرافيا لدى طلبة الصف العاشر بسلطنة عمان*. دراسات نفسية وتربوية.
- 12 ، (2) ، 71 - 93

محمد ، عبد الحميد عبد الخالق وأبوسلوم ، عبد الكريم سليمان (2010). *الاتجاهات نحو الدراسة وعراقتها بعبادات الاستذكار لدى طلاب الثانويات التخصصية بمدينة المرح. جامعة بنغازي* مجلة الدراسات العليا.

العشيري ، هشام أحمد (2016). *قياس اتجاهات طلبة الجامعة العربية المفتوحة في مملكة البحرين نحو نظام التعليم المفتوح. دراسات نفسية وتربوية ، 16 ، 1 - 12.*

المراجع الأجنبية: References

Abdel-Khalek, A. and Eysenck, S. (1983). A cross-cultural study of personality: Egypt and England. *Research in Behaviour and Personality*, 33, (5), P: 33-34

Abdul Gani, M., M.Y.M. (2012). *The effectiveness of virtual classrooms in developing digital image processing skills for computer science students in the Kingdom of Saudi Arabia*, Master Thesis (in Arabic), College of Education, Institute for Arab Research and Studies.

Abdul-Karim, Masha'el Abdul Aziz (2008). *The reality of using e-learning in the Kingdoms private schools in Riyadh*, an unpublished masters thesis (in Arabic), College of Education, King Saud University.

Al-Dossary, F. A. N. (2015). Psychological burnout and its relationship to some personality variables (extraversion and introversion) among professors at Princess Noura University in Riyadh, King Khalid University, *Journal for the Humanities* (in Arabic), 24 (2), 67-97.

Al-Maleh, H. (1995). Social fear: A scientific study of psychological disorder: its manifestations, causes, and methods of treatment (in Arabic). Damascus: Dar Al-Ishraqat for distribution and publication.

Al-Omar, A. (2007). *The language of educators* (in Arabic). Riyadh: Arab Bureau of Education for the Gulf States.

- Al-Qahtani, I. S.(2010). *The reality of using virtual classrooms in the distance education program from the viewpoint of faculty members at King Abdul Aziz University in Jeddah*, an unpublished Master Thesis (in Arabic) , College of Education , Umm Al-Qura University , Makkah Al-Mukarramah.
- Al-Sayed, R. H. M. (2008). *The effectiveness of voice and text communication in synchronized virtual classes on raising the level of achievement for middle school students*, an unpublished masters thesis (in Arabic) , Faculty of Education , Helwan University , Egypt.
- Al-Shboul, Muhannad (2012). Teacher's Perceptions of the Use of EduWave E-learning System in Public Schools in Jordan, *The Journal of Human Resource and Adult Learning*, Vol.8, Num.2 December 2012 ,P.167-181.
- Al-Shqirat, M. A. & al-Nawaisah, S. J.(2003). Attitudes of workers in the government health sector in Karak governorate towards the elderly and their relationship to some demographic variables , *Journal of Educational and Psychological Sciences*(in Arabic) , 3 (2) , 79-124.
- Awad, M. S. & Helles, M. S. (2015). The trend towards distance learning technology and its relationship to some variables among graduate students in Palestinian universities , *Al-Aqsa Magazine (Human Sciences Series)* , 19 (1) , 219- 256.
- Badr, M. (2010). *The effect of using virtual classrooms on educational achievement of educational technology students*. Unpublished MA Thesis (in Arabic) , Faculty of Education , Menoufia University , Egypt
- Barakat, Z. (2014). Characteristic relationship with aggressive behavior among Palestinian university students , *Journal of Educational Sciences Studies* (in Arabic) , The University of Jordan , 41 (1) , 256-272.
- Blan, K. Y. (2012). Personal characteristics of women in light of some variables: a comparative field study of a sample of working and non-working women in the governorates of Damascus and Homs , Damascus University , *Journal of Educational Sciences*(in Arabic), Syria , (1) , 17-65.

- Borstorf, P & .Lowe , S (2007) , Students Perceptions And Opinions Towards E-Learning In The College Environment, *Academy of Educational Leadership Journal*, 11 , 2 , ABI/Inform , P.13-29.
- Cambridge Dictionary (2016).(Online). Retrieved: 2023 from: <http://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/attitude>
- Chawdhry, A. A., Paullet, K., Benjamin, D. (2011). Comparatively Assessing the Use of Blackboard Versus Desire2Learn: Student Perceptions of the Online Tools. *Issues in Information Systems*, 7(2). 273-280
- Costa, P. Terracciano, A. and McCrae, R. (2001). Gender Differences in Personality Traits across Cultures: Robust and Surprising Findings. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81 , (2) , P: 322-331.
- Drennan, Judy ; Kennedy, Jessica & Pisarski, Anne (2005). Factors Affecting Student Attitudes Toward Flexible Online Learning in Management Education, *Journal of Educational Research*, Volume 6, Number 98, Jul-Aug 2005 , , USA ,P.331-338. Retrieved 2023 from: <http://dx.doi.org/10.3200/JOER.98.6.331-338>
- El Miniawy, Hind (2018). Self analysis (answer with all openness) , papers for publication and distribution.
- Eysenck,H (1968): Personalit in primary School Children Ability and achievement , *British Journal Educational Psychology* .
- Eysenck,H ,J & Eysenck ; S,B (1981): *Personnality Structure and measurement* ,London ; Routledge and , kegan paul.
- Heggart, K. (2018). Getting the Most from Google Classroom: A Pedagogical Framework for Tertiary Educator. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(3).
- Irani, T & Tely, R. & Seherler, C. , & Harrington, M.(2003).Personality Type and Relationship to Distance Education Students' Course Perceptions and Performance, *the Quaterly Review of Distance Education*, p446 -454.

- Jaber, J. A. (1977). *Educational Psychology*(in Arabic), Cairo: Dar Al-Nahda.
- Jaber, J. A. (1986). *Personality Theories*(in Arabic), Cairo: Arab Renaissance House.
- Johnson, S.(2011). *Digital tools for teaching : 30 e-tools for collaborating creating, and publishing across the curriculum*, Maupin House Pub ,Gainesville ,F.
- Jung , carl (1995): *Memories, Dreams , Reflections* . London :Fontana Press
- Kadar, R. , Johan, E. J. , Abu Bakar, M. S. (2020). E-Content Development, and Delivery for Virtual Classroom. *SIG: e-Learning@CS*, 1 . 59-65
- Khalif, Z. N. (2009). Evaluate the use of virtual classrooms to provide lessons for high school students. A working paper presented to participate in the educational process in the twenty-first century: reality and challenges(in Arabic), the period 17-18 October, An-Najah National University, Nablus, Palestine.
- Khusnul. L. Z, Helmanto. F, Maryani, N. (2020) The Practive of Effective Classroom Management in COVID-19 Time. *International Journal of Advanced Science and Technology*, 29 (7) , 3263-3271
- Mahmoud, H. D. A. (2018). Virtual classroom skills in teaching faculty members and their attitudes towards their use in the preparatory year at Najran University , *Journal of the Faculty of Education*(in Arabic) , Assiut University , 34 (8) , 1-45.
- Makhzoumi, A. A. (1995). The role of trends in the behavior of individuals and groups, *the message of the Arab Gulf*(in Arabic). Issue (53) , 14-46.
- Mansi, M. A. (1999). *Educational Psychology for Teachers*, Alexandria: University Knowledge House.
- Mansour, A. (2001). Learning and its theories. University Books and Publications Directorate , Tishreen University Publications , Lattakia.

- Mustafa, I. R. (2010) . The Five Big Factors Model of Personality and its Relationship to Training Levels of Military Students, *Journal of Psychological Studies* (in Arabic) , First Issue , Insight Center , Algeria , 63-104.
- Naguyen, Dat-Dao & Zhang, YueJeff (2011). College Students Attitudes Toward Learning Process And Outcome Of Online Instruction And Distance Learning Across Learning Styles , *Journal of College Teaching & learning*, Volume 8, Number 12, December 2011 , The Clute Institute , USA, P.35-43
- Nashawati, Abdel Majeed (1983). *Educational Psychology* (in Arabic). Amman , Jordan: Dar Al-Furqan
- Nusseibeh, Meshri (2017). *"Extroversion, introversion" personality traits and their relationship to unrealistic optimism among irritable bowel patients*, MA Thesis(in Arabic) , Mohamed Boudiaf University.
- Owaida , K. (1996). *Psychology between personality and thought*(in Arabic) , Beirut: Dar Al-Kutub Al-Ilmiyya.
- Qurani, M. N. (2012). Attitudes of Mathematics and Computer Students at Al-Quds Open University – Salfit Educational District – Towards the Use of E-Learning in Learning Mathematics, *The Palestinian Journal of Open Education*(in Arabic) , Al-Quds Open University, Palestine , 3 (6) , 139-170
- Ragozzino, R & Kelly, W .(2011). Typing the Worrier: Relationship Between Worry and Jung Personalities , *Education*, 131(4) , 791 – 797.
- Randler, C. Horzum, M and Vollmer, C. (2014). The influence of personality and chronotype on distance learning willingness and anxiety among vocational high school students in Turkey. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 15, (6) , P: 93-110.
- Rizk, F. M. (2009). The effect of virtual classes on self-efficacy beliefs and the teaching performance of pre-service science teachers, *Reading and Knowledge Journal* (in Arabic) , Cairo , (90) , 212-257.

- Sahout, E. M. & Al-Sarhan, H. H. (2014). *Modern Trends in Teaching Strategies*(in Arabic) , Riyadh: Al-Rashed Library.
- Sammour, S. M. A. (2011). *The effect of employing virtual classes on acquiring concepts of Islamic jurisprudence among intermediate diploma students and their attitudes towards it*, unpublished MA thesis(in Arabic) , Islamic University of Gaza.
- Siddiq, H. (2012). Trends in Sociology Perspectives, *Damascus University Journal*(in Arabic) , 28 (3) , 299–322.
- Sufyan, N. (2004). *The Brief on Personality and Psychological Counseling*(in Arabic) , Cairo: Itrac Printing.
- Tabila, Z. (2003). *Personality characteristics of (male and female nurses) in charge of cancer care centers in the West Bank*, an unpublished masters thesis(in Arabic) , An-Najah National University, Nablus, Palestine.
- Tijani, G. (2016). The point of control and its relationship to the dimension of extraversion – introversion among a sample of university students, Ammar Thleiji University, Laghouat, *Journal of Human and Social Sciences*(in Arabic) , P (27) , Algeria.
- Waheed, M. , Kaur, K. , Ain, N. , & Hussain, N. (2016). Perceived learning outcomes from Moodle: An empirical study of intrinsic and extrinsic motivating factors. *Information Development*, 32 (4) , 1001–1013
- Zaitoun, H. H. (2005). *A new vision in e-learning concept, issues, application, evaluation* (in Arabic), Riyadh: the audio house for publishing and distribution.
- Zawaidy, H. A. Z. H. (2014). Using Blackboard in Online Learning at Saudi Universities: Faculty Member's Perceptions and Existing Obstacles. *International Interdisciplinary Journal of Education*, 3 (7) , 1–10.

A Hamdi, M, Wadaani, M. (2024). Emotional Intelligence of a Gifted Students Sample According to Some Variables, *Journal of Educational Science* , 11 (3) , 339 – 367. 10.54643/1951-011-003-011

Emotional Intelligence of a Gifted Students Sample According to Some Variables

Mohammad Abdu A Hamdi

Elementary School Teacher

Jazan Region, Saudi Arabia

akoor1408@outlook.sa

Dr. Majed Rabhan Wadaani

Associate Professor

Jazan University, Saudi Arabia

mwadaani@jazanu.edu.sa

Abstract:

Emotional intelligence is a central aspect among human capabilities; as such, advanced educational systems emphasize the importance its development. Studies indicate positive associations of emotional intelligence with the sustainability of success for all young people in several fields, including the gifted. Accordingly, this study aimed to identify the level of emotional intelligence among a sample of gifted students. The study sample included 83 high school gifted students (45 males, 38 females). The results included that the level of emotional intelligence is average in general. The results also did not show any statistically significant differences at the level of 0.05 in between males and females. The results of the univariate analysis showed also that there was no interaction effect with a statistically significant between the mothers educational level variable and the fathers educational level variable on their kids' emotional intelligence. One way analysis of variance was implemented and revealed that there were statistically significant differences in the level of emotional intelligence among the study sample in the light of the educational level of the mother in favor of students with mothers whose level of education is university education, and also mothers with education levels less than secondary, better than students with mothers whose level of education is secondary education. Accordingly, the possible implicit explanations and conclusions were discussed to emphasize the importance of developing emotional intelligence for all students, taking into account the factors that have a potential impact on the development of levels among different groups of students.

Keywords: Emotional Intelligence, Gifted, Parents Education levels.

حمدي ، محمد ، ودعاني ، ماجد. (2024). مستوى الذكاء الانفعالي لدى عينة من الطلاب الموهوبين في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة العلوم التربوية* ، 11 (3) ، 339 - 367 .
10.54643/1951-011-003-011

مستوى الذكاء الانفعالي لدى عينة من الطلاب الموهوبين في ضوء بعض المتغيرات

أ. محمد عبده حمدي⁽¹⁾ . د. ماجد ربحان ودعاني⁽²⁾

المستخلص:

يحتل الذكاء الانفعالي مكانة محورية ضمن القدرات البشرية التي تؤكد الأنظمة التعليمية المتقدمة على أهمية تطويرها؛ حيث تشير الدراسات الى ارتباطات إيجابية للذكاء الانفعالي باستدامة النجاح لجميع الشباب في مجالات عدة بما في ذلك فئة الموهوبين. وعليه هدفت هذه الدراسة الى التعرف على مستوى الذكاء الانفعالي لدى عينة من الطلاب الموهوبين ، مع التحقق من وجود فروق في ضوء متغيرات الجنس والمستوى التعليمي للوالدين. شملت عينة الدراسة عدد 83 من الموهوبين (45 طالباً ، 38 طالبة) في المرحلة الثانوية. وقد تضمنت النتائج أن مستوى الذكاء الانفعالي جاء بمستوى متوسط بشكل عام لعينة الدراسة. ولم تُظهر نتائج الدراسة أي فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0,05 في مستوى الذكاء الانفعالي بين الذكور والاناث. وفيما يتعلق بتأثير المستوى التعليمي للوالدين ، فقد أظهرت النتائج لتحليل التباين الثنائي عدم وجود تفاعل ذات أثر دال إحصائياً بين متغير المستوى التعليمي للام ومتغير المستوى التعليمي للأب. وبتطبيق تحليل التباين الأحادي وُجدت فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الانفعالي لدى عينة الدراسة في ضوء المستوى التعليمي للام لصالح الطلبة ذوي الأمهات ممن مستواهن التعليمي هو التعليم الجامعي وأيضاً الأمهات ذوات التعليم اقل من الثانوي أكثر من الطلبة الذين أمهاتهم ذوات مستوى التعليم الثانوي. وعليه تمت مناقشة التفسيرات والاستنتاجات الضمنية المحتملة للتأكيد على أهمية تنمية الذكاء الانفعالي لجميع الطلبة مع اعتبار العوامل ذات التأثير المحتمل على تطور المستويات بين الفئات المختلفة للطلبة.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الانفعالي ، الموهوبين ، المستوى التعليمي للوالدين.

(1) معلم مرحلة التعليم الابتدائي، جازان ، المملكة العربية السعودية، akoor1408@outlook.sa
(2) أستاذ مشارك بجامعة جازان، جازان ، المملكة العربية السعودية، mwadaani@jazanu.edu.sa

المقدمة:

لا يزال مفهوم الموهبة وطبيعة احتياجات الموهوبين ضمن القضايا الجدلية الذي يعترضها التباين في مجال علم النفس والتربية الخاصة ، فعلى الرغم من المحاولات لتحديد معنى دقيق لمفهوم الموهبة وأبعادها ، إلا أن الوصول إلى تعريف موحد بين الباحثين في ذلك لا يزال أمراً غير متحقق. من أبرز النظريات المفسرة لطبيعة الموهبة ما قدمه رينزولي في نظريته التي تتضمن ان الموهبة تمثل تفاعل ثلاث مجموعات من السمات الإنسانية شملت القدرات فوق المتوسط ، والالتزام بالمهام ، بالإضافة الى الابداع. وعليه فإن الموهوبين من وجهة نظر رينزولي هم أولئك الذين يمتلكون أو لديهم القدرة على تطوير هذه التركيبة من السمات واستخدامها في أي مجال ذات قيمة من المجالات الإنسانية (ودعاني ، 2020).

وتشير الادبيات أيضاً أن الطلاب الموهوبين يظهرون من خلال مجموعات متنوعة من الاهتمامات التي تبرز فيها قدراتهم وفق مستويات متباينة ، حيث يتحدد مستوى الإنجاز وتطور الموهبة على الفرص المتاحة لهم (Roberts & Boggs , 2012). وفي هذا الجانب لخص جروان (2002) مجموعة من الخصائص الانفعالية التي يتميز بها الطلاب الموهوبين عن العاديين شملت القدرة على إقامة العلاقات العامة ، التوقعات العالية عن الذات والآخرين ، القبول من الآخرين ، ضبط النفس والسيطرة والتحمل ، الثبات الانفعالي ، القيادة ، الاكتفاء الذاتي ، المرح والفكاهة ، الميل إلى المخاطرة والإقدام ، والتوافق الشخصي والاجتماعي. وكما يظهر الطلاب الموهوبون حساسية شديدة لما يدور حولهم ، سواء كان في محيطهم الأسري أو المدرسي والاجتماعي كمكون من تركيبة الذكاء الانفعالي لديهم (Silverman , 2005).

وللذكاء الانفعالي مكانة محورية في مجالات التعلم والتعليم؛ باعتباره الجسر الذي يسهل الوصول إلى النجاح في شتى المجالات المختلفة من الحياة وعامل مهم في تطور القدرات العقلية المختلفة (الخفاف ، 2013). وقد تعددت المصطلحات والتعريفات التي تعبر عن الذكاء الانفعالي ، ولم يثبت تعريف واحد للذكاء الانفعالي يتفق عليه جميع علماء النفس. حيث عرّف كاروسو ، ماير ، وسالوفي (Caruso , Mayer , & Salovey, 2002) الذكاء الانفعالي بقدرة الفرد على إدراك المشاعر والانفعالات والتعبير عنها ، استيعاب المشاعر في الأفكار ، مع فهم المشاعر وتبريرها في الذات والآخرين. في حين عرّف جولمان (Goleman , 1995) الذكاء الانفعالي بقدرة الفرد على معرفة مشاعره ومشاعر الآخرين ، والعمل على تحفيز المشاعر الذاتية وإدارة الانفعالات والعلاقات مع الآخرين بشكل فعال.

كما أشار بار - أون (Bar-On , 2006) إلى أن الذكاء الانفعاليّ يشمل مجموعةً من القدرات الشخصية والانفعالية التي يكون تأثيرها ظاهراً في القدرات الكلية للشخص ليتكيف مع متطلبات وضغوط الحياة. وأضاف أن التعلّم الانفعاليّ يبدأ منذ لحظات مبكرة في الحياة ، ويستمر طوال الطفولة ، فكلّ المواقف الصغيرة بين الطفل ووالديه لها دلالات انفعاليّة. وتعدّ نظريّة (بار-أون) من النظريات المحورية التي فسّرت الذكاء الانفعاليّ ، حيث يشمل نموذج بار-أون في الذكاء الانفعالي مجموعة من السّمات موزّعة على خمس مجالات للكفاءة شملت الجوانب الشخصية ، والاجتماعيّة ، والتكيّف ، وإدارة الضغوط ، والمزاج العامّ ، والتي لها صلة بالنجاح في الحياة (النواصرة ، 2016). ويتضمن نموذج الذكاء الانفعاليّ عند (بار-أون) على قدرات متعددة ضمن كل مجال؛ أولاً: مجال الكفاءات الشخصية (الذاتيّة)؛ ويشمل هذا المجال القدرات التي تساعد الفرد على التعامل مع نفسه بنجاح؛ منها: الوعي الذاتيّ ، وتوكيدها ، ونقد الذات ، وتحقيق الذات ، والاستقلاليّة. ثانياً: الكفاءات الاجتماعية ، وتعبّر عن العلاقة مع الأشخاص وتشمل قدرات إقامة علاقات ناجحة ذات تأثير إيجابيّ على الآخرين؛ مثل: التعاطف ، والمسؤوليّة الاجتماعيّة ، والعلاقات بين الأشخاص. ثالثاً: كفاءات في التكيّف؛ وهي عبارة عن مجموعة من القدرات التي تساعد الفرد على التكيّف الناجح مع واقع الحياة ، ومتطلّبات البيئة المحيطة؛ مثل: حلّ المشكلات وإدراك الواقع والمرونة. رابعاً: كفاءات إدارة الضغوط؛ وتتضمن القدرة على إدارة الضغوط وضبطها ، مع مقاومة الاندفاع وضبط الذات؛ مثل: تحمّل الضغوط والتوتر وضبط الاندفاع. خامساً: كفاءات المزاج العامّ؛ وتتضمن ما يساعد الفرد على إدراك حالته المزاجية وتغييرها بشكل إيجابيّ؛ كالسعادة ، والتفاؤل (علي وحموك ، 2014).

وحيث تمثل نتائج دراسات القياس والتشخيص لجوانب قدرات الموهوبين ، مرجعية يمكن الاستفادة منها للاستمرار في تطوير هذه البرامج الاثرائية والتعزيزية لقدرات الموهوبين ، و انطلاقاً من أهمية الذكاء الانفعالي وضرورة تعزيز تطوره لجميع الطلاب بشكل عام ، والطلاب الموهوبين بشكل خاص بما يُسهّل نمو قدراتهم في المجالات الأخرى ، تسعى الدراسة الحالية إلى قياس مستوى الذكاء الانفعاليّ لدى عينة من الطلاب الموهوبين ، من خلال تطبيق مقياس (بار-أون) للذكاء الانفعاليّ ، والتعرّف على الفُروق في مستويات الذكاء الانفعالي بين الذكور والإناث ، وكذلك في المستوى التعليمي للوالدين (الأب/ الأم). من المتوقع أن تساهم نتائج الدراسة الحالية في تقديم مؤشر عن مستوى الذكاء الانفعالي للطلاب الموهوبين بما يساعد على التقييم والتخطيط لتقديم برامج تطوير من خلال الممارسات والبرامج الخاصة. بالإضافة إلى تحليل عوامل هامة من

خلال التعرف على التباين في مستويات الذكاء الانفعالي في ضوء متغير الجنس والمستوى التعليمي للوالدين. متغير الجنس باعتباره عامل أساسي هام من أجل تحديد طبيعة الذكاء الانفعالي لدى كل مجموعة وتخصيص الممارسات الفعالة المناسبة للذكور والإناث. في حين يعتبر متغير المستوى التعليمي للوالدين من المتغيرات الهامة في طبيعة الدعم المتوقع للطلاب الموهوبين؛ والتعرف على أثره في تباين الذكاء الانفعالي للطلاب يساعد على توفير استنتاجات وتوصيات لتعزيز البرامج التطويرية لكل مجموعة وفق المستويات التعليمية المختلفة للوالدين.

مشكلة وأسئلة الدراسة:

تشير الدراسات الى ارتباطات إيجابية للذكاء الانفعالي باستدامة النجاح لجميع الشباب في مجالات عدة بما في ذلك فئة الموهوبين. وتؤكد التوصيات المباشرة والضمنية على أهمية تطوير مهارات يستطيع الفرد من خلالها فهم ذاته ومشاعره وضبط انفعالاته، وكذلك فهم ذات الآخرين ومشاعرهم وانفعالاتهم، والتواصل والتعامل الإيجابي مع الآخرين (عبدالرؤوف، 2009). ومن ذلك ما أشار إليه بار-أون (Bar-On, 2006) حول ارتباط الذكاء الانفعالي بكفاءات انسانية جوهرية متعددة شخصية واجتماعية تُعزز النجاح والصحة النفسية. وتعد الاسرة والمدرسة عاملان رئيسيان لتحقيق الكفاءة الانفعالية لجميع الطلاب بما فيهم الموهوبين؛ وفي هذا الجانب أكد زهران (1999) الى ان الرعاية الأسرية السليمة أساس لتحقيق النمو الانفعالي المناسب، كما اكدت شرحة (2011) أيضا على ان تحقق النمو الانفعالي المتوازن يتطلب تعامل الوالدين مع أبنائهم وفق المرحلة العمرية واحتياجاتهم الخاصة. وانطلاقا من أهمية الرعاية المستدامة للموهوبين الذين يعمل عليهم للمساهمة الأكبر في التنمية المجتمعية؛ تتأكد ضرورة زيادة التركيز على جانب الذكاء الانفعالي لديهم. ومن ذلك التعرف على مستويات الذكاء الانفعالي لديهم من أجل التحقق من العوامل المؤثرة عليها وتوفير ما يعزز تطورها. وعليه تتلخص مشكلة الدراسة هنا في ندرة التقديرات العلمية الحديثة لمستويات الذكاء الانفعالي لدى الطلاب الموهوبين التي توضح بشكل دوري المتغيرات ذات الأثر المحتمل على مستوى الذكاء الانفعالي لدى هذه الفئة. وعليه فإن هذا الدراسة تساهم في مقارنة الفجوة بقياس الذكاء الانفعالي لعينة من الطلاب الموهوبين من أجل تحديد جوانب القوة وتعزيزها، وجوانب الضعف لاقتراح معالجات مناسبة في ضوء نتائج بحثية علمية تتضمن متغيرات جوهرية ذات صلة (متغير الجنس، ومتغير المستوى التعليمي للوالدين).

وعلى يمكن تحديد أسئلة الدراسة كما يلي:

- ما مستوى الذكاء الانفعالي لدى الطلاب الموهوبين في المرحلة الثانوية في منطقة جازان؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0,05 في مستوى الذكاء الانفعالي للطلاب الموهوبين في ضوء متغير الجنس (ذكور - إناث)؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0,05 في مستوى الذكاء الانفعالي للطلاب الموهوبين تعزى للتفاعل بين متغير المستوى التعليمي للأب ومتغير المستوى التعليمي للأم؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0,05 في مستوى الذكاء الانفعالي للطلاب الموهوبين في ضوء متغير المستوى التعليمي للأم؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0,05 في مستوى الذكاء الانفعالي للطلاب الموهوبين في ضوء متغير المستوى التعليمي للأب؟

أهداف الدراسة:

1. التعرف على مستوى الذكاء الانفعالي للطلاب الموهوبين في المرحلة الثانوية بمدارس منطقة جازان.
2. الكشف عن الفروق ذات الدلالة الاحصائية في الذكاء الانفعالي بين الطلاب الموهوبين في ضوء متغير الجنس.
3. الكشف عن الفروق ذات الدلالة الاحصائية في الذكاء الانفعالي بين الموهوبين في ضوء التفاعل بين متغيري المستوى التعليمي للأب ومتغير المستوى التعليمي للأم.
4. الكشف عن الفروق ذات الدلالة الاحصائية في الذكاء الانفعالي بين الموهوبين في ضوء متغير المستوى التعليمي للأم.
5. الكشف عن الفروق ذات الدلالة الاحصائية في الذكاء الانفعالي بين الموهوبين في ضوء متغير المستوى التعليمي للأب.

أهمية الدراسة:

لدراسة الحالية أهمية نظرية تتأكد من خلال موضوعها المحوري والمتغيرات المشمولة فيها التي من المؤمل أن تُشكّل إضافة نوعية للدراسات العربية في مجال الذكاء الانفعالي للطلاب الموهوبين. الذكاء الانفعالي الذي يعد من الموضوعات الجوهرية في مجال رعاية الموهوبين وله أهمية

متزايدة في كافة القطاعات. وفيما يتعلق بالجانب التطبيقي فمن المتوقع ان تساهم الدراسة الحالية في تعزيز جهود تطوير السياسات التعليمية والبرامج التطبيقية في تنمية جوانب الذكاء الانفعالي للطلاب من خلال قياس وتحليل مستوى الذكاء الانفعالي للطلاب الموهوبين ، مما يساعد في تبصير المعلمين والمهتمين بطبيعة الذكاء الانفعالي ، بالإضافة إلى الكشف عن أثر المتغيرات المستقلة (الجنس ، المستوى التعليمي للوالدين) على مستويات الذكاء الانفعالي في ضوء علاقته الوثيقة بنجاح الفرد في حياته الأكاديمية والاجتماعية ومستقبله المهني.

مصطلحات الدراسة:

تتضمن الدراسة الحالة على مصطلحين أساسيين ، ويمكن تحديد تعريفاتها الإجرائية على النحو التالي:

- **الموهوبون:** اصطلاحاً هم أولئك الذين يمتلكون أو لديهم القدرة على تطوير تركيبة من السمات التي حددها رينزولي في: القدرات فوق المتوسط ، الالتزام بالمهام/الدافعية ، والابداع ، واستخدامها في أي مجال قيم للأداء الإنساني (جروان ، 2016). ويعبر الموهوبون إجرائياً بمجموعة الطلاب في المرحلة الثانوية المصنفين بأنهم موهوبون وفق المعايير المعتمدة لوزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية.

- **الذكاء الانفعالي:** اصطلاحاً عرّفه جولمان (Goleman, 1995) بأنه القدرة على التعرف على مشاعر الذات ومشاعر الآخرين ، وعلى تحفيز المشاعر الذاتية وإدارة الانفعالات والعلاقات مع الآخرين بشكل فعال. كما عرّفه بار-أون (Bar-On, 2006) بأنه مجموعة منظّمة من القدرات الانفعالية الشخصية والاجتماعية التي تمنح الفرد الكفاءة على التكيف مع الصعوبات المحيطة والضاغطة. ومن الناحية الإجرائية فإن الذكاء الانفعالي في هذه الدراسة يمثل الدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس الذكاء الانفعالي الذي أعدّه (بار-أون) ، والذي يضم الكفاءة الشخصية ، الكفاءة الاجتماعية ، كفاءة التكيف ، كفاءة إدارة الضغوط ، والمزاج العام.

حدود الدراسة:

- **الحدود الموضوعية:** تتمثل في الذكاء الانفعالي وفق نظرية بار-أون ومستواه لدى عينة من الطلاب الموهوبين مع طبيعة التباين إن وجد في ضوء متغيرات الجنس ، والمستوى التعليمي للوالدين.

- الحدود البشرية: اقتصرَت الدراسة على عينة من الطلاب المصنفين كموهوبين في بعض المدارس الثانوية بمنطقة جازان.
- الحدود الزمنية: قام الباحثان بتنفيذ الدراسة في الفصل الدراسي الثالث من العام الدراسي (1444هـ).

الإطار النظري والدراسات السابقة:

يعدُّ التعرف على الموهوبين ورعايتهم منذ وقت مبكر في إطار الأسرة وضمن المدرسة والمجتمع ككل ، ضرورة حتمية لأي مجتمع يتطلع أن يكون له دور ومساهمة في صناعة التقدم العلمي (Wadaani , 2019). ومع ذلك فإنه مازال هنالك عدم اتفاق تام بين الباحثين حول معنى موحد للموهبة وعلاقته بمفاهيم القدرات الانسانية الاخرى ، أو تحديد معاني تميز بينها؛ ممّا أدّى إلى ظهور العديد من التعريفات للموهبة.

من النظريات التمييزية الشائعة ما قدمه جانبيه (Gagne) حول مفهوم الموهبة الذي أشار إلى ان مفهوم الموهبة يدل على امتلاك الفرد قدرات طبيعياً عالية في مجال واحد على الأقل ، تضع الفرد ضمن أعلى (10%) من أقرانه في نفس الفئة العمرية ، في حين وضع ان مصطلح التفوق يدلُّ على اظهار الفرد لهذه القدرات بإتقان في مجال واحد على الأقل من مجالات النشاط الإنساني ، مما يضعه ايضاً ضمن أعلى (10%) في الاداء مقارنة بمجموعة اقرانه من نفس الفئة العمرية (جروان ، 2002). كما قدم أيضا رينزولي (Renzulli) نظرية الحلقات الثلاث في تفسير تضمنت تصور للأبعاد الرئيسية للقدرات الإنسانية ، حيث ناقش رينزولي ثلاث جوانب للقدرات المتداخلة: (قدرات فوق المتوسط ، الالتزام بالمهام ، الإبداع) ، وهذه القدرات الثلاث تتداخل مع بعضها البعض لتتكون سلوكيات الموهوب (القريطي ، 2005).

ويعتبر كل من الذكاء والموهبة مفاهيم مترابطة على الرغم من الجدل في تفسير ابعاد كل مفهوم. وحول الذكاء ظهرت نظريات عديدة ، بعضها متحفظ تحدد بعد واحد للذكاء ، وبعضها واسع تؤكد على ابعاد وأنواع متعددة للذكاء. ومع ظهور نظريات الذكاء الحديثة كنظرية جاردنر للذكاءات المتعددة ، تزايد التركيز على بُعد الذكاء الانفعالي في ضوء تفاوت الأشخاص أصحاب معامل الذكاء المرتفع في اداءهم في الحياة العملية. وتؤكد الدراسات أن للذكاء الانفعالي أهمية كبيرة في أن يكون الفرد قادراً على الربط بين المشاعر والانطباع والعلاقات مع الآخرين والتفريق

بين الصواب والخطأ لحل المشكلات ومواجهة الصعوبات (النواصرة ، 2016). وللذكاء الانفعالي أهمية أيضاً في أنه يلعب دوراً جوهرياً في استقرار حياة الفرد من خلال استطاعته على التعبير عن مشاعره وفهم مشاعر الآخرين وضبط الانفعالات بشكل جيد ، مما يساهم في تحقيق النجاح المستدام ، سواءً كان في العمل أو في الحياة؛ فالشخص الأكثر ذكاءً انفعالي يتميز بالمتابعة والحب ، ويكون قادراً على التواصل ، ويتصف بالقيادة والإصرار على النجاح ، وتجاوز المشكلات بشكل إيجابي ، والتكيف معها ، والقدرة على إدارتها (عبد الرؤوف وعيسى ، 2018). ووضّح جولمان (Golman , 1995) أنه بالإمكان للذكاء الانفعالي أن يتطور مع مرور الوقت ، وأيضاً يمكن تعلمه والتدريب عليه لتهيئة الفرد لمواجهة الصعوبات والنجاح في الحياة.

ومن أبرز هذه النظريات التي فسرت الذكاء الانفعالي نظرية جولمان (Goleman , 1995) التي تضمنت أن الذكاء الانفعالي يتمثل في خمس مجالات هي: الوعي بالذات ، تحفيز الذات ، التعاطف واستشعار انفعالات الآخرين ، التفاعل مع الآخرين ، وإدارة الانفعالات. كما تضمنت نظرية كاروسو ، ماير ، وسالوفي (Caruso , Mayer , & Salovey , 2002) أن الذكاء الانفعالي يتكوّن من أربع قدرات أساسية ، شملت: الوعي بالانفعالات والتعبير عنها ، لقدرة على استخدام الانفعالات لتسهيل التفكير ، القدرة على التعرف على المشاعر وفهم الانفعالات وتحليلها ، القدرة على إدارة الانفعالات والتوافق مع حالته المزاجية.

كما تعد نظرية بار - أون (Bar - On , 2006) من النظريات المحورية التي فسرت الذكاء الانفعالي عن طريق مجموعة من القدرات الفعالة المنسجمة مع متطلبات البيئة. وبين (بار-أون) أن الذكاء الانفعالي يتكوّن من خمس كفاءات ، وكل كفاءة تتضمن عدة عناصر؛ وفق ما يلي (الخفاف ، 2013):

1. الكفاءة الشخصية: وتتضمن خمسة عناصر: فهم الذات الانفعالية ، التوكيدية ، احترام الذات ، تحقيق الذات ، والاستقلالية.
2. الكفاءة الاجتماعية: وتتضمن ثلاثة عناصر: التعاطف ، العلاقات الاجتماعية ، والمسؤولية الاجتماعية.
3. كفاءة إدارة الضغوط: وتتضمن: تحمل الضغوط ، وضبط الانفعال.
4. كفاءة التكيف: وتتضمن: إدراك الواقع ، المرونة ، وحل المشكلات.
5. كفاءة المزاج العام: وتتضمن: التفاؤل ، وممارسة السعادة.

وبالتالي يمكننا أن نستخلص من النظريات السابقة أن الشخص الذي يتصف بالذكاء الانفعالي له سمات تشمل الجوانب الشخصية، والاجتماعية، والانفعالية، وهناك مجموعة من الدراسات تتفق على أن أغلب الطلاب الموهوبين يتمتعون باستقرار انفعالي واستقلالية ذاتية، والميل إلى اللعب بأدوار قيادية. وأيضاً يُعتبرون أقل عرضةً للاضطرابات الذهنية والعصبية من الطلاب العاديين، ويظهرون السعادة بحبهم لزملائهم (عبدالرؤوف، 2009). وحدد جولمان (Goleman, 2000) مجموعة من الخصائص الانفعالية التي تُميّز الطلاب الذين يمتلكون ذكاءً انفعالياً، وتشمل: وعي بالذات، والقدرة على التحكم في الانفعالات، المثابرة، والحماس في أداء المهمات، كما أنهم يتميزون بالدافعية الذاتية، ويتمتعون بالقدرة على الالتزام بالقضايا. أما بالنسبة للإناث اللواتي يتصفن بالذكاء الانفعالي المرتفع فيتميزن بالحسم، والتعبير عن مشاعرهن بصورة مباشرة، مع التكيف مع الضغوط النفسية، وتكوين علاقات جديدة. وقد تضمنت الادييات والدراسات حول الموهوبين وجود تفاوت بين النضج العقلي، والانفعالي، والخصائص النفسية، والاجتماعية، والتكيف، وظهور المشاعر، والحماس في أداء المهمات لدى الموهوبين (النواصرة، 2016)؛ لذا يستهدف الباحث مزيد من التحقق لمستوى الذكاء الانفعالي لدى الموهوبين في ضوء بعض المتغيرات: (الجنس ذكور/إناث - المستوى التعليمي للوالدين الأب/ الأم). وذلك للتعرف بشكل أكبر على أثر هذا المتغيرات في احداث تباين يمكن ان يوسع دائرة النقاش حول تطوير ابعاد الذكاء الانفعالي في المدارس وضمن نطاق الاسرة.

وبمراجعة الدراسات السابقة حول الذكاء الانفعالي، نجد تعدد في جوانب دراسة هذا الموضوع. فعلى المستوى المحلي حظي الذكاء الانفعالي باهتمام كبير؛ وذلك من خلال التطورات المتعددة وظهور العديد من الدراسات التي تهدف إلى قياس مستوى الذكاء الانفعالي لدى الطلاب بشكل عام والموهوبين بشكل خاص. إحدى الدراسات ذات الصلة دراسة أجراها رمضان والقرني (2023) للتعرف على التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين الذكاء الانفعالي باستخدام مقياس عثمان ورزق (2002)، مع الامن النفسي وتقدير الذات لدى عينة من الطلاب الموهوبين في جدة، وقد تضمنت نتائج الدراسة ان مستوى الذكاء الانفعالي لدى أكثر من 75% من العينة كان بمستوى اعلى من المتوسط، مع وجود تأثير موجب مباشر وغير مباشر من الذكاء الانفعالي على الامن النفسي وتقدير الذات.

وفي دراسة أخرى أجراها الشمري (2010) للكشف عن عادات العقل والذكاء الانفعالي وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب جامعة الجوف في المملكة العربية السعودية ، تم استخدام مقياس (بار - أون) للذكاء الانفعالي ايضاً ، وتكونت العينة من (775) طالباً وطالبة في مرحلة الجامعة ، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق في الذكاء الانفعالي يعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور ، مع عدم وجود علاقة ذات دالة إحصائية بين الذكاء الانفعالي وأبعاده وبين التحصيل الدراسي. كما أجرى الغرايبة (2011) دراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى الذكاء العاطفي (الانفعالي ، الوجداني) لدى عينة من الطلاب الموهوبين والعاديين في منطقة القصيم؛ حيث استخدم الباحث اختبار الذكاء العاطفي الذي أعده عثمان رزق (2001) ، وتم تطويره ليتناسب مع البيئة السعودية ، وتطبيقه على عينة مكونة من (144 طالباً) منهم (72) موهوباً و (72) من الطلاب العاديين من طلاب المرحلة المتوسطة ، وأظهرت النتائج أن مستوى الذكاء العاطفي مرتفع لدى الطلاب الموهوبين ، بينما كان متوسطاً لدى الطلاب العاديين ، وكما أظهرت النتائج وجود دلالة إحصائية للفروق في مستوى الذكاء العاطفي بين الطلاب الموهوبين والعاديين لصالح الموهوبين.

وفي دراسة أخرى أجراها الشهري (2013) هدفت إلى التعرف على الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتوافق والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب جامعة الطائف ، تكونت العينة من (200) طالب من طلاب الجامعة ، حيث استخدم الباحث مقياس الذكاء الانفعالي الذي أعده فاروق ، ورزق (1998) وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية في مستويات الذكاء الانفعالي للطلاب مع درجاتهم في التوافق الدراسي ، وأيضاً وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي. كما أجرى محمد (2014) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي لطلاب الصف الثاني الثانوي؛ حيث استخدم الباحث مقياس (بار-أون) للذكاء الانفعالي ، وتكونت العينة من (643) طالباً وطالبة ، وأظهرت النتائج ارتفاع مستوى الذكاء الانفعالي لدى أفراد العينة ، مع وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية موجبة بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي ، كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث ، ولا توجد فروق دالة إحصائية في الذكاء الانفعالي لدى الطلاب في ضوء المجالات الدراسية.

وأجرى كل من محمد ومنصور (2015) دراسة هدفت إلى التعرف على الذكاء الانفعالي عند طلاب السنة الثانية من التعليم الثانوي في الجزائر وعلاقته بالتحصيل الدراسي، حيث قام الباحثان بإعداد مقياس للذكاء الانفعالي حسب نموذج (بار - أون) وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية موجبة ضعيفة بين الذكاء الانفعالي وبين التحصيل الدراسي لدى أفراد العينة، وأظهرت النتائج أيضاً عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في مستوى الذكاء الانفعالي، كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية وفق التخصصات الدراسية للطلاب.

وفي دراسة مشابهة أجراها النواصرة (2016) هدفت إلى الكشف عن مستوى الذكاء الانفعالي لدى عينة من الطلاب الموهوبين والعاديين في الأردن؛ حيث استخدم الباحث اختبار الذكاء الانفعالي الذي أعده (بار-أون)، وتكونت العينة من (100) طالب موهوب، و(172) طالباً عادياً، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية من صفوف المرحلة الثانوية، وأظهرت النتائج أن مستوى الذكاء الانفعالي للطلاب الموهوبين والعاديين مرتفع، وتوجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة في درجات الذكاء الانفعالي الكلي وأبعاده للطلاب الموهوبين والعاديين؛ تبعاً لمتغير الصف، لصالح الصف (السابع)، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية في درجة الذكاء الانفعالي وأبعاده بين الطلاب الموهوبين والعاديين؛ تبعاً لمتغير الجنس (ذكور/إناث)، كما أن هناك علاقة ارتباطية إيجابية في مستوى الذكاء الانفعالي الكلي وأبعاده للطلاب الموهوبين والعاديين مع التحصيل الأكاديمي. دراسة أخرى أجراها الدرابكة (2019) هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى الذكاء الانفعالي لدى عينة من الطلاب الموهوبين والعاديين في مدارس محافظة الكرك بالأردن، وعلاقته بالتحصيل الدراسي حيث استخدم الباحث مقياس (بار-أون) للذكاء الانفعالي. وتكونت العينة من (100) طالب منهم (50) طالباً موهوباً، تم اختيارهم بالطريقة الميسرة، و(50) من الطلاب العاديين، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية؛ وأظهرت النتائج أن مستوى الذكاء الانفعالي وأبعاده لدى الطلاب الموهوبين والعاديين جاء مرتفعاً، باستثناء بعد المزاج العام فقد جاء متوسطاً للطلاب العاديين.

دراسة أخرى نفذتها الجندي (2006) بغرض التعرف على الفروق في الذكاء الانفعالي بين الموهوبين والعاديين، وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي؛ حيث تم استخدام مقياس (بار-أون) للذكاء الانفعالي، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين الموهوبين والعاديين لصالح الموهوبين، كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث من الموهوبين على أبعاد الذكاء الانفعالي باستثناء بعد الكفاءة الاجتماعية؛ وذلك لصالح الإناث، كما أظهرت النتائج أيضاً عدم

وجود علاقة ارتباطية بين أبعاد الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي لعينة الطلبة الموهوبين من الذكور باستثناء بُعد إدارة الضغوط ، والمزاج العام ، في حين لم تُظهر النتائج علاقة ارتباطية بين درجات الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي لعينة الموهوبات الإناث.

ولاستكشاف البناء العاملي لاختبار (بار-أون) للذكاء الانفعالي ، أجرى راضي وابوقلة (2010) على عينة من الطلاب الموهوبين السعوديين بالمرحلة الثانوية للتحقق من ذلك ، بالإضافة إلى التعرف على الفروق بين الطلاب الموهوبين والعاديين في مهارات الذكاء الانفعالي ، حيث تكونت عينة هذه الدراسة من (157) طالباً وطالبة من المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة ، وأظهرت النتائج أن البناء العاملي لاختبار (بار-أون) للذكاء الانفعالي يتضمن خمسة عوامل ، تتفق من حيث المكونات الخمسة لنموذج بار أون: (الذكاء الشخصي - الذكاء الاجتماعي - القدرة على التكيف - إدارة الضغوط - المزاج العام)؛ كما أظهرت النتائج أن الطلاب الموهوبين يتمتعون بذكاء انفعالي أكثر من أقرانهم العاديين ، وظهرت مجموعة الإناث بذكاء انفعالي أكثر من الذكور ، وتبين أن الطلاب قسم التعليم الشرعي يفوقون الطلاب قسم التعليم للعلوم الطبيعية في مهارات الذكاء الانفعالي.

وفي هذا الموضوع أجريت أيضاً دراسات أجنبية عديدة ، منها دراسة فات وهاو (Fatt & How , 2003) والتي هدفت إلى قياس الذكاء الانفعالي لدى أفراد عينة البحث ، التي تكونت من (100) من طلاب الجامعة الذين يدرسون في تخصصات مختلفة في سنغافورة ، منهم (69) طالباً سنغافوري الجنسية ، و (31) طالباً أجنبياً؛ وأظهرت النتائج أن الطلاب الأجانب يتمتعون بمستوى ذكاء انفعالي أعلى مقارنة بالطلاب المواطنين ، وكما تضمنت النتائج وجود فروق بالذكاء الانفعالي في ضوء متغير الجنس لصالح الذكور. ومن ضمن الدراسات السابقة أيضاً ، دراسة أجراها بيترايدس وفرنهام (Petrices & Furnham , 2004) هدفت إلى تحديد دور الذكاء الانفعالي في الأداء الدراسي ، والسلوك الاجتماعي لدى طلاب المدارس في بريطانيا ، تضمنت الدراسة عينة مكونة من (650) طالباً وطالبة من إحدى المدارس بمتوسط عمر (16) سنة. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين الذكاء الانفعالي والأداء الدراسي ، كما أشارت النتائج إلى أن الطلبة الذين سجلوا درجات عالية على مقياس الذكاء الانفعالي والتوافق الدراسي أقل تغيّباً عن المدرسة ، وقد استنتج الباحثان أن للذكاء الانفعالي دوراً أساسياً في تحسين التوافق الاجتماعي والدراسي. وفي دراسة أخرى أجرى كل من أموندين ، وتاجولارين ، وروهايزن (Aminuddin , Tajularipin , & Rohaizan , 2009) دراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى الذكاء الانفعالي لدى عينة من طلاب المناطق الريفية في أمريكا ، وعلاقته بمستوى القلق والتحصيل

الدراسي ، وتكونت عينة الدراسة من (233) طالباً و طالبة ، وأظهرت النتائج أن مستوى الذكاء الانفعالي عند الإناث مرتفع ألعى من الذكور ، كما أظهرت النتائج أيضاً وجود فروق دالة احصائياً في مستويات الذكاء الانفعالي وفق متغير القلق ، وأشارت النتائج أيضاً إلى وجود علاقة ارتباطية ايجابية دالة إحصائياً بين ارتفاع مستوى الذكاء الانفعالي وبين ارتفاع مستوى التحصيل الدراسي.

ويُلاحظ من خلال الاستعراض للدراسات السابقة المرتبطة بالذكاء الانفعالي لدى الطلاب بشكل عام والطلاب الموهوبين أنها كانت وفق متغيرات متعددة ، مع قلة في الدراسات التي تضمنت متغير مستوى تعليم الوالدين. اغلب الدراسات ركزت على الذكاء الانفعالي في ضوء متغير الجنس ومتغير مستوى التحصيل الدراسي او العوامل المرتبطة بالنجاح المدرسي ، وقد تضمنت النتائج ما تؤكد النظريات على أهمية ودور الذكاء الانفعالي في النجاح في جميع جوانب الحياة عامة والنجاح المدرسي بشكل خاص. كما اشارت نتائج الدراسات السابقة الى خلاصات متعددة حول الفروق في الذكاء الانفعالي بين الذكور والاناث ، على ان الاتجاه العام يميل الى ان الاناث يظهرون بمستوى ذكاء انفعالي اعلى من الذكور. كم انه وبالرغم من تنوع المجتمعات إلا أن النتائج شبه موحدة فيما يتعلق بمستويات الذكاء الانفعالي للطلاب الموهوبين حيث كانت المستويات بين المتوسط وأعلى من المتوسط.

الدراسة الحالية تتضمن متغير لم يحظى كثيرا بالدراسة فيما يتعلق بالذكاء الانفعالي للطلاب الموهوبين وهو متغير المستوى التعليمي للوالدين مع الاعتماد على الدرجة الكلية للذكاء الانفعالي باعتباره بنية واحدة بدون النظر للتباين وفق الابعاد الفرعية. وللدراسة الحالية بعد اختلاف آخر من حيث الحدود المكانية للدراسة ، حيث تمثل الدراسة الحالية مساهمة في زيادة المعلومات حول الذكاء الانفعالي من مجتمع بخصائص مختلفة من أجل توسيع نطاق الصورة الكلية حول الذكاء الانفعالي مما يوفر فرص تحسين الممارسات والبرامج التطويرية في المدارس وضمن نطاق المنزل والاسرة.

المنهجية والاجراءات:

- منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي للإجابة عن أسئلة الدراسة واستقراء النتائج الضمنية ، وقد شملت إجراءات تطبيق الدراسة تسلسل خطوات بداية من مراجعة وتحليل الادبيات والدراسات السابقة ذات الصلة لتحديد ابعاد الموضوع واداة الدراسة المناسبة ، التحقق من صدق وثبات أداة الدراسة على مجتمع الدراسة ، أخذ اعتماد التطبيق من لجنة اخلاقيات البحث العلمي والموافقات الرسمية اللازمة من الجهات المعنية ، تطبيق أداة الدراسة على أفراد العينة مع الاشارة بوضوح لجميع افراد عينة الدراسة بان المشاركة اختيارية وغير

مؤثرة على المشاركين ، فحص البيانات وإجراء التحليلات الإحصائية ، واستخراج النتائج باستخدام برنامج (SPSS) ، ثم تقرير النتائج ومناقشة التفسيرات مع صياغة التوصيات.

- **مجتمع وعينة الدراسة:** يمثل الطلاب الموهوبون (ذكور وإناث) المجتمع الأصلي ، والطلاب الموهوبون بمنطقة جازان ، السعودية ، مجتمع الدراسة. وقد تم التطبيق على عينة من المجتمع من الطلاب المصنفين على أنهم موهوبين من قبل إدارة التعليم بالمنطقة وفق الطرق الرسمية والعلمية لتحديد الموهوبين بعد أخذ الموافقات اللازمة والتنسيق مع مشرفي برامج الموهوبين ، وقد حرص الباحثان على مشاركة أكبر عدد من الطلاب وفق ما يتيسر الوصول إليه. وقد بلغ عدد عينة الدراسة 83 طالب وطالبة (45 طالباً ، 38 طالبة) باستجابات مكتملة قابلة للمعالجة الإحصائية لتحقيق أهداف الدراسة. الجدول التالي ، جدول رقم 1 ، يحتوي الإحصاءات الوصفية لعينة الدراسة.

جدول (1)

إحصاءات العينة وفق المتغيرات المستقلة.

النسبة	التكرار	المتغيرات المستقلة	
54,2%	45	ذكر	الجنس
45,8%	38	انثى	
14,5%	12	أقل من الثانوي	المستوى التعليمي للأب
34,9%	29	الثانوي	
50,6%	42	الجامعي	
12%	10	أقل من الثانوي	المستوى التعليمي للأم
33,7%	28	الثانوي	
54,2%	45	الجامعي	
100%	83		المجموع

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس بار-أون (Bar - On , 2006) للذكاء الانفعالي الذي تم استخدامه بصور متعددة في دراسات سابقة عديدة (الدرابكة ، 2019؛ النواصرة ، 2016؛ الشهري ، 2013) وتم تقنيه على البيئة السعودية بمستويات صدق ملائمة ودرجات ثبات

عالية. حيث تضمنت دراسة راضي وأبوقلة (2010) درجات عالية في الاتساق الداخلي وثبات العوامل لمقياس بار-أون للذكاء الانفعالي ، مع الصدق الارتباطي بنتائج اختبار مقياس نفسي آخر ذات صلة. وقد تكوّنت الصورة النهائية لمقياس الذكاء الانفعالي المستخدم في هذا الدراسة من (115) مفردة مصاغة في صورة عبارات تقريرية؛ بتصميم يلائم الأشخاص بعمر سبعة عشر عاماً فما بعد. حيث يُطلب من المستجيبين تحديد الطريقة التي يفكرون ويشعرون بها؛ وذلك على مقياس خماسي متدرج (العبارة لا تنطبق عليّ... وصولاً إلى العبارة تنطبق عليّ) ، ويتم جمع الدرجات وحساب المتوسط لينتج عنها درجة كلية للذكاء الانفعالي ، إلى جانب درجات خمسة أبعاد؛ وهي: (الذكاء الشخصي (29فقرة: 1 - 29) ، الذكاء الاجتماعي (22 فقرة: 30 - 51) ، التكيف (23 فقرة: 52 - 74) ، إدارة الضغوط (15 فقرة: 75-89) ، المزاج العام (26 فقرة: 90 - 115).

الصدق والثبات

حرص الباحثان على التحقق من الصدق والثبات لأداة الدراسة بالتحقق بالرجوع لعدد من الدراسات السابقة التي استخدمت مقياس الذكاء الانفعالي على مجتمع في البيئة السعودية (الدرابكة ، 2019؛ النواصرة ، 2016؛ الشهري ، 2014). وقد تضمنت الدراسات السابقة تأكيدات على مستوى عال من الصدق والثبات للمقياس المستخدم في هذا الدراسة؛ مقياس بار-أون للذكاء الانفعالي. ومن ذلك دراسة راضي وأبوقلة (2010) التي تضمنت تأكيد كفاءة المقياس والتوصية باستخدامه. ومن ضمن الإجراءات الإضافية حول صدق الأداة قيام الباحثان بعرض الاداة على عدد من المختصين الباحثين لإبداء وجهات نظرهم حول مناسبة العبارات ، كما تم تطبيق الاداة على عينة استطلاعية من الطلاب الموهوبين حجمها 42 للتأكد من مستوى الوضوح وعدم وجود عبارات تقود الى استجابات غير صادقة ، وفي ضوء الاستجابات تم للوصول الى الصورة النهائية المستخدمة لتتضمن نسخة المقياس 115 عبارة بمستوى وضوح مناسب لدى المشاركين من نفس الفئة العمرية. كما تم اختبار ثبات الأداة بحساب معامل كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي حيث ظهرت قيمة α للمقياس ككل تساوي 0.903 (115عبارة). وعليه يمكن اعتبار أداة الدراسة المستخدمة ذات مستوى من الصدق والثبات تجعل الثقة كبيرة بالنتائج حول أسئلة الدراسة. الجدول التالي جدول رقم 2 يتضمن نتائج اختبار معامل كرونباخ ألفا لأبعاد المقياس والمقياس ككل.

جدول (2)

نتائج اختبار الثبات، معامل كرونباخ ألفا.

المجال	الفقرات	قيم كرونباخ ألفا
الذكاء الشخصي	1 - 29	0.649
الذكاء الاجتماعي	30 - 51	0.742
التكيف	52 - 74	0.724
إدارة الضغوط	75 - 89	0.650
المزاج العام	90 - 115	0.829
نتيجة اختبار كرونباخ ألفا للمقياس ككل	1 - 115	0.903

الأساليب الإحصائية:

استخدم الباحثان الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS لتنظيم وتلخيص البيانات ، ثم إجراء الاختبارات الإحصائية التمهيدية لفحص البيانات ، وإجراء اختبار ليفين للتحقق من تجانس التباين في المتغير التابع وهو مستوى الذكاء الانفعالي لمجموعات المتغيرات المستقلة ، ثم تنفيذ الاختبارات الإحصائية المناسبة. وقد تضمنت الاختبارات الإحصائية الوصفية والاستدلالية: المتوسط ، الانحراف المعياري ، ت للعينات المستقلة ، تحليل التباين الثنائي ، تحليل التباين الأحادي ، اختبار شيفيه للمقارنات البعدية؛ مع الاعتماد على تقدير الدلالة الإحصائية عند مستوى 0.05.

النتائج والمناقشة:

سعى الباحثان من خلال الدراسة الحالية بشكل رئيسي للتعرف على مستوى الذكاء الانفعالي لدى عينة من الطلاب الموهوبين في ضوء متغيرات الجنس والمستوى التعليمي للوالدين. وقد أظهرت المعالجة الإحصائية للبيانات بان مستوى الذكاء الانفعالي بشكل عام كان بمستوى متوسط وفق التقرير الذاتي عينة الدراسة على مقياس بار-اون ، حيث كان المتوسط العام لمستوى الذكاء الانفعالي هو (3.125) ضمن المقياس الخماسي المستخدم وهو ما يمثل نسبة 63% ، وفق البيان الموضح في الجدول التالي ، جدول رقم 3.

جدول (3)

الإحصاءات الوصفية لمستوى الذكاء الانفعالي للطلاب الموهوبين.

عدد المشاركين	الحد الأدنى	الحد الأعلى	المتوسط	الانحراف المعياري	
83	1,99	3,88	3,125	0,315	مستوى الذكاء الانفعالي
100%	40%	78%	63%	6%	النسبة المئوية

وتتضمن النتائج التفصيلية حصول 21 فردا من عينة الدراسة (25%) على مستوى ذكاء انفعالي اقل من درجة 3 وفق المقياس الخماسي المستخدم ، بما يعني اقل من نسبة 60% في مستوى الذكاء الانفعالي وهو اتجاه منخفض ، في حيث كانت نتائج بقية عينة الدراسة (75%) على مستوى ذكاء انفعالي يعادل 60% فأعلى. 6 افراد فقط من عينة الدراسة بما نسبتهم 7% حصل على درجة 3.5 (70) فأعلى في مستوى الذكاء الانفعالي بحد اعلى يساوي 3.88 (78%).

وفيما يتعلق بالسؤال الثاني المتعلق بالتحقق من الفروق في مستويات الذكاء الانفعالي بين الجنسين من الطلاب الموهوبين ، الذكور والاناث ، فقد تم اجراء اختبارات للعينات المستقلة لتحديد دلالة الفرق ان وجد بين متوسطات مستوى الذكاء الانفعالي في ضوء متغير الجنس ، والجدول التالي رقم 4 يوضح البيانات المتعلقة بهذا الجانب.

جدول (4)

اختبارات للفرق في مستوى الذكاء الانفعالي في ضوء متغير الجنس.

الجنس	العدد	مستوى الذكاء الانفعالي		اختبارات للفرق بين المتوسطات		
		المتوسط	الانحراف المعياري	ف	الاحتمالية	ت
انثى	38	3.099	0.289	0.905	0.444	-0,661
ذكر	45	3.145	0.337			
					81	0.511

ويظهر من خلال بيانات الجدول السابق عدم وجود فرق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0,05 في مستوى الذكاء الانفعالي للطلاب الموهوبين عينة الدراسة في ضوء متغير الجنس (ت = -0.661 ، القيمة الاحتمالية = 0.511). حيث كانت قيمة المتوسط مستوى الذكاء الانفعالي المقدر لمجموعة الاناث في ضوء المقياس خماسي التدرج المستخدم (3.099 ، 62%) ، في حين متوسط مستوى الذكاء الانفعالي المقدر لمجموعة الطلاب الذكور (3.145 ، 63%) ؛ وجميعها تمثل قيم أقرب الى المستوى المتوسط بشكل عام ، وتمثل هذه النتيجة محور تساؤلات جديدة تتطلب مزيد من التقصي حول العوامل المساعدة لتطوير مستويات الذكاء الانفعالي لجميع الطلاب.

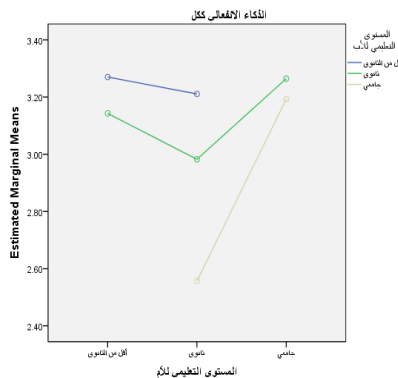
وللإجابة عن السؤال الثالث في هذه الدراسة تم التحقق من الفروق في متوسطات مستوى الذكاء الانفعالي لعينة الدراسة للتأكد من وجود تفاعل مؤثر على المتغير التابع (الذكاء الانفعالي) بين المستوى التعليمي للام والمستوى التعليمي للأب كمتغيرين مستقلين ، وذلك بإجراء تحليل التباين الثنائي والجدول التالي رقم 5 ، يحتوي البيانات التوضيحية لهذا الاختبار.

جدول (5)

تحليل التباين الثنائي لمستوى الذكاء الانفعالي في ضوء التفاعل بين المستوى التعليمي للام والمستوى التعليمي للأب.

المصدر	مجموع المربعات	درجة الحرية	مربع	ف	قيمة الدلالة	مربع إيتا
النموذج المعدل	2,209	6	0,368	4,702	0.000	0.271
نقطة التقاطع	361,865	1	361,865	4620,881	0.000	0.984
المستوى التعليمي للام	1,609	2	0,804	10,273	0.000	0.213
المستوى التعليمي للأب	0,914	2	0,457	5,834	0.004	0.133
م ت (الأم) * م ت (الأب)	0.289	2	0.144	1,842	0.165	0.046
الخطأ المعياري	5,952	76	0,078			
المجموع	818,534	83				
المجموع المعدل	8,161	82				

ومن خلال البيانات أعلاه يظهر ان التفاعل بين متغيري المستوى التعليمي للام والمستوى التعليمي للأب ليس له تأثير ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 على التباين في مستوى الذكاء الانفعالي لدى الطلاب المشاركين في الدراسة (ف = 1.842 ، مستوى الدلالة = 0.165). الشكل التالي شكل رقم 1 يوضح طبيعة تأثير التفاعل بين المتغيرين على مستويات الذكاء الانفعالي.



شكل (1): طبيعة أثر التفاعل بين متغيري المستوى التعليمي للام والمستوى التعليمي للأب في مستوى الذكاء الانفعالي للطلاب.

وفي ضوء ذلك ، تم اجراء تحليل التباين الأحادي لكل متغير ، حيث أظهرت نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لمستويات الذكاء الانفعالي في ضوء متغير المستوى التعليمي للأم ، وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الانفعالي للطلاب في ضوء المستوى التعليمي للأمهات عند مستوى 0.05 (ف=7.175 ، مستوى الدلالة = 0.001). الجدول التالي جدول رقم 6 يتضمن البيانات الخاصة بتحليل التباين الأحادي في ضوء متغير المستوى التعليمي للأم.

جدول (6)

اختبارات للفرق في مستوى الذكاء الانفعالي في ضوء متغير الجنس.

المستوى التعليمي للأم	العدد	مستوى الذكاء الانفعالي		مصدر التباين	مجموع	درجة	متوسط المربعات	ف	القيمة الاحتمالية
		المتوسط	الانحراف المعياري						
أقل من الثانوي	10	3,245	0,194	بين المجموعات	1,241	2	0,621	7,175	0,001
الثانوي	28	2,954	0,388	داخل المجموعات	6,920	80	0,086		
الجامعي	45	3,204	0,240	المجموع	8,161	82			
المجموع	83	3,125	0,315						

وقد تضمنت النتائج الظاهرية أن المستوى الأعلى في الذكاء الانفعالي للطلاب كانت لمن امهاتهم من ذوي التعليم أقل من الثانوي ، ومستوى التعليم الجامعي؛ في حيث ظهر الطلاب الذين امهاتهم من ذوات المستوى التعليمي الثانوي أقل من اقرانهم في مستويات الذكاء الانفعالي بمتوسط ذكاء انفعالي يعادل 2.954 (59%). وللتحديد الدقيق لمصدر الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين الطلاب في ضوء المستوى التعليمي للأمهات ، تم اجراء المقارنة المتعددة باستخدام اختبار شيفيه ، في ضوء تحقق التجانس للتباين بين مجموعات متغير المستوى التعليمي للأم (قيمة اختبار ليفين = 3.182 ، القيمة الاحتمالية = 0.04 ، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05). والجدول رقم 7 يوضح بيانات المقارنة التتبعية المتعددة بين المجموعات للمستويات التعليمية للأمهات:

جدول (7)

المقارنة المتعددة للفرق في مستوى الذكاء الانفعالي في ضوء متغير المستوى التعليمي للأم.

المستوى التعليمي للأم (أ)	المستوى التعليمي للأم (ب)	متوسط الفروق (أ-ب)	الخطأ المعياري	القيمة الاحتمالية
أقل من الثانوي	الثانوي	*0,290	0.108	0.032
	الجامعي	0.041	0.103	0,925

القيمة الاحتمالية	الخطأ المعياري	متوسط الفروق (أ-ب)	المستوى التعليمي للام (ب)	المستوى التعليم للام (أ)	
0.032	0.108	*-0,290	أقل من الثانوي	الثانوي	
0.003	0.071	*-0,250	الجامعي		
0.925	0.103	-0,41	أقل من الثانوي	الجامعي	
0,03	0.071	*0,250	الثانوي		

* متوسط الفرق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05

ومن خلال البيانات في الجدول السابق ، نلاحظ أن مصدر الفروق ذات الدلالة الإحصائية لصالح المجموعة ذات المستوى التعليمي الجامعي و المستوى التعليمي اقل من الثانوي مقابل المستوى التعليمي الثانوي ، أي ان الفرق في مستويات الذكاء الانفعالي للطلاب دال احصائيا بين كل مجموعة من هاتين المجموعتين من جهة ومجموعة الأمهات ذوي المستوى التعليم الثانوي لصالح المجموعتين الأخرى (مستوى التعليم أقل من الثانوي و مستوى التعليم الجامعي)؛ حيث نلاحظ من بيانات الجدول أن متوسط الفروق في الذكاء الانفعالي لمجموعتي الأمهات ذوي المستوى التعليم أقل من الثانوي مقابل المستوى التعليم الثانوي = 0.290 ، الاحتمالية = 0.032؛ فرق دال احصائيا عن مستوى 0.05 لصالح مستوى التعليم اقل من الثانوي. وكذلك الفرق دال إحصائياً بين هذه المجموعة ذوي التعليم الجامعي ومجموعة ذوي التعليم الثانوي لصالح المجموعة ذوي التعليم الجامعي (متوسط الفروق = -0,250 ، الاحتمالية = 0.003). في حين لا يوجد فرق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الانفعالي للطلاب بناء على تباين مستوى التعليم بين مجموعتي الأمهات ذوي التعليم الجامعي وذوي التعليم اقل من الثانوي (متوسط الفروق = 0.041 ، الاحتمالية = 0.942).

وتخلق النتائج في هذا الجانب تساؤلات حول تباين أثر مستوى التعليم للأمهات على درجات الذكاء الانفعالي للطلاب عينة الدراسة ، خاصة ما اظهرته النتائج من أثر إيجابي للأمهات ذوي المستوى التعليم اقل من الثانوي بفارق أكبر ذات دلالة إحصائية من الأمهات ذوي المستوى التعليمي الثانوي. وقد يكون تفسير ذلك مرتبط بطبيعة الأوليات المتباينة بين الأمهات وفق المستوى التعليمي لكل مجموعة. التفسيرات الضمنية قد تشمل أيضاً تباين مستوى التركيز المتوازن بين الرعاية الاسرية والأهداف المهنية لدى الوالدين.

وفيا يتعلق في التعرف على الفروق في مستويات الذكاء الانفعالي للطلاب في ضوء المستوى التعليمي للأب فقد تم اجراء تحليل التباين الأحادي أيضا في ضوء المستوى التعليم للأب ، ولكن لم

تظهر أي فروق في مستويات الذكاء الانفعالي ذات دلالة إحصائية تعزى لهذا المتغير عند مستوى 0.05 (ف = 1.566 ، مستوى الدلالة = 0.215؛ غير دال إحصائياً). الجدول التالي جدول رقم 8 يتضمن البيانات الخاصة بتحليل التباين الأحادي في ضوء متغير المستوى التعليمي للأب.

جدول (8)

تحليل التباين الأحادي للفرق الذكاء الانفعالي للطلاب في ضوء المستوى التعليمي للآباء .

المستوى التعليمي للأب		مستوى الذكاء الانفعالي		مصدر التباين	مجموع	درجة الحرية	متوسط	ف	القيمة
		المتوسط	الانحراف المعياري						
أقل من الثانوي	12	3.250	0.178	بين المجموعات	0.307	2	0.154	1.566	0.215
الثانوي	29	3.061	0.330	داخل المجموعات	7.854	80	0.098		
الجامعي	42	3.132	0.330	المجموع	8.161	82			
المجموع	83	3.125	0.315						

وقد تضمنت النتائج الظاهرية أن المستوى الأعلى في الذكاء الانفعالي للطلاب كانت لمن آبائهم من ذوي التعليم أقل من الثانوي ، ومستوى التعليم الجامعي؛ في حيث ظهر الطلاب الذين آبائهم من ذوي المستوى التعليمي الثانوي أقل بقليل من اقرانهم في مستويات الذكاء الانفعالي ولكنه فرق غير دال احصائياً عند مستوى 0.05؛ بمتوسط ذكاء انفعالي يعادل 3.061 (61%).

وفي المجمل فإن نتائج الدراسة الحالية تتفق نسبياً مع عدد من الدراسات السابقة ، حيث تضمنت النتائج في الدراسة الحالية مستوى متوسط للذكاء الانفعالي لعينة الدراسة من الطلاب الموهوبين ، وهي نتيجة تختلف إلى حد ما مع دراسات سابقة توصلت الى مستويات مرتفعة في الذكاء الانفعالي للطلاب الموهوبين كما ظهر في نتائج دراسة الشمري (2010) ودراسة راضي وأبوقة (2010). وتضمنت نتائج الدراسة الحالية أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الانفعالي بين الطلاب الذكور والاناث وهي نتيجة متفقة مع عدد من الدراسات كدراسة النواصرة (2016) ، دراسة محمد ومنصور (2015) ودراسة فات وهاو (Fatt & How , 2003)؛ ومختلفة مع دراسات أخرى أظهرت تفوق مجموعة الاناث على الذكور في مستوى الذكاء الانفعالي كدراسة الجندي (2006) وراضي وأبوقة (2010)؛ في حيث اشارت دراسة الشمري (2010) مستويات ذكاء انفعالي اعلى لدى الذكور أكثر من الاناث. وقد أشار جولمان (Goleman , 2000) في هذا الجانب أن غالب الدراسات تضمنت تفوق الاناث على الذكور في مستوى الذكاء الانفعالي

لما يتمتعون به من خصائص خاصة في التعبير عن المشاعر وإدراكها لدى الآخرين. وفيما يتعلق بمتغير المستوى التعليمي للوالدين فيوجد ندرة في الدراسات التي تطرقت لهذا الجانب وقد تضمنت الدراسة الحالية وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الانفعالي تعزى لمتغير المستوى التعليمي للام وهي نتيجة تختلف مع بعض الدراسات السابقة كدراسة شرحة (2011) ودراسة بخاري (2007). ويمكن تفسير التباين الدال إحصائياً في الذكاء الانفعالي لدى الطلاب في ضوء المستوى التعليمي للام بالمهارات الانفعالية الشخصية للأمهات أكثر من الآباء بطبيعتهن الأساسية التي تكون أكثر تأثيراً مع الأمهات اللاتي حظين بفرص تعليمية مناسبة.

الخلاصة والتوصيات:

يمكن إجمال نتائج الدراسة الحالية في أن مستوى الذكاء الانفعالي للطلاب الموهوبين ظهر بدرجة متوسطة ، مع عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث؛ في حين كان متغير المستوى التعليمي للام مساهم في تباين ذات دلالة إحصائية في مستويات الذكاء الانفعالي لدى الطلاب الموهوبين عينة الدراسة. المستوى التعليمي للاب في الجانب الآخر لم يكن له مساهمة في أي فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات الذكاء الانفعالي لعينة الدراسة. وفي ضوء هذا النتائج وبالمقارنة مع نتائج دراسات سابقة يوصي الباحثان بما يلي:

- تقديم برامج معرفية توعوية للمعلمين والوالدين عن أهمية ودور الذكاء الانفعالي في النجاحات المستدامة للطلاب في كافة جوانب الحياة.
- تصميم وتنفيذ برامج تدريبية للمعلمين لتعزيز ممارسات تطوير الذكاء الانفعالي للطلاب ضمن المنهج المدرسي اليومي.
- تصميم وتنفيذ برامج تطوير مكثفة قصيرة دورية لتطوير مهارات الذكاء الانفعالي للطلاب خلال العام الدراسي.
- إجراء مزيد من الدراسات لإعادة التحقق من مستويات الذكاء الانفعالي وتحليل المتغيرات ذات الأثر المحتمل على مستوياته بين الفئات المختلفة من الطلاب.
- إجراء دراسات للتعرف على ممارسات الوالدين مع أبنائهم وبناتهم في ضوء الممارسات الموصى بها لتعزيز التطور الأمثل للذكاء الانفعالي.

قائمة المصادر و المراجع

المراجع العربية:

- بخاري ، نبيلة (2007). *الذكاء الانفعالي وأساليب المعاملة الوالدية والمستوى التعليمي للوالدين لدى عينة من طالبات جامعة الطائف*. رسالة ماجستير. جامعة ام القرى. المملكة العربية السعودية.
- جروان ، فتحي. (2002). *أساليب الكشف عن الموهوبين ورعايتهم*. دار الفكر.
- جروان ، فتحي. (2016). *الموهبة والتفوق*. دار الفكر.
- الجندي ، غادة. (2006). *الفروق في الذكاء الانفعالي بين الطلبة الموهوبين والطلبة العاديين وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي*. رسالة ماجستير. جامعة عمان العربية ، الأردن.
- الخفاف ، إيمان. (2013). *الذكاء الانفعالي تعلم كيف تفكر انفعاليًا*. دار المناهج للنشر والتوزيع.
- جولمان ، دانيال. (2000). *الذكاء الوجداني*. ترجمة: ليلي الجبالي ، مكتبة جرير.
- الدرابكة ، محمد. (2019). *الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى عينة من الطلبة المتفوقين وغير المتفوقين*. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية ، 27 (5) ، 68 - 85.
- راضي ، فوقية ؛ وأبو قلة ، السيد. (2010). *دراسة مهارات الذكاء الانفعالي لدى عينة من الطلاب السعوديين الموهوبين بالمرحلة الثانوية اختبار (بار-أون)*. *المجلة المصرية للدراسات النفسية* ، 20 (67) ، 296 - 325.
- رمضان ، عبدالله؛ والقرني ، عبدالإله (2023). *نمذجة العالقة السببية بين الذكاء الانفعالي والامن النفسي وتقدير الذات لدى الطلاب الموهوبين بجدة*. دراسات عربية في التربية وعلم النفس. 148 (2) ، 245 - 268.
- روبرتس ، جوليا ؛ وبوجس ، روبرتس (2012). *بوصلة المعلم في ميدان تربية الموهوبين*. (ترجمة: فايزة صالح الحمادي) ، العبيكان للنشر.
- زهران ، حامد (1999). *علم نفس النمو الطفولة والمراهقة*. عالم الكتب ، القاهرة.
- سلفر مان ، ليندا. (2005). *إرشاد الموهوبين والمتفوقين*. (ترجمة سعيد العزة) ، دار الثقافة للنشر والتوزيع.

- شرحه ، مهرة. (2011). *الذكاء الانفعالي وعلاقته بمفهوم الذات لدى طلبة الصف الأول ثانوي في مدارس منطقة جنوب الخليل*. رسالة دكتوراه. جامعة القدس.
- الشمري ، نداء. (2010). *عادات العقل والذكاء الانفعالي وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلبة جامعة الجوف في المملكة العربية السعودية* ، رسالة دكتوراه. جامعة الجوف.
- الشهري ، عبد الله. (2013). *الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتوافق الدراسي والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب جامعة الطائف* ، رسالة ماجستير ، جامعة الملك عبدالعزيز.
- شيفل ، ماريان. (2021). *الطفل الموهوب في الفصل الدراسي العادي*. (ترجمة محمد رأفت) ، وكالة الصحافة العربية للنشر.
- عامر ، طارق؛ والمصري ، إيهاب. (2018). *الذكاء العاطفي والذكاء الاجتماعي*. المجموعة العربية للتدريب والنشر.
- عامر ، طارق. (2009). *الاتجاهات الحديثة في تربية الموهوبين والمتفوقين*. المكتبة الأكاديمية.
- علي ، قيس ؛ وحموك ، وليد. (2014). *الدافعية العقلية رؤية جديدة*. مركز دي بونو لتعليم التفكير.
- عيسى ، يسري (2017). *الذكاء الوجداني وعلاقته بالكفاءة الاجتماعية لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم*. مجلة العلوم التربوية. جامعة الامام محمد بن سعود. 8(2) ، 205 - 274
- الغرابية ، سالم. (2011). *الذكاء العاطفي لدى الموهوبين والعاديين من طلبة المرحلة المتوسطة في منطقة القصيم*. دراسة مقارنة ، مجلة الجامعة الإسلامية. 19(1) ، 576 - 597.
- القريطي ، عبد المطلب. (2005). *الموهوبون والمتفوقون خصائصهم واكتشافهم ورعايتهم*. دار الفكر العربي.
- كولانجيلو ، نيكولاس؛ وديفيز ، غاري. (2011). *المرجع في تربية الموهوبين*. (ترجمة صالح أبو جادو ، محمود أبو جادو) ، العبيكان للنشر.
- محمد ، بالقاسم؛ ومنصور ، هامل. (2015). *الذكاء الانفعالي لدى تلاميذ التعليم الثانوي وعلاقته بالإنجاز الدراسي والنوع والتخصص* ، مجلة التنمية البشرية ، 5 ، 107 - 132.
- محمد ، بالقاسم. (2014). *الذكاء الانفعالي وعلاقته بالإنجاز الدراسي لتلاميذ التعليم الثانوي*. رسالة ماجستير ، كلية العلوم الاجتماعية ، جامعة وهران ، الجزائر.

- موسى ، موسى نجيب. (2016). *رعاية الأطفال الموهوبين*. مركز الكتاب الأكاديمي.
- النواصرة ، فيصل. (2016). الذكاء الانفعالي لدى الموهوبين والعاديين من طلبة المدارس في محافظة عجلون وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية* ، 34 (2) ، 152 - 170.
- ودعاني ، ماجد (2020). تحفيز الابداع ودعم الموهوبين: استقصاء تحليلي للممارسات التعليمية في المدارس العامة. *المجلة السعودية للتربية الخاصة* ، 13 (1) ، 51 - 78.

المراجع العربية المترجمة: Arabic references in English

- Agundi , Ghada. (2006). *Differences in emotional intelligence between gifted and ordinary students and its relationship to academic achievement*, masters thesis. Amman Arab University , Jordan.
- Al-Darabkeh , Muhammad. (2018). Emotional intelligence and its relationship to academic achievement among a sample of gifted and non-talented students. *Journal of the Islamic University for Educational and Psychological Studies*, 27 (5) , 68-85.
- Ali , Qais; & Hamok , Walid. (2014). *Mental motivation a new vision*. De Bono Center for Teaching Thinking.
- Al-Khafaf , Iman. (2013). *Emotional intelligence Learn how to think emotionally*. Curriculum House for Publishing and Distribution.
- Al-Nawasrah , Faisal. (2016). Emotional intelligence of gifted and ordinary school students in Ajloun Governorate and its relationship to academic achievement. *Journal of the Islamic University of Educational and Psychological Studies*, 34 (2) , 152-170.
- Al-Quraiti , Abdul Muttalib. (2005). *Gifted and talented, their characteristics, discovery and care*. Arab Thought House.
- Al-Shammari , Nidaa. (2010). *Habits of Mind and Emotional Intelligence and Their Relationship to Academic Achievement among Students of Al-Jouf University in the Kingdom of Saudi Arabia*, [Unpublished Ph.D. thesis].

- Al-Shehri, Abdullah. (2013). *Emotional intelligence and its relationship to academic adjustment and academic achievement among a sample of Taif University students*, masters thesis, King Abdulaziz University.
- Amer, Tariq , and Al-Masry, Ehab. (2018). *Emotional intelligence and social intelligence*. The Arab Group for Training and Publishing.
- Amer, Tariq. (2009). *Modern trends in the education of gifted and gifted students*. Academic library.
- Bukhari, Nabila (2007). *Emotional intelligence, parental treatment methods, and parents' educational level among a sample of female students at Taif University*. Master Thesis. Umm Al Qura University. Kingdom of Saudi Arabia.
- Colangelo, Nicholas and Davies, Ghazi. (2011). *The reference in raising the gifted*. (Translated by Saleh Abu Jado, Mahmoud Abu Jado), Obeikan Publishing.
- Gharaibeh, Salem. (2011). Emotional intelligence of gifted and normal middle school students in Qassim region. Comparative study, *Journal of the Islamic University*. 19(1), 567-597.
- Goleman, Daniel. (2000). *Emotional intelligence*. (Translated by: Laila Al-Jabali). Jarir Bookstore.
- Issa, Yousry (2017). Emotional intelligence and its relationship to social competence among gifted students with learning disabilities. *Journal of Educational Sciences*. Imam Muhammad bin Saud University. 8(2), 205-274
- Jarwan, Fathi. (2002). *Methods of identifying and caring for the gifted*. House of Thought.
- Jarwan, Fathi. (2016). *Talent and excellence*. House of Thought.
- Mohammed, Balqasim. (2014). *Emotional intelligence and its relationship to academic achievement among secondary school students*. Masters thesis, Faculty of Social Sciences, Oran University, Algeria.

- Mohammed, Belkasim; Mansour, Hamel. (2015). Emotional intelligence among secondary school students and its relationship to academic achievement, gender and specialization, *Journal of Human Development*, 5, 107-132.
- Musa, Musa Naguib. (2016). *Caring for gifted children*. Academic Book Center.
- Radhi, Fawqiyya ,and Abu Qila, al-Sayyid. (2010). A study of the emotional intelligence skills of a sample of gifted Saudi students in the secondary stage (Bar-On) test. *Egyptian Journal of Psychological Studies*, 20 (67) , 296-325.
- Ramadan, Abdullah; Al-Qarni, Abdul-Ilah (2023). Modeling the causal relationship between emotional intelligence, psychological security, and self-esteem among gifted students in Jeddah. *Arab studies in education and psychology*. 148(2) , 245-268.
- Roberts, Julia; and Boggs, Julia Roberts. (2012). The teachers compass in the field of gifted education. (Translated by: Faiza Saleh Al-Hammadi), Obeikan Publishing.
- Scheffel, Marian. (2021). *Gifted child in the regular classroom*. (Translated by Muhammad Raafat) , The Arab Press Agency for Publication.
- Sharha, Mahra. (2011). *Emotional intelligence and its relationship to self-concept among first-year secondary students in schools in the southern Hebron region* (PhD dissertation). Quds University.
- Silverman, Linda. (2005). *Mentoring the gifted and talented*. (Translated by Saeed Al-Azza) , Dar Al-Thaqafa for Publishing and Distribution.
- Wadaani, Majed (2020). Enhancing creativity and supporting the gifted: An analytical survey of educational practices in public schools. *Saudi Journal of Special Education*, 13(1) , 51-78.
- Zahrn, Hamed (1999). *Developmental psychology of childhood and adolescence*. World of Books, Cairo.

المراجع الأجنبية: References

- Aminuddin, Hassan; Tajularipin, Sulaiman; & Rohaizan, Ishak (2009). *Philosophy Underlying Emotional Intelligence in Relation to Level of Curiosity and Academic Achievement of Rural Area Students* Ishak Faculty of Educational Studies, University Putra Malaysia, Selangor, Malaysia.
- Bar-On. Reuven (2000) Emotional Expression and implication Stress. An application of emotional quotient inventory. *Personality & individual differences*. 28 (6) ,.1107-1118.
- Bar-On, Reuven (2006). The Bar-On model of emotional- social-intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25.
- Fatt, James & Howe, Irene (2003). Emotional Intelligence of Foreign and Local University Students in Singapore: Implications for Managers, *Journal of Business and Psychology*, 17 (3) , 345-367.
- Goleman, Daneil (1995). Emotional intelligence; why it can matter more than IQ. New York: Boston Book.
- Petrides, K.; Fredrekson, Norah; & Furnham, Andrian (2004). The role of trait emotional intelligence in academic Performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences*, 36(2) , 277-286.
- Salovey, Peter; Mayer, Johan, & Caruso, David (2002). *The positive psychology of emotional intelligence*. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of Positive Psychology* (pp. 159-171). Oxford University Press.
- Wadaani, Majed (2019). A Proposed model for understanding and supporting creativity and mathematical talent development. *Universal Journal of Educational Research*, 7(9) , 1917 - 1925.

Alanazi, M. (2024). A future vision for ways to prevent family disintegration in Saudi society using the Delphi model, *Journal of Educational Science*, 11 (3), 368 – 396. 10.54643/1951-011-003-012

A future vision for ways to prevent family disintegration in Saudi society using the Delphi model

Dr. Maryam Nazal Alanazi

Associate Professor

Jouf University

mnalenazi@ju.edu.sa

Abstract:

The current study dealt with revealing the most important ways and methods to prevent family disintegration in Saudi society from the point of view of faculty members in Jouf University according to the Delphi model. To achieve the objectives of the current study, the Delphi method was relied upon due to its role in benefiting from practical experience in arriving at the best future methods that predict the future and help. In getting rid of the problems that he might be exposed to, and accordingly, it was agreed with (13) experts from the faculty members to participate in the current study, and a percentage of (60%) was agreed to accept the paragraph, Four rounds were conducted with them to reach the most important methods of preventing family disintegration. It started with (60) items in the first stage, then (40) items in the second stage, then (33) in the third stage, and reached (31) items in the fourth stage and four dimensions, which are the role of the family. Insightful, cognitive, based on family activities, family interaction, and maintaining logical attitudes, ideas, and beliefs. Based on the results of the study, the level of the total score for preventing family disintegration was (85.1%), and it came higher after It is the dimension related to maintaining ideas and trends, then the dimension of insight into information, followed by the dimension of family activities and family interaction, and finally the dimension of developing skills in preventing family disintegration came in fourth place..

Keywords: family disintegration, prevention methods, Delphi model.

العنزي ، مريم. (2024). رؤية مستقبلية لطرق الوقاية من التفكك الأسري في المجتمع السعودي باستخدام نموذج دلفاي. *مجلة العلوم/التربوية* ، 11 (3) ، 368 - 396 .
10.54643/1951-011-003-012

رؤية مستقبلية لطرق الوقاية من التفكك الأسري في المجتمع السعودي باستخدام نموذج دلفاي

د. مريم نزال العنزي⁽¹⁾

المستخلص:

تناولت الدراسة الحالية الكشف عن أهم الطرق والأساليب للوقاية من التفكك الأسري في المجتمع السعودي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الجوف حسب نموذج دلفاي ، ولتحقيق أهداف الدراسة الحالية تم الاعتماد على منهج دلفاي نظراً لدوره في الاستفادة من الخبرة العملية في الوصول لأفضل السبل المستقبلية التي تنبئ بالمستقبل ، وتساعد في الوقاية من المشكلات التي يمكن أن يتعرض لها ، وبناءً عليه فقد تم الاتفاق مع ثلاثة عشر خبيراً من أعضاء هيئة التدريس للاشتراك بالدراسة الحالية ، وتم الاتفاق على نسبة (60%) لقبول الفقرة ، وتم إجراء أربع جولات معهم للوصول لأهم طرق الوقاية من التفكك الأسري ، وقد بدأت ب(60) فقرة بالمرحلة الأولى ثم (40) فقرة بالمرحلة الثانية ، ثم (33) بالمرحلة الثالثة ، ووصلت بالمرحلة الرابعة إلى (31) فقرة وأربعة أبعاد هي دور الأسرة الاستبصاري والمهاراتي والقائم على النشاطات الأسرية والتفاعل الأسري والمحافظة على الاتجاهات والأفكار والمعتقدات المنطقية ، وبناءً على نتائج الدراسة فقد جاء مستوى الدرجة الكلية للوقاية من التفكك الأسري بنسبة (85.1%) وقد جاء أعلى بُعد هو البعد المرتبط بالمحافظة على الأفكار والاتجاهات ، ثم بُعد الاستبصار بالمعلومات ، وتلاه بُعد النشاطات الأسرية والتفاعل الأسري ، وأخيراً جاء بُعد تنمية المهارات في الوقاية من التفكك الأسري بالمرتبة الأخيرة.

الكلمات المفتاحية: التفكك الأسري ، طرق الوقاية ، نموذج دلفاي.

(1) أستاذ مشارك، جامعة الجوف، mnalenazi@ju.edu.sa

المقدمة:

تعتبر الأسرة مجموعة من الأشخاص الذين تربطهم رابطة دموية يعيشون تحت سقف منزلي واحد ، ويتكوّن خاصة من الأب والأم والأبناء ، فهي تتحدّد بعنصرين الأوّل هو الرابطة الدموية ، والثاني سقف واحد ، فالمنزل لا يقوم إلا بزوجين أب وأم ، وابن يمثّل العلاقة بينهما.

وتعد العلاقات الأسرية شبكة من العلاقات الاجتماعية بين أعضاء الأسرة الواحدة ، وكلما كانت العلاقات جيدة في مسارها الطبيعي ساد جو الأسرة الوفاء والترابط والتماسك بين أعضائها ، أما العكس فيسود في الأسرة جو من التنافر والتناحر وعدم الرغبة في تحمل المسؤولية من قبل الآباء والأبناء (منصور ، 2000 ، 17).

ويحتل المنهج الوقائي مكاناً في التوجيه والإرشاد النفسي ، ويطلق عليه منهج (التحصين النفسي) ضد المشكلات والاضطرابات والأمراض النفسية. ويشير المثل: "الوقاية خير من العلاج"؛ حيث إنّ الوقاية تغني عن العلاج ، ويهتم المنهج الوقائي بالأسوياء والأصحاء قبل اهتمامه بالمرضى؛ ليقبهم من حدوث المشكلات والاضطرابات (نوري ، 2013 ، 54)

ويركز المرشد الطلابي في الجانب الوقائي على ثلاثة جوانب وقائية وهي: الإجراءات الوقائية الحيوية: وتتضمن الاهتمام بالصحة العامة للطلاب والكشف الدوري عليهم وتحصينهم ضد الأمراض البوائية ، والإجراءات الوقائية النفسية: وتتضمن رعاية النمو النفسي السوي ، ونمو المهارات الأساسية ، والمساندة أثناء الفترات الحرجة ، والتنشئة الاجتماعية السليمة ، والإجراءات الوقائية الاجتماعية: وتتضمن إجراء الدراسات والبحوث العلمية وعمليات التقويم والتخطيط العلمي ، للإجراءات الوقائية (نوري ، 2013 ، 56).

وقد تواجه الأسرة العديد من المشكلات والتي من شأنها التأثير على الأطفال المراهقين فيها ومن أبرز هذه المشكلات: المشكلات الاجتماعية ، مثل: تعارض طرق اتخاذ القرارات ، واختلاف الصفات والقيم والعادات والتقاليد ، مما يؤدي إلى نشأة الصراع وتفكك وانحلال الأسرة ، وانخفاض مشاعر الحب والسعادة والتعاون (غنيم ، 2008 ، 69).

مشكلة الدراسة:

تعد مهنة الإرشاد من المهن الأساسية في المجتمع ؛ وذلك لكثرة وتنوع المشكلات النفسية والاجتماعية التي حدثت نتيجة عن التغيرات التكنولوجية والاجتماعية ، ويقسم الإرشاد إلى ثلاث

مراحل أساسية ألا وهي: الإرشاد الإنمائي (الإنشائي) ، والإرشاد الوقائي ، ومن ثم الإرشاد العلاجي ، وبذلك فإن الإرشاد الوقائي يسبق الإرشاد العلاجي ، لأن المشكلة لا تحدث إلا إذا انعدمت الوقاية منها ؛ لذلك من الأفضل أن أقي المجتمع من حدوث المشاكل بدلاً من علاج شخصاً واحداً من مشكلة معينة ، وتعدّ الوقاية هي خطوة تسبق العلاج وهي الأهم ، حيث تعمل على تقليل الحاجة إلى العلاج ، وهي محاولة لمنع حدوث المشكلة وتفاقمها ووصولها إلى حالة الاضطراب ، وذلك بإزالة الأسباب المؤدية إلى حدوثها ، كما أنها تعمل على الكشف عن الاضطراب الانفعالي في مراحله الأولى ، والتي تُسهّل التغلب عليه ومنع تطوره.

وفي هذا الصدد فقد ركّزت العديد من الدراسات على ضرورة الاهتمام بالانحرافات والتفكك الأسري داخل المجتمع ، والعمل على مساعدة الأسرة للقيام بدورها الفعال في هذا المجال ، ومنها: دراسة الجحني (2011) التي اهتمت بالدور التربوي في وقاية المجتمع من الانحراف الفكري؛ حيث رأت أن التنوير والتوعية من أهم عناصر الوقاية من الانحراف الفكري ، وإنه في الوقت نفسه لا بد أن يصاحبها تدابير حازمة لمكافحة ، لأن التوعية دون تدابير تشريعية وتنظيمية وإدارية ورقابية لا تكفي ، بل قد تؤدي إلى التناقض والسخرية. بينما ركزت دراسات أخرى على دور الأسرة في الوقاية من بعض الظواهر السلبية المؤثرة في الأسرة والمجتمع ، ومنها: دراسة الحربي (2021) التي اهتمت بدور الأسرة الوقائي الأولي في الوقاية من المخدرات لدى المراهقين ، وقد خرج البحث ببعض الأدوار التي يمكن للأسرة المساهمة بها من ناحية وقائية في اكتساب المراهق للمهارات الحياتية التي تُعدّه للحياة وتُفعل الدور الأسري.

ومما يؤكد أهمية إجراء دراسات حديثة ما توصلت له كذلك بعض الدراسات كدراسة الفيشاوي (1996) والتي توصلت إلى أهمية معرفة أنماط الاستشراف المستقبلي؛ حيث أشارت إلى أن الدراسات المستقبلية في الوطن العربي لا تفي بمطالب التنمية ، ومن الدراسات التي أكدت على ضرورة استخدام منحنى الخبراء دلفاي ما أشار له كل من المحياء والحبيب (2020) ، ودراسة الرادادي (2020) ، ودراسة الحضيف والعبيد (2021)؛ حيث تتجه الدراسات الحديثة للتطرق لنوع مختلف من المناهج.

ومع اختلاف المجتمعات وتركيزها على التطورات الحديثة ، فقد أثر ذلك على المجتمعات ، وحدث لدى بعض الأسر تفكك أسري ومن المحتمل أن يزيد ويتضاعف بسبب اعتماد العديد من الأسر على وسائل التكنولوجيا وابتعاد الأسر عن بعضها وانشغالها بأمور بعيدا عن التربية ، ولذلك برزت مشكلة الدراسة الحالية.

وتكمن مشكلة الدراسة في كون التفكك الأسري بحد ذاته ظاهرة بدأت بالانتشار بأشكال مختلفة في العديد من المجتمعات ، حيث قد يظهر من خلال العنف الأسري ، أو من خلال الانفصال أو الطلاق العاطفي ، فقد أشارت دراسة الشريدة وآخرون (2021): إلى أن العنف الأسري مشكلة ناتجة عن مشكلات اجتماعية أو فكرية وليست حادثة بذاتها ، وأن حجم مشكلة العنف الأسري الذي لا يقل عن (30%) ، ونظرا لحاجة الأسرة للعديد من التطورات الحالية لكي تحافظ على استقرارها ، فقد حرصت الباحثة كونها تعمل في الحقل الإرشادي النفسي على إيجاد أساليب محددة مستندة إلى فكر العديد من العلماء ، وفي قطاعات مختلفة لمعرفة الرؤية لديهم حول أبرز الطرق التي يمكن أن تحد من ظاهرة التفكك الأسري. وتحاول الدراسة الحالية الإجابة عن السؤال الرئيسي التالي: ما هي أكثر طرق الوقاية المقترحة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في المملكة العربية السعودية للتعامل مع ظاهرة التفكك الأسري قبل حدوثه استناداً لمنهج دلفاي؟

أسئلة الدراسة:

- السؤال الأول: ما التصور المقترح لفقرات مقياس الوقاية من التفكك الأسري كما يراه أعضاء هيئة التدريس؟
- السؤال الثاني: ما التصور المقترح لأبعاد الدور الأسرة في الوقاية من التفكك الأسري كما يراه أعضاء هيئة التدريس؟

أهمية الدراسة:

تتبع أهمية الدراسة الحالية من جانبين:

أولاً: الأهمية النظرية:

- تسليط الضوء على التفكك الأسري ودور الأسرة في الوقاية منه ، لما له من دور في تجنب وصول هذه المشكلة إلى ظاهرة في المجتمع.
- الاهتمام بفئة الأبناء في الأسرة التي تعاني من تفكك أسري ، بحيث يتم توجيه الأنظار لهم لوقايتهم من مشكلات متوقعة ، بما ينعكس على حياتهم الأسرية وقدرتهم في التكيف مع المشكلات التي يمكن أن تعترضهم.

ثانيًا: الأهمية العملية التطبيقية:

- تبرز أهمية الدراسة من كونها تساعد المرشدين الطلابيين في توجيه الأسرة لأهم النقاط الوقائية التي يمكن أن يقدمونها وتساعدهم في تجنب حدوث التفكك الأسري.
- كما يمكن أن تساعد في بناء رؤية أولية تمكن الأسرة نفسها من تجنب حدوث التفكك الأسري.
- لفت أنظار أعضاء الجامعة وهم أساتذة جامعة الجوف لأهمية تفعيل دورهم في المجتمع وإيجاد طرق وقائية يمكن أن تحد من التفكك الأسري بالمجتمع للقيام بدور ريادي من قبلهم في هذا الصدد.

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية لإيجاد نموذج متكامل يستند مع رؤية المملكة العربية السعودية 2030 يركز على الجانب الوقائي بحيث يساهم في الوقاية من التفكك الأسري من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

مصطلحات الدراسة:

مفهوم الوقاية The concept of prevention

يرى كلٌ من كامبس وتانكيرسلي (Kamps , & Tankersely , 1996 , 44) أن مفهوم الوقاية: عبارة عن مجموعة من الإجراءات والخدمات المقصودة والمنظمة التي تهدف دون / أو الإقلال من حدوث الخلل أو القصور المؤدي إلى عجز في الوظائف الفسيولوجية ، والحد من الآثار المترتبة على حالات العجز ، بهدف إتاحة الفرص للفرد ؛ كي يحقق أقصى درجة ممكنة من التفاعل المثمر مع بيئة بأقل درجة ممكنة وتوفير الفرص له ؛ لأن تحقيق حياة أخرى ما تكون إلى حياة العاديين ، وقد تكون تلك الإجراءات والخدمات ذات طابع طبي أو اجتماعي أو تربوي أو تأهيلي.

الإجراءات الوقائية: preventive measures

الإجراءات الوقائية (CAPA) ، وتسمى أيضًا الإجراءات التصحيحية: هي تحسينات يتم إدخالها على عمليات المؤسسة للقضاء على أسباب عدم المطابقة أو أي مواقف أخرى غير مرغوب فيها.

والإجراءات الوقائية تندرج في إطار مفهوم ممارسة العملية بشكل منظم ، وتركز هذه الإجراءات على التحقيق المنهجي للأسباب الأساسية لحالة عدم المطابقة في محاولة لمنع تكرارها (الإجراءات التصحيحية) ، أو لمنع حدوثها (الإجراءات وقائية) (2 ، 2005 ، International Standard) ويعرف إجرائيا بأنها مجموعة من الإجراءات التي يمكن أن تتبعها الأسرة ومقترحة من قبل الخبراء وتسهم في بناء نموذج وقائي يقلل من التفكك الأسري.

التفكك الأسري: Disintegration of the family

هو بُعد أفراد الأسرة الواحدة عن بعضهم ، وعدم ارتباطهم بالأحاسيس والمشاعر والأفعال ، وهو ضعف الوحدة الأسرية وتمزق نسيج الأدوار الاجتماعية بينها عندما يخفق فرد أو أكثر من أفرادها في القيام بدوره على نحو سليم (إبراهيم ، 2020 ، 112). ويعرف إجرائياً: بأنه أي ظاهرة مؤثرة على كيان الأسرة تؤثر فيها بشكل سلبي من مثل: الطلاق أو الانفصال أو العنف أو سجن أحد الآباء ، وتؤثر بشكل سلبي إن لم يتم مراعاتها على استقرار الأسرة ككل.

منهج دلفاي: Delphi method

يعرفه الشخبي (2009 ، 173) بأنه: أسلوب بحثي يتعامل مع الموضوعات المستقبلية بغرض التنبؤ والاختيار وجمع المعلومات من خلال استطلاع رأي مجموعة من الخبراء والمتخصصين حول القضايا موضوع البحث والدراسة. ويعرف إجرائياً: بأنه أحد الأساليب العملية التي يمكن من خلالها التعرف على رأي الخبراء في ظاهرة معينة للخروج بتصور علمي حول هذه الظاهرة.

الإطار النظري:

يرى بورديو (Bourdieu , 1993 , 32) الأسرة بأنها : مجموعة من الأفراد المتصلة المترابطة فيما بينها بالقران أو أكثر خصوصية بالتبني (قراة) ، ويعيشون تحت سقف واحد.

وتمثل الأسرة النواة الأساسية للمجتمع وأسه وأساسه الذي يقوم عليها ، والتماسك الأسري في أي مجتمع عنوان التقدم والرفي والحضارة وانخفاض المشكلات وتناغم الأدوار الاجتماعية والعكس بالعكس ، فإن اضطرابات الأسرة تلقي بظلالها على المجتمع بأسره (مرداد ، 2021 ، 251).

والإرشاد الوقائي يتمثل بالتحصين ضد المشكلات من خلال توعية وتبصير المسترشدين ووقايتهم من الوقوع في بعض المشكلات سواء (صحية ، نفسية ، اجتماعية ، دراسية). (ناسو ، 2015 ، 39). كما يراه رويوت (Robert , 2004 , 6) بأنه: الإرشاد الذي يستخدم لمساعدة الناس

ليصبحوا متمكنين من إدارة نظامهم الداخلي. ويمكن أن يؤدي تطبيقه إلى تجنب المشكلات ، والوصول إلى الأداء البشري الأمثل ، وعكس مسار المشكلات الجديدة. وفي أن يكون الأشخاص عوامل وقائية خاصة بهم.

كذلك قدم يلزبث (29 ، 2013 ، Elizabith) أربعة مجالات رئيسية للنهوض بالإرشاد الوقائي وهي: زيادة استخدام الطرق والأنظمة التكاملية ، وزيادة التركيز على التدخلات الوقائية المبكرة للشباب والأطفال ، ودمج التدخلات الوقائية وتنوعها ، وتطوير التدريب من خلال الانتباه إلى ثمانية مجموعات من المهارات ذات الصلة التي تدعم علم الإرشاد الوقائي.

ويتكون أسلوب الإرشاد الوقائي من ثلاثة مستويات وهي: الوقاية الأولية: تتضمن منع حدوث المشكلة أو الاضطراب أو المرض بإزالة الأسباب ، حتى لا يقع المحذور ، والوقاية الثانوية: تتضمن محاولة الكشف المبكر وتشخيص الاضطراب في مرحلته الأولى قدر الإمكان للسيطرة عليه ، ومنع تطوره وتفاقمه ، والوقاية من الدرجة الثالثة: وتتضمن محاولة تقليل أثر إعاقة الاضطراب أو منع إزمان المرض (الحراشة ، 2015 ، 16).

يتم منهج الإرشاد الوقائي بأساليب متعددة ، ومن ضمن هذه الأساليب:

1. أسلوب الاستبصار وزيادة الوعي: يعود هذا الأسلوب لصاحب نظرية الجشطالتيه لدى بيرلز ، ويعنى بالاستبصار إعادة الفرد لبناء خبراته بحيث يصبح لها معنى جديد غير المعنى السابق ، وكلما كان الإدراك واضحاً كلما كان الاستبصار للمواقف فعالاً وأمكن التوصل لحلول المشكلات التي تواجه الفرد (أبو أسعد وعريبات ، 2021 ، 357).
2. أسلوب الحياة: هذا هو شعار نظرية الشخصية من وجهة نظر ادلر ، فهو مبدأ النظام الذي تمارس بمقتضاه شخصية الفرد وظائفها ، وهو المبدأ الذي يفسر لنا تفرد الشخص (أبو زعيزع ، 2009 ، 260).
3. أسلوب المحاضرات والمناقشات الاجتماعية من خلال النظريات السلوكية: وهو أسلوب من أساليب الإرشاد الجماعي التعليمي يلعب فيه عنصر التعلم وإعادة التعلم دوراً هاماً ، حيث يقوم المرشد بإلقاء محاضرات سهلة على المسترشدين ويتخللها ويليها مناقشات (أبو زعيزع ، 2009 ، 261).
4. زيادة الاندماج مع الآخرين من خلال نظرية العلاج الواقعي لجلاسر: الذي يساعد على النجاح ، وترى أن هناك ارتباط بين الاضطراب العقلي والسلوك غير المقبول وان السلوك غير المقبول هو سلوك انهزامي يستدعي إيذاء الآخرين والذات (الكبيسي ، 2012 ، 174).

5. الاهتمام الاجتماعي: يفترض ادلر أن البشر كائنات اجتماعية؛ ولذلك لا نستطيع فهم السلوك الإنساني إلا من خلال محتواه الاجتماعي ، ويعتبر أن الاهتمامات الاجتماعية شيء فطري حتى تتكيف مع الحياة الاجتماعية ، والذي يمكن تطويره من خلال التدريب ، وعندما يتطور فإنه يظهر من خلال مهارات جوهرية للتكيف. (أبو زعيزع ، 2009 ، 298).
6. التحصين ضد الضغوط والتوتر من وجهة نظر ميكنبوم ، يقوم هذا الأسلوب على أساس الحديث أو الحديث الداخلي ، ويرى إن الأشياء التي يقولها الأفراد لأنفسهم تحدد الأشياء التي يفعلونها ، وأشار أيضًا: إلى أن وظيفة الحديث الذي يتم داخل الفرد هو تغيير للبنية وذلك من خلال عمليات التمثيل الداخلي (النوايسة ، 2011 ، 140).
7. التدريب على الاسترخاء: وتتضمن الطريقة تدريب العميل لكي يستبدل القلق باستجابة الاسترخاء في المواقف التي تسبب القلق ، ومن أجل أن يحدث استجابة الاسترخاء قام وولبي بتعليم المرضى كيف يقومون بالتنفس بعمق وإرخاء العضلات تدريجيا (تايلور ، 2008 ، 57).
8. توجيه النجاح (المتركز حول الحل): قد ارتبط العلاج المتمركز حول الحل بالعالم الأمريكي من وجهة نظر ستيف شارزر Steve de Shazer. والمتبع لهذا النوع من العلاج يلاحظ أن de Shazer وزملاءه من خلال الآتي: التركيز على المستقبل بدلاً من التركيز على الماضي والاستغراق فيه ، والتركيز على الحلول بدلاً من التركيز على المشكلات ، والتركيز على قدرات العميل وإمكاناته بدلاً من التركيز على مواطن الضعف (ماهر ، 2017 ، 147).
- ويعد التفكك الأسري بمثابة تفكك اجتماعي بشكل عام؛ لأن الأسرة هي نواة المجتمع وأولى الجماعات الأولية فيه ، فإذا أوهنت أو انفرط عقدها أثرت سلباً على المجتمع العام لأنها نواته التي تتضمن أدوار مكملة بعضها ببعض ولكل دور توقعاته التي حددها له المجتمع (قليل ، 2018 ، 37).
- ويترك التفكك الأسري آثاراً سلبية على الأفراد والأسرة والمجتمع ككل ، ومن هذه الآثار السلبية والخطيرة الناجمة عن تفكك الأسرة: عدم الشعور بالانتماء إلى الأسرة ، وعدم الثقة بالنفس ، والاستغلال الجنسي والمادي: حيث يصبح الابن الذي يتعرض للأسرة المفككة إلى العديد من المشكلات ، وقد يستغله الآخرين جنسياً ومادياً ، وضعف التحصيل الدراسي ، والإحساس بالحزن الدائم لذا قد يصاب بالعديد من الأمراض النفسية ، والتي قد تتحول إلى اضطرابات ومشكلات نفسية خطيرة مثل الاكتئاب ، والإحساس بالغضب بشكل دائم والميل إلى العدوانية (قمصيه ، 2017 ، 1).

وقد أشارت الدراسات إلى أنّ الأطفال الذين جاءوا من أسر مفككة هم أكثر عرضة للمعاناة من الأمراض العقلية بخمس مرات مقارنة مع الأطفال في أسر غير مفككة ، وأن هؤلاء الأطفال يعانون من صراعات انفعالية مثل كالقلق والاكتئاب (1 , 2016 , Manlapaz)

ولقد شهد النصف الثاني من القرن العشرين ازدهاراً غير مسبوق في مجال الفكر المستقبلي والدراسات التي قامت عليه ، وأصبح التنظير لمستقبل كل مجال من مجالات الحياة من الأمور المهمة لمواكبة التغير المتسارع ومواجهة التحديات المعاصرة والمستقبلية ويزداد الأمر أهمية ؛ لأهمية الدراسات المستقبلية في صنع القرار على مستوى الدول والمنظمات الدولية والشركات العالمية وأصبحت لدراسة المستقبل مكانة مرموقة بين سائر ميادين المعرفة باعتباره علماً يسمى علم المستقبليات futurology وتطورت تبعاً لذلك مناهجه وتقنياته ، (ضاحي ، 2009 ، 130). ويعتمد منهج دلفاي في توقعه للمستقبل على ما يتنبأ به مجموعة من الأشخاص المتخصصين بمجال البحث ، أو ما يطلق عليهم مصطلح "الخبراء Experts" ، وذلك بأن توجه لهم مجموعة من الأسئلة بصيغة مسحية متكررة ، غالباً من خلال استبانات ، حتى يتم التوصل إلى درجة من الاتفاق العام "Consensus". ويلجأ إلى استخدام هذا الأسلوب عادةً (18 , 2004 , Okoli & Pawlowski)

وفي الحالات التي يتحتم فيها تحصيل المعلومات من خلال الآراء ، إذ يفترض هذا الأسلوب أنّ من يتم استشارتهم خبراء فعلاً ، لديهم القدرة على إجابة عن الأسئلة ، وأن الرأي الجماعي أفضل من محصلة الآراء الفردية (3 , 1991 , Godet)

الدراسات السابقة:

من خلال العودة للدراسات السابقة تبين أن بعض الدراسات السابقة استخدمت منهج دلفاي ، بينما ركزت دراسات أخرى على التفكك الأسري ، واهتمت دراسات أخرى بالجانب الوقائي ، وفيما يلي أبرز الدراسات السابقة ذات الصلة:

فقد هدفت دراسة أبو انغير والعدوان (2011) إلى الكشف عن الرؤية الاستراتيجية المقترحة للحد من تنامي ظاهرة العنف المدرسي من وجهة نظر الخبراء التربويين في الأردن ، وقد تَكوّن مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس بال تخصصات التربية في جامعة البلقاء التطبيقية والجامعة الأردنية ، وتكوّنت عيّنة الدراسة من (76) عضو هيئة تدريس ، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي ، باستخدام أسلوب دلفاي التنبؤي على جولتين كأداة تحليلية للمستقبل ، وأظهرت نتائج الدراسة: أن اتفاق عينة الدراسة على دور مجالات الدراسة (الأسرة والمجتمع ، والمدرسة والمنهاج ، والطالب والمعلم ، والمرشد الطلابي) في الحد من تنامي ظاهرة العنف المدرسي جاءت بدرجة عالية.

وتناولت دراسة المرزوقي والزهراني (2016) استنباط أساليب وقاية الأسرة من التفكك من خلال حديث أم زرع ، والتعرف على أهم عوامل التفكك الأسري ، واستخدم الباحث في هذا البحث المنهج الاستنباطي. ومن أهم ما ورد في نتائج البحث: تقدير الجهود المبذولة بين الزوجين والاعتراف بالفضل لكل منهما يبعث على البذل والعطاء بإخلاص ويحمي الأسرة من خطر التفكك ، وحاجة الزوجة إلى المدح والثناء على جهودها في الأسرة له وقع خاص في نفسها ويزيد تفاعلها في البيئة الأسرية ، وضرورة الثقة بين الزوجين والتي تبعث على الاطمئنان النفسي ، ويفتح المجال للتعبير عن مكونات النفس ، والاستماع والإنصات يقوي الحياة الزوجية وبقي الأسرة من التفكك ، واستخدام أسلوب الحوار بين الزوجين يساعد على تجاوز المشكلات ، ويقطع دابر التفكك والخلاف في جو الأسرة.

وهدف دراسة الشريف (2016) إلى الوصول لرؤية استراتيجية مقترحة لتطوير وظيفة خدمة المجتمع في الجامعات السعودية من خلال التعرف على واقع وظيفة خدمة المجتمع ومعوقاتها ، وذلك في ضوء آراء الخبراء واستجاباتهم على ثلاث جولات لأسلوب (دلفاي) ، وقد أجريت الدراسة على عينة من أعضاء هيئة التدريس في أربع جامعات عريقة ، وبناء على نتائج الدراسات السابقة والإطار النظري للبحث ونتائج الدراسة التحليلية لواقع الوظيفة ومعوقاتها وفي ضوء آراء الخبراء واستجاباتهم أسفرت الدراسة عن عدة نتائج أهمها أن قياس واقع وظيفة خدمة المجتمع في الجامعات السعودية من جهة نظر أعضاء هيئة التدريس ، واتفقت آراء الخبراء على المحاور الرئيسية للرؤية الاستراتيجية لوظيفة خدمة المجتمع في الجامعات السعودية ، وهي التعليم المستمر ونقل وتوطين التقنية والمشاركة المجتمعية ، وأوصت الدراسة بتفعيل وممارسة وظيفة خدمة المجتمع في الجامعات السعودية بدرجة أكبر مما هو عليه الوضع الراهن.

كما تناولت دراسة الروني والفكي (2018) الحوار الأسري وأهميته في وقاية الأسرة من التفكك (دراسة تحليلية تأصيلية). وتناول الحوار الأسري دراسة تحليلية تأصيلية ، تهدف إلى إشاعة ثقافة الحوار في المجتمع وإبراز أهميته كقناة للتواصل ، ومساعدة الأسر لتعمل كوحدة واحدة لحل مشكلاتها ، وتطرقت الدراسة إلى المشاكل الأسرية الشائعة وأسبابها وكيفية علاجها والوقاية منها بالحوار الأسري الناجح ، ومن أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة: أن الحوار الأسري أساس التفاهم بين الزوجين ، وأهم وسائل الاتصال الفعالة ، ومن أهم مهارات التواصل بين أفراد الأسرة ، وانعدام الحوار يجعل من الفرد إنساناً انطوائياً معزولاً ، حوارات النبي صلى الله عليه وسلم مع أهله فيها نموذج حوار ومدرسة ، نتعلم منها الحوار الراقي في كل الحالات ،

وأن الخلاف صبغة بشرية ، والحوار من شأنه تقريب النفوس ، ويشكل العامل الاقتصادي عاملاً أساسياً ، في تماسك الأسرة وغياب الأب أو الأم عن الأسرة يخلف فراغاً نفسياً وتربوياً تكون نتائجه سيئة على الأسرة.

وتناولت دراسة المعوشرجي (2020) التعرف على وسائل الوقاية والعلاج للتفكك الأسري. وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي. وأظهرت الدراسة عدة نتائج منها ، أن من أحدث وسائل العلاج الاجتماعية التي تم اعتمادها في عدد من الدول العربية لإيجاد حلول للاختلافات والتصادمات الأسرية بين أفرادها ، وهي المعروفة بمصطلح (برامج الإرشاد والتأهيل الأسري). وقد رأت الدراسة أيضاً أن طاعة الله تعالى والمداومة على ذكره واستغفاره علاج كبير لجميع المشكلات.

كما هدفت دراسة مرداد (2021) إلى التعرف على دراسة مشكلات الأسرة السعودية وآثارها التربوية على البناء الأسري من وجهة نظر المتعاملين معهم - مدينة الدمام أنموذجاً-. واعتمد البحث على المنهج المسحي التحليلي ، وتمثلت أداة البحث في الاستبانة. وتكونت العينة من (53) متعاملاً مع الأسرة السعودية في مدينة الدمام. وأظهرت نتائج البحث أن أكثر مجالات المشكلات أهمية وتأثيراً على الأسرة: جاءت مجموعة المشكلات النفسية والعاطفية في المرتبة الأولى بدرجة متوسطة ، وكانت أكثر ثلاث مشكلات في هذا المجال مرتبة من الأعلى للأقل: هي غياب الإشباع العاطفي من أحد الطرفين ، وعدم احترام مشاعر الطرف الآخر ، غياب المرونة والتفاهم المتبادل بين الزوجين ، وجاءت مجموعة المشكلات المتعلقة بأساليب وطرق التعامل مع المشكلات ، وجاءت مجموعة المشكلات في التواصل في المرتبة.

كما هدفت دراسة الحربي (2023) للتعرف على دور الأسرة في الوقاية من الانحرافات الجنسية باستخدام أسلوب دلفاي ، ولتحقيق أهداف الدراسة تم اختيار (15) من أعضاء هيئة التدريس كخبراء ، و(15) من الأخصائيين الاجتماعيين كخبراء ، وتم القيام بثلاثة مراحل للوصول إلى دور الأسرة في الوقاية من الانحرافات الجنسية حيث اشتملت المرحلة الأولى على توزيع أسئلة مفتوحة ، والمرحلة الثانية تم حصر الفقرات في الجولة الثانية والثالثة ، وقد بدأ المقياس ب(75) فقرة تمثل جوانب وقائي لدور الأسرة في الوقاية من الانحرافات الجنسية ، وقد تم الوصول إلى (39) فقرة في الجولة الثالثة ، حيث اعتمدت الفقرات التي نسبتها (60%) فأكثر ، وقد أشارت النتائج: إلى وجود تنوع في الفقرات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والأخصائيين الاجتماعيين في المجالات الستة.

وتناولت دراسة العزاوي (2023) التعرف على مستوى الاضطرابات السلوكية ومستوى التفكك الأسري لدى طلبة المرحلة المتوسطة الصباحية التابعة لمديرية تربية كركوك. وتكونت العينة من (200) طالباً وطالبة ، واعتمدت الباحثة على نظرية (واطسون) لتفسير الاضطرابات السلوكية ، واعتمدت على نظرية (وليام جود) في التفكك الأسري ، وأظهرت نتائج البحث الحالي: وجود علاقة ارتباطية طردية بين الاضطرابات السلوكية والتفكك الأسري للأب والأم.

وهدف دراسة الأحمدى (2023) إلى دراسة دور الأخصائي الاجتماعي في مواجهة التفكك الأسري ، وأثر ذلك على تنشئة الأبناء في المجتمع السعودي؛ وكذلك تحقيق الأهداف الفرعية التالية: التعرف على دور الأخصائي الاجتماعي في الحد من ظاهرة التفكك الأسري؛ التعرف على عوامل وأسباب التفكك الأسري؛ التوصل إلى تصور مقترح لتحسين أداء الأخصائي الاجتماعي في مواجهة ظاهرة التفكك الأسري. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي ، والاستبانة كأداة الدراسة ، وتكوّن مجتمع الدراسة من جميع الأخصائيين الاجتماعيين العاملين في محافظة جدة. وبعد التطبيق الميداني ، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج ، منها: أن الرأي السائد لغالبية أفراد عينة الدراسة أنهم يوافقون على أن الأخصائي الاجتماعي يمكن أن يلعب دوراً ملموساً في الحد من ظاهرة التفكك الأسري ، كما أظهرت النتائج أن الرأي السائد لغالبية أفراد عينة الدراسة أنهم يوافقون على وجود عوامل وأسباب للتفكك الأسري.

يلاحظ من خلال استعراض الدراسات السابقة: أن معظمها تناولت المنهج الوصفي الارتباطي التحليلي ، ومنها دراسة الأحمدى (2023) ، بينما تناولت دراسات أخرى منهج دلفاي ومنها دراسة الحربي (2023) ، وركزت دراسات أخرى على الجانب الوقائي الذي تقوم به الأسرة ، ومنها: دراسة المعوشرجي (2020) ، لكن الدراسات السابقة لم تقم بوضع تصور مستند إلى جانب الخبراء في الوصول للتفكك الأسري من ناحية وقائية ، وهذا ما تسعى له الدراسة الحالية التي تحاول التركيز على الجانب الوقائي وبناء تصور متكامل يفيد الأسرة في تخليصها من التفكك الأسري ، بما يترتب عليه مساعدة الأبناء لعدم حدوث مشكلات لاحقاً لديهم ، وتستفيد الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في إعداد منهج دلفاي ، وطريقته وخطواته ، وكذلك عند مناقشة النتائج.

منهج الدراسة:

تم الاعتماد في الدراسة الحالية على أسلوب دلفي حيث يعتمد منهج دلفاي في توقعه للمستقبل على ما يتنبأ به مجموعة من الأشخاص المنشغلين بمجال البحث ، أو ما يطلق عليهم مصطلح

"الخبراء Experts"، وذلك بأن توجه لهم مجموعة من الأسئلة بصيغة مسحية متكررة ، غالباً من خلال استبانات ، حتى يتم التوصل إلى درجة من الاتفاق العام.

وقد أشار (ضاحي ، 2009 ، 133) إلى أن منهج دلفاي يسير وفق الخطوات التالية:

1. اختيار مجموعة الخبراء الأكفاء الذين لديهم دراية كافية بالموضوعات والقضايا التي يستفسر عنها الاستطلاع.
2. يتم تصنيف الخبراء في شكل مجموعات انتقائية بموجب الخبرة والتخصص العلمي ومجال العمل.
3. إعداد أسئلة مفتوحة تقدم للخبراء.
4. يتم الخروج باستبانات من خلال مراجعة تلك الأسئلة عدة مرات بحيث لا تقل عن ثلاث مرات.
5. في حالة وجود اختلافات في آراء بعض الخبراء عن رأي الأغلبية يتم مراجعة الخبراء أصحاب الرأي المخالف لتعديل آرائهم أو إعطاء سبب لتمسكهم برأيهم المخالف.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من الخبراء من أعضاء هيئة التدريس في جامعة الجوف بالكلية الإنسانية بالمملكة العربية السعودية الذين وافقوا على الاشتراك بالدراسة الحالية كعينة من الخبراء.

عينة الدراسة:

تشير الأدبيات إلى أن بحوث دلفاي لا تخضع لمعايير العينة الإحصائية التي تخضع لها المسوح التقليدية ، بل تخضع لمعايير معينة من مثل يتراوح حجم مجموعة الخبراء غالباً بين 10 و18 خبيراً (الجابري ويومي والمحيسن ، 2004) ، حيث يقوم الخبراء بالإجابة على الاستبانات المتعلقة بالموضوع المطلوب استشرافه ، في أربع جولات. بعد كل جولة ، يتم إرسال موجز يحتوي على خلاصة توقعات الخبراء من الجولة السابقة ، والأسباب التي بنيت على أساسها أحكامهم. وبالتالي ، يتم تشجيع الخبراء على مراجعة إجاباتهم السابقة ، على ضوء الردود من الأعضاء الآخرين من لجنة الخبراء. وتستند تقنية دلفي ، على استخراج أقوى التوقعات المتضاربة حول موضوع ما ، وتبيان كافة الدلائل التي تدعم كل توقع من هذه التوقعات ، وقد أشارت عدد من الأدبيات التي تحدثت عن منهج دلفاي ، إلى أن تطبيق أداة الدراسة على مدار أربع جولات ، يضمن ثبات استجابات

الخبراء (الجابري وآخرون ، 2004 ، 66). وقد تم اختيار (13) من أعضاء هيئة التدريس ، لتطبيق الدراسة الحالية عليهم ، والملحق رقم (1) يبين أسماؤهم.

أداة الدراسة:

تم القيام بالخطوات التالية:

- تم إرسال خطاب تعريفى يوضح للخبراء هدف الدراسة ، وعدد جولاتها ، والإجراءات المطلوبة منهم تجاه المقترحات الوقائية المحددة في هذه الجولة ، وطريقة التصويت عليها ، وكيفية إضافة مقترحات وقائية جديدة ، وسبل التواصل مع الباحثين حال الاستفسار أو إعادة الاستبانة بعد الإجابة عنها.
- تحديد الإطار الزمني الخاص بالظاهرة المراد دراستها ، وهي دور الأسرة في الوقاية من التفكك الأسري.
- مراجعة الأدبيات ذات العلاقة بموضوع الدراسة. والاستفادة منها في بناء أداة الدراسة (في صورتها الأولى).
- تطبيق أداة الدراسة (في جولتها الأولى) ، وتحليلها ، وإجراء التعديلات المقترحة عليها.
- الجولة الأولى: تقديم تصور مقترح للوقاية ، حيث تم تقديم (60) مقترحاً وقائياً ، حول دور الأسرة في الوقاية من التفكك الأسري ، وطلب من الخبير الإجابة عنها وفق مقياس ثنائي لتقدير مدى موافقته على المقترح الوقائي باختياره لـ (موافق/ غير موافق) ، مع إضافة مقترحات التعديل في الخانة المخصصة أمام كل مقترح.
- ترك جزء مفتوح في نهاية كل مشكلة ليُعبّر فيه الخبير بحرية تامة عن أي مقترحات وقائية أخرى لم ترد ضمن الأداة ، ويمكن أن تسهم في الوقاية من التفكك الأسري.
- الجولة الثاني: إعداد أداة الدراسة (في جولتها الثانية) ، وتطبيقها على مجموعة الخبراء ، مع تزويدهم بنتائج الجولة الأولى ، ثم تحليلها وإجراء التعديلات المقترحة عليها.
- تضمن عرضاً للتعديلات التي تمت على المقترحات السابقة وفقاً لنتائج الجولة الأولى ، وقد ظلّت باللون الأحمر لتمييزها ، بالإضافة إلى عددٍ من المقترحات العلاجية الجديدة التي أضافها بعض الخبراء. فخرجت الأداة في صورتها الثانية بـ (40) مقترحاً وقائياً لدور الأسرة في الوقاية من التفكك الأسري ، وطلب من الخبير إضافة مقترحات التعديل في الخانة المخصصة أمام كل مقترح.

- إجراء التعديلات المناسبة على المقترحات الوقائية وفق ملاحظات مجموعة الخبراء ، خصوصاً الملاحظات المتكررة والمدعمة بتبريرات منطقية.
- الجولة الثالثة: إعداد أداة الدراسة (في جولتها الثالثة) مع مراعاة مقترحات الخبراء التي قدمت في الجولة الثانية. وتطبيقها ، وذلك بهدف تقليل التباين والوصول إلى اتفاق من خلال تزويد الخبراء بنتائج الجولتين الأولى والثانية ، وطلب تبرير الاستجابات المتطرفة. وقد وصل عدد فقرات الدراسة (33) فقرة.
- تم تقديم خطاب تعريفى تضمن شكر الخبراء على تعاونهم خلال الجولتين السابقتين ، وعرضاً موجزاً للتعديلات التي تمت على الأداة وفقاً لنتائج الجولة الثانية.
- تضمن تقديم (33) مقترحاً وقائياً ، مدعماً بالنسبة التي حصل عليها في الجولات الثلاث ، وتم إقرار المقترحات الوقائية التي حصلت على نسبة الاتفاق المطلوبة.
- الجولة الرابعة: تحليل نتائج الجولة الرابعة ، والوصول من خلالها إلى اتفاق عام على المقترحات الوقائية لدور الأسرة في التفكك الأسري ، إذ تم استبعاد المقترحات الوقائية التي لم تصل في هذه الجولة إلى نسبة الاتفاق العام (60 % فأكثر). ووصل عدد المقترحات الوقائية (31) فقرة بعد أربع جولات.
- تم عمل جدول تحتوي صفوفه على كافة الموضوعات المتعلقة بالظاهرة مرتبة تنازلياً حسب معرفة الخبير وقدرته العلمية.
- بعد استخدام منهج دلفاي ، فقد تكونت الأداة بالمرحلة الأخيرة من (31) فقرة ، وأربعة أبعاد ، هي:
 - البعد الأول: دور الأسرة الاستبصاري بالمعلومات في الوقاية من التفكك الأسري ، ويتكون من 8 فقرات.
 - البعد الثاني: دور الأسرة القائم على تنمية المهارات في الوقاية من التفكك الأسري ، ويتكون من 8 فقرات.
 - البعد الثالث: دور الأسرة القائم على النشاطات الأسرية والتفاعل الأسري في الوقاية من التفكك الأسري ، ويتكون من 8 فقرات.
 - البعد الرابع: دور الأسرة القائم على المحافظة على الاتجاهات والأفكار والمعتقدات المنطقية العقلانية في الوقاية من التفكك الأسري ، ويتكون من 7 فقرات.

وللتحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس في الدراسة الحالية تم القيام بما يلي:

أولاً: صدق أداة الدراسة:

وتضمن نوعين من الصدق:

أولاً: الصدق الظاهري

يشير صدق الأداة إلى مدى الدقة التي تقيس بها الأداة ما صممت لقياسه فعلاً مع أقل نسبة من الخطأ. وبعد انتهاء الجولات الأربعة تم عرض أداة الدراسة على (10) من أعضاء هيئة التدريس لبيان مدى مناسبة الفقرات لأهداف الدراسة الحالية ، وتم اعتماد نسبة اتفاق ما مقداره (80%) لمناسبة الفقرات للأهداف ، وبناء على رأي المحكمين فقد تبين أن الفقرات مناسبة ، ولم يتم إجراء أي تعديلات على فقرات المقياس.

ثانياً: صدق البناء الداخلي

كما تم إجراء صدق البناء الداخلي بتطبيق الأداة بصورتها الأولية على عينة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الجوف بواقع (30) عضواً ، من داخل مجتمع الدراسة وخارج العينة ، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية بين (0.45 - 0.75) ، مما يظهر تمتع المقياس بالصدق.

ثانياً: ثبات أداة الدراسة:

تم حساب ثبات أداة الدراسة إحصائياً ، عن طريق ما يلي:

1. الثبات من خلال إعادة الاختبار عن طريق تطبيق المقياس على عينة من (30) من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الجوف من داخل المجتمع وخارج العينة ، وتم إعادة التطبيق عليهم ، وقد بلغ معامل الثبات للدرجة الكلية (0.91) وتراوح للأبعاد بين (0.81 - 0.89).
2. حساب معامل ألفا كرونباخ لعبارات الأداة ككل ، وقد بلغ (0.86) كما تراوح للأبعاد الأربعة بين (0.80 - 0.85) ، ويشير هذا المعامل إلى أن الأداة تتمتع بثبات مناسب ، بل تعده بعض الأدبيات معامل ثبات مرتفع (أبو هاشم ، 1425هـ).

الأساليب الإحصائية:

استخدمت الدراسة الأساليب الإحصائية الآتية:

1. التكرارات والنسب المئوية لوصف عينة الدراسة ، كما تم استخدامها - أيضاً - للتعرف على المقترحات الوقائية المقبولة لدى مجموعة الخبراء ، من خلال حصولها على نسبة الاتفاق المطلوبة (60%) في كل جولة من جولات الدراسة.
2. معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

السؤال الأول: ما التصور المقترح لفقرات مقياس الوقاية من التفكك الأسري كما يراه أعضاء هيئة التدريس؟

للإجابة عن السؤال الحالي تم حساب التكرارات والنسبة المئوية لفقرات مقياس الوقاية من التفكك الأسري كما اقترحها أعضاء هيئة التدريس.

جدول (1)

التكرارات والنسبة المئوية لفقرات مقياس الوقاية من التفكك الأسري كما اقترحها أعضاء هيئة التدريس.

الرقم	الفقرات	التكرار	النسبة المئوية	التقدير	الترتيب
6	تزويد أفراد الأسرة بمعلومات حول طبيعة شخصيته وشخصية شريكه.	13	100%	1	ممتاز جدا
8	تزويد أفراد الأسرة بمعلومات حول أساليب التنشئة الأسرية المناسبة وغير المناسبة.	13	100%	1	ممتاز جدا
9	تدريب أفراد الأسرة من خلال ورش عملية أو حضور محاضرات على مهارة التواصل الأسري.	13	100%	1	ممتاز جدا
17	تشجيع أفراد الأسرة على قضاء وقت يومي معاً لا يقل عن ساعة.	13	100%	1	ممتاز جدا
23	تشجيع أفراد الأسرة على ممارسة نشاطات دينية معاً.	13	100%	1	ممتاز جدا
25	مناقشة أي تطور فكري يمر به أفراد الأسرة من خلال الحوارات والمناقشات الأسبوعية.	13	100%	1	ممتاز جدا
28	الطلب من أفراد الأسرة الإسهام معاً في تنمية الجانب الأخلاقي.	13	100%	1	ممتاز جدا
30	مراقبة أي مهمة ينهك فيها أحد أفراد الأسرة مع شخص غريب خاصة من خلال استخدام الإنترنت.	13	100%	1	ممتاز جدا

الترتيب	التقدير	النسبة المئوية	التكرار	الفقرات	الرقم
ممتاز جدا	1	100%	13	الطلب من أفراد الأسرة تغيير أفكارهم حول الحصول على المتعة من خلال الاندماج بالإنترنت ومواقع التواصل الاجتماعي لكي لا تتأثر أفكارهم.	31
ممتاز	10	92.3%	12	تزويد أفراد الأسرة أولاً بأول بمعلومات حول حاجات الأبناء وخاصة الحاجات النفسية.	2
ممتاز	10	92.3%	12	تدريب أفراد الأسرة من خلال ورش عملية أو حضور محاضرات على مهارة التعبير عن المشاعر.	12
ممتاز	10	92.3%	12	تدريب أفراد الأسرة من خلال ورش عملية أو حضور محاضرات على مهارة حل المشكلات.	13
ممتاز	10	92.3%	12	تشجيع أفراد الأسرة على الاشتراك بالمناسبات الاجتماعية كالحزن أو الفرح معاً.	19
ممتاز	10	92.3%	12	تشجيع أفراد الأسرة على مراجعة مستوى نجاحهم بالحياة الزوجية والأسرية.	27
جيد جداً	15	84.6%	11	تزويد أفراد الأسرة بمعلومات عن الخصائص النمائية للمتطلبات التي يمرون بها.	1
جيد جداً	15	84.6%	11	تزويد أفراد الأسرة بمعلومات حول كيفية المحافظة على السلوك الصحي بالأسرة.	3
جيد جداً	15	84.6%	11	تدريب أفراد الأسرة من خلال ورش عملية أو حضور محاضرات على مهارة إدارة النزاع الأسري.	10
جيد جداً	15	84.6%	11	تشجيع أفراد الأسرة على تنويع أهداف الزواج وغاياته لديهم.	26
جيد جداً	15	84.6%	11	تشجيع أفراد الأسرة على مراجعة الأخصائي الأسري أو المرشد الأسري في حالة الضيق من الشريك.	29
جيد	20	76.9%	10	تزويد أفراد الأسرة بمعلومات مناسبة حول حقوق وواجبات كل شريك.	4
جيد	20	76.9%	10	تزويد أفراد الأسرة بمعلومات حول التعامل مع الظروف والأزمات الطارئة التي تصيب الأسرة.	5
جيد	20	76.9%	10	تشجيع أفراد الأسرة على ممارسة نشاطات معاً مشتركة كهواية محبذة.	18
جيد	20	76.9%	10	تشجيع أفراد الأسرة على تقديم التعاطف للآخر باستمرار.	22
جيد	20	76.9%	10	تشجيع أفراد الأسرة على إشراك الأبناء باتخاذ القرارات الأسرية.	24
متوسط	25	69.2%	9	تزويد أفراد الأسرة بمعلومات تساهم في الإبداع بالحياة الأسرية وتطويرها.	7
متوسط	25	69.2%	9	تدريب أفراد الأسرة من خلال ورش عملية أو حضور محاضرات على مهارة توكيد الذات الأسري.	11

الرقم	الفقرات	التكرار	النسبة المئوية	التقدير	الترتيب
14	تدريب أفراد الأسرة من خلال ورش عملية أو حضور محاضرات على الضبط الذاتي للمشاعر.	9	69.2%	25	متوسط
15	تدريب أفراد الأسرة من خلال ورش عملية أو حضور محاضرات على مهارة التخطيط الأسري.	9	69.2%	25	متوسط
20	تشجيع أفراد الأسرة على القيام بزيارات أسبوعية للأقارب أو الأصدقاء.	9	69.2%	25	متوسط
16	تدريب أفراد الأسرة من خلال ورش عملية أو حضور محاضرات على إكمال الأعمال غير المنتهية.	8	61.5%	30	متوسط
21	تشجيع أفراد الأسرة على التعامل بلطف معاً.	8	61.5%	31	متوسط

يلاحظ من الجدول (1): توزيع فقرات مقياس الوقاية من التفكك الأسري من خلال نشاطات ومهام أسرية على جميع الفقرات ، ويلاحظ امتلاك الفقرات درجات تراوحت بين الاتفاق عليه (13 - 8). حيث يظهر ارتفاع في فقرات وحصولها على اتفاق كامل بين الخبراء ، مما يظهر أهميتها ودورها ، وضرورة التركيز عليها للوصول إلى الجانب الإيجابي في الابتعاد عن التفكك الأسري ، ويعزى تركيز الخبراء على هذه الموضوعات ، نظراً لخبرتهم في الحياة الشخصية وخبراتهم العملية وخاصة أن معظمهم من ذوي التخصص التربوي ، وعلى اطلاع بالعديد من الظروف الأسرية ، وكيفية تشكل المشكلات الأسرية ووصول الأسرة إلى الوقوع ضحية الخلافات والنزاعات ، والتي لا تجد حلها مباشرة ، ويسبب تراكمها إلى مخاطر على الحياة الأسرية ، ويجعلها تبقى بعيدة عن تحقيق أهدافها ، ولذلك يظهر في بعض الأسر ، الوصول إلى ما يسمى بالطلاق العاطفي بين الزوجين ، ويظهر في أسر أخرى ، زيادة في العنف ، وخاصة العنف الموجه من الزوج نحو زوجته ، ومن الأم نحو أبنائها ، والذي قد يكون مبرر التربية ، مما يجعل أفراد الأسرة بالنهاية يختلفوا في تحقيق أهدافهم ، ويصبح كلاً منهم منطو على نفسه ويتجه للبحث عن مصلحته الذاتية الشخصية ، ولا يتجه نحو تحقيق أهداف اجتماعية أو أسرية ، وبالمقابل فإن الأسرة التي تحافظ على الأمور التي ذكرها الخبراء فقد يساعدها ذلك كله في المحافظة على الاستقرار والاطمئنان والسكينة بالأسرة ، وربما تبقى الأسرة في حالة نشاط مستمر ، وتسعى للوصول إلى التماسك الأسري بحيث يكون نظام الأسرة هو نظام دائري يتحمل فيه كل أفراد الأسرة المسؤوليات ، ولا يسعى فيه الأفراد لإيقاع اللوم على الآخرين ، عند عدم تحقق مبتغاه ، أو تعثره في الحياة الشخصية. وتتفق نتيجة الدراسة مع نتيجة دراسة المرزوقي والزهراني (2016) ، ودراسة الروني والفكي (2018) ، ودراسة أحمد وآدم (2018) ، ودراسة المعوشرجي (2020) ، ودراسة مرداد (2021) ، ودراسة الأحمد (2023).

السؤال الثاني: ما التصور المقترح لأبعاد الدور الأسرة في الوقاية من التفكك الأسري كما يراه أعضاء هيئة التدريس؟

للإجابة عن السؤال الحالي ، تم حساب التكرارات والنسبة المئوية لأبعاد مقياس الوقاية من التفكك الأسري والدرجة الكلية ، كما اقترحها أعضاء هيئة التدريس.

جدول (2)

التكرارات والنسبة المئوية لفقرات مقياس الوقاية من التفكك الأسري كما اقترحها أعضاء هيئة التدريس.

الرقم	الفقرات	الفقرات	التكرارات	النسبة المئوية	التقدير	الترتيب
البعد الأول	دور الأسرة الاستبصاري بالمعلومات، في الوقاية من التفكك الأسري.	8 - 1	11.13	85.6%	2	جيد جداً
البعد الثاني	دور الأسرة القائم على تنمية المهارات في الوقاية من التفكك الأسري.	16 - 9	10.38	79.8%	4	جيد
البعد الثالث	دور الأسرة القائم على النشاطات الأسرية والتفاعل الأسري في الوقاية من التفكك الأسري.	24 - 17	10.63	81.7%	3	جيد جداً
البعد الرابع	دور الأسرة القائم على المحافظة على الاتجاهات والأفكار والمعتقدات المنطقية العقلانية في الوقاية من التفكك الأسري.	31 - 25	12.29	94.5%	1	ممتاز
الدرجة الكلية	الوقاية من التفكك الأسري.	31 - 1	11.06	85.1%		جيد جداً

يلاحظ من نتائج الجدول (2) ، أن الأبعاد في الوقاية من التفكك الأسري قد تراوحت بين المستوى الجيد كالبعد الثاني ، المعني بتنمية المهارات ، وبين المستوى الممتاز كالبعد الرابع ، المرتبط بتغيير الأفكار والاتجاهات ، ويبدو بناءً على ذلك ، أن الوقاية من التفكك الأسري تبدأ بامتلاك أفراد الأسرة لأفكار واتجاهات ومعتقدات إيجابية ، سواء نحو الذات ، أو نحو الأسرة ، أو نحو العالم ، مما يساعد الفرد في التصالح مع ذاته وجعله يستطيع اتخاذ القرارات الشخصية والأسرية بشكل مناسب ، ويظهر من الجدول (2) أيضاً ، أن مستوى الوقاية من التفكك الأسري كما اتفق عليه الخبراء قد جاء بمستوى جيد جداً ، حيث بلغ التكرارات (11.06) ، بنسبة مئوية (85.1%) ، ويظهر ذلك الحرص الكبير من قبل الخبراء ، على تدريب أفراد الأسرة على المجالات ، والأبعاد الأربعة لأهميتها في المحافظة على النجاح والرضا والاستقرار والتكيف والتوافق والتوازن الأسري ، وإبعادها عن التشتت والاعتراب ، والتفكك والانفصال العاطفي والأسري ، ويبدو من خلال النتائج الحالية أيضاً ، أهمية رعاية الأسرة المستمرة المنظمة والمتوازنة بالجوانب الأربعة ، وعدم الاعتماد على النجاح

اللحظي للحياة الأسرية ، بل لا بد من بذل جهد مستمر للبقاء في حالة من النشاط والتطور والتقدم والرفي بالحياة الأسرية. وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة المرزوقي والزهراني (2016) حول استنباط أساليب وقائية تسهم في الوقاية من التفكك الأسري ، وكذلك مع نتيجة دراسة الشريف (2016) التي هدفت إلى استنباط رؤية استراتيجية لتطوير وظيفة الجامعة من خلال منهج دلفاي ، كما تتفق مع دراسة الروني والفكي (2018) حول أهمية الحوار الأسري في الوقاية من التفكك ، وكذلك مع نتيجة دراسة المعوشرجي (2020) حول ضرورة وضع أساليب وقائية للتفكك الأسري ، مما يظهر أهمية الأبعاد الأربعة في الحد من التفكك الأسري من ناحية وقائية.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة توصي الباحثة بما يأتي:

1. تطوير برامج الرعاية الأسرية من خلال إضافة الأبعاد الأربعة السابقة في الوقاية من التفكك الأسري
2. تضمين المقترحات الوقائية التي توصلت إليها هذه الدراسة ، في برامج إعداد الأسرة والمقبلين على الزواج وفي برامج إعداد المرشدين الأسريين.
3. توعية المجتمع المحلي ، وخاصة الأسرة بأهمية العمل على تطوير الجوانب الأربعة باستمرار من خلال خطة مدروسة.
4. تبني اتجاهات إيجابية نحو الوقاية من التفكك الأسري لدوره في تجنب الوقوع بالمشكلات الأسرية لاحقاً.

بحوث مقترحة:

تقترح الباحثة إجراء الدراسات الآتية:

- إجراء دراسة تهدف إلى تطوير برنامج إرشادي وقائي يستند إلى الجوانب الأربعة في رعاية أفراد الأسرة وتجنبيهم الوقوع في التفكك الأسري.
- تطبيق تهدف إلى تحديد الجوانب الوقائية للخاطبين لمنعهم من الانفصال أو لاتخاذ القرار المناسب قبل الزواج.
- استخدام مناهج بحث وأدوات مختلفة تستند إلى منهج دلفاي كما استخدمت في هذه الدراسة.

قائمة المصادر و المراجع

المراجع العربية:

- إبراهيم ، هبة. (2020). الإعلام التواصلي الجديد ودوره في انتشار ظاهرة التفكك الأسري- موقع الفيس بوك نموذجًا ، *مجلة البحوث والدراسات الإعلامية* ، 12 ، 110 - 146
- أبو أسعد ، احمد وعربيات وأحمد. (2021). *نظريات الإرشاد النفسي والتربوي* ، ط 3 ، عمان ، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- أبو انعير ، نذير والعدوان ، وضاح. (2011). رؤية استراتيجية مقترحة للحد من تنامي ظاهرة العنف المدرسي من وجهة نظر الخبراء التربويين في الأردن. *مجلة القراءة والمعرفة*. جامعة عين شمس ، 114 ، 76 - 103.
- أبو زعيزع ، عبد الله. (2009). *أساسيات الإرشاد النفسي والتربوي*. عمان: دار المنهل.
- الأحمدي ، سارة. (2023). دور الأخصائي الاجتماعي في مواجهة التفكك الأسري وأثره على تنشئة الأبناء في المجتمع السعودي: دراسة ميدانية على عينة من الأخصائيين الاجتماعيين العاملين في محافظة جدة. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية* ، المركز القومي للبحوث غزة ، 7(3) ، 1 - 28.
- تايلور ، شبلي. (2008). *علم النفس الصحي*. عمان: دار المنهل.
- الجابري ، نياف وبيومي ، كمال. والمحيسن ، إبراهيم. (2004). استشراف مستقبل التعليم بمنطقة المدينة المنورة: تطبيق السلاسل الزمنية. *المجلة التربوية* ، جامعة الكويت ، 19(73) ، 36 - 151.
- الجحني ، علي. (2011). دور التربية في وقاية المجتمع من الانحراف الفكري. *مجلة دراسات وأبحاث* ، جامعة الجلفة ، 4 ، 248 - 277.
- الحراشة ، سالم. (2015). *الدليل الإرشادي العملي للمرشدين التربويين والعاملين مع الشباب* ، عمان: دار الخليج للنشر والتوزيع.
- الحربي ، ابتسام (2021). الأساليب المرتكزة على الأسرة لوقاية المراهقون من المخدرات: استنتاجات نظرية. *مجلة الخدمة الاجتماعية* ، الجمعية المصرية للأخصائيين الاجتماعيين ، 69(1) ، 73 - 93.
- الحربي ، فاتن. (2023). دور الأسرة في الوقاية من الانحرافات الجنسية باستخدام أسلوب دلفاي - تطبيق ميداني. *مجلة العلوم التربوية والنفسية* ، جامعة القصيم ، 16(3) ، 581 - 607.

- الحضيف ، نجلاء والعبيد ، إبراهيم. (2021). تصورات خبراء التربية لمتطلبات تفعيل الدراسات المستقبلية في البحوث التربوية ، دراسة باستخدام أسلوب دلفاي. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية* ، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب ، 23 ، 383 - 422.
- الردادي ، رانية. (2020). رؤية تربوية مقترحة لتدعيم المشاركة المجتمعية لطالبات الدراسات الاجتماعية ، بجامعة طيبة باستخدام أسلوب دلفاي. *مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات* ، جامعة فلسطين ، 10(4) ، 258 - 311.
- الروني ، نبيلة والفكي ، فاطمة. (2018). *الحوار الأسري وأهميته في وقاية الأسرة من التفكك: دراسة تحليلية تأصيلية*. رسالة ماجستير ، جامعة القرآن الكريم والعلوم الإسلامية ، أم درمان.
- الشيخبي ، علي. (1422هـ). *علم اجتماع التربية / المعاصر*. القاهرة: دار الفكر العربي.
- الشريدة ، خالد وصادق ، محمود وإسماعيل ، محمد وعبد السلام ، طارق وسليمان ، بدر الدين (2021). مشكلة العنف الأسري بمنطقة القصيم: الأسباب والحلول. *مجلة العلوم الأسرية* ، جمعية التنمية الأسرية ببريدة ، 1(1) ، 6 - 123.
- الشريف ، طلال. (2016). رؤية استراتيجية لتطوير وظيفة خدمة المجتمع في الجامعات السعودية (أسلوب دلفاي). *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*. دار سمات للدراسات والأبحاث ، 5(2) ، 174 - 195.
- ضاحي ، حاتم. (2009). *مستقبل التعليم الجامعي في القرن الحادي والعشرين*. القاهرة: الدار العالمية للنشر والتوزيع.
- عبد الحي ، وليد. (2007). *مدخل إلى الدراسات المستقبلية في العلوم السياسية*. عمان: المركز العلمي للدراسات السياسية.
- العزاوي ، وسن (2023). الاضطرابات السلوكية وعلاقتها بالتفكك الأسري لدى طلبة المرحلة المتوسطة في مركز محافظة كركوك. *مجلة آداب الفراهيدي* ، جامعة تكريت ، 15(53) ، 486 - 506.
- غنيم ، السيد وعمر ، نادية والرامخ ، السيد. (2008). *علم الاجتماع العائلي*. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- الفيشاوي ، فوزي. (1996). المستقبلية رؤية علمية للزمن الآتي ، *مجلة دراسات مستقبلية* ، 1 ، تموز/ يوليوي ، مركز دراسات المستقبل ، جامعة أسيوط ، مصر.

- قليل ، محمد. (2018). التفكك الأسري وعملية التنشئة الاجتماعية للطفل. *مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية* ، مركز جيل البحث العلمي ، 38 ، 37 - 38.
- قمصيه ، مريانا.(2017). *آثار تفكك الأسرة على الأولاد* ، مقاله منشوره على موقع <https://mawdoo3.com> ، تم الدخول اليه بتاريخ 2023/06/01.
- الكبيسي ، عبد الواحد. (2012). *الإرشاد والتوجيه التربوي*. عمان: مركز ديونو لتعليم التفكير.
- ماهر ، أمين. (2017). *المُرشد الأسري*. القاهرة: دار حرف للنشر والتوزيع.
- الحياء ، سارة والحبيب ، عبد الرحمن. (2020). تصور مستقبلي لأنظمة التعليم العام الأهلي بالمملكة العربية السعودية باستخدام أسلوب دلفاي. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*. دار سمات للدراسات والأبحاث ، 9(3) ، 24 - 54.
- مرداد ، فراد. (2021). دراسة مشكلات الأسرة السعودية وآثارها التربوية على البناء الأسري من وجهة نظر المتعاملين معهم: مدينة الدمام أنموذجاً. *الثقافة والتنمية* ، جمعية الثقافة من أجل التنمية ، 21(171) ، 246 - 326.
- المرزوقي ، صهيب والزهراني ، علي. (2016). *أساليب وقاية الأسرة من التفكك من خلال حديث أم زرع*. رسالة ماجستير ، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.
- المعوشرجي ، فوزي. (2020). وسائل الوقاية والعلاج للتفكك الأسري. *مجلة كلية الآداب* ، جامعة المنصورة ، 66 ، 254 - 264.
- منصور ، عبد المجيد. (2000). *الأسرة على مشارف القرن 21*. القاهرة: دار الفكر العربي.
- ناسو ، حسين. (2015). *الاتجاه المعاصر لإدارة السلوك الإنساني*. عمان: دار غيداء للنشر والتوزيع.
- النوايسة ، فاطمة. (2011). *الضغوط والأزمات النفسية وأساليب المساندة*. عمان: دار المنهل.
- نوري ، ناصر الدين. (2013). *التوجيه والإرشاد التربوي المعاصر*. بغداد: الأكاديميون للنشر والتوزيع.

المراجع العربية المترجمة: Arabic references in English

- Abu Anair, N., & Al-Adwan, W. (2011). A proposed strategic vision to reduce the growing phenomenon of school violence from the point of view of educational experts in Jordan. [In Arabic]. *Journal of Reading and Knowledge, Ain Shams University*, 114, 76-103.

- Al-Ahmadi, S. (2023). The role of the social worker in confronting family disintegration and its impact on raising children in Saudi society: A field study on a sample of social workers working in Jeddah Governorate. [In Arabic]. *Journal of Humanities and Social Sciences*, National Research Center Gaza, 7(3), 1-28.
- Al-Azzawi, W. (2023). Behavioral disorders and their relationship to family disintegration among middle school students in the center of Kirkuk Governorate. [In Arabic]. *Al-Farahidi Journal of Arts*, Tikrit University, 15(53), 486-506.
- Al-Fishawy, F. (1996). Futurism, a scientific vision for the coming time, [In Arabic]. *Future Studies Journal*, Issue (1), July, Center for Future Studies, Assiut University, Egypt.
- Al-Hadif, N., & Al-Obaid, I. (2021). Educational experts' perceptions of the requirements for activating future studies in educational research: a study using the Delphi method. [In Arabic]. *Arab Journal of Educational and Psychological Sciences*, Arab Foundation for Education, Science and Arts, 23, 383-422.
- Al-Harbi, F. (2023). The role of the family in preventing sexual deviations using the Delphi method - field application. [In Arabic]. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, Qassim University, 16(3), 581-607.
- Al-Harbi, I. (2021). Family-based approaches to adolescent drug prevention: theoretical conclusions. [In Arabic]. *Journal of Social Service*, Egyptian Society of Social Workers, 69(1), 73-93.
- Al-Jabri, N., Bayoumi, K., & Al-Muhaisin, I. (2004). Anticipating the future of education in the Medina region: applying time series. *Educational Journal*, Kuwait University, 19(73), 36-151.
- Al-Jahni, A. (2011). The role of education in protecting society from intellectual deviation. [In Arabic]. *Journal of Studies and Research*, University of Djelfa, 4, 248-277.

- Al-Mahiya, S., & Al-Habib, A. (2020). A future vision for private public education systems in the Kingdom of Saudi Arabia using the Delphi method. [In Arabic]. *The International Specialized Educational Journal*, Dar Samat for Studies and Research, 9(3), 24-54.
- Al-Maousharji, F. (2020). Means of prevention and treatment for family disintegration. *Journal of the Faculty of Arts*, [In Arabic]. Mansoura University, 66, 254-264.
- Al-Marzouqi, S., & Al-Zahrani, A. (2016). *Methods of preventing the family from disintegration through the talk of Umm Zara'*. [In Arabic]. Masters thesis, Islamic University of Medina.
- Al-Raddadi, R. (2020). A proposed educational vision to strengthen the community participation of female social studies students at Taibah University using the Delphi method. [In Arabic]. *University of Palestine Journal for Research and Studies*, University of Palestine, 10(4), 258-311.
- Al-Rouni, N., & Al-Faki, F. (2018). *Family dialogue and its importance in protecting the family from disintegration: a grounded analytical study*. [In Arabic]. Master's thesis, University of the Holy Qur'an and Islamic Sciences, Omdurman.
- Al-Sharida, K., Sadiq, M., Ismail, M., Abdel Salam, T., & Suleiman, B. (2021). The problem of domestic violence in the Qassim region: causes and solutions. [In Arabic]. *Family Sciences Journal*, Buraidah Family Development Association, 1(1), 6-123
- Al-Sharif, T. (2016). A strategic vision for developing the community service function in Saudi universities (Delphi method). [In Arabic]. *The International Specialized Educational Journal*, Dar Samat for Studies and Research, 5(2), 174-195.
- Ibrahim, H. (2020). The new communication media and its role in spreading the phenomenon of family disintegration – Facebook as an example, [In Arabic]. *Journal of Media Research and Studies*, 12, 110-146.

- Merdad, F. (2021). Studying the problems of the Saudi family and their educational effects on family structure from the point of view of those dealing with them: the city of Dammam as an example. *Culture and Development*, [In Arabic]. *Culture for Development Association*, 21(171), 246–326.
- Qalil, M. (2018). Family disintegration and the child's socialization process. [In Arabic]. *Generation Journal of Humanities and Social Sciences*, Generation Center for Scientific Research, 38, 37–38.

المراجع الأجنبية: References

- Bourdieu, P. (1993). A propos de la famille comme catégorie réalisée ,in: actes de la recherche en sciences sociales (en ligne) , *décembre 100*, 32–36.
- Elizabeth M, (2013), *Oxford Library of Psychology*, by oxford university press, United State of America.
- Godet, M. (1991). *From Anticipation to Action*. Paris: UNESCO.
- International Standard. (2005). *9000 Quality management system – Fundamentals and vocabulary*. ISO.
- Kamps, D., & Tankersely, M. (1996). Prevention of behavioral and conduct disorders: Trends and research issues. *Behavior Disorders*, 22, 41–48.
- Manlapaz, C. (2016). Broken Family– Psychological Effects , *parent herald*, 7.
- Okoli, C. & Pawlowski, S. D. (2004). The Delphi method as a research tool: an example, design considerations and application. *Information and Management*, 42, 15–29.
- Robert k, (2004), *Preventive counseling: Helping people to become empowered in systems and settings*, 2nd ed. ,2nd ed, Brunner–Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203336052>

ملحق (1)

أسماء الخبراء الذين أبدوا الموافقة على الاشتراك بالدراسة الحالية.

الرقم	اسم عضو هيئة التدريس	التخصص
1	آيات عبد العزيز حمزة	علم نفس تربوي
2	هويدا حسين	لغة عربية
3	منوه عائض العنزي	دراسات إسلامية
4	منال زكريا	علم نفس اجتماعي وصحة نفسية
5	ولاء لبيب	علم نفس
6	وليد حسن عاشور الخطيب	علم نفس.
7	ثامر فياض سعيد الكويكي	دكتور الأسرة
8	محمد حران شامخ العنزي	الإرشاد النفسي والتربوي
9	منيرة محمد حمد	علم نفس
10	ذياب مقبل الشراري	مناهج وطرق تدريس
11	عبدالله العنزي	علم نفس
12	نجلاء محمد علي	طفولة مبكرة
13	عالية عبد العالي الشمراني	الطفولة المبكرة

Al-Ghamdi, H. (2025). Levels of Using Reflective Practices in Teaching by Special Education Female Teachers at Al-Baha Region, *Journal of Educational Science*, 11 (3), 397 – 429. 10.54643/1951-011-003-013

Levels of Using Reflective Practices in Teaching by Special Education Female Teachers at Al-Baha Region

Huda Bakhit Al-Ghamdi

Master's student at the College of Education,
Department of Curriculum and Teaching Methods
Al Baha University
huda61430@gmail.com

Abstract:

The current study aimed to know to what extent the reflective practices in teaching performance can be used by special education female teachers at Al Baha Region in the areas of planning, implementation, and evaluation of teaching. It also examined significant statistical differences that can be attributed to the following variables: (academic qualification, years of experience, scientific specialization, and reflective teaching training courses). To achieve the study's objective, a descriptive survey method and a questionnaire tool were used. The study population consisted of all special education female teachers at Al Baha Region. The study sample consisted of {n=86} female teachers being selected randomly. To analyze the results, the Statistical Package for Social Sciences (SPSS) program was used for statistical indexes: weighted arithmetic mean, arithmetic mean, standard deviation as well as Kruskal-Wallis test. The results indicate that there is a high degree of using of reflective practices in teaching performance by special education teachers at Al Baha Region. It turned out from the results that the planning area ranked first and its arithmetic average was (4,175) followed by evaluation (4,074) and at the third place came the implementation (3.903). The analysis of potential variables showed no significant differences related to the degree of use of reflective practices in teaching performances by special education female teachers when the variables (academic qualification, years of experience, and number of professional development programs in

reflective teaching. However, it showed statistical differences that can be attributed to the scientific specialization variable related to teachers specialized in hearing impairment. The study recommended training the teachers on reflective practices and their tools through conducting training workshops. It also suggested increasing the supervisors' awareness of the importance of reflective practices as a modern approach to professional development.

Keywords: Reflective Practices, Teaching Performance, Special Education, Special Education Teachers, Professional Development.

الغامدي ، هدى. (2025). درجة الممارسات التأملية في الأداء التدريسي لدى معلمات التربية الخاصة بمنطقة الباحة. *مجلة العلوم التربوية*، 11 (3)، 397-429. 10.54643/1951-013-003-011

درجة الممارسات التأملية في الأداء التدريسي لدى معلمات التربية الخاصة بمنطقة الباحة

أ. هدى بخيت الغامدي⁽¹⁾

المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة درجة الممارسات التأملية في الأداء التدريسي لدى معلمات التربية الخاصة بمنطقة الباحة في محور التخطيط والتنفيذ والتقويم للتدريس ، والكشف عن مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات الدراسة (المؤهل العلمي ، عدد سنوات الخبرة ، المسار العلمي ، عدد برامج التطوير المهني في التدريس التأملي) ، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي المسحي ، وأداة الاستبانة ، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات التربية الخاصة بمنطقة الباحة ، وتمثلت عينة الدراسة من (86) معلمة بأسلوب الحصر الشامل ، ولتحليل النتائج تم استخدام اختبار كروسكال والاس والمقاييس الإحصائية: المتوسط الحسابي الموزون ، المتوسط الحسابي الانحراف المعياري ، عبر برنامج تحليل الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) ، وتوصلت النتائج أن درجة الممارسات التأملية في الأداء التدريسي لدى معلمات التربية الخاصة بمنطقة الباحة جاءت بدرجة كبيرة ، وتبين من النتائج أن محور التخطيط في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (4,175) ، يليه محور التقويم بمتوسط (4,074) ، وفي المرتبة الثالثة محور التنفيذ بمتوسط (3,903) ، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجة الممارسات التأملية لدى معلمات التربية الخاصة تعزى للمتغيرات (المؤهل العلمي ، عدد سنوات الخبرة ، عدد برامج التطوير المهني في التدريس التأملي) ، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المسار العلمي تعزى لصالح معلمات الإعاقة السمعية ، وأوصت الدراسة بتدريب المعلمات على الممارسات التأملية وأدواتها من خلال عقد الورش التدريبية ، وزيادة وعي المشرفات على أهمية الممارسات التأملية ، باعتبارها مدخلاً حديثاً للتطوير المهني.

الكلمات المفتاحية: الممارسات التأملية ، الأداء التدريسي ، التربية الخاصة ، معلمات التربية الخاصة ، التطوير المهني.

(1) طالبة ماجستير بكلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة الباحة، huda61430@gmail.com

المقدمة:

يسعى التعليم لتحقيق التميز وضمان الجودة والاستدامة؛ استجابة للتغيرات العالمية السريعة وحاجة المجتمع. ولمواجهة التغيرات من حولنا يهتم التعليم بالتطوير المهني للرأس المالي البشري ، ويُعد المعلمين ركناً أساسياً في العملية التعليمية. والاهتمام بهم وبدورهم في العملية التربوية من أهم المبادئ التي تقوم عليها التربية الحديثة.

ويمثل معلّم التربية الخاصة باختلاف مساراتهم العلمية أحد العوامل الرئيسية في النظام التعليمي ، فهم المصدر الرئيس في تشكيل عقول طلابهم وتكوين شخصياتهم ومساعدتهم على التكيف مع المجتمع ، وغرس وتنمية القيم والاتجاهات المرغوبة لديهم ، وقد سعت المجتمعات على اختلاف ثقافتها وأهدافها بالاهتمام بمعلمي التربية الخاصة وطرق إعدادهم وتأهيلهم وتوفير فرص التنمية المستدامة لهم ، وخصوصاً في عصرنا هذا الذي يشهد تطورات وتغيرات سريعة ، والتي تتطلب من المعلمين تحسين ممارساتهم التدريسية باستمرار.

ومن الأمور التي من الواجب مراعاتها بدقة عند تدريس الطلبة ذوي الإعاقة: نجاح متطلبات عملية التدريس ، ودعم المعلمين بالوسائل والإجراءات ، والتخطيط الجيد ، ومعرفة خصائص كل طالب. وهناك بعض من التحديات التي تواجه معلّمي التربية الخاصة خلال عملية التدريس وهي الخلفية الضعيفة حول بعض طرائق التدريس وعدم التدريب عليها (سعادة ، 2020). حيث إنه يجب على معلّمي التربية الخاصة أن يكونوا أكثر استعداداً في الوقت الحاضر وامتلاكاً للمعرفة النظرية والعملية ليستطيعوا تقديم أفضل الممارسات التعليمية لذوي الإعاقة (النهدي وآخرون ، 2017).

والمعلم الجيد هو المعلم المتأمل لزيادة فعاليته في تحليل وتقييم ممارساته التدريسية وتحويل هذا التأمل الى واقع عملي (الدهمش ، 1437) ، حيث ذكر معشي (2021) أن "دور المعلم لا يتوقف على تنفيذ الممارسات التدريسية والتقويمية ، بل عليه إعادة النظر والتأمل في الأدوار التي يقوم بها ، ويتحقق ذلك من خلال ممارسته المستمرة للتأمل ، فتتكون لديه صورة عن مدى تحقيقه للأهداف المرجوة" (ص.18).

الممارسات التأملية عرفها شون (Schon، 1987) بأنها القدرة على التفكير في السلوك بعد حدوثه ، ومراجعتة ، وتحليله ، وتقييمه. كما عرفت برنت (Brent، 2010) مهارات التدريس التأملية بأنها القدرة على التأمل والتفكير الناقد الإيجابي الذاتي المستمر للممارسات التدريسية التي يقوم بها المعلم بهدف تحسين وتطوير هذه الممارسات والأداءات في الموقف التدريسي.

يرى شون (Schon، 1987) أن الممارسات التأملية أداة للمعرفة حيث يتعلم المعلمين من خلال تأملهم في ممارساتهم اليومية. ونشأت الممارسات التأملية على يد جون ديوي (John Dewey) ويُعد المنظر الرئيس لها حيث يرى أن التأمل عملية تفكير موجهة للحصول على استنتاجات ، وحل المشكلات من خلال التقصي ، وتكون عملية التأمل بالنسبة للمعلم عندما يواجه خبرة أو موقف صعباً أثناء عملية التدريس ولا يستطيع أن يجد حلاً فيعود متأملاً لخبراته السابقة ، أو خبرات الآخرين للبحث عن حل (سليم وعوض، 2009).

تتيح الممارسات التأملية للمعلمات فرصة تقييم وتقويم الأنشطة التي يقمن بها ، وتحليلها واستنباط الرسائل من خبرات التعليم والتعلم ، والتي تمكنهن من فهم أنفسهن وممارساتهن واكتشاف طالباتهن وإعادة هيكلة معارفهن الجديدة ، وبذلك يتقدمن بمهارة في حياتهن المهنية ، ومن ثم تحسين مستوى الأداء التدريسي لديهن.

والمتبع لاتجاهات الإصلاح التربوي ، يمكن أن يلمس بوضوح تلك النقلة النوعية التي تسعى الاتجاهات لإحداثها في نظام إعداد المعلمين وتنميتهم مهنيًا وذاتيًا؛ ويُن ذلك (العنزي، 2022) في ندوة اليوم العالمي للمعلم الى أهمية استخدام المعلم لاستراتيجيات التنمية المهنية التأملية الذاتية للوصول إلى التطوير المهني المستدام.

مشكلة الدراسة:

تتبع مشكلة الدراسة من خلال ما لمسته الباحثة أثناء عملها معلمة لذوي الإعاقة لما يقارب الخمسة أعوام بإحساس بعض المعلمات بالإحباط عند عدم تحقيق الطالبات لبعض الأهداف المرجوة أثناء التنفيذ والتقويم للتدريس اليومي.

ومن منطلق توصيات المؤتمر الدولي الثاني للتعليم في الوطن العربي بضرورة البحث في المشكلات التي تواجه معلمي التربية الخاصة التي تعيق عملية التعليم والتعلم ، ومحاولة حلها (إثراء المعرفة للمؤتمرات، 2022) ، فإن أبرز التحديات والمشكلات التي تواجه ذوي الإعاقة ما ذكره حسين (2021) في دراسته التحليلية بأنه هناك " ندرة في معلمي التربية الخاصة المؤهلين علمياً وعملياً للتعامل مع ذوي الإعاقة وعدم التأكد من توفر السمات الشخصية والكفاءات المهنية اللازمة لمعلمي التربية الخاصة ممن يمارسون المهنة" (ص.529).

ونظراً لأن التدريس لم يعد مجرد إجراءات روتينية يقوم بها المعلم ، بل أصبح جهداً واعياً مقصوداً له أبعاد متعددة وأصبحت الممارسة التأملية المدخل المثالي لإعداد المعلم ، والتي يقوم فيها

باستغراق في دورة مستمرة من التفكير الناقد والمراقبة والتقييم الذاتي من أجل فهم الممارسات أو ردود الأفعال التي يقوم بها أثناء التدريس؛ بهدف تحسين هذه الممارسات والإجراءات التدريسية (السنيدي ، 2016).

وفي ضوء ما أوصى به مؤتمر الخدمات اللوجستية لذوي الإعاقة (2021) بأهمية الاهتمام بالتعلم الذاتي لمعلمي التربية الخاصة على وجه الخصوص. فإن التطوير المهني للمعلمين يُسهم في توجيهه للاستفادة من نتائج البحوث التربوية الحديثة ، كأساس لعملية التحسين وتطوير المهارات التدريسية وهذا ما أكدت عليه العديد من الدراسات العلمية بأهمية الممارسات التأملية وفعاليتها على التدريس والذات التدريسية مثل دراسة (معشي ، 2021 ، الخليف ، 2020 ، باعبدالله والشايع ، 2022) لذا فإن الدراسة الحالية سعت الى تقصي درجة هذه الممارسات التأملية باعتبارها مدخلاً حديثاً للتطوير المهني والتعلم المستمر لدى مجتمع وعينة الدراسة الحالية.

أهداف الدراسة:

تقصي درجة الممارسات التأملية في التخطيط ، والتنفيذ ، والتقييم للتدريس لدى معلمات التربية الخاصة ، والكشف عن درجة الممارسات التأملية وفقاً للمتغيرات التالية: (المسار العلمي ، المؤهل العلمي ، عدد سنوات الخبرة ، عدد برامج التطوير المهني في التدريس التأملي).

أسئلة الدراسة:

- ما درجة الممارسات التأملية في محور التخطيط لدى معلمات التربية الخاصة بمنطقة الباحة؟
- ما درجة الممارسات التأملية في محور التنفيذ لدى معلمات التربية الخاصة بمنطقة الباحة؟
- ما درجة الممارسات التأملية في محور التقييم لدى معلمات التربية الخاصة بمنطقة الباحة؟
- هل توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات الممارسات التأملية لدى معلمات التربية الخاصة بمنطقة الباحة تُعزى لمتغير: (المسار العلمي ، المؤهل العلمي ، عدد سنوات الخبرة ، عدد برامج التطوير المهني في التدريس التأملي)؟

أهمية الدراسة:

1. تواكب الدراسة الحالية التوجهات الحديثة في مجال التطوير الذاتي للمعلم بالاعتماد على الممارسات التأملية حيث تساعد المعلمة في معرفة أوجه القصور في ممارساتها التدريسية والتغيير النمطي لها.

2. أن التدريس القائم على التأمل يمكن أن يسهم بطريقة فعالة في تحديد الأسلوب المناسب لكل طالبة أثناء التخطيط والتنفيذ والتقييم للتدريس.

مصطلحات الدراسة:

- **الممارسات التأملية:** يُعرفها معشي (2021) بأنها "الكتابات التي يقوم بها المعلم ، أو التأملات الشفهية أثناء الاجتماعات والنقاشات ، من أجل التأمل في ممارساته التدريسية والتقييمية السابقة ، وإعادة النظر فيها من خلال التحليل والنقد في خطة لتطوير الممارسات التدريسية والتقييمية" (ص.25).
- **وتُعرف إجرائياً في هذه الدراسة بأنها:** عملية مراجعة المعلمة لذاتها وتشمل التأمل والفحص الناقد المستمر في الممارسات التدريسية بغرض تحسين وتطوير بعض المهارات التدريسية لديها سواء داخل حجرة الدراسة أو خارجها في جميع مراحل التدريس التخطيط والتنفيذ والتقييم.
- **الأداء التدريسي:** هو ما تقوم به المعلمة من مهام داخل الصف ، أو أي موقف تعليمي ، عند تدريس المقرر ، بقصد التأثير في المتعلمات لتيسير التعلم ، في ضوء أهداف المقرر (باعتدالله والشايع ، 2022).
- **ويُعرف إجرائياً في هذه الدراسة بأنه:** كل سلوك أو جهد مبذول من قبل معلمة التربية الخاصة من خلال سلسلة متصلة من الإجراءات التي تقوم بها قبل الحصة الصفية وأثناءها وبعدها وتشمل: التخطيط ، التنفيذ ، التقييم ، بهدف تحقيق الأهداف.

حدود الدراسة:

- **الحدود الموضوعية:** تحدد الدراسة الحالية على المحاور التالية (الممارسات التأملية ، الأداء التدريسي في: التخطيط ، التنفيذ ، التقييم)
- **الحدود المكانية:** مدارس التربية الخاصة بمنطقة الباحة (طالبات)
- **الحدود البشرية:** اقتصرَت الدراسة الحالية على معلمات التربية الخاصة بمنطقة الباحة.
- **الحدود الزمانية:** طُبقت هذه الدراسة في شهر أكتوبر لعام 2022م.

الأدب النظري والدراسات السابقة

المحور الأول: الممارسات التأملية:

إن في تبني النظرة الحديثة للتطوير المهني المستمر ، والتي تتمثل في تنمية وتفعيل روح المسؤولية الذاتية للمعلم لتطوير نفسه ، لها أهمية بالغة في تطوير الأداء التدريسي للمعلم ، وتطوير تعلم طلابه ، وتعتبر الممارسات التأملية اتجاهاً للتطوير المهني المستدام ، وأشار الخليف (2020) الى أن "التدريس التأملي هو أحد التوجهات الحديثة الضرورية للنمو المهني للمعلمين بما يتضمنه من استقصاء وتفكير ناقد يمكنهما مساعدة المعلم على تخطي مرحلة التدريس النمطي ، إلى مرحلة أخرى أكثر نضوجاً تدفعه نحو فحص خبراته"(ص.12).

أدوات الممارسات التأملية:

للممارسات التأملية أدوات متنوعة منها ، يوضحها الدليل الإرشادي للمعلم الجديد (1443) واتفقت عليها عدد من الدراسات ، منها دراسة الشمري (2013) ، الخليف (2020) ، الشمراني والحري (2021):

1. البحوث الإجرائية: هي لب الممارسة المهنية التأملية ووسيلتها لحل المشكلات المهنية ، ويقصد بها إعداد بحوث إجرائية قصيرة قائمة على التأمل في الممارسات التدريسية ، للوصول إلى حلول مناسبة لمشكلة معينة.
2. يوميات المعلمة: وتعني انخراط معلمة التربية الخاصة في الكتابة التأملية النقدية لما تقوم به من ممارسات تدريسية بشكل يومي؛ لإيجاد الحلول المناسبة للعقبات التي تواجهها أثناء التدريس.
3. ملاحظة الأقران: هي طريقة يتم من خلالها قيام المعلمة بملاحظة صفية لزميلتها أثناء الشرح؛ بهدف تقييم ممارساتها التدريسية وتقديم التغذية الراجعة وتبادل المقترحات لتحسين مهارات التدريس.
4. التقييم الذاتي: يقصد به استخدام المعلمة لمجموعة من المعايير والمحكات حول الممارسات التدريسية الجيدة بهدف تقييم ممارساتها التدريسية وردود الأفعال التي تصدر منها في الموقف التعليمي لتصحيح جوانب الضعف فيها ، وتعزيز جوانب القوة؛ لضمان استمرارية التنمية المهنية.

5. الصحائف التأملية: تعني التأمل في الخبرة وأن هذه الصحف تعطي المعلمة الفرصة للانفعال النشط في عمليات التعلم مستخدمةً معتقداتها وأفكارها لفهم ما يحدث ولماذا يحدث وما عليها القيام به.
6. ملف الإنجاز: فيه توثق المعلمة أدائها وإنجازاتها بشكل واضح ومملوس سواء ورقية أو إلكترونية مما يساعدها على التأمل في كل المجالات الخاصة بالتدريس.
7. المناقشة الجماعية: تشير إلى عقد لقاءات حوارية بين المعلمات مع بعضهن البعض ، أو المشرفة التربوية: للمناقشة النقدية الهادفة للقضايا التعليمية والتربوية ، وما يتعلق بها من استراتيجيات التدريس من أجل تحقيق أهداف العملية التدريسية.
8. تسجيل الدروس: يمكن أن توفر التسجيلات المرئية أو الصوتية للدروس معلومات مفيدة للغاية ، والتي تؤدي الى تفكير المعلمة التأملية في نقاط القوة وتعزيزها ، ونقاط الضعف والحصول على بعض الإلهام والأفكار لتحسينها وتطويرها.

معوقات تطبيق معلمات التربية الخاصة للممارسات التأملية:

هناك بعض المعوقات التي تعيق المعلمين من تطبيق الممارسات التأملية في الأداء التدريسي ومنها ما ذكرها الدهمش (1437) أنه من تلك الأسباب المعوقات النفسية: وتتمثل في الخوف من الحكم والخوف من النقد ، والانغلاق على ردود الأفعال ، واتخاذ الوضع الدفاعي والغطرسة المهنية ، وضعف الشعور الكافي بالأمان ، وأيضاً معوقات إدارية وفنية تتمثل في: ضعف الدعم الغير مبني على الحكم ، من قبل المديرية أو المشرفة أو المجتمع ، وأيضاً ندرة وجود نموذج يحتذى به مثل المشرفة التي تتأمل في ممارساتها الخاصة ، وهناك قلة في الزمن المخصص للممارسة والتحليل ، وندرة الفرص الممكنة للانخراط في التأمل: مثل فردي أو مجموعات ، وضعف التفكير التأملية والقدرة البحثية. ويستخلص من ذلك الى أن أهم المعوقات التي تعيق معلمات التربية الخاصة من تطبيق الممارسات التأملية مثل: تنوع نوع وشدة الإعاقة في الطالبات ذوي الإعاقة التي تقلل من فرصة حصولهن على الممارسات التأملية ، وأيضاً قلة برامج التدريب على الممارسات التأملية ، وما يقع على عاتقهن الكثير من المسؤوليات الإدارية مما يقلل لديهن الدافع الكافي لإجراء التغيير في ممارساتهن التدريسية.

المحور الثاني: الأداء التدريسي

أصبح الاهتمام بالأداء التدريسي ضرورة تؤكدتها التوجهات التربوية الحديثة ، فمع تلك التطورات والتغيرات التي شملت المجال التعليمي يشير (بدر وآخرون، 2016) الى أنه هناك معايير عالمية للأداء التدريسي الجيد لمعلمي الإعاقة العقلية ، والتي من المهم أن تتمثل بها معلمات التربية الخاصة بشكل عام وهي: معرفة المعلمة للخصائص العامة للطالبات ذوات الإعاقة ، توظيف المعلمة البرنامج التربوي الفردي ، اختيار المعلمة استراتيجيات وسائل وأنشطة تعليمية مناسبة لقدرات الطالبات ذوات الإعاقة ، توظيف المعلمة خبرات التعلم الفعال في تعلم الطالبات ذوات الإعاقة ، المساهمة في دمج التقنية في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة ، إتقان المعلمة إدارة الصف ، معرفة المعلمة أساليب القياس والتقويم في مجال ذوات الإعاقة ، النمو المهني والتطوير الذاتي المستمر للمعلمة ، مشاركة المجتمع والمدرسة وأولياء الأمور في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة ، إتقان المعلمة الاتجاهات الحديثة نحو التخصص.

ثانياً: الدراسات السابقة:

هدفت دراسة أبو سلطان وأبو عسكر (2017) الى معرفة درجة تقدير معلمي العلوم لممارساتهم التأملية في محافظة شمال غزة من وجهة نظرهم ، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي/ التحليلي ، بأداة الاستبانة. أظهرت النتائج أن درجة الممارسات التأملية لدى معلمي العلوم جاءت متوسطة ، وتبين هناك فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجة الممارسة وفقاً لمتغير النوع وذلك لصالح الإناث ، في حين لم يوجد فروق دالة إحصائية وفقاً لمتغيرات: سنوات الخدمة ، المؤهل العلمي.

كشفت دراسة ماثيو وآخرون (Mathew et al., 2017) أن الممارسات التأملية: وسيلة لتطوير المعلم ، استخدم الباحثون المدخل الكيفي ، بأدوات الاستبيان ومقابلة ، تمثلت العينة بعدد (13) من الطلاب المعلمين تخصص الرياضيات في كلية سانت جوزيف للتعليم ، ميسورو ، الهند ، توصلت النتائج إلى أن في الممارسات التأملية تحسين للواقع التدريسي للمعلمين ، كذلك تحسين التفكير في أنشطة الرياضيات ، كما أنها تحسن توجه النظرية التدريسية للمعلم من النمط التقليدي الى النمط البنائي ، وامتلاكه الكفايات الشخصية والمهنية والفنية التي تجعله قادر على تقديم تعليم نوعي متميز.

وأشارت دراسة الحموري (2018) الى مستوى الممارسات التأملية وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية لدى عينة من معلمي الطلاب الموهوبين في الأردن ، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي

التحليلي، وأداة الاستبانة، وظهرت النتائج أن درجة الممارسات التأملية لدى معلمي الطلاب الموهوبين كانت متوسطة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح مؤهل الماجستير في جميع المجالات وفي الدرجة الكلية.

وهدف دراسة جودة (2019) الى دراسة واقع التطور المهني لمعلمي الرياضيات بمنطقة تبوك في ضوء رؤية المملكة (2030) وعلاقته بالممارسات التأملية وفعالية الذات التدريسية في ضوء بعض المتغيرات، ولتحقيق الهدف استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وأداة الاستبانة تتضمن مقياس للتطور المهني ومقياس للممارسات التأملية ومقياس لفعالية الذات التدريسية وأظهرت النتائج أن درجة الممارسات التأملية لدى معلمي الرياضيات بمنطقة تبوك جاءت بدرجة متوسطة، ووجود علاقة موجبة وقوية ودالة إحصائية بين التطور المهني لمعلمي الرياضيات بمنطقة تبوك في ضوء رؤية (2030)، وممارساتهم التأملية وفعالية الذات التدريسية.

وعملت دراسة أماندا (Amanda.2020) على فحص الممارسة التأملية لمجموعة من معلمي المرحلة الابتدائية من خلال حصة الدرس، تم استخدام المنهج النوعي بأسلوب دراسة الحالة، وأدوات الاختبار والمقابلة والملاحظة، وتكونت عينة الدراسة من ثلاثة معلمين، وأظهرت النتائج أن ملاحظة الأقران يعد نموذج للممارسة التأملية وأنه يتم تأمل المعلمين لممارساتهم عندما يراجعون آثار الاستراتيجيات التعليمية المخطط لها والتعديلات التي تمت أثناء تنفيذ الدرس.

وهدف دراسة الشمراني والحربي (2021) الى معرفة واقع الممارسات التأملية في مجال تخطيط وتنفيذ وتقويم التدريس لدى معلمي صعوبات التعلم بمدينة الرياض من وجهة نظرهم، والكشف عن مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغيرات (الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، ساعات النمو المهني للسنوات الثلاث الأخيرة). ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحثان المنهج المختلط/ التصميم التتابع التفسيري، حيث صمما أداة استبانة لجمع البيانات الكمية، وبناءً على البيانات الكمية تم تصميم بطاقة مقابلة لجمع البيانات النوعية، توصلت نتائج الدراسة الى وجود الممارسات التأملية بدرجة كبيرة، و عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجة الممارسات التأملية لدى معلمي صعوبات التعلم بمدينة الرياض تُعزى لمتغيري الخبرة و المؤهل العلمي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير الجنس لصالح المعلمات، و متغير ساعات النمو المهني للسنوات الثلاث الأخيرة لصالح أكثر من (40) ساعة تدريبية.

وهدفت دراسة باعبد الله والشايع (2022) الى معرفة دور برنامج تطور مهني قائم على نموذج تدريسي للممارسات التأملية في تحسين الأداء التدريسي لمعلمات الفيزياء ، اتبعت الدراسة منهج دراسة الحالة بأساليب مختلطة كمية ونوعية ، وأدوات متنوعة (الملاحظة - المقابلة) ، وأظهرت النتائج تغيرات إيجابية في مهارات الأداء التدريسي للمعلمة ، حيث ظهر تحسُّن في مهارة التخطيط من حيث تنوع في اختيار طرق التدريس ، وتصميم الأنشطة الصفية ، كما ظهر تحسُّن في مهارة تنفيذ الدرس ، حيث زادت ملاحظة المعلمة لاستجابات الطالبات ، وتشجيعهن على طرح الأسئلة الناقدة ، أما مهارة تقويم الطالبات؛ فقد حقق تقدماً واضحاً من حيث التنوع في أدوات التقويم البنائي لكل هدف من أهداف الدرس ، وتشجيع الطالبات على التقويم الذاتي.

ومن خلال توصيات ومقترحات الدراسات السابقة كدراسة (جودة، 2019 ، أبوسلطان وأبو عسكر، 2017 ، ودراسة الشمراني والحربي، 2021 ، ودراسة باعبدالله والشايع ، 2022) تبنت هذه الدراسة مبدأ أهمية نشر الوعي للتعلم المستمر للمعلمات أثناء الخدمة من خلال برامج التطور المهني الفعالة كالممارسات التأملية وسعت الى تقصي درجتها لدى معلمات التربية الخاصة ، وقد استفادت هذه الدراسة من الدراسات السابقة في بناء الاستبانة.

منهج الدراسة:

المنهج الوصفي المسحي.

مجتمع وعينة الدراسة:

تم التوزيع على كامل مجتمع الدراسة البالغ 92 معلمة (مرفق رقم 1) ، وتم استرجاع عدد 86 استبانة صالحة للتحليل الإحصائي.

خصائص أفراد عينة الدراسة:

تم تحديد عدد من المتغيرات الرئيسة لوصف أفراد عينة الدراسة ، وتشتمل على: (المسار - المؤهل العلمي - سنوات الخبرة - عدد برامج التطوير المهني في التدريس التأملي) ، ويوضح ذلك جدول (1).

جدول (1)

توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغيرات الدراسة.

النسبة	التكرار		
1.2	1	بصري	المسار
12.8	11	تخاطب	
10.5	9	توحد	
22.1	19	سمعي	
15.1	13	صعوبات التعلم	
1,2	1	فرط الحركة وتشتت الانتباه	
37.2	32	فكري	
7.0	6	دبلوم	المؤهل العلمي
86.0	74	بكالوريوس	
7.0	6	ماجستير	
30.2	26	5 سنوات فأقل	سنوات الخبرة
58.1	50	من 6-10 سنوات	
11.6	10	أكثر من 10 سنوات	
62,8	54	لا يوجد برامج	عدد برامج التطوير المهني في التدريس التأملي
18.6	16	من 1-3 برامج	
18,6	16	أكثر من 3 برامج	
100%	86	المجموع	

يتضح لنا من خلال عرض النتائج في الجدول السابق (1) ، احتواء عينة الدراسة على نسبة أكبر من معلمات التربية الخاصة مسار (فكري) مقارنةً بنسبة باقي المسارات وذلك لكون غالب الطالبات من ذوات الإعاقة الفكرية ، فالمعلمات في المسار الفكري يمثلن (2,37) ، وهي النسبة الأكبر ، وفي الترتيب الثاني كان للمعلمات في المسار السمعي فقد مثلن (22.1%) ، بينما كان في الترتيب الثالث مسار صعوبات التعلم بنسبة (15.1%) ، يليها مسار التخاطب بنسبة (12.8%) ، وفي المرتبة قبل الأخيرة كان لمسار التوحد بنسبة (10.5%) ، وفي الترتيب الأخير لمسار فرط الحركة وتشتت الانتباه بنسبة (1.2%) ، ونفس النسبة السابقة لمسار البصري .

ويتضح من خلال الجدول احتواء عينة الدراسة على نسبة أكبر من المعلمات الحاصلات على المؤهل العلمي (بكالوريوس) مقارنةً بالمعلمات الحاصلات على (دراسات عليا ودبلوم) ، فالحاصلات على درجة بكالوريوس يمثلن (86%) ، بينما الحاصلات على دراسات عليا (7%) من العدد الكلي لعينة الدراسة ، ونفس النسبة السابقة أيضًا حاصلات على دبلوم.

ويتضح احتواء عينة الدراسة على نسبة أكبر من المعلمات ممن لديهن خبرة وممارسة تدريسية لمدة (6-10 سنوات) ، فهن يمثلن (58.1%) ، من أفراد عينة الدراسة ، ونسبة (30.2%) ، من المعلمات اللاتي مارسن مهنة التدريس لمدة زمنية (5 سنوات فأقل) في حين كانت النسبة الأقل من المعلمات ذوات الخبرة التدريسية أكثر من (10 سنوات) بنسبة (11.6%) ، من العدد الكلي لعينة الدراسة.

يتضح من خلال الجدول احتواء عينة الدراسة على نسبة أكبر من المعلمات غير الحاصلات على برامج التطوير المهني في التدريس التأملي وذلك يعود لكون الممارسات التأملية تعتبر مدخلًا حديثًا للتطوير المهني مما نتج عن ذلك قلة في حصولهن على برامج فيها ، فهن يمثلن (62.8%) ، من العدد الكلي لعينة الدراسة ، ونسبة (18.6%) ، من المعلمات الحاصلات على (3-1 برامج) ، ونفس النسبة السابقة للحاصلات على أكثر من (3 برامج).

أداة الدراسة: الاستبانة

تم بناء الأداة في صورتها الأولية بعد الاطلاع على عدد من الأدبيات التربوية ، والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية ، مثل: (أبو سلطان وأبو عسكر، 2017) ، (جودة، 2019) ، (الشمrani والحري، 2021) ، (باعدالله والشايع، 2022) ، لتحديد المحاور الفرعية للأداة ، وحصر الممارسات التأملية في الأداء التدريسي لمعلمات التربية الخاصة. وللتعرف على مدى الصدق الظاهري للاستبانة ، والتأكد من أنها تقيس ما وضعت لقياسه ، تم عرضها بصورتها الأولية والتي تكونت من (34) مفردة ، على عدد من المحكمين لإبداء رأيهم في حال وجود أي تعديل ، أو حذف ، أو إضافة مفردات للاستبانة. و عملت الباحثة بالتعديلات المطلوبة والتي أوصى غالب المحكمون بحذف المفردة (أفكر في كافة الاحتمالات الممكنة قبيل إصدار أي حكم أو قرار للطالبات ذوات الإعاقة) من محور التقويم ، ونقلها الى محور التنفيذ ، وحذف المفردات (أطلع أبحاثًا ومقالات علمية حول الممارسات التدريسية للطالبات ذوات الإعاقة) ، و (أجري أبحاثًا إجرائية حول تدريس الطالبات ذوات الإعاقة) ، و (أتبادل بعض المراجع والمجلات العلمية في مجال التخصص مع الزميلات) ، و (أحرص على حضور المؤتمرات العلمية في التخصص) ،

التي لا ترتبط بمحور التقويم ، حيث أصبحت الاستبانة تتألف من (30) مفردة ، وُزعت على محاورها الثلاثة كالتالي: (10) مفردات لمحور التخطيط ، (12) مفردة لمحور التنفيذ ، (8) مفردات لمحور التقويم. وتم إخراج الاستبانة بالصورة النهائية.

وتم استخدام مقياس ليكرت الخماسي للحصول على استجابات أفراد عينة الدراسة ، وفق درجات الموافقة الآتية: (كبيرة جداً ، كبيرة ، متوسطة ، قليلة ، قليلة جداً) ، ومن ثم التعبير عن هذا المقياس بشكل كمي ، وذلك عن طريق إعطاء كل مفردة من المفردات السابقة درجة ، وفقاً للآتي: كبيرة جداً (5) درجات ، كبيرة (4) درجات ، متوسطة (3) درجات ، قليلة (2) درجتين ، قليلة جداً (1) درجة واحدة. أما بالنسبة لتحديد طول كل فئة من فئات مقياس ليكرت الخماسي ، تم حساب المدى بطرح الحد الأعلى من الحد الأدنى ($5 - 1 = 4$) ، ثم تم تقسيمه على أكبر قيمة في المقياس ($4 \div 5 = 0.80$) ، وبعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (1)؛ لتحديد معيار الحكم على استجابات عينة الدراسة ، وبذلك أصبح طول الفئات كما هو موضح في الجدول أدناه:

جدول (2)

تقسيم فئات مقياس ليكرت الخماسي (حدود متوسطات الاستجابات).

م	درجة الاستخدام	المتوسط	
		من	إلى
1.	(كبيرة جداً)	4.21	5.00
2.	(كبيرة)	3.41	4.20
3.	(متوسطة)	2.61	3.40
4.	(قليلة)	1.81	2.60
5.	(قليلة جداً)	1.00	1.80

صدق الاتساق الداخلي للأداة:

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة ، تم اختيار عينة استطلاعية مكونة من (15) معلمة من معلمات التربية الخاصة بمنطقة الباحة ، تم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson's Correlation Coefficient) وذلك بهدف التعرف على درجة ارتباط كل مفردة من مفردات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه المفردة (عفانة ونشوان ، 2016). وكانت قيم معامل ارتباط كل مفردة من المفردات مع محورها موجبة ومحصورة بين (0.515 ، 0.809) ، ودالة

إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.05) فأقل؛ مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي بين مفردات الاستبانة ، ومناسبتها لقياس ما أعدت لقياسه.

الصدق البنائي:

وقد تم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson's Correlation Coefficient)؛ وذلك بهدف التعرف على درجة ارتباط كل محور من محاور الاستبانة بالدرجة الكلية للاستبانة (عفانة ونشوان، 2016). وكانت قيم معامل ارتباط كل محور مع الدرجة الكلية موجبة ومحصورة بين (0.839 ، 0.874) ، ودالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.05) فأقل؛ مما يشير إلى الصدق البنائي لمحاور الاستبانة ، ومناسبتها لقياس ما أعدت لقياسه.

تم التأكد من ثبات أداة الدراسة من خلال استخدام معامل الثبات ألفا كرونباخ (معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha (α)) (عفانة ونشوان، 2016). ويوضح الجدول رقم (3) قيم معاملات الثبات ألفا كرونباخ لكل محور من محاور الاستبانة.

ومن خلال طريقة التجزئة النصفية حيث تم تجزئة مفردات الاستبانة إلى جزأين (المفردات ذات الأرقام الفردية ، والمفردات ذات الأرقام الزوجية) ، ثم تم حساب معامل الارتباط بين درجات المفردات الفردية ، ودرجات المفردات الزوجية ، وبعد ذلك تم تصحيح معامل الارتباط بمعادلة سبيرمان براون = معامل الارتباط المعدل وفقا للمعادلة التالية: (عفانة ونشوان ، 2016)

$$R = \frac{2R}{1+R}$$

حيث R معامل الارتباط بين درجات المفردات الفردية ودرجات المفردات الزوجية ، وتم الحصول على النتائج الموضحة في جدول (3).

جدول (3)

معامل ألفا كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية لقياس ثبات أداة الدراسة.

الاستبانة	المحور	عدد المفردات	معامل الفا كرونباخ	طريقة التجزئة النصفية
درجة الممارسات التأملية في الأداء التدريسي لدى معلمات التربية الخاصة بمنطقة الباحة	المحور الأول: التخطيط	10	0.914	0.879
	المحور الثاني: التنفيذ	12	0.895	0.921
	المحور الثالث: التقويم	8	0.886	0.846
الثبات العام		30	0.902	0.885

يتضح من الجدول أن معامل ثبات ألفا كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية العام مستقر أعلى من (0.70) ، وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة ثبات مرتفعة يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة ، كما أن معامل الثبات عالٍ لكل محور من محاور الاستبانة.

أساليب المعالجة الإحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة ، وتحليل البيانات التي تم تجميعها ، فقد تم استخدام عدد من الأساليب الإحصائية ، وذلك عن طريق استخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences والذي يرمز له اختصارًا بالرمز (SPSS).

وتم استخدام المقاييس الإحصائية الآتية:

- التكرار والنسبة المئوية والمقاييس الإحصائية الوصفية (المدى ، المتوسط الحسابي ، المتوسط الحسابي الموزون ، الانحراف المعياري)
- معامل ارتباط بيرسون لحساب الصدق.
- معامل الثبات ألفا كرونباخ.
- معامل سبيرمان براون لحساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية.
- اختبار (كروسكال والاس) Kruskal Wallis Test ؛ للتحقق من الفروق بين اتجاهات عينة الدراسة باختلاف متغيراتهم التي تنقسم إلى فئتين فأكثر لبيانات لا تتبع التوزيع الطبيعي.

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

إجابة السؤال الأول:

ما درجة الممارسات التأملية في محور التخطيط لدى معلمات التربية الخاصة بمنطقة الباحة؟

للتعرف على درجة الممارسات التأملية في محور التخطيط لدى معلمات التربية الخاصة بمنطقة الباحة ، تم حساب المتوسطات الحسابية ، والانحرافات المعيارية ، والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مفردات محور التخطيط ، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول (4)

استجابات أفراد عينة الدراسة في محور التخطيط.

المرتبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي		المفردات	
		درجة الموافقة	قيمة المتوسط		
3	0,834	كبيرة جدًا	4,4	أراعي احتياجات الطالبات ذوات الإعاقة المختلفة.	1
8	0,969	كبيرة	4,05	أدقق النظر في الخطة التفصيلية للتدريس (سنوية، نصف سنوية، شهرية، أسبوعية، يومية).	2
10	1,234	كبيرة	3,53	أسمح للزميلات بالاطلاع على الخطة التفصيلية (سنوية، نصف سنوية، شهرية، أسبوعية، يومية).	3
7	0,992	كبيرة	4,07	أضع تصورًا مسبقًا للإجراءات التدريسية التي أقوم بها.	4
9	1,06	كبيرة	3,92	أصنّف أهداف التعلم وفقًا لجوانب التعلم الثلاثة (معرفية، مهارية، وجدانية).	5
1	0,789	كبيرة جدًا	4,58	أراعي دائمًا مناسبة الأهداف التعليمية لقدرات الطالبات ذوات الإعاقة.	6
2	0,805	كبيرة جدًا	4,43	أدقق النظر في اختيار استراتيجية التدريس المناسبة لقدرات الطالبات ذوات الإعاقة.	7
5	0,846	كبيرة جدًا	4,33	أحرص دائمًا على التنوع في الأدوات والوسائل المستخدمة أثناء تدريس الطالبات ذوات الإعاقة.	8
6	0,895	كبيرة	4,1	أفكر في المشكلات المتوقعة حدوثها أثناء عملية التدريس لتجنبها.	9
4	0,849	كبيرة جدًا	4,34	أحرص دائمًا على المرونة في الخطط التدريسية حسب التغيرات الطارئة للطالبات ذوات الإعاقة.	10
-	0,687	كبيرة	4,175	المتوسط العام	

يتضح في الجدول (4) أن درجة الممارسات التأملية في محور التخطيط للتدريس لدى معلمات التربية الخاصة بمنطقة الباحة كانت بمتوسط (4.175) ، وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي (من 3.41 إلى 4.20) ، وهي الفئة التي تشير إلى خيار بدرجة كبيرة على أداة الدراسة.

ويتضح من النتائج في الجدول (4) أن أبرز مفردات التخطيط تتمثل في المفردات رقم (1 ، 6 ، 7) ، وتم ترتيبها تنازلياً حسب موافقة أفراد عينة الدراسة عليها ، وتتمثل بالآتي:

1. جاءت المفردة رقم (6) وهي: " أراعي دائماً مناسبة الأهداف التعليمية لقدرات الطالبات ذوات الإعاقة." بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بمتوسط (4.58) ، وهي بدرجة كبيرة جداً.
 2. جاءت المفردة رقم (7) وهي: " أدقق النظر في اختيار استراتيجيات التدريس المناسبة لقدرات الطالبات ذوات الإعاقة." بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بمتوسط (4.43) ، وهي بدرجة كبيرة جداً.
 3. جاءت المفردة رقم (1) وهي: " أراعي احتياجات الطالبات ذوات الإعاقة المختلفة." بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بمتوسط (4.40) ، وهي بدرجة كبيرة جداً.
- ويتضح من النتائج في الجدول (13) أن أقل مفردات التخطيط تتمثل في المفردة رقم (3) وهي: " أسمح للزميلات بالاطلاع على الخطة التفصيلية (سنوية ، نصف سنوية ، شهرية ، أسبوعية ، يومية)." بالمرتبة الأخيرة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بمتوسط (3.53) وهي بدرجة كبيرة.
- وفي المرتبة قبل الأخيرة جاءت المفردة رقم (5) وهي: " أصنّف أهداف التعلم وفقاً لجوانب التعلم الثلاثة (معرفية ، مهارية ، وجدانية)." بمتوسط (3.92) وهي بدرجة كبيرة.
- تتفق هذه النتيجة مع ما جاء في دراسة وتتفق هذه النتيجة مع ما جاء في دراسة أبو سلطان وأبو عسكر (2017) التي توصلت نتائجها أن درجة الممارسات التأملية لدى معلمي العلوم في التخطيط جاءت بدرجة كبيرة ، ودراسة الشمراني والحربي (2021) التي توصلت نتائجها أن معلمي صعوبات التعلم يمارسون الممارسات التأملية في التخطيط بدرجة كبيرة ، وتختلف نتائج هذه الدراسة جزئياً مع دراسة جودة (2019) التي أظهرت نتائجها أن درجة الممارسات التأملية لدى معلمي الرياضيات في التخطيط جاءت بدرجة متوسطة ، وتختلف نتائج هذه الدراسة كلياً مع دراسة الشمري (2013) التي أظهرت نتائجها أن أغلب معلمات العلوم الشرعية عينة الدراسة لا يمارسن الممارسات التأملية في التخطيط للتدريس.
- التخطيط وسيلة لتحقيق الأهداف التعليمية ، ولكي يكون التخطيط فعالاً في التدريس في ميدان التربية الخاصة يجب أن يكون مبنياً على حاجات حقيقة ، ومما لوحظ من خلال هذه

النتيجة أن الممارسات التأملية كانت كبيرة وتدور حول الطالبة من خلال التأمل في المادة الدراسية وطريقة تدريسها ومراعاة اختلاف القدرات للطالبات ذوات الإعاقة ، ومن خلال المفردات (أراعي دائماً مناسبة الأهداف التعليمية لقدرات الطالبات ذوات الإعاقة) و (أدقق النظر في اختيار استراتيجية التدريس المناسبة لقدرات الطالبات ذوات الإعاقة) و (أراعي احتياجات الطالبات ذوات الإعاقة المختلفة) التي كانت جميعها بدرجة كبيرة جداً من حيث موافقة العينة ، تبين أن الممارسات التأملية في محور تخطيط التدريس لدى معلمات التربية الخاصة بمنطقة الباحة تمارس بوضوح وقد يعزى ذلك الى أن معلمات التربية الخاصة يتحملن مسؤولية كبيرة جداً في إعداد الخطط الفردية وطرق التدريس المناسبة حسب درجة وشدة إعاقة كل طالبة ، وهذه الخطة لا بد أن تتميز بالمرونة حسب التغيرات الطارئة للطالبات ذوات الإعاقة ، مما يزيد من شعور المسؤولية لديهن ، وهذه المسؤولية تزيد من تأملهن في التخطيط ، وبالتالي ينعكس ذلك على مستوى تقدم الطالبات. في حين يتضح أن المفردة (أصنّف أهداف التعلم وفقاً لجوانب التعلم الثلاثة: معرفية ، مهارية ، وجدانية) كانت في المرتبة قبل الأخيرة ، والمفردة (أسمح للزميلات بالاطلاع على الخطة التفصيلية: سنوية ، نصف سنوية ، شهرية ، أسبوعية ، يومية) في المرتبة الأخيرة من حيث موافقة أفراد العينة ، وقد يعزى ذلك أن بعض من معلمات التربية الخاصة قد يعملن على جانب دون الآخر من أهداف التعلم أثناء التدريس اليومي وغالباً يتم التركيز على الأهداف المعرفية وتبسيط الجهد الفكري والجسدي عليها ويتجاهلن أهمية تواجد جميع هذه الأهداف يومياً ، أما عدم رغبتهن باطلاع الزميلات على الخطط قد يعزى ذلك لتجنب النقد من الزميلات و عدم التأكد من توفر السمات الشخصية والكفاءات المهنية اللازمة لدى بعضهن.

إجابة السؤال الثاني:

ما درجة الممارسات التأملية في محور التنفيذ لدى معلمات التربية الخاصة بمنطقة الباحة؟

للتعرف على درجة الممارسات التأملية في محور التنفيذ لدى معلمات التربية الخاصة بمنطقة الباحة ، تم حساب المتوسطات الحسابية ، والانحرافات المعيارية ، والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مفردات محور التنفيذ ، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول (5)

استجابات أفراد عينة الدراسة في محور التنفيذ.

المرتبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي		المفردات
		درجة الموافقة	قيمة المتوسط	
4	0,852	كبيرة	4,16	1 أحصص وقتاً محدداً لتهيئة الطالبات ذوات الإعاقة للموقف التعليمي.
2	0,75	كبيرة جداً	4,36	2 أستثمر وقت الحصص بفاعلية لتحقيق أهداف المادة الدراسية.
3	0,886	كبيرة جداً	4,29	3 أحرص على تنشيط الخبرات السابقة لدى الطالبات ذوات الإعاقة.
9	1,21	كبيرة	3,72	4 أسمح للزميلات بمشاهدة الحصص الدراسية.
8	1	كبيرة	4,01	5 أناقش ممارساتي التدريسية مع زميلاتي.
5	0,93	كبيرة	4,13	6 أسعى إلى توظيف كل ما هو حديث في أساليب التدريس.
6	0,98	كبيرة	4,1	7 أحرص على الربط بين ممارساتي التدريسية وبرامج النمو المهني التي حصلت عليها في تدريس الطالبات ذوات الإعاقة.
1	0,895	كبيرة جداً	4,37	8 استخدم دائماً أنشطة تعليمية مختلفة حسب الفروق الفردية للطالبات ذوات الإعاقة.
10	1,261	كبيرة	3,44	9 أوثق وأدون كل ما شعرت أنه غير مناسب للتطوير مستقبلاً.
12	1,371	متوسطة	2,84	10 أحرص على استخدام التسجيل الصوتي، أو المرئي، للتأمل لاحقاً في ممارساتي التدريسية.
11	1,3	متوسطة	3,38	11 أوظف منصات التعلم عن بعد لإثراء المحتوى العلمي الذي أدرسه للطالبات ذوات الإعاقة.
7	0,943	كبيرة	4,07	12 أفكر في كافة الاحتمالات الممكنة قبيل إصدار أي حكم أو قرار للطالبات ذوات الإعاقة.
-	0,745	كبيرة	3,903	المتوسط العام

يتضح في الجدول (5) أن درجة الممارسات التأملية أثناء التنفيذ للتدريس لدى معلمات التربية الخاصة بمنطقة الباحة كانت بمتوسط (3.9035) ، وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي (من 3.41 إلى 4.20) ، وهي الفئة التي تشير إلى خيار بدرجة كبيرة على أداة الدراسة.

ويتضح من النتائج في الجدول (5) أن أبرز مفردات التنفيذ تتمثل في المفردات رقم (2 ، 3 ، 8) ، وجميعها بدرجة كبيرة جداً ، وتم ترتيبها تنازلياً حسب موافقة أفراد عينة الدراسة عليها ، وتتمثل بالآتي:

1. جاءت المفردة رقم (8) وهي: " استخدم دائماً أنشطة تعليمية مختلفة حسب الفروق الفردية للطلّابات ذوات الإعاقة." بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بمتوسط (4.37).
 2. جاءت المفردة رقم (2) وهي: " أستثمر وقت الحصة بفاعلية لتحقيق أهداف المادة الدراسية." بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بمتوسط (4.36).
 3. جاءت المفردة رقم (3) وهي: "أحرص على تنشيط الخبرات السابقة لدى الطالّابات ذوات الإعاقة." بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بمتوسط (4.29).
- ويتضح من النتائج في الجدول (5) أن أقل مفردات التنفيذ تتمثل في المفردة رقم (10) وهي: " أحرص على استخدام التسجيل الصوتي ، أو المرئي ، للتأمل لاحقاً في ممارساتي التدريسية." بالمرتبة الأخيرة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بمتوسط (2.84) وهي بدرجة متوسطة. وفي المرتبة قبل الأخيرة جاءت المفردة رقم (11) وهي: "أوظف منصات التعلم عن بعد لإثراء المحتوى العلمي الذي أدرسه للطلّابات ذوات الإعاقة." بمتوسط (3.38) وهي بدرجة متوسطة.
- تتفق هذه النتيجة مع ما جاء في دراسة أبو سلطان وأبو عسكر (2017) التي توصلت نتائجها أن درجة الممارسات التأمّلية لدى معلّمي العلوم في التنفيذ جاءت بدرجة كبيرة ، ودراسة الشمراني والحربي (2021) التي توصلت نتائجها أن معلّمي صعوبات التعلم يمارسون الممارسات التأمّلية في التنفيذ بدرجة كبيرة ، وتختلف نتائج هذه الدراسة جزئياً مع دراسة جودة (2019) التي أظهرت نتائجها أن درجة الممارسات التأمّلية في التنفيذ لدى معلّمي الرياضيات جاءت بدرجة متوسطة ، وتختلف نتائج هذه الدراسة كلياً مع دراسة الشمري (2013) التي أظهرت نتائجها أن أغلب معلمات العلوم الشرعية عينة الدراسة لا يمارسن الممارسات التأمّلية في التنفيذ للتدريس.
- أظهرت نتيجة المتوسط العام لدرجة الممارسات التأمّلية في مجال تنفيذ التدريس لدى معلمات التربية الخاصة بدرجة كبيرة ، ولكنها تلي مرحلة التخطيط والتقييم ، حيث يلحظ أن هذه المفردات (أستثمر وقت الحصة بفاعلية لتحقيق أهداف المادة الدراسية) و (أحرص على تنشيط الخبرات السابقة لدى الطالّابات ذوات الإعاقة) و(استخدم دائماً أنشطة تعليمية مختلفة حسب الفروق الفردية للطلّابات ذوات الإعاقة) حصلت على درجة كبيرة جداً من حيث موافقة العينة عليها ، وذلك يعزى إلى إحساسهن بالمسؤولية الكبيرة لتعليم الطالّابات ذوات الإعاقة بشكل جيد ،ومراعاتهن

لإستراتيجيات التدريس المناسبة لقدراتهن ، وقيامهن بالتخطيط الجيد والتدرج في إعداد تنفيذ المهارات التدريسية من الأسهل الى الأصعب حسب الفروق الفردية للطالبات ذوات الإعاقة. وفي حين حصلت المفردات (أحرص على استخدام التسجيل الصوتي ، أو المرئي ، للتأمل لاحقاً في ممارساتي التدريسية) و (أوظف منصات التعلم عن بعد لإثراء المحتوى العلمي الذي أدرسه للطالبات ذوات الإعاقة) على درجة متوسطة من حيث موافقة أفراد العينة عليها وذلك قد يعزى الى أنه قد يسبب وجود آلة التسجيل كالهاتف النقال في تشتت الطالبات ذوات الإعاقة ، وأيضاً عدم وجود دافع قوي من المعلمة للقيام بأعمال إضافية على أنشطتها التدريسية ، وقلة إدراكها لأهمية التأمل في التسجيل الصوتي أو المرئي لتحديد جوانب الضعف والقوة لديها. وكما تبين أن توظيف منصات التعلم عن بعد حصلت على درجة متوسطة ويعزى الى أنه مازال هناك ضعف في توظيف التقنية المناسبة في تعليم ذوي الإعاقة وعدم تناسبها مع قدراتهم ، وهذا ما أوصت به دراسة النهدي وآخرون (2017) الى أهمية التركيز على الاستفادة من المتخصصين في التخصصات التقنية لإثراء مجال التربية الخاصة وتطويره من خلال ممارسات تمزج ما بين التأهيل التقني مع الممارسات التربوية.

وبشكل عام من خلال ما تبين من نتيجة هذا السؤال أن محور التنفيذ حصل على الترتيب الثالث والأخير ، يدل أن التنفيذ التأملي لدى معلم التربية الخاصة مازال يحتاج الى تطوير وتدريب مؤسسي وذاتي مستمر في الممارسات التأملية ، والعمل على تهيئة الظروف الخارجية في فصول التربية الخاصة ، فالاهتمام بإعداد معلم التربية الخاصة يُعد ركيزة أساسية ومهمة في العملية التعليمية لإيجاد معلمين ذوي كفاءة عالية يمارسون عملهم بثقة ، ومواجهة المواقف المختلفة بحلول مناسبة ، وبذلك يعود على تقدم مستوى الطلبة ذوي الإعاقة.

إجابة السؤال الثالث:

ما درجة الممارسات التأملية في محور التقويم لدى معلمات التربية الخاصة بمنطقة الباحة؟

للتعرف على درجة الممارسات التأملية في محور التقويم لدى معلمات التربية الخاصة بمنطقة الباحة ، تم حساب المتوسطات الحسابية ، والانحرافات المعيارية ، والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مفردات محور التقويم ، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول (6)

استجابات أفراد عينة الدراسة في محور التقويم (ن=86).

المرتبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي		المفردات
		درجة الموافقة	قيمة المتوسط	
4	0,913	كبيرة	4,12	أقوم بتقويم أداي ذاتيًا.
6	1,073	كبيرة	3,94	أحرص على عقد مقارنة بين الحصص التي قمت بتنفيذها من أجل التطوير والتحسين.
2	0,9	كبيرة جدًا	4,27	أراعي مدى مناسبة التكاليفات لقدرات الطالبات ذوات الإعاقة.
1	0,839	كبيرة جدًا	4,36	أنوع أساليب التقويم مراعاة للفروق الفردية بين الطالبات ذوات الاعاقة.
3	0,875	كبيرة	4,15	أراعي مدى مناسبة طرق التقويم التشخيصي لتحديد مستوى الطالبات ذوات الإعاقة
7	0,908	كبيرة	3,9	أفكر بعمق في مدى مناسبة طرق التقويم التكويني للتعرف على مدى تقدم تعلم الطالبات ذوات الإعاقة.
8	0,992	كبيرة	3,87	أحرص على التأمل في مدى مناسبة طرق التقويم الختامية لتحديد المستوى الفعلي لإنجاز الطالبات ذوات الإعاقة.
5	0,976	كبيرة	4,01	أدقق النظر في ملاحظات الآخرين من حولي في ممارساتي التدريسية والتقويمية للطالبات ذوات الإعاقة.
-	0,759	كبيرة	4,074	المتوسط العام

يتضح في الجدول (6) أن درجة استخدام معلمات التربية الخاصة بمنطقة الباحة للممارسات التأملية لمحور التقويم للتدريس كانت بمتوسط (4.074) ، وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي (من 3.41 إلى 4.20) ، وهي الفئة التي تشير إلى خيار تنطبق عليه بدرجة كبيرة على أداة الدراسة.

ويتضح من النتائج في الجدول (6) أن أبرز مفردات التقويم تتمثل في المفردات رقم (3 ، 4) وجميعها بدرجة كبيرة جداً ، وتم ترتيبها تنازلياً حسب موافقة أفراد عينة الدراسة عليها ، وتتمثل بالآتي:

1. جاءت المفردة رقم (4) وهي: "أنوع أساليب التقويم مراعاة للفروق الفردية بين الطالبات ذوات الاعاقة." بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بمتوسط (4.36).
2. جاءت المفردة رقم (3) وهي: "أراعي مدى مناسبة التكاليفات لقدرات الطالبات ذوات الإعاقة." بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بمتوسط (4.27).

ويتضح من النتائج في الجدول (6) أن أقل مفردات التقويم تتمثل في المفردة رقم (7) وهي: "أحرص على التأمل في مدى مناسبة طرق التقويم الختامية لتحديد المستوى الفعلي لإنجاز الطالبات ذوات الإعاقة..". بالمرتبة الأخيرة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بمتوسط (3.87) وهي بدرجة كبيرة.

وفي المرتبة قبل الأخيرة جاءت المفردة رقم (6) وهي: " أفكر بعمق في مدى مناسبة طرق التقويم التكويني للتعرف على مدى تقدم تعلم الطالبات ذوات الإعاقة." بمتوسط (3.90) وهي بدرجة كبيرة. تتفق هذه النتيجة مع ما جاء في دراسة أبو سلطان وأبو عسكر (2017) التي توصلت نتائجها أن درجة الممارسات التأملية لدى معلّمي العلوم في التقويم جاءت كبيرة ، ودراسة الشمراني والحري (2021) التي توصلت نتائجها أن معلمي صعوبات التعلم يمارسون الممارسات التأملية في التقويم بدرجة كبيرة ، وتختلف نتائج هذه الدراسة جزئياً مع دراسة الحموري (2018) التي توصلت نتائجها الى أن استخدام الممارسات التأملية لدى معلمي الطلاب الموهوبين في التقويم جاءت بدرجة متوسطة ، ودراسة جودة (2019) التي أظهرت نتائجها أن درجة الممارسات التأملية لدى معلمي الرياضيات في التقويم جاءت بدرجة متوسطة ، وتختلف نتائج هذه الدراسة كلياً مع دراسة الشمري (2013) التي أظهرت نتائجها أن أغلب معلمات العلوم الشرعية عينة الدراسة لا يمارسن الممارسات التأملية في التقويم للتدريس.

لُوحظ من خلال بعض مفردات التقويم التي تتصل بالطالبة مباشرة (أنواع أساليب التقويم مراعاة للفروق الفردية بين الطالبات ذوات الإعاقة) و(أراعي مدى مناسبة التكاليفات لقدرات الطالبات ذوات الإعاقة) كانت بدرجة كبيرة جداً من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة الحالية عليها ، وقد يعزى ذلك الى وعي وإدراك المعلمة للفروق الفردية بين الطالبات ذوات الإعاقة ، وأهمية إيجاد طريقة مناسبة لتقويم الطالبة بما يتوافق مع قدراتها ، حيث إنهن يتحملن مسؤولية كبيرة أثناء تدريس الطالبات ذوات الإعاقة ، وعبء جسدي ونفسي أكبر من معلمات التخصصات الأخرى؛ مما يجعلهن غالباً ما يقمن بالبحث والتمحيص واستخراج المعلومات الدقيقة المناسبة لطالباتهن ، مع مراعاة قدراتهن أثناء التقويم.

وفي مفردات التقويم التي تتصل بالمعلمة مباشرة مثل (تقويم الأداء ذاتياً) و(عقد المقارنة بين الحصص من أجل التطوير والتحسين) و(تدقيق النظر في ملاحظات الآخرين) كانت بدرجة كبيرة فقط ، مما يدل على أهمية زيادة وعي استخدام معلمات التربية الخاصة لأدوات الممارسة التأملية والتدريب عليها.

إجابة السؤال الرابع:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجة استخدام معلمات التربية الخاصة بمنطقة الباحة للممارسات التأملية في الأداء التدريسي تعزى إلى (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، المسار، عدد دورات التدريس التأملي)؟

ونتيجة لذلك فقد قامت الباحثة بإجراء اختبار التوزيع الطبيعي Tests of Normality (اختبار Shapiro-Wilk) لفحص اعتدالية البيانات في الفئات الصغيرة نسبياً بالنسبة للدرجة الكلية ، وذلك لأن معظم الاختبارات المعلمية تشترط أن يكون توزيع البيانات طبيعياً ، وقد كان توزيع البيانات غير اعتدالي بالنسبة للدرجة الكلية وللمحاور الفرعية؛ وللتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة طبقاً لاختلاف متغير المؤهل العلمي. استخدمت الباحثة الاختبار غير المعلمي (كروسكال والاس) "Kruskal Wallis Test" لتوضيح دلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول (7)

نتائج اختبار (كروسكال والاس) "Kruskal Wallis Test" للفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة طبقاً لاختلاف متغير (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، المسار، عدد دورات التدريس التأملي).

المتغيرات	الفئات	عدد العينة	متوسط الرتبة	قيمة مربع كاي	الدلالة	التعليق
المؤهل العلمي	دبلوم	6	55,67	2,359	0,307	غير دالة
	بكالوريوس	74	41,86			
	دراسات عليا	6	51,50			
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	26	41,35	3,392	0,183	غير دالة
	5 - 10 سنوات	50	41,89			
	أكثر من 10 سنوات	10	57,15			
المسار	بصري + فرط الحركة وتشتت الانتباه	2	47,25	15,369	0,009	دالة
	تخاطب	11	48,82			
	توحد	9	51,06			
	سمعي	19	54,26			
	صعوبات التعلم	13	21,23			
	فكري	32	41,97			

المتغيرات	الفئات	عدد العينة	متوسط الرتبة	قيمة مربع كاي	الدلالة	التعليق
عدد برامج التطوير المهني في التدريس التأملي	لا يوجد دورات	54	45,44	1,194	0,551	غير دالة
	من 1 - 3 دورات	16	42,69			
	أكثر من 3 دورات	16	37,75			

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول أن قيمة (الدلالة) لجميع المتغيرات هي أكبر من مستوى دلالة (0.05)؛ مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في درجة الممارسات التأملية في الأداء التدريسي لدى معلمات التربية الخاصة بمنطقة الباحة تعزى إلى متغيرات الدراسة (المؤهل العلمي ، سنوات الخبرة ، عدد برامج التطوير المهني في التدريس التأملي) كما توصلت الباحثة إلى أن قيمة (الدلالة) لمتغير (المسار) هي أقل من مستوى دلالة (0.05)؛ مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات العينة تعزى إلى متغير المسار لصالح المسار السمعي ، حيث تبين أنها حصلت على أعلى متوسط رتبة من بين باقي المسارات.

تتفق هذه النتيجة مع ما جاء في دراسة أبو سلطان وأبو عسكر (2017) ودراسة جودة (2019) التي توصلت الى عدم وجود فروق دالة إحصائية لمتغير الخبرة والمؤهل ، وتختلف مع دراسة الحموري (2018) التي أظهرت نتائجها وجود فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل.

من خلال هذه النتيجة وملاحظة عدم وجود فروق تعزى للمتغيرات المؤهل العلمي والمسار العلمي والحصول على برامج في التطوير المهني في التدريس التأملي تعزى الى أن خريجات الدبلوم والبيكالوريوس والدراسات العليا يخضعن جميعاً لتدريب أثناء الخدمة ودورات تدريبية تؤهلن لأداء عملهن بشكل جيد ، وليس هناك تمايز في سنوات الخبرة ولا عدد برامج التطوير المهني في التدريس التأملي لأن الجميع يُطلب منهن التجديد والتطوير المستمر حسب التغيرات الطارئة للطالبات ذوات الإعاقة، كما بينت النتائج في الدراسة الحالية أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) في (الدرجة الكلية ، والتنفيذ ، والتقييم) لدرجة استخدام معلمات التربية الخاصة بمنطقة الباحة للممارسات التأملية في الأداء التدريسي تعزى إلى متغير المسار ، لصالح المسار السمعي ، وذلك يعزى الى أن معلمات المسار السمعي يقع على عاتقهن عبء أكبر من معلمات المسارات الأخرى وذلك لنعوية الطالبات في المسار السمعي ما بين (ضعيفات سمع ، وصمم كلي) يتطلب بعد الانتهاء من التخطيط للتدريس إيجاد لغة تواصل مناسبة من المعلمة أما بقراءة الشفاه ، أو لغة الإشارة حسب لغة بيئة كل طالبة ، وبالتالي يتطلب أن تكون المعلمة على مستوى عالي من التمكن في التنفيذ والتقييم.

توصيات الدراسة:

وفقاً للنتائج التي تم التوصل إليها ، توصي الدراسة الحالية بالآتي:

1. زيادة التأكيد حول ثقافة الممارسات التأملية وأثرها في التطوير المهني المستدام لمعلمات التربية الخاصة.
2. تدريب معلمات التربية الخاصة على الممارسات التأملية من خلال عقد الدورات والورش التدريبية.
3. تطوير المعرفة التدريسية المرتبطة بتنفيذ التدريس لدى معلمات التربية الخاصة من خلال أدوات الممارسات التأملية.
4. زيادة وعي مشرفات التربية الخاصة على أهمية الممارسات التأملية ، باعتبارها مدخلاً حديثاً للتطوير المهني.
5. الكشف عن أنشطة التطوير المهني المختلفة مثل: (التدريب ، التعلم التشاركي ، البحوث الإجرائية في زيادة الوعي المعرفي لدى المعلمة بممارساتها ، واحتياجات طالباتها ، واستجاباتهن).

المقترحات البحثية:

1. فاعلية برنامج تدريبي قائم على الممارسات التأملية في تنمية فاعلية الذات التدريسية لمعلمات التربية الخاصة.
2. فاعلية برنامج تدريبي قائم على الممارسات التأملية في تنمية التفكير الإبداعي لمعلمات التربية الخاصة.
3. فاعلية برنامج تدريبي قائم على الممارسات التأملية في تنمية التفكير الناقد لمعلمات التربية الخاصة.
4. فاعلية برنامج تدريبي قائم على الممارسات التأملية في تنمية التفكير فوق المعرفي لمعلمات التربية الخاصة.

قائمة المصادر و المراجع

المراجع العربية:

- أبوسلطان ، عبد النبي فتحي ، أبو عسكر ، محمد فؤاد. (2017). الممارسات التأملية لمعلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا بمحافظة شمال غزة. مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات.
- باعد الله ، أفراح علي ، الشايع ، فهد سليمان (2022). دور برنامج تطوير مهني للمعلم قائم على الممارسات التأملية في تحسين الأداء التدريسي لمعلمة الفيزياء. المجلة المصرية للتربية العلمية ، الجمعية المصرية للتربية العلمية بمصر.
- بدر ، بسمة محمد ، الناغي ، محمد حيدر ، عبده ، سميرة أبو زيد. (2016). تحليل المعايير العالمية لتحديد درجة ممارسة الأداء التدريسي لمعلمي التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية. دراسات تربوية واجتماعية ، كلية التربية بجامعة حلوان.
- توصيات المؤتمر الدولي الثاني للتعليم في الوطن العربي المقام افتراضيا (4-6 مارس ، 2022). إثراء المعرفة للمؤتمرات والأبحاث والنشر العلمي.
- توصيات مؤتمر الخدمات اللوجستية لذوي الإعاقة رؤية تطبيقية بمشاركة مجتمعية. (2021). المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب ، جامعة فلسطين.
- جودة ، سامية حسين. (2019). التطور المهني لمعلمي الرياضيات بمنطقة تبوك في ضوء الرؤية 2030 وعلاقته بالممارسات التأملية وفعالية الذات التدريسية. مجلة تربويات الرياضيات. قاعدة معلومات دار المنظومة.
- حسين ، محمد عبد المؤمن. (2021). التحديات والمشكلات التي يواجهها ذوو الإعاقة وكيفية مواجهتها (دراسة تحليلية). المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة ، المجلد الخامس - العدد 18
- الحموري ، خالد عبد الله. (2018). مستوى الممارسات التأملية وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية لدى عينة من معلمي الطلاب الموهوبين في الأردن. المجلة التربوية. جامعة سوهاج.
- الخليف ، فهد عبد الرحمن. (2020). بناء برنامج تدريبي قائم على التجربة اليابانية في التدريس التأملي وقياس فاعليته في تنمية الأداء التدريسي لدى معلمي الرياضيات في المرحلة المتوسطة بمحافظة الرس. رسالة دكتوراة منشورة. كلية التربية. جامعة محمد بن سعود الإسلامية. مجلة التربية بجامعة الأزهر.

الدهمش ، عبد الولي حسين. (1437 ، ربيع الأول 29). التطور المهني للمعلمين والممارسات التأملية: اتجاهات حديثة. [فيديو]. يوتيوب. https://www.youtube.com/watch?v=HD4_OvwKG1g&t=2109s

سعادة ، جودت أحمد. (2020). وجهة نظر تحليلية لطرائق تدريس التربية الخاصة واستراتيجياتها الحديثة. رابطة التربويين العرب. العدد 125.

سليم ، خيرى عبد الله ، عوض ، ميشيل عبدالمسيح (2009). التدريس التأملي والنمو المهني للمعلمين ، دار الكتاب الحديث.

السنيدي ، سليمان. (2016). بناء نموذج تدريسي قائم على الممارسات التأملية وقياس فاعليته في تطوير أداء معلمي العلوم الطبيعية في المرحلة الابتدائية. رسالة دكتوراة غير منشورة ، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية الرياض.

الشمrani ، سلطان سعيد ، الحربي ، صالح رجا. (2021). واقع الممارسات التأملية لدى معلمي صعوبات التعلم بمدينة الرياض من وجهة نظرهم. رسالة ماجستير منشورة. كلية التربية. جامعة محمد بن سعود الإسلامية. مجلة البحوث التربوية والنوعية.

الشمري ، مستورة عبيد. (2013) تقويم مدى ممارسة معلمات العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة التدريس التأملي كمدخل للتنمية المهنية. مجلة القراءة والمعرفة بجامعة عين شمس.

عفانة ، عزو؛ نشوان ، تيسير (2016م). اتجاهات حديثة في القياس والتقويم التربوي ، مكتبة سمير منصور ، غزة.

العنزي ، سالم مزلوله. (5 / 10 / 2022). أوعية التطوير المهني المستدام. ورقة عمل قدمت في الندوة الافتراضية للمعهد الوطني للتطوير المهني التعليمي ليوم المعلم 2022

معشي ، خالد محمد. (2021). برنامج تطوير مهني قائم على مجتمع الممارسة المهنية ودوره في تحسين الممارسات التدريسية والتقويمية والتأملية لمعلمي العلوم في المرحلة الابتدائية [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة الملك سعود.

النهدى ، غالب حمد ، العرجي ، فهد مبارك ، عبد الحميد ، أيمن الهادي محمود. (2017). واقع تأهيل معلمي التربية الخاصة في ضوء الكفايات اللازمة لمعلمي التربية الخاصة وللمعلمي التعليم العام. مجلة التربية الخاصة والتأهيل. المجلد الخامس-العدد 19

وزارة التعليم ، (1442 - 1443هـ). الدليل الإرشادي للمعلم الجديد. وكالة التعليم العام -الإدارة العامة للإشراف التربوي بوزارة التعليم.

المراجع العربية المترجمة: Arabic references in English

- Abu Sultan , Abdel Nabi Fathi , Abu Askar , Mohamed Fouad. (2017). Reflective Practices of Science Teachers in Upper Basic Stage in Northern Gaza Governorate. Journal of Palestine University for Research and Studies.
- Afaneh , Ezzo; Nashwan , Tayseer (2016 AD). Recent trends in educational measurement and evaluation , Samir Mansour Library , Gaza.
- Al-Anzi , Salem Mazluh. (October 5 , 2022). Vessels of Sustainable Professional Development. Working Paper Presented at the Virtual Symposium of the National Institute for Educational Professional Development on Teachers Day 2022.
- Al-Dihmash , Abdulwali Hussein. (1437 , Rabi Al-Awwal 29). Professional Development of Teachers and Reflective Practices: Recent Trends. [Video]. YouTube. [Link to the video provided].
- Al-Hamouri , Khaled Abdullah. (2018). The Level of Reflective Practices and Their Relationship with Some Demographic Variables among a Sample of Teachers of Gifted Students in Jordan. Educational Journal. Sohag University.
- Al-Khalif , Fahd Abdulrahman. (2020). Building a Training Program Based on the Japanese Experience in Reflective Teaching and Measuring Its Effectiveness in Developing the Teaching Performance of Mathematics Teachers in Intermediate Stage in Al-Rass Governorate. Published Doctoral Dissertation. College of Education. Mohammed bin Saud Islamic University. Journal of Education at Al-Azhar University.
- Al-Nahdi , Ghaleb Hamad , Al-Arji , Fahad Mubarak , Abdulhameed , Ayman Al-Hadi Mahmoud. (2017). The Reality of Special Education Teachers' Qualification in Light of the Necessary Competencies for Special Education Teachers and General Education Teachers. Special Education and Rehabilitation Journal. Volume 5 – Issue 19.
- Al-Shamrani , Sultan Saeed , Al-Harbi , Saleh Rajaa. (2021). The Reality of Reflective Practices Among Learning Difficulties Teachers in Riyadh City from Their Perspective. Published Masters Thesis. College of Education. King Saud University. Journal of Educational and Qualitative Research.

- Al-Shamri, Mastura Obeid. (2013). Assessing the Extent of Practice of Female Islamic Science Teachers in the Intermediate Stage of Reflective Teaching as an Approach to Professional Development. *Al-Qiraa Wal-Ma'arifah Journal*, Ain Shams University.
- Al-Sniedy, Suleiman. (2016). Building a Reflective Teaching Model and Measuring Its Effectiveness in Developing the Performance of Natural Science Teachers in Primary Education. Unpublished Doctoral Dissertation, Imam Mohammed bin Saud Islamic University, Riyadh.
- Al-Zayed, Zeinab Abdullah. (2018). Reflective Practices in Professional Learning Communities to Enhance Learning and Teacher Self-Efficacy Among Female Teachers. [Published Doctoral Dissertation]. King Saud University. Knowledge Base of Dar Al-Mandoum.
- His Excellency, Jawdat Ahmed. (2020). An analytical view of the methods of teaching special education and its modern strategies. Arab Educators Association. Issue 125.
- Saleem, Khairy Abdullah, Awad, Michel Abdul Masih (2009). Reflective teaching and professional development for teachers, Dar Al-Kitab Al-Hadith.
- Baabdullah, Afrah Ali, Al-Shayea, Fahad Suleiman. (2022). The Role of a Professional Development Program Based on Reflective Practices in Improving the Teaching Performance of a Physics Teacher. *Egyptian Journal of Scientific Education*. Egyptian Association for Scientific Education in Egypt.
- Badr, Basma Mohammed, Al-Naghi, Mohammed Haider, Abduh, Samira Abu Zeid. (2016). Analysis of International Standards for Determining the Degree of Teaching Performance for Teachers of Intellectually Disabled Students. *Educational and Sociological Studies*. Helwan University College of Education.
- Hussein, Mohammed Abdulmumen. (2021). Challenges and Problems Faced by People with Disabilities and How to Address Them (Analytical Study). *Arab Journal of Disability and Talent Sciences*. Volume 5 – Issue 18.

- Jouda, Samia Hussein. (2019). Professional Development of Mathematics Teachers in Tabuk Region in Light of Vision 2030 and Its Relationship to Reflective Practices and Teaching Self-Efficacy. *Mathematical Educational Journal*. Knowledge Base of Dar Al-Mandoum.
- Maashi, Khaled Mohammed. (2021). A Professional Development Program Based on the Professional Practice Community and Its Role in Improving the Teaching, Assessment, and Reflective Practices of Elementary Science Teachers. [Unpublished Doctoral Dissertation]. King Saud University.
- Recommendations of the Conference on Logistics Services for People with Disabilities: An Applied Community Vision. (2021). Arab Foundation for Education, Science, and Literature, University of Palestine.
- Recommendations of the Second International Conference on Education in the Arab World, Held Virtually (March 4-6, 2022). Enriching Knowledge for Conferences, Research, and Scientific Publishing.
- Ministry of Education, (1442-1443 AH). Guide for the new teacher. Public Education Agency – General Administration of Educational Supervision at the Ministry of Education.

المراجع الأجنبية: References

- Amanda, Wojcik. (2020) Examining Reflective Practice Through Lesson Study. Unpublished Ph.D. Dissertation, Northern Illinois University, U.S.
- Brent, Wayne (2010). Uses of Technology to Support Reflective Teaching Practices Dissertation Submitted to the faculty of Department of Education Psychology in Partial Fulfillment of Requirement for the Degree of Doctor Philosophy in the Graduate of University of Arizona.
- Mathew, P., & Mathew, P., & Peechattu, P., (2017). Reflective Practice: A Mens to teacher development. *Asia Pacific Journal of Contemporary Education and Communication Technology*. 3(1). 126-131.
- Schon D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. London: Jossey-Bass Publishers

