

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



المملكة العربية السعودية  
وزارة التعليم  
جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز

# مجلة العلوم التربوية

دورية علمية محكمة نصف سنوية  
تصدر عن جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز

المجلد السابع العدد الثاني  
ذو الحجة ١٤٤٢هـ / يوليو ٢٠٢١م  
ردم.د.: ٧٤٤٨ - ١٦٥٨  
ISSN 1658-7448  
URL: <http://jes.psau.edu.sa>

## رئيس هيئة تحرير مجلة العلوم التربوية

الاسم	الدرجة العلمية	التخصص	اسم الجامعة
مبارك فهيد سرحان القحطاني	أستاذ	إدارة تربوية وتخطيط	الأمير سطاتم بن عبدالعزيز

## أعضاء هيئة التحرير

م	الاسم	الدرجة العلمية	التخصص	اسم الجامعة
١	إسماعيل محمد الفقي	أستاذ	قياس وتقويم	عين شمس
٢	عبدالسلام عمر الناجي	أستاذ مشارك	مناهج وطرق تدريس	الأمير سطاتم بن عبدالعزيز
٣	فرحان سالم العنزي	أستاذ مشارك	علم نفس تربوي	الامام محمد بن سعود الإسلامية
٤	خالد عبدالله الغملاس	أستاذ مشارك	تقنيات تعليم	الأمير سطاتم بن عبدالعزيز
٥	غالب حمد النهدي	أستاذ مشارك	تربية خاصة	الأمير سطاتم بن عبدالعزيز
٦	نوال حمد الجعد	أستاذ مشارك	أصول تربية	الملك سعود

## مدير التحرير

م	الاسم	الدرجة العلمية	التخصص	اسم الجامعة
١	خالد ناصر العاصم	أستاذ مساعد	التربية الخاصة	جامعة الأمير سطاتم بن عبدالعزيز

## الهيئة الاستشارية

م	الاسم	الدرجة العلمية	التخصص	اسم الجامعة
١	جبر محمد الجبر	أستاذ	مناهج وطرق تدريس علوم	الملك سعود
٢	محمد حسن الصايغ	أستاذ	إدارة تربوية	وكيل وزارة التعليم سابقاً
٣	عبدالله فالح السكران	أستاذ	أصول تربية	الامام محمد بن سعود الإسلامية
٤	عوض صالح المالكي	أستاذ	طرق وتدريس رياضيات	أم القرى
٥	محمود كامل الناقة	أستاذ	مناهج وطرق تدريس اللغة العربية	عين شمس

## الهيئة الفنية

م	الاسم
١	د. عبدالفتاح ضو
٢	أ. عبدالرحمن بن علي الزهراني

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

© ١٤٤٢هـ/ ٢٠٢١م، جامعة الأمير سطاتم بن عبدالعزيز

جميع حقوق الطبع محفوظة لمجلة العلوم التربوية بجامعة الأمير سطاتم بن عبدالعزيز، 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 عبدالعزيز للدراسات التربوية مجلة علمية محكمة، وهي دورية نصف 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 عبدالعزيز، من خلال نشر البحوث العلمية الأصلية في مجال العلوم التربوية، من خلال توفير وعاء للنشر بلبي 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 ١٤٣٦هـ/٢٠١٥م
- صدر المجلد الأول - العدد الأول من المجلة ١٤٣٧/٧هـ - ٢٠١٦م

### عنوان المراسلة:

Journal of Educational Sciences  
Prince Sattam Bin Abdulaziz University  
P. O. Box: 173 AlKharj: 11942  
AlKharj, Kingdom of Saudi Arabia

مجلة العلوم التربوية  
جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز  
ص.ب. ١٧٣ الخرج: ١١٩٤٢  
الخرج، المملكة العربية السعودية.

Email: jes@psau.edu.sa

البريد الإلكتروني:

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

الموقع الإلكتروني:

**Aims:**

JESPSAU aims to shed light into some aspects of the scientific activity at Prince Sattam 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

١. 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 (١٧سم×٢٤سم)، مع ترك هامش (٢سم) على الجانبين، وهامش (٢.٥سم) أعلى الصفحة وأسفلها، ويمكن الاستعانة 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 (١٦) وبخط (Traditional Arabic) للبحوث المكتوبة باللغة العربية، وبينط ١٢ وخط (Times New Roman) للبحوث المكتوبة باللغة الإنجليزية، مع مراعاة أن يكون التباعد بين السطور مسافة مفردة، وبين الفقرات (١٠) ويكون ترقيم الصفحات في منتصف أسفل الصفحة.
- يشترط ألا يقل عدد كلمات ملف البحث عن (٤٠٠٠) كلمة، ولا يزيد عن (٨٠٠٠) 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)، بينط (١٠) في متن الجداول في البحوث العربية، والخط (Times New Roman)، بينط (٨) 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 الانجليزية في نهاية البحث.

- يتبع في تنسيق العنوان والمستخلص ومتم صفحات البحث ومراجعة الأبحاث المتوافر 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 (١٥٠-٢٥٠) كلمة.
- يشترط ألا يكون البحث قد سبق نشره أو قدم للنشر في أي جهة أخرى.
- ٢. يقدم الباحث الرئيس تعهداً موقفاً منه ومن جميع الباحثين (إن وجدوا) بفيدي بأن البحث المراد نشره لم يسبق نشره، وأنه غير مقدم للنشر، ولن يقدم للنشر في جهة أخرى حتى تنتهي إجراءات تحكيمه وصدور القرار بشأنه.
- ٣. لهيئة التحرير حق الفحص الأولي للبحث، وتقرير أهليته للتحكيم، أو رفضه دون إبداء الأسباب.
- ٤. تحتفظ المجلة بحقوقها في إخراج البحث، وإبراز عناوينه بما يتناسب وأسلوبها في التحرير والنشر.
- ٥. 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.
- ٦. يتم إشعار الباحث بقرار صلاحية بحثه للنشر من عدتها خلال ستة أشهر -على الأكثر- من تاريخ استلام البحث.
- ٧. 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.
- ٨. الأبحاث التي لا يتم الموافقة على نشرها لا تعاد إلى الباحثين.
- ٩. يستطيع الباحث الحصول على نسخة من بحثه (ملف pdf) من خلال الدخول على موقع المجلة الإلكتروني [jes.psau.edu.sa](http://jes.psau.edu.sa).
- ١٠. في حال قبول البحث للنشر تؤول كافة حقوق النشر للمجلة، ولا يجوز نشره في أي منفذ نشر آخر ورقياً أو إلكترونياً، دون إذن كتابي من هيئة تحرير المجلة.

١١. مراسلة المجلة تعني قبول شروط النشر واللائحة الداخلية للنشر، ولهئة التحرير الحق في تحديد أولويات نشر البحوث.

١٢. 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 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.
  4. 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.
  5. 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.
  6. An author should be notified with an acceptance or rejection letter within six months since the first submission.
  7. 7- 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.
  8. Manuscripts which are not accepted for publication will not be returned to the authors.
  9. An author can obtain a copy of his accepted paper (pdf.file) via the website of the Journal ([jes.psau.edu.sa](http://jes.psau.edu.sa)).

10. 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).
11. 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.
12. 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 المحتويات

الصفحة	الباحث	عنوان البحث
١٥		افتتاحية العدد
١٨	د. عبدالعزيز بن فالح العصيل	برنامج تعليمي قائم على مدخل التحليل الأخلاقي وقياس فاعليته في تنمية قيم الوسطية لدى طلاب التعليم الثانوي في مقرر الحديث والثقافة الإسلامية بالملكة العربية السعودية
٥٣	د. علي بن فهد الدخيل د. انشراح سالم المغاربة	فاعلية برنامج تدريبي قائم على استخدام النمذجة بالفيديو في تنمية مهارات العناية بالذات لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد
٨٤	أ. صالح سعد سعيد الأسمرى	دور مشرفي القيادة المدرسية في التنمية المهنية المستدامة لقادة المدارس الثانوية بمدينة تبوك
١٢٦	د. أحمد مسلم أبو ذويب	مستوى الشّافَر المعرفي لدى طلبة المرحلة الثانوية في ضوء بعض المتغيرات في مديرية تربية قصبه المفرق
١٥٨	أ. ندى بنت مسفر القحطاني أ.د. بندر بن ناصر العتيبي	معرفة معلّمي التلاميذ المعاقين فكراً بتصاميم الحالة الواحدة واستخداماتها
١٩٢	د. غنام بن هزاع المريخي	المشكلات الإدارية والأكاديمية التي تواجه طلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في إعداد رسائلهم العلمية
٢٣٠	د. ظافر بن محمد حمد القحطاني	الاغتراب النفسي وعلاقته بالتكليف الأكاديمي لدى طلاب المنح الدراسية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية
٢٦٨	د. إيمان إبراهيم الدسوقي أحمد	درجة ممارسة المهارات القيادية لدى الطالبات في جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل
٣٠٢	د. سمية عبدالرحيم أحمد بادي	فعالية استخدام استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب (الويب كوست) لتنمية مهارات التعلم النشط والكفاءة الذاتية لدى الطالبات معلمات الدراسات الإسلامية بكلية التربية بالزلفي
٣٤٠	د. حنان أحمد السعيدى	تقويم محتوى منهج الرياضيات للصف السادس الابتدائي في ضوء معايير المجلس القومي لمعلمي الرياضيات بالولايات المتحدة الأمريكية (NCTM)

## Contents

The page	Researcher	Research Title
17	Dr. Abdulaziz bin Faleh Al –Oseel	An Educational Program Based on Ethical Analysis Input and Evaluating Its Effectiveness in Developing Moderation Values on Secondary School Male Students in Hadith and Islamic Culture Courses in Saudi Arabia
51	Dr. Ali Fahad Aldakhil Dr.Ensherah Salem Almagarbah	Effectiveness of a Training Program Based on the Use of Video Modeling in the Development of Self-Care Skills in a Sample of Children with Autism Spectrum Disorder in Al-Majmaah Governorate
83	Saleh Saad Saeed Al Asmari	The role of school leadership supervisors in the sustainable professional development of secondary school leaders in Tabuk
125	Dr. Ahmad Mosallam Abu Thwaib	Level of Cognitive Dissonance among Secondary School Students in the Light of some Variables in the Directorate Of Education of Qasbah Al Mafrag
157	Nada M. AlQahtani Prof. Bandar N. Alotaibi	Knowledge and Uses of the Single Subject Designs by Teachers of Intellectual Disabilities Students with
191	Dr. Ghannam Al- Muraikhi	The administrative and academic obstacles that postgraduate students face while preparing their theses
229	Dr. Dhafer Mohammad Hamad Alqahtani	Psychological alienation and its relationship with academic adaptation at scholarship students at Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University
267	Dr. Eman Ibrahim El Desouki Ahmed	Degree of Practicing Leadership skills among Female Students at Imam AbdulRahman bin Faisal University
301	Dr. Somyah Abdelrahim Ahmed	The Effectiveness of Using the Web Quest strategy to Develop Active Learning and Self-Efficacy Skills among Islamic Studies' Female Students in Zulfi College of Education

## المقدمة:

يسر هيئة تحرير مجلة العلوم التربوية بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز أن تقدم لقرءاء المجلة العدد الثاني من المجلد السابع حيث تأمل أن يسهم هذا العدد في حل عدد من المشكلات التربوية وأن يقدم فرصاً تطويرية في عمليات التعليم والتعلم وكذلك تطوير ممارسة المهارات القيادية وتمييزها، كما نأمل أن يطلع القارئ الكريم على المشكلات الإدارية والأكاديمية التي تواجه طلبة الدراسات العليا لذا فقد تضمن هذا العدد عشرة أبحاث متنوعة باللغة العربية وهي:

- برنامج تعليمي قائم على مدخل التحليل الأخلاقي وقياس فاعليته في تنمية قيم الوسطية لدى طلاب التعليم الثانوي في مقرر الحديث والثقافة الإسلامية بالمملكة العربية السعودية.
- فاعلية برنامج تدريبي قائم على استخدام النمذجة بالفيديو في تنمية مهارات العناية بالذات لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.
- دور مشرفي القيادة المدرسية في التنمية المهنية المستدامة لقادة المدارس الثانوية بمدينة تبوك.
- مستوى التناظر المعرفي لدى طلبة المرحلة الثانوية في ضوء بعض المتغيرات في مديرية تربية قصبه المفرق.
- معرفة معلّمي التلاميذ المعاقين فكرياً بتصاميم الحالة الواحدة واستخداماتها.
- المشكلات الإدارية والأكاديمية التي تواجه طلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في إعداد رسائلهم العلمية.
- الاغتراب النفسي وعلاقته بالتكيف الأكاديمي لدى طلاب المنح الدراسية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- درجة ممارسة المهارات القيادية لدى الطالبات في جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل.
- فعالية استخدام استراتيجيات الرحلات المعرفية عبر الويب (الويب كوست) لتنمية مهارات التعلم النشط والكفاءة الذاتية لدى الطالبات معلمات الدراسات الإسلامية بكلية التربية بالزلفي.
- تقييم محتوى منهج الرياضيات للصف السادس الابتدائي في ضوء معايير المجلس القومي لمعلمي الرياضيات بالولايات المتحدة الأمريكية (NCTM).

وتدعو هيئة تحرير المجلة الاخوة الباحثين الى مواصلة الدراسة والتجريب فهما قنطرتا التطور العلمي والمعرفي ولعلمهم يكرسون جهودهم البحثية في التركيز على البحوث النوعية والدراسات الاستشرافية المستقبلية.  
والله الموفق، ، ،

رئيس هيئة تحرير مجلة العلوم التربوية

أ.د. مبارك بن فهيد القحطاني

Al –Oseel Abdulaziz bin Faleh. (2021). An Educational Program Based on Ethical Analysis Input and Evaluating Its Effectiveness in Developing Moderation Values on Secondary School Male Students in Hadith and Islamic Culture Courses in Saudi Arabia. *Journal of Educational Science*, 7 (2), 17-50.

---

### **An Educational Program Based on Ethical Analysis Input and Evaluating Its Effectiveness in Developing Moderation Values on Secondary School Male Students in Hadith and Islamic Culture Courses in Saudi Arabia**

**Dr. Abdulaziz bin Faleh Al –Oseel**

Assistant Professor of Curriculum and Teaching Methods -Al-Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University

#### **Abstract:**

The study aims to build an educational program based on the introduction to the ethical analysis and measure its efficiency on promoting the moderation values within the curricular of Hadith And Islamic Culture on a secondary school students' sample consisted of 62 randomly distributed students in two groups; the first one was the experimental group, students in this group studied the educational program that is based on the introduction to the ethical analysis. On the other hand, the regular group, which consisted of (31) students, who studied by the traditional method. And in order to achieve the objectives of this study, a list of the ethical values that should be developed among secondary school students was created, beside the assessment tool, which was basically the action of examining the moderation values. And after applying this assessment tool, the results have concluded that the suggested program had an extremely strong positive impact on the development of the moderation values among secondary school students. And as a result of the study's outcomes, it, consequently, has recommend the application of this educational program on secondary school students in order to develop their moderation values, and also indicated the significance of including these values in secondary school's curricular of Hadith and Islamic Culture in the Kingdom of Saudi Arabia

**Keywords:** introduction to the ethical analysis, moderation values, secondary school, curricular of Hadith And Islamic Culture

العصيل، عبدالعزيز بن فالح. (٢٠٢١). برنامج تعليمي قائم على مدخل التحليل الأخلاقي وقياس فاعليته في تنمية قيم الوسطية لدى طلاب التعليم الثانوي في مقرر الحديث والثقافة الإسلامية بالمملكة العربية السعودية. مجلة العلوم التربوية، ٧ (٢)، ١٧-٥٠.

## برنامج تعليمي قائم على مدخل التحليل الأخلاقي وقياس فاعليته في تنمية قيم الوسطية لدى طلاب التعليم الثانوي في مقرر الحديث والثقافة الإسلامية بالمملكة العربية السعودية

د. عبدالعزيز بن فالح العصيل<sup>(١)</sup>

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى بناء برنامج تعليمي قائم على مدخل التحليل الأخلاقي، وقياس فاعليته في تنمية قيم الوسطية في مقرر الحديث والثقافة الإسلامية، لدى عينة من طلاب التعليم الثانوي، قوامها (٦٢) طالباً، وزُعوا عشوائياً على مجموعتين: الأولى تجريبية، وبلغ عدد أفرادها (٣١) طالباً، درسوا باستخدام البرنامج التعليمي القائم على مدخل التحليل الأخلاقي، والأخرى ضابطة، وبلغ عدد أفرادها (٣١) طالباً، درسوا بالطريقة المعتادة في التدريس. ولتحقيق أهداف الدراسة؛ أُعدت قائمة قيم الوسطية التي ينبغي تميئتها لدى طلاب التعليم الثانوي، وأُعدت أداة القياس التي تمثلت في اختبار قيم الوسطية، وبعد تطبيق أداة القياس قبلياً وبعدياً، أظهرت النتائج فاعلية البرنامج المقترح في تنمية قيم الوسطية، لدى طلاب التعليم الثانوي، بحجم تأثير كبير. وفي ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، أُوصت بتطبيق البرنامج التعليمي على طلاب التعليم الثانوي لتنمية قيم الوسطية، وأهمية تضمين هذه القيم في مناهج الحديث والثقافة الإسلامية المقررة على طلاب التعليم الثانوي في المملكة العربية السعودية. الكلمات المفتاحية: مدخل التحليل الأخلاقي، قيم الوسطية، التعليم الثانوي، مقرر الحديث والثقافة الإسلامية.

<sup>(١)</sup> المناهج وطرق التدريس - جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، abosaod11@hotmail.com

شكر وتقدير: يشكر الباحث عمادة البحث العلمي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في المملكة العربية السعودية لتمويلها هذا المشروع في عام ١٤٣٨/١٤٣٩هـ، برقم (٣٨٠٨٣).

## مقدمة الدراسة:

أضحى تفعيل دور المؤسسات التربوية في ترسيخ قيم الوسطية، مطلباً ملجأً؛ إذ يجب على هذه المؤسسات توفير البيئة التربوية الآمنة، التي من شأنها أن تبعد المتعلمين عن الغلو والتطرف والتعصب، وذلك بإعداد المعلمين المتصفين بالاعتدال سلوكياً وفكرياً، ولقد بات من الضروري أن تتحمل هذه المؤسسات الدور الموكل إليها بنشر مبادئ الوسطية المبنية على تعاليم الدين الإسلامي الحنيف.

ويؤكد السعودي (٢٠٠٨م) أن من أبرز ما تميّز به الإسلام عن سائر الملل والنحل: وسطيته واعتداله، فلا إفراط فيه ولا تقريط؛ فهذه الميزة ظاهرة وجليّة في جميع شؤون الدين الإسلامي الحنيف، عقيدة وعبادة، ومعاملة وأخلاقاً، ويحثُّ ديننا الحنيف على التوسط في الأمور كلها؛ قال تعالى: ﴿يُرِيدُ اللَّهُ بِكُمُ الْيُسْرَ وَلَا يُرِيدُ بِكُمُ الْعُسْرَ﴾ [البقرة: ١٨٥]، بل إنَّ الله -سبحانه وتعالى- الشَّارع لهذا الدين قد وصف الأمة الإسلامية بأنها أمةٌ وسَطٌ، وكفانا هذا الوصف من الله تبارك وتعالى لهذه الأمة.

ويتوجَّب على المؤسسة التربوية أن تقوم ببحث قيم الوسطية من خلال العملية التعليمية؛ لأنَّ أفراد المجتمع يتشربون هذه القيم الإيجابية الاجتماعية التي تغرس في نفوسهم الاعتدال والتسامح، والعفو، والانتماء الوطني، ويقع العبء الأكبر في تحقيق ذلك على معلم العلوم الشرعية؛ فهو المسؤول الأول عن توجيه وإرشاد المتعلمين، وتشكيل شخصياتهم، وتزويدهم بالقيم الإسلامية. ومع أهمية كل ذلك فإنَّ منهج الحديث والثقافة الإسلامية كغيره من المناهج الدراسية، التي لا بدَّ أن تتأثر بالمتغيرات الخارجية، وتتفاعل مع قضايا الفرد والمجتمع معاً، وخاصةً عندما ترتبط تلك القضايا بالوسطية، باعتبارها سمةً هذه الأمة، وبها تُعرف من دون الأمم؛ بل ميّزها الله تعالى بها على غيرها (البشير، ٢٠٠٤م)، ومن ثمَّ فإنَّ تنمية قيم الوسطية الإسلامية يصبح من أولويات مناهج العلوم الشرعية التي تسعى إليها.

ورغم أهمية تعزيز وتنمية قيم الوسطية في الحديث والثقافة الإسلامية، وما حظي به تعليمها من عنايةٍ سواءً أضيفت أهداف المقرر تنولت أم على مستوى الجهود البحثية، فإنَّ واقع تدريسها دون المأمول، كما أكّدت ذلك نتائج العديد من الدراسات والأبحاث العلمية؛ كدراسة كلِّ من: (الغامدي، ١٤٣٧هـ؛ والمالكي، ١٤٢٩هـ)، وأبرزت هذه الدراسات ضمن توصياتها ضرورة إعادة النظر في طرق تدريس القيم؛ لما نتج عنها من عيوب؛ منها تدني نقل أثر تعلم الطالب للقيم خارج

إطار الموقف التّعليمي، وعزّت ذلك إلى مجموعة من العوامل، من أبرزها الأساليب التّقليديّة المتّبعة في تدريس هذه القيم، وعدم إلمام معلّمي العلوم الشرعيّة بأساليب التّدريس والتّقويم التي تُسهم في تعزيز القيم لدى المتعلّمين بصورة أكثر فاعليّة.

وبناءً على ما تقدّم ذكره من أهميّة تعليم القيم في مقرّرات الحديث والثقافة الإسلاميّة، وعلى أساس من عدم كفاية الطّرق المعتادة في تعزيز قيم الوسطيّة اللازم تّعميئتها لدى طلاب التّعليم الثانوي؛ بات من الضروريّ استخدام برامج ومداخل تعليميّة حديثة يمكن أن تُسهم في تنمية هذه القيم.

ومن المداخل التّعليميّة الحديثة التي تؤدّي دوراً بارزاً في تعزيز وتّميّة القيم مدخل التّحليل الأخلاقيّ، ويشير أبو شاهين (٢٠١٢م)، إلى أنّ هذا المدخل يُستخدم في التّدريس لمساعدة المتعلّمين على أن يطبّقوا التّفكير المنطقيّ في عمليّة التّقويم؛ من أجل أن يفهموا المواقف والنتائج الخاصّة بالقضايا والقيم المراد فهمها، ويدركوا الصّراعات التي قد تنشأ بين الآراء المختلفة، والأسباب التي قد تنشأ وراء اختيارات معيّنّة دون الأخرى.

ومدخل التّحليل الأخلاقيّ كما يشير (Hill, 2004)، و (Williams, 2013)؛ يُعدّ من أكثر المداخل التّعليميّة المناسبة لتدريس القيم التي تحمّل مضامين اجتماعيّة، ومُعضلات أخلاقيّة، تجاه المتناقضات أو الجدليّات؛ وذلك لما يُتيح من فرص للبحث، والنقاش، والحوار، وتفنيد الأدلّة، وتحديد الإيجابيّات والسلبيّات للقضيّة المطروحة، وتدريب الطلاب على مهارات التّمييز، وحلّ المشكلات، والحُكم، واتّخاذ القرارات، وإقامة جدل علميّ أخلاقيّ حول القيمة المراد تعزيزها.

وبذلك يكون هناك عواملٌ مشتركةٌ بين مدخل التّحليل الأخلاقيّ وقيم الوسطيّة بما يوكّد العلاقة بينهما، وبما يوكّد ضرورة الاهتمام بمدخل التّحليل الأخلاقيّ أثناء تعليم هذا النوع من القيم، وهذا ما تسعى إليه الدّراسة الحاليّة.

من خلال المؤشّرات المتمثّلة في نتائج الدّراسات والبحوث السّابقة، كنتاج دراسة كلّ من: (الشمري، ٢٠١٧م؛ والعجمي، ٢٠١٥م؛ وعلي، ٢٠١٤م؛ والشرف، ٢٠١٣م)، وتوصيات المؤتمرات العلميّة ذات العلاقة، وآراء التربويّين، والوقوف على الواقع الحاليّ، يتّضح أنّ ثمة حاجة ملحّة لتّميّة قيم الوسطيّة، التي يكتسبها الطلاب في المؤسسات التّعليميّة؛ بالإضافة إلى قلة اهتمام معلّمي المقرّرات الدّراسيّة باستخدام مداخل تعليميّة حديثة تساعد على تنمية هذه القيم.

وهذا ما دعا الباحث إلى محاولة التصدي لهذه المشكلة من خلال: تصميم برنامج تعليمي قائم على مدخل التحليل الأخلاقي، يُمكن أن يكون له دور فاعل في تنمية قيم الوسطية لدى طلاب التعليم الثانوي في مقرر الحديث والثقافة الإسلامية.

#### أسئلة الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية للإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما قيم الوسطية التي ينبغي تسميتها لدى طلاب التعليم الثانوي في مقرر الحديث والثقافة الإسلامية؟
٢. ما أسس ومكونات البرنامج التعليمي القائم على مدخل التحليل الأخلاقي لتنمية قيم الوسطية لدى طلاب التعليم الثانوي في مقرر الحديث والثقافة الإسلامية؟
٣. ما فاعلية البرنامج التعليمي القائم على مدخل التحليل الأخلاقي في تنمية قيم الوسطية لدى طلاب التعليم الثانوي في مقرر الحديث والثقافة الإسلامية؟

#### أهداف الدراسة:

سعت الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الإجرائية التالية:

١. إعداد قائمة بقيم الوسطية، التي يلزم تسميتها لدى طلاب التعليم الثانوي في مقرر الحديث والثقافة الإسلامية.
٢. تصميم برنامج تعليمي قائم على مدخل التحليل الأخلاقي؛ لتنمية قيم الوسطية لدى طلاب التعليم الثانوي في مقرر الحديث والثقافة الإسلامية.
٣. قياس فاعلية البرنامج التعليمي القائم على مدخل التحليل الأخلاقي في تنمية قيم الوسطية لدى طلاب التعليم الثانوي في مقرر الحديث والثقافة الإسلامية.

#### أهمية الدراسة:

تستمد هذه الدراسة أهميتها مما يلي:

#### أولاً: الأهمية العلمية (النظرية):

وتتمثل في إلقاء الضوء على قيم الوسطية التي ينبغي تسميتها لدى طلاب التعليم الثانوي من خلال مقرر الحديث والثقافة الإسلامية.

**ثانياً: الأهمية العمليّة (التطبيقية):**

وتتمثّل في إفادة الفئات التالية:

١. طلابُ التعلّم الثانويّ: وذلك من خلال تنمية قيم الوسطية لديهم.
٢. معلّمو العلوم الشرعيّة: وذلك من خلال تزويدهم ببرنامج تعليمي قائم على مدخل التحليل الأخلاقي؛ للإسهام في تنمية قيم الوسطية لدى طلاب التعلّم الثانويّ أثناء ممارساتهم التدرّسية؛ واختبار مقنّن علمياً يكشف عن مستوى تنمية قيم الوسطية في مقرّر الحديث.
- (١) مصمّمو مناهج الحديث ومطوّروها: وذلك من خلال تزويدهم بقائمة قيم الوسطية بما يُعيّنهم على تضمينها في أدلّة المعلمين ومناهج الحديث، وكذلك تزويدهم باختبار علمي مقنّن يملّين تضمينه أيضاً في أدلّة المعلمين وفي أساليب تقويم تعلم الطلاب في مناهج الحديث.

حدود الدراسة:

**أولاً: الحدود الموضوعية:**

اقتصرت الدراسة الحاليّة على الحدود الموضوعية التالية:

- قائمة قيم الوسطية التي ينبغي تميئتها لدى طلاب التعلّم الثانويّ بمقرّر الحديث، التي ستحظى بنسب اتّفاق بين المحكّمين تتراوح بين (٨٠٪ إلى ١٠٠٪).
- توظيف برنامج تعليمي قائم على مدخل التحليل الأخلاقي؛ لتنمية قيم الوسطية، ويتكوّن من العناصر التالية: (الأهداف، والمحتوى، واستراتيجيات التدرّس، والأنشطة التعليميّة، والتقنيّات التعليميّة، وأساليب التقويم).
- مقرّر الحديث والثقافة الإسلاميّة (١) الذي يُدرّس في المرحلة الثانويّة، في العام الدراسيّ ١٤٣٩/١٤٤٠هـ.

**ثانياً: الحدود البشرية:**

طلاب التعلّم الثانويّ؛ لأنهم يمثّلون نهاية مرحلة مهمّة في التعلّم، وهي مرحلة عمريّة تشكّلت فيها المعرفة والخبرات السابقة، وهي عوامل مهمّة تؤثر في تنمية قيم الوسطية.

**ثالثاً: الحدود المكانية:**

المدارس الثانوية الحكومية النّهاريّة التابعة لوزارة التعلّم بالمملكة العربيّة السعوديّة.

#### رابعاً: الحدود الزمانية:

أُجريت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٣٩/١٤٤٠هـ.

#### مُصطلحات الدراسة:

#### ٢) مدخل التحليل الأخلاقي:

يعرفه قنديل؛ وفتح الله (٢٠٠١م، ص٢١٢) بأنه: "تأبعت تدريسيةً تتحدد في ثلاث خطوات رئيسية، هي: التوضيح أو التفسير ويتضمن عرض الخيارات والمعايير والمعلومات، ثم التحليل والمجادلة ويشتمل على الفحص لمعرفة الفوائد والأضرار، ثم أخيراً الانتقاء واتخاذ القرار".  
ويمكن تعريفه إجرائياً في الدراسة بأنه: مجموعة من الإجراءات التدريسية الفعالة، يتم التعاون بين المعلم والمجموعات الطلابية من خلال تنفيذ الأنشطة المعرفية في مقرر الحديث والثقافة الإسلامية، وهي: (التوضيح أو التفسير، ثم التحليل والمجادلة، ثم الانتقاء واتخاذ القرار)؛ بهدف تنمية قيم الوسطية لدى طلاب التعليم الثانوي".

#### ٣) القيم:

يعرف أبو العينين (١٤٠٨، ص٣٤) القيم بأنها: مجموعة من المعايير والأحكام تُكوّن لدى الفرد من خلال تفاعله مع المواقف والخبرات الفردية والاجتماعية، بحيث تمكنه من اختيار أهداف وتوجهات لحياته يراها جديرة لتوظيف إمكانياته، وتتجسد القيم من خلال الاهتمامات أو الاتجاهات أو السلوك العملي أو اللفظي بطريقة مباشرة أو غير مباشرة".

#### ٤) الوسطية:

الوسطية في اللغة مأخوذة من مادة "وسط"، وهي كلمة تدل على العدل، والفضل، والخيرية، والنصف، والتوسط بين الطرفين؛ يقول ابن منظور (٢٠٠٩، ج٧، ص٤٣٠): "وسَطُ الشَّيْءِ وَأَوْسَطُهُ: أَعَدَلُهُ"، وجاءت الوسطية في الشرع بمعنى العدالة والخيرية، والتوسط بين الإفراط والتفريط.

#### ٥) البرنامج التعليمي:

يعرف شحاته والنجار (٢٠١١م، ص٧٧) البرنامج التعليمي بأنه: "المخطط العام الذي يوضع في وقت سابق على عمليتي التعليم والتدريس في مرحلة من مراحل التعليم، ويلخص الإجراءات

والموضوعات التي تنظمها المدرسة، خلال مدّةٍ معيّنةٍ قد تكون شهراً أو ستة أشهرٍ أو سنةٍ، كما يتضمّن الخبرات التّعليميّة التي يجب أن يكتسبها المتعلم، مرتبةً ترتيباً يتمشى مع سنوات نموهم وحاجاتهم ومطالبهم الخاصّة."

ويعرّفه الباحث إجرائياً في الدّراسة بأنّه: منظومةٌ تعليميّةٌ من الخبرات المخطّطة والمنظّمة من قِبَل الباحث، تستند على أسسٍ علميّةٍ مُنْبَثِقَةٍ من أسس مدخل التّحليل الأخلاقيّ، وتتضمّن هذه المنظومة التّعليميّة: (الأسس، والأهداف، والمحتوى، واستراتيجيات التّدريس، والأنشطة التّعليميّة، والتّقنيات التّعليميّة، وأساليب التّقويم)؛ بهدف تّميّة قيم الوسطيّة لدى طلاب التّعليم الثانويّ في مقررّ الحديث والثقافة الإسلاميّة.

#### الإطار النّظريّ للبحث:

#### أولاً: مفهوم مصطلح التّحليل الأخلاقيّ:

التّحليل الأخلاقيّ كمدخلٍ للتّدريس، عرّفته إيناس الملاح (٢٠١٤م، ص٣٧)، بأنّه: "مدخلٌ تدريسيّ يتضمّن تفكيك القضية الرئيسيّة إلى فرعياتها، أو جزئياتها الأساسيّة، والآراء المتضاربة حولها، سواءً أباتّأيّد أم المعارضة أم عدم إبداء أيّ رأي، وذلك من خلال تقديم الحجج والتبريرات التي تدعّم أو تدحض رأياً من الآراء المطروحة حول القضية المثارة".

في حين عرّفته مريم الأحمد (٢٠١٣م، ص٢) مدخل التّحليل الأخلاقيّ بأنّه: "أحد المداخل التّدرسيّة المناسبة لتعليم القضايا الاجتماعيّة المتعلّقة بها، التي تحمل مضامين اجتماعيّة، ومعضلات أخلاقيّة، وتتطلّب مواقف شخصيّة أخلاقيّة تُجاه المتناقضات أو الجدليّات النّاجمة عن التّعامل معها".

#### ثانياً: أهداف مدخل التّحليل الأخلاقيّ في التّعليم:

التّحليل الأخلاقيّ كمدخلٍ للتّدريس يعمل على تحقيق مجموعةٍ من الأهداف، من أبرزها ما أشار إليه (Fullick, Patrick and Ratcliffe Mary, 1996, pp.21-27) في دراستهم، حيث أكّدوا أنّ مدخل التّحليل الأخلاقيّ يُسهم في تدريب المتعلّم على كفيّة صياغة الأهداف القيميّة والأخلاقيّة وتحديدها، وتّميّة قدرة المتعلّم على التّفكير العلميّ وتحليل المواقف؛ لبناء تعلّم ذي معنى، وإسهامه في دعم قيم التّعاون ضمن مجموعة العمل؛ للوصول إلى حُكمٍ قيميّ.

وأضاف عبدالمجيد (٢٠١٦م) مجموعةً من الأهداف التي يحقّقها استخدام مدخل التّحليل

الأخلاقي في التعليم، حيث يسهم في تحقيق أهداف معرفية، ومهارية، وقيمية؛ فهو يعمل على تنمية وضبط المحتوى المعرفي، وفهم التنوع القيمي، والقدرة على استخدام المبادئ الأخلاقية في مناقشة القضايا ذات المعضلات الأخلاقية، وتنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي، والتمكن من تحليل المخاطر والمنافع، وتحقيق فهم أفضل للتنوع في وجهات النظر، وتنشيط الالتزام والإحساس بقيم المسؤولية، والصدق، والموضوعية، وزيادة احترام الناس، والثقافات، والقيم المختلفة.

### ثالثاً: مبادئ مدخل التحليل الأخلاقي في التعليم:

يقوم مدخل التحليل الأخلاقي على عدة مبادئ أساسية، تستند إلى النظرية البنائية، من أبرزها ما أشارت إليه دراسة كل من (Collmann & Matei, 2016, pp.119-123)، وأبو شاهين (٢٠١٢م، ص ص ٢٩-٣١)، ومنال خليل (٢٠٠٦م، ص ١٤٧)، و (Hill, 2004, pp.138-143)، التي يمكن تلخيصها في النقاط التالية:

- تحقيق التعلم ذي المعنى، والتعلم للاستخدام، حيث تُصاغ الأهداف وتُحدّد في ضوء خصائص المتعلم، وطبيعة المحتوى العلمي.
  - عرض الموضوع محلّ التحليل بشيء من الموضوعية، وإظهار جميع النتائج التي تنتهي إليها عملية التحليل، بغض النظر عن موقف القائم بعملية التحليل من هذه النتائج.
  - أن تقتصر عملية التحليل على الموضوع المراد مناقشته، ولا يستخدم القائم بعملية التحليل معلوماتٍ وأدلةً من قضايا أخرى.
  - تقديم المعلومات بطريقة متوازنة، وأن يفهم الطلاب جميع المبادئ والمعايير والقيم في أي قضية قبل أن تتخذ القرارات بشأنها.
  - تنوع أساليب وطرق التعليم ما بين مجموعات طلابية وأعمال فردية؛ بهدف زيادة دافعية التعلم.
  - أن تكون القضايا المراد مناقشتها متناسبة مع الزمن المخصّص لتدريسها؛ فالمناقشات والتحليل وجمع الآراء المؤيدة والمناهضة لقضية ما تتطلب زمناً مناسباً لتحقيقها.
- ولقد مثلت المبادئ السابقة، اللبنة الأساسية لإعداد البرنامج القائم على مدخل التحليل الأخلاقي في الدراسة الحالية.

### رابعاً: أهمية استخدام مدخل التحليل الأخلاقي في التعليم:

أكد علماء المناهج وتطوير التعليم، أن لمدخل التحليل الأخلاقي دوراً مهماً في العملية

التعليمية، حيث إنه يعمل على تنمية القيم، والاتجاهات، والمهارات، والوعي الناقد، والسلوكيات التي تحسّن من طبيعة العلاقة بين الفرد والمجتمع.

وفي هذا الجانب تؤكد أسماء قريطم (٢٠١٧م، ص٣١٣) أنّ مدخل التحليل الأخلاقيّ يساعد في تحقيق غرض مهمّ يتمثل في تركيزه على الاهتمام بالمتعلّم، وجعله محوراً للعملية التعليمية، وتعليمه أصول الحوار، والنقاش، والجدال العلميّ، وتقدير وجهات النّظر، واحترام الرّأي الآخر، والقدرة على اتّخاذ القرارات، وحلّ المشكلات بطريقة علميّة.

ويضيف شحاتة (٢٠١٤م، ص١٥٦-١٥٧) أنّ مدخل التحليل الأخلاقيّ ينميّ شخصيّة الطالب، خصوصاً فيما يتعلّق بالجوانب النقدية، ولذلك يجب الاهتمام بتعليم القيم، كما أنّه يساعد المتعلّمين على اكتساب المعلومات والقيم بحريّة، وبأنفسهم دون تدخّل من المعلّم؛ ممّا يساعد على تثبيت القيم لديهم، وتعميق العلاقة بين المتعلّم ومجتمعه.

#### خامساً: إجراءات التّدريس وفقاً لمدخل التحليل الأخلاقيّ، ودور كلّ من المعلّم والمتعلّم:

تعدّدت آراء الخبراء والمتخصّصين حول إجراءات التّدريس وفقاً لمدخل التحليل الأخلاقيّ، ومن أبرزها ما أشارت إليه دراسة الشهري (٢٠٠٩م، ص٨٦)، حيث حدّتها في الإجراءات التالية: (تحديد القضية وعرضها - جمع المعلومات حولها، مع ضرورة التأكّد من صحّة هذه المعلومات - إصدار الحكم على القضية -مراجعة هذا الحكم ومبرراته وآثاره المختلفة).

ويوضّح نيل وإيلوت (Neal & Elliott, 2009, p.8) خطوات التّدريس باستخدام مدخل

التحليل الأخلاقيّ على النحو التالي:

- تحديد القضية ذات الأبعاد العلميّة، والاجتماعيّة، والأخلاقيّة، وتوضيح خلفياتها ومضامينها المختلفة.
- جمع البيانات الملائمة حول القضية، وتحليلها، والتثبت من صِدقها.
- الحكم في القضية من خلال إقامة جدل علميٍّ أخلاقيٍّ حولها، ويوضّح الإيجابيات والسلبيّات.
- تأكيد القيم والمبادئ العلميّة والاجتماعيّة والأخلاقيّة للقضية المثارة.
- اتّخاذ قراراتٍ مناسبةٍ بشأن القضية، ومراجعة تأثيراتها المختلفة، والقيام بالتصرّف المناسب، وتقييم نتائجه.

- وتتعدد أدوار المعلم في ضوء مدخل التحليل الأخلاقي، التي يشير إليها كل من عبدالحليم (٢٠٠٧م، ص ١٤٧-١٤٩)، وأبو شاهين (٢٠١٢م، ص ٢٤)، وذلك على النحو التالي:
- خروج المعلم من الإطار التقليدي؛ فدوره لا يقف عند كونه مُعداً ومرسلاً للمعلومات؛ بل يتخطاه إلى تحليل خصائص المتعلم وبيئة التعلم.
  - التخطيط للموقف التعليمي، وتحديد الأهداف، وتنظيم المحتوى، والتخطيط للأنشطة والبدائل التعليمية.
  - منح المتعلمين فرصاً مناسبة للتفكير الناقد، والتأمل بطريقة فردية في القضية قبل طرحها للنقاش العام أو في مجموعات صغيرة.
  - توفير بيئة تعليمية آمنة وجاذبة، والإنصات إلى ما يتم طرحه من وجهات نظر مختلفة.
  - خلق بيئات ثرية للمعرفة تمكن المتعلم من بناء المعنى بنفسه، واختيار المواد والأدوات، وتقويم فاعلية العملية التعليمية.
- وحددت دراسة كل من عبدالعظيم (٢٠١٧، ص ٢٠٧)، وأبو شاهين (٢٠١٢م، ص ٢٤)، أدوار المتعلم في مدخل التحليل الأخلاقي على النحو التالي:
- استخدام أساليب علمية لجمع المعلومات والبيانات المتعلقة بالموضوعات، أو القضايا، أو القيم، أو المفاهيم، المراد دراستها.
  - المشاركة بفاعلية في المناقشات العلمية الجماعية، واتخاذ القرارات.
  - التعلم بطرق مختلفة، سواءً أذاتياً أم جماعياً، ويتحمل الجزء الأكبر من مسؤولية التعلم.
- ووظفت الدراسة الحالية خطوات التدريس وفقاً لمدخل التحليل الأخلاقي، وأدوار كل من المعلم والمتعلم عند بناء البرنامج التعليمي.

#### الدراسات والبحوث السابقة:

تحقيقاً لما يهدف إليه هذا الجزء؛ صنفت هذه الدراسات إلى محورين أساسيين، ورُتبت تنازلياً من الأحدث إلى الأقدم، وذلك على النحو التالي:

#### المحور الأول: دراسات تناولت مدخل التحليل الأخلاقي:

تنوعت الدراسات العلمية التي تناولت استخدام مدخل التحليل الأخلاقي في العملية التعليمية، ومن أهم هذه البحوث والدراسات التي أُجريت في العقد الأخير ما يلي:

أجرى كلٌّ من العلويّة؛ وأمبوسعيدى (٢٠١٨م)، دراسةً هدّفت إلى التعرف على أثر استخدام مدخل التحليل الأخلاقيّ في تنمية مهارات اتّخاذ القرار والتّحصيل الدراسيّ في مادّة الأحياء لدى طالبات الصّفّ الثّاني عشر، واستخدم الباحثان المنهج شبه التّجريبيّ، وتكوّنت عيّنة الدّراسة من (٥٨) طالبةً، ووزّعت على مجموعتين: تجريبيةً وعدد طالباتها (٢٩) طالبةً دُرّسن باستخدام مدخل التحليل الأخلاقيّ، والأخرى ضابطةً وعدد طالباتها (٢٩) طالبةً دُرّسن بالطريقة الاعتيادية، وأعدّ دليل المعلم وفق مدخل التحليل الأخلاقيّ، وتمثّلت أداتا الدّراسة في اختبار مهارات اتّخاذ القرار، واختبار التّحصيل الدراسيّ، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيةً في مهارات اتّخاذ القرار، وفي الاختبار التّحصيليّ، لصالح المجموعة التّجريبية.

وهدّفت دراسة الزيندي (٢٠١٨م) إلى قياس فاعليّة برنامج قائم على مدخل التحليل الأخلاقيّ في تنمية فهم القضايا العلميّة الاجتماعيّة، ومهارات عمليات العلم التّكامليّة لدى طالبات المرحلة الثّانويّة، وأتبعت الدّراسة المنهج التّجريبيّ، والتّصميم شبه التّجريبيّ ذا المجموعة الواحدة، مع القياسين القبليّ والبعديّ، وتكوّنت العيّنة من (٢٨) طالبةً من الصّفّ الثّالث العلميّ، وتكوّنت أدوات الدّراسة من اختبار فهم القضايا العلميّة الاجتماعيّة، ومقياس مهارات العلم التّكامليّة، وتوصّلت الدّراسة إلى وجود فرقٍ دالٍّ إحصائيًّا بين متوسّطيّ درجات التّطبيقات: القبليّ والبعديّ، للاختبار والمقياس، مع وجود حجم تأثير كبير جدًّا للبرنامج.

أما دراسة عبدالعظيم (٢٠١٧م) فقد هدّفت إلى إعداد نموذج قائم على مدخل التحليل الأخلاقيّ؛ لتدريس موضوعات القراءة المتعلقة بالقضايا الأخلاقيّة الجدليّة؛ وذلك لتنمية مهارات طلاب المرحلة الثّانويّة في مهارات القراءة النّاقدة، والدّكاء الأخلاقيّ لديهم، واستخدم المنهجان: الوصفيّ التحليليّ، وشبه التّجريبيّ، وتكوّنت العيّنة من (٣٧) طالباً من الصّفّ الأوّل الثّانويّ، وتمثّلت موادّ الدّراسة في النّمودج التّدرسيّ، وكتاب الطالب، ودليل المعلم، وأعدّدت أدوات الدّراسة، وتمثّلت في اختبار القراءة النّاقدة، ومقياس الدّكاء الأخلاقيّ. وتوصّلت الدّراسة إلى فاعليّة النّمودج التّدرسيّ المقترح.

وقام عبدالمجيد (٢٠١٦م) بدراسة هدّفت إلى قياس فاعليّة مدخل التحليل الأخلاقيّ في تدريس الفلسفة على تنمية مهارات التّفكير التأمليّ والحساسيّة الأخلاقيّة، لدى طلاب الصّفّ الثّالث الثّانويّ، وقد استخدم كلاً من المنهج الوصفيّ، والمنهج التّجريبيّ، وقد قسّمت عيّنة

الدراسة إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة، وتكوّنت العينة من (٥٠) طالباً من الصفّ الثالث الثانوي، وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار التفكير التأملي وقياس الحساسية الأخلاقية، وأظهرت النتائج فاعلية استخدام مدخل التحليل الأخلاقي في تدريس الفلسفة على تنمية مهارات التفكير التأملي، والحساسية الأخلاقية لدى طلاب الصفّ الثالث الثانوي.

### المحور الثاني: دراسات تناولت قيم الوسطية:

من أهمّ الدراسات والبحوث التي تناولت قيم الوسطية في المناهج الدراسية في العقد الأخير

ما يلي:

أجرى الشمري (٢٠١٧م)، دراسة هدفت إلى التعرف على مدى تضمين كتب التربية الإسلامية لقيم الوسطية للمرحلة الثانوية في دولة الكويت، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكوّنت عينة الدراسة من محتوى كتب التربية الإسلامية لصفوف المرحلة الثانوية، وأعدّ بطاقة تحليل المحتوى، وأظهرت النتائج تفاوت نسب توافر قيم الوسطية في تلك المقررات؛ حيث جاء في الترتيب الأول قيم الوسطية بالمجال العقدي والتشريعي بنسبة بلغت (٣٧,٢٪)، ثم قيم الوسطية بالمجال الشخصي بنسبة بلغت (٣٣,٣٪)، وأخيراً قيم الوسطية بالمجال الاجتماعي بنسبة بلغت (١٩,٥٪).

وقام العجمي (٢٠١٥م) بدراسة هدفت إلى التعرف على دور معلّم التربية الإسلامية في نشر وترسيخ قيم الوسطية والاعتدال لدى طلاب المرحلة الثانوية بدولة الكويت، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وقام بإعداد استبيان لاستطلاع رأي عينة البحث عن دور معلّم التربية الإسلامية في نشر وترسيخ قيم الوسطية والاعتدال، وتكوّنت عينة الدراسة من (٣٠) طالباً، وأظهرت النتائج أنّ طلاب المرحلة الثانوية بدولة الكويت لديهم مستوى يتراوح ما بين (درجة كبيرة، درجة متوسطة) في فهم واستيعاب مفاهيم وقيم الوسطية والاعتدال الديني، في مواجهة الغلوّ الديني والفكر المتطرف.

وهدفت دراسة علي (٢٠١٤م) إلى تصميم برنامج لتحقيق الأمن الفكري للشباب لمواجهة قيم التطرف والتكفير، من خلال تدعيم قيم الوسطية والانتماء والولاء للوطن، وقد طبّق البرنامج على مجموعة من الشباب في مركز التعليم المدني التابع لوزارة الشباب، باستخدام استراتيجية المحاكمة العقلية؛ لمحاكمة قيم وعقائد هذا الفكر وما تتضمنه خطوات

الاستراتيجية من الاستدلال المنطقي والعقلي، وتوظيف الأدلة، والحجج الشرعية، والسياسية والتاريخية الصحيحة، وتوصلت الدراسة إلى فعالية البرنامج في تحقيق قيم الوسطية، والانتماء والولاء للوطن، وعدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية يُعزى لعامل الجنس.

أما دراسة الشرف (٢٠١٣م) فقد هدفت إلى الكشف عن مدى تضمين مقررات التربية الإسلامية بالتعليم الثانوي لقيم الوسطية الإسلامية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، واعتمد على أسلوب تحليل المحتوى للكشف عن القيم المتضمنة، وتكوّنت عينة الدراسة من محتوى كتب التربية الإسلامية لصفوف المرحلة الثانوية بدولة الكويت، وأظهرت النتائج أنه قد نالت قيم الحرية ونبذ العنف والعدل اهتمام محتوى كتاب التربية الإسلامية للصف العاشر، وكذلك قيم الشورى، والتعددية، والتنوع، والتفاعل الحضاري، والقسط، كما لم تلقَ قيم الحكمة، وقبول الآخر، وقبول الحق، والانفتاح العقلي، والاعتدال، نفس اهتمام محتوى كتاب التربية الإسلامية.

ويُضخ من العرض السابق اهتمام بعض الباحثين باستخدام مدخل التحليل الأخلاقي في العملية التعليمية؛ إذ تناولت بعض هذه الدراسات التعرف على دور مدخل التحليل الأخلاقي في تنمية بعض المهارات والمفاهيم والقيم وذلك في بعض المقررات الدراسية، وأشارت في نتائجها إلى فاعلية استخدام هذا المدخل في تنمية تلك المتغيرات؛ مثل دراسة كل من العلوية وأمبوسعيدي (٢٠١٨م)، وعبد المجيد (٢٠١٦م)، وركزت دراسات أخرى على إعداد نماذج أو برامج تعليمية قائمة على مدخل التحليل الأخلاقي؛ لتنمية بعض المهارات، كدراسة عبدالعظيم (٢٠١٧م)، ودراسة الزبيدي (٢٠١٨م).

وتتفق الدراسة الحالية مع جميع الدراسات والبحوث السابقة في المحورين الأول والثاني على أهمية تنمية قيم الوسطية لدى المتعلمين في المراحل التعليمية المختلفة، كما تتفق معها في أهمية توظيف مدخل التحليل الأخلاقي في العملية التعليمية.

**منهجية الدراسة وإجراءاتها:**

**منهج الدراسة:**

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها استخدم الباحث نوعين من مناهج البحث،

هما:

## ١- المنهج الوصفي التحليلي:

استُخدم في الدراسة الحالية لجمع المعلومات والبيانات المطلوبة لكتابة الإطار النظري، وتحليل الدراسات والبحوث السابقة المرتبطة بمتغيرات الدراسة، ولبناء البرنامج التعليمي، وكذلك لتحديد قيم الوسطية التي يلزم تميمتها لطلاب التعليم الثانوي في مقرر الحديث.

## ٢- المنهج شبه التجريبي:

استُخدم هذا المنهج بهدف الوصول إلى النتائج، والتعرف على فاعلية المتغير المستقل "البرنامج التعليمي القائم على مدخل التحليل الأخلاقي" في تنمية المتغير التابع "قيم الوسطية".

### مجتمع الدراسة:

يتكوّن مجتمع الدراسة الحالية من جميع طلاب التعليم الثانوي في المدارس الحكومية النهارية بالتعليم العام بمحافظة الأحساء، الذين درسوا في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٣٩ / ١٤٤٠ هـ، ويُقدّر عددهم بحوالي (١٠٩٣) طالباً، ينتمون إلى مكتبتين من مكاتب الإشراف الداخلي التابع لإدارة التعليم بمحافظة الأحساء (مركز المعلومات بالإدارة العامة لتعليم الأحساء، ١٤٤٠ هـ).

### عيّنة الدراسة:

تكوّنت عيّنة الدراسة من (٦٢) طالباً من طلاب التعليم الثانوي بمدرسة الخندق الثانوية التابعة لإدارة العامة للتعليم بمحافظة الأحساء، التي اختيرت بالطريقة العشوائية البسيطة.

أدوات الدراسة، وإجراءات بنائها وضبطها:

أولاً: إعداد قائمة قيم الوسطية:

أعدّ الباحث قائمة قيم الوسطية، وفق الخطوات التالية:

### الخطوة الأولى: تحديد الهدف من القائمة:

هدفت هذه القائمة إلى تحديد قيم الوسطية التي ينبغي تميمتها لطلاب التعليم الثانوي، في مقرر الحديث والثقافة الإسلامية.

**الخطوة الثانية: تحديد مصادر بناء القائمة:**

اشْتُقَّتْ هذه القيم من مصادرٍ عِدَّةٍ، هي:

- مراجعة أهداف منهج الحديث والثقافة الإسلامية المقرَّر على طلاب التَّعليم الثانويِّ.
- الدِّراسات والبحوث السَّابقة التي أُجريت في مجال تَميَّة قيم الوسطيَّة في مقرَّرات العلوم الشرعيَّة.
- آراء بعض الخبراء والمختصِّين في مناهج العلوم الشرعيَّة وطرق تدريسها.
- طبيعة الخصائص التَّمائيَّة لطلاب التَّعليم الثانويِّ.

**الخطوة الثالثة: وصف القائمة:**

أعدَّ الباحثُ قائمةً تضمَّت ثلاثة محاورٍ رئيسية، يَشتمَلُ كلُّ محورٍ على مجموعةٍ من قيم الوسطيَّة، ومن ثمَّ ربطُ قيم الوسطيَّة ببناء البرنامج المقترح. والجدولُ التالي يوضِّح تلك القيم:

**جدول رقم (١)**

قائمة قيم الوسطيَّة التي ينبغي تَميُّتها لطلاب التَّعليم الثانويِّ (الصورة الأولى)

م	المحور	عدد القيم
١	قيم الوسطيَّة الشخصيَّة	٥
٢	قيم الوسطيَّة الاجتماعيَّة	٥
٣	قيم الوسطيَّة العقديَّة	٥
	المجموع	١٥

**الخطوة الرابعة: تحكيم القائمة:**

لضبط هذه القائمة علمياً؛ عُرِضَتْ على ثمانية من المحكِّمين المتخصصين في التربية والمناهج وطرق التَّدريس والعلوم الشرعيَّة؛ إذ طلب الباحثُ من المحكِّمين إبداء آرائهم حول القائمة في ضوء البنود التالية: (مدى أهميَّة القيمة في تَميَّة الوسطيَّة - تحديد مدى انتماء كلِّ قيمةٍ للمحور الذي تَقَعُ فيه - تحديد مدى مناسبة القيمة لطلاب التَّعليم الثانويِّ).

**الخطوة الخامسة: الوزن النسبي للقائمة:**

حدَّد الباحثُ معياراً لاختيار قيم الوسطيَّة التي ينبغي تَميُّتها لطلاب التَّعليم الثانويِّ، واعتمدها في القائمة النهائيَّة، وهي القيمُ التي نالت اتِّفاق المحكِّمين بنسبٍ تتراوح بين (٨٠٪-

١٠٠٪)، وبعد رصد استجابات المحكّمين، حُسبت الأوزان النسبية لكل محور من محاور القائمة، وخلص الباحث إلى أن جميع القيم قد استوفت المعيار الذي حدده سلفاً.

ثانياً: إعداد اختبار قيم الوسطية:

أعدّ الباحث اختبار قيم الوسطية، وفق الخطوات التالية:

أ - تحديد الهدف من الاختبار:

هَدَفَ الاختبارُ إلى قياس فاعلية البرنامج المقترح في تنمية قيم الوسطية، لدى عينة من طلاب التعليم الثانوي في مقرر الحديث والثقافة الإسلامية.

ب - تحديد مصادر إعداد الاختبار:

استعانَ الباحثُ بعددٍ من المصادر لبناء هذا الاختبار، وهي قائمة قيم الوسطية، التي تمّ التوصلُ إليها في الدراسة الحالية، وبعض الأدبيات والدراسات التي أُجريت في مجال قيم الوسطية وكيفية قياسها، وأهدافُ منهج الحديث بالتعليم الثانوي، وطبيعة الخصائص النمائية لطلاب التعليم الثانوي.

ت - معاييرُ بناء اختبار قيم الوسطية:

التزمَ الباحثُ بمجموعةٍ من المعايير عند بنائه للاختبار، وهي: أن تكون مفردات الاختبار مرتبطةً بأهدافه، وأن تغطّي أسئلة الاختبار جميع قيم الوسطية التي تمّ التوصلُ إليها في قائمة الدراسة الحالية، وارتباطُ السؤال بالقيمة المراد قياسها، ووضوح الصياغة ودقّتها.

ث - وصْفُ الاختبار:

أعدّ الاختبار في صورته الأولى، وتكوّن من (١٥) فقرةً من نوع الاختيار من متعدّد، موزعةً على المحاور الثلاثة الرئيسة لقائمة قيم الوسطية، التي تمّ التوصلُ إليها في الدراسة الحالية، والمطلوب قياسها، بحيث يحصل الطالب على درجة موزعةٍ من (٠ - ١) لكل مفردةٍ من مفردات الاختبار، وتكون الدرجة الكلية عبارةً عن مجموع درجات الطالب على أبعاد الاختبار.

ج - صدقُ الاختبار:

عرَضَ الباحثُ الاختبارَ في صورته الأولى على ثمانية من الخبراء والمحكّمين من ذوي

الاختصاص في المناهج وطرق التدريس والقياس والتقويم التربوي، وطلب منهم إبداء الرأي في التالي: مدى قياس كل سؤال للقيمة المراد قياسها، ومدى مناسبة كل سؤال لطلاب التعليم الثانوي، ودرجة صياغة الأسئلة ووضوحها، ومدى مناسبة البدائل الموضوعة لكل سؤال، وإضافة أو حذف ما يرويه صالحاً لتجويد وضبط الاختبار. وقد تراوحت نسبة الاتفاق بين المحكمين على جميع مفردات الاختبار ما بين (٨٠-١٠٠٪)، وقد أُجريت التعديلات التي أشار إليها المحكمون، وأصبح في صورته النهائية صالحاً للتطبيق على المجموعة الاستطلاعية.

#### ح - ضبط الاختبار:

لضبط الاختبار علمياً طبق على عينة استطلاعية عشوائية من مجتمع الدراسة - من خارج عينة الدراسة - بمدرسة الإمام جعفر الصادق الثانوي، وبلغ عدد أفرادها (٣٣) طالباً، وذلك يوم الاثنين، الموافق السابع من شهر محرم، سنة ١٤٤٠هـ؛ وذلك بهدف التحقق من التالي:

#### • زمن الاختبار:

وقد بلغ الزمن اللازم للإجابة عن أسئلة الاختبار (٣٥) دقيقة: أي: ما يقارب حصّة دراسية كاملة.

#### • حساب معامل ثبات الاختبار:

يقصد بثبات درجة الاختبار: "درجة الأتساق في النتائج التي تعطيها أداة التقويم إذا ما طبقت على عينة من المستحقين أكثر من مرة، في ظروف تطبيقية متشابهة" (عودة، ٢٠٠٥م، ص٤١٥)، وقد حسب ثبات الاختبار عن طريق الأساليب الإحصائية التالية:

أولاً: استخدام معامل ثبات كودر-ريتشارسون (Kuder-Richardson): وذلك باستخدام برنامج التحليل الإحصائي للبيانات (SPSS)، ووجد أن قيمة معامل الثبات (٨٤٪)، وهذه النسبة تشير إلى أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

ثانياً: التجزئة النصفية (Spearman-Brown Prophecy): وقد بلغت قيمة معامل الثبات (٨٣٪)، وهذه النسبة تشير إلى أنه يمكن الوثوق بالاختبار عند تطبيقه على عينة الدراسة.

#### • حساب معامل الصعوبة لمفردات الاختبار:

انحصرت قيم معاملات الصعوبة لأسئلة اختبار قيم الوسطية بين (٠،٧-٠،٤)، وهذا يتفق مع

ما أورده الهويدي (٢٠٠٤م، ص ١٨٧) أن أي فقرة بالاختبار يتراوح معامل صعوبتها بين (٠,٩- ٠,١) تُعدُّ فقرةً مقبولةً، ويمكن أن تُضمَّ إلى الاختبار.

#### • حساب مُعامل التَّمييز لمفردات الاختبار:

تراوحت مُعاملات التَّمييز لمفردات الاختبار ما بين (٠,٢٠ - ٠,٦٥)، وهو ما يشير إلى قدرة مفردات الاختبار على التَّمييز بين الطلاب.

خ - الصورة النهائية للاختبار:

في ضوء آراء المحكِّمين ونتائج التجربة الاستطلاعية للاختبار، اطمأنَّ الباحث إلى صلاحية تطبيق اختبار قياس قيم الوسطية على عينة الدراسة.

ثالثاً: بناء البرنامج التعليمي القائم على مدخل التحليل الأخلاقي:

قام الباحث ببناء البرنامج وفق الخطوات التالية:

#### أ. مصادر بناء البرنامج:

- استعراض بعض الدراسات والبحوث العلمية المرتبطة ببناء البرامج التعليمية.
- استعراض بعض الدراسات والبحوث العلمية المرتبطة بتنمية القيم.
- أهداف تدريس مقرَّر الحديث والثقافة الإسلامية لطلاب التعليم الثانوي.
- مراجعة قائمة قيم الوسطية التي تمَّ التوصل إليها في الدراسة الحالية.

#### ب. تحديد أسس بناء البرنامج:

- من خلال استقراء الإطار النظري للدراسة الحالية والأدبيات والبحوث السابقة، التي تناولت أسس توظيف مدخل التحليل الأخلاقي في العملية التعليمية، حدَّدت الأسس التالية للبرنامج:
- أن يتَّسم البرنامج بمبادئ الوسطية والاعتدال فكرياً وعملاً، كما دعا إليها الدين الإسلامي الحنيف.
  - تحقيق التعلُّم ذي المعنى، والتعلُّم للاستخدام، حيث تُصاغ الأهداف وتحدَّد في ضوء خصائص المتعلِّم، وطبيعة المحتوى العلمي.
  - تحفيز الطلاب وتشجيعهم على المحاوره، وإبداء الرأي، وإصدار الأحكام، من خلال أنشطة تعمل كمثيرات للتعلُّم، تجعلهم يستنتجون ويقارنون ويقومون ما يُدرِّس، كما تساعدهم على

- التفاعل مع الدرس من جهة، والتفاعل فيما بينهم من جهة أخرى.
- استخدام أنشطة تعليمية تقوم على إيجابية المتعلم، وتجعله على قدر عالٍ من الفهم والاستقلالية.
- تكوين الحس الأخلاقي لدى الطلاب، من خلال توضيح المعايير والقيم والفضائل الأخلاقية، وتشجيعهم على تفسير الأسباب، والمبررات العقلية للاختيارات الأخلاقية المختلفة.
- بناء البرنامج بصورة تهيئ بيئة تعليمية نشطة وفاعلة وآمنة وخالية من التهديد، وإشاعة روح التسامح والألفة والتعاون.
- تقديم المعلومات بطريقة متوازنة، وأن يفهم الطلاب جميع المبادئ والمعايير والقيم في أي قضية قبل أن تتخذ القرارات بشأنها.
- التدريب على كيفية صياغة الأهداف القيمية والأخلاقية وتحديدها، وتنمية قدرة المتعلم على التفكير العلمي.
- تنشيط الالتزام والإحساس بقيم المسؤولية، والصدق والموضوعية، وزيادة احترام الناس والثقافات والقيم المختلفة.
- مساعدة المتعلمين على التعمق في آرائهم الشخصية؛ لتحديد القيم والمبادئ التي يُستند إليها عند عرض أحكامهم المختلفة.
- أن يتضمن البرنامج مجموعة الأهداف والأنشطة التي تنمي قيم الوسطية لدى المتعلمين.

### ج. مكونات بناء البرنامج:

في ضوء الأسس السابقة، تكون البرنامج من الجوانب التالية:

- **أهداف البرنامج:**
  - تنمية قيم الوسطية لدى طلاب التعليم الثانوي.
  - تنمية الاتجاه الإيجابي نحو قيم الوسطية.
  - مساعدة طلاب التعليم الثانوي على التعلم وفق خطوات مدخل التحليل الأخلاقي.
  - الانتقال من النظرية إلى التطبيق، وتقديم حلول عملية لتنمية قيم الوسطية.
- **محتوى البرنامج:**
  - يشتمل البرنامج على دروسٍ مختارةٍ من محتوى كتاب الحديث والثقافة الإسلامية (١)

المقرر على طلاب التعليم الثانوي للعام الدراسي ١٤٣٩/١٤٤٠هـ، وتشكل قيم الوسطية التي تمّ التوصل إليها في الدراسة الحالية أساساً لمحتوى البرنامج الحالي، وأعيدت عملية تنظيم المحتوى بالشكل الذي يسهم في تحقيق أهداف البرنامج بما يتناسب مع أسس بنائه، وقد روعي عند تنظيم المحتوى تقديم موضوعات محتوى المقرر ضمن سياق اجتماعي أو فردي أو زُمري؛ فقيم الوسطية يجب أن تكون لها علاقات بالسياقات الاجتماعية بالنسبة للفرد والأقران، كما روعي التوازن بين التنظيم المنطقي المتماشي مع طبيعة مقرر الحديث لطلاب التعليم الثانوي، والتنظيم السيكلوجي المتماشي مع مستوى الطلاب وخصائصهم.

#### • استراتيجيات التعلم والتعليم المستخدمة في البرنامج:

انطلق الباحث في اختياره لاستراتيجيات التعلم والتعليم المستخدمة في البرنامج، من مجموعة من المعايير العلمية على النحو التالي:

- اتساق كل استراتيجية مستخدمة في البرنامج مع طبيعة تعلم القيم.
- الاستراتيجيات التي تحقق التفاعل بين المتعلمين.
- الاستراتيجيات التي تنمي ممارسة التفكير بأنواعه.

وفي ضوء هذه المعايير قام الباحث بتوظيف مجموعة من استراتيجيات التعلم والتعليم المتوافقة مع أسس مدخل التحليل الأخلاقي، ومن أبرزها استراتيجية تحليل القيم، واستراتيجية حل المشكلات، والتعلم التعاوني.

#### • التقنيات التعليمية:

ارتبط اختيار التقنيات المستخدمة في البرنامج بمعايير دقيقة، تمثلت في كونها مرتبطة بأهداف ومحتوى البرنامج، والإمكانات المتاحة، وأن تكون التقنية المستخدمة تُثير التنافس بين المتعلمين، وأن تكون متنوعة، ووفق الاحتياج الفعلي لاستخدامها، ومن أبرز هذه التقنيات: الحاسب الآلي وبرامجه المختلفة، والسبورة الذكية، وتطبيقات الهاتف المتقل.

#### • الأنشطة التعليمية:

يتضمن البرنامج التعليمي مجموعة من الأنشطة التعليمية التعليمية التي تسهم في تحقيق أهدافه، وهي أنشطة تُسَمِّم بمجموعة من المواصفات المعيارية التي ينتج عنها تغيير في السلوك في ضوء أهداف البرنامج، وأن تراعي قيم الوسطية في المجتمع، وتراعي الفروق الفردية بين المتعلمين،

وارتباطها بالخبرات التعلّميّة في الحياة، وأن تعمل على تشجيع استخدام مصادر تعلّم متنوّعة، وأن تُتيح للمتعلّم تنفيذ مهارات تعكس غرس القيمة لديه، وتنمّي روح الإبداع والابتكار، ومن أبرز هذه الأنشطة: أنشطة التعلّم القائم على البحث، وأنشطة التعلّم الذاتي، وأنشطة رسم الخرائط المفاهيميّة.

#### • أساليب وأدوات التّقويم:

- لوقوف على مدى تحقيق البرنامج التّعليمي لأهدافه المرجوة منه، ومدى تقدّم الطلاب وبلوغهم تلك الأهداف؛ عمد الباحث إلى استخدام أساليب وأدوات التّقويم وفق المراحل التالية:
- التّقويم القبلي: ويتمّ قبل البدء بتطبيق البرنامج، من خلال تطبيق اختبار قياس الوسطيّة، المُعدّ من قِبَل الباحث.
  - التّقويم التكويني: وهو التّقويم الذي يصاحب الأداء، ويهدف إلى تصحيح المسار أثناء عمليّة التعلّم، ويتمّ هذا النوع من التّقويم من خلال استخدام بعض أدوات التّقويم المتوافقة مع أسس مدخل التحليل الأخلاقيّ.
  - التّقويم النهائي: الذي يتمّ في نهاية البرنامج؛ بهدف الحكم على فاعليّته في بلوغ الأهداف التي صمّم من أجلها، والمتمثّلة في تنمية قيم الوسطيّة في مقررّ الحديث والثقافة الإسلاميّة لدى طلاب التعلّم الثانويّ، من خلال تطبيق اختبار قيم الوسطيّة.

#### الضبط العلميّ للبرنامج:

بعد الانتهاء من إعداد البرنامج التّعليميّ في صورته الأولى، عُرض على عشرة محكّمين من الخبراء والمختصّين في المناهج وطرق التّدريس، والمشرفين التربويّين للعلوم الشرعيّة ومعلّميها، وطُلب منهم إبداء الرّأي في مدى صلاحية البرنامج لتحقيق أهدافه، ومدى مناسبة المحتوى للأهداف، ومناسبة استراتيجيات التّدريس التي يقوم عليها البرنامج، والوسائل والتقنيّات التّعليميّة، والأنشطة وأساليب وأدوات التّقويم لأهداف البرنامج والمتعلّمين.

ووفقاً لبطاقة التّحكيم المُعدّة لهذا الغرض، اتّفق المحكّمون على مناسبة مكوّنات البرنامج، وتحقيقه للهدف الذي وُضع من أجله، حيث تراوحت نسب الموافقة على توفير مجالات التّحكيم في البرنامج بين (٨٩٪ - ١٠٠٪)، وهي نسب مرتفعة، اطمأنّ الباحث من خلالها إلى صلاحية تطبيق البرنامج مع إجراء بعض التعديلات في ضوء آراء المحكّمين، ومن أبرزها: الموازنة

بين الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة في البرنامج التعليمي، والتقنيات التعليمية، وأدوات التقييم المستخدمة.

وبناءً على ما تم من إجراءات، أضحى البرنامج التعليمي في صورته النهائية، وقابلًا للتطبيق على مجموعتي الدراسة.

#### تطبيق تجربة البحث:

تضمن التنفيذ الميداني للتجربة الخطوات التالية:

- التطبيق القبلي لاختبار قيم الوسطية في مقرر الحديث والثقافة الإسلامية:

طبّق الباحث الاختبار المعريّ قبلياً على مجموعتي الدراسة: الضابطة والتجريبية، وقد بلغ عددهم (٦٢) طالباً، بواقع (٣١) طالباً في كلّ مجموعة؛ وذلك بهدف التحقق من تكافؤ مجموعتي الدراسة، وذلك في يوم الخميس الموافق ١٠/١٠/١٤٤٠هـ، وبعد رصد الدرجات لكل مجموعة، حُسب متوسط الدرجات لطلاب المجموعة الضابطة، ومتوسط الدرجات لطلاب المجموعة التجريبية، من خلال الاستعانة بحزمة البرامج الإحصائية (SPSS)، وتمّ ذلك بحساب قيمة (ت) للكشف عن هذه الفروق، والجدول التالي يوضّح ذلك:

#### جدول رقم (٢)

نتائج اختبار (ت) للعينتين المستقلتين لدراسة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين: التجريبية والضابطة، في التطبيق القبلي للاختبار

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	التعليق
التجريبية	٣١	٢٣.٩٦	١١.٧٣	٠,١٣	٠,٨٩٣	غير دالة
الضابطة	٣١	٢٤.٣٨	١١.٦٦			

\* تمّ تحويل الدرجات لتصبح من ١٠٠ درجة.

د - بقراءة الجدول السابق يتضح أنّ قيم (ت) غير دالة في الدرجة الكلية للاختبار؛ ممّا يُشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين: التجريبية والضابطة، في الأداء القبلي لاختبار قيم الوسطية لدى طلاب التعليم الثانوي في مقرر الحديث والثقافة الإسلامية.

وبذلك يكون الباحث قد تحقق من تكافؤ مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة)، قبل البدء في تنفيذ البرنامج التعليمي.

#### • تدريس المجموعتين التجريبية والضابطة:

بعد انتهاء الباحث من التحقق من تكافؤ المجموعتين، نُفذ البرنامج على مجموعتي الدراسة، والتطبيق الفعلي للتجربة، وذلك خلال الفترة من ١٠/١/١٤٤٠هـ إلى ٢٠/٢/١٤٤٠هـ بواقع أربع عشرة حصّة دراسية، ونُفذت في سبعة أسابيع دراسية.

#### • التطبيق البعدي لاختبار قيم الوسطية:

بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج التعليمي المقترح لتنمية قيم الوسطية في مقرر الحديث والثقافة الإسلامية على طلاب المجموعة التجريبية، وتدريس المجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة، وخلال المدّة نفسها، طُبّق الاختبار المعري على عينة الدراسة، وذلك في يوم الاثنين الموافق ٢٠/٢/١٤٤٠هـ؛ وذلك بهدف التعرف على فاعلية البرنامج التعليمي القائم على مدخل التحليل الأخلاقي في تنمية قيم الوسطية، في مقرر الحديث والثقافة الإسلامية لدى طلاب التعليم الثانوي.

نتائج الدراسة، وتفسيرها، ومناقشتها:

الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة، الذي نصّه: ما قيم الوسطية التي ينبغي تميئتها لدى

#### طلاب التعليم الثانوي في مقرر الحديث والثقافة الإسلامية؟

وللإجابة عن هذا السؤال؛ قام الباحث بمجموعة من الإجراءات التي سبق تفصيلها في الدراسة، ومن خلالها توصل إلى إعداد قائمة قيم الوسطية التي ينبغي تميئتها لدى طلاب التعليم الثانوي في مقرر الحديث والثقافة الإسلامية، والجدول التالي يوضّح ذلك:

#### جدول رقم (٣)

قائمة قيم الوسطية في مقرر الحديث والثقافة الإسلامية لدى طلاب التعليم الثانوي (الصورة النهائية)

قيم الوسطية	محاوّر قائمة قيم الوسطية	
الفهم الصحيح لتعاليم الدين الإسلامي	١	١ قيم الوسطية الشخصية
الاستماع والإنصات للآخرين	٢	
نبذ التعصب والتشدد بالرأي	٣	
التبني قبل إصدار الأحكام	٤	

قيم الوسطية		معاور قائمة قيم الوسطية	
التوازن في الانتفاع بالمباحات	٥		
الحذر من التحزب والتعصب	١	قيم الوسطية الاجتماعية	٢
تفهم ثقافات المجتمعات الأخرى من خلال مبادئ الشريعة	٢		
نشر روح التعاون بين مؤسسات المجتمع	٣		
تنمية الوعي بحرمه تعدي الشخص على ما لا يملكه	٤		
نشر مبادئ الرفق والتسامح	٥		
احترام وتعظيم النصوص الشرعية	١	قيم الوسطية العقدية	٣
نشر عقيدة السلف الصحيحة المبنية على النصوص الشرعية	٢		
البعد والتحذير من الجماعات المنحرفة فكرياً وسلوكياً	٣		
لزوم جماعة المسلمين وإمامهم	٤		
التوازن في التعامل مع أصحاب الديانات الأخرى وفق ضوابط الشريعة الإسلامية الصحيحة	٥		

يتضح من الجدول السابق أن قيم الوسطية التي ينبغي تنميتها لدى طلاب التعليم الثانوي في مقرر الحديث والثقافة الإسلامية في صورتها النهائية بلغت (١٥) قيمة، موزعة على ثلاثة محاور رئيسية.

**الإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة، الذي نصه: ما أسس ومكونات البرنامج التعليمي القائم على مدخل التحليل الأخلاقي لتنمية قيم الوسطية لدى طلاب التعليم الثانوي، في مقرر الحديث والثقافة الإسلامية؟**

وللإجابة عن هذا السؤال؛ قدم الباحث فيما سبق من الدراسة عرضاً مفصلاً لخطوات تحديد أسس ومكونات البرنامج التعليمي المقترح لتنمية قيم الوسطية لدى طلاب التعليم الثانوي في مقرر الحديث والثقافة الإسلامية، والقائم على مدخل التحليل الأخلاقي، بدايةً من تحديد مصادر بنائه وأسسِهِ، وتوضيح مكوناته وعناصره، وأهدافه، ومحتواه العلمي، وأساليب تقويمه، وصولاً إلى إجراءات ضبط البرنامج وصلاحيته للتطبيق على عينة الدراسة.

**الإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة، الذي نصه: ما فاعلية البرنامج التعليمي القائم على مدخل التحليل الأخلاقي في تنمية قيم الوسطية لدى طلاب التعليم الثانوي في مقرر الحديث والثقافة الإسلامية؟**

وللإجابة عن هذا السؤال؛ اختُبرت صحة الفرض التالي: (لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية، ودرجات طلاب المجموعة الضابطة، في التطبيق البعدي لاختبار قيم الوسطية).

وللتحقق من صحة هذا الفرض؛ قام الباحث بالاستعانة بحزمة البرامج الإحصائية (SPSS)، حيث حُدّد متوسطي درجات طلاب المجموعتين: التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار قيم الوسطية، وحُسب الانحراف المعياري لكل منهما، وحُدّد الفرق بين المتوسطين بحساب قيمة (ت) للعينات المستقلة، وحُسب حجم التأثير باستخدام (مربع إيتا)، والجدول التالي يوضح ذلك:

#### جدول رقم (٤)

نتائج اختبار (ت) للعينتين المستقلتين لدراسة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين: التجريبية والضابطة، في التطبيق البعدي للاختبار

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	دلالة الفرق	مربع إيتا	حجم الفاعلية
التجريبية	٣١	٧٧,٦١	١٢,١١	٩,٥١	٠,٠٠٠	دالة عند مستوى ٠,٠١	٠,٧٢	كبير
الضابطة	٣١	٤٠,٣٨	١٩,٦٦					

\* تم تحويل الدرجات لتصبح من ١٠٠ درجة.

ويُضح من الجدول السابق أنّ المتوسط الحسابي لدرجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار قيم الوسطية قد بلغ (٧٧,٦١)، وهو أعلى من المتوسط الحسابي لدرجات طلاب المجموعة الضابطة الذي بلغ (٤٠,٣٨).

ولبيان دلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين؛ حُسبت قيمة (ت)، حيث بلغت (٩,٥١)، وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١): ممّا يعني وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين في التطبيق البعدي للاختبار، لصالح المجموعة التجريبية.

وتؤدّي هذه النتيجة إلى رفض الفرض الصفري الذي نصّ على أنّه: (لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية، ودرجات طلاب المجموعة الضابطة، في التطبيق البعدي لاختبار قيم الوسطية)، ومن ثمّ قبول الفرض البديل الذي يشير إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١)، بين متوسطي درجات

طلاب المجموعتين: التجريبية والضابطة، في التطبيق البعدي للاختبار، لصالح المجموعة التجريبية. كما يتضح من الجدول السابق رقم (٤) أن حجم التأثير (مربع إيتا) بلغ (٠.٧٢)، وهو حجم تأثير مرتفع للبرنامج التعليمي، وذلك يعني أن (٧٢٪) من التباين الحاصل بين درجات طلاب المجموعتين: التجريبية والضابطة في اختبار قيم الوسطية يعود إلى فاعلية البرنامج التعليمي القائم على مدخل التحليل الأخلاقي.

وبشكل عام يفسر الباحث هذه النتيجة بأن البرنامج التعليمي القائم على مدخل التحليل الأخلاقي، وفر بيئة تعليمية إيجابية، وعمل على تنمية وضبط المحتوى المعرفي، وفهم التنوع القيمي، وأسهم في تنشيط الالتزام بالقيم، والصدق، والموضوعية، وساعد على تقديم معرفة علمية للأحكام الأخلاقية، وأسهم في تحقيق تعلم أفضل ساعد بدوره في تنمية قيم الوسطية لدى الطلاب، وهذا يتفق مع نتائج دراسة كل من: (العلوية؛ وأمبوسعيد، ٢٠١٨م؛ والزبيدي، ٢٠١٨م؛ وعبد العظيم، ٢٠١٦م).

#### توصيات الدراسة:

- في ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج، توصي الدراسة بما يلي:
- الاستفادة من البرنامج التعليمي المعد في هذه الدراسة في تدريس مقررات العلوم الشرعية؛ لتنمية قيم الوسطية لدى طلاب التعليم الثانوي.
  - ضرورة تضمين قيم الوسطية التي توصلت إليها الدراسة الحالية في مناهج العلوم الشرعية المقررة على طلاب التعليم الثانوي.
  - تدريب معلمي العلوم الشرعية أثناء الخدمة والطلاب المعلمين على استخدام مدخل التحليل الأخلاقي في تدريس الموضوعات التي تتضمن القيم.
  - التركيز على قيم الوسطية، وأساليب تنمية استيعابها، عند عمليات بناء مناهج العلوم الشرعية، وتخطيطها وتطويرها.

#### مقترحات الدراسة:

في ضوء النتائج والتوصيات السابقة للدراسة الحالية، يُقدم الباحث مجموعة من الاقتراحات البحثية التي يمكن إجراؤها، على النحو التالي:

- تقويمُ مناهج العلوم الشرعيةً بمراحل التّعليم العامِّ في ضوئِ قيم الوسطيّة.
- درجة تضمينِ قيم الوسطيّة في مقرّرات العلوم الشرعيةً بالمراحل التّعليميّة المختلفة.
- بناءُ برنامَجٍ مقترحٍ لتدريب معلّمي العلوم الشرعيةً على استخدام مدخل التّحليل الأخلاقيّ لتّميّة قيم الوسطيّة، لدى المتعلّمين في كافّة المراحل التّعليميّة.
- دراسة مقارنةً بين مدخل التّحليل الأخلاقيّ وبعض مداخل تّميّة القيم وفعاليتها في تّميّة قيم الوسطيّة في مقرّرات العلوم الشرعيةً.
- وعيُ معلّمي العلوم الشرعيةً بأهميّة استخدام مداخل تّميّة القيم.

## المراجع:

### المراجع العربية:

ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد ابن مكرم الأفريقي المصري. (٢٠٠٩م). *لسان العرب*. مج (١)، بيروت: دار صادر.

أبو العينين، علي. (١٤٠٨هـ). *القيم الإسلامية والتربية*. المدينة المنورة: مكتبة إبراهيم الحلبي.

أبو شاهين، أحمد. (٢٠١٢م). *فاعلية مدخل التحليل الأخلاقي في الدراسات الاجتماعية في تنمية قيم المواطنة لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي*. رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس وتكنولوجيا التعليم، جامعة المنصورة، مصر.

الأحمدي، مريم. (٢٠١٥م). *فاعلية برنامج مقترح قائم على استراتيجية (Pdeode) في تنمية مهارات الاستماع الناقد لدى طالبات المرحلة المتوسطة*. *مجلة العلوم التربوية*، ع (٣)، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية، ص ١٣١-٢٣٦.

أمبوسعيد، عبدالله؛ والعلوية، خالصة. (٢٠١٨م). *أثر استخدام مدخل التحليل الأخلاقي في تنمية مهارات اتخاذ القرار والتحصیل الدراسي في مادة الأحياء لدى طالبات الصف الثاني عشر*. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، مج (١٤)، ع (١)، ص ٧١-٨٣.

البشير، عصام. (٢٠٠٤م). *الوسطية والاعتدال في القرآن والسنة*. ندوة أثر القرآن في تحقيق الوسطية ودفع الغلو. الكويت: المركز العلمي للوسطية.

خليل، منال. (٢٠٠٦م). *أثر برنامج مقترح في بعض القضايا البيولوجية المستحدثة على تنمية فهم العلم والتحصیل والاتجاهات نحو تلك القضايا لدى الطالب المعلم*. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر.

الزبيدي، طيبة. (٢٠١٨م). *فاعلية برنامج قائم على مدخل التحليل الأخلاقي في تنمية فهم القضايا العلمية والاجتماعية وعمليات العلم التكاملية في مقرر الكيمياء لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض*. رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

السعودي، عبدالودود. (٢٠٠٨م). مقاصد الشريعة في ضوء وسطية الإسلام. مجلة حوليات، مركز البحوث والدراسات الإسلامية، الجامعة الوطنية، ماليزيا.

شحاتة، حسن. (٢٠١٤م). استراتيجيات حديثة في تعليم اللغة العربية وتعلمها. مصر: الدار المصرية اللبنانية.

شحاتة، حسن؛ والنجار، زينب. (٢٠١١م). معجم المصطلحات التربوية والنفسية. مصر: الدار المصرية اللبنانية.

الشرف، عادل. (٢٠١٣م). قيم الوسطية الإسلامية المتضمنة بمقرر التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية بدولة الكويت دراسة تحليلية. مجلة العلوم التربوية، مصر، ع (١)، مج (٢١)، ص٢٠٦-٢٤٠.

الشمري، فريحان. (٢٠١٧م). مدى تضمين قيم الوسطية في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في دولة الكويت. رسالة ماجستير غير منشورة، المعهد العالي للدراسات الإسلامية، جامعة آل البيت، الأردن.

الشهري، محمد. (٢٠٠٩م). تقويم محتوى كتب الأحياء بالمرحلة الثانوية في ضوء مستحدثات علم الأحياء وأخلاقياتها. رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة أم القرى.

عبدالحليم، إسلام. (٢٠٠٧م). الأخلاقيات الحيوية مدخلٌ لتعليم المفاهيم البيولوجية المعاصرة. القاهرة: دار الفكر العربي.

عبدالعظيم، ريم. (٢٠١٧م). نموذجٌ تدريسيٌّ مقترحٌ قائمٌ على مدخل التّحليل الأخلاقي لبعض القضايا الجدلية لتنمية مهارات القراءة النّاقدة والدّكاء الأخلاقي لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، ع (٤١)، ج (٢)، ص١٤١-٢٦٨.

عبدالمجيد، عبدالله. (٢٠١٦م). استخدام مدخل التّحليل الأخلاقي في تدريس الفلسفة لتنمية مهارات التّفكير التأملي والحساسية الأخلاقية لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، ع (٦)، ج (١)، ص٦٨-١.

العجمي، خالد. (٢٠١٥م). دور معلمي التربية الإسلامية في نشر وترسيخ قيم الوسطية والاعتدال لدى طلاب المرحلة الثانوية بدولة الكويت. مجلة دراسات تربوية ونفسية، كلية التربية بالزقازيق، مصر، ع (٨٦)، ص ٢٥١-٣١٢.

العساف، صالح. (٢٠٠٦م). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. الرياض: مكتبة العبيكان.  
علي، عزة. (٢٠١٤م). برنامج مقترح لتحقيق الأمن الفكري للشباب باستخدام استراتيجية المحاكاة العقلية لمحاكمة قيم الفكر المتطرف والتكفير وتعزيز قيم الوسطية والانتماء للوطن. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ع (٥٠)، ج (٢)، المملكة العربية السعودية، ص ٩١-١٤٧.

عودة، فايزة. (٢٠٠٥م). القياس والتقويم في العملية التدريسية. ط٣، إريد: دار الأمل للنشر والتوزيع.  
الغامدي، ماجد. (١٤٣٧هـ). بناء برنامج في تنمية قيم النزاهة لطلاب المرحلة الثانوية في مقرر الحديث بالمملكة العربية السعودية. رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.  
قريطم، أسماء. (٢٠١٧م). برنامج قائم على مدخل التحليل الأخلاقي في تنمية مهارات الاستماع الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة البحث العلمي في التربية، مصر، ع (١٨)، ص ٣٠٣-٣٢٤.

قنديل، يس؛ وفتح الله، مندور. (٢٠٠١م). فاعلية استخدام مدخل التربية القيمية لتقديم الموضوعات المرتبطة بقضايا العلم والتكنولوجيا والمجتمع في تنمية التحصيل الدراسي وقيم الوطنية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. المؤتمر العلمي الخامس للتربية العلمية للمواطنة، الجمعية المصرية للتربية العلمية، ج (١)، ص ٢٠٥-٢٥٨.

المالكي، مسفر. (١٤٢٩هـ). دور منهج الحديث والثقافة الإسلامية في تعزيز القيم الخلقية لدى طلاب الصف الأول الثانوي بمحافظة الطائف. دراسة ماجستير غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

الملاح، إيناس. (٢٠١٤م). فاعلية برنامج قائم على مدخل التحليل الأخلاقي لبعض القضايا

البيولوجية الجدلية في تنمية المعتقدات المعرفية البيولوجية واتخاذ القرار الأخلاقي لدى طلبة

كلية التربية. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق، مصر.

الهويدي، زيد. (٢٠٠٤م). أساسيات القياس والتقييم التربوي. العين: دار الكتاب الجامعي.

#### المراجع العربية المترجمة: Arabic references in English

Abdulazim, R. (2017). A proposed Teaching Model based on the Moral Analysis approach of Some Dialectical Issues for developing Critical Reading Skills and Moral Intelligence among High School Students. *Faculty of Education Journal*, Ain Shams University, Cairo, Vol. (41), No. (2), pp.141-268.

Abdulmajeed, A. (2016). Using the Moral Analysis Approach in Teaching Philosophy to Develop the Skills of Reflective Thinking and Moral Sensitivity of High School Students. *Fayoum University Educational and Psychological Sciences Journal*, 6 (1), 1-68.

Abu Shahin, A. (2012). The Effectiveness of The Moral Analysis Approach in Social Studies in Developing Citizenship Values among Second Preparatory Grade Pupils. Unpublished PhD Thesis, Department of Curriculum, Teaching Methods and Education Technology, *Journal of Education*, Mansoura University, Egypt.

Ahmadi, M. (2014). The Effectiveness of a Proposed Program based on (Pdeode) Strategy in Developing Critical Listening Skills among Middle Stage Students. *Journal of Educational Sciences*, Vol. (3), Tabuk University, Saudi Arabia.

Alajmi, K. (2015). The Role of Islamic Education Teachers in Disseminating and Consolidating the Values of Moderation and Reasonableness among High School Students in Kuwait. *Journal of Educational and Psychological Studies*, Faculty of Education Zagazig, Egypt, Vol. (86), pp.251- 312.

Ali, A. (2014). A Proposed Program for Achieving Intellectual Security for Young people Using the Mental Simulation Strategy to Prosecute the Extremist intellect and Expiatory Values and to Promote the Moderation Values and National belonging. *Journal of Arab Studies in Education and Psychology*, Vol. 50, No. (2), Saudi Arabia, pp.91- 147.

- Alsaudi, A. (2008). The Intentions of Shari 'a in the light of Islamic Moderation. *Journal of Humanities*, Center for Research and Islamic Studies, National University, Malaysia.
- Alsharaf, A. (2013). The Islamic Moderation values Included in the Course of Islamic Education at the secondary stage in Kuwait, an analytical study. *Journal of Educational Sciences*, (21) 1, 206-240.
- Ambosaidi, A & Alawito, kh. (2018). The Effect of Using the Moral Analysis Approach in Developing of Decision-Making Skills and Academic Achievement in biology among 12th grade students. *Jordanian Journal of Educational Sciences*, 14, (1), 71-83.
- El-Bashir, I. (2004). *Moderation and Reasonableness in the Quran and Sunnah. A Seminar entitled The Impact of Quran in Achieving Mediocrity and Avoiding Extremism*. Kuwait: Scientific Center of Moderation.
- Maliki, M. (1429). *The Role of Using Hadith Curriculum and Islamic Culture in Promoting Moral Values Among the First Grade Students in Taif Governorate*. Unpublished MSc, Curriculum and Teaching Methods Department, College of Education, Umm Al-Qura University, Makkah Al-Mukarramah.
- Qandil, Y. & Fathallah, M. (2001). *Effectiveness of Using Value Education Approach to Introduce Subjects related to the Issues of Science, Technology and Society in developing Academic Achievement and National Values of First Stage preparatory Students*. The Fifth Scientific Conference of Scientific Education of Citizenship, The Egyptian Association for Scientific Education, (1), pp.205-258.
- Quritem, A. (2017). A Program Based on the Moral Analysis Approach for Developing Critical Listening Skills among High School Students. *Journal of Scientific Research in Education*, Egypt, Vol. (18), pp.303-324.
- Shahry, M. (2009). *Evaluation of the Content of Secondary Stage biology books in the Light of the Innovations of Biology Science and its Ethics*. Unpublished PhD thesis, Curriculum and Teaching Methods Department, Education College, Umm Al-Qura University.
- Shammari, F. (2017). *The Extent of Inclusion of the Values of Moderation in the Books of Islamic Education for the Secondary Stage in Kuwait*. Unpublished Ms. c., Higher Institute of Islamic Studies, Al-Bayt University, Jordan.

### المراجع الأجنبية: References

- Collmann, J. & Matei, S. (2016). *Ethical Reasoning in Big Data An Exploratory Analysis*, U.S.A, Springer International Publishing.
- Fullick, Patrick and Ratcliffe, Mary (1996). "*Teaching Ethical Aspects of Science: Science Ethics and Education Project*", Committee on the Teaching of Science of the International Council of Scientific Unions (ICSU/CTS), Southampton, the Bassett Press, pp.21-34.
- Hill, A. (2004). Ethical Analysis in Counseling: A Case for Narrative Ethics, Moral Visions, and Virtue Ethics, *Counseling and Values*, Vol. 48, No.2, Jan.
- Neal, C. & Elliott, T. (2009). The Ethics of Setting Course Expectations to Manipulations to Manipulate Student Evaluations of Teaching Effectiveness in Higher Education: An Examination of the Ethical Dilemmas Created by the Use of SETEs and a Proposal for Further Study and Analysis, *Contemporary Issues in Education Research*, Vol. 2, No.3.
- Williams, M. (2013). *A Normative Ethical Analysis of School Discipline Practices*, Ph.D. Thesis, University of Rochester, Dissertation thesis number: 3561048.

Aldakhil. Ali Fahad, Almagarbah. Ensherah Salem. (2021). Effectiveness of a Training Program Based on the Use of Video Modeling in the Development of Self-Care Skills in a Sample of Children with Autism Spectrum Disorder in Al-Majmaah Governorate. *Journal of Educational Science*, 7 (2), 51-81.

## **Effectiveness of a Training Program Based on the Use of Video Modeling in the Development of Self-Care Skills in a Sample of Children with Autism Spectrum Disorder in Al-Majmaah Governorate**

**Dr. Ali Fahad Aldakhil**

Assistant Professor  
Department of Special Education  
College of Education  
Majmaah University  
af.aldakhil@mu.edu.sa

**Dr.Ensherah Salem Almagarbah**

Assistant Professor  
Department of Special Education  
College of Education  
Majmaah University  
e.almagarbah@mu.edu.sa

### **Abstract:**

The present study aims to know the effectiveness of a training program based on the use of video modeling in developing self-care skills for a sample of children with autism spectrum disorder in Al-Majmaah governorate. The number of participant children (n= 6 children) whose age ranged between (5-10 years). To achieve the objectives of the study, the researchers design a training program based on video modeling in which it includes (30) training session, and the duration of each session is (30) minutes. Also, an informal scale was developed to measure self-care skills among participant children. The study uses the method of One Group Design with Pre and Post-test to collect the data. It uses Wilcoxon Signed Ranks Test for two relational samples and Black's Scale of Attainment Rate for each participant to analyze the data. The results show a high level of effectiveness of the training program of video modeling in the development of self-care skills, statistically significant differences between the average scores of the sample on the scale of self-care skills in favor of post-measurement, and the absence of statistically significant differences between the average scores of the sample in the post-measurement and deferred follow-up-measurement. Therefore, the study recommends the design of local educational programs for children with autism spectrum disorder through the use of global programs as a reference in the process of construction and implementation, and the training of teachers and specialists in autism on how to employ modeling in various ways to teach and train children with autism spectrum disorder. The

study also recommends the importance of conducting similar studies on larger samples to test the effectiveness of modeling in improving skills of children with autism spectrum disorder.

**Keywords:** Video modeling, self-care skills, children with autism spectrum disorder.

الدخيل، علي بن فهد، المغاربة، انشراح سالم. (٢٠٢١). فاعلية برنامج تدريبي قائم على استخدام النمذجة بالفيديو في تنمية مهارات العناية بالذات لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. مجلة العلوم التربوية، ٧ (٢)، ٥١-٨١.

## فاعلية برنامج تدريبي قائم على استخدام النمذجة بالفيديو في تنمية مهارات العناية بالذات لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد

الباحثان

د. علي بن فهد الدخيل<sup>(١)</sup> د. انشراح سالم المغاربة<sup>(٢)</sup>

### المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة فاعلية برنامج تدريبي قائم على استخدام النمذجة بالفيديو في تنمية مهارات العناية بالذات لعينة من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في محافظة المجمعة، حيث بلغ عدد أفراد العينة (ن=٦ أطفال)، ممن تراوحت أعمارهم ما بين (٥-١٠ سنوات)؛ ولتحقيق أهداف الدراسة صمم الباحثان برنامجاً تدريبياً قائماً على النمذجة بالفيديو، بلغ عدد جلساته (٣٠) جلسة تدريبية، مدة كل جلسة (٣٠) دقيقة، كما أُعدَّ مقياس غير رسمي؛ لقياس مهارات العناية بالذات لدى أطفال العينة، وقد اعتمدت الدراسة على منهجية تصميم المجموعة الواحدة بقياس قبلي وبعدي لجمع البيانات، وحُلَّت إحصائياً باستخدام اختبار (ويلكسون) (Wilcoxon Signed Ranks Test) لعينتين مرتبطتين، ونسبة الكسب لـ "بلاك" لكل طفل من أطفال العينة. وأظهرت نتائج الدراسة ارتفاع مستوى فاعلية البرنامج التدريبي، القائم على استخدام النمذجة بالفيديو في تنمية مهارات العناية بالذات، كما بيّنت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة على مقياس مهارات العناية بالذات لصالح القياس البعدي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة في القياس البعدي والتبقي المؤجل؛ لذلك توصي الدراسة بتصميم برامج تعليمية محلية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وذلك من خلال الاستفادة من البرامج العالمية كمرجع في عملية البناء والتنفيد، وتدريب المعلمين

(١) أستاذ مساعد، قسم التربية الخاصة، كلية التربية بالمجمعة، جامعة المجمعة، aldakhil@mu.edu.sa

(٢) أستاذ مساعد، قسم التربية الخاصة، كلية التربية بالمجمعة، جامعة المجمعة، almagarbah@mu.edu.sa

والإخصائيين في مجال التَّوْحُد على كَيفِيَّة توظيف النَّمذجة بمختلف أساليبها في تعليم وتدريب الأطفال ذوي اضطراب طيف التَّوْحُد، كما توصي الدِّراسة بأهميَّة إجراء دراساتٍ أخرى مشابهةٍ على عيِّناتٍ أكبر لقياس فاعليَّة النَّمذجة في تحسين المهارات لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التَّوْحُد.

الكلمات المفتاحيَّة: النَّمذجة بالفيديو، مهارات العناية بالذَّات، الأطفال ذوي اضطراب طيف التَّوْحُد.

## المقدّمة:

يظهرُ الطّفْل ذو اضطراب طيف التّوحد مجموعةً من الأعراض التي تُشغله بذاته، وتظهر هذه الأعراض منذ الأشهر الأولى من العمر، وتتّضح بشكلٍ أكبر بعد سنتين أو ثلاث سنوات، وتستمرُّ حتى مراحلٍ عمريةٍ متقدّمةٍ، ويُعدُّ الأفراد ذوو اضطراب طيف التّوحد فئةً غير متجانسةٍ من حيث الخصائص والصفات، بالإضافة إلى ظهور قصورٍ في كافّة المهارات لديهم، ومن أهمّها: ضعفٌ في مهارات العناية بالذّات وعدم القدرة على الاستقلالية في أداء حاجاته اليومية بمفرده، فهو بحاجةٍ مستمرةٍ إلى رعاية ومساعدة الآخرين له للقيام بهذه المهارات، وعلى الرغم من وجود إجراءاتٍ وتدخلاتٍ علاجيةٍ وبرامجٍ تدريبيةٍ مختلفةٍ صُمّمت من قبل المتخصّصين، إلاّ أنّه ما زالت هناك مشكلةٌ كبيرةٌ في مهارات العناية بالذّات لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التّوحد.

(داغستاني، ٢٠١١)

وتعدُّ مهارات العناية بالذّات من أهمّ المهارات التي لها دورٌ فعّالٌ في توافق الفرد مع ذاته، وتفاعله مع مواقف الحياة اليومية المختلفة، وهي ضرورةٌ حتميةٌ لجميع الأفراد عموماً، ولذوي اضطراب طيف التّوحد خصوصاً، لذا تجد معظم الأفراد يتعلّمون مهارات العناية بالذّات في سنٍّ مبكّرةٍ، من خلال اتّباع التّعليمات، والتّقليد الدّاتيّ، والتّجارب القائمة على محاولاتٍ صحيحةٍ وأخرى خاطئةٍ؛ حتى تتقن المهارة. بينما تُدرّس هذه المهارات بشكلٍ مختلفٍ للأطفال ذوي الإعاقات؛ وذلك لضعف مهارات التّقليد الدّاتيّ لديهم، وتأخّر القدرة على الفهم والتّعبير عن أنفسهم بلغةٍ منطوقةٍ، وفي الغالب ليس لديهم الرّغبة في محاولة القيام بمهارةٍ معينةٍ بشكلٍ صحيحٍ؛ لغرض إثارة إعجاب شخصٍ بالغٍ بقدرتهم، كما هو الحال عند الأطفال من غير ذوي الإعاقات. بالإضافة إلى وجود الصّعوبة لديهم في اتّباع التّعليمات المنطوقة، خاصّةً عندما تتضمّن التّعليمات خطواتٍ متسلسلةٍ ومعقّدةٍ، وفي الغالب يفترقون إلى القدرة على التّركيز لفتراتٍ طويلةٍ لإتقان مهمّةٍ معينةٍ. بالإضافة إلى أنّ هناك تحدياتٍ حسيّةٍ ومعرفيّةٍ لديهم لها أثرٌ سلبيٌّ لتحقيق الاستقلالية في أداء المهارات (Taylor, Hughes, Richard, Hoch, & Rodriquez, 2004). وقد بيّن سليمان (٢٠٠٢) أنّ مهارات العناية بالذّات التي يظهرها الأطفال من ذوي اضطراب طيف التّوحد ممّن يبلغون من العمر خمس سنواتٍ، تكون في كثيرٍ من الأحيان في مستوى ما يظهره الطّفْل من غير ذوي الإعاقة في السّنة الأولى من عمره، وقد يتأخّر البعض منهم إلى مرحلةٍ من العمر تتجاوز العشر

سنواتٍ لإتقان المهارات الأساسية للعناية بالذات، خصوصاً إذا كانت حالة التَّوَحُّد شديدةً، أو مصاحبةً لها إعاقةً فكريةً أو فرطاً في الحركة، ممَّا يجعل الطُّفْل يعاني من مشاكل متعدِّدةٍ، تعيق عمليةً تعلُّمٍ واكتساب مهارات العناية بذاته بسهولةٍ.

ويرى الباحثان أهميةً تعليم الأطفال ذوي اضطراب طيف التَّوَحُّد، وتدريبهم على اكتساب المهارات الوظيفية الأساسية في حياتهم، مثل مهارات العناية بالذات، التي تشمل على مهارات النظافة الشخصية، وارتداء الملابس، ومهارات الأمن والسلامة الشخصية، والمشاركة في القيام بأعمال المنزل؛ لأنَّ اكتساب مثل هذه المهارات يجعل الطُّفْل يشعر باستقلاليتته وقدراته، ويخفّف العبء الملقى على عاتق الأهل ومقدمي الرعاية؛ لما تستغرقه مساعدة هؤلاء الأطفال لأداء مثل هذه المهارات من طاقةٍ ووقتٍ وجهدٍ.

لذا فالأطفال ذوو اضطراب طيف التَّوَحُّد بحاجةٍ إلى وجود حلولٍ جديدةٍ ومبتكرةٍ، تُسهّم في إعادة صياغة وتصميم المحتويات التعليمية المقدّمة لهم؛ بشكلٍ يتوافق مع متطلبات إعاقتهُم وإمكاناتهم الشخصية، ويُسهّل عملية التعلُّم لديهم؛ لتمكينهم من اكتساب المهارات الذاتية والاجتماعية والشخصية المرتبطة بالحياة اليومية، ولكي يندمجوا في مجتمعهم ويصبحوا أفراداً منتجين، لا عبئاً على أسرهم ومجتمعهم (Goodley, 2017)؛ ففي هذا العصر أصبحت التقنية والتكنولوجيا جزءاً مهماً من حياة الأطفال والبالغين، وتطوّرت فيه البرامج المتوفرة على الأجهزة الإلكترونية المختلفة، التي من الممكن الاستفادة منها في تعليم الأطفال ذوي اضطراب طيف التَّوَحُّد مهارات العناية بالذات، وغيرها من المهارات الاجتماعية والتعليمية المرغوبة؛ لذا أصبح توظيفها في هذا المجال أمراً ضرورياً؛ وذلك لمحبة الأطفال لها واستمتاعهم بقضاء وقتٍ طويلٍ عليها، هذه الطريقة يمكن أن تسهم في تعلُّمهم السريع وفي إحداث تغييرٍ مرغوبٍ في سلوكياتهم على اختلاف شدتها وأنواعها للوصول إلى تحسُّنٍ منشودٍ في طرائق وأساليب التعلُّم بما يتوافق مع الخصائص والسمات التعليمية والاجتماعية لكلِّ طفلٍ. حيث أكّد الجابري (٢٠١٦) أنَّ تعليم وتدريب الأطفال ذوي اضطراب طيف التَّوَحُّد شهد زيادةً في عدد الأساليب المستخدمة، وذلك من خلال توظيف ما توصل إليه العلم من تقنيةٍ للمعلومات، وإنتاجٍ للبرامج الحاسوبية، والهواتف الذكية، والألواح التفاعلية، كان له بالغ الأثر في ميدان التعلُّم بشكلٍ عامٍّ، وميدان تعليم الأطفال ذوي اضطراب طيف التَّوَحُّد بشكلٍ خاصٍّ.

وتعدُّ طريقة تدريس الأطفال ذوي اضطراب طيف التّوحّد باستخدام أسلوب النّمذجة بالفيديو (Video-Modeling) إحدى الأساليب التّقنيّة الحديثة والمهمّة؛ خصوصاً أنّها قد استندت على أساس نظريّ قويّ، قدّمه العالم (ألبرت باندورا) في حديثه عن نظرية التّعلّم بالملاحظة، ودور نظرية التّعلّم من خلال النّمذجة في نموّ الأطفال وتعلّمهم (Hitchcock, Dowrick, & Prater, 2003).

من وجهة نظر (باندورا) لا بدّ من أخذ بعض الاعتبارات في الحسبان عند استخدام عمليّة التّعلّم بالنّمذجة مع الأطفال، من أهمّها:

- أ. ملاحظة النّمودج السلوكيّ: الأفراد يستطيعون تعلّم السلوكيّات الجديدة بمجرد ملاحظة سلوك الآخرين، بالتّالي هؤلاء الأفراد الآخرون يعدّون أنموذجاً.
- ب. حفظ النّمودج السلوكيّ: لا بدّ من توفير القدرة لدى الفرد على حفظ النّمودج السلوكيّ؛ حتى يتمكنّ من الاستجابة والقدرة على تقليد النّمودج.
- ت. القدرة على تأدية النّمودج السلوكيّ: القدرة لدى الفرد على تقليد النّمودج السلوكيّ المقدم، أو عدم قدرته من النّاحية العقليّة والجسديّة والانفعاليّة.
- ث. انتقائيّة التّعلّم من النّمودج السلوكيّ: عندما يتعرّض الأطفال لأنموذج نفسه، نجد بعضهم يتعلّم جوانب مختلفة عن الآخر من الأنموذج المقدم نفسه؛ لذلك لا بدّ من معرفة السبب وراء ذلك (Bandura, 1977).

ويُعرّف استخدام الفيديو في التّدريس بأنّه: أسلوب تدريسيّ يقوم على عرض مقاطع مسجّلة بالفيديو للمهارات أو السلوكيّات المراد تدريسها للطلّبة، ومن ثمّ العمل على تهيئة الفرص الكافية لتأدية ما شوهد أو عرض في تلك المقاطع، ويتضمّن هذا الأسلوب نموذجين أساسيين هما: النّمذجة بالفيديو والحثّ بالفيديو، ويشترك هذان النّمودجان في الإطار العامّ؛ كونهما يستندان إلى عرض نماذج مسجّلة على شكل مقاطع تمثّل آليّة القيام بالمهارة المطلوبة، إلا أنّهما يختلفان في كفيّة عرضهما لمقاطع الفيديو المسجّلة، حيث تُقدّم النّمذجة بالفيديو للطلاب بعرض المهارة كاملةً بخطواتها المتسلسلة كافةً قبل أن يُطلب من الطالب القيام بعملية التّقليد؛ بعكس نموذج الحثّ بالفيديو والذي يقوم على قيام المعلمّ بترتيب مقاطع الخطوات بصورة متسلسلة ومتابعية وعرضها بالتّفصيل والترتيب، ومن ثمّ يقوم المعلمّ بعرض المقطع للطلاب، مع إعطاء المجال والفرصة للطلاب

بتقليد ما عُرض في الخطوة الأولى للمهارة، قبل الانتقال إلى الخطوة الثانية ضمن المهارة نفسها إلى أن يصل في النهاية إلى تأدية المهارة كاملةً (Rayner, Denholm & Sigafos, 2009).

تتعدّد التطبيقات التي يمكن عبرها توظيف عملية التسجيل بالفيديو، إلا أن هذه التطبيقات جميعها تشترك في توظيفها للأجهزة الإلكترونية الحديثة التي تتضمن استخدام كاميرات الفيديو ذات الدقة العالية، وأجهزة الحاسوب التي يمكن من خلالها تعديل المقاطع المسجّلة باستخدام برامج حاسوبية متطورة؛ كما يمكن تصميم وتطوير البرامج الحاسوبية لتصبح برامج حاسوبية متعدّدة الأبعاد لتجسيد شخصيات كرتونية يمكن عبرها نمذجة سلوكيات ومهارات متعدّدة لجذب انتباه الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحّد، بالتالي التعلّم من خلاله.

وتمثّل طريقة التدريس من خلال النمذجة بالفيديو (Video –Based Instruction) الأسلوب الأقدم والأكثر انتشاراً ضمن الأساليب التي يُستخدم فيها الفيديو ضمن عملية التعلّم. ويرى بعض المتخصّصين في الميدان أنّ هذه الطريقة تعدّ جوهر أساليب التدريس، خصوصاً مع الأطفال التوحّديين. وتتضمّن هذه الطريقة عرض السلوك أو المهارة المراد تعليمها للطفل، باستخدام عرض مسجّل بالفيديو، ومن ثمّ يقوم الطفل بتقليده تحت إشراف شخص بالغ، مثل: المعلم أو أحد الوالدين، ومن ثمّ يودّيها باستقلالية لاحقاً (DeIano, 2007).

وتقسّم هذه التقنية وفقاً لنوع الأنموذج المستخدم فيها إلى نوعين، النوع الأول: يوظّف الآخرين كأنموذج، والنوع الثاني: يوظّف الذات كأنموذج أو ما يسمّى بالنمذجة الذاتية (Buggey, 2005). ويشير بليني واكولن (Bellini & Akullian, 2007) إلى أنّ استخدام الآخرين كأنموذج أو استخدام الذات كأنموذج من خلال الفيديو كلاهما تدخلات فعّالة للعمل مع الأطفال والمراهقين التوحّديين، ويستطيع المعلم أو وليّ أمر الطفل أو المساعد التعليمي استخدام هذه الاستراتيجية بسهولة لتعليم الكثير من المهارات، مثل المهارات الأكاديمية والاجتماعية والوظيفية والمهنية، ويتشابه كلا النوعين في الطريقة التي يُسجّل بها مقطع الفيديو ويعرض على الطفل، في حين أنّ الاختلاف بينهما يكمن في الأنموذج الذي يُستخدم لنمذجة السلوك أو المهارة المراد عرضها. فالنوع الأول: يوظّف نماذج حيّة مثل الرفاق والإخوة، أو نماذج رمزية مثل شخصيات كرتونية محببة للطفل. ويشير برونسون وجرين وجولدستين (Brunson, Green & Goldstein, 2008) إلى أنّ عملية إعداد مقاطع فيديو من هذا النوع يمكن أن تتمّ من خلال ثلاثة طرق رئيسية، هي:

١. استخدام الرفاق أو أحد الإخوة كأنموذج يقوم بتأدية المهارة المراد تعليمها، مع ضرورة التأكيد من قيام الأنموذج بتأدية المهارة بالطريقة الصحيحة وبشكل مستقل، ومع أهمية أن يتبع ذلك الحصول على التعزيز.
  ٢. استخدام الرفاق أو أحد الإخوة أو الطالب نفسه كنماذج لتأدية المهارة المراد تعليمها، بحيث يُظهر المقطع كيفية الأداء الصحيح للمهارة بهدف نمذجتها. هذا النوع من النمذجة مناسب لتعليم مهارات التفاعل الاجتماعي (مثل: تحية الآخرين ورد السلام) وتطوير القدرات العامة على التواصل المتبادل.
  ٣. تصميم برامج حاسوبية توظف شخصيات كرتونية كأنموذج لتأدية المهارات المطلوبة بالطريقة الصحيحة، ويمكن لهذه البرامج أن تكون مصممة وفقاً لمنحى ثلاثي الأبعاد، وبصورة تمثل الواقع بصورة واقعية.
- أما النوع الثاني: فإنه يستخدم الطالب نفسه كأنموذج يقوم بتأدية السلوك أو المهارة المراد تعليمها استجابةً لمبدأ رئيسي، يُعرف بمبدأ التشابه بين الأنموذج والملاحظ، والذي ينادي بضرورة التشابه بين الاثنين؛ لزيادة فرص المحاكاة وتقليد المهارات والسلوكيات المراد تعليمها (Dowrick, 1999). وفي هذا النوع يقوم المعلم بتسجيل عدة مقاطع للطالب، وهو يؤدي المهارة المراد تعليمها، ثم يقوم المعلم بعملية التعديل؛ لتُظهر الأداء الصحيح فقط قبل أن يبدأ بعرضها على الطالب. وما يميز هذا النوع من النمذجة أنه يعطي الطالب ثقة في نفسه بقدرته على تأدية المهارة المطلوبة. ويُشير كولينس (Collins, 2003) إلى خطوات التدريب باستخدام الفيديو، حيث تضمنت في البداية اختيار المهارة المستخدمة، وتحليل المهارة، وتحديد المهارة في الشريط، واختيار إجراءات التدريب، وتحديد الشخص الذي يشغل الشريط، وتحديد كيفية تجميع البيانات، وتحديد دور المعلم في التدريب.
- ويعدُّ التدريس باستخدام تقنية الفيديو مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد من الطرائق التعليمية الفاعلة التي انتشرت سريعاً في الميدان (Stueme, 2003). وقد أكدت الكثير من الدراسات فاعليتها في تنمية مهارات العناية بالذات لدى الأطفال التوحديين، ومنها دراسة شيبلي ولوتيسكر وتامبمان (Shibley, Lutzker & Taubman, 2002) والتي استهدفت تدريس مهارات العناية بالذات للأطفال التوحديين من خلال النمذجة بالفيديو، وأوضحت النتائج فاعلية

الفيديو في تنمية واكتساب مهارات العناية بالذات لدى جميع عينة الدراسة من الأطفال التوحديين، وكذلك فاعليتها في تعديل السلوكيات غير المرغوبة بعد الانتهاء من التدريب المخصّص بحوالي شهر.

وفي دراسة أجراها تايلور وآخرون (Taylor et al., 2004) هدفت إلى تدريب الأطفال التوحديين الذين لديهم عيوب في القدرات الوظيفية على إتقان المهارات اليومية بأنفسهم؛ وذلك لإتقان مهارات العناية بالذات من خلال التعاون بين المدرسين والآباء، واستخدمت الدراسة ثلاث فنيات يمكن استخدامها في كل من المدرسة والمنزل للتدريب على مهارات العناية بالذات للأطفال التوحديين، هي: ١/ النمذجة بالفيديو، ٢/ الجداول المصوّرة، ٣/ تدريس الأقران أو الأشقاء. وقد أسفرت النتائج عن أنّ عمل الآباء والمعلمين معاً، واستخدام الفنيات السابقة كان له أثر فعّال في تحسين مهارات العناية بالذات لدى الأطفال التوحديين.

كما أجرى مكوي وهيرمانسين (Mccoy & Hermansen, 2007) مراجعة تضمّنت تحليل (٣٤) دراسة، استخدمت نمذجة الفيديو في تدريس مدى واسع من المهارات للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحّد، حيث استند الباحثان في هذه الدراسة التحليلية إلى إجراء مقارنات حول مدى فاعلية نمذجة الفيديو، وفقاً لنوع النموذج الذي وُظف في الدراسة، والذي اشتمل على خمسة أنواع مختلفة: النمذجة من خلال البالغين، والنمذجة بالرّفاق، والنمذجة الذاتية، والنمذجة الرمزية، ونموذج مختلط يتضمّن توظيف أكثر من نوع في آن واحد، وقد خلصت نتائج المراجعة إلى أنّ جميع تلك الدراسات كانت فعّالة في إحداث تغيير إيجابي لدى عينة الدراسة إضافة إلى تعليمهم مهارات نمائية وسلوكية جديدة.

وفي دراسة جودت (٢٠٠٩) التي هدفت إلى تصميم برنامج تدريبي؛ لتنمية عدد من المهارات الضرورية في الحياة اليومية (تنظيف الأسنان، مهارات الأكل والشرب، النظافة الشخصية)، وإلى التّحقّق من فاعلية واستمرار هذا البرنامج، وأثره على أطفال العينة باستخدام نماذج مباشرة، يودّيها المعلم ونماذج غير مباشرة بواسطة الفيديو والصّور؛ وتكوّنت العينة من (١٢) طفلاً توحدياً من كلا الجنسين، أعمارهم تراوحت ما بين (١٣-١٤ سنة)، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية في أداء المجموعة التجريبية بين نتائج التّطبيق القبلي والبعدي المباشر في المهارات المستهدفة لصالح التّطبيق البعدي المباشر، كما أظهرت أيضاً فروقاً لصالح التّطبيق البعدي

الموجّل (بعد ٤٥ يوماً من انتهاء التّطبيق)، وقد بيّنت نتائج الدّراسة أنّ النّماذج المباشرة والتّقليد الفوريّ من قِبل أطفال التّوحد من أفراد المجموعة التجريبيّة كان له أثرٌ فعّالٌ وكبيرٌ مقارنةً بالنّماذج غير المباشرة المقدّمة من المعالج بواسطة (الصّور ومقاطع الفيديو).

في حين قام هيهك وسميث وكورنتي وكلومان (Cihak, Smith, Cornett & Coleman, 2012) بدراسةٍ هدفت إلى تقويم استخدام نمذجة الفيديو بالتزامن مع تبادل الصّور من خلال نظام التّواصل (PECS) (Picture Exchange Communication System) لزيادة مبادرات التّواصل المستقلّ للأفراد في سنّ ما قبل المدرسة، حيث تكوّنت عيّنة الدّراسة من أربعة أطفالٍ توحديّين في سنّ الثلاث سنواتٍ، ممّن لديهم مهارات تواصلٍ محدودةٍ تحتاج إلى تنميةٍ وتطويرٍ، واستخدمت الدّراسة أسلوب نظام المعالجة البديل؛ لفحص آثار استخدام نمذجة الفيديو كأسلوبٍ رئيسٍ؛ لزيادة كفاءة الطلاب في اكتساب مهارات التّواصل عن طريق الصّور، وعن طريق زيادة عدد فرص التّواصل المستقلّ. وتوصّلت الدّراسة إلى أنّ الطلاب جميعهم تعلّموا استخدام نظام التّواصل عن طريق الصّور، وزادت لديهم مبادرات التّواصل المستقلّ، وأيضاً نسبة تعلّمهم كانت أسرع؛ نتيجةً لاستخدام أسلوب النّمذجة بالفيديو.

وقام ميستر وسالس (Meister & Salls, 2015) بدراسةٍ تجريبيّةٍ؛ للتّحقّق من فاعليّة نمذجة الفيديو كاستراتيجيةٍ تدخل لتحسين مهارات العناية بالذّات لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التّوحد. حيث استُخدم منهج دراسة الحالة الواحدة مع ثمانية طلابٍ، تراوحت أعمارهم ما بين (٧,٥ إلى ١٣,٥ سنة)، سنّة من هؤلاء الأطفال المشاركين يدرسون في الفصول العاديّة ويتلقّون مستوياتٍ مختلفةً من الدّعم، والاثنتين الآخرين يتلقّون تعليمهم في فصول التّربية الخاصّة الملحقة بالمدارس العاديّة. وقد كان جميع أفراد العيّنة في هذه الدّراسة قادرين على اتّباع التّوجيهات الأساسيّة والإجابة عن الأسئلة البسيطة لفظياً. حيث توصّلت النّتائج إلى أنّ استخدام استراتيجية نمذجة الفيديو من خلال جهاز (الأيباد) تقنيةً فعّالةً؛ لتعليم الطلاب ذوي اضطراب طيف التّوحد مهارات العناية بالذّات ومهارات الحياة اليوميّة، مع إظهار الطلاب متوسطً ٥٠,٥% من التحسّن في أداء المهامّ المطلوب منهم إتقانها خلال مدّة الدارسة المتمثّلة في سنّة أسابيع.

وفي دراسةٍ قام بها الدي وكريكتر وكاتس ولونق وسميث وريهوك وويلكنسون (Aldi, Crigler, Kates, Long, Smith, Rehak & Wilkinson, 2016) هدفت إلى معرفة آثار نمذجة

الفيديو في تعليم مهارات الحياة اليومية للشباب التَّوَحُّدِيِّين في هذه الدِّراسة، دُرِّسَ شابَّانِ شُخْصًا باضطرابات طيف التَّوَحُّدِ ثلاث مهارات حياةٍ يوميةٍ (طهي الطَّعام، وإعداد الطَّاولَة، وتطهير المِرآة وطِيُّ الملابس، وتطهير دورات المياه) باستخدام نمذجة الفيديو. وأشارت النَّتائج إلى أنَّ كلاً من المشاركون قد استوفيا معيار جميع أنشطة مهارات الحياة اليومية. كما أنَّ المشاركون لم يحافظا على معيار الإتقان عند المتابعة لمدة شهرٍ واحدٍ، لكنهما أحرزا درجةً أعلى من خطأ الأساس مع أو بدون نمذجة الفيديو. وأثبتت الدِّراسة أنَّ نمذجة الفيديو تدخلُ فعَّالٌ لتعليم مهارات الحياة اليومية، وأنَّ استخدام نمذجة الفيديو من خلال الأجهزة الذَّكيَّة (آيباد والايفون) تعمل بفعاليَّة استخدام نمذجة الفيديو نفسها من خلال أجهزة العرض التَّقليديَّة (التلفزيون أو الكمبيوتر). كما أنَّ استخدام الأجهزة الذَّكيَّة قد يكون أكثر فاعليَّةً نظراً لسهولة التَّنقل بها وإمكانيَّة استخدامها في كلِّ مكانٍ.

كما أجرت أحمد (٢٠١٦) دراسةً هدفت إلى قياس مدى فاعليَّة النَّمذجة المتبادلة والنَّمذجة بالفيديو في تعليم الأطفال ذوي اضطراب طيف التَّوَحُّدِ مهارة التَّقليد الحركيِّ، وتكوَّنت عيِّنة الدِّراسة من عشرة أطفالٍ تَّوَحُّدِيِّين تراوحت أعمارهم ما بين (٤ - ٧) سنواتٍ، موزَّعين على مجموعتين تجريبيتين (مجموعة خضعت لنمذجة الفيديو، ومجموعة خضعت للنَّمذجة المتبادلة) بواقع خمسة أطفالٍ في كلِّ مجموعةٍ، وأظهرت نتائج الدِّراسة وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيَّة بين متوسطات مجموعة النَّمذجة بالفيديو ومجموعة النَّمذجة التَّبديليَّة في مهارة التَّقليد الحركيِّ لصالح القياس البعديِّ، ووجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيَّة في التَّطبيق البعديِّ لصالح مجموعة النَّمذجة بالفيديو، وعدم وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيَّة بين التَّطبيق البعديِّ والتَّبعيِّ لكلا المجموعتين (النَّمذجة بالفيديو والنَّمذجة المتبادلة).

#### التَّعقيب على الدِّراسات السَّابقة:

يُتضح من الدِّراسات السَّابقة تنوع منهجيَّة الأبحاث ما بين دراسة حالة، كدراسة (Aldi et al., 2016) ودراسة (Meister & Salls, 2015)، ودراسات تجريبية مثل (Cihak et al., 2012)؛ جودت، ٢٠٠٩؛ الشيخ ذيب، ٢٠٠٤؛ أحمد، ٢٠١٦)، حيث توصَّلت جميعها إلى أنَّ استخدام أسلوب نمذجة الفيديو فعَّالٌ في تعليم الأطفال ذوي اضطرابات طيف التَّوَحُّدِ الكثير من مهارات الحياة اليومية؛ بينما قامت دراسة مكوي وهيرمانسين (Mccoy & Hermansen, 2007) بمراجعة

وتحليل لدراساتٍ سابقةٍ تناولت طريقة النّمذجة بالفيديو فيّ تدريس مدى واسعٍ من المهارات للأطفال ذوي اضطراب طيف التّوحد؛ وقامت عدّة دراساتٍ بأخذ فئاتٍ عمريّةٍ مختلفةٍ كعيّناتٍ، حيث تراوحت الأعمار ما بين ثلاث سنواتٍ كدراسة (Cihak et al., 2012)، و(١٢ سنةً و٦ أشهرٍ) كدراسة (Meister & Salls, 2015)؛ وتتوّعت الدّراسات السّابقة في اختيار أساليب نمذجةٍ مختلفةٍ، مثل: النّمذجة من خلال البالغين، والنّمذجة بالرّفاق، والنّمذجة الدّاتيّة، والنّمذجة الرّمزيّة، ونموذج مختلطٍ كدراسة مكوي وهيرمانسين (Mccoy & Hermansen, 2007)، وأنفقت أغلب الدّراسات على فاعليّة طريقة النّمذجة بالفيديو فيّ تدريس الأطفال ذوو اضطراب طيف التّوحد عدداً مختلفاً من المهارات، مثل: مهارات التّواصل المستقلّ كدراسة (Cihak et al., 2012)، ومهارات الحساب والقراءة، ومهارات الحياة اليوميّة والعناية بالذّات كدراسة (الشيخ ذيب، ٢٠٠٤)، وأنها فعّالةٌ في إحداث تغييرٍ فيما يملك الأطفال من مهاراتٍ سلوكيّةٍ إضافيّةٍ إلى تعلّمهم مهاراتٍ نمائيّةٍ وسلوكيّةٍ جديدةً.

وبناءً على ما تقدّم؛ تمتاز الدّراسة الحالية عن غيرها؛ بأنّها تعدّ واحدةً من الدّراسات العربيّة القليلة - في حدود علم الباحثين - التي تناولت منهجيّة تصميم المجموعة الواحدة بقياسٍ قبليّ وبعديّ لتنمية مهارات العناية بالذّات للأطفال ذوي اضطراب طيف التّوحد من خلال استخدام نمذجة الفيديو، حيث إنّ أغلب الدّراسات السّابقة قد ركّزت على استخدام النّمذجة بالفيديو في تنمية المهارات الاجتماعيّة والتّواصلية والنطق واللغة والتّقليد الحركيّ، أمّا هذه الدّراسة فتناولت متغيّرات لم تتطرّق لها بعض الدّراسات السّابقة من حيث مدى التحسّن ما بين القياس القبليّ والبعديّ، ومدى قدرة الطّفل على تعميم وتثبيت المهارة بعد شهرٍ من انتهاء عمليّة التّدريب (القياس التّتبعيّ)، كما أنّها استخدمت طريقة النّمذجة بالفيديو من خلال برنامجٍ تعليميّ (رسوم متحرّكة)، صُمّم خصيصاً لهذه الدّراسة، قائمٌ على تحليل المهارات المعقّدة بما يتناسب مع قدرات الطّفل وسماته، إضافةً إلى أنّ هذه الدّراسة قدّمت برنامجاً تدريبيّاً محكّماً - من إعداد الباحثين - قائماً على النّمذجة بالفيديو في تنمية مهارات العناية بالذّات للأطفال التّوحديين؛ وذلك من أجل مساعدة المعلّمين والإخصائيّين والوالدين للوصول إلى الطّرائق السّليمة لتنمية مهارات العناية بالذّات لأطفالهم، ومساعدتهم على الشّعور بالنّجاح والإنجاز، وبالتالي مساعدتهم على التعلّم، ثمّ الاندماج في المجتمع.

ويرى الباحثان أن ميدان التربية الخاصة يشهد ازدياداً في عدد الأساليب المستخدمة في تعليم وتدريب الأطفال التوحديين، ولعل ما توصل إليه العلم من تقدم في تقنية المعلومات والتكنولوجيا، سواءً أبرامج حاسوبية أم هواتف ذكية أم ألواحاً تفاعلية وتكنولوجية مساندة يجب أن يستفاد منها في عملية توظيفها من أجل خلق أساليب وطرق تدريسٍ حديثٍ، تلبي المتطلبات التعليمية المختلفة للأطفال التوحديين، إضافةً إلى أهمية تدريب المعلمين والعاملين معهم باليات وطرائق الاستخدام الأمثل لهذه الأساليب التقنية الجديدة، بما يتناسب مع الخصائص المعرفية والعقلية والاجتماعية والسلوكية للأطفال المستهدفين. ومن هنا جاءت هذه الدراسة لمعرفة فاعلية برنامج تدريبي، قائم على النمذجة بالفيديو في تحسين مهارات العناية بالذات لدى عينة من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

#### مشكلة الدراسة:

يُعدُّ تعليم الأطفال التوحديين مهمةً صعبةً لدى الكثير من المعلمين والإخصائيين ومقدمي الرعاية، وبخاصةً فيما يتعلق بمهارات العناية بالذات، وربما يرجع ذلك إلى طبيعة الاضطراب وخصائص وسمات المصابين به، ففي عصرٍ أصبحت فيه التقنية والتكنولوجيا جزءاً مهماً من حياة الأطفال والبالغين، وتطوّرت فيه البرامج المتوفرة على الأجهزة الإلكترونية المختلفة التي من الممكن الاستفادة منها في تعليم الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد مهارات العناية بالذات وغيرها من المهارات، يشير بننجنتون (Pennington, 2010) إلى أن توظيف تقنية النمذجة بالفيديو تتوافق مع قدرات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد؛ وذلك لأن التقنية محببةٌ لديهم وبالتالي تجذب انتباههم، ولتفضيلهم للتعلم البصري، لذلك تُعتبر النمذجة بالفيديو من الطرائق التعليمية الفعالة في مجال تدريس أطفال التوحد. وتتفق أدبيات التربية الخاصة (Bandura, 1977; Taylor et al., 2004; Meister & Salls, 2015) على أن مهارات العناية بالذات هي المحور الرئيس لعمليات التعلم وهي أهم المهارات التي يتوجب البدء بها لتدريب وتعليم الأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد، وبدونها لا يستطيع هؤلاء الأطفال التّجاوب مع متطلبات الحياة اليومية بشكلٍ مستقلٍ، وبالتالي هنالك حاجةٌ ماسةٌ لتعليم الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد مهارات العناية بالذات على الرغم من الوقت والجهد الذي يستغرقه تعليم مثل هذه المهارات الضرورية، فمن هذا المنطلق جاءت هذه الدراسة لتجيب عن السؤال الرئيس الآتي:

• ما مدى فاعلية برنامج تدريبي قائم على استخدام النمذجة بالفيديو في تنمية مهارات العناية بالذات لعينة من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في محافظة المجمعة؟

وينبثق من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

١. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى  $(0,05 \geq a)$  بين درجات القياس القبلي ودرجات القياس البعدي المباشر لأفراد العينة على مقياس تقدير مهارات العناية بالذات لصالح القياس البعدي؟
٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى  $(0,05 \geq a)$  بين درجات القياس البعدي المباشر ودرجات القياس التتبعي المؤجل (بعد شهر من انتهاء البرنامج) لأفراد العينة على مقياس تقدير مهارات العناية بالذات لصالح القياس التتبعي المؤجل؟

أهداف الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

١. التعرف على فاعلية توظيف تقنيات التعليم والتكنولوجيا الحديثة في تعليم الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.
٢. اختبار فاعلية برنامج تدريبي قائم على استخدام النمذجة بالفيديو في تحسين مهارات العناية بالذات لعينة من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.
٣. مساعدة الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد على تحسين قدراتهم فيما يتعلق بمهارات العناية بالذات حتى يتمكنوا من التواصل بشكل فعال مع أسرهم وأقرانهم ومعلميهم، ويندمجوا مع مجتمعهم بشكل فعال.

أهمية الدراسة:

١. من المتوقع أن تفيد الدراسة الحالية كلاً من المعلمين والعاملين في مجال التربية الخاصة بشكل عام فيما يتعلق بالدور المحوري لوسائل التقنية الحديثة في عملية التعليم، وبخاصة للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وعلى دورها في إيصال المعلومة للمتعلم بسهولة ومتعة وجاذبية.
٢. إضافة إلى الأدب النظري والدراسات السابقة في مجال التعليم باستخدام التقنية الحديثة مع الأطفال التوحديين.

٣. إلقاء الضوء على أهمية تدريب الأطفال التوحديين على مهارات العناية بالذات بصفتها حاجة ملحة وضرورية لهم يجب تضمينها في مناهجهم والعمل على تمهيتها في أي برنامج تدريبي مرتبط بتعليمهم في السنوات الأولى من العمر.

٤. فتح المجال في الدول العربية، وخاصة في المملكة العربية السعودية، لهذا النوع من الدراسات التجريبية والتطبيقية وذلك لأهميتها وفعاليتها في تعليم وتدريب الأطفال ذوي الإعاقة وخصوصاً مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

#### التعريفات الاصطلاحية والإجرائية للدراسة:

عرف راينر، دنهولك وسينقفوس (Rayner, Denholm & Sigafos, 2009) النمذجة بالفيديو (اصطلاحاً) بأنها: منحى تدريسي يقوم على عرض مقاطع مرئية مسجلة بالفيديو للمهارات أو السلوكيات المراد تدريسها أو تعليمها للطلبة، ومن ثم العمل على تهيئة الفرص الكافية لتأدية (تقليد) ما شوهد أو عرض في تلك المقاطع.

أمّا في هذه الدراسة فنعرّف النمذجة بالفيديو بأنها: عبارة عن عرض مقاطع مرئية بالفيديو من خلال تطبيق برنامج تعليمي باللغة العربية يستخدم شخصية كرتونية تُعرف باسم "مفيد"، ويحتوي على سلسلة من مهارات الحياة اليومية النمائية المتتابعة والمنظمة، بالإضافة إلى الاستعانة بثلاثة مقاطع مرئية بالفيديو موثقة عبر قناة (يوتيوب)، وقد قام الباحثان بإجراء بعض التعديلات على المقاطع الثلاثة لتناسب مع المهارات المراد تعليمها لأفراد عينة الدراسة.

كما عرّف الجليبي (٢٠٠٥) العناية بالذات (اصطلاحاً): بتلك المهارات التي تشتمل على ارتداء الملابس وارتداء الحذاء، واستخدام السكين والملعقة، والاعتسال، وتمشيط الشعر، وتنظيف الأسنان، وجميع الاحتياجات الأساسية الأخرى الخاصة بالحياة اليومية.

أمّا في هذه الدراسة فنعرّف مهارات العناية بالذات بأنها: قدرة الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد على أداء بعض مهارات العناية بالذات مثل: غسل اليدين، وارتداء الملابس وخلعها، وارتداء الحذاء وخلعه، وتنظيف الأنف، وتنظيف الأسنان بالفرشاة والمعجون.

في حين عرّف الدليل التشخيصي الخامس Guide the American Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5, 2013) اضطراب طيف التوحد (اصطلاحاً) بأنه: قصور نوعي يظهر في مجالين نمائيين هما: التفاعل والتواصل الاجتماعي،

وأنماطٌ متكرّرةٌ ومحدودةٌ للسلوك، والاهتمامات، والنّشاطات التي يجب أن يكتمل ظهورها قبل سنة التّانية من العمر.

أمّا في هذه الدّراسة فنعرّف الأطفال ذوي اضطراب طيف التّوحد بأنهم: مجموعة من الأطفال الذين شخّصوا باضطراب طيف التّوحد وفقاً لنتائج مقاييس التّوحد المستخدمة عالمياً، مثل مقياس كارز (CARS) the children autism rating scale، ومقياس قائمة تقدير السلوك التّوحدّيّ (ABC) Autism Behavior Checklist المستخدمة من قبل المركز الخاصّ في محافظة المجمعّة للأطفال الذين تتراوح أعمارهم ما بين (٥-١٠) سنوات.

#### حدود الدّراسة:

- الحدود الزّمانية: طبّقت هذه الدّراسة في الفصل الأوّل من العام الدراسيّ (١٤٣٩-١٤٤٠هـ) ولمدّة ثمانية أسابيع، بواقع (ساعتين) أسبوعياً لكلّ طفلٍ موزّعةً على أربع جلساتٍ تدريبيّة.
- الحدود البشريّة: الأطفال ذوو اضطراب طيف التّوحد الملتحقين بمركز خاصّ في محافظة المجمعّة، ممّن تراوحت أعمارهم ما بين (٥ - ١٠) سنوات.
- الحدود المكانية: طبّقت هذه الدّراسة داخل الغرف الصّفيّة في مركزٍ خاصّ في محافظة المجمعّة.

#### الطّريقة والإجراءات:

يتناول هذا الجزء وصفاً لمنهجية الدّراسة، وعيّناتها، والأدوات والإجراءات المستخدمة فيها، ثمّ عرضاً للأساليب الإحصائيّة المستخدمة في تحليل نتائجها.

#### منهجية الدّراسة:

استُخدمت منهجية تصميم المجموعة الواحدة بقياسٍ قبليٍّ وبعديٍّ؛ وذلك للملائمة هذه المنهجية مع أهداف الدّراسة.

#### مجتمع الدّراسة:

اشتمل مجتمع الدّراسة على الأطفال ذوي اضطراب طيف التّوحد في مركز خاصّ بمحافظة المجمعّة، والبالغ عددهم (٢٥) طفلاً وطفلةً.

**عيّنة الدّراسة:**

تكوّنت عيّنة الدّراسة من ستّة أطفالٍ جميعهم ذكورٌ، تراوحت أعمارهم ما بين (٥ - ١٠) سنواتٍ، واختيروا بطريقةٍ قسديّةٍ من مركزٍ خاصٍّ في محافظة المجمعّة، وذلك لسهولة الوصول إلى أفراد العيّنة.

**أدوات الدّراسة:**

صمّمت ثلاث أدواتٍ للدّراسة الحاليّة، وهي:

١. مقياس تقدير مهارات العناية بالذّات للطفل ذي اضطراب طيف التّوحد (إعداد الباحثين).  
أعدّ هذا المقياس من قِبل الباحثين بقصد التّعريف على مهارات العناية بالذّات ومستواها لدى الأطفال من ذوي اضطراب طيف التّوحد، ويتكوّن هذا المقياس من (١٣) مهارةً من مهارات العناية بالذّات، وهي خلع وارتداء الملابس (القميص - البلوزة - البنطلون - الجوارب)، وخلع وارتداء الحذاء، وتنظيف الأنف بالمنديل، وتنظيف الأسنان بالفرشاة والمعجون، وغسل اليدين؛ وعدد الاختيارات لكلّ مهارةٍ أربعة خياراتٍ إضافةً إلى صفحة التّعليمات والبيانات الشّخصيّة، والطلب من الأخصائيّات في المركز بالتّعاون مع أطفال العيّنة أن يضعوا إشارة (X) في الخانة التي تُمثّل الإجابة الأنسب لكلّ مهارةٍ.

**تصحيح المقياس:**

وُضعت أربعة اختياراتٍ أمام كلّ مهارةٍ، وعلى الأخصائيّة أن تختار المستوى الأنسب لكلّ مهارةٍ لدى الطّفل، وهي مقسّمةٌ كالآتي: (يستطيع لوحده، يستطيع بمساعدة، لا يستطيع، لا أعرف) وحوّلت الاختيارات إلى أرقامٍ مرتبّةٍ كالآتي (١، ٢، ٣، ٤)، وفي النّهاية تُجمع الاستجابات على هذا المقياس، وكلّما زادت الدرجة دلّ ذلك على الارتفاع في مستوى مهارات العناية بالذّات لدى الطّفل ذي اضطراب طيف التّوحد، وكلّما نقصت دلّ ذلك على انخفاض مستوى مهارات العناية بالذّات لدى الطّفل.

**صدق المقياس:**

بعد أن صُممت الأداة بصورتها الأولىّة تُحقّق من صدق هذا المقياس، من خلال عرض المقياس على عددٍ من المحكّمين المتخصّصين في مجال التّوحد في أقسام التّربية الخاصّة في عددٍ

من الجامعات السّعوديّة والأردنيّة، لفحص المقياس وإبداء الرّأي حول مناسبة المقياس لما وُضع من أجله والتّأكّد من صحّة الصّيغة ولغة المقياس. وقد قام الباحثان بعمل التّعدّلات المطلوبة التي أنّف غالبية المحكّمين عليها، وحُذفت بعض الفقرات وعُدّلت، حيث أخذ بملاحظات واقتراحات ما أنّف عليه (٩٠٪) من المحكّمين، واستقرّت فقرات المقياس في صورته النّهائيّة على (١٣) مهارة في مجال العناية بالذّات.

#### ثبات المقياس:

للتّأكّد من ثبات الأداة؛ فقد استُخدمت طريقة حساب معامل الاتّساق الدّخلي "كرونباخ ألفا": لقياس مدى ثبات مقياس مهارات العناية بالذّات، حيث تبين أنّ معامل الثّبات للأداة (٠,٨٠)، وهذا يدلّ على ثباتها، وتعدّ القيمة مقبولة إحصائيّاً.

٢. برنامج تدريبيّ لتنمية مهارات العناية بالذّات للطفّل ذي اضطراب طيف التّوحد (إعداد الباحثين).

تستند جلسات البرنامج التّديريّ إلى الأطر النّظريّة التي تناولت نظريّة التّعلّم الاجتماعيّ لباندورا، ومبادئ هذه النّظريّة ومراحل التّمدجة بالفيديو.

الهدف العامّ من البرنامج التّديريّ هو تنمية مهارات العناية بالذّات للأطفال ذوي اضطراب طيف التّوحد، والتي تضمّنّت المهارات التّاليّة: خلع وارتداء الملابس (البنتال، القميص، البلوزة، الجوارب)، خلع وارتداء الحذاء، غسل اليدين، تنظيف الأنف بالمنديل، تنظيف الأسنان بالفرشاة والمعجون.

**خطوات بناء البرنامج التّديريّ:** مرّ بناء هذا البرنامج بعددٍ من الخطوات، أهمّها:

- الاطلاع على الدّراسات التي صمّمت برامج مشابهة للأطفال ذوي اضطراب طيف التّوحد مثل دراسة الشيخ ذيب (٢٠١٤) ودراسة جودت (٢٠٠٩).
- الاطلاع على الأدب التربويّ في نظريّة التّعلّم الاجتماعيّ والتّمدجة بالفيديو مثل (Bandura, 1977).
- أعدّ الباحثان الصّورة الأوّليّة للبرنامج التّديريّ وعرضها على عددٍ من المحكّمين من أعضاء هيئة التّدريس المتخصّصين في مجال التّوحد في أقسام التّربية الخاصّة في الجامعات السّعوديّة والأردنيّة؛ للدراسة وإبداء الرّأي والمقترحات.

- أخذ بآراء ما اتفق عليه (٩٠٪) من المحكّمين، وعُدّل البرنامج في ضوء ملحوظاتهم، وبهذا أصبح البرنامج معداً بصورته النهائيّة جاهزاً للتطبيق.

#### صدق البرنامج:

عرض الباحثان البرنامج على عدد من المحكّمين المتخصّصين في مجال التّوحد في أقسام التّربية الخاصّة في عددٍ من الجامعات السّعودية والأردنيّة، وطلبوا منهم تحكيم البرنامج من خلال التّأكد من مدى ملاءمة هذا البرنامج للغرض الذي وُضع من أجله، ومدى كفاية الوقت المخصّص لتطبيق الجلسة، ومدى ملاءمة إجراءات تنفيذ الجلسات التّدريبية، واتّفق المحكّمون على ملاءمة البرنامج التّدريبية للفتّة المستهدفة، وعلى أنّ مدّة البرنامج كافية من حيث عدد الجلسات المخصّصة للبرنامج وهي (٣٠) جلسة تدريبية، وعلى ملاءمة إجراءات التّطبيق وتنفيذ الجلسات، وأُخذ في الاعتبار ملحوظات المحكّمين وأُجريت التّعديلات المقترحة من أجل إخراج البرنامج التّدريبية بصورة أفضل.

#### عدد الجلسات للبرنامج التّدريبية:

نُفذ البرنامج التّدريبية القائم على استخدام النّمذجة بالفيديو في (٣٠) جلسة تدريبية، ووُزعت كلّ مهارة على أربع جلسات تدريبية لطبيعة البرنامج التّدريبية القائم عليه الدّراسة، مدّة كلّ جلسة (٣٠) دقيقة، ولمدّة أربعة أيّام أسبوعيّة خلال ثمانية أسابيع.

#### محتوى الجلسات للبرنامج التّدريبية:

يحتوي البرنامج التّدريبية على (١٣) مهارة؛ وذلك لتنمية مهارات العناية بالذّات.

#### خطوات تطبيق الجلسة التّدريبية:

- الهدف السّلوكية: اشْتُق من الأهداف العامّة للبرنامج التّدريبية لكلّ مهارة، ومراعاة أن يكون الهدف قابلاً للتّطبيق.
- الأداء: وصف السّلوك بطريقتة صحيحة وواضحة.
- الطّرف: تحديد الأداء بدقّة ووضوح من خلال تحديد المكان والزّمان.
- المعيار: المحكّ الذي نحدّد من خلاله مستوى الأداء المقبول للهدف السّلوكية.

- التّمهيد: توفير الأدوات كافّة التي سوف تُستخدم في كلّ جلسة من الجلسات، وجذب انتباه الطّفل إلى تلك الأدوات.
- الطّريقة والإجراءات: وتشمل الأسلوب التّعليميّ، وكيفيّة قيام الأخصائيّات بتقديم وتدريب المهارات لكلّ طفلٍ على حدة.
- المعرّز: التّأكيد على ضرورة توفير المعرّزات في كلّ جلسةٍ وتنويعها، مع أهميّة الاهتمام بقيمة المعرّز لدى الطّفل وأن لا يكون المعرّز ضارّاً صحياً.
- مكان التّدريب: توفير غرفةٍ صفيّةٍ بعيدةٍ عن الإزعاج، وعن المشتّات السّمعية والبصريّة؛ وذلك لخصوصيّة المهارات في البرنامج التّدريبيّ بحيث يكون التّدريب فرديّاً لكلّ طفلٍ دون الاختلاط بالأطفال الآخرين في المركز.

#### تقويم الجلسة التّدريبية:

يتمُّ تقويم الجلسة التّدريبية من خلال:

- التقويم قبل البدء في الجلسة التّدريبية: ويهدف إلى قياس مهارات العناية بالذّات التي يستطيع أو لا يستطيع الطّفل القيام بها من خلال تطبيق المقياس القبليّ لمهارات العناية بالذّات.
  - تقويم أثناء الجلسة التّدريبية: ويهدف إلى قياس عدد المحاولات النّاجحة أثناء تطبيق كلّ جلسةٍ من الجلسات المعتمدة لكلّ مهارةٍ وعددها (٤ جلسات).
  - تقويم ختاميّ في نهاية الجلسة التّدريبية: ويهدف إلى قياس مهارات العناية بالذّات بعد إنهاء الجلسة الأخيرة لكلّ مهارةٍ من خلال تطبيق المقياس البعديّ لمهارات العناية بالذّات، بحيث يحصل على نسبة إتقانٍ للمهارة بمعدّل ثماني محاولاتٍ ناجحةٍ من أصل عشر محاولاتٍ.
٣. البرنامج التّعليميّ الذي يستند عليه تطبيق الجلسات التّدريبية من خلال تطبيق إلكترونيّ يُعرف باسم "تعلّم مع مفيد"، بالإضافة إلى الاستعانة بثلاثة مقاطع مرئيّة بالفيديو موقّعة عبر قناة "يوتيوب"، وقد أجرى الباحثان بعض التّعديلات على المقاطع الثلاثة لتناسب مع المهارات المراد تعليمها لأفراد عيّنة الدّراسة.

#### إجراءات الدّراسة:

للقيام بهذه الدّراسة قام الباحثان بالإجراءات التّالية:

- تحديد الإطار النظري للبحث من خلال الاطلاع على الدراسات والأبحاث السابقة المتعلقة بالبحث الحالي.
- اختيار مركز خاص في محافظة المجمع لتطبيق البرنامج التدريبي وأخذ موافقتهم؛ وذلك لسهولة الوصول إلى عينة الدراسة.
- الحصول على موافقة السّماح الأخلاقي من عمادة البحث العلمي في جامعة المجمع لإجراء الدراسة.
- تنظيم البيئة التّعليمية في المركز بما يلزم لنجاح تطبيق البرنامج التدريبي.
- تطبيق الاختبار القبلي للمقياس على عينة الدراسة.
- تدريب الأخصائيات على كيفية تطبيق البرنامج التدريبي القائم على التّمدجة بالفيديو على عينة الدراسة، وتقديم المساعدة والمشورة المستمرة لهنّ والمتابعة اليومية من قبل الباحثين للتأكد من سير تطبيق البرنامج التدريبي بالشّكل الصّحيح الذي استغرق تطبيقه شهرين.
- أخضع كل طفلٍ إلى (٣٠) جلسة تدريبية مقسّمة على (٤) جلساتٍ لكل مهارة.
- تطبيق الاختبار البعدي للمقياس على عينة الدراسة بعد انتهاء فترة التّدريب على البرنامج.
- تطبيق الاختبار التّبعي على عينة الدراسة بعد شهرٍ من انتهاء من الاختبار البعدي.
- تفرغ التّناج وعمل التّحليل الإحصائيّ اللازم للإجابة عن أسئلة الدراسة.
- الأساليب الإحصائية المستخدمة:
- اختبار ويلكسون (Wilcoxon Signed Ranks Test) لعينتين مرتبطتين.
- نسبة الكسب لـ "بلاك" لدراسة الفاعلية.

#### نتائج الدراسة:

للإجابة على أسئلة الدراسة استُخدمت منهجية تصميم المجموعة الواحدة بقياس قبلي وبعدي.

- السؤال الأول: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى  $(a \leq 0,05)$  بين درجات القياس القبلي ودرجات القياس البعدي المباشر لأفراد المجموعة على مقياس تقدير مهارات العناية بالذّات لصالح القياس البعدي؟

وللإجابة عن هذا السؤال وللوقوف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين درجات القياس

القبليّ ودرجات القياس البعديّ المباشر لأفراد العيّنة من الأطفال ذوي اضطراب طيف التّوحد على مقياس تقدير مهارات العناية بالذّات وذلك باستخدام اختبار ويلكسون (Wilcoxon Signed Ranks Test) لعيّنتين مرتبطتين، يّضح الآتي من خلال الجدول:

### جدول رقم (١)

بيّن دراسة الفروق بين متوسّطات درجات القياس القبليّ ودرجات القياس البعديّ المباشر لأفراد العيّنة من الأطفال ذوي اضطراب طيف التّوحد على مقياس تقدير مهارات العناية بالذّات، وذلك باستخدام اختبار ويلكسون (Wilcoxon) لعيّنتين مرتبطتين

مستوى الدّلالة	قيمة Z	الفروق	مجموع الرتب	متوسّط الرتب	العدد	إشارة الرتب
❖٠,٠٢٦	٢,٢٣-	بعدي > قبلي	٠,٠	٠,٠	٠	السالبة
		بعدي < قبلي	٢١,٠	٣,٥	٦	الموجبة
		بعدي = قبلي			٠	العلاقات

\* دالّة إحصائيّاً عند مستوى الدّلالة (٠,٠٥) \*\* دالّة إحصائيّاً عند مستوى الدّلالة (٠,٠١)

يتّضح من الجدول السّابق ومن خلال قيمة (Z) ودلالاتها أنّه توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسّط درجات مجموعة الأطفال ذوي اضطراب طيف التّوحد في القياس القبليّ وبين متوسّط درجات مجموعة الأطفال ذوي اضطراب طيف التّوحد في القياس البعديّ، لصالح متوسّط درجات مجموعة الأطفال ذوي اضطراب طيف التّوحد في القياس البعديّ، حيث كانت قيمة Z (-٢,٢٣)، ممّا يدلّ على أنّ مستوى مجموعة الأطفال ذوي اضطراب طيف التّوحد قد تحسّن بشكل ملحوظ في القياس البعديّ عن مستواهم في القياس القبليّ؛ ولقياس مدى فاعليّة البرنامج التّديبيّ القائم على استخدام النّمذجة بالفيديو في تنمية مهارات العناية بالذّات لدى أفراد العيّنة من الأطفال ذوي اضطراب طيف التّوحد في محافظة المجمع من القياس القبليّ إلى القياس البعديّ استُخدمت نسبة الكسب المعدل لبلالك وهي كما يأتي:

الانحراف المعياري	المتوسّط الحسابي	
٢,٦٧	٣١,٠	القياس القبليّ
١,٩٤	٤٥,٨٣	القياس البعديّ

$$\frac{\text{ص} + \text{س}}{\text{د}} + \frac{\text{ص} - \text{س}}{\text{د} - \text{س}} = \text{نسبة الكسب المعدل لبلاك}$$

حيث إن: ص = متوسط درجات الاختبار البعدي. س = متوسط درجات الاختبار القبلي  
د = النهاية العظمى للاختبار.

$$\frac{31,0 + 45,83}{52} + \frac{31,0 - 45,83}{31,0 - 52} = \text{نسبة الكسب المعدل لبلاك} = 2,18\%$$

ويقترح (بلاك) في هذا الشأن أن يكون الحد الفاصل لهذه النسبة هو ١,٢٪، مما يدل على مدى ارتفاع مستوى فاعلية البرنامج التدريبي القائم على استخدام النمذجة بالفيديو في تنمية مهارات العناية بالذات لدى أفراد العينة من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في محافظة المجمعة من القياس القبلي إلى القياس البعدي لصالح القياس البعدي.

- السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (  $\alpha \leq 0,05$  ) بين درجات القياس البعدي المباشر ودرجات القياس التتبعي المؤجل (بعد شهر من انتهاء البرنامج) لأفراد المجموعة على مقياس تقدير مهارات العناية بالذات لصالح القياس التتبعي المؤجل؟
- وللإجابة عن هذا السؤال، وللوقوف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين درجات القياس البعدي ودرجات القياس التتبعي المؤجل لأفراد العينة من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد على مقياس تقدير مهارات العناية بالذات وذلك باستخدام اختبار ويلكسون ( Wilcoxon Signed Ranks Test ) لعينتين مرتبطتين، ويتضح الآتي من خلال الجدول:

## جدول رقم (٢)

يبيّن دراسة الفروق بين متوسّطات درجات القياس البعديّ ودرجات القياس التّبعيّ المؤجّل لأفراد العيّنة من الأطفال ذوي اضطراب طيف التّوحدّ على مقياس تقدير مهارات العناية بالذّات وذلك باستخدام اختبار ويلكسون (Wilcoxon) لعيّنتين مرتبطتين

مستوى الدلالة	قيمة Z	الفروق	مجموع الرتب	متوسّط الرتب	العدد	إشارة الرتب
٠,٠٩٢	١,٦٩-	تبعي > بعدي	٢,٥٠	٢,٥٠	١	السالبة
		تبعي < بعدي	١٨,٥٠	٣,٧٠	٥	الموجبة
		تبعي = بعدي			٠	العلاقات

\* دالّة إحصائيّة عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)      \*\* دالّة إحصائيّة عند مستوى الدلالة (٠,٠١)

يُضح من الجدول السّابق ومن خلال قيمة (Z) ودلالاتها، أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسّط درجات مجموعة الأطفال ذوي اضطراب طيف التّوحدّ في القياس البعديّ، وبين متوسّط درجات مجموعة الأطفال ذوي اضطراب طيف التّوحدّ في القياس التّبعيّ المؤجّل؛ مما يدلّ على تقارب مستوى مجموعة الأطفال ذوي اضطراب طيف التّوحدّ في كلّ من القياس البعديّ والقياس التّبعيّ، على الرغم من وجود زيادة قليلة في التّبعيّ، كما يوضّحه الجدول في الأسفل، ولكن لم يرق هذا الاختلاف لوجود مستوى دلالة إحصائيّة، ويتبيّن أنّه على الرغم من أنّه لا توجد فاعليّة للبرنامج التّدريبيّ القائم على استخدام النّمذجة بالفيديو في تنمية مهارات العناية بالذّات لدى أفراد العيّنة من الأطفال ذوي اضطراب طيف التّوحدّ في محافظة المجمع من القياس البعديّ إلى القياس التّبعيّ، ولكن لم يقل مستوى الأطفال بينما زاد ولكن بنسبة قليلة.

الانحراف المعياري	المتوسّط الحسابي	
١,٩٤	٤٥,٨٣	القياس البعديّ
٣,٩٧	٤٨,٨٣	القياس التّبعيّ

مناقشة النّتائج:

- السّؤال الرّئيس: ما مدى فاعليّة برنامج تدريبيّ قائم على استخدام النّمذجة بالفيديو في تنمية مهارات العناية بالذّات لدى عيّنة من الأطفال ذوي اضطراب طيف التّوحدّ في محافظة المجمع؟

من خلال استعراض نتائج مستوى فاعلية البرنامج التدريبيّ نلاحظ وجود تحسّن واضح وملحوظ بعد تطبيق البرنامج التدريبيّ على أفراد العينة بدرجات متفاوتة فيما بينهم، ويُفسّر الباحثان ذلك بخصائص التطبيق الإلكترونيّ المستخدم لتنفيذ البرنامج التدريبيّ كونه يُراعي خصائص الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحّد فهم متعلّمون بصريّون والنمذجة بالفيديو محفّز بصريّ لهم، بالإضافة إلى أنّ التطبيق المستخدم في البرنامج التدريبيّ يقوم على تبسيط وتقسيم المهارة إلى مهارات فرعية: حتى يسهل على الطالب تعلّمها. كما تجدر الإشارة هنا إلى أنّ نتائج الدّراسة الحاليّة اتّفقت مع نتائج عددٍ من الدّراسات السابقة التي استخدمت برامج تدريبية قائمة على النمذجة بالفيديو في تعليم أطفال التوحّد، ومن أهمّ هذه الدّراسات، دراسة (Meister & Salls, 2015) التي أشارت إلى حدوث تطوّر وتحسّن في مهارات العناية بالذّات لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحّد نتيجة لاستخدام أسلوب النمذجة بالفيديو في عملية التعلّم؛ ودراسة (Mccoy & Hermansen, 2007) التي قامت بمراجعة وتحليل (٣٤) دراسة تناولت توظيف طريقة النمذجة بالفيديو والتي توصّلت إلى أنّ جميع تلك الدّراسات أثبتت فاعلية نمذجة الفيديو في إحداث تغيير في تعليم وتدريب الأطفال مهارات العناية بالذّات، إضافة إلى تعلّمهم مهارات نمائية وسلوكية أخرى جيدة، كما اتّفقت نتائج الدّراسة الحاليّة مع نتائج دراسة (Taylor et al., 2004) التي خلصت إلى أنّ النمذجة بالفيديو كان لها أثر فعّال في تحسين مهارات العناية بالذّات للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحّد.

- السؤال الفرعيّ الأوّل: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ( $\alpha \leq 0,05$ ) بين درجات القياس القبليّ ودرجات القياس البعديّ المباشر لأفراد العينة على مقياس تقدير مهارات العناية بالذّات لصالح القياس البعديّ؟

أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات أفراد العينة في القياس القبليّ، وبين متوسط درجات أفراد العينة في القياس البعديّ لصالح البعديّ، حيث كانت قيمة Z (-٢,٢٣)، ممّا يدلّ على أنّ مستوى أفراد العينة قد تحسّن بشكل ملحوظ في القياس البعديّ عن مستواهم في القياس القبليّ؛ ويُفسّر الباحثان هذا التحسّن الملحوظ إلى فاعلية البرنامج التدريبيّ المُقدّم في تنمية مهارات العناية بالذّات للأطفال التوحّديين؛ الأمر الذي قد يُعزى إلى أنّ الأطفال التوحّديين يفضّلون التعلّم البصريّ، بالإضافة إلى أنّ استخدام تقنية

النّمذجة بالفيديو تسمح للطفل بمشاهدة المقاطع المرئيّة في أيّ مكان، وهذا يسهّل عمليّة تكرار المشاهدة وسرعة تعلّمها وإتقانها. وهذا ما أكّدته نتائج الدّراسة الحاليّة حيث توافقت نتائجها مع ما توصّلت له دراسة هيهك وآخرون (Cihak et al., 2012)، والتي أشارت في نتائجها إلى أنّ نسبة تعلّم الطلاب كانت أسرع عند استخدام نمذجة الفيديو، كما اتّفقت نتائج هذه الدّراسة مع نتائج دراسة جودت (٢٠٠٩) والتي أشارت إلى وجود فروقٍ دالّةٍ إحصائيّاً في أداء المجموعة التّجريبية بين نتائج التّطبيق القبليّ والبعديّ المباشر في مهارات الحياة اليوميّة والاستقلاليّة الدّاتيّة لصالح القياس البعديّ، كما اتّفقت أيضاً نتائج هذه الدّراسة مع دراسة ميستر وسالس (Meister & Salls, 2015) التي أشارت إلى إظهار الطلاب متوسطً ٥٠,٥٪ من التّحسّن الملحوظ في أداء المهامّ التي دُرست بأسلوب نمذجة الفيديو خلال مدّة الدّراسة المتمثّلة في سنّة أسابيع.

- السّؤال الفرعيّ الثّاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى  $(a \leq 0,05)$  بين درجات القياس البعديّ المباشر ودرجات القياس التّتبعية المؤجّل (بعد شهر من انتهاء البرنامج) لأفراد العينة على مقياس تقدير مهارات العناية بالذّات لصالح القياس التّتبعية المؤجّل؟

أشارت النّتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسط درجات أفراد العينة في القياس البعديّ وبين متوسط درجاتهم في القياس التّتبعية المؤجّل ممّا يدلّ على تقارب مستوى الأطفال في كلّ من القياس البعديّ والقياس التّتبعية وذلك على الرغم من وجود زيادةٍ قليلةٍ في نتائج القياس التّتبعية؛ ويفسّر الباحثان ذلك في قصر الفترة الزّمنيّة بين القياس البعديّ والقياس التّتبعية المؤجّل (شهر واحد) لذلك يوجد تحسّنٌ بفارقٍ بسيطٍ، ولم يكن هنالك أيّ تراجع في اكتساب المهارات لدى الأطفال السنّة، بل على العكس زاد مستوى المهارة لديهم بفارقٍ بسيطٍ، ماعدا طفلٌ واحدٌ فقط كان لديه تراجعٌ بسيطٌ جدّاً في القياس التّتبعية عنه في القياس البعديّ، الأمر الذي قد يُعزى إلى ضعف التّعاون والاهتمام من قبل الأسرة فيما يتعلّق بالمّابعة والتّدريب المستمرّ في المنزل مقارنةً بأطفال العينة الآخرين الذين كان جوهر محافظتهم على مستواهم هو اهتمام ومّابعة الأسرة في المنزل لهم، بالإضافة إلى حرص الأخصائيّات على المّابعة والتّدريب المستمرّ لجميعهم على أداء المهارات المطلوبة منهم بشكلٍ مكثّفٍ، واتّفقت نتائج الدّراسة الحاليّة مع دراسة أحمد (٢٠١٥)، والتي أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين التّطبيق البعديّ والتّتبعية لكلا المجموعتين (النّمذجة بالفيديو والنّمذجة المتبادلة)؛ واختلفت نتائج الدّراسة الحاليّة

مع دراسة جودت (٢٠٠٩) والتي أشارت نتائجها إلى وجود فروقٍ دالّةٍ إحصائيًا لصالح التّطبيق التّتبعية المؤجّل بعد (٤٥) يوماً من انتهاء التّطبيق.

#### التّوصيات:

- وفي ضوء نتائج الدّراسة الحاليّة، فإنّ توصيات الباحثين تتمثّل في:
- تصميم برامج تعليميّةٍ محلّيةٍ للأطفال ذوي اضطراب طيف التّوحد، وذلك من خلال الاستفادة من البرامج التي أثبتت فاعليّتها في دولٍ متقدّمةٍ.
  - أهميّة تدريب الإخصائيّين والعاملين مع الأطفال من ذوي اضطراب طيف التّوحد على توظيف التّقنية الحديثّة بأنواعها كافّةً في تعليم وتدريب الأطفال التّوحديين.
  - إجراء دراساتٍ بحثيّةٍ مشابهةٍ على عيناتٍ أكبر لقياس فاعليّة النّمذجة في تحسين المهارات لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التّوحد.

## المراجع:

### المراجع العربية:

أحمد، كوثر. (٢٠١٦). فاعليّة برنامجين باستخدام النّمذجة المتبادلة والنّمذجة بالفيديو في تنمية مهارة التّقليد الحركي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التّوحد. مجلة الطفولة العربيّة، ١٧(٦٩)، ٧١-٩٦.

الجابري، محمد. (٢٠١٦). تدريس الطلبة ذوي اضطراب التّوحد باستخدام تقنية النّمذجة بالفيديو. ورقة عمل مقدّمة إلى مؤتمر التّوجهات الحديثة في التّربية الخاصّة، جامعة عمان العربيّة للدراسات العليا: الأردن.

الجلبي، سوسن. (٢٠٠٥). التّوحد الطفولي أسبابه - خصائصه - تشخيصه - علاجه. دمشق، سوريا: دار رسلان.

جودت، عبدالسلام. (٢٠٠٩). أثر برنامج تدريبيّ لتنمية عدد من مهارات الحياة اليوميّة والاستقلاليّة الذاتيّة لدى عيّنة من الأطفال التّوحديين باستخدام نماذج مباشرة وغير مباشرة. رسالة ماجستير (غير منشورة): جامعة حلوان، مصر.

داغستاني، بلقيس. (٢٠١١). استخدام جداول الأنشطة المصوّرة، مدخلٌ لإكساب بعض المهارات الحيّاتية لدى أطفال الروضة الذاتيين. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، ١٨(٢٢)، ٨٠-١٢٠.

سليمان، عبدالرحمن سيد. (٢٠٠٢). إعاقة التّوحد. القاهرة، مصر: مكتبة زهراء الشرق.

### المراجع الأجنبيّة: References

Aldi, C., Crigler, A., Kates-McElrath, K., Long, B., Smith, H., Rehak, K., & Wilkinson, L. (2016). Examining the effects of video modeling and prompts to teach activities of daily living skills. *Journal Behavior Analysis in Practice*, 9(4), 384-388.

Bandura, A. (1977). *Modeling theory (Social learning)*. Englewood Cliffs, NJ: General Learning Press.

Bellini, S., & Akullian, J. (2007). A meta-analysis of video modeling and video self-modeling interventions for children and adolescents with autism spectrum disorders. *Exceptional Children*, 73(3),

264–287. doi: /10.1177/001440290707300301

Buggey, T. (2005). Video self-modeling applications with students with autism spectrum disorder in a small private school setting. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 20 (1), 52–63.

doi:/10.1177/10883576050200010501

Carothers, D. E., & Taylor, R. L. (2004). How teachers and parents can work together to teach daily living skills to children with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 19 (2), 102–104. doi: /10.1177/10883576040190020501

Cihak, D. F., Smith, C. C., Cornett, A., & Coleman. (2012). The use of video modeling with the picture exchange communication system to increase independent communicative initiations in preschoolers with autism and developmental delays. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 27(1) 3-11.

Collins , B. (2003). Using video strategies to teach functional skills to students with moderate to severe. ERIC, 252-257. Retrieved from

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED481399.pdf>

Darden-Brunson, F., Green, A., & Goldstein, H. (2008). Video-based instruction for children with autism. In J. Luiselli, D. Russo, W. Christian, & S. Wilczynski (Eds.), *Effective practices for children with autism: Educational and behavioral support interventions that work* (pp. 241-268). Oxford: University Press.

Delano, M. E. (2007). Video modeling interventions for individuals with Autism. *Remedial and Special Education*, 28(1), 33–42. doi: /10.1177/07419325070280010401.

Dowrick, P. (1999). A review of self-modeling and related interventions. *Applied and Preventative Psychology*, 8, 23-39.

Goodley, D. (2017). *Disability studies: An interdisciplinary introduction (2nd Ed.)*. London: Sage.

Hitchcock, C. H., Dowrick, P. W., & Prater, M. A. (2003). Video self-modeling intervention in school-based settings: A review. *Remedial and Special*

*Education*, 24(1), 36–45. doi: /10.1177/074193250302400104

- Matson, J. L., Taras, M. E., Sevin, J. A., & Love, S. R. (1990). Teaching self – help skills to Autistic and Mentally Retarded, *Research in Developmental Disabilities*, 11(4), 361-378.
- McCoy, K., & Hermansen, E. (2007). Video modelling for individuals with autism: A review of model types and effects. *Education and Treatment of Children*, 30(4), 183-213.
- Meister, C., & Salls, J. (2015). Video modeling for teaching daily living skills to children with autism spectrum disorder: A pilot study. *Journal of Occupational Therapy, Schools & Early Intervention*. 8(4), 307-318.
- Pennington, R. (2010). Computer-assisted instruction for teaching academic skills to students with autism spectrum disorders: A review of literature. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 25 (4), 239–248.
- Rayner, C., Denholm ,C., & Sigafos, J. (2009). Video based intervention for individuals with autism: Key questions that remain unanswered. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 3(2), 291-303.
- Shiple, B., Lutzker, J., & Taubman, M. (2002). Teaching daily living skills to children with autism through instructional video modeling. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 4(3), 165–175.
- Sturmey, P. (2003). Video technology and persons with autism and other developmental disabilities: An emerging technology for PBS. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 5(1), 3-4.
- doi:/10.1177/10983007030050010401
- Taylor, B. A., Hughes, C. E., Richard, E., Hoch, H., & Rodriguez Coello, A. (2004). Teaching teenagers with autism to seek assistance when lost. *Journal of applied behavior analysis*, 37(1), 79-82.



Al Asmari, Saleh Saad Saeed. (2021). The role of school leadership supervisors in the sustainable professional development of secondary school leaders in Tabuk. *Journal of Educational Science*, 7 (2), 83-124.

## **The role of school leadership supervisors in the sustainable professional development of secondary school leaders in Tabuk**

**Saleh Saad Saeed Al Asmari**

Educational supervisor, Tabuk Education Department

Kingdom of Saudi Arabia

### **Abstract**

The study aimed at revealing the role of the supervisors of the school leadership in the sustainable professional development of secondary school leaders in the city of Tabuk in the fields (Meetings management, learning communities, training, performance evaluation), and aimed at detecting statistically significant differences between the response averages of individuals. The study community is attributed to sex variables, training courses in school leadership, the study was based on the descriptive survey method, and the questionnaire was used as a tool for data collection, and the study community is made up of (85) leaders and (39) leaders, and (46) leaders, the whole community was taken and Distribute the tool to them all, and recover from it (56) resolution to form (68%) From the study community, the results of the study found that the role of the supervisors of the school leadership in the sustainable professional development of high school leaders in each area of study (meeting management, learning Communities, training, performance evaluation), was at an average rating, and found that there are no differences of Statistical significance at the level of significance ( $\alpha \leq 0.05$ ) between the averages of the responses of the members of the study community according to the gender variable in the fields of study except the field (meetings management) for the benefit of males, and also found that there are no statistically significant differences at the level of significance ( $\alpha \leq 0.05$ ) between averages of responses The study community according to the variable number of training courses in the field of school leadership.

**Keywords:** School Leadership supervisors, sustainable professional development.

الأسمرى. صالح سعد سعيد. (٢٠٢١). دور مشرفي القيادة المدرسية في التنمية المهنية المستدامة لقيادة المدارس الثانوية بمدينة تبوك. مجلة العلوم التربوية، ٧ (٢)، ٨٣-١٢٤.

## دور مشرفي القيادة المدرسية في التنمية المهنية المستدامة لقيادة المدارس الثانوية بمدينة تبوك

صالح سعد سعيد الأسمرى<sup>(١)</sup>

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن دور مشرفي القيادة المدرسية في التنمية المهنية المستدامة لقيادة المدارس الثانوية بمدينة تبوك في المجالات (إدارة الاجتماعات، مجتمعات التعلم، التدريب، تقييم الأداء)، كما هدفت إلى الكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابة أفراد مجتمع الدراسة تُعزى لمتغيرات الجنس، والدورات التدريبية في القيادة المدرسية، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي، كما استُخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتكوّن مجتمع الدراسة من (٨٥) قائداً وقائدةً، منهم (٣٩) قائداً، و(٤٦) قائدةً، وقد أُخذ المجتمع كاملاً ووُزعت الأداة عليهم جميعاً، واستُردّ منها (٥٦) استبانة لتشكّل ما نسبته (٦٨٪) من مجتمع الدراسة، وتوصّلت نتائج الدراسة إلى أن دور مشرفي القيادة المدرسية في التنمية المهنية المستدامة لقيادة المدارس الثانوية في كلّ مجالٍ من مجالات الدراسة (إدارة الاجتماعات، مجتمعات التعلم، التدريب، تقييم الأداء) كان بتقديرٍ متوسطٍ، كما توصّلت إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين متوسطات استجابات أفراد مجتمع الدراسة وفقاً لمتغير الجنس في مجالات الدراسة ما عدا مجال (إدارة الاجتماعات) لصالح الذكور، وكما توصّلت إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين متوسطات استجابات أفراد مجتمع الدراسة وفقاً لمتغير عدد الدورات التدريبية في مجال القيادة المدرسية.

الكلمات المفتاحية: مشرفو القيادة المدرسية، التنمية المهنية المستدامة.

<sup>(١)</sup> مشرف تربوي، إدارة تعليم تبوك، المملكة العربية السعودية، saude551@hotmail.com

## مقدمة:

يُعدُّ إشراف القيادة المدرسية ركيزةً مهمَّةً من ركائز العمل التربويِّ، ويُعتبر حلقة الوصل بين إدارة التَّعليم والقيادة المدرسية حيث يُنشط بمشرف القيادة المدرسية عددٌ من المهامِّ الفنيَّة والقياديَّة والتَّربويَّة يسعى من خلالها إلى تطوير مستوى الأداء داخل المدرسة من خلال الارتقاء بمستوى أداء قائد المدرسة، فقائد المدرسة يحتاج إلى من يوجِّهه ويرشده ويشرف عليه، ويتلمَّس الحاجات التَّربويَّة التي قد يحتاجها، ويقترح الوسائل والبرامج الكفيلة بإشباعها لتحقيق التَّمية المهنية المستدامة لقائد المدرسة (الشُّهري، ٢٠١١: ٢).

وتبرز أهميَّة التَّمية المهنية المستدامة لقادة المدارس باعتبارها الاتجاه الأبرز لتطوير وإصلاح التَّعليم لمواجهة التَّغيُّرات التي يشهدها المجتمع، فالحاجة إلى تطوير ممارسات التَّمية المهنية المستدامة في المدارس أصبحت ملحَّة؛ إذ تُعدُّ الوسيلة الفاعلة والمؤثِّرة في عمليات التَّحسين والتَّطوير، والحاجة ملحَّة إلى وجود قادة مؤثِّرين وقادرين على إحداث التَّمية البشريَّة والنُّهوض بالمجتمع. (الشُّمري، ٢٠١٦: ٣٥٣)

وقد أشارت دراسة السُّريحي (٢٠١٢)، ودراسة بوضياف (٢٠١٥) إلى أهميَّة التَّمية المهنية المستدامة لقادة المدارس، وما تحقَّقه من تطوير لأدائهم، وتحسين للعمليَّة التَّعليميَّة، وأنَّ الدِّراسة الحاليَّة جاءت لتسليط الضُّوء على واقع دور مشرف القيادة المدرسية في التَّمية المهنية المستدامة لقادة المدارس الثانويَّة بمدينة تبوك، من حيث إكسابهم المهارات الميدانيَّة في المجالات الإداريَّة والفنيَّة ذات الصِّلة بالقيادة المدرسيَّة في مجالات إدارة الاجتماعات، ومجموعات التَّعلم، والتَّدريب، وتقويم الأداء.

## مشكلة الدِّراسة:

على الرغم من الجهود المبذولة في سبيل تحقيق التَّمية المهنية المستدامة للعاملين في حقل التَّعليم، إلَّا أنَّ تحقيقها لدى قادة المدارس لم يحظَ بالاهتمام اللازم والقدر المناسب من المسؤولين ومشرفي القيادة المدرسية باعتبارهم قادة تربويين يقع على عاتقهم أداء كثيرٍ من المهامِّ التي لا بدَّ أن يتمَّ إنجازها بكفاءةٍ وفاعليَّة. (السُّريحي، ٢٠١٢: ١٦)

كما أنَّ للتَّمية المهنية المستدامة فوائدٌ عديدةٌ لقادة المدارس في إحداث تغييرٍ وتعديلٍ في الأداء بما يتَّفِق مع متغيِّرات العصر، وزيادة الخبرات لدى قائد المدرسة بما يمكنه من اتِّخاذ

القرارات السليمة في مختلف المواقف التي تواجهه، والارتقاء بمستوى أداء القائد للأعمال المكلف بها من خلال إكسابه المعارف والمهارات العلمية والعملية اللازمة، وزيادة قدرات القائد التربويّ الإبداعية والفكرية ليتمكن من التكيّف مع متطلبات عمله، ومواجهة المشكلات والقدرة على حلّها. (الشّمري، ٢٠١٦: ٣٦١)

وأصبحت التنمية المهنية المستدامة في الوقت الحاضر مطلباً أساسياً لتحقيق النّطور الشّامل لعناصر العملية التّعليمية، وفي مقدّمة هذه العناصر قائد المدرسة وذلك من خلال دور مشرف القيادة المدرسية، إلا أنّ دوره ما زال دون الحدّ المأمول في تطوير أداء قادة المدارس، كما أشارت إلى ذلك دراسة المطلق (٢٠١٣)، ودراسة العمري (٢٠١٤)، وكذلك أشارت دراسة الصغير (٢٠٠٩) بأنّ قادة المدارس تفتقر إلى كثير من معايير مجتمعات التّعلم، وتواجه مجموعة من المشكلات التي تؤثر على جودة الأداء، وكذلك أشارت دراسة العدواني (٢٠١٠) بأنّ مشرفي القيادة المدرسية يؤدّون مهامهم التّدريبية بدرجة أقلّ من المهامّ الإدارية والفضية.

وبناءً على ما سبق؛ تتبلور مشكلة الدّراسة في محاولتها الكشف عن واقع دور مشرفي القيادة المدرسية في التّمية المهنية المستدامة لقادة المدارس التّأنيوية بمدينة تبوك.

#### أسئلة الدّراسة:

تحاول الدّراسة الإجابة عن التّساؤل الرّئيس التّالي: ما دور مشرفي القيادة المدرسية في

#### التّمية المهنية المستدامة لقادة المدارس التّأنيوية بمدينة تبوك؟

ويتفرّع من هذا التّساؤل الأسئلة الفرعية التّالية:

١. ما دور مشرفي القيادة المدرسية في التّمية المهنية المستدامة لقادة المدارس التّأنيوية في المجالات (إدارة الاجتماعات، مجتمعات التّعلم، التّدريب، تقويم الأداء) من وجهة نظر قادة المدارس؟
٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين متوسطات استجابة أفراد مجتمع الدّراسة حول دور مشرفي القيادة المدرسية في التّمية المهنية المستدامة لقادة المدارس التّأنيوية بمدينة تبوك تُعزى لمتغيّر الجنس؟
٣. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين متوسطات استجابة أفراد مجتمع الدّراسة حول دور مشرفي القيادة المدرسية في التّمية المهنية المستدامة لقادة المدارس التّأنيوية بمدينة تبوك تُعزى لمتغيّر الدّورات التّدريبية في القيادة المدرسية؟

## أهداف الدّراسة:

تهدف الدّراسة إلى:

١. تقدير دور مشرفي القيادة المدرسيّة في التّمية المهنيّة المستدامة لقادة المدارس التّأويّة بمدينة تبوك من وجهة نظر قادة المدارس في المجالات التّالية: (إدارة الاجتماعات، مجتمعات التّعلّم، التّدريب، تقويم الأداء).
٢. الكشف عمّا إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى دلالة  $(\alpha \leq 0.05)$  بين متوسّطات استجابات أفراد مجتمع الدّراسة حول دور مشرفي القيادة المدرسيّة في التّمية المهنيّة المستدامة لقادة المدارس التّأويّة بمدينة تبوك تُعزى لمتغيّرات الجنس، والدّورات التّدريبية في القيادة المدرسيّة.

## أهميّة الدّراسة:

يمكن تحديد أهميّة البحث في جانبين هما:

### الأهميّة النّظرية:

أنها تساهم بالمعرفة التّراكميّة حول موضوع التّمية المهنيّة المستدامة لقادة المدارس في المجالات: (إدارة الاجتماعات، مجتمعات التّعلّم، التّدريب، تقويم الأداء).

### الأهميّة التّطبيقية:

يؤمل من هذه الدّراسة توفير معلومات لإدارة الإشراف التّربويّ في مدينة تبوك تساعدها في تعزيز جوانب القوّة، ومعالجة جوانب الضّعف لدى مشرفي ومشرفات القيادة المدرسة فيما يتعلّق بالتّمية المهنيّة المستدامة لقادة المدارس، وكذلك يمكن استثمار تلك المعلومات في اقتراح البرامج اللازمة لتّمية مهارات قادة المدارس.

## حدود الدّراسة:

تتحدّد الدّراسة بالحدود التّالية:

١. الحدود الموضوعيّة: اقتصرت هذه الدّراسة على واقع دور مشرفي ومشرفات القيادة المدرسيّة في التّمية المهنيّة المستدامة لقادة المدارس التّأويّة بمدينة تبوك والتي حدّدت بالمجالات التّالية

(إدارة الاجتماعات، ومجتمعات التعلّم، والتدريب، وتقييم الأداء).

٢. الحدود البشرية: اقتصر تطبيق أداة الدراسة على قادة المدارس الثانوية للبنين والبنات الحكومية والأهلية بمدينة تبوك.
٣. الحدود المكانية: تمثّلت في المدارس الثانوية للبنين والبنات الحكومية والأهلية بمدينة تبوك.
٤. الحدود الزمانية: تمثّلت في وقت إجراء الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ١٤٣٩-١٤٤٠هـ.

#### مصطلحات الدراسة:

ومن أهم مصطلحات الدراسة الآتي:

#### التّمية المهنية المستدامة:

عرّفها الشّمري بأنها عملية منظمّة ومخطّطة ومستمرّة لبناء وتطوير قادة المدارس ووكلائهم تهدف إلى رفع كفاياتهم المهنية من خلال أساليب ووسائل التّمية المهنية المستدامة المختلفة (الشّمري، ٢٠١٦: ٣٦٠).

وتُعرّف التّمية المهنية المستدامة إجرائياً: بأنها مجموعة من البرامج والأنشطة التّربويّة المستمرّة التي ينفّذها مشرفو ومشرفات القيادة المدرسيّة من خلال أدوارهم الواقعيّة بهدف إكساب قادة المدارس مجموعة من المهارات والمعارف؛ لتحقيق التّمية المهنية المستدامة في المجالات (إدارة الاجتماعات، مجتمعات التعلّم، التدريب، تقييم الأداء) بهدف الارتقاء بمستوى أدائهم المهني.

#### إدارة الاجتماعات:

عرّفها عبدالجواد بأنها إدارة للمتناقضات، وإدارة للأفكار المختلفة والميول المختلفة والآراء والشخصيات المختلفة (عبدالجواد، ٢٠٠٠: ١٦).

وتُعرّف إجرائياً بأنها قيام مشرف القيادة المدرسيّة في تنمية مهارات إدارة الاجتماعات لدى قادة المدارس حتى تُحقّق الاجتماعات الأهداف المرجوة منها.

#### مجتمعات التعلّم:

مجتمعات التعلّم هي مجتمعات تبحث باستمرار عن التحسين والتّطوير من خلال تعزيز وتشجيع النّمو والمبادرة والابتكار، والبحث والاستقصاء والمشاركة، والعمل الجماعي، ولكي

تُحقَّق ما تسعى إليه من تحسين وتطوير يجب أن تهتمَّ بما يدور حولها في العالم الخارجي بما يمكنها من التنبؤ بالمشكلات المستقبلية (سليمان، ٢٠١٢: ١٨٧).

وتُعرَّف إجرائياً بأنها: ما يقوم به مشرف القيادة المدرسية لمساعدة قائد المدرسة في تحويل المدارس التقليدية إلى مجتمعات تعلُّم مهنية.

### التدريب:

وعرَّف سيّد والجمل التدريب بأنه: نشاطٌ مستمرٌّ لتزويد الفرد بمهارات وخبرات واتجاهات تجعله قادراً على مزاولة عملٍ ما يهدف إلى زيادة الإنتاجية له وللجهة التي يعمل بها، أو نقل معارف ومهارات وسلوكيات جديدة لتطوير كفاءة الفرد لأداء مهامَّ محدَّدة في الجهة التي يعمل بها (سيّد والجمل، ٢٠١٤: ١٦).

ويُعرَّف إجرائياً بأنه: قيام مشرف القيادة المدرسية في إكساب قادة المدارس المهارات والمعارف والاتجاهات اللازمة، وتنمية ما لديهم من خبرات لتحسين الأداء وذلك من خلال التدريب المستمر لهم.

### تقويم الأداء:

عرّفه إبراهيم بأنه عمليةٌ مستمرةٌ تُعنى بجمع المعلومات، وتحليلها للتعرف على مواطن القوة والضعف في أداء المؤسسة، والنقاط التي تحتاج إلى تطوير في ضوء معايير محدَّدة بهدف تحسين الأداء. (إبراهيم، ٢٠١٦: ٣٦٨)

ويُعرَّف إجرائياً بأنه: مساهمة مشرف القيادة المدرسية في إكساب قادة المدارس مهارات تقويم الأداء للمعلمين، ومساعدتهم على التنبؤ بمستوى الأداء مستقبلاً، كما تساعدهم على اتِّخاذ القرارات التي من شأنها تطوير الأداء وتحسينه في المدرسة.

### القيادة المدرسية:

عرَّف آل ناجي القيادة المدرسية بأنها: تصريف العمل التربوي على مستوى المدرسة الواحدة، وهي الوحدة الأساسية التي تقوم بتنفيذ السياسة التربوية وفق ما رسمته الإدارة التعليمية، وهي تعبر عن جميع الجهود القيادية التي يقوم بها قائد المدرسة وفريقه لإنجاز العمل داخل المدرسة على النحو الذي يحقُّ أهدافها. (آل ناجي، ٢٠١٣: ٢٤)

وتُعرَّف إجرائياً بأنها: قدرة قائد المدرسة على تحقيق الأهداف التربوية للمدرسة وذلك من

خلال اكتسابه مهارات إدارة الاجتماعات، وتحويل المدرسة إلى مجتمعات تعلم، وتمتية مهارات تقويم أداء المعلمين من خلال التّدريب المستمرّ التي يقدّمها مشرفو القيادة المدرسيّة.

### مشرف القيادة المدرسيّة:

يُعرفه الشّهري بأنّه: الشّخص المسؤول الذي يقوم بالإشراف على جميع الأعمال التي يؤدّيها قادة المدارس ووكلاؤها؛ لمساعدتهم في تطوير أدائهم بهدف تحسين القيادة المدرسيّة لتحقيق الأهداف التّعليميّة والتّربويّة (الشّهري، ٢٠١١: ٤).

ويُعرف إجرائياً بأنّه: معلّم مؤهّل تأهيلاً جامعياً، مع خبرة محدّدة في القيادة المدرسيّة، مكلف من قبل إدارة التّعليم بالإشراف على قادة المدارس ومساعدتهم، وتقديم الدّعم الفنيّ والاستشارة لهم، وتطوير أدائهم من خلال التّمتية المهنيّة المستدامة لهم في مجالات (إدارة الاجتماعات، مجتمعات التّعلم، التّدريب، تقويم الأداء).

### الإطار التّظريّ:

أسس التّمتية المهنيّة المستدامة:

يذكر سيّد والجمل (٢٠١٤: ٢٠٦) أنّ هناك مبادئ وأسساً تقوم التّمتية المهنيّة المستدامة عليها، ومن أهمّ هذه المبادئ:

١. الواقعيّة: وتعني الانطلاق في تخطيط برامج التّمتية المهنيّة المستدامة الموجودة لقادة المدارس على أساس من الاستقراء الواعي، والتّحديد الدّقيق لاحتياجاتهم التّربويّة الفعلية.
٢. الاستمراريّة: وتعني استمرار عمليّات التّدريب؛ لتساير المستجدّات التّربويّة والمكتشفات العلميّة والتّكنولوجيّة وتستوعب أهداف خطط التّجديد التّربوي.
٣. التّنوّع والتّعدّد: وتعني تنوّع أساليب وأنشطة التّدريب، وتعدّدها لتتناسب مع كافّة الفئات المستهدفة باختلاف احتياجاتها التّربويّة.
٤. التّكامل: وتعني مراعاة التّتابع في بناء البرامج الموجهة لكلّ فئة من القادة المستهدفين، إلى جانب ترابط البرامج المختلفة الموجهة للمستهدفين من الفئات المختلفة من ناحية أخرى.
٥. التّعاونيّة: وتعني مشاركة المدرّب (مشرف القيادة المدرسيّة)، والمتدرّب (قادة المدارس) في تخطيطها، وأن تُدار كخطّة متكاملة طويلة الأجل.

٦. الدافعية: وتعني أن تستند على نظام حوافز شامل يكافئ الفائز الملتزم بالاندماج في برامجها، والتميز في إنجاز متطلباتها وأنشطتها.
٧. الإنسانية: وتعني أنها تخطط برامجها، وتدار فعاليتها على أساس من احترام أفكار وأنجاهات قادة المدارس ومراعاة طاقتهم وقدراتهم التدريبيّة.
٨. الدمج: وتعني دمج التكنولوجيا المتقدّمة في عمليات التّدريب كوسائل تدريبيّة.
٩. المتابعة والتّقييم: وتعني متابعة أداء المتدرّب في الميدان لتقوم برامجها على أساس مدى تأثيرها على فعاليّة أداءه وتطوير ممارسته.

### مجالات تحقيق التنمية المهنية المستدامة لقادة المدارس في الدراسة الحالية:

من خلال الأساليب الإشرافية التي يتبعها مشرف القيادة المدرسية، والتي يستخدمها كوسائل لتحقيق التنمية المهنية المستدامة لقادة المدارس، ومن خلال الأدوار والمهام التي يقوم بها مشرف القيادة المدرسية ندرك أن مجالات التنمية المهنية المستدامة لقادة المدارس تتعدّد بتعدّد المهام والواجبات والصّلاحيات، وبعد أخذ الباحث آراء مشرفي القيادة المدرسية في المجالات التي تحقّق تنمية مهنيّة مستدامة لقادة المدارس في ظلّ توجّهات وتطلّعات وأهداف وزارة التّعليم، والاحتياجات الفعلية لقادة المدارس في الوقت الحالي، وكذلك اطلاع الباحث على الأدبيات التّربويّة. حدّدت أربعة مجالات يمكن من خلالها تحقيق التنمية المهنية المستدامة لقادة المدارس، وذلك لأهميتها ومنها ما يلي:

### المجال الأول: إدارة الاجتماعات:

تعتبر إدارة الاجتماعات مهارة أساسية في عمل قائد المدرسة؛ لما للاجتماعات من أهميّة في التّظيم، والتّوجيه، وتحسين العمل المدرسيّ، وإبراز المشكلات التي تعترض العملية التّعليمية ودراستها، واقتراح الحلول لها؛ لذا يجب أن تُدار بالطريقة الصّحيحة لتحقيق الأهداف المرجوة منها. ويعود ذبوع استخدام الاجتماعات كوسيلة إدارية إلى تطوّر الفكر الإنسانيّ باتجاهه نحو الفكر الجماعيّ والقيادة الديمقراطيّة، وإلى الأهداف المهمّة التي تحقّقها الاجتماعات، مثل تشييط الاهتمام بالمشكلات والمقترحات والأفكار، والمساعدة في حلّ هذه المشكلات والوصول لنتائج إيجابيّة، واكتساب القبول لدى الجماعة للتّقدم في تنفيذ الحلول التي تقرّرت (السّدحان، ٢٠١٦: ٣٩٩).

ولمشرف القيادة المدرسية أثر بارز في تطوير ذلك لدى قائد المدرسة لكي تحقّق الاجتماعات

أهدافها، حيث يوضِّح لقائد المدرسة الأسلوب الجيّد لإدارة هذه الاجتماعات، وكيفية تنفيذ قراراتها، كما يوضِّح له أهميّة التخطيط والتنظيم والمتابعة والتّقييم لهذه الاجتماعات، وكيفية الاستفادة منها في مجالات كثيرة، منها التّعارف، وبناء مجتمعات التّعلم، والعلاقات الإنسانيّة بين المعلّمين، وكذلك الاستفادة القصوى من خبرات ودعم أولياء الأمور مما يساعد المدرسة في تحقيق ذلك عن طريق تعزيز التّعاون بين المدرسة والبيت بإشراكهم في اللّجان المدرسيّة (العمرى، ٢٠١٤: ٧٣).

### المجال الثّاني: مجتمعات التّعلم:

تُعدّ مجتمعات التّعلم من أهمّ ركائز تطوير المدارس، وتُشكّل الإطار الأكثر فاعليّةً للتنمية المهنيّة المستدامة التي تساعد قائد المدرسة على تحسين أداء المدرسة بشكلٍ عامّ. وقد أوردت وزارة التّعليم (١٤٣٥: ٤٢) في دليل مجتمعات التّعلم المهنيّة ما يقوم به مشرف القيادة المدرسيّة لتحقيق التّسمية المهنيّة المستدامة لقادة المدارس وذلك على التّحوّ التالي:

١. إنشاء قاعدة معلوماتٍ بمؤهلاتٍ وقدرات القيادة المدرسيّة.
٢. تحديد وتصنيف الحاجات المشتركة للقيادة المدرسيّة.
٣. تحديد وتصنيف المهارات المتميّزة لدى قادة المدارس.
٤. ربط احتياجات القيادة المدرسيّة مع القدرات المتوفّرة.
٥. تشكيل مجتمعات التّعلم وفقاً لحاجات التّسمية المهنيّة لقيادات المدارس.
٦. عقد ورش توعيةٍ بمجتمعات التّعلم لقيادات المدارس.
٧. البناء التّشاركيّ لخطة التّطوير المهنيّ لمجتمع التّعلم لقيادات المدارس لتشمل: المهارات المهنيّة، أوعية وأدوات التّطوير المهنيّ لمجتمع التّعلم، موضوعات التّطبيق، زمن التّنفيد، متطلّبات التّنفيد.
٨. تفعيل التّواصل الإلكترونيّ للتّعلم المهنيّ، وتبادل الملفّات المرئيّة والمسجّلة والبحوث وغيرها. ومن النقاط السّابقة يمكن القول بأنّ أهمّ العوامل التي تدعم استمراريّة مجتمعات التّعلم المهنيّة هي القيادة المدرسيّة الواعيّة، والدّعم المستمرّ من مشرف القيادة المدرسيّة، وذلك من خلال التّسمية المهنيّة المستدامة لهم، والتي تُعدّ من المتطلّبات المهمّة لنجاح المدارس في تحويلها إلى مجتمعات تعلّم مهنيّة.

### المجال الثالث: التدريب:

يُعتبر التدريب من أهم مجالات التنمية المهنية المستدامة التي يمكن لمشرف القيادة المدرسية من خلاله تزويد قادة المدارس بالمهارات والخبرات والاتجاهات الحديثة في العملية التعليمية، وتطوير أدائهم باستمرار.

ذكر سيد والجمل (٢٠١٤: ١١٥) أهمية التدريب لقائد المدرسة كما يلي:

١. رفع مستوى أدائه بتطوير معارفه، وزيادة قدراته على التجديد والإبداع، وتمكّنه من القيام بمهامه المتجددة والمتطورة بكفاءة.
  ٢. تعزيز خبراته، وتطوير مهاراته، وتعريفه بمشكلات التعليم، وطرق علاجها.
  ٣. تعريفه بالأساليب الحديثة المتطورة في التعليم، وطرق تحسين العلاقة الإنسانية داخل البيئة المدرسية.
  ٤. تبصيره بالطرق المناسبة والتي تساعده على أداء عمله بطريقة جيدة، وبجهد قليل في وقت قصير.
  ٥. تمكينه من مواكبة المستجدات العالمية حتى يستطيع مواجهة احتياجات المعلمين في المدرسة.
  ٦. تساعده في تحقيق ذاته، ويشعر بأنه أصبح على درجة عالية من الكفاءة، مما يولد لديه الإحساس بالتميز والتفوق.
  ٧. تساعده على الاستفادة من الخبرات التي يقدمها زملاؤه، وتبادل الأفكار فيما بينهم.
  ٨. وسيلة مناسبة لتغيير الاتجاهات نحو التجديد في المهنة وتطويرها.
- وعليه يمكن القول بأن للتدريب أهمية بالغة لقادة المدارس لمواكبة التغيرات والمستجدات في بيئة العمل، والتغلب على العديد من المشكلات التي تواجههم في الميدان التربوي، كما أن له دوراً هاماً في تنمية وتطوير ما لديهم من مهارات، ومعارف، وخبرات؛ لتحسين أدائهم للتعامل مع المواقف التعليمية المختلفة.

### المجال الرابع: تقويم الأداء:

يُعتبر تقويم الأداء جزءاً لا يتجزأ من الوظيفة الإدارية التي يقوم بها قائد المدرسة للتأكد من أداء عمله فيما يتعلق بالتخطيط، والتنظيم، والتوجيه، والمتابعة؛ لتحسين العملية التعليمية، وتقويم وتطوير أداء المعلمين.

ذكر الشّهري (٢٠١١: ١٦) أنّ ممارسات مشرف القيادة المدرسيّة في مجال تقييم الأداء من خلال ما يلي:

١. العمل على علاج المشكلات التي تعيق قادة المدارس عن تأدية واجبهم.
٢. تدارس التّخطيط والتّخطيط المعدّ من قبل قادة المدارس، ويشمل ذلك الجدول الدراسيّ، وتنظيم المجالس وغيرها، بهدف مساعدة قائد المدرسة على اتّباع أفضل السُّبل للقيام بدوره.
٣. اقتراح البرامج التّربويّة التي تهدف إلى تطوير القيادة المدرسيّة، والمشاركة في إعدادها، وتنفيذها بالتّسيق مع جهات الاختصاص الأخرى.
٤. توسيع قاعدة الاستفادة ممّن حضروا دوراتٍ تدريبيّة، ومتابعتهم، وتقييم أثر التّدريب في أدائهم.
٥. حتّ قادة المدارس على أن تتّسم عمليّة التّقويم بالعدالة والموضوعيّة.
٦. حتّ قادة المدارس على تشجيع المعلّمين على التّجديد والتّجريب والإبداع في أساليب تعاملهم مع البيئّة المدرسيّة ومع المادّة العلميّة التي يدرّسونها، ومساعدتهم في تطوير قدراتهم وتحسين أدائهم.
٧. نقل الخبرات المفيدة والمتميّزة إلى المدارس التي يزورها بهدف الاستفادة منها.

الدّراسات السّابقة: (الدّراسات العربيّة والأجنبيّة):

أولاً: الدّراسات المتعلّقة بإشراف القيادة المدرسيّة:

دراسة العدواني (٢٠١٠)، هدفت إلى الكشف عن متطلّبات أداء مشرفي الإدارة المدرسيّة من وجهة نظر مديري المدارس التّأنيويّة بمحافظة جدّة، وتحديد العقبات والمشكلات التي تعوق مشرفي الإدارة المدرسيّة عن أداء أدوارهم الوظيفيّة، وقد استخدم المنهج الوصفيّ، واعتمد على الاستبانة كأداةٍ لجمع المعلومات، وطُبّقت الدّراسة على (١٠٥) من المديرين، ومن أبرز نتائج الدّراسة: أنّ مشرفي الإدارة المدرسيّة يؤدّون مهامّهم الإداريّة وكذلك الفنيّة بدرجةٍ كبيرة، وأنّهم يؤدّون مهامّهم التّدريبيّة بدرجةٍ أقلّ من المهامّ الإداريّة والفنيّة.

دراسة الشّهري (٢٠١١)، هدفت الدّراسة إلى الكشف عن مدى قيام مشرفي الإدارة المدرسيّة بأدوارهم اللازمة لتطوير أداء مديري المدارس الحكوميّة للبنين بالمدينة المنوّرة من منظور المديرين في مجال العلاقات الإنسانيّة، ومجال التّخطيط، ومجال التّظيم الإداريّ، ومجال تطبيق

الجودة الشّاملة، واستخدم المنهج الوصفيّ، واعتمد على أداتين هما: الاستبانة التي طبّقت على (١٠٤) من المديرين، والمقابلة مع (١٦) من مشرفي الإدارة المدرسيّة، ومن أبرز نتائج الدّراسة أنّ أفراد العيّنة يرون أنّ دور المشرفين في تطوير أداء مديري المدارس في كلّ المجالات يتحقّق بدرجةٍ متوسّطةٍ، وأظهرت النتائج أنّه توجد فروق ذات دلالةٍ إحصائيّةٍ تبعاً لمتغيّر الدّورات التّدريبية لصالح الذين التحقوا بثلاث دوراتٍ فأكثر.

دراسة الزّهراي (٢٠١٢)، وهدفت الدّراسة إلى الكشف عن درجة مساهمة مشرفي الإدارة المدرسيّة في تطوير الإدارة المدرسيّة في مدارس المملكة العربيّة السّعوديّة من وجهة نظر مديري المدارس، وقد استخدم المنهج الوصفيّ، واستخدم استبانة لجمع المعلومات، وطبّقت العيّنة على (٣٧١) مديراً ومديرةً، ومن أبرز نتائج الدّراسة أنّ درجة مساهمة مشرفي الإدارة المدرسيّة في تطوير الإدارة المدرسيّة جاءت متوسّطةٍ، وأظهرت وجود فروق ذات دلالةٍ إحصائيّةٍ لمتغيّر الجنس في مجال المتابعة والتّوجيه والتّدريب والإبداع لصالح المذكور.

الهاجري (٢٠١٣)، هدفت الدّراسة إلى التّعرّف على واقع ممارسة مشرفي الإدارة المدرسيّة لأساليب الإشراف التّربويّ في إدارة التّربية والتّعليم بمحافظة بيشة من وجهة نظر مديري المدارس، واعتمد على المنهج الوصفيّ، واستخدم الاستبانة كأداةٍ لجمع البيانات والمعلومات، وطبّقت الدّراسة على (٢٥٦) مديراً، و(١٠) مشرفين للإدارة المدرسيّة، وأبرز نتائج الدّراسة: جاءت تقديرات أفراد الدّراسة على درجة ممارسة مشرفي الإدارة المدرسيّة لأساليب الإشراف التّربويّ بدرجةٍ متوسّطةٍ.

دراسة الشّراري (٢٠١٤)، هدفت الدّراسة إلى الكشف عن دور مشرف الإدارة المدرسيّة في تطوير أداء مديري المدارس من وجهة نظر مديري المدارس في منطقة الجوف في المجالات: (التّخطيط، والتنظيم الإداري، العلاقات الإنسانيّة، الاتّصال الإداري الفعّال، التّمية المهنيّة، التّقويم والتّطوير، تطبيق الجودة الشّاملة، المجتمع المحلي، المرافق المدرسيّة)، واستخدم الباحث المنهج الوصفيّ، وتكوّنت عيّنة البحث من (٢٧٣) مديراً ومديرةً، واستخدم الاستبانة كأداةٍ لجمع البيانات والمعلومات، ومن أبرز النتائج أنّ دور مشرف الإدارة المدرسيّة في تطوير أداء مديري المدارس ومجالاته كان بدرجةٍ تقديرٍ متوسّطةٍ.

دراسة تيسفو و هوفمان (Tesfaw and Hofman, 2012) وهدفت الدّراسة إلى التّعرّف

على الممارسات الإشرافية التربوية وعلاقتها بالتّسمية المهنية المستدامة كما يدرّكها مديرو مدارس التّعليم الخاصّ والحكوميّ في أديس أبابا، وكذلك إلى التّعرّف على تصوّرات المعلّمين نحو الإشراف التربويّ، وبشكلٍ أكثر تحديداً على الاستخدام الفعليّ والمثاليّ للممارسات الإشرافية التربوية المختارة في المدارس التّأنيوية في أديس أبابا، وقد استخدم المنهج المسحّي الوصفيّ، وطبّقت العيّنة على (٢٠٠) من المعلّمين، واستخدم الاستبانة كأداةٍ لجمع البيانات والمعلومات، وأبرز نتائج الدّراسة أنّ جميع الممارسات الإشرافية ما عدا تدريب الأقران تمارس بدرجةٍ قليلةٍ.

### ثانياً: دراساتٌ تناولت التّسمية المهنية المستدامة ومجالات الدّراسة الحاليّة:

دراسة المدهرش (٢٠٠٦)، هدفت الدّراسة إلى التّعرّف على مدى امتلاك مديري المدارس في محافظة طريف لمهارات تقويم الأداء الوظيفيّ للمعلّمين من وجهة نظر المعلّمين في المجالات: (المجال الإداري، المجال الفنّي، المجال الإنساني)، واستخدم الباحث المنهج الوصفيّ، وطبّق الدّراسة على عيّنةٍ بلغ عددها (٤٧٤) معلّماً ومعلّمةً، واستخدم الاستبانة كأداةٍ لجمع البيانات والمعلومات، ومن أبرز نتائج الدّراسة أنّ درجة مدى امتلاك مديري المدارس لمهارات تقويم الأداء الوظيفيّ للمعلّمين كانت كبيرةً، وأظهرت النتائج أنّه لا توجد فروق ذات دلالةٍ إحصائيّةٍ وفق متغيّر الجنس.

دراسة الصغير (٢٠٠٩)، هدفت الدّراسة إلى التّعرّف على الأهميّة التربويّة لمجتمعات التّعلّم كنموذجٍ لضمان الجودة في المدارس، والكشف عن مدى تواجد مجتمعات التّعلّم في بعض المدارس التّأنيوية بدولة الإمارات العربيّة المتّحدة، واستخدم الباحث المنهج الوصفيّ، وطبّقت الدّراسة على عيّنةٍ بلغت (٦٥٠) من مديري وموجّهي ومعلّمي مرحلة التّعليم التّأنيويّ، واستخدم الاستبانة كأداةٍ لجمع البيانات والمعلومات، ومن أبرز نتائج الدّراسة أنّ عيّنة الدّراسة تفتقر إلى كثيرٍ من معايير مجتمعات التّعلّم، وقدمت الدّراسة تصوّراً إجرائياً لتحويل المدارس إلى مجتمعات للتّعلّم.

دراسة الصّالحيّة (٢٠١٠)، هدفت الدّراسة إلى الكشف عن واقع تطبيق برامج التّسمية المهنية المستدامة في ضوء معايير الجودة الشّاملة من وجهة نظر مديري المدارس، ومساعدتهم بسلطنة عمان، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفيّ، وطبّقت الدّراسة على (٣٢٥) مديراً ومديرةً، ومساعداً ومساعدةً، واستخدمت الاستبانة كأداةٍ لجمع المعلومات، ومن أبرز نتائج الدّراسة أنّ واقع تطبيق برامج التّسمية المهنية المستدامة من وجهة نظر العيّنة على جميع محاور الدّراسة كان عالياً، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالةٍ إحصائيّةٍ لصالح الإناث.

دراسة السريحي (٢٠١٢)، هدفت الدّراسة إلى التّعرّف على درجة توافر آليات التّسمية المهنية المستدامة لمديري المدارس الحكوميّة بمحافظة جدّة، والصّعوبات التي تواجهها من وجهة نظر مديري المدارس في الأبعاد التّالية: الاتّصال والتّواصل، وإدارة بناء فرق العمل، والتّدريب والتّطوير، وإدارة الاجتماعات، والتّفويض. وقد استخدم المنهج الوصفيّ المسحيّ، وطبّق العيّنة على (٢٠٠) مدير، واستخدم الاستبانة كأداة لجمع البيانات والمعلومات، ومن أبرز نتائج الدّراسة أنّ مستوى توافر الآليات التي تتعلّق بالتّسمية المهنية المستدامة من وجهة نظر العيّنة في جميع أبعاد الدّراسة كانت بدرجة عالية.

دراسة الرّأيدي (٢٠١٣)، هدفت الدّراسة إلى معرفة درجة ممارسة مهارات إدارة الاجتماعات لدى مديري المرحلة التّأنيوية بمحافظة الطّائف من وجهة نظر المديرين والمعلّمين، وقد استخدم المنهج الوصفيّ، وتكوّنت عيّنة الدّراسة من (٣٥٥) معلّمًا ومديرًا، واستخدم الاستبانة كأداة لجمع البيانات والمعلومات، ومن أبرز نتائج الدّراسة أنّ درجة ممارسة مهارات إدارة الاجتماعات لجميع المحاور كانت بدرجة عالية.

دراسة المطلق (٢٠١٣)، وهدفت الدّراسة إلى التّعرّف على دور مشرفي الإدارة المدرسية في التّسمية المهنية المستدامة لمديري مدارس التّعليم العامّ بمدينة حائل، فيما يتعلّق بالمجالات التّالية: (القيادة التّشاركيّة، الاتّصال والتّواصل، اتّخاذ القرارات، التّدريب والتّطوير، بناء فرق العمل)، وقد استخدم المنهج الوصفيّ المسحيّ، وطبّق العيّنة على (١٩٨) مديرًا، واستخدم الاستبانة كأداة لجمع البيانات والمعلومات، ومن أبرز نتائج الدّراسة أنّ درجة تقدير دور مشرفي الإدارة المدرسية في التّسمية المهنية المستدامة لمديري المدارس من وجهة نظر المديرين قد جاءت بدرجة تقدير متوسّطة للأداة ككلّ.

دراسة العمري (٢٠١٤)، هدفت الدّراسة إلى التّعرّف على دور مكاتب التّربية والتّعليم في تحقيق التّسمية المهنية للقيادات التّربويّة من وجهة نظر المديرين والوكلاء بمدارس التّعليم العامّ بمحافظة الخوارة في مجال الاتّصال والتّدريب وإدارة الاجتماعات، وقد استخدم المنهج الوصفيّ المسحيّ، وطبّق العيّنة على (١٠٥) من المديرين، و(٤٣) وكيلًا، واستخدم الاستبانة كأداة لجمع البيانات والمعلومات.

ومن أبرز أهمّ نتائج الدّراسة أنّ الدّرجة الكلّيّة لاستجابات أفراد العيّنة لتقدير دور مكاتب التّعليم في تحقيق التّسمية المهنية للقيادات التّربويّة من المديرين والوكلاء بمدارس التّعليم العامّ من خلال الممارسات الإشرافية لمرشي الإدارة والمشرفين المنسّقين كانت بدرجة متوسّطة، وأظهرت

النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير الدورات التدريبية.

دراسة البلوي (٢٠١٤)، هدفت الدراسة إلى تطوير أداة لتقويم أداء مديري مدارس التعليم العام في منطقة تبوك التعليمية في المملكة العربية السعودية، في المجالات التالية: التخطيط، والتقويم، والقيادة، والعلاقات الإنسانية، والتحصين والتطوير، والتنمية المهنية، واستخدمت الباحثة المنهج المسحي التطويري، وطُبقت الدراسة على (٤٠٣) من المديرين والمديرات لجميع المراحل، واستخدمت الباحثة الاستبانة كأداة لجمع البيانات والمعلومات.

ومن أبرز نتائج الدراسة كان تقدير أفراد مجتمع الدراسة لواقع تقويم أداء مديري مدارس التعليم في منطقة تبوك بالمملكة العربية السعودية بدرجة متوسطة في كافة المجالات.

دراسة بوضياف (٢٠١٥)، هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة توفر آليات التنمية المهنية المستدامة لمديري المدارس الابتدائية بمدينة المسيلة في الجزائر من وجهة نظرهم، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وطُبقت الدراسة على عينة مكونة من (٤٠) مديراً ومديرة، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات والمعلومات، ومن أبرز نتائج الدراسة أن درجة توافر آليات التنمية المهنية المستدامة لمديري المدارس الابتدائية بمدينة المسيلة في الجزائر من وجهة نظرهم كانت متوسطة.

دراسة عياصرة (٢٠١٦)، هدفت الدراسة إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الحكومية الأساسية والثانوية في محافظة جرش من وجهة نظرهم، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وطُبقت الدراسة على مجتمع الدراسة البالغ (١٧٩) مديراً ومديرة، واستخدم الاستبانة كأداة لجمع المعلومات، ومن أبرز النتائج أن مستوى الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس من وجهة نظرهم كان متوسطاً، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية لمستوى الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الحكومية الأساسية والثانوية لمتغير الخبرة لصالح المديرين.

دراسة وبفير وبيدر (Opfer and Peddr, 2010)، التي هدفت إلى التعرف على تصورات مديري المدارس والمعلمين في إنجلترا عن فوائد وفاعلية أنشطة التنمية المهنية المستمرة، واعتمدت الدراسة على منهجية البحث المختلطة، والتحليل المتعمق لأدبيات التنمية المهنية المستمرة، كذلك البيانات النوعية التي جمعت من تسع مدارس ابتدائية، وثلاث ثانويات، من خلال تطبيق الاستبيان على عينة عشوائية من معلمي المرحلة الابتدائية والثانوية، ومن أبرز النتائج ضعف فاعلية التنمية المهنية المستمرة على مستوى ممارسات المعلمين، وضعف فاعلية التنمية المهنية المستمرة فيما يتعلق بأساليب ومدّة أنشطة التنمية المهنية المستمرة.

دراسة بالباين (Balbalin, 2017)، هدفت الدراسة إلى التّعرف على أدوار وآراء مديري المدارس الثانوية في تطوير مجتمعات التّعلم المهنيّ في الفلبين، وطُبقت الدراسة على خمس مدارس ثانوية عامّة في ماسريات، والمشاركون في الدراسة هم جميع المديرين في مدارسهم، وتُجرى مقابلات فرديةً شبه منظّمة في كلّ مدرسة، حيث كان ثلاثة من بين المشاركين الخمسة إنثاءً، واثان من الذّكور، وقد استخدم الباحث المقابلة كأداةٍ لجمع البيانات والمعلومات، ومن أبرز نتائج الدراسة عدم وجود برامج مستمرةٍ للتّطوير المهنيّ للمدرّسين في الفلبين، كما أنّ الفرص في حضور برامج التّطوير المهنيّ للمدرّسين ضعيفةٌ.

#### التّعليق على الدراسات السابقة:

في ضوء ما استُعرض من دراساتٍ يمكن توضيح جوانب الشّبه والاختلاف: تُعتبر دراسة المطلق (٢٠١٣) من أقرب الدراسات للدراسة الحاليّة لأنها تناولت دور مشرفي القيادة المدرسية في التّمية المهنية المستدامة لقادة المدارس، فهي تشابه الدراسة الحاليّة من ناحية الهدف ومجال التّدريب، وتختلف عنها في مجالات الدراسة الأخرى، وفي متغيّرات الدراسة حيث ركّزت الدراسة الحاليّة على متغيّر الجنس.

وتتشابه الدراسة الحاليّة من حيث الموضوع والاهتمام مع دراسة الصّالحية (٢٠١٠)، ودراسة العدواني (٢٠١٠)، ودراسة الزّهراني (٢٠١٢)، ودراسة الشّهري (٢٠١١)، ودراسة السريحي (٢٠١٢)، ودراسة الهاجري (٢٠١٣)، ودراسة الشراري (٢٠١٤)، ودراسة العمري (٢٠١٤)، ودراسة بوضياف (٢٠١٥)، ودراسة (Opfer and Peddr, 2010)، ودراسة (Tesfaw and Hofman, 2012)، ودراسات ركّزت على مجالات التّمية المهنية المستدامة التي تمّ اختيارها في هذه الدراسة، وفي مجال إدارة الاجتماعات دراسة الزّايدي (٢٠١٣)، وفي مجال مجتمعات التّعلم دراسة الصغير (٢٠٠٩)، ودراسة بالباين (Balbalin, 2017)، وفي مجال التّدريب دراسة عياصرة (٢٠١٦)، وفي مجال تقويم الأداء دراسة البلوي (٢٠١٤)، ودراسة المدهرش (٢٠٠٦).

ومن حيث المنهج المستخدم في الدراسة الحاليّة المنهج الوصفيّ كما في دراسة المدهرش (٢٠٠٦)، ودراسة الصّالحية (٢٠١٠)، ودراسة الشّهري (٢٠١١)، ودراسة السريحي (٢٠١٢)، ودراسة الزّايدي (٢٠١٣)، ودراسة المطلق (٢٠١٣)، ودراسة الشراري (٢٠١٤)، ودراسة العمري (٢٠١٤)، ودراسة بوضياف (٢٠١٥)، ودراسة (Tesfaw and Hofman, 2012)، واختلفت مع دراسة البلوي (٢٠١٤) التي استخدمت المنهج المسحيّ التّطويريّ، وكذلك اختلفت مع دراسة

(Opfer and Peddr, 2010) التي استخدمت منهجية البحث المختلطة.

ومن حيث المجتمع، تكوّن مجتمع الدراسة الحاليّة من قائدي وقائدات المرحلة الثانويّة في مدينة تبوك، وقد تشابهت مع دراسة البلوي (٢٠١٤)، ودراسة عياصرة (٢٠١٦) حيث تكوّن المجتمع من قائدي وقائدات المدارس، بينما جاء مجتمع الدراسة متفاوتاً بين الدراسات، ففي دراسة الصالحية (٢٠١٠)، ودراسة الشهرّي (٢٠١١)، ودراسة السريحي (٢٠١٢)، ودراسة المطلق (٢٠١٣)، ودراسة الشرازي (٢٠١٤)، حيث كان مجتمع الدراسة من قادة المدارس في التّعليم العامّ، أمّا في دراسة المدهرش (٢٠٠٦)، ودراسة (Opfe and Peddr, 2010) فقد كان مجتمع الدراسة من المعلمين، أمّا في دراسة العمري (٢٠١٤)، يتكوّن مجتمع الدراسة من قادة ووكلاء المدارس.

واختلفت الدراسة الحاليّة عن الدراسات السابقة في اختيار مجالات الدراسة التي تواكب التّغييرات الحديثة وتسعى لتحقيق أهداف الوزارة ودور مشرفي القيادة المدرسيّة في تمهيتها لقادة المدارس، حيث ركّزت على مجالات مجتمعات التّعلم، وتقويم الأداء، وهذا ما يميّز الدراسة الحاليّة، وكما اختلفت الدراسة الحاليّة مع الدراسات السابقة من حيث الحدود الزّمنيّة والحدود المكانية، إلاّ أنّها تشابهت مع دراسة البلوي (٢٠١٤)، حيث طبّقت على مدارس منطقة تبوك إلاّ أنّ الدراسة الحاليّة اقتصرت على المرحلة الثانويّة داخل مدينة تبوك.

**منهجية الدراسة وإجراءاتها:**

**أولاً: منهج الدراسة:**

استُخدم المنهج الوصفيّ المسحيّ في هذه الدراسة، حيث يعدّ الأنسب لتحقيق أهداف الدراسة، والذي يعرفه العسّاف بأنّه: البحث الذي يتمّ بواسطة استجواب جميع أفراد مجتمع البحث أو عيّنة كبيرة منهم، وذلك بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها (العسّاف، ٢٠١٢: ١٧٩).

**ثانياً: مجتمع الدراسة:**

اشتمل مجتمع الدراسة على جميع قائدي وقائدات المدارس الثانويّة في مدينة تبوك للعام الدراسي ١٤٣٩-١٤٤٠هـ والبالغ عددهم (٨٥) قائداً وقائدةً، منهم (٣٩) قائداً، و(٤٦) قائدةً (من مركز المعلومات والتّقنية التابع لإدارة التّعليم بمنطقة تبوك)، وقد وُزعت أداة الدراسة (الاستبانة) على كافّة مجتمع الدراسة، واستُعيدت (٥٦) استبانةً صالحةً للتّحليل لتشكّل ما نسبته (٦٨٪).

والجدول (١) يوضّح توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب المتغيّرات.

### جدول رقم (١)

توزيع أفراد مجتمع الدّراسة حسب المتغيّرات (الجنس، الدّورات التّدريبية في القيادة المدرسية)

م	المتغيّر	الخاصية	العدد	النسبة %
١	الجنس	ذكر	٣١	٥٥,٤ %
		أنثى	٢٥	٤٤,٦ %
	المجموع		٥٦	١٠٠ %
٢	الدّورات التّدريبية في القيادة المدرسية	دورة واحدة	١٠	١٧,٩ %
		دورتان	٤	٧,١ %
		أكثر من دورتين	٤٢	٧٥ %
	المجموع		٥٦	١٠٠ %

### ثالثاً: أداة الدّراسة:

- حدّدت الاستبانة كأداةٍ لجمع البيانات؛ نظراً لمناسبتها لمنهج البحث وأسلوبه، ولبناء الاستبانة قام الباحث بالخطوات التّالية:
١. الاطلاع على الأدب التّربويّ والدّراسات السّابقة ذات الصّلة بموضوع الدّراسة، وقد استفاد منها الباحث في بناء عبارات الاستبانة وصياغتها.
  ٢. تحديد مجالات الاستبانة وبنودها من خلال لقاءاتٍ غير رسميّةٍ أجراها الباحث مع عددٍ من مشرفي القيادة المدرسيّة.
  ٣. أُعدت أداة الدّراسة في صورتها الأوّليّة حيث اشتملت أداة الدّراسة على قسمين:
    - القسم الأوّل: ويتضمّن المعلومات التي تعبّر عن خصائص أفراد مجتمع الدّراسة طبقاً للمتغيّرات (الجنس، الدّورات التّدريبية في القيادة المدرسيّة).
    - القسم الثّاني: ويتضمّن (٣٥) فقرةً موزّعةً على أربعة مجالاتٍ هي: (إدارة الاجتماعات، مجتمعات التّعلّم، التّدريب، تقويم الأداء)، موجهةً لقائدي وقائدات المدارس الثانويّة في تبوك، وقد دُرّجت الفقرات وفقاً لمقياس (ليكرت Likert) خماسيّ التّدرّج والذي يحتسب أوزان تلك الفقرات بطريقه خماسيّة على النّحو الآتي: (أوافق بتقديرٍ عالٍ جداً، أوافق بتقديرٍ عالٍ، أوافق بتقديرٍ متوسّطٍ، أوافق بتقديرٍ قليلٍ، أوافق بتقديرٍ قليلٍ جداً).

وقام الباحث بدراسة ملاحظات المحكمين، واقتراحاتهم، وأجرى بعض التعديلات في ضوء توصيات وآراء هيئة التحكيم، كحذف بعض العبارات وإضافة عبارات أخرى، وتعديل صياغة بعض العبارات، وتصحيح بعض أخطاء الصياغة اللغوية؛ لتستقر الاستبانة في صورتها النهائية على (٤٠) فقرة موزعة على أربعة مجالات هي: (إدارة الاجتماعات، مجتمعات التعلم، التدريب، تقويم الأداء). يُستجاب عليها وفق التدرج الخماسي (ليكرت Likert).

#### رابعاً: صدق وثبات أداة الدراسة (الاستبانة):

##### • صدق أداة الدراسة:

قيس صدق أداة الدراسة من خلال:

##### أ - الصدق الظاهري (صدق المحكمين):

تؤكد من صدق الاستبانة من خلال التحكيم، إذ عُرِضت على (١٣) من المحكمين ذوي الخبرة في مجال الإدارة التربوية لإبداء آرائهم وملحوظاتهم، وإجراء ما يلزم من تعديل وحذف وإضافة، فقد تم الإبقاء على جميع العبارات التي نالت نسبة اتفاق بين المحكمين (٨٠٪) فأكثر بأنها تنتمي إلى المجالات، وبتعديل مقترحات المحكمين تؤكد من توافق صدق المحكمين، وبهذا أصبحت الاستبانة تتمتع بصدق المحكمين في صورتها النهائية ومكونة من (٤٠) عبارة بعد أن كانت (٣٥) عبارة في صورتها الأولية.

##### ب - صدق الأساق الداخلي لعبارات الاختبار:

جرى التحقق من صدق الأساق الداخلي لعبارات الاختبار بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة ومجموع درجات المجال الذي تنتمي إليه هذه العبارة في الاستبانة، كما يوضحها جدول (٢)، حيث العينة الاستطلاعية (ن=٣٠).

#### جدول رقم (٢)

معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة، والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه العبارة في

الاستبانة (ن=٣٠)

تقويم الأداء		التدريب		مجتمعات التعلم		إدارة الاجتماعات	
معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة
**٠,٧٠٤	١	**٠,٨٧٩	١	**٠,٨٢٦	١	**٠,٧٢٢	١

تقويم الأداء		التّدريب		مجتمعات التّعلّم		إدارة الاجتماعات	
معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة
**٠,٩٠٦	٢	**٠,٧٥٦	٢	**٠,٧٧٦	٢	**٠,٨١٧	٢
**٠,٨٦٧	٣	**٠,٧٧٠	٣	**٠,٨٤٠	٣	**٠,٨٣٠	٣
**٠,٩٠٨	٤	**٠,٨١٦	٤	**٠,٨٩٨	٤	**٠,٨٤٢	٤
**٠,٩٣٦	٥	**٠,٨٢٦	٥	**٠,٧٨٣	٥	**٠,٨٠٩	٥
**٠,٨٣٢	٦	**٠,٧٢٦	٦	**٠,٨٥٨	٦	**٠,٨٥٥	٦
**٠,٩١٤	٧	**٠,٧٥٠	٧	**٠,٨٢١	٧	**٠,٨٥٨	٧
**٠,٩٣٢	٨	**٠,٨٦٧	٨	**٠,٨٦٤	٨	**٠,٨٨١	٨
**٠,٧٦٨	٩	**٠,٨٠٨	٩	**٠,٧٤٤	٩	**٠,٨٧١	٩
**٠,٨٧١	١٠	**٠,٧٤٧	١٠	**٠,٨٥٥	١٠	**٠,٨٩٣	١٠

\*\* الارتباط دالٌّ عند مستوى الدّلالة (٠,٠١).

يتّضح من الجدول (٢) أنّ معاملات الارتباط عاليةً، وذات دلالةٍ إحصائيةٍ عند مستوى الدّلالة ( $\alpha = 0.01$ )، ممّا يدلُّ على قوّة التّماسك الدّاخليّ بين كلّ مجالٍ من أداة الدّراسة والعبارات التي تنتمي إليها، وبالتالي يعدُّ مؤشراً قوياً على صدق الأداة (الاستبانة) وصلاحيتها لقياس ما وُضعت لقياسه.

### ج - صدق التّكوين الفرضيُّ (الانساق الدّاخلي للمجالات):

تُحقّق من صدق التّكوين الفرضيُّ للاستبانة من خلال حساب معامل الارتباط بيرسون بين الدّرجة الكليّة للمجال والدّرجة الكليّة للاستبانة كما يوضّح ذلك جدول (٣)، حيث (ن=٣٠).

### جدول رقم (٣)

قيم معامل الارتباط بيرسون بين درجة كلّ مجالٍ مع الدّرجة الكليّة للاستبانة

معامل الارتباط مع الدرجات الكليّة للاستبانة	مجالات أداة الدّراسة
**٠,٩٠٠	إدارة الاجتماعات
**٠,٩٥٠	مجتمعات التّعلّم
**٠,٨٨٦	التّدريب

معامل الارتباط مع الدرجات الكلية للاستبانة	مجالات أداة الدراسة
٠,٩٣٢**	تقويم الأداء

\*\* دالٌّ عند مستوى الدلالة (٠,٠١).

يُتضح من الجدول (٣) أنّ قيم معاملات الارتباط بيرسون لصدّق الاتّساق الداخليّ بين كلّ عبارة والمجال الذي تنتمي إليه قد تراوحت ما بين (٠,٨٨٦ – ٠,٩٥٠)، وجميعها دالّة إحصائيّاً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، ممّا يدلُّ على توافر درجة عاليةٍ من صدق التّكويّن الفرضيّ للاستبانة.

#### • ثبات أداة الدراسة:

حُسب معامل ثبات الاستبانة وفقاً لمعادلة ألفا كرونباخ ( $\alpha$ )، والجدول (٤) يوضّح ذلك:

#### جدول رقم (٤)

معاملات الثبات لمجالات الاستبانة والاستبانة ككلّ

معامل الثبات	عدد العبارات	مجالات أداة الدراسة
٠,٩٥٢	١٠	إدارة الاجتماعات
٠,٩٤٨	١٠	مجتمعات النّعلّم
٠,٩٣٥	١٠	التّدريب
٠,٩٦١	١٠	تقويم الأداء
٠,٩٨١	٤٠	الاستبانة ككلّ

تشير البيانات الواردة في الجدول (٤) إلى أنّ معامل الثبات الكليّ للاستبانة بلغ (٠,٩٨١)، وتراوحت مؤشّرات الثبات لمجالات الاستبانة بين (٠,٩٣٥) و(٠,٩٦١)، وجميعها أعلى من الحدّ الأدنى المقبول للثبات (٠,٦٠)، ويمكن الاستنتاج بأنّ الاستبانة تتمتع بدرجة عاليةٍ من الثبات، وتصلح للتطبيق على مجتمع الدراسة.

وللحكم على دور مشرفي القيادة المدرسيّة في التّمنية المهنيّة المستدامة لقيادة المدارس التّأنيويّة بمدينة تبوك حُسب المدى لمستويات الاستجابة، حيث يمثّل بين أعلى درجة وأقلّ درجة بالمقياس (٥-١=٤)، وحساب طول الفئّة (٤ ÷ ٥ = ٠,٨٠) تمثّل طول كلّ فئّةٍ من الفئات الخمس للمقياس، وبذلك أصبح معيار الحكم كما هو موضّح في الجدول (٥).

### جدول رقم (٥)

معيار الحكم لتقدير دور مشرفي القيادة المدرسية في التنمية المهنية المستدامة

لقادة المدارس الثانوية بمدينة تبوك

المتوسط الحسابي	مستوى الاستجابة	التقدير للتعليق على النتائج
من ١ إلى أقل من ١.٨٠	قليل جداً	قليل جداً
من ١.٨٠ إلى أقل من ٢.٦٠	قليل	قليل
من ٢.٦٠ إلى أقل من ٣.٤٠	متوسط	متوسط
من ٣.٤٠ إلى أقل من ٤.٢٠	عالي	عالي
من ٤.٢٠ إلى ٥	عالٍ جداً	عالٍ جداً

خامساً: الأساليب الإحصائية المستخدمة:

- ❖ حلّلت بيانات هذه الدراسة باستخدام الحزمة الإحصائية للبرامج الاجتماعية (SPSS)، واستُخرجت النتائج وفقاً للأساليب الإحصائية التالية:
- ❖ معامل ألفا كرونباخ ( $\alpha$ ) لحساب معامل ثبات الاستبانة.
- ❖ التكرارات والنسب المئوية لوصف خصائص أفراد الدراسة.
- ❖ معامل ارتباط بيرسون للتأكد من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة وذلك بإيجاد معامل "ارتباط بيرسون" بين كل مجالٍ والتقدير الكلي للاستبانة.
- ❖ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتحديد دور مشرفي القيادة المدرسية في التنمية المهنية المستدامة لقادة المدارس الثانوية بمدينة تبوك، والمتمثلة في أسئلة الدراسة.
- ❖ اختبار (ت) T-Test لعينتين مستقلتين لدراسة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد مجتمع الدراسة التي تُعزى إلى متغير الجنس.
- ❖ اختبار كروسكال - ويلز (Kruskal - Wallis) لدراسة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد مجتمع الدراسة، والتي تُعزى إلى متغير عدد الدورات التدريبية في القيادة المدرسية.

عرض ومناقشة وتفسير النتائج:

وفيما يلي عرضٌ لنتائج الدراسة وتفسيرها وفقاً لتسلسل أسئلتها:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: "ما دور مشرفي القيادة المدرسية في التنمية المهنية المستدامة لقيادة المدارس الثانوية في المجالات (إدارة الاجتماعات، مجتمعات التعلم، التدريب، تقييم الأداء) من وجهة نظر قادة المدارس؟"

للإجابة عن هذا السؤال حُصبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الاستبانة، ويبين ذلك جدول (٦).

جدول رقم (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية حول دور مشرفي القيادة المدرسية في التنمية المهنية المستدامة لقيادة المدارس الثانوية بمدينة تبوك من وجهة نظر مجتمع الدراسة

ترتيب المجال في الاستبانة	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	التقدير
١	إدارة الاجتماعات	٣,٣٣	٠,٨٨	١	متوسط
٣	التدريب	٣,٠٤	٠,٧٧	٢	متوسط
٤	تقييم الأداء	٣,٠٤	٠,٨٨	٣	متوسط
٢	مجتمعات التعلم	٢,٩٣	٠,٨٧	٤	متوسط
	المتوسط العام لجميع المجالات	٣,٠٩	٠,٧٨	-	متوسط

يُضح من الجدول (٦) أن درجة التقدير الكلية لاستجابات أفراد مجتمع الدراسة في جميع المجالات جاءت بتقدير متوسط، بمتوسط حسابي (٣,٠٩)، وانحراف معياري بلغ (٠,٧٨)، وكانت على التوالي: جاء مجال "إدارة الاجتماعات" في الترتيب الأول، بمتوسط حسابي (٣,٣٣)، وانحراف معياري (٠,٨٨)، وبدرجة تقدير متوسطة، ثم تبعه مجال "التدريب" في الترتيب الثاني بمتوسط حسابي بلغ (٣,٠٤)، وانحراف معياري (٠,٧٧) بدرجة تقدير متوسطة، ثم تبعه في الترتيب الثالث مجال "تقييم الأداء" بمتوسط حسابي (٣,٠٤)، وانحراف معياري (٠,٨٨) بدرجة تقدير متوسطة، ثم تبعه في الترتيب الرابع والأخير مجال "مجتمعات التعلم" بمتوسط حسابي (٢,٩٣)، وانحراف معياري (٠,٨٧) بدرجة تقدير متوسطة.

ويمكن تفسير هذه النتائج بأن معظم الممارسات الإشرافية من قبل مشرفي ومشرفات

القيادة المدرسيّة تتعلّق بالاتّصال الإداريِّ، سواءً الاتّصال بين القيادة المدرسيّة والمعلّمين والعاملين بالمدرسة، أو الاتّصال الإداريِّ مع القيادات العليا في إدارة التّعليم والمتعلّقة بالتّعاميم وسير العمليّة التّعليميّة التّربويّة. بينما بقيت الممارسات المتعلّقة بالتّمية المهنية المستدامة بشكلٍ عامٍّ لقادة المدارس والتي منها تفعيل مجتمعات التّعلّم، وإدارة الاجتماعات، وتقويم الأداء، والتّدريب على المهارات القياديّة اللازمة دون الحدّ المأمول، وقد يكون تركيز وزارة التّعليم في مشاريعها التّطويرية منصّباً على التّركيز على جوانب تطوير المقرّرات الدراسيّة، والمباني المدرسيّة، وقصور هذه المشاريع التّطويريّة في تطوير أداء مشرفي ومشرفات القيادة المدرسيّة.

اتّفقت نتيجة الدّراسة مع نتائج دراسة الشّهري (٢٠١١)، والتي هدفت إلى الكشف عن مدى قيام مشرفي الإدارة المدرسيّة لأدوارهم اللازمة لتطوير أداء مديري المدارس، واتّفقت كذلك مع نتائج دراسة الزّهراي (٢٠١٢) التي توصّلت إلى أنّ درجة مساهمة مشرفي الإدارة المدرسيّة في تطوير الإدارة المدرسيّة جاءت متوسّطةً، وكما اتّفقت مع نتائج دراسة المطلق (٢٠١٣) التي توصّلت إلى أنّ درجة تقدير دور مشرفي الإدارة المدرسيّة في التّمية المهنية المستدامة لمديري المدارس من وجهة نظر المديرين قد جاءت بدرجة تقديرٍ متوسّطةٍ للأداة ككلٍّ وكذلك في مجال التّدريب، وقد اتّفقت نتائج دراسة العمري (٢٠١٤)، ودراسة بوضياف (٢٠١٥) في أنّ دور مشرف القيادة المدرسيّة في تنمية مهارات قادة المدارس في مجال إدارة الاجتماعات جاء بتقديرٍ متوسّطٍ، وقد اتّفقت نتيجة هذه الدّراسة مع نتائج دراسة المطلق (٢٠١٣)، ودراسة العمري (٢٠١٤)، ودراسة بوضياف (٢٠١٥)، ودراسة عياصرة (٢٠١٦)، حيث جاءت بتقديرٍ متوسّطٍ في مجال التّدريب لقادة المدارس، وقد اتّفقت نتيجة هذه الدّراسة مع نتائج دراسة البلوي (٢٠١٤)، ودراسة الشراري (٢٠١٤)، التي توصّلت إلى أنّ تطوير أداء قادة المدراس في مجال تقويم الأداء جاء بتقديرٍ متوسّطٍ.

واختلفت نتائج هذه الدّراسة مع نتائج دراسة الزّايدي (٢٠١٣)، التي توصّلت إلى أنّ درجة ممارسة مهارات إدارة الاجتماعات لجميع المحاور كانت درجةً عاليةً، وقد اختلفت نتيجة هذه الدّراسة مع نتيجة دراسة السريحي (٢٠١٢)، التي توصّلت جميعها إلى أنّ درجة ممارسة مهارات إدارة الاجتماعات، ومجال التّدريب لدى قائدي المدارس كانت بدرجة تقديرٍ عالٍ، وقد اختلفت نتيجة هذه الدّراسة مع نتيجة دراسة الصغير (٢٠٠٩)، التي توصّلت إلى افتقار قيادات المدارس والمشرّفين والمعلّمين للكثير من معايير مجتمعات التّعلّم، وقد اختلفت نتيجة هذه الدّراسة مع نتيجة

دراسة المدهرش (٢٠٠٦)، التي توصلت إلى مدى امتلاك قائدي المدارس مهارات تقويم الأداء بتقدير عالٍ.

وللوقوف بصورة تفصيلية على دور مشرفي القيادة المدرسية في التنمية المهنية المستدامة لقيادة المدارس الثانوية من وجهة نظر مجتمع الدراسة فقد تُنولت حسب مجالات الدراسة على النحو التالي:

#### أولاً: مجال إدارة الاجتماعات:

حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع عبارات الاستبانة في المجال الأول، والذي يقيس دور مشرفي القيادة المدرسية في التنمية المهنية المستدامة لقيادة المدارس الثانوية في مجال (إدارة الاجتماعات)، كما يوضّح ذلك جدول (٧).

#### جدول رقم (٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في مجال (إدارة الاجتماعات)

رقم العبارة	نص العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	التقدير
٤	المساهمة في قيادة الاجتماع بفاعلية	٣,٧٣	١,٠٤	١	عالي
٣	تحديد أهداف الاجتماع	٣,٦٣	٠,٩٨	٢	عالي
٧	إدارة الاجتماعات بأسلوب الحوار الهادف	٣,٤١	٠,٩٩	٣	عالي
٢	صياغة جدول أعمال الاجتماع	٣,٣٩	٠,٩٣	٤	متوسط
٨	تذليل الصعوبات أثناء الاجتماعات	٣,٣٤	١,٠٣	٥	متوسط
٥	المحافظة على إدارة الوقت أثناء الاجتماعات	٣,٢١	١,٠٧	٦	متوسط
٩	صياغة توصيات الاجتماع بما يحقق الأهداف المرسومة	٣,١٨	١,١٣	٧	متوسط
٦	اتخاذ القرارات بشكل جماعي	٣,١٤	١,٠٧	٨	متوسط
١	استخدام أساليب اتصال متنوعة للإعلام عن الاجتماع	٣,١١	١,٠٩	٩	متوسط

رقم العبارة	نصُّ العبارة	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	التّرتيب	التّقدير
١٠	اختيار الأساليب الناجحة لمتابعة تنفيذ التّوصيات	٣,١١	١,١٤	١٠	متوسّط
<b>المتوسّط العام</b>		<b>٣,٣٣</b>	<b>٠,٨٨</b>	-	<b>متوسّط</b>

بيّض من الجدول (٧) أنّ استجابات أفراد مجتمع الدّراسة حول دور مشرفي القيادة المدرسيّة في التّمية المهنيّة المستدامة لقادة المدارس التّأويّة في مجال (إدارة الاجتماعات) جاءت بتقدير متوسّط، بمتوسّطٍ حسابي بلغ (٣,٣٣)، وانحرافٍ معياري يساوي (٠,٨٨).

وقد يُعزى حصول هذا المجال على درجة تقديرٍ متوسّطٍ إلى ما يقوم به مشرفو ومشرفات القيادة المدرسيّة أثناء زيارة المدارس في متابعة ما يدوّن في سجلّ الاجتماعات، وتوجيهاتهم تكون عامّةً وتقليديّةً لا تطوّر من المهارات اللازمة في إدارة الاجتماعات مثل كافيّة صياغة جدول أعمال الاجتماع، وتذليل الصّعوبات أثناء الاجتماعات، والمحافظة على إدارة الوقت أثناء الاجتماعات، واتّخاذ القرارات بشكلٍ جماعيّ، واستخدام أساليب اتّصالٍ متنوّعة للإعلام عن الاجتماع، واختيار الأساليب الناجحة لمتابعة تنفيذ التّوصيات؛ فما زالت هذه الموضوعات التي تعتبر من الممارسات الهامّة لدى قادة المدارس بحاجة إلى الاهتمام من قبل مشرفي ومشرفات القيادة المدرسيّة.

### ثانياً: مجال مجتمعات التّعلم:

حُسبت المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لجميع عبارات الاستبانة في المجال التّاني، والذي يقيس دور مشرفي القيادة المدرسيّة في التّمية المهنيّة المستدامة لقادة المدارس التّأويّة في مجال (مجتمعات التّعلم)، كما يوضّح ذلك جدول (٨).

#### جدول رقم (٨)

المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة في مجال (مجتمعات التّعلم)

رقم العبارة	نصُّ العبارة	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	التّرتيب	التّقدير
٩	قيادة العمل المدرسيّ بأساليب ديمقراطيّة	٣,٥٠	١,١٦	١	عالي

رقم العبارة	نص العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	التقدير
١٠	الاستفادة من الأخطاء في خلق فرص للتعلّم	٣,٣٢	٠,٩٩	٢	متوسط
٥	تحويل بيئات التعلّم التقليدي إلى بيئات تعلّم نشط	٣,١٦	٠,٩٥	٣	متوسط
٦	حلّ المشكلات بطريقة إبداعية	٣,٠٢	١,٠٤	٤	متوسط
٣	إيجاد ثقافة تنظيمية قوية في المدرسة	٢,٩١	١,٠٠	٥	متوسط
٨	دعم الابتكار في العمل	٢,٩١	١,٠٧	٦	متوسط
١	توفير بيئة مدرسية داعمة للتعلّم المستمر	٢,٨٩	١,١١	٧	متوسط
٤	المشاركة في صياغة رؤية المدرسة	٢,٨٠	١,١٠	٨	متوسط
٧	تصميم برامج مدرسية تلبي حاجات المجتمع المحلي	٢,٤٣	١,١١	٩	قليل
٢	إقامة شراكة مجتمعية مع البيئة الخارجية	٢,٣٩	١,٠٦	١٠	قليل
	المتوسط العام	٢,٩٣	٠,٨٧	-	متوسط

يتضح من الجدول (٨) أنّ استجابة مجتمع الدراسة حول دور مشرفي القيادة المدرسية في التنمية المهنية المستدامة لقادة المدارس الثانوية في مجال (مجتمعات التعلّم) جاءت بتقدير متوسط، بمتوسط حسابي بلغ (٢,٩٣)، وانحراف معياري (٠,٨٧).

وقد يُعزى حصول هذا المجال على تقدير متوسط إلى أنّ ممارسات مشرفي ومشرفات القيادة المدرسية تُركّز على تنمية الجوانب القيادية لدى قائدي وقائدات المدارس، ولا تولي الاهتمام في جوانب التطوير والتّحسين المستمرّ لجعل المدارس مجتمعات تعلّم مهنية، وقد يُعزى إلى اهتمام الوزارة في تحويل المدرسة التقليدية إلى مجتمع تعلّم عن طريق التّعاميم وإصدار أدلة لذلك.

### ثالثاً: مجال التّدريب:

حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع عبارات الاستبانة في المجال

الثالث، والذي يقيس دور مشرفي القيادة المدرسية في التنمية المهنية المستدامة لقادة المدارس الثانوية في مجال (التدريب)، كما يتضح ذلك في الجدول (٩).

#### جدول رقم (٩)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد مجتمع الدراسة حول دور مشرفي القيادة المدرسية في التنمية المهنية المستدامة لقادة المدارس الثانوية في مجال (التدريب)

رقم العبارة	نص العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	التقدير
٦	قيادة مجموعات العمل بروح الفريق الواحد أثناء التدريب	٣,٧٠	١,٠٣	١	عالي
٧	نقل الخبرات والتجارب التدريبية الناجحة	٣,٤٥	٠,٩٣	٢	عالي
٥	استخدام الأساليب الحديثة في التدريب	٣,١٨	٠,٩٤	٣	متوسط
٤	اكتساب اتجاهات جديدة في المهنة وتطويرها	٣,٠٢	١,٠٤	٤	متوسط
٢	إتاحة فرص متكافئة للاستفادة من الدورات التدريبية	٢,٩٨	٠,٩٢	٥	متوسط
٣	إعداد محتوى البرنامج التدريبي في ضوء الاحتياجات التدريبية	٢,٩٦	٠,٨٩	٦	متوسط
٨	تحديث الدورات التدريبية بشكل مستمر	٢,٩٣	٠,٩٩	٧	متوسط
١	تحديد الاحتياجات التدريبية بما يلبي متطلبات تطوير العمل	٢,٩١	١,٠٣	٨	متوسط
٩	قياس أثر التدريب	٢,٦٨	٠,٩٦	٩	متوسط
١٠	بناء برامج تدريبية لمعالجة جوانب القصور	٢,٦١	١,٠٠	١٠	متوسط
	المتوسط العام	٣,٠٤	٠,٧٧	-	متوسط

يتبين من الجدول (٩) أنّ استجابة أفراد مجتمع الدراسة حول دور مشرفي القيادة المدرسية في التنمية المهنية المستدامة لقادة المدارس الثانوية في مجال (التدريب) جاءت بتقدير متوسط،

بمتوسطٍ حسابيٍّ بلغ (٣,٠٤)، وانحرافٍ معياريٍّ يساوي (٠,٧٧).

ويُعزى حصول هذا المجال على تقديرٍ متوسطٍ إلى تكرار البرامج التدرّيبية المقدمة لمجتمع الدّراسة، وافتقارها للتّجديد، وضعف تصميم برامج تلبّي الحاجات التدرّيبية لمجتمع الدّراسة، وبرامج معالجة القصور، ولربّما كان انشغال المشرفين بمتابعة الأعمال القيادية المدرسية حسب اللّوائح والأنظمة هو ما حال دون إيجاد الوقت الكافي وفق خططه الإشرافية والخطّة التّشغيلية للإشراف التّربويّ في تحقيق هذا الدّور.

#### رابعاً: مجال تقويم الأداء:

حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع عبارات الاستبانة في المجال الرّابع، والذي يقيس دور مشرفي القيادة المدرسية في التّتمية المهنية المستدامة لقيادة المدارس التّأنوية في مجال (تقويم الأداء)، كما يتّضح ذلك في الجدول (١٠).

#### جدول رقم (١٠)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في مجال (تقويم الأداء)

رقم العبارة	نصّ العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	التقدير
٧	اطّلاع المعلمين/ المعلّمات على الجوانب الإيجابية والسلبية في أدائهم	٣,٢٧	١,١٥	١	متوسط
٦	تقويم أعمال المعلمين / المعلّمات بشكلٍ مستمر	٣,٢٠	١,٠٧	٢	متوسط
٩	تقديم مقترحاتٍ مبتكرةٍ لضمان جودة العمل	٣,٠٩	١,٠٥	٣	متوسط
١٠	توفير تغذيةٍ راجعةٍ مستمرةٍ للمعلمين/ المعلّمات	٣,٠٥	١,٠٣	٤	متوسط
٢	التّنويع في أدوات التّقويم	٣,٠٢	٠,٩٠	٥	متوسط
٥	معالجة جوانب الضّعف لدى المعلمين/ المعلّمات	٣,٠٢	٠,٩٨	٦	متوسط
٤	تتمية جوانب القوّة لدى المعلمين/ المعلّمات	٣,٠٢	١,٠٤	٧	متوسط

رقم العبارة	نص العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	التقدير
٨	تطبيق معايير موضوعية في عملية التقييم	٢,٩٨	١,٠٠	٨	متوسط
٣	قياس الأداء بالنتائج المتحققة	٢,٩١	٠,٩٦	٩	متوسط
١	تقويم أداء المعلمين / المعلمات وفق أسلوب التقييم الذاتي	٢,٨٩	٠,٩٨	١٠	متوسط
	المتوسط العام	٣,٠٤	٠,٨٨	-	متوسط

يتضح من الجدول (١٠) أن استجابة أفراد مجتمع الدراسة حول دور مشرفي القيادة المدرسية في التنمية المهنية المستدامة لقادة المدارس الثانوية في مجال (تقويم الأداء) جاءت بتقدير متوسط، بمتوسط حسابي بلغ (٣,٠٤)، وانحراف معياري يساوي (٠,٨٨).

وقد يُعزى ذلك إلى أن دور مشرفي ومشرفات القيادة المدرسية قد ينحصر في توجيه مجتمع الدراسة وتمييزهم في الجانب القيادي من خلال الاطلاع على سجلات تقويم أداء المعلمين وتفعيلها، كما يُعزى إلى قلة الاهتمام بتنمية مجتمع الدراسة في جميع جوانب تقويم الأداء الأخرى، وقلة البرامج المقدمة لتنمية هذه المهارة على وجه الخصوص في تدريبهم وترشيدهم باستمرار وتوعيتهم بمصادر الأخطاء المحتملة، وتنمية مهاراتهم في اختيار الأداة المناسبة للغرض من تقويم الأداء للمعلمين والمعلمات، وتقديم التسهيلات الضرورية لتحسين وتطوير أداء قائدي وقائدات المدارس في تقويم الأداء للمعلمين والمعلمات، حيث تُعتبر عملية تقويم الأداء مساعدة لقائد المدرسة على اتخاذ القرارات، ومن خلالها تُحدد جوانب القوة والضعف لدى المعلمين والمعلمات لتعزيز جوانب القوة، ومعالجة جوانب الضعف لديهم.

نتائج السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين

متوسطات استجابة أفراد مجتمع الدراسة حول دور مشرفي القيادة المدرسية في التنمية

المهنية المستدامة لقادة المدارس الثانوية بمدينة تبوك تُعزى لمتغير الجنس؟

وللإجابة عن هذا السؤال، فقد حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى

كل دور من أدوار مشرفي القيادة المدرسية في التنمية المهنية المستدامة لقادة المدارس الثانوية بمدينة

تبوك من وجهة نظر مجتمع الدّراسة وفقاً لمتغيّر الجنس، وقد كُشف عن دلالة الفروق بين المتوسّطات باستخدام اختبار "ت" للمقارنة بين متوسّطين مستقلّين (Independent Sample T.test) كما تتّضح نتائج ذلك في الجدول (١١):

### جدول رقم (١١)

نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسّطات استجابات أفراد مجتمع الدّراسة حول دور مشرفي القيادة المدرسيّة في التّمية المهنيّة المستدامة لقادة المدارس التّأنويّة بمدينة تبوك وفقاً لمتغيّر الجنس (دح=٥٤)

المجال	المتغيّر	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدّلالة
إدارة الاجتماعات	ذكر	٣,٥٤	٠,٧٥	٢,٠٩٢	*٠,٠٤١ دالة
	أنثى	٣,٠٦	٠,٩٦		
مجتمعات التّعلّم	ذكر	٣,٠٣	٠,٧٩	٠,٩٣٧	٠,٣٥٣ غير دالة
	أنثى	٢,٨١	٠,٩٧		
التّدريب	ذكر	٣,٠٥	٠,٧٧	٠,٠٤٤	٠,٩٦٥ غير دالة
	أنثى	٣,٠٤	٠,٧٩		
تقويم الأداء	ذكر	٣,٠٧	٠,٨٨	٠,٢٧٨	٠,٧٨٢ غير دالة
	أنثى	٣,٠١	٠,٨٩		
الاستبانة ككلّ	ذكر	٣,١٧	٠,٧٢	٠,٩٢١	٠,٣٦١ غير دالة
	أنثى	٢,٩٨	٠,٨٤		

\* دالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ( $\alpha=0.05$ ).

يتّضح من الجدول (١١) بأنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى دلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين متوسّطات استجابات أفراد مجتمع الدّراسة حول دور مشرفي القيادة المدرسيّة في التّمية المهنيّة المستدامة لقادة المدارس التّأنويّة بمدينة تبوك وفقاً لمتغيّر الجنس، حيث بلغت قيمة ت (٠,٩٢١)، ومستوى الدّلالة الإحصائيّة للفروق كان (٠,٣٦١)، وهي قيمة تزيد عن مستوى الدّلالة المحدّد بالدّراسة (٠,٠٥)، ممّا يشير إلى أنّ أفراد مجتمع الدّراسة على الرغم من اختلافهم في الجنس إلّا أنّهم يتّفقون جميعاً على دور مشرفي القيادة المدرسيّة في التّمية المهنيّة المستدامة لقادة المدارس التّأنويّة وبنفس المستوى.

كما يتضح من الجدول (١١) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة  $\alpha \leq 0.05$  بين متوسطات استجابات أفراد مجتمع الدراسة في مجال (إدارة الاجتماعات) وفقاً لمتغير الجنس، حيث بلغت قيمة ت (٢,٠٩٢)، ومستوى الدلالة الإحصائية للفروق كان (٠,٠٤١)، وهي قيمة تقل عن مستوى الدلالة المحدد بالدراسة (٠,٠٥)، ما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطين في مجال (إدارة الاجتماعات) وفقاً لمتغير الجنس ولصالح الذكور.

ويُتضح كذلك بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة  $\alpha \leq 0.05$  بين متوسطات استجابات أفراد مجتمع الدراسة في مجالات (مجتمعات التعلم، التدريب، تقييم الأداء) وفقاً لمتغير الجنس، حيث تراوحت قيمة ت (٠,٠٤٤ - ٠,٩٣٧)، وكانت دلالاتها الإحصائية تزيد عن مستوى الدلالة (٠,٠٥)، وقد يُعزى ذلك إلى تغيير آلية العمل للمشرف والمشرفة وتوحيدها، حيث قُنن عدد زيارات المشرف والمشرفة، وعدد البرامج والدورات المقدمة لقادة المدارس في مجالات الدراسة الحالية.

وقد اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة المدهرش (٢٠٠٦) بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية وفق متغير الجنس في مجال تقييم الأداء.

بينما اختلفت نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسة الصالحية (٢٠١٠)، التي أظهرت نتائجها حول واقع تطبيق برامج التنمية المهنية المستدامة في ضوء معايير الجودة الشاملة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الإناث.

وكذلك اختلفت مع نتائج دراسة الزهراني (٢٠١٢) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير الجنس لصالح الذكور في مجال التوجيه والمتابعة.

**نتائج السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة  $\alpha \leq 0.05$  بين متوسطات استجابة أفراد مجتمع الدراسة حول دور مشرفي القيادة المدرسية في التنمية المهنية المستدامة لقادة المدارس الثانوية بمدينة تبوك تُعزى لمتغير الدورات التدريبية؟**

للتعرف على الفروق الإحصائية بين متوسطات استجابات أفراد مجتمع الدراسة تبعاً لمتغير عدد الدورات التدريبية، فقد استُخدم الاختبار اللامعلمي اختبار كروسكال – ويلز (Kruskal Wallis -)، والجدول (١٢) يوضح نتائج هذا الاختبار، وجاءت درجة الحرية (دح=٢).

## جدول رقم (١٢)

نتائج اختبار كروسكال – ويلز (Kruskal – Wallis) للدلالة على الفروق بين استجابات أفراد مجتمع الدّراسة حول دور مشرفي القيادة المدرسيّة في التّسمية المهنيّة المستدامة لقيادة المدارس التّأنيويّة بمدينة تبوك وفقاً لمتغيّر عدد الدّورات التّدريبية في القيادة المدرسيّة (دح=٢).

المجال	عدد الدّورات	العدد	متوسّط الرّتبة	كاي تربيع	مستوى الدّلالة
إدارة الاجتماعات	دورة واحدة	١٠	٢٣,٤٠	٢,٠٦٤	٠,٣٥٦ غير دالّة
	دورتان	٤	٣٦,٨٨		
	أكثر من ٣ دورات	٤٢	٢٨,٩٢		
مجتمعات التّعلّم	دورة واحدة	١٠	٢٤,٢٥	٠,٨٤٣	٠,٦٥٦ غير دالّة
	دورتان	٤	٢٨,٥٠		
	أكثر من ٣ دورات	٤٢	٢٩,٥١		
التّدريب	دورة واحدة	١٠	٢٥,٣٥	٠,٥٠٣	٠,٧٧٨ غير دالّة
	دورتان	٤	٣٠,٨٨		
	أكثر من ٣ دورات	٤٢	٢٩,٠٢		
تقويم الأداء	دورة واحدة	١٠	٢٠,٦٥	٢,٨٥٤	٠,٢٤٠ غير دالّة
	دورتان	٤	٢٩,٠٠		
	أكثر من ٣ دورات	٤٢	٣٠,٣٢		
الاستبانة ككلّ	دورة واحدة	١٠	٢٣,٣٥	١,٢٥٨	٠,٥٣٣ غير دالّة
	دورتان	٤	٣١,٢٥		
	أكثر من ٣ دورات	٤٢	٢٩,٤٦		

يتّضح من الجدول رقم (١٢) أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى دلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين متوسّطات استجابات أفراد مجتمع الدّراسة حول تقدير دور مشرفي القيادة المدرسيّة في التّسمية المهنيّة المستدامة لقيادة المدارس التّأنيويّة في مدينة تبوك، وكذلك في مجالات الدّراسة ككلّ وفقاً لمتغيّر عدد الدّورات التّدريبية، ممّا يشير إلى أنّ أفراد مجتمع الدّراسة على الرغم من اختلافهم بعدد الدّورات التّدريبية في مجال القيادة المدرسيّة إلاّ أنّهم يتفقون جميعاً حول

تقدير دور مشرفي القيادة المدرسية في التنمية المهنية المستدامة لقادة المدارس الثانوية بمدينة تبوك، وربما يعود سبب ذلك إلى تماثل وتشابه إدراك قادة وقائدات المدارس لدور مشرفي القيادة المدرسية في التنمية المهنية المستدامة لقادة المدارس الثانوية.

وقد اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسة العمري (٢٠١٤) بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير الدورات التدريبية.

بينما اختلفت مع نتائج دراسة الشهري (٢٠١١) بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية وفقاً لمتغير الدورات التدريبية لصالح الذين التحقوا بثلاث دوراتٍ فأكثر.

#### التوصيات:

- في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية فإنه يمكن تقديم التوصيات التالية:
١. تكثيف البرامج والدورات التدريبية التي يقدمها مشرفو القيادة المدرسية لقادة المدارس في مهارة إدارة الاجتماعات.
  ٢. تدريب قادة المدارس على أنماط القيادة التي تساعدهم في تحويل مدارسهم إلى مجتمعات تعلم، وتصميم برامج مدرسية تلبي حاجات المجتمع المحلي، وتوفير بيئة مدرسية داعمة للتعلم المستمر.
  ٣. ينبغي على مشرفي القيادة المدرسية حصر الاحتياجات التدريبية لقادة المدارس، والعمل على تلبية هذه الاحتياجات بدوراتٍ تدريبية مناسبة.
  ٤. تكثيف البرامج التي يقدمها مشرفو القيادة المدرسية في تنمية مهارات تقويم الأداء لدى قادة المدارس؛ وذلك لحثهم على تقويم أداء المعلمين وفق أسلوب التقييم الذاتي، والتأكيد على تطبيق معايير موضوعية في عملية التقييم، وتدريبهم على استخدام أدوات التقييم وتنوعها.

#### المقترحات:

- تقترح الدراسة الحالية في ضوء ما توصلت إليه من نتائج وتوصيات:
١. إجراء دراسة عن أثر الأساليب الإشرافية التي ينفذها مشرفو القيادة المدرسية على تطوير مهارات إدارة الاجتماعات لدى قادة المدارس.
  ٢. إجراء دراسة حول تطوير مهارات تقويم الأداء لدى قادة المدارس في ضوء خبرات بعض الدول.

٣. إجراء دراسةٍ حول الأنماط القياديَّة لقادة المدارس وعلاقتها بتحويل المدارس إلى مجتمعات تعلُّم.
٤. إجراء دراسةٍ حول التَّمية المهنيَّة المستدامة في المدارس في ضوء رؤية المملكة العربيَّة السُّعديَّة ٢٠٣٠.

## المراجع:

### المراجع العربية:

إبراهيم، هناء شحات (٢٠١٦). دور المؤثرات في تقويم أداء المؤسسات التعليمية، بحوث المؤتمر العربي الدولي السادس لضمان جودة التعليم العالي LACQA، جامعة السودان في ٢٠١٦ فبراير، ص ٣٦٥-٣٨٦.

البلوي، نادية خلف (٢٠١٤). تطوير أداة لتقويم أداء مدراء مدارس التعليم العام في منطقة تبوك التعليمية في المملكة العربية السعودية، رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.

بوضياف، نوال (٢٠١٥). درجة توافر آليات التنمية المهنية المستدامة لمديري المدارس الابتدائية بمدينة المسيلة/ الجزائر من وجهة نظرهم، مجلة جرش للبحوث والدراسات، الأردن، ١٦م، ٦٨٣ع، ١-٧٠٨.

الزأيدي، بندر محمد (٢٠١٣). إدارة الاجتماعات لدى مديري المرحلة الثانوية بمحافظة الطائف من وجهة نظر المديرين والمعلمين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

الزهراني، فيصل سعيد (٢٠١٢). درجة مساهمة مشرفي الإدارة المدرسية في تطوير الإدارة المدرسية في مدارس المملكة العربية السعودية من وجهة نظر مديري المدارس، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة جرش، الأردن.

السدحان، عبدالله سعد (٢٠١٦). واقع الاجتماعات المدرسية كما يراها مديرو المدارس المتوسطة ومعلموها بمدينة الرياض، مجلة كلية التربية، مصر، ٢م، ع ١٦٨، ص ٣٨٥-٤٣٧.

السريحي، منصور عتيق الله (٢٠١٢). درجة توفّر آليات التنمية المهنية المستدامة لمديري المدارس الحكومية بمحافظة جدة والصعوبات التي تواجهها من وجهة نظر مديري المدارس، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

سليمان، هالة عبدالمنعم (٢٠١٢). آليات عمل المنظمات غير الحكومية في تعليم الكبار، دراسة تحليلية في ضوء مفهوم مجتمعات التعلم، مجلة التربية، قطر، ع ١٧٧، ص ١٨٥-٢١٥.

سيد، أسامة محمد؛ والجمل، عباس حلمي (٢٠١٤). *التدريب والتنمية المهنية المستدامة*، دسوق: دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.

الشراري، جمال صبيح (٢٠١٤). دور مشرف الإدارة المدرسية في تطوير أداء مديري المدارس من وجهة نظر مديري المدارس في منطقة الجوف، *مجلة التربية*، مصر، م٣، ع ١٥٨، ١٨٩-٢٣٥.

الشّمري، مشعان ضيف الله (٢٠١٦). تطوير برامج التنمية المهنية لقادة المدارس بالمملكة العربية السعودية في ضوء الاتجاهات العالمية، دراسة تحليلية، *مجلة كلية التربية*، مصر، م ٣٢، ع ٣٤، ٣٨٧-٣٤٩.

الشّهري، عبد الله عوض (٢٠١١). *تقويم أدوار مشرفي الإدارة المدرسية في تطوير أداء مديري المدارس الحكومية للبنين بالمدينة المنورة*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة طيبة، المدينة المنورة.

الصالحية، فاطمة محمد (٢٠١٠). واقع تطبيق برامج التنمية المهنية المستدامة في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر مديري المدارس ومساعدتهم بسلطنة عمان، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الأردن.

الصغير، أحمد حسين (٢٠٠٩). مجتمعات التعلّم مدخل لضمان الجودة في المدارس الثانوية دراسة ميدانية في مجتمع الإمارات، *مجلة كلية التربية*، مصر، م ١٢، ع ٢٦، ١٥٧-١٩٧.

عبد الجواد، محمد (٢٠٠٠). *كيف تعقد اجتماعات قصيرة ومثمرة*، ط١، طنطا، دار النشر والثقافة والعلوم.

العسّاف، صالح محمد (٢٠١٢). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*، ط٢، الرياض، دار الزهراء للنشر والتوزيع.

العدواني، أحمد دخيل (٢٠١٠). *متطلبات تطوير أداء مشرفي الإدارة المدرسية من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية بمدينة جدة*، مشروع بحثي، جامعة الملك عبدالعزيز، جدة.

العمري، أحمد يحيى (٢٠١٤). دور مكاتب التربية والتعليم في التنمية المهنية للقيادات التربوية في

مدارس التعليم العام بمحافظة المخواة من وجهة نظر مديري المدارس ووكلائهم، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أمّ القرى، مكة المكرمة.

عياصرة، ريم نزار (٢٠١٦). الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الحكومية الأساسية والثانوية في محافظة جرش من وجهة نظرهم، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة جرش، الأردن.

المدهرش، حابس عبدالله (٢٠٠٦). مدى امتلاك مديري المدارس في محافظة طريف لمهارات تقويم الأداء الوظيفي للمعلمين من وجهة نظر المعلمين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

المطلق، نايف سعود (٢٠١٣). دور مشرفي الإدارة المدرسية في التنمية المهنية المستدامة لمديري مدارس التعليم العام بمدينة حائل، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أمّ القرى، مكة المكرمة.

آل ناجي، محمد عبدالله (٢٠١٣). الإدارة التعليمية والمدرسية نظريات وممارسات في المملكة العربية السعودية، ط٥، أبها.

الهاجري، نايف سلطان (٢٠١٣). ممارسة مشرفي الإدارة المدرسية لأساليب لتربوي في إدارة التربية والتعليم بمحافظة بيشة تصوّر مقترح، دراسات عربية في التربية وعلم النفس السعودية، م٤، ع٣٣، ٢٢٥-٢٧٨.

وزارة التعليم (١٤٣٥). دليل مجتمعات التعلّم المهنية، الإصدار الأول، رُجع إليها بتاريخ ١٥/٢/١٤٤٠ من موقع <http://cutt.us/CbY41>

#### المراجع العربية المترجمة: Arabic references in English

Ibrahim, Hana Shahat (2016). *The role of indicators in the evaluation of the performance of educational institutions, research of the Sixth Arab International Conference: To ensure the quality of higher education LACQA, Sudan University, February 2016, pp.365-386.*

Al-Balawi, Nadia Khalaf (2014). *Development of a tool to evaluate the performance of directors of general education schools in Tabuk educational area in the Kingdom of Saudi Arabia, an unpublished doctoral thesis, University of Jordan.*

- Boudiaf, Nawal (2015). *The degree of availability of sustainable professional development mechanisms for primary school principals in the city of M'Sila/Algeria from their point of view*, Jerash Journal of Research and Studies, Jordan, No 16, Vol 1, 683-708.
- Al-Zaidi, Bandar Mohammed (2013). *Meetings management at the secondary level managers in Taif Governorate from the viewpoint of managers and teachers*, an unpublished master thesis, Umm al-Qura University, Makkah.
- Al-Zahrani, Faisal Saeed (2012). *Degree of participation of the supervisors of the school administration in the development of school administration in schools in Saudi Arabia from the point of view of school principals*, unpublished master's thesis, Jerash University, Jordan.
- Sadhan, Abdullah Saad (2016). *The reality of school meetings as seen by middle school principals and teachers in Riyadh City*, Faculty of Education magazine, Egypt, M2, p.168, pp.385-437.
- Alsorhi, Mansour Ateeq Allah (2012). *The degree of availability of sustainable professional development mechanisms for the principals of public schools in Jeddah Governorate and the difficulties encountered from the viewpoint of principals*, unpublished master thesis, Umm al-Qura University, Makkah.
- Suleiman, Hala Abdel Moneim Toukhi (2012). *The working mechanisms of non-governmental organizations in adult education are an analytical study in the light of the concept of learning societies*, Education Magazine, Qatar, p. 177, pp. 185-215.
- Sayed, Usama Mohammed, and Al-Jamal, Abbas Helmy (2014). *Training and sustainable professional development*, Dsouk: Dar al-Alam and Al-Iman for publishing and distribution.
- Al Sharri, Jamal Sabih (2014). *The role of the school management supervisor in the development of the performance of school principals from the point of view of principals in Al Jouf*, Education Magazine, Egypt, 3rd, Vol, 158, 189-235.
- Al-Shammari, Radiant Guest of God (2016). *Develop professional development programs for school leaders in the Kingdom of Saudi Arabia in the light of global trends. Analytical study*, Journal of Faculty of Education, Egypt, No 32, Vol 3, 349-387

- Al-Shehri, Abdallah Awad (2011). Evaluation of the roles of school administrators in the development of the performance of the directors of government schools for boys in Medina, unpublished master thesis, Taibah University, Medina.
- Salehia, Fatima Mohammed (2010). *The reality of implementing programs of sustainable professional development in the light of the comprehensive quality standards from the viewpoint of principals and assistants in the Sultanate of Oman, an unpublished master thesis*, Mutah University, Jordan.
- Al-Sagher, Ahmed Hussain (2009). Learning Communities entrance to quality assurance in high schools field study in the UAE community, *Journal of Faculty of Education, Egypt*, No12, Vol 26, 157-197.
- Abduljawad, Mohammed (2000). *How to hold short and fruitful meetings*, 1, Tanta, publishing house, culture and science.
- Al-Assaf, Saleh Mohammed (2012). *Introduction to research in behavioral sciences*, 2nd Floor, Riyadh, Dar al Zahra for publishing and distribution.
- Al-oudwani, Ahmed Dkhiel (2010). *Requirements to develop the performance of school management supervisors from the viewpoint of the principals of the secondary schools in Jeddah*, research project, King Abdulaziz University, Jeddah.
- Al-Omari, Ahmed Yahya (2014). *The role of the education offices in the professional development of educational leaders in general education schools in Al-Muqwah Governorate from the point of view of principals and their agents, unpublished master thesis*, Umm al-Qura University, Makkah.
- Ayasrah, Reem Nizar (2016). *Training needs of principals of primary and secondary government schools in Jerash Governorate from their point of view, unpublished master thesis*, Jerash University, Jordan.
- Madharsh, Habis Abdallah (2006). *The extent to which school principals in Tarif Governorate have skills to evaluate the job performance of teachers from a teacher's perspective, an unpublished master's thesis*, Yarmouk University, Jordan.
- Al Mutlaq, Naif Saud (2013). *The role of school administrators in the sustainable professional development of the directors of general education*

*schools in hail, an unpublished master's thesis, Umm al-Qura University, Makkah.*

Al-Naji, Mohammed Abdullah (2013). *Educational and school management theories and practices in the Kingdom of Saudi Arabia*, 5th, Abha.

Al-Hajri, Naif Sultan (2013). *The practice of supervisors of the school administration for the methods of educational supervision in the Department of Education in the province of Bisha a proposal*, Arabic studies in the education and psychology of Saudi Arabia, No 4, Vol 33, 225-278.

Ministry of Education (1435). *Guide to Professional Learning Communities, first issue*, referenced on 15/2/1440 from <http://cutt.us/CbY41> website.

#### المراجع الأجنبية: References

Opfer, V; Pedder, D (2010). Benefits Status and Effectiveness of Continuous Professional Development for Teachers in England, *The Curriculum Journal*, No, 21, Vol. 4. pp.413-431.

Tesfaw, T. A; Hofman, R. T (2012). *Instructional Supervision and Its Relationship with Professional Development: Perception of Private and Government Secondary School Teachers*. in Addis Ababa, Dissertations Theses Masters, University of Groningen.

Balbalin, Wenefe Capili (2017). *The Development of Professional Learning Communities (PLCS) in The Philippines: Roles and Views of Secondary School Principals*. Thesis Masters of Educational. The University of Waikato.

Abu Thwaib. Ahmad Mosallam. (2021). Level of Cognitive Dissonance among Secondary School Students in the Light of some Variables in the Directorate Of Education of Qasbah Al Mafraq. *Journal of Educational Science*, 7 (2), 125-156.

---

### **Level of Cognitive Dissonance among Secondary School Students in the Light of some Variables in the Directorate Of Education of Qasbah Al Mafraq**

Dr. Ahmad Mosallam Abu Thwaib  
Assoiate Professor – Educational Psychology  
Majmaah University

#### **Abstract:**

The present study aimed to identify the level. Level of cognitive dissonance among Secondary school students in the light of some variables in the Directorate Of Education of Qasbah Al Mafraq The sample of the study consisted of (213) male and female students where (113) were male students and (100) female students. The sample of the study was selected randomly from high school students the Directorate of Education of Qasbah Al Mafraq in the first semester of the academic year 2018/2019. To achieve the objectives of the study, Kareem Measure (2016) was used to measure the level of cognitive dissonance among high school students. The results of the study showed that the level of cognitive dissonance among high school students was average. The results also showed that there were statistically significant differences in the cognitive dissonance among secondary school students according to the gender variable and for the interest of females. Besides, the results also indicated differences in cognitive dissonance among secondary school students according to the variable of the grade and for the interest of second secondary students. There were no differences in cognitive dissonance for secondary school students according to the specialization variable.

**Keywords:** Cognitive Dissonance, Secondary School Students.

أبو ذويب. أحمد مسلم. (٢٠٢١). مستوى التَّنَافُر المعرِّي لدى طلبة المرحلة الثانوية في ضوء بعض المتغيرات في مديرية تربية قسبة المفرق. *مجلة العلوم التربوية*، ٧ (٢)، ١٢٥-١٥٦.

## مستوى التَّنَافُر المعرِّي لدى طلبة المرحلة الثانوية في ضوء بعض المتغيرات في مديرية تربية قسبة المفرق

د. أحمد مسلم أبو ذويب<sup>(١)</sup>

### المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على مستوى التَّنَافُر المعرِّي، لدى طلاب المرحلة الثانوية في ضوء بعض المتغيرات في مديرية تربية قسبة المفرق، وتكوَّنت عيِّنة الدراسة من (٢١٣) طالباً وطالبة، منهم (١١٣) طالباً، و(١٠٠) طالبة، اختيروا بالطريقة العشوائية من طلبة المرحلة الثانوية في مدارس تربية قسبة المفرق، للفصل الدراسي الأول للعام ٢٠١٨/٢٠١٩. ولتحقيق هدف الدراسة استُخدم مقياس كريم (٢٠١٦) لقياس مستوى التَّنَافُر المعرِّي لدى طلاب المرحلة الثانوية، وأظهرت نتائج الدراسة أنَّ مستوى التَّنَافُر المعرِّي لدى طلاب المرحلة الثانوية كان متوسطاً، كما أظهرت النتائج أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التَّنَافُر المعرِّي لدى طلاب المرحلة الثانوية تبعاً لمتغير الجنس ولصالح الإناث. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق في التَّنَافُر المعرِّي لدى طلاب المرحلة الثانوية تبعاً لمتغير الصف الدراسي، ولصالح طلاب الصفِّ الثَّاني الثانوي، ولم توجد فروق في التَّنَافُر المعرِّي لدى طلاب المرحلة الثانوية تبعاً لمتغير التخصص.

الكلمات المفتاحية: التَّنَافُر المعرِّي، طلبة المرحلة الثانوية.

<sup>(١)</sup> أستاذ مشارك - علم النفس التربوي، جامعة المجمعمة، abuthwaib78@yahoo.com

#### مقدمة الدراسة:

يعدُّ التناظر المعرفي من الموضوعات المهمة التي شغلت اهتمام الباحثين في العديد من مجالات علم النفس، كعلم النفس المعرفي، والاجتماعي، والتربوي، حتى وقتنا الحاضر؛ كونه يمثل تلك الحالة النفسية غير المريحة التي يظهرها الفرد عندما يحصل لديه تناقض بين الاتجاه والسلوك، أو بين اتجاهين لغايات تحقيق التوازن.

ولذلك تقترض نظرية التناظر المعرفي أنَّ الفرد يحدث له تناقض بين أفكاره وسلوكه عندما يتعرف على معرفة جديدة، لا تتسجم مع معتقداته وآرائه الموجودة لديه سابقاً؛ مما يُنذر بوجود أمر ما غير متجانس من الناحية السيكلوجية، ويتسبب في عدم الشعور بالراحة، أو القلق النفسي الناتج عن وجود هذه الأوضاع المتناقضة، وذلك يؤدي إلى استثارة الفرد لتخفيفها بطريقة أو بأخرى. (Burns, 2006).

ويرى جاوورونسكي (Gawronski, 2012) أنَّ الغرض العملي من الاستثارة في التناظر في مواجهة التناقضات المعرفية أو السلوكية يوفرُّ للأفراد إشارات مفادها أنَّ أفكاره أو تصرفاته تنتهك السلوكيات الملائمة للسياق، وبالتالي تتطلب تنقيحات مناسبة وتعديلات لكي يحدث التوازن المعرفي، وهذا ما يسمى بالتناظر المعرفي.

وعليه قدّم المنظرّون المتخصصون في مجال التناظر المعرفي (Festinger, 1957; Haromon & mills, 1999) عدّة طرقٍ يمكن للفرد من خلالها تخفيض التناظر المعرفي وهذا يشمل تغييراً للأفكار أو السلوكيات، أو تقليص عدد وأهمية التناظرات، أو ممارسة التشتيت الذاتي للبعد عن التفكير بهذه الأفكار والمعتقدات، أو زيادة عدد الأفكار والمعارف التي تتوافق مع الموقف النفسي لتحقيق الموازنة المعرفية.

ويُنظر إلى التناظر المعرفي بأنّه حالة تصارع بين فكرتين أو رأيين أو معتقدين، وهذا يتسبب للفرد بحالة من الانزعاج وعدم الراحة والشعور باللا أخلاقية (Shannon & Lutz, 2017:482)، وغالباً تتوافر لدى الأفراد الدافعية للحفاظ على الاستمرارية الذاتية بين الأفكار والمعتقدات حول أنفسهم وحول أفعالهم، وبين الكلمات والعبارات التي ينطقون بها، والتي تُقيّم من خلال القيم الشخصية أو العادات الاجتماعية أو كليهما معاً، من جانب الصواب والخطأ والجيد والسيئ (Stone & Cooper, 2001).

وبحسب نظرية التناظر المعرفي، هناك أساسٌ طبيعيٌّ بشريٌّ نحو التناظر في الإدراكات، والتي تشمل المعتقدات والاتجاهات والأفكار والسلوكيات (Festinger, 1962). ففي إحدى الدراسات الكلاسيكية حول التناظر المعرفي (Festinger & Carlsmith, 1959) قدم مبلغٌ ماليٌّ لمجموعةٍ من المشاركين قاموا بإكمال مهمةٍ مملةٍ كانت حول إخبار الآخرين عن مستقبلهم، لكنهم قالوا إن المهمة كانت ممتعةٌ لهم حتى لو حصلوا على دولارٍ واحدٍ أو عشرين دولاراً، لكن من حصلوا على دولارٍ واحدٍ كانوا أكثر استمتاعاً، وقالوا إن الموضوع له أهميةٌ علميةٌ كبيرةٌ، وهم أكثر اهتماماً بالمستقبل ممن حصلوا على عشرين دولاراً.

وكما توضح نظرية التناظر المعرفي عندما يتصرف الأفراد بطريقةٍ لا تتوافق مع اتجاهاتهم فإن هناك محرّكاً طبيعياً أو فطرياً نحو التناظر، ولذلك يقومون بتعديل اتجاهاتهم وسلوكهم اللاحق من أجل تحقيق التوازن في المعرفة والسلوك. ففي الدراسة التي ذكرناها سابقاً عندما استئير المشاركون للقيام بشيءٍ لا يتوافق مع رأيهم الخاص مثل إخبار الآخرين بأشياء مملةٍ وغير مهمةٍ وكذبوا من أجل مبلغٍ ماليٍّ ضئيلٍ فإن التناظر المعرفي يظهر مما أدى لوضع المشاركين في حالةٍ من الانزعاج وعدم الراحة، مما جعلهم يخففون هذا التناظر بتعديل اتجاهاتهم بما يتفق مع سلوكهم (Eisenberger, 1991)، والتغلب على التناظر من خلال تغيير السلوكيات أو الاتجاهات يعدُّ ظاهرةً ثابتةً أكدتها الكثير من الدراسات التجريبية التي دعمت ما نادى به نظرية التناظر المعرفي (Adams & Rosenbaum, 1962; Aronson & Mills, 1959; Brehm, 1956; Cooper, 2007; Dickerson, Thibodeau, Aronson, & Miller, 1992; Hinojosa, Gardner, Walker, Coglisier, & Gullifor, 2017).

وتشير النظرية إلى أن التناظر يُخفّض إما من خلال خفض أهمية التناظر في المعتقد والاتجاه، ورفع درجته ضمن إضافة معتقداتٍ متناغمةٍ، أو القيام بتغيير جميع المعتقدات والسلوكيات لتحقيق التوازن، أو القيام بتغيير السلوك بشكلٍ جذريٍّ (Festinger, 1962)

تؤكد نظرية التناظر المعرفي لفستنجر (Festinger) أن الأفراد يسعون للحفاظ على الاستمرارية بين الإدراكات المتعددة، مثل: الأفكار والسلوكيات والاتجاهات والقيم والمعتقدات، فالإدراكات غير المتناغمة تُنتج حالاتٍ من عدم الراحة، وتثير دافعية الفرد لتغيير معتقدٍ أو أكثر لتحقيق التوازن والاتساق المعرفي، كما أن نظرية التناظر المعرفي قامت على مبادئ الاتساق والاستمرارية المعرفية المشتقة من نظريات التوازن لـ "هايدر" التي وضعها في أربعينيات القرن

الماضي. وهي بحسب "فستنجر" حالة ذهنية معرفية تدفع الفرد لتغيير معتقداته المعرفية أو تعديل سلوكياته، لتتسق مع معتقدات معرفية أو سلوكيات جديدة أو قيم تتعارض مع ما يعتنقه من قيم.

#### مشكلة الدراسة:

يعيش الشباب حالة من التناقض المحسوس في الذي يظهره أو يخفونه داخل مشاعرهم ومعتقداتهم التي تخصهم وبين متطلبات المجتمع وإردته، وبين الذي يريدونه وبين واقعهم المرغمين عليه، ويظهر هذا الصراع جلياً في زمننا الحالي فتناقضت قيم ومبادئ مجتمعنا المعاصر مما أوجد ما يسمى بـ (ظاهرة الازدواج غير الواعي) في الشخصية لدى الكثير من الناس، وقد بينت عدة دراسات أن التناقض بين قيم المجتمع ومتطلباته وبين قيم الشباب ومبادئهم (الحريري، ٢٠١٣؛ اللحياني، ٢٠١٥) يحدث ظاهرة الازدواج غير الواعي ويزيد من التناظر. وبما أن طلاب المرحلة الثانوية في مرحلة انتقالية بين المدرسة والجامعة، وفي سن مراهقة يعرضهم للكثير من التناقضات المعرفية، فإن التناظر يكون أكثر وضوحاً في سلوكياتهم وأفكارهم واعتقاداتهم، فتراهم يؤمنون بمعرفة معينة وفي المقابل يعتقدون بمعرفة ثانية تتصف بتناقضها الملحوظ مع المعرفة الأولى، وبذلك يكون سلوكهم متصفاً بالتخبط وعدم الرضا للقضاء على حالة الصراع الداخلي عندهم، وهذا بدوره يؤثر سلباً على إدراكهم، وتتمثل مشكلة الدراسة الحالية في التعرف على مستوى التناظر المعرفي لدى هذه الفئة من الطلاب، كونهم الأكثر تعرضاً له وللمتغيرات المختلفة، وفي ظل قلة الدراسات المحلية حول موضوع الدراسة. وقد حاولت هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

#### أسئلة الدراسة:

السؤال الأول: ما مستوى التناظر المعرفي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مديرية قصبه المفرقة؟  
السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التناظر المعرفي تُعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى)، والصف الدراسي (أول ثانوي، ثاني ثانوي)، والتخصص (علمي، أدبي) لدى طلبة المرحلة الثانوية في مديرية التربية بقصبه المفرقة؟

#### أهداف الدراسة:

١. التعرف على مستوى التناظر المعرفي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مديرية قصبه المفرقة.
٢. الكشف عن الفروق في التناظر المعرفي تبعاً لمتغير الجنس (ذكر - أنثى) والصف الدراسي والتخصص.

**أهمية الدراسة:****الأهمية النظرية:**

١. تعدُّ هذه الدراسة من الدراسات العربية النادرة التي بحثت في هذا الموضوع، فعلى حدِّ علم الباحث يخلو الأدب النفسي التربوي العربي من دراساتٍ في هذا المجال، لذا تعدُّ هذه الدراسة محاولةً لإثراء المكتبة العربية بدراساتٍ حول هذا الموضوع، ومن الممكن أن تفيد هذه الدراسة الطلبة من حيث تعريفهم بمفهوم التَّنَافُر المعريِّ.
٢. كما ستوفر لأعضاء هيئة التدريس والقائمين على العملية التربوية والتعليمية في المعاهد والمدارس والجامعات معلومات حول هذا الموضوع، مما يساعدهم في التعامل مع طلبتهم في المواقف التربوية.
٣. كما توفر أداة قياسٍ لمتغيرات الدراسة تتوفر فيها خصائص سيكومترية من صدقٍ وثباتٍ يمكن الاستفادة منها من قبل باحثين آخرين وتطبيقها في دراساتٍ مشابهة للدراسة الحالية.

**الأهمية التطبيقية:**

١. تبرز الأهمية التطبيقية للدراسة الحالية في إمكانية توظيف النتائج والمعلومات التي تُوصَل إليها في تبصير المسؤولين والمربين والقائمين على أمور الطلبة بضرورة تبني البرامج الإرشادية الوقائية والأساليب الملائمة التي تساعد في وضع الاستراتيجيات التعزيزية التي تساعد على تهيئة المناخ المدرسي الملائم؛ للحدِّ من التَّنَافُر المعريِّ والبرامج التي تساعد على فهم شخصية الطالب وتجاوز مشكلاته النفسية والجسمية والتربوية.
٢. تعدُّ هذه الدراسة ذات أهميةٍ من الناحية التطبيقية في المجال التربوي حيث تتيح للمعلم معرفة نوع العلاقة بين متغيرات الدراسة ودورها في تلك المعارف المتناقضة لدى الطلبة، ومن ثمَّ تسهم في معرفه الطرق المناسبة لتوجيههم وتعليمهم.

**مصطلحات الدراسة:**

**التَّنَافُر المعريِّ:** حالةٌ مزعجةٌ وشعورٌ يعقب الراحة ناتجٌ عن وعي الفرد بوجود تناقضاتٍ في الأفكار والمعتقدات والقيم تتعارض مع تفاعلاته اليومية، وتدفعه إلى الترجيح بين الأفكار والآراء بغية الوصول إلى حالة الاتساق المعريِّ (HOUCK, 2015:7).

**ويعرف إجرائياً بأنه:** الدرجة التي يحصل عليها الطلاب موضع الدراسة في المقياس الذي أُعدَّ لذلك الغرض.

**طلبة المرحلة الثانوية:** هم الطلبة المسجلون والمنتظمون في مقاعد الدراسة في الصفوف (الأول ثانوي، وثاني ثانوي) في مدارس محافظة تربية قسبة المفرق في المملكة الأردنية الهاشمية، للفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٩.

**محافظة المفرق:** هي ثاني أكبر محافظات المملكة الأردنية الهاشمية من حيث المساحة، وتقع في الشمال الشرقي.

#### حدود الدراسة:

- الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على طلاب المرحلة الثانوية في مديرية تربية قسبة المفرق الأردنية.
- الحدود المكانية: طُبقت الدراسة في المدارس الثانوية في مديرية تربية قسبة المفرق. الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول للعام ٢٠١٨/٢٠١٩.

#### الإطار النظري والدراسات السابقة:

سوف يتناول الباحث وصفاً لموضوع التثاfer المعرفي، بالإضافة إلى أهم الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة.

#### مفهوم التثاfer المعرفي:

عرفه كلُّ من حجيجي وشمات وتاندتيك ونقاش & (Hsgege, Chammat, Tandetnik, 2018: 11). بأنه حالةٌ من عدم الراحة التي يرافقها الانزعاج بسبب وجود متناقضاتٍ يعيها الفرد في منظومة الأفكار والمعتقدات والقيم التي يمارسها ويتعرض لها يومياً، وهذا ما يؤدي به لترجيح فكرةٍ أو قيمةٍ عن أخرى ليصل لمراحل من التوافق والاتساق المعرفي.

وأشار بينيسي ووايد (Pennesi & Wade, 2017: 440) إلى أنه حالةٌ من التناقض المعرفي مما يسبب الضيق وعدم التوافق، وبالتالي يسعى الفرد لتحقيق التوازن المعرفي من خلال ترجيح أفكار على أفكار أخرى، ويكون التناقض هنا غير متفقٍ مع شخصية الفرد السلوكية والمعرفية لذلك يتجاوزه لتحقيق التآلف المعرفي.

أمّا ماسون وسوري عرّفا التّأخر المعرفيّ (Mason and Suri, 2012: 14) بأنّه التوتّر والإنهاك العقليّ الذي يصيب الفرد عندما يكون لديه معتقدين أو اتجاهين أو أكثر، أو عندما تكون لديه مجموعة من القيم المتناقضة في وقتٍ واحدٍ، ويظهر التّأخر المعرفيّ عندما يتعارض سلوك الفرد مع معتقداته وقيمه، أو عندما تتوفر لديه معرفةٌ جديدةٌ تتعارض مع ما يعرفه. وعرف ستيكلاند (Strickland, 2001) التّأخر المعرفيّ بأنّه شعورٌ بعدم الارتياح ينتاب الفرد ويحدث عندما يظهر تناقضٌ أو تعارضٌ بين الاتجاه والسلوك المتوقع القيام به.

### نظرية "فستجر" في التّأخر المعرفيّ:

مع أنّ نظرية "فستجر" ظهرت عام ١٩٥٧م إلا أنّها ما زالت تقدم لنا إطاراً مرجعياً في تفسير السلوك المعرفيّ المتناقض، وتتمثل فكرة نظرية التّأخر المعرفيّ في النتائج المترتبة على تغيير الشخص لاتجاهاته وسلوكياته نتيجة حالة القلق، خاصّةً عندما يتعرض لتجربة ذات أبعاد متناقضة متباينة (تتأخر)، بين اثنين أو أكثر من المعارف. وتختلف نظرية التّأخر عن سائر النظريات المعرفية التي تركز على تناول أفكار معرفيّة منسجمة مع بعضها بعضاً وانعكاس هذا الانسجام مع السلوك المتّخذ، وهذه النظرية تشرح الكيفية التي يتعامل بها الناس مع الأفكار والمعارف الضمنية والتي تعكس سلوكهم السوّي والطبيعي.

وبناءً على هذه النظرية فإنّ لدى الفرد على سبيل المثال اتجاهاتٍ و أفكاراً تجعله يؤمن بالموضوع (أ) علماً بأنّ السلوك (أ) الذي قام به هذا الفرد غير مناسب لاتجاهاته، وبهذه الحالة فإنّ من الطبيعي أن إنكار السلوك السابق أكثر من قبول الممارسة العملية لتعديله. (Eysenck, 1994, 56)

وتتضمن خلاصة ما جاءت به نظرية التّأخر المعرفيّ كما شرحها "فستجر" نفسه كالآتي:

- ظهور علاقة من التّأخر أو الوضع غير المتناسق فيما بين عناصر المعرفة
- ظهور حالة التّأخر المعرفيّ تسبب ارتفاعاً في معدل الضغط النفسي، الذي يسعى إلى خفض درجة التّأخر المعرفيّ ومحاولة تجاهل ارتفاع معدله
- مظاهر هذه الحالة من الضغط النفسي يتضمن تغييرات في السلوك، وتغيرات في المعرفة، ودرجة من اليقظة والحرص للمعرفة الجديدة وللآراء المتكونة. (Eysenck, 1994, 31)
- وتشير نظرية التّأخر المعرفيّ من جانب آخر الى تغيير المواقف السلوكية للإنسان بناء على البنية المعرفية الموجودة لديه، كالاتي:

- يغير الناس آراءهم وأفكارهم بما يتناسب مع المواقف ومتغيراتها، وهذا يحدث فقط في حالات التآفر المعرفي.

- عند حصول تغيرات واضحة وكبيرة في الآراء والأفكار فإن ذلك يدل على حجم التآفر المعرفي الحاصل والضغط الناتجة عنه، وتفترض البيانات وجود علاقة بين أهمية الموقف أو الوضع الذي يسبب التآفر المعرفي ومقدار الشعور بالنجاح عند اتخاذ السلوك المسابير للوضع. (Eysenck,1994,122)

وتعد نظرية التآفر المعرفي من أكثر النظريات التي تشرح تغير الاتجاه المعرفي إقبالاً من طرف العلماء والمتخصصين وتركيزاً على موضوع عدم الاتساق بين المعلومات والمعارف، الذي بدوره يؤدي مباشرة إلى توتر وظيفي نفسي، ولجوء الفرد الى محاولة خفض حدّة هذا التوتر والتآفر المعرفي الحاصل من خلال تغير معرفته.

كما تشير نظرية التآفر المعرفي في موضوع الصراع والشعور بالقلق، عندما يتعرض الشخص لموقف يولد لديه صراعاً، ويتطلب منه تحديد اتجاهاته، ففي هذه الحالة يحاول الفرد تقليص حدّة الصراع من خلال تعديل اتجاهاته وقبول أحدها بما يسهل عليه مواجهة الموقف بأقل درجة ممكنة من الصراع. (الحريري، ٢٠١٣)

### الأسباب المؤثرة في التآفر المعرفي:

١. الدافعية: إذا كان الدافع بناءً وحضارياً فإنه يوصل إلى أفكار إبداعية، أما إذا كان تدميراً فإنه يوصل إلى الرفض والعناد والعدوان.
٢. قوة التآفر وشدته: كلما كان الصراع الذي يواجهه الفرد قوياً، فإنه يدفعه إلى تحليل العناصر واستبعاد بعضها، والمناقشة الطويلة مع نفسه أو الآخرين للوصول إلى قرار.
٣. تاريخ الفرد وأسلوبه في التعامل مع القضية: إن لكل فرد تاريخاً للتعامل مع هذه القضية، وإن هذا التاريخ يسيطر عليه ويبرر له نمط المعالجة الذهنية المستخدمة، ويستمر في استخدامها بوصفها طريقة مريحة للعمل.
٤. كمية المعلومات المتآفرة في الموضوع: كلما زاد حجم المعلومات كلما تطلبت مساحة أكبر من المعرفة لفهم حالة التآفر ولتصير مفهومة بدلاً من كونها غير مقصودة أو غير مفهومة.
٥. الحالة العقائدية الدينية أو السياسية: إن العقيدة التي يطورها أو الحزب وموقفه من القضايا

يجعله يحدد المسافة بينه وبينها إذا كانت بعيدة جداً، أو متوسطة، أو قريبة، وهذا يحدّد مدى العمل الوظيفي الذي ينبغي بذله للوصول الى حالة التوافق.

٦. ثقافة الفرد ومستوى تعليمه: كلما زادت ثقافة الفرد ومستوى تعليمه كلما ارتفعت لديه حالات التناظر المعرفي، لأنّ لديه مخزوناً يدفعه إلى اتخاذ موقفٍ تجاه القضايا إما بالقبول أو الرفض أو المهادنة، وهذا يجعله أمام بدائل، وهناك حاجةٌ لاختبار البدائل للقبول أو الرفض. (قطامي، ٢٠١٢، ص ٣٣)

### الحدّ من التناظر المعرفي:

ذكر "فستجر" أنّ الفرد يميل إلى محاولة الحدّ من التناظر المعرفي من خلال ثلاثة طرق هي:

١. تغيير واحد أو أكثر من العناصر المسببة للتناظر.
  ٢. إضافة العناصر المعرفية الجديدة التي تتفق مع الإدراك.
  ٣. تقليل أهمية العنصر المسبب للتناظر.
- وقد زاد آدمس Adams هذه الطرق الثلاثة طريقاً آخر رابعاً وهو الانسحاب كلياً من الموقف. (خليفة، ٢٠٠٠)

### الخصائص النمائية لطلاب المرحلة الثانوية:

تُعدّ المرحلة الثانوية مرحلة ما بعد الابتدائية بأنواعها المختلفة حتى التعليم الجامعي العالي، وهي تضمُّ بذلك التعليم الثانوي بكافة أنواعه، يدرس فيها الطلاب والطالبات ممن هم على وشك الدخول في مرحلة المراهقة. (عثمان، ٢٠٠١)

وتتميز هذه المرحلة بأنها فترة لتكوين الهوية الذاتية، وهذا التصور النفسي على درجة كبيرة من الأهمية؛ نظراً لأنّ الصفات النفسية السائدة في كلّ مرحلة من مراحل النُّمو تتميز بخصائص تختلف عن المراحل الأخرى. (سلامة، ٢٠٠٠)

كما ينتمي طلاب المرحلة الثانوية إلى واحدةٍ من أخطر مراحل نموّ الإنسان؛ كونها مرحلة انتقالية بين الطفولة والرُّشد ومكملة لفترة البلوغ. وتتسم هذه المرحلة بأنها انتقالٌ نفسيٌّ واجتماعيٌّ للفرد من مرحلة الطفولة إلى مرحلة الشباب والاستقلال الذاتي وتحمل المسؤولية، حيث تسير هذه المرحلة بالمراهق نحو اكتمال النضوج. (طه، ١٩٩٣)

ويحدد أبو العلا (١٩٨٨) الخصائص النمائية المميزة لطلاب المرحلة الثانوية على النحو

التالي:

١. التقدم الواضح المستمر نحو النضج في كافة مظاهر وجوانب الشخصية.
٢. التقدم نحو النضج الجسمي (أقصى طول).
٣. التقدم نحو النضج الجنسي.
٤. التقدم نحو النضج العقلي، حيث يتحقق الفرد واقعياً من قدراته، وذلك من خلال الخبرات والمواقف والفرص التي يتوافر فيها الكثير من المحكّات التي تُظهر قدرته وتعرّفه حدودها.
٥. النضج والاستقلال الاجتماعي.
٦. تحمل المسؤولية وتوجيه الذات.

الدراسات السابقة:

هدفت الدراسة للكشف عن مستوى التناظر المعرفي لدى طلاب المرحلة الثانوية في مديرية قسبة المفرق، والمتناول عرضاً وتحليلاً للدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة التي استطاع الباحث التوصل إليها بعد الرجوع إلى المصادر المعرفية ومواقع الإنترنت ورسائل الماجستير والدكتوراه، وتم تناول الدراسات السابقة حسب تسلسلها الزمني من الأحدث إلى الأقدم.

قام جوزيف ورائجيا (Joseph & Rangaiah, 2017) بدراسة في الهند هدفت إلى الكشف عن الفروق في مستوى التناظر المعرفي لدى الطلبة الهنود في ضوء متغير الجنس، واتبعت الدراسة منهجيةً مسحيةً من خلال عيّنة مكوّنة من (٦٣٢) طالباً وطالبةً (٢١٦ طالباً، ٤١٦ طالبةً)، استجابوا لمقياس التناظر المعرفي الذي طوّره (كاسل وتشاو) (٢٠٠١)، وتكوّن من (٥٠) فقرةً موزعةً على مجالات: الحياة الداخلية والشخصية والحياة الخارجية والشخصية. واستُخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين للوصول لنتائج الدراسة التي أظهرت أنّ المستوى العام للتناظر المعرفي عند الطلاب كان متوسطاً، وتوصلت النتائج إلى أنّ هناك فروقاً ذات دلالةٍ إحصائيةٍ في مستوى التناظر المعرفي لدى الإناث في مجال الحياة الشخصية والداخلية وبخاصةً في مجال التّكيف والتوافق والصحة والرغبة في الإنجاز والعمل، في حين كانت باقي الفروق لصالح الذكور وبخاصةً في مجال تعديل المعتقدات والسلوكيات الخارجية.

أجرى برامادي وبالي وهانوران واتموكومو (Pramadi, Pali, Hanurawan & Atmoko,

(2017) دراسة في أندونيسيا هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين التناظر المعرفي والتناظر في السلوك وسلوك الغش لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية. وأتت الدراسة منهجيةً مسحيةً من خلال عينة عشوائيةً مكوّنةً من (١٣٩) طالباً من مدارس الذكور أجابو على مقياس الأداء الأكاديمي ومقياس التناظر المعرفي الذي طُوّر لغايات الدراسة. وقد أظهرت النتائج وجود مستوى متوسطٍ من التناظر المعرفي لدى الطلاب، وهو أعلى عند طلاب الصُّفوف العلمية منه عند طلاب الصُّفوف الأدبية. وبيّنت النتائج عدم وجود علاقةٍ ارتباطيةٍ دالةً بين معرفة الطالب بمضارٍ وعدم قانونية الانتحال العلمي وبين ممارستهم له، ومع وجود حالةٍ من التناظر المعرفي وتعديل السلوك عند ممارسة الغش في الامتحان المدرسي، كما بيّنت الدراسة عدم وجود علاقة ارتباطية دالة بين ممارسة الطالب لسلوك الغش أو سلوك الانتحال، وبين مستوى المعرفة المتحققة لديهم عنها.

أجرى شيموميل كويا (Shimimol & Koya, 2017) دراسةً في الهند، هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين التناظر المعرفي والتحصيل في الرياضيات لدى طلاب المرحلة الثانوية في ولاية مالابورام الهندية. تكوّنت عينة الدراسة من (١٠٠) طالبٍ وطالبةٍ (٥٠ ذكور، ٥٠ إناث) من طلاب المرحلة الثانوية اختيروا بالطريقة الطبقيّة العشوائية، ولتحقيق هدف الدراسة طُبّق مقياس التناظر المعرفي لدى الطلاب واختبر تحصيلياً في الرياضيات من الاختبارات الوطنية الهندية. وقد أظهرت نتائج الدراسة أنّ مستوى التناظر المعرفي لدى طلاب الثانوية منخفضٌ بمتوسطٍ حسابيٍّ بلغ (٥٥,٣٪) وهي نسبةٌ دون المحكّ المعتمد (٦٠ فما فوق)، وكان عند الإناث أقلّ منه عند الذكور. وبيّنت النتائج وجود علاقةٍ ذات دلالةٍ إحصائيةٍ بين مستوى التناظر المعرفي وتحصيل الطلاب في الرياضيات، وقد كان مستوى التناظر المعرفي لدى الطلاب أعلى، ممّا يعني أنّ تحصيلهم في الرياضيات كان أعلى منه عند الإناث.

قامت حسنين بدراسة (٢٠١٧) للكشف عن مستوى التناظر المعرفي وعلاقته بأنماط الشخصية لدى المراهقين في منطقة عبلين. من خلال عينةٍ مكوّنةٍ من (٧٥٢) طالباً وطالبةً من المدارس الثانوية في منطقة عبلين، ولتحقيق أهداف الدراسة طُوّر مقياس التناظر المعرفي ومقياس أنماط الشخصية، وتُحقّق من دلالات صدقهما وثباتهما. وتوصّلت نتائج الدراسة إلى أنّ مستوى التناظر المعرفي لدى المراهقين في منطقة عبلين متوسطٌ، وجاء بعد التناظر المعرفي السلوكي بالمرتبة الأولى، ويُعد التناظر العاطفي بالمرتبة الثانية، كما كشفت النتائج أنّ بعد الشخصية الانبساطية جاء بالمرتبة الأولى وبمستوى مرتفع، بينما جاء بعد الشخصية العصابية في المرتبة الثانية والأخيرة

وبمستوى متوسط. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق إحصائية في التناظر المعرفي وكذلك في أنماط الشخصية تُعزى لأثر الجنس، والصف المدرسي، وأخيراً تبين من النتائج وجود علاقة ارتباطية سلبية دالة إحصائياً بين التناظر المعرفي وبعده الشخصية الانبساطية لدى المراهقين في منطقة عبلين، ووجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائياً بين التناظر المعرفي وبعده الشخصية العصابية لدى المراهقين في منطقة عبلين. وفي ضوء النتائج توصي الباحثة بلفت انتباه المرشدين التربويين إلى أثر البيئة المدرسية في تكوين أنماط الشخصية لدى الطلبة، وإجراء دراسات وصفية وتبؤية على مجتمعات ومتغيرات جديدة.

أجرت العتيبي دراسة (٢٠١٥) لمعرفة العلاقة بين كل من التناظر المعرفي وابعاده، وكل من مفهوم الذات وابعاده والتحصيل الأكاديمي، وتكوّنت عينة الدراسة من (٣٣٣) طالباً وطالبة بجامعة أم القرى، واستُخدم مقياس التناظر المعرفي (DISS-R) (لشوووكسل وريجر، Chow, Cassel & Reiger, 2001) في صورته الثنائية، ومقياس مفهوم الذات لمنسي (١٩٨٧)، والمعدل التراكمي للطلبة. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية عكسية بين التناظر المعرفي وكل من مفهوم الذات وابعاده والتحصيل الأكاديمي، كذلك وجدت فروق دالة إحصائياً في التناظر الداخلي لصالح الطالبات، ولم توجد فروق دالة إحصائياً في التناظر الخارجي لدى الطلبة بحسب الجنس بشكل عام إلا في بعد المدرسة والتعلم لصالح الطلاب، وفي بعد الاستمرار والاستدامة لصالح الطالبات، ولم توجد فروق دالة إحصائياً في درجة التناظر الكلي لدى الطلبة بحسب الجنس. كما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مفهوم الذات وابعاده، وكذلك التحصيل الأكاديمي بحسب مستويات التناظر المعرفي والجنس.

قامت الليحاني (٢٠١٥) بدراسة للكشف عن المستويات المختلفة لحجم التناظر المعرفي ومستوى تقدير الذات، والتعرف على العلاقة بين أبعاد التناظر المعرفي، والدرجة الكلية، وامتغير تقدير الذات، لدى عينة من طلاب جامعة أم القرى وطالباتها. وتكوّنت عينة الدراسة من (٣٣٦) طالباً وطالبة منهم (١٥٤) ذكور، (١٨٢) إناث، واستُخدم مقياس التناظر المعرفي (DISS - R) لكاسل وآخرين (Cassel, et. Al, 2001) في صورته الثنائية. وكانت أهم النتائج: أن مستوى حجم التناظر المعرفي للدرجة الكلية دون المتوسط، في حين كان مستوى تقدير الذات الكلي في المتوسط، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة (عكسية) دالة إحصائياً بين الدرجة الكلية للتناظر المعرفي و تقدير الذات، ولم تظهر النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في إجمالي

الدرجة الكلية للتأخر الكلي لدى طلبة جامعة أم القرى حسب الجنس (طلاب- طالبات).

#### التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال مطالعة واستعراض نتائج الدراسات السابقة، وبالنظر إلى الجوانب التي تم تناولها، يلاحظ وجود تباين واضح بين هذه الدراسات، من حيث الأهداف أو المتغيرات أو النتائج التي توصلت إليها فيما يتعلق بمتغيرات الدراسة الحالية، كما يلاحظ أن الموضوع قد حظي باهتمام عدد قليل من الباحثين، بالرغم من أهميته وتأثيره في حياة الطلبة بمختلف جوانبها. وفيما يتعلق بالدراسات السابقة التي تناولت التأخر المعرفي، فقد حاول العديد من الباحثين دراسته في ضوء العديد من المتغيرات، كالعلاقة بين التأخر المعرفي والتأخر في السلوك وسلوك الغش، كدراسة براماديوبالي وهانروان واتموكومو (٢٠١٧) ودراسة شيموميل كويبا (٢٠١٧) التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين التأخر المعرفي والتحصيل في الرياضيات لدى طلاب المرحلة الثانوية ودراسة جوزيف ورانجيا (٢٠١٧) والتي هدفت إلى الكشف عن الفروق في مستوى التأخر المعرفي لدى الطلبة الهنود في ضوء متغير الجنس، ودراسة اللحياني (٢٠١٥) التي هدفت إلى الكشف عن المستويات المختلفة لحجم التأخر المعرفي ومستوى تقدير الذات لدى عينة من طلاب جامعة أم القرى، ودراسة العتيبي (٢٠١٥) التي هدفت إلى معرفة طبيعة العلاقة بين كل من التأخر المعرفي وكل من مفهوم الذات وأبعاده والتحصيل الأكاديمي، ودراسة حسنين (٢٠١٧) التي هدفت إلى الكشف عن مستوى التأخر المعرفي وعلاقته بأنماط الشخصية لدى المراهقين في منطقة عبلين.

وبمقارنة الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة، تلتقي الدراسة الحالية مع غيرها من الدراسات في تناول متغيرات الدراسة الحالية ولكن بشكل منفصل، في حين تجمع هذه الدراسة بين متغيرات التأخر المعرفي في ضوء متغيرات الجنس، والصف، والتخصص، ومن هنا يمكن عد هذه الدراسة محظية بدرجة عالية من الأصالة. وتختلف الدراسة الحالية عن غيرها من حيث عينة الدراسة بالإضافة إلى مكان إجراء الدراسة.

#### فروض الدراسة:

في ضوء ما ورد في أدبيات الدراسات السابقة والإطار النظري صاغ الباحث الفرضيات

الآتية:

الفرض الأوَّل: يُسَمِّم مستوى التَّنَافُر المعرِّي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مديرية قصبة المفرق بالارتفاع.

الفرض الثَّانِي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التَّنَافُر المعرِّي تُعزى لمتغير الجنس (ذكر- أنثى)، والصفِّ الدراسي (أول ثانوي، ثاني ثانوي)، والتخصص (علمي، أدبي) لدى طلبة المرحلة الثانوية في مديرية التربية بقصبة المفرق.

#### الطريقة والإجراءات:

##### منهج الدراسة:

اعتمد على المنهج الوصفي الارتباطي الذي يسهل مهمة الباحث في دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع ووصفها وصفاً جيداً، والتعبير عنها تعبيراً كفيماً أو كميّاً من أجل فهم علاقات هذه الظاهرة مع غيرها من الظواهر الأخرى، حيث إن هذا المنهج كما أشار له عبيدات وآخرون (2004) "يعطي مرونة للباحث في كيفية صياغة الفروض واختبارها، كما يعتمد على أساليب وأدوات البحث العلمي، بالإضافة إلى إمكانية تعميم نتائج هذا المنهج على أكبر عددٍ ممكنٍ من المبحوثين" حيث حاولت الدراسة الحالية معرفة مستوى التَّنَافُر المعرِّي لدى طلبة المرحلة الثانوية في تربية قصبة المفرق، ومعرفة الفروق بين متوسطات أفراد العينة في مستوى التَّنَافُر المعرِّي والتي يمكن أن تُعزى لمتغير الجنس والصفِّ والتخصص.

##### مجتمع الدراسة:

اشتمل مجتمع الدراسة على طلبة المرحلة الثانوية، الصفِّ الأوَّل الثانوي والصفِّ الثَّانِي ثانوي في محافظة تربية قصبة المفرق الأردنية، للعام الدراسي ٢٠١٨ / ٢٠١٩؛ لما تمتاز به هذه المرحلة من العمر (المراهقة) كونها مرحلة انتقالية إلى الحياة الجامعية، إضافةً لخبرات الباحث السابقة في التعليم الثانوي، ومعرفته بالمشكلات والضغوطات التي يتعرض لها الطلاب في هذه المرحلة العمرية والدراسية، والذي تكوّن من (٤٢٧٢) طالباً وطالبة، والجدول (١) يوضّح ذلك:

## جدول رقم (١)

توزيع مجتمع الدراسة وفقاً لمتغيراتها

المتغيرات الديموغرافية	الفئات	العدد	النسبة
الجنس	ذكور	٢٢٤٥	%٥٣
	إناث	٢٠٢٧	%٤٧
الصفّ	أول ثانوي	٢١٨٨	%٥١
	ثاني ثانوي	٢٠٨٤	%٤٩
التخصص	علمي	١٨٤٧	%٤٣
	أدبي	٢٤٢٥	%٥٧
المجموع		٤٢٧٢	%١٠٠

عينة الدراسة:

اختيرت عينةً طبقيةً عشوائيةً نسبتها (5%) من طلبة المرحلة الثانوية في محافظة المفرق للعام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٩م، وبهذا اختير (٢١٣) طالباً وطالبةً كأفراد لعينة الدراسة.

## جدول رقم (٢)

توزع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيراتها

المتغيرات الديموغرافية	الفئات	العدد	النسبة
الجنس	ذكور	١١٣	%٥٣
	إناث	١٠٠	%٤٧
الصفّ	أول ثانوي	١٠٩	%٥١
	ثاني ثانوي	١٠٤	%٤٩
التخصص	علمي	٩٢	%٤٣
	أدبي	١٢١	%٥٧
المجموع		٢١٣	%١٠٠

## أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة استُخدمت الأداة التّالية:

### أولاً: مقياس التّأفّر المعرفي:

بعد الاطلاع على الأدبيات والدراسات والمقاييس السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة استخدم الباحث مقياس (كريم، ٢٠١٦) الذي قام بتطبيقه على طلبة المرحلة الثانوية في قضاء عكا بفلسطين، حيث بلغ عدد فقرات المقياس (٥٨) فقرةً موزعةً على خمسة مجالات، هي: بُعد السيطرة العاطفية ويتكوّن من (١٦) فقرةً، وبُعد التكيف الشخصي ويتكوّن من (١٥) فقرةً، وبُعد الصحة والصحة النفسية ويتكوّن من تسع فقراتٍ، وبُعد المدرسة والتعلم ويتكوّن من تسع فقراتٍ، وبُعد التنشئة الاجتماعية ويتكوّن من تسع فقراتٍ، حيث يضع المستجيب إشارةً أمام كلِّ فقرةٍ من فقرات المجالات وذلك على سلمٍ من خمس درجاتٍ هي: (دائماً، غالباً، أحياناً، قليلاً، نادراً).

### دلالات ثبات المقياس في صورته الأصلية:

أوجد (كريم، ٢٠١٦) ثبات المقياس بطريقة الاختبار، وإعادة الاختبار من خلال تطبيقه على عيّنة استطلاعيةٍ قوامها (٣٠) طالباً وطالبةً، وحُسب معامل الثبات فكان (0.87).

### دلالات صدق وثبات المقياس في الدراسة الحالية:

للتحقّق من مؤشرات صدق مقياس التّأفّر المعرفي المستخدم في الدراسة الحالية استُخرجت مؤشرات الصدق الآتية:

أولاً: صدق المحكّمين: للتأكد من صدق المقياس عُرض على مجموعةٍ من المحكّمين والمختصين في مجالات علم النفس التربوي، والإرشاد التربوي، والقياس والتقويم في كلِّ من جامعة الهاشمية واليرموك وآل البيت وجامعة المجمع، وكذلك على مختصّين اثنين في مجال اللغة (النحو والصرف) حيث طلب منهم التّحقّق من مدى ملاءمة فقرات المقياس لقياس السّمة المراد قياسها، وتعديل ما يروونه مناسباً من الفقرات لقياس ما وضعت لأجله، وفي ضوء آراء ومقترحات المحكّمين أُجريت التعديلات المطلوبة على الفقرات، حيث أجمع المحكّمون على صلاحية المقياس بفقراته، وعلى تعديل طفيفٍ للصياغة اللغوية، وعُدلت الفقرات التي أجمع (٨٠٪) من المحكّمين على تعديلها. ثم حُذفت فقرةً واحدةً من بُعد

التشئة الاجتماعية فأصبح المقياس في صورته النهائية مكوّنًا من (٥٧) فقرة.

ثانيًا: صدق الاتساق الداخلي: ولاستخراج دلالات صدق الاتساق الداخلي للمقياس استخرجت معاملات ارتباط فقرات المقياس مع الدرجة الكلية ومع البعد التي تنتمي إليه، حيث إنَّ معامل الارتباط هنا يمثل دلالة للصدق بالنسبة لكلِّ فقرة في صورة معامل ارتباط بين كلِّ فقرة وبين الدرجة الكلية من جهة وبين كلِّ فقرة وبين ارتباطها بالبُعد التي تنتمي إليه، والجدول (٣) يبين ذلك:

### جدول رقم (٣)

معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية والبُعد الذي تنتمي إليه لمقياس التّأفر المعرّف

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البُعد	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البُعد	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البُعد	معامل الارتباط مع الأداة
١	.502**	.621**	٢٠	.471**	.370*	٣٩	0.395*	.460*
٢	.420*	.441*	٢١	.432*	.533**	٤٠	0.493**	.403*
٣	.367*	.593**	٢٢	.472**	.419*	٤١	0.692**	.381*
٤	.672**	.419*	٢٣	.723**	.423*	٤٢	0.686**	.459*
٥	.395*	.524**	٢٤	.811**	.412*	٤٣	0.584**	.591**
٦	.555**	.534**	٢٥	.375*	.453*	٤٤	0.447**	.505**
٧	.513**	.730**	٢٦	.439**	.608**	٤٥	0.424*	.456*
٨	.530**	.612**	٢٧	.521**	.498**	٤٦	0.597**	.491*
٩	.513**	.530**	٢٨	.630**	.540**	٤٧	0.603**	.452*
١٠	.430**	.395*	٢٩	.421*	.700**	٤٨	0.532**	.610**
١١	.480**	.393*	٣٠	.603**	.477*	٤٩	0.820**	.813**
١٢	.401*	.705**	٣١	.454**	.521**	٥٠	0.371*	.387*

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البعد	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البعد	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البعد	معامل الارتباط مع الأداة
١٣	.492**	.594**	٣٢	.526**	.481*	٥١	0.622**	.705**
١٤	.510**	.395*	٣٣	.620**	.812**	٥٢	.521**	.498**
١٥	.439**	.608**	٣٤	.555**	.534**	٥٣	.471**	.370*
١٦	0.371*	.387*	٣٥	.530**	.612**	٥٤	.430**	.395*
١٧	0.597**	.491*	٣٦	.395*	.524**	٥٥	.510**	.395*
١٨	.375*	.453*	٣٧	.480**	.393*	٥٦	.401*	.705**
١٩	0.686**	.459*	٣٨	0.622**	.705**	٥٧	.472**	.419*

\* دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥). \*\* دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠١).

يتضح من الجدول (٣) أن معاملات ارتباط الفقرات بالبعد والدرجة الكلية كانت دالة إحصائية عند مستويات الدلالة  $\alpha = (٠,٠٥)$  و  $(٠,٠١)$ ، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل ما بين (٠,٣٧٠ - ٠,٨١٣)، وتراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع البعد الذي تنتمي إليه ما بين (٠,٣٦٧ - ٠,٨٢٠)، وهذا يدل على تمتع المقياس بصدق عالٍ وملائم لأغراض الدراسة الحالية.

#### ثبات المقياس:

حُسب معامل الثبات بطريقة إعادة الاختبار (test-re-test)، فقد طُبِّق المقياس على عينة من خارج عينة الدراسة قوامها (٣٠) طالباً وطالبة اختيروا من طلبة المرحلة الثانوية في مديرية قسبة المفرق، وبعد مرور أسبوعين من التطبيق الأول أُعيد تطبيق المقياس على العينة نفسها، ثم حُسب معامل ارتباط بيرسون (pearson corolation) بين نتائج التطبيقين وبلغ معامل ثبات المقياس (0.78).

- طريقة حساب معامل ثبات الاتساق الداخلي ألفا كرونباخ (cronbachs ALPHA) للمقياس وأبعاده فقد بلغ معامل ثبات المقياس (٠,٨٤)، والجدول رقم (٤) يبين ذلك.

قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي (ألفا كرونباخ) وثبات الإعادة (بيرسون) لكل من أبعاد مقياس التناظر المعرفي وللمقياس ككل.

جدول رقم (٤)

ثبات الإعادة (بيرسون)	ألفا كرونباخ	البُعد
0.76	٠.٨٤	السيطرة العاطفية
0.74	٠.٨٢	التكيف الشخصي
0.80	٠.٨٦	الصحة والصحة النفسية
0.82	٠.٨٧	المدرسة والتعلم
0.79	٠.٨٥	التنشئة الاجتماعية
0.78	٠.٨٤	المقياس ككل

#### تصحيح المقياس:

تكوّن مقياس مستوى التناظر المعرفي بصورته النهائية من (٥٧) فقرة، يضع المستجيب إشارة (X) أمام كلّ فقرة لبيان مدى تطابق ما يرد في الفقرة مع ما يناسبه على تدرج يتكوّن من خمس درجات وفقاً لتدرج ليكرت (Likert) الخماسي، وهي دائماً (٥) درجات، وغالباً (٤) درجات، وأحياناً (٣) درجات، ونادراً درجتين، وأبداً درجة واحدة، وبناءً على ذلك فقد تراوحت الدرجة الكلية للمقياس (٢٨٥) وأدنى درجة (٥٧)، وقد صنّفت المتوسطات الحسابية لتحديد مستوى التناظر المعرفي على النحو الآتي: (أقل من ٢,٣٣ منخفض)، (من ٢,٣٤ - ٣,٦٦ متوسط)، (أعلى من ٣,٦٧ مرتفع).

#### إجراءات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها قام الباحث بالسير وفق الخطوات الآتية:

- تحديد مشكلة الدراسة وأسئلتها، وجمع الأدب النظري والدراسات السابقة، ثم تحديد المنهجية ومجتمع الدراسة وعينها التي سُحبت من طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة المفرق.

- إعداد أدوات الدراسة وهما مقياس التّأفر المعرفي من خلال الأدب النظري والدراسات السابقة، وتحقيق الصدق والثبات لهما.
- الحصول على كتاب تسهيل المهمة من المدارس الثانوية في محافظة المرفق.
- تقدم الباحث بشرح عن أهداف الدراسة الحالية، وأنّ النتائج لن تُستخدم إلا لأغراض البحث العلمي، كما أرشدوا للطريقة العلمية السليمة في تعبئة الاستبانة.
- تطبيق المقياس على العينة المقررة، من طلبة المرحلة الثانوية من المدارس الحكومية في محافظة المرفق.
- التحليل الإحصائي لنتائج الدراسة باستخدام الحزمة الإحصائية (SPSS) والحصول على النتائج وذلك من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة حسب تسلسلها.

#### المعالجة الإحصائية:

استُخدم برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) في التحليلات الإحصائية المختلفة، وكذلك برنامج (EXCEL) في عملية إدخال البيانات وتبريفها من خلال الأساليب الإحصائية التالية:

١. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات الاستبانة ومتغيرات الدراسة.
٢. اختبار (Independent Sample T-test).
٣. اختبار تحليل التباين (ANOVA).

#### نتائج الدراسة ومناقشتها:

ستعرض نتيجة التحليل الإحصائي لبيانات الدراسة وتفسيرها ومناقشتها وفق تسلسل فروض الدراسة.

**الفرض الأول:** يُسّم مستوى التّأفر المعرفي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مديرية قسبة المرفق بالارتفاع.

للإجابة عن هذا السؤال استُخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتأفر المعرفي ومستواه لدى طلبة المرحلة الثانوية.

## جدول رقم (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التآفر المعرفي وأبعاده مرتبةً تنازلياً حسب المتوسطات

## الحسابية

الرتبة	الرقم	البُعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	٤	المدرسة والتعلم	2.46	.17	متوسط
٢	٥	التنشئة الاجتماعية	2.43	.19	متوسط
٣	٣	الصحة والصحة النفسية	2.38	.21	متوسط
٤	٢	التكيف الشخصي	2.37	.22	متوسط
٥	١	السيطرة العاطفية	2.36	.24	متوسط
		الدرجة الكلية لمقياس التآفر المعرفي	2.37	.16	متوسط

يُتضح من الجدول (٥) أنَّ جميع أبعاد مقياس التآفر المعرفي جاءت بمستوى متوسطٍ، حيث حصل البُعد الرابع (المدرسة والتعلم) على أعلى متوسطٍ حسابيٍّ بلغ (2.46) من خلال إجابات أفراد عينة الدراسة وانحرافٍ معياريٍّ بلغ (.17)، ويليه البُعد الخامس (التنشئة الاجتماعية) وبمتوسطٍ حسابيٍّ (2.42) وانحرافٍ معياريٍّ (.19)، ويليه البُعد الثالث (الصحة والصحة النفسية) وبمتوسطٍ حسابيٍّ بلغ (2.38) وانحرافٍ معياريٍّ (.21)، ويليه البُعد الثاني (التكيف الشخصي) بمتوسطٍ حسابيٍّ بلغ (2.37) وانحرافٍ معياريٍّ (.22)، وفي المرتبة الأخيرة البُعد الأول (السيطرة العاطفية) بمتوسطٍ حسابيٍّ (2.36) وانحرافٍ معياريٍّ (.24)، وبلغ المتوسط الحسابي الكلي لمقياس التآفر المعرفي (2.37) وانحرافٍ معياريٍّ (.16).

كشفت نتائج السؤال الأول أنَّ مستوى التآفر المعرفي لدى طلبة المرحلة الثانوية كان متوسطاً.

ويعزو الباحث ذلك إلى أنَّ أفراد عينة الدراسة الذين طبقت عليهم لديهم اتساق معرفيٍّ بشكلٍ عامٍّ، كما أنَّهم لا يعانون من حالة الاضطراب المعرفيٍّ أو الحيرة في حياتهم وخاصةً عند اتخاذ القرارات، وقد يُعزى هذا إلى وعي طلبة المرحلة الثانوية بالتناقضات في المعتقدات والأحداث والمواقف والاتجاهات، فربما طبيعتهم وسماتهم الشخصية الجيدة تساعدهم للسعي نحو مرحلة الاتساق المعرفيٍّ، لذلك فإنَّ التآفر المعرفيٍّ لديهم ينخفض لمستوياتٍ متوسطةٍ.

وقد يعود سبب هذا إلى توافق الأفكار والمعتقدات بين أفراد عينة الدراسة، بالإضافة إلى وقوعهم ضمن ثقافة موحدة، وهذا يبعد التنازعات الثقافية، ولذلك نرى التوافق المعرفي الذي يعيشه الأفراد مبعداً مستوى التّأفر المعرفي، ويؤيد ذلك ستانجي (Stanchi, 2013) الذي يرى أنّ التّأفر المعرفي هو: حالة انفعالية صعبة يشعر بها الفرد عند تعرّضه لتأزمٍ وتعارضٍ وتصادمٍ في الأفكار والمعتقدات. (حسنين، ٢٠١٧)

ويرجع كذلك لطبيعة التربية الاجتماعية التي يعيشونها في أسرهم ومجتمعهم وأصدقائهم، فتسمح لهم بتقويم أحاسيسهم والتعبير عن آرائهم، وكذلك إرشادهم وفق المتطلبات والاحتياجات الخاصة بهم في هذه المرحلة العمرية، والتي تعدّ أهم مرحلة في حياة الطلبة؛ لأنّ الطلبة يحاولون الاجتهاد بشكل أكبر رغبة في الوصول إلى حالة الاتساق بين الآراء والمواقف والموضوعات التي عرفها، وبين البناء المعرفي والمحافظة على التوازن والاتساق النفسي، بحيث تكون تلك العناصر متوافقةً ومتسقةً بشكلٍ كاملٍ، وعند الفشل في الوصول إلى التوازن النفسي يظهر أمامنا ما يسمى بالتّأفر المعرفي لديه وهذا يفسّر المستوى المتوسط للتّأفر.

وقد توافقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة برامادي وبالي (٢٠١٧م) وجوزيف ورانجيا (٢٠١٧م) وحسنين (٢٠١٧م) التي أشارت إلى أنّ مستوى التّأفر المعرفي كان متوسطاً، واختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة اللحياني (٢٠١٥م) وشيمومل (٢٠١٧م) التي أشارت إلى أنّ مستوى التّأفر المعرفي كان منخفضاً.

**الفرض الثاني: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التّأفر المعرفي تُعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى) والصفّ الدراسي (أول ثانوي، ثاني ثانوي) والتخصص (علمي، أدبي) لدى طلبة المرحلة الثانوية في مديرية تربية قسبة.**

للإجابة عن هذا الفرض حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات الجنس والصفّ الدراسي والتخصص بالنسبة لمقياس مستوى التّأفر المعرفي الكلي كما هو مبين بالجدول (٦).

## جدول رقم (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لعينة الدراسة بالنسبة للدرجة الكلية لمستوى التثاfer المعرفي وفقاً لمتغيرات الجنس والصف الدراسي والتخصص

العدد	الرتبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفئات	المتغيرات الديموغرافية
١١٣	2	.13	2.41	ذكر	الجنس
١٠٠	1	.16	2.47	أنثى	
٩٢	1	.16	2.45	علمي	التخصص
١٢١	2	.15	2.44	أدبي	
١٠٩	١	.17	2.39	أول ثانوي	الصف الدراسي
١٠٤	٢	.14	2.43	ثاني ثانوي	

يتضح من الجدول (٦) وجود فروقات ظاهرية بين المتوسطات الحسابية بالنسبة لفئات متغير الجنس في مستوى التثاfer المعرفي، بحيث حصلت فئة الإناث على أعلى متوسطٍ حسابيٍّ بلغ (2.47) بانحرافٍ معياريٍّ (0.16)، في حين حصلت فئة الذكور على أدنى متوسطٍ حسابيٍّ بلغ (2.41) بانحرافٍ معياريٍّ (0.13)، ووجود فروقاتٍ ظاهريةٍ بسيطةٍ جداً بين المتوسطات الحسابية بالنسبة لفئات متغير التخصص، بحيث حصلت فئة الطلبة من الفرع العلمي على أعلى متوسطٍ حسابيٍّ بلغ (2.45) بانحرافٍ معياريٍّ (0.16)، في حين حصلت فئة الطلبة من الفرع الأدبي على أدنى متوسطٍ حسابيٍّ بلغ (2.44) بانحرافٍ معياريٍّ (0.15)، وكذلك أوضحت النتائج وجود فروقاتٍ ظاهريةٍ بين المتوسطات الحسابية بالنسبة لمتغير الصف، بحيث حصلت فئة الطلبة من الصف الثاني ثانوي على أعلى متوسطٍ حسابيٍّ بلغ (2.43) بانحرافٍ معياريٍّ (0.14)، في حين حصلت فئة الطلبة من الفرع الأدبي على أدنى متوسطٍ حسابيٍّ بلغ (2.39) بانحرافٍ معياريٍّ (0.17).

وللتحقق من الدلالات الإحصائية للفروق بين المتوسطات الحسابية في مستوى التثاfer المعرفي لدى عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات الجنس والصف الدراسي والتخصص، وأجري تحليل التباين (Independent Sample T-test) لقياس أثر المتغيرات الديموغرافية على الأبعاد الخمسة الخاصة بمستوى التثاfer المعرفي، والجدول (٧) يظهر النتائج.

### جدول رقم (٧)

قياس أثر المتغيرات الديموغرافية على أبعاد مستوى التناظر المعري.

المتغيرات الديموغرافية	الأبعاد	ت	درجات الحرية	الدالة	العدد
الجنس	السيطرة العاطفية	٢,٠٥١	١	**٠,٠٠١	٢١٣
	التكيف الشخصي	٢,٠٠١	١	**٠,٠٢٩	٢١٣
	الصحة والصحة النفسية	٠,٦٨٥	١	**٠,٠٩٤	٢١٣
	المدرسة والتعلم	٢,٢٥٢	١	**٠,٠٠٠	٢١٣
	التنشئة الاجتماعية	٢,٠٢٧	١	**٠,٠١٤	٢١٣
التخصص	السيطرة العاطفية	٠,٤٦٥	١	٠,١٠١	٢١٣
	التكيف الشخصي	٠,٥٢١	١	٠,٢٩٩	٢١٣
	الصحة والصحة النفسية	٠,٣٨٥	١	٠,١٩٤	٢١٣
	المدرسة والتعلم	٢,٥٥٩	١	**٠,٠٠٠	٢١٣
	التنشئة الاجتماعية	٠,٥٤٧	١	٠,٢١٤	٢١٣
الصف الدراسي	السيطرة العاطفية	٢,٢٤٣	١	**٠,٠٢١	٢١٣
	التكيف الشخصي	٢,١٠٨	١	**٠,٠٤٢	٢١٣
	الصحة والصحة النفسية	٢,١٨٥	١	**٠,٠٢٤	٢١٣
	المدرسة والتعلم	٢,٣٦٢	١	**٠,٠٠٠	٢١٣
	التنشئة الاجتماعية	٢,٠٨٩	١	**٠,٠١٤	٢١٣

كما أُجري تحليل التباين لقياس أثر المتغيرات الديموغرافية، والجنس، والصف الدراسي، والتخصص على مستوى التناظر المعري الكلي لدى عينة الدراسة، والجدول (٨) يوضح ذلك.

## جدول رقم (٨)

نتائج تحليل التباين للفروق في مستوى التناظر المعرفي الكلي لدى عينة الدراسة تبعاً لمتغيرات الجنس والصف

## الدراسي والتخصص

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف الإحصائية	الدلالة الإحصائية
الجنس	17.707	١	.087	3.571	**0.014
التخصص	2.158	١	.036	1.133	.268
الصف الدراسي	17.707	١	.072	2.951	**0.032

يُتضح من الجدولين (٧) و(٨) وجود فروق دالة إحصائية في مستوى التناظر المعرفي الكلي تُعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث؛ كونهن حصلن على أعلى متوسطٍ حسابيٍّ حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (3.571) بمستوى دلالة (0.014)، وهي دالة إحصائية عند مستوى دلالة ( $\alpha = 0.05$ ). أشارت النتائج إلى أن الإناث أكثر عرضةً للتناظر المعرفي من الذكور، وهذه النتيجة تؤكد الدور الأساس الذي تمارسه الأنثى الأردنية؛ نتيجةً للتغيرات البيئية والعادات والتقاليد بسبب الانفجار المعرفي والمعلوماتي، ويظهر ذلك جلياً عند طالبات المرحلة الثانوية؛ لأن المؤثرات عليهن أكثر والضعف المتعلق بالمستقبل خاصةً أنهن مقبلات على مرحلةٍ علميةٍ جامعيةٍ ذات طابعٍ على شخصية المتلقي لها والمتأثر بها إذ أضحت عضواً مشاركاً وفاعلاً في بناء مؤسسات المجتمع كلها، وهذا جعلها تعيش في حالةٍ من التناظر بين دورها الحالي في التعليم والدور المستقبلي مربيةً لأولادها، وممارسة للعلاقات الاجتماعية، وقائمةً بأعمالها الوظيفية، إلى جانب التنافس مع الجنس الآخر -الذكور- في عملها ودراستها، وهذا كله يهدف إلى إيجاد الاستقرار النفسي والمهني والأسري، متيقنةً بأن الحياة الأسرية في المستقبل ترتبط بالوظيفة أو العمل الدائم مما جعلها تقع في المعاناة الحقيقية والتناظر المعرفي دائماً في مجابهة أحداث الحياة المختلفة؛ بسبب ممارسة الدور الجديد الذي تنافس فيه الأقران دراسياً وفي العمل وغير ذلك من المهام التي تُنأط بها تحت مظلة المجتمع الذكوري. وهذا يتطلب منها وجود إمكانيات هائلة ومقدرات كبيرة وطاقة مضاعفة، وبذلك نجدها تبذل جهداً في التوازن في إمكانياتها، والمحافظة على صورتها كأنثى؛ ولذلك نجد الكثير من التناظرات في حياتها.

لم تتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة التي أشارت إلى عدم وجود فروق تُعزى لمتغير الجنس، كدراسة اللحياني (٢٠١٥م)، والعتيبي (٢٠١٥م)، وحسين (٢٠١٧م)، التي أشارت إلى عدم وجود فروق في التناظر المعرفي يُعزى لمتغير الجنس.

وعدم وجود فروق دالة إحصائية في مستوى التناظر المعرفي الكلي تُعزى لمتغير التخصص، حيث بلغت قيمة "ف" المحسوبة (1.133) بمستوى دلالة (268)، وهي غير دالة إحصائية عند مستوى دلالة ( $\alpha = 0.05$ ).

ويفسر ذلك أن تلاميذ الأقسام العلمية وتلاميذ الأقسام الأدبية يعيشون في بيئة تعليمية واحدة، وفي نفس المناخ المدرسي، ويمارسون الأنشطة مع بعضهم، ويعيشون في أسرٍ تتقارب من ناحية ويُطبق عليهم نفس النظام الاجتماعي ونفس العادات والتقاليد، وبالتالي تبقى تقلباتهم المزاجية وأبعاد شخصيتهم النفسية والعاطفية متقاربة. واختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة برامادي وبالي وهانروان واتموكومو (٢٠١٧)، والتي أشارت إلى وجود فروق في التخصص لصالح التخصص العلمي، وكذلك وجود فروق دالة إحصائية في مستوى التناظر المعرفي الكلي تُعزى لمتغير الصف الدراسي ولصالح طلاب الصف الثاني؛ كونهم حصلوا على أعلى متوسطٍ حسابي، حيث بلغت قيمة "ف" المحسوبة (2.951) بمستوى دلالة (032)، وهي دالة إحصائية عند مستوى دلالة ( $\alpha = 0.05$ ).

ويعزو الباحث ذلك إلى أن طلاب الصف الثاني ثانوي في مرحلة انتقالية بين المدرسة والجامعة، وهم مقبلون في الغالب على اختبارات الثانوية الصعبة، الذين يتعرضون فيها إلى الكثير من الضغوطات الاجتماعية والنفسية، كالانغماس في دراستهم وعدم توفر أوقات الفراغ للزيارات والتفاعلات الاجتماعية بل استغلالها في الدراسة وخاصةً أن الصف الثاني ثانوي هو آخر صف في المرحلة الثانوية، وبعدها ينتقل الطالب إلى الجامعة أو العمل. ويكونون أكثر قلقاً من غيرهم وأكثر عرضةً للتقلبات المزاجية التي تتصل بحياتهم الجديدة، وبالتالي يتأثرون بمجموعة كبيرة من التناظرات التي تحدث لهم بعكس طلاب الصف الأول ثانوي، حيث لا تتضمن قراراتٍ مصيرية في حياتهم، فحجم القرار يعدُّ عاملاً مهماً في حدوث التناظر المعرفي لدى الفرد، واختلفت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة حسين (٢٠١٧)، والتي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير الصف.

### التوصيات:

- بناءً على ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية يوصي الباحث بما يلي:
١. توجيه المدرسين في ميدان التربية والتعليم إلى استخدام الأساليب والوسائل وطرق التدريس المتضمنة لمهارات الفهم والإدراك، والتفكير السليم، وحل المشكلات، التي تساعد الطالب على فهم الجوانب المتناقضة والمتعارضة مع اعتقاداته وأفكاره بشكلٍ منطقيٍّ وعلميٍّ.
  ٢. العمل على توفير البرامج الإرشادية والأكاديمية من قِبل المدرسة التي من شأنها أن تساعد الطلبة على فهم الجوانب المتناقضة والمتعارضة مع اعتقاداته وأفكاره.
  ٣. إجراء المزيد من الدراسات حول التناظر المعرفيِّ ومتغيراتٍ أخرى، لندرة الدراسات العربية بخصوص هذا المتغير.

### المقترحات البحثية:

- إجراء دراسةٍ مشابهةٍ للدراسة الحالية على طلبة المرحلة المتوسطة والإعدادية.
- إجراء دراسةٍ لمعرفة العلاقة بين التناظر المعرفيِّ والإبداع.
- إجراء دراسةٍ للتناظر المعرفيِّ وعلاقته بمتغيراتٍ أخرى مثل علاقته بالتوافق النفسي أو الشخصية.

## المراجع:

### المراجع العربية:

الحريري، أحمد. (٢٠١٣م). درجة التناظر المعرفي في مفهوم الأمن الفكري، بحث مسحي. مجلة البحوث الأمنية. ٢٢ (٥٥)، ٧١-١٣.

حسين، آلاء. (٢٠١٧م). مستوى التناظر المعرفي وعلاقته بأنماط الشخصية لدى المراهقين في منطقة عبلين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان.

خليفة، محمد. (٢٠٠٠م)، الدافعية للإنجاز. القاهرة: دار غريب.

سلامة، ممدوحة. (٢٠٠٠م). مقدمة في علم النفس. القاهرة: دار النصر للنشر والتوزيع.

طه، فرج. (١٩٩٣م). موسوعة علم النفس والتحليل النفسي. القاهرة: دار سعاد الصباح.

عبيدات، ذوقان، وآخرون. (٢٠٠٤م). البحث العلمي - مفهومه - أدواته - أساليبه. الأردن: دار الفكر للنشر.

العتيبي، سميرة. (٢٠١٥م). التناظر المعرفي وعلاقته بكل من مفهوم الذات والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب جامعة أم القرى وطالباتها. مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة الكويت، ٤٣ (٢)،

١٠١- ٥٣

عثمان، فاروق. (٢٠١١م). القلق وإدارة الضغوط النفسية. القاهرة: دار الفكر العربي للنشر والتوزيع.

قطامي، يوسف. (٢٠١٢م). نظرية التناظر والعجز والتغير المعرفي. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

كريم، ميساء. (٢٠١٦م). التناظر المعرفي وعلاقته بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى الطلبة في قضاء عكا. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية. عمان.

الليحاني، مريم. (٢٠١٥م). التناظر المعرفي وعلاقته بتقدير الذات لدى طلاب وطالبات جامعة أم القرى بمكة المكرمة. مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة الكويت، ٤٣ (٣)، ٥٠- ٩٦.

**المراجع العربية المترجمة: Arabic references in English**

- About Ela, Mohamed. (1988). *Social Psychology*. Cairo: Ain Shams Library for Publishing and Distribution.
- Al-Lahani, Maryam. (2015). Cognitive Dissonance and its Relation to Self Esteem among Umm Al Qura University Students in Umm Al Qura. *Journal of Social Sciences, Kuwait University*, 43 (3), 50-96.
- Hariri, Ahmed. (2013). Degree of cognitive dissonance in the concept of intellectual security: survey research. *Journal of Security Research*. 22 (55), 13-71.
- Hassanin, Alaa (2017). *The level of cognitive dissonance and its relation to personality patterns among adolescents in the area of Abelin.. Unpublished Master Thesis, Amman Arab University, Amman.*
- Karim, Maysa (2016). *Cognitive dissonance and its relation to the five major personality factors of students in Acre. Unpublished Master Thesis, Amman Arab University. Oman.*
- Khalifa, Mohammed. (2000). *Motivation for achievement..* Cairo: Dar Ghraib.
- Obeidat, A et al. (2004). *Scientific Research: concept, Tools and Methods* (in Arabic) Jordan: Al-Fikr Publishers.
- Otaibi, Samira. (2015). Cognitive dissonance and its relation to both the concept of self and the academic achievement of Umm Al Qura University students and students *Journal of Social Sciences, Kuwait University*, 43 (2), 53-101.
- Othman, Farouk. (2011). *Anxiety and stress management*. Cairo: Dar Al Fikr Al Arabi for Publishing and Distribution.
- Safety, extruded. (2000). *Introduction to Psychology*. Cairo: Dar Al-Nasr for publication and distribution.
- Qatami, Yusef (2012) *theory of dissonance, disability and cognitive change* Publishing, distribution and printing.
- Taha, Faraj. (1993). *Encyclopedia of psychology and psychological analysis*. Cairo: Soad Al-Sabah House.

## المراجع الأجنبية: References

- Adams, J. S., & Rosenbaum, W. B. (1962). The relationship of worker productivity to cognitive dissonance about wage inequities. *Journal of Applied Psychology*, 46(3), 161-164.
- Aronson, E. & Mills, J. (1959). *The effect of severity of initiation on liking for a group* *Journal of Abnormal and Social Psychology* 59, 177-181
- Burns, C. (2006). Cognitive Dissonance Theory & the Induced- Compliance Paradigm: Concerns for Teaching Religious Studies. *Teaching Technology & Religion*. 9(1), 3- 8.
- Cooper, Joel. (2007). *Cognitive Dissonance: Fifty Years of a Classic Theory*.
- Dickerson, C. A., Thibodeau, R., Aronson, E., & Miller, D. (1992). Using cognitive dissonance to encourage water conservation. *Journal of Applied Social Psychology*, 22(11), 841-854.
- Eisenberg N, Miller PA, shell R, McNally, shea C. (1991)..Prosocial development in adolescence: *A longitudinal study* *Developmental psychology*, 27:849-857.
- Eysenck, M. (ed). (1994). *The Blackweli Dictionary of Cognitive Psychology*. Oxford; Blackweli Publishers.
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford. CA: Stanford University Press.
- Festinger, L. (1962). Cognitive dissonance. *Scientific American*, 207(4), 93-107
- Festinger, L. (1985). *A Theory of Cognitive Dissonance*. Stanford: Stanford University Press.
- Gawronski, B. (2012). Back to the future of dissonance theory: Cognitive consistency as a core motive. *Social Cognition*, 30(4), 652–668.
- Hagege, Chammat, Tandetnik & Naqqache. (2018). Suggestion of self-(in)coherence modulates Cognitive Dissonance. *Plose One*, 1(1), 1-18.
- Harmon-Jones, E., & Mills, J. (1999). An introduction to cognitive dissonance theory and an overview of current perspectives on the theory. In E. Harmon-Jones & J. Mills (Eds.), *Cognitive dissonance: Progress on a pivotal theory in social psychology* (pp.3–21). Washington, DC: American Psychological Association.

- Houck, S. (2015). *The cognitive dissonance theory of torture perceptions*. Unpublished doctor dissertation, the University of Montana Missoula, USA.
- Joseph, R., & Rangaiah, B. (2017). Gender Differences in Cognitive Dissonance. *The International Journal of Indian Psychology*, 4(3), 72-77.
- Mason, W., & Suri, S. (2012). Conducting behavioral research on Amazon's Mechanical Turk. *Behavior Research Methods*, 44(1), 1–23.
- Miller, M., & Jehle, A. (2015). *Cognitive Dissonance Theory* (Festinger). NY: John Wiley & sons Press.
- Pennesi, J., & Wade, T. (2017). Imagery receipting and cognitive dissonance: A randomized controlled trial of two brief online interventions for women at risk of developing an eating disorder. *International Journal of Eating Disorders*, 9(1), 439- 448.
- Pramadi, A., Pali, M., Hanurawan, F., & Atmoko, A. (2017). Academic Cheating in School: A Process of Dissonance Between Knowledge and Conduct. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 8(6), 155-162.
- Qatami, Yusef (2012) *theory of dissonance, disability and cognitive change* Publishing, distribution and printing.
- Shannon B., & Lutz, J. (2017). The Importance of Cognitive Dissonance in Understanding and Treating Victims of Intimate Partner Violence. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 26(5), 475-492.
- Shimimol, P., & Koya, H. (2017). Relationship between Cognitive Dissonance and Achievement in Mathematics among Higher Secondary School Students. *Scholarly Research Journal for Interdisciplinary Studies*, 4(46), 42-66.
- Stone, J., & Cooper, J. (2001). A self-standards model of cognitive dissonance. *Journal of Experimental Social Psychology*, 37(3), 228–243.
- Strickland, Bonnie Ruth (Ed.) (2001) *GALE ENCYCLOPEDIA OF PSYCHOLOGY*.- 2<sup>nd</sup> ed Detroit: Gale Group, pp.247-248.

AlQahtani, Nada, Alotaibi, Bandar. (2021). Knowledge and Uses of the Single Subject Designs by Teachers of Intellectual Disabilities Students with. *Journal of Educational Science*, 7 (2), 157-190.

## **Knowledge and Uses of the Single Subject Designs by Teachers of Intellectual Disabilities Students with**

**Nada M. AlQahtani**

**Prof. Bandar N. Alotaibi**

The present study aimed at investigating the extent of knowledge and use of the single subject designs by teachers of intellectually disabled students in the institutes and programs of intellectual education in Riyadh city. The study sought to find out if there are any statistically significant differences at ( $0,05 \leq \alpha$ ) in the knowledge and use of the single subject designs by teachers according to the variables of (sex, years of experience, teaching place, education and training courses). To achieve the study objectives, the researcher adopted the descriptive survey approach and administered a questionnaire to (367) male and female teachers of intellectual disability students in the intellectual disability education institutes and programs. The study sample comprised (195) males and (172) females. The questionnaire comprised two parts; the first one included items to elicit general information about the subjects, and the second part included (31) items distributed onto two themes; the first one focused on the intellectual disability special education teachers' knowledge of the single subject designs, and the second focused on their use of the single subject designs. The study results showed that there was insufficient knowledge and use of the single subject designs by the teachers of intellectual disability students. The study also showed that there were no statistically significant differences among the responses of the study sample regarding the extent of their knowledge and use of the single subject designs according to the variables of (sex, experience, and teaching place). However, the study revealed that there were statistically significant differences among the responses of the study sample regarding the extent of their knowledge of the single subject designs in favor of those holding master degrees. On the other hand, the results showed no statistically significant differences among the responses of the study sample regarding the extent of their use of the single subject designs according to the variable of educational qualification. The results showed statistically significant differences among the responses of the study sample regarding the extent of their knowledge and use of the single subject designs in favor of those who already had training courses.

**Keywords:** Teachers, Students with of Intellectual Disabilities , single subject designs.

القحطاني، ندى بنت مسفر، العتيبي، بندر بن ناصر. (٢٠٢١). معرفة معلّمي التّلاميذ المعاقين فكرياً بتصاميم الحالة الواحدة واستخداماتها. *مجلة العلوم التربوية*، ٧ (٢)، ١٥٧-١٩٠.

## معرفة معلّمي التّلاميذ المعاقين فكرياً بتصاميم الحالة الواحدة واستخداماتها

أ. ندى بنت مسفر القحطاني<sup>(١)</sup> أ.د. بندر بن ناصر العتيبي<sup>(٢)</sup>

### المستخلص:

هدفت الدّراسة الحاليّة إلى التّعرف على مدى معرفة واستخدام معلّمي التّلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية لتصاميم الحالة الواحدة، في برامج ومعاهد التّربية الفكرية بمدينة الرياض، والتّعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى  $(\alpha \leq 0,05)$  في معرفتهم، واستخدامهم لتصاميم الحالة الواحدة، تبعاً لمتغيّرات (الجنس، سنوات الخبرة، المكان التّعليمي، المؤهل العلمي، الدّورات التّدريبية). ولتحقيق ذلك استُخدم المنهج الوصفيّ المسحيّ، وطُبقت استبانة على (٣٦٧) من معلّمي ومعلمات التلاميذ، ذوي الإعاقة الفكرية، في معاهد وبرامج التّربية الفكرية، (١٩٥) من الذّكور، و(١٧٢) من الإناث، وتكوّنت الاستبانة من جزأين: تضمّن الأول فقراتٍ تتعلّق بالمعلومات العامّة عن أفراد العيّنة، وتكوّن الثاني من (٣١) فقرةً موزّعة على محورين: المحور الأول تضمّن معرفة معلّمي التّلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية بتصاميم الحالة الواحدة، والمحور الثاني تضمّن استخدامهم لتصاميم الحالة الواحدة. وكشفت النتائج عن عدم وجود معرفة كافية، واستخدام كافٍ من قبل معلّمي التّلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية لتصاميم الحالة الواحدة. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عيّنة الدّراسة، حول مدى معرفتهم واستخدامهم لتصاميم الحالة الواحدة، تبعاً لمتغيّرات (الجنس، والخبرة، والمكان التّعليمي). كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عيّنة الدّراسة، حول مدى معرفتهم بتصاميم الحالة الواحدة، لصالح الحاصلين على مؤهل (ماجستير)، بينما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية حول مدى استخدامهم لتصاميم الحالة الواحدة تبعاً لمتغيّر (المؤهل العلمي). كذلك وُجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عيّنة الدّراسة، حول مدى معرفتهم واستخدامهم لتصاميم الحالة الواحدة، لصالح الحاصلين على دوراتٍ تدريبية.

الكلمات المفتاحية: المعلّمين، التّلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، تصاميم الحالة الواحدة.

(١) معيدة بقسم التّربية الخاصّة، كلية التّربية - جامعة الملك خالد.

(٢) أستاذ بقسم التّربية الخاصّة، كلية التّربية - جامعة الملك سعود ، alotaibi@ksu.edu.sa

## مقدّمة الدّراسة:

تتعدّد المسؤوليّات والأدوار التي يقوم بها المعلّم داخل الفصل وأثناء عمليّة التدريس، ولعلّ من أهمها استخدام التّدخلات أو الاستراتيجيات، سواءً أمن أجل إكساب العديد من المهارات، أم لتعديل سلوكيّات غير مرغوب فيها، أم لتشكيل سلوكيّاتٍ جديدةٍ لدى التلاميذ. وتكمن مهارات المعلّم وتميزه في قدرته على استخدام العديد من الطرق والأساليب لقياس أثر تلك التّدخلات والاستراتيجيات على أداء التّلاميذ؛ بهدف اكتشاف مدى تحقّق أهداف العمليّة التّعليميّة.

وقديماً كان تحديد فاعليّة أيّ تدخّلٍ علاجيّ في التعليم يعتمد بشكلٍ كبيرٍ على الحكم المهنيّ الشخصيّ، وعلى المقاييس التحصيلية مثل: الاختبارات البُعدية، والاختبارات الموحدة، وكذلك الدّراسات التي تتمّ على مجموعة عشوائيةٍ كبيرةٍ (Kratochwill et al., 2010). ومع مرور الوقت تغيرت الاتجاهات في الأبحاث التّعليميّة، وممارسات التّدريس، وكذلك مسؤوليات التدريس، بحيث أصبح هناك حركة انتقالٍ من الاعتماد على التقييم التحصيلي وأبحاث المجموعات الكبيرة إلى تقييم التّلاميذ فردياً بناءً على نقاط القوة والضعف لديهم (Casey et al., 2012).

ولعلّ هذا الاتجاه شجّع على تبنيّ قياس أثر التّدخل والمعالجات السلوكية، التي تتمّ مع التّلاميذ ذوي الإعاقة؛ لتقويم الاستراتيجيات التّعليميّة المستخدمة في إكساب أو خفض السلوكيّات من خلال استخدام منهجيّة تصاميم الحالة الواحدة (Single Subject Designs). ولعلّ أحد أهم أسباب استخدام تصاميم الحالة الواحدة على نطاقٍ واسعٍ في مجال التّربية الخاصّة هو أنّ هذه التصاميم تستطيع تقديم الاستدلالات السببية بناءً على النتائج (Kratochwill et al., 2010). وتوضّح هذه الاستدلالات التّغيّرات في أداء التّلميذ التي سببتها المعالجة التّجريبية، والتي تعتبر ذات قيمةٍ في تحديد الممارسات المبنية على الأدلّة في التّربية الخاصّة، ويشير مصطلح الممارسات المبنية على الأدلّة إلى البرامج التّعليميّة، أو الإجراءات التدريسية، التي ثبت أنّها تُنتج أنماطاً ثابتةً من النتائج الإيجابية للتلميذ (Tankersley, Harjusola-Webb & Landrum, 2008).

استُخدمت تصاميم الحالة الواحدة على نطاقٍ واسعٍ؛ لتحديد الممارسات المبنية على الأدلّة في

عدّة مجالاتٍ، ومنها مجال التّربية الخاصّة، على مدى أكثر من (٥٠) عاماً، وقد كانت مرتبطةً في الأصل بتدريس الأفراد ذوي الإعاقات الفكرية في بيئاتٍ سريريةٍ ومؤسسيةٍ (Schumaker & Sherman, 1970). وأشار هيرسين و بارلو (Hersen & Barlow, 1976) إلى أنّ الحديث عن تطوّر منهجيةٍ تصاميم الحالة الواحدة التجريبية يقتضي الحديث عن تحليل السلوك التّطبيقي؛ ذلك أنّ تطوّر تصاميم الحالة الواحدة ارتبط ارتباطاً قوياً بالإجراءات والمبادئ السلوكية التي تعطي دلالاتٍ منهجيةً أكثر موضوعيةً لدراسة السلوك، وتتضمّن: الملاحظة والقياس المباشرين للسلوك الظاهر، ووضع تعريفاتٍ عمليةٍ دقيقةٍ للمتغيّرات (المستقلة) التجريبية، ويمكن القول أنّ مبادئ تحليل السلوك التّطبيقيّ ظهرت وارتبطت بتصاميم الحالة الواحدة منذ زمنٍ طويلٍ، إنّ المبادئ الإجرائية للسلوك، والتي من روادها إيفان بافلوف، وإدوارد ثورندايك، وجون واطسون، ووكلارك هل، أظهرت تجريبياً وكررت في سياق تجارب بحوث تصاميم الحالة الواحدة لأكثر من (٧٠) سنةً، وهو ما يعني أنّ العديد من الإجراءات المبنية على المنهجية النظرية المختلفة للسلوك الإنساني، يمكن تقويمها من خلال حدود تصاميم الحالة الواحدة (as cited in Horner et al., 2005).

وتنصّف تصاميم الحالة الواحدة بصفاتٍ ومزايا أساسيةً، تتفق مع المبادئ العامة في مجال التربية الخاصّة فيما يتعلّق بمبدأ مراعاة الفروق الفردية بين الأفراد ذوي الإعاقة والفروق البيئية في الفرد (الشمري، ٢٠٠٨). وإنّ العديد من المتخصّصين يرون أنّ تصاميم الحالة الواحدة تعتبر أداةً فريدةً وقويةً للاهتمام بالفروق الفردية (Woo, Lu, Kuo & Choi, 2016). كما تعتمد منهجية تصاميم الحالة الواحدة على الدّراسة المكثّفة للسلوكيات لدى عددٍ محدودٍ من أفراد المجتمع، حيث يتراوح عدد الأفراد ما بين فردٍ أو ثلاثة، أو ستة أفراد، وذلك بهدف توضيح العلاقة الوظيفية بين المتغيّر المستقل والمتغيّر التابع (الشمري، ٢٠٠٨). ويُقصد بالعلاقة الوظيفية: أثر المتغيّر المستقل (التّدخل) على المتغيّر التابع (السلوك أو المهارة المستهدفة) (Morgan & Morgan, 2009).

ومع أهمية تصاميم الحالة الواحدة في مجال تدريس التّلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، إلا أنّ الملاحظ هو ندرة الدّراسات التي تتعلّق بمدى معرفة معلم التربية الفكرية لمنهجية تصاميم الحالة الواحدة؛ لذلك تم التّطرق إلى الدّراسات التي تناولت تصاميم الحالة الواحدة كمنهجيةٍ بحثيةٍ، أو كأداةٍ لتقويم الممارسات والاستراتيجيات، بالإضافة إلى عناصر بناء تصاميم الحالة الواحدة، وذلك على النحو الآتي:

قام ويلتش (Welch, 1983) بدراسةٍ هدفت إلى وصف تطوير، وتنفيذ، وتقييم الطلاب لمقررٍ مصمّمٍ كجزءٍ من تدريب الممارسة المباشرة للخريجين؛ لتقييم ممارساتهم في خدمة الفرد. استخدم الباحث الاستبانات والمقابلات؛ لجمع البيانات من عيّنة أفراد الدّراسة، المكونة من (١٥) خريجاً، يمارسون العمل الميداني للسنة الثانية. ونُظّم هذا المقرر على ثلاثة مجالاتٍ من المهارات: تقييم العميل -فنيات التّدخل -تقويم جهود التّدخل، والمكوّن الرئيس لمجال التقييم هو: التدريب الخاصُّ على تصاميم الحالة الواحدة. ومن أبرز نتائج الدّراسة ما يلي:

١. كانت نتائج المقابلات مخيبةً للآمال؛ فلم يستخدم أيُّ من الطلاب السابقين تصاميم الحالة الواحدة حالياً. وأفاد ثلاثة منهم بأنهم حاولوا تطبيق تصاميم الحالة الواحدة مع حالةٍ واحدةٍ على الأقلّ، إلا أنّهم توقّفوا بعد ذلك.

٢. كان واضحاً من نتائج الاستبانة أنّ الخريجين على درايةٍ بكيفية استخدام تصاميم الحالة الواحدة، وعند سؤالهم عن سبب عدم الاستفادة من طريقة التقييم أجمع الخريجون على أنّ الوقت غير كافٍ للتقييم، وأنّ تقويمهم لعمليهم لم يكن متطلباً، ولم يطلبه أحدٌ منهم.

كما قام دين (Dean, 1988) بدراسةٍ هدفت إلى تقييم استخدام تصاميم الحالة الواحدة في الخدمة الاجتماعية في المدرسة، وكذلك التحقق من اتجاهات متدربي الخدمة الاجتماعية المتعلقة باستخدام تصاميم الحالة الواحدة وفاعليته، واختير أربعة متدربين من متدربي الخدمة الاجتماعية، من إحدى المدارس الحكومية بولاية تكساس؛ لتنفيذ هذا المشروع. وأشارت نتائج الدّراسة إلى أنّ المتدربين لم يستخدموا تصاميم الحالة الواحدة؛ لقياس فاعلية خدماتهم. وهناك تفسيراتٌ محتملةٌ لعدم استخدام تصميم الحالة الواحدة؛ وهي انسحاب التّلاميذ، وعدم قدومهم، وعدم كفاية الوقت.

وأجرى كوك، وتيست، وهيوارد، وسبونر، وكورسن (Cooke, Test, Heward, Spooner & Courson, 1993) دراسةً هدفت إلى تحديد اتجاهات معلّمي التّربية الخاصة نحو البحث والتحليل التّعليمي (التدريسي)، الذي يجري داخل الصف، وتكوّنت عيّنة الدّراسة من (٥١٠) من معلّمي التّربية الخاصة في ولايتي كارولينا الشمالية وأوهايو بالولايات المتحدة الأمريكية. وأظهرت نتائج الدّراسة ما يلي:

١. عدم إلمام الغالبية العظمى من المعلّمين بالطريقة (المنهجية) التي تتضمن إجراء البحث والتحليل

التدريسي، وتصميمات بحث الحالة الواحدة شائعة الاستخدام، والتحليل البصري لبيانات الرسوم البيانية.

٢. أن المعلمين غير ملمين بأنواع تصاميم الحالة الواحدة، حيث كانت الأعلى نسبةً هي التصاميم العكسية، إذ بلغت (٤٩٪)، وتلتها تصاميم العلاجات المتناوبة بنسبة (٤٢٪)، ومن ثم تصاميم المحك المتغير (٣٨٪)، وتصاميم الخطوط القاعدية المتعددة بنسبة (٢٧٪)، كما بلغت نسبة عدم إلمام المعلمين بالتحليل البصري (٢٦٪).

أيضا قام هاموند، وجاست (Hammond & Gast, 2010) بمراجعة أنواع بحوث تصاميم الحالة الواحدة، التي نُشرت في (٨) من المجالات المتخصصة بين أعوام ١٩٨٣ - ٢٠٠٧م، والتي استُخدمت للإجابة عن أسئلة البحوث التطبيقية لتقويم الاتجاهات في استخدام تصاميم الحالة الواحدة في الأدب التربوي للتربية الخاصة. وتوصلت الدراسة إلى أن تصميمات خط الأساس المتعدد كان استخدامها بشكل أكثر تكراراً من تصميمات التقصي المتعدد.

وأجرى جريج (٢٠١١) دراسة هدفت إلى تقويم مدى معرفة معلّمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في مراكز التربية الفكرية في مدينة دمشق بأساليب تعديل السلوك. واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي. وتكوّنت عيّنة الدراسة من (١٥٢) معلماً ومعلمة، يعملون في مراكز التنمية الفكرية في مدينة دمشق. وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى معرفة أفراد الدراسة بأساليب تعديل السلوك لم يصل إلى المستوى المطلوب.

وقام راندازو (Randazzo, 2011) بدراسة هدفت إلى تقويم معرفة المعلمين، واستخدامهم لـ (١٥) فنية من فنيات تحليل السلوك التطبيقي، وتكوّنت عيّنة الدراسة من (٢٠٢) من معلّمي التعليم العام، ومعلّمي التربية الخاصة، للمرحلة الابتدائية (K-5) بولاية نيوجرسي. وكانت أداة الدراسة هي الاستبانة. وكشفت نتائج الدراسة أن غالبية المعلمين يرون أنفسهم أكثر دراية وإطلاعاً على تلك الاستراتيجيات.

وقام وونج، وفاكاريا (Wong & Vakharia, 2012) بدراسة هدفت إلى تناول نتائج مقرر يُدرّس في السنة الأخيرة قبل التخرج، على تقويم ممارسة العمل الاجتماعي، حيث يحتاج من الطلاب إلى استخدام الأبحاث المنشورة، والمقاييس الكمية، وتصاميم الحالة الواحدة في مشروع محاكاة: لتقويم الممارسة. وكانت عيّنة الدراسة تحليل (٢٩) مشروع تقويم ممارسة قام بها الطلاب. وكانت أبرز النتائج بالنسبة لتصميم التقويم المستخدم هو أن الغالبية العظمى من الطلاب

استخدموا تصميم (أ-ب)؛ لتقويم تدخلاتهم العلاجية. واستُخدمت تصاميم الحالة الواحدة الأخرى بنسبة قليلة.

أما جيمس (James, 2016) فأجرى دراسةً هدفت إلى تحديد طريقة البحث الأقل اعتماداً بين الباحثين في نيجيريا. وذلك باستخدام طريقة البحث التحليلي التوثيقي والعينة المأخوذة عشوائياً، لعدد (١٥٥٧) فرداً، من بين مجتمع الدّراسة المؤلفة من (٤٦,٣٧٦) محاضراً. وقد أظهرت النتائج أنّ تصاميم الحالة الواحدة هي الطريقة الأقل اعتماداً في الدّراسات في نيجيريا؛ وربما يعود السبب في ذلك إلى الندرة الهائلة في المعلومات المتوفرة عنها بسهولة.

وقام كونج (Kwong, 2017) بدراسةٍ هدفت إلى تقويم ستّ مجموعاتٍ من الحصص التّجريبية، ومن الأنشطة الميدانية المصمّمة؛ لزيادة كفايات أبحاث الممارسة للعمل الاجتماعي لدى الطلبة الخريجين، ومن تلك الأنشطة: تعلّم تصاميم الحالة الواحدة، واستخدام الباحثون التقويم الإلكتروني للمقررات، والتي وُزعت على عيّنة الدّراسة، المكونة من (٦٣) طالباً، يدرسون مقرري: أساسيات البحث والبحث المتقدم. وتوصلت نتائج الدّراسة إلى ما يلي:

١. في نتيجة التقويم الإلكتروني لمقرّر البحث المتقدم في العمل الاجتماعي، والمتعلقة بما تحصّل عليه الطلاب من كفايات في تصاميم الحالة الواحدة لتقويم ممارساتهم؛ أجاب ٥٧٪ منهم بأنهم موافقون بشدّة.

٢. بلغت نسبة كفاية أفراد العيّنة فيما يتعلّق بتحديد السلوك المستهدف (٦٥٪).

لقد أدركت وحدة الأبحاث التابعة لمجلس الأطفال غير العاديين Division For Research Council of Exceptional Children (CEC-DR) أهمية تصاميم الحالة الواحدة في تحديد أثر التّدخل على التّلاميذ ذوي الإعاقة (Rodgers, Lewis, O'Neill & Vannest, 2018)، حيث عملت على تطوير وثيقتين: الأولى (السياسات وتحديد المواقف بشأن أبحاث تصاميم الحالة الواحدة)، والثيقة الثانية (الدليل التوجيهي الخاص باستخدام أدلة أبحاث تصاميم الحالة الواحدة)، وتهدفان إلى توجيه المعلّمين حول استخدام تصاميم الحالة الواحدة في المدارس؛ لتحديد الممارسات المهمة في مجال التعليم، وتعديل سلوك التلاميذ ذوي الإعاقة (CEC-DR, 2018)، فقد أثبتت العديد من الدّراسات (الحارثي، ٢٠٠٧؛ الشمري، ٢٠٠٨؛ الغامدي، ٢٠١١؛ الأحمري، ٢٠١٢؛ النهدي ومحمود، ٢٠١٦) أنّ دور معلم التّربية الفكرية لا يقتصر على تقديم الاستراتيجيات

التدريسية والتدخلات العلاجية، بل يمتدُّ إلى قياس أثرها على أداء التلميذ ذي الإعاقة الفكرية بشكلٍ موضوعيٍّ، بعيداً عن الذاتية، من خلال استخدام تصاميم الحالة الواحدة، والتي أثبتت فاعليتها في مراعاة الفروق الفردية، وتلبية احتياجات وخصائص التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية. ولتأكيد أهمية استخدام تصاميم الحالة الواحدة في الفصول الدراسية، فإنه من المهمّ التّعرُّف على مدى معرفتها، واستخدامها من قبل معلّمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، في معاهد وبرامج التربية الفكرية.

ومن هذا المنطلق، فإنّ هذه الدّراسة تسعى إلى التّعرُّف على مدى معرفة معلّمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية بتصاميم الحالة الواحدة، واستخداماتها في معاهد وبرامج التربية الفكرية.

#### مشكلة الدّراسة:

يمكن القول بأنّ تصاميم الحالة الواحدة قياساً بأساليب تقويم أداء التلاميذ، من الأساليب الحديثة، والتي تعتبر أداةً فعّالةً يستطيع من خلالها المعلّم تقويم طرق التّدريس والتّدخلات العلاجية، بالإضافة إلى تحسين مستوى تلك الطرق والتّدخلات، إذ يمكن من خلال تلك التصاميم توثيق مستوى تقدم التلاميذ، والكشف عن نقاط القوة والضعف لديهم. لذا من المهم أن يكون المعلّم على معرفةٍ بهذه التصاميم، واستخدامها في الفصول الدراسية (Batanero, 2001)، حيث أوصت دراسة العجمي والنويصر (٢٠١٦) بضرورة معرفة وامتلاك معلم التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية لتقنيات استخدام تصاميم الحالة الواحدة، وأوصت دراسة النهدي ومحمود (٢٠١٦) بضرورة استفادة المعلمين من استخدام تصاميم الحالة الواحدة في رصد أثر التّدخل.

ولكي تُطبّق هذه التصاميم بشكلٍ فاعلٍ، فإنه من المهم أن يكون لدى معلم التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية المعرفة والكفاءة العالية في استخدام تصاميم الحالة الواحدة أثناء تعليم وتدريب تلاميذ ذوي الإعاقة. فالقياس الموضوعي للتلميذ والمبني على الأدلة يتطلب من المعلّم أن يكون ملمّاً وممارساً لتصاميم الحالة الواحدة، بحيث تساهم بشكلٍ واضحٍ في تقويم أدائه، ومعرفة قدرته على إكساب التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية العديد من المهارات والسلوكيات الجديدة، وأيضاً التخلص من السلوكيات غير المرغوب فيها وفقاً لقدراتهم الفردية.

ولعلّ المتنبّع لميدان تعليم ذوي الإعاقة الفكرية يجد أنّ هناك ندرةً حقيقيةً في معرفة

واستخدام تقنيات تصاميم الحالة الواحدة في تعليم التّلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، بحيث يترتب على ذلك عدم توفر قياسٍ دقيقٍ لأداء التّلميذ قبل أو بعد استخدام التّدخل. وبالتالي عدم القدرة على التحقق من اكتساب التّلاميذ العديد من المهارات والسلوكيات الجديدة بشكلٍ موضوعي؛ وقد يعود ذلك لعدم معرفة المعلم لهذه التصاميم، أو عدم توفر البيئة المناسبة لتطبيقها، أو عدم قدرته على استخدام هذه التصاميم مع تقنيات تحليل السلوك التّطبيقي المستخدمة.

وبناءً على ما سبق برزت مشكلة الدّراسة الحالية، والتي ترى ضرورة الوقوف على مدى معرفة واستخدام معلّمي التّلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية لتصاميم الحالة الواحدة، في معاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض.

ومن هذا المنطلق يمكن صياغة مشكلة الدّراسة الحالية في التساؤل الرئيس التالي:  
ما مدى معرفة معلّمي التّلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية بتصاميم الحالة الواحدة، واستخداماتها في برامج ومعاهد التربية الفكرية؟

ضمن السؤال المطروح في مشكلة الدّراسة، تعمل الدّراسة الحالية على الإجابة عن التساؤلات التالية:

- ما مدى معرفة معلّمي التّلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية بتصاميم الحالة الواحدة؟
- ما مدى استخدام معلّمي التّلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية لتصاميم الحالة الواحدة في برامج ومعاهد التربية الفكرية بمدينة الرياض؟
- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة  $(\alpha \leq 0,05)$  في مدى معرفة معلّمي التّلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية بتصاميم الحالة الواحدة، تبعاً لمتغيرات: الجنس، سنوات الخبرة، المكان التّعليمي، المؤهل العلمي، الدّورات التّدريبية؟
- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة  $(\alpha \leq 0,05)$  في مدى استخدام معلّمي التّلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية لتصاميم الحالة الواحدة، تبعاً لمتغيرات: الجنس، سنوات الخبرة، المكان التّعليمي، المؤهل العلمي، الدّورات التّدريبية؟

أهداف الدّراسة:

تسعى الدّراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

- التَّعْرُفُ على مدى معرفة معلِّمي التَّلَامِيذ ذوي الإعاقة الفكريَّة بتصاميم الحالة الواحدة في برامج ومعاهد التَّربِيَّة الفكريَّة بمدينة الرياض.
- التَّعْرُفُ على مدى استخدام معلِّمي التَّلَامِيذ ذوي الإعاقة الفكريَّة لتصاميم الحالة الواحدة في برامج ومعاهد التَّربِيَّة الفكريَّة بمدينة الرياض.
- التَّعْرُفُ على مدى معرفة معلِّمي التَّلَامِيذ ذوي الإعاقة الفكريَّة بتصاميم الحالة الواحدة، تبعاً لمتغيِّرات: الجنس، وسنوات الخبرة، والمكان التَّعليميُّ، والمؤهَّل العلميُّ، والدُّورات التَّدريبيَّة.
- التَّعْرُفُ على مدى استخدام معلِّمي التَّلَامِيذ ذوي الإعاقة الفكريَّة لتصاميم الحالة الواحدة، تبعاً لمتغيِّرات: الجنس، وسنوات الخبرة، والمكان التَّعليميُّ، والمؤهَّل العلميُّ، والدُّورات التَّدريبيَّة.

#### منهج الدِّراسة وإجراءاتها:

استُخدم المنهج الوصفيُّ المسحيُّ؛ باعتباره أنسب المناهج البحثية ملائمةً لطبيعة الدِّراسة وأهدافها، ويعرَّف المنهج الوصفيُّ المسحيُّ بأنَّه: "جمع معلوماتٍ وبياناتٍ عن ظاهرةٍ ما؛ بهدف التَّعْرُفِ إلى تلك الظاهرة وتحديد الوضع الحالي لها" (عباس، ونوفل، والعبسي، وأبو عواد، ٢٠١٤، ص٧٥).

#### مجتمع الدِّراسة:

جميع معلِّمي التَّلَامِيذ ذوي الإعاقة الفكريَّة في برامج ومعاهد التَّربِيَّة الفكريَّة في مدينة الرياض، البالغ عددهم (٩٥٢) معلِّماً ومعلمةً، حيث يبلغ عدد برامج التَّربِيَّة الفكريَّة للإناث (٦٤) برنامجاً، وعدد معاهد التَّربِيَّة الفكريَّة للإناث معهدين اثنين، وعدد المعلمات الإجمالي في معاهد وبرامج التَّربِيَّة الفكريَّة (٤٣٢) معلمةً. ويبلغ عدد برامج التَّربِيَّة الفكريَّة للذكور (٦٠) برنامجاً، وعدد معاهد التَّربِيَّة الفكريَّة للذكور معهدين اثنين، وعدد المعلمين الإجمالي في البرامج والمعاهد التَّربِيَّة الفكريَّة (٥٢٠) معلِّماً (وزارة التعليم، ٢٠١٥).

#### عَيِّنة الدِّراسة:

بلغت عَيِّنة الدِّراسة (٣٦٧) بنسبة (٣٨.٥٪) من إجمالي مجتمع الدِّراسة. واختيرت عَيِّنة

الدّراسة بالطريقة العشوائية البسيطة من خلال تقسيم مدينة الرياض إلى خمس مناطق (الوسط، الشرق، الغرب، الشمال، الجنوب)؛ لكي يكون هناك اختياراً عشوائياً ممثلاً لمجتمع الدّراسة، وكانت فترة إجراء الدّراسة خلال الفصل الدراسي الثاني، من العام الدراسي ١٤٣٧/١٤٣٨ هـ. والجدول (١) يوضّح خصائص العينة.

### جدول رقم (١)

توزيع عينة الدّراسة وفق بياناتهم العامة

المتغيّرات	التصنيف	العدد	النسبة
الجنس	ذكر	١٩٥	٥٣,١%
	أنثى	١٧٢	٤٦,٩%
الخبرة التدريسية	من ١ - ٥ سنوات	٦٧	١٨,٣%
	من ٦ - ١٠ سنوات	٨٨	٢٤,٠%
	من ١١ - ١٥ سنة	٨٥	٢٣,٢%
	أكثر من ١٥ سنة	١٢٧	٣٤,٦%
المكان التّعليمي	معهد تربية فكرية	١١١	٣٠,٢%
	برنامج ملحق بمدرسة عادية	٢٥٦	٦٩,٨%
المؤهل العلمي	بكالوريوس	٣٣٤	٩١,٠%
	ماجستير	٣٠	٨,٢%
	أخرى	٣	٠,٨%
مدى الحصول على دورات تدريبية حول تصاميم الحالة الواحدة	نعم	١٠١	٢٧,٥%
	لا	٢٦٥	٧٢,٢%
	لم تحدد	١	٠,٣%
المجموع		٣٦٧	١٠٠,٠%

### أداة الدّراسة:

من أجل استقصاء آراء العيّنة أُعدت أداة الدّراسة، وهي عبارة عن استبانةٍ للتعرف على مدى معرفة معلّمي التّلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية بتصاميم الحالة الواحدة واستخداماتها، وقد بنيت

الاستبانة من خلال الاستفادة من الإطار النظري والدراسات السابقة، وتكوّنت الاستبانة من جزأين، هما:

الجزء الأول: يتضمن معلومات عامةً عن عيّنة الدراسة توضّح (الجنس، الخبرة، المكان التعليمي، المؤهل العلمي، الدورات التدريبية).

### الجزء الثاني يتضمن محورين:

١. المحور الأول: مدى معرفة معلّمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية بتصاميم الحالة الواحدة، ويشتمل على (١٧) عبارة.

٢. المحور الثاني: مدى استخدام معلّمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية لتصاميم الحالة الواحدة، ويشتمل على (١٤) عبارة. وبعد توزيعها على المحكّمين حُصِر ما فيها من ملاحظات، وأجريت التعديلات المطلوبة بما يتلاءم مع مقترحات المحكّمين، حيث اشتملت الأداة في صورتها النهائية على (٣١) فقرة موزّعة على أبعاد الدراسة، حيث اشتمل بُعد (مدى معرفة معلّمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية بتصاميم الحالة الواحدة) على (١٧) عبارة، وبُعد (مدى استخدام معلّمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية لتصاميم الحالة الواحدة) على (١٤) عبارة.

ولتفسير النتائج أعطت وزناً للبدائل كالآتي: (موافق=٣، محايد=٢، غير موافق=١)، ثم صُنّفت تلك الإجابات إلى ثلاثة مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة التالية:  
طول الفئة = (أكبر قيمة - أقل قيمة) ÷ عدد بدائل الأداة = (٣ - ١) ÷ ٣ = ٠,٦٧

لنحصل على التصنيف التالي:

### جدول رقم (٢)

توزيع للفئات وفق التدرج المستخدم في أداة البحث.

الوصف	مدى المتوسطات
موافق	٢,٣٤ - ٣,٠٠
محايد	١,٦٨ - ٢,٣٣
غير موافق	١,٠٠ - ١,٦٧

### صدق أداة الدّراسة:

#### أ - الصدق الظاهري للأداة:

للتحقّق من الصدق الظاهري (صدق المحكّمين) لأداة الدّراسة، عُرضت الأداة بصورتها الأولى على مجموعة من المحكّمين من أعضاء هيئة التّدريس، في جامعة الملك سعود وجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز؛ وذلك للتعرف على آرائهم من حيث سلامة صياغة عبارات الأداة، ومدى وضوح العبارات، ومناسبتها لأهداف الدّراسة، وإضافة أو حذف أو تعديل بعض العبارات، وقد أُخذ بملاحظات المحكّمين، واعتمدت العبارات التي اتّفق عليها من قِبل المحكّمين.

#### ب - صدق الاتساق الداخلي للأداة:

حُسب صدق الاتساق الداخلي على عيّنة استطلاعية، مكوّنة من (٣٨) معلماً من معلمي التّربية الفكرية في معاهد وبرامج التّربية الفكرية، وذلك من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة كلّ عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة. واتضح أنّ قيم معامل ارتباط كلّ عبارة من العبارات مع محورها موجبة ودالة إحصائياً عند مستوي الدّلالة (٠,٠١) فأقلّ مما يدلّ على صدق اتساقها مع محاورها.

### ثبات أداة الدّراسة:

لقياس مدى ثبات أداة الدّراسة، استُخدم معامل (ألفا كرونباخ) Cronbach's Alpha للتأكد من ثبات أداة الدّراسة، واتّضح أنّ معامل الثبات العام عالٍ، حيث بلغ (٠,٩٧٧٧)، وهذا يدل على أنّ الاستبانة تتمتع بدرجة ثبات مرتفعة، يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدّراسة.

### الأساليب الإحصائية للبيانات:

لتحقيق أهداف الدّراسة، وتحليل البيانات التي جمعت، استُخدمت العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS). وبعد ذلك حُسبت المقاييس الإحصائية التالية:

١. التكرارات والنسب المئوية؛ لوصف خصائص أفراد عيّنة الدّراسة، وتحديد استجابات أفراد العيّنة تجاه عبارات المحاور الرئيسية، التي تتضمنتها أداة الدّراسة.

٢. المتوسط الحسابي؛ وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد عينة الدراسة عن المحاور الرئيسية (متوسط متوسطات العبارات)، مع العلم بأنه يفيد في ترتيب المحاور حسب أعلى متوسط حسابي.

٣. استُخدم الانحراف المعياري؛ للتعرف على مدى انحراف استجابات أفراد عينة الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، ولكل محور من المحاور الرئيسية عن متوسطها الحسابي.

٤. استُخدم اختبار (ت) للعينات المستقلة؛ للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات أفراد عينة الدراسة نحو محاور الدراسة، باختلاف متغيراتهم التي تنقسم إلى فئتين.

٥. استُخدم (تحليل التباين الأحادي)؛ للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات أفراد عينة الدراسة نحو محاور الدراسة، باختلاف متغيراتهم التي تنقسم إلى أكثر من فئتين.

#### نتائج الدراسة ومناقشتها:

**نتائج السؤال الأول:** ما مدى معرفة معلّمي تلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية بتصاميم الحالة الواحدة؟ للتعرف على مدى معرفة معلّمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية بتصاميم الحالة الواحدة في برامج ومعاهد التربية الفكرية بمدينة الرياض، حُسبت التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد الدراسة عن عبارات محور (معرفة معلّمي تلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية بتصاميم الحالة الواحدة في برامج ومعاهد التربية الفكرية بمدينة الرياض)، وجاءت النتائج كما يوضّحها الجدول التالي:

#### جدول رقم (٣)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية، وترتيبها تنازلياً، لإجابات عينة الدراسة حول مدى معرفتهم بتصاميم الحالة الواحدة في برامج ومعاهد التربية الفكرية

م	العبارة	موافق	محايد	غير موافق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١	أستطيع معرفة المتغير المستقل	١٩٥	١٢١	٥١	٢,٣٩	٠,٧٢	٣

م	العبارة	موافق	محايد	غير موافق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
	عند استخدام تصاميم الحالة الواحدة: لتحقيق الهدف المراد.	٥٣,١	٣٣,٠	١٣,٩			
٢	أستطيع معرفة المتغير التابع عند استخدام تصاميم الحالة الواحدة: لتحقيق الهدف المراد.	١٩٣	١٢٥	٤٩	٢,٣٩	٠,٧١	٣
		٥٢,٦	٣٤,١	١٣,٤			
٣	لديّ معرفة بالاعتبارات الأساسية في القياس السلوكي، مثل تحديد مدة الملاحظة.	٢١٨	١١١	٣٨	٢,٤٩	٠,٦٨	١
		٥٩,٤	٣٠,٢	١٠,٤			
٤	أمتلك المعلومات الكافية التي تمكنني من اختيار الأسلوب المناسب لقياس السلوك أو المهارة المستهدفة.	٢٠٠	١١٨	٤٨	٢,٤٢	٠,٧١	٢
		٥٤,٦	٣٢,٢	١٣,١			
٥	لديّ المعرفة بالمكونات الرئيسية في بناء الرسوم البيانية مثل المحور الأفقي.	١١١	١٥٢	١٠٤	٢,٠٢	٠,٧٧	١١
		٣٠,٢	٤١,٤	٢٨,٣			
٦	أستطيع التحليل بصرياً للرسوم البيانية أثناء مراحل تصميم الحالة الواحدة.	١٣٤	١٤٣	٨٩	٢,١٢	٠,٧٧	٩
		٣٦,٦	٣٩,١	٢٤,٣			
٧	أستطيع تحديد نوع التصميم المناسب بناءً على الهدف المراد تحقيقه.	١٥٤	١٤٠	٧٢	٢,٢٢	٠,٧٥	٦
		٤٢,١	٣٨,٣	١٩,٧			
٨	لديّ معرفة بعناصر تصميم الحالة الواحدة التي تشتمل على التنبؤ -التحقق- التكرار.	١٨٠	١١٩	٦٨	٢,٣١	٠,٧٦	٥
		٤٩,٠	٣٢,٤	١٨,٥			
٩	لديّ معرفة بإجراءات الصدق الداخلي.	١٣٠	١٥٩	٧٦	٢,١٥	٠,٧٤	٨
		٣٥,٦	٤٣,٦	٢٠,٨			
١٠	لديّ معرفة بإجراءات الصدق الخارجي.	١٣٦	١٥٤	٧٧	٢,١٦	٠,٧٥	٧
		٣٧,١	٤٢,٠	٢١,٠			
١١	لديّ معرفة بتصاميم الحالة	١٢٤	١٤٨	٩٤	٢,٠٨	٠,٧٧	١٠

م	العبارة	موافق	محايد	غير موافق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
	الوحدة البسيطة المتمثلة في تصميم أ-ب.	٣٣,٩	٤٠,٤	٢٥,٧			
١٢	لديّ معرفة بالتصاميم الانسحابية كتصميم (أ-ب-أ) و (أ-ب-أ-ب).	٨٣	١٦٤	١٢٠	١,٩٠	٠,٧٤	١٢
		٢٢,٦	٤٤,٧	٣٢,٧			
١٣	لديّ معرفة بالتصاميم الانعكاسية كتصميم (أ-ب-ج).	٨٦	١٦٥	١١٦	١,٩٢	٠,٧٤	١٢
		٢٣,٤	٤٥,٠	٣١,٦			
١٤	لديّ معرفة بتصميم الخطوط القاعدية المتعدّدة.	٨٠	١٦٢	١٢٥	١,٨٨	٠,٧٤	١٥
		٢١,٨	٤٤,١	٣٤,١			
١٥	لديّ معرفة بتصميم التّصصّي المتعدّد.	٧٩	١٥٥	١٣٣	١,٨٥	٠,٧٥	١٧
		٢١,٥	٤٢,٢	٣٦,٢			
١٦	لديّ معرفة بتصميم العلاجات المتعدّدة.	٨٨	١٥٢	١٢٥	١,٩٠	٠,٧٦	١٣
		٢٤,١	٤١,٦	٣٤,٢			
١٧	لديّ معرفة بتصميم المعياري المتغير.	٧٦	١٦٤	١٢٧	١,٨٦	٠,٧٣	١٦
		٢٠,٧	٤٤,٧	٣٤,٦			
المتوسط العام		٢,١٢					
الانحراف المعياري		٠,٥٦					

يشير الجدول (٣) إلى أنّ المتوسط العام لمحور (مدى معرفة معلّم تلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية بتصاميم الحالة الواحدة في برامج ومعاهد التربية الفكرية بمدينة الرياض) هو (٢,١٢) من (٣)، والانحراف المعياري (٠,٥٦)، وهذه الدرجة تأتي ضمن المستوى "محايد"، وتدلّ على عدم وجود معرفة كافية من قبل معلّم التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية بتصاميم الحالة الواحدة؛ وقد يعود إلى العديد من الأسباب، منها: قلة المتخصّصين في مجال استخدام التصاميم الفردية، مما انعكس سلباً على مفهوم القياس والتقويم، باستخدام تصاميم الحالة الواحدة. والسبب الثاني هو: عدم وجود مقرّرات في مرحلة البكالوريوس في الجامعات السعودية، والتي من الممكن أن تقدم معلومات ذات قيمة في مبادئ وكيفية استخدام تصاميم الحالة الواحدة، وأيضاً المقررات المتعلقة بالبحوث في الكليات الإنسانية تركز على المناهج الوصفية والتجريبية، دون التركيز على بقية

المناهج. والسبب الثالث: قلة الكتب العربية المتخصصة في مجال تصاميم الحالة الواحدة، سواءً في مجال البحوث الإجرائية بشكل عام أم في مجال التربية الخاصة بشكل خاص. واتّفتت هذه النتيجة مع دراسة كوك وآخريين (Cooke et al., 1993) التي أظهرت أنّ الغالبية العظمى من المعلّمين كانوا غير ملمّين تماماً بالمنهجية، واختلفت عن دراسة ويلتش (Welch, 1983)، التي أظهرت أنّ لدى أفراد عيّنة الدّراسة درايةً بكيفية استخدام تصاميم الحالة الواحدة. وقد يعود هذا الاختلاف الذي بينها وبين نتائج الدّراسة الحاليّة إلى أنّ أفراد العيّنة في الدّراسة السابقة تلقوا تدريباً من خلال مقرّر يركّز على تصاميم الحالة الواحدة في فترة ما قبل الخدمة.

وبالعودة إلى بنود المحور المذكور يتبيّن أنّ معظم أفراد عيّنة الدّراسة (معلّمي تلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية) يوافقون بدرجة "محايد" على ثلاثة عشر من البنود، وهي: (٨، ٧، ١٠، ٩، ٦، ١١، ٥، ١٣، ١٢، ١٦، ١٤، ١٧، ١٥)، حيث تراوحت متوسطاتها ما بين (١,٨٥ - ٢,٣١)، وفي المقابل يلاحظ أنّ أربعة من البنود حصلت على درجة (موافق)، وهي البنود (٣، ٤، ٢، ١)، حيث تراوحت متوسطاتها بين (٢,٣٩ - ٢,٤٩)، أما بالنسبة لعدم الموافقة فلم تظهر في أيّ من البنود المرتبطة بهذا البُعد.

وبشكل أكثر تفصيلاً، يمكن القول بأنّ البند الذي حصل على أعلى متوسط في محور (مدى معرفة معلّمي تلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية بتصاميم الحالة الواحدة) هو البند رقم (٣)، بمتوسط (٢,٤٩)، وانحراف معياري (٠,٦٨)، والذي يشير إلى مدى معرفتهم بالاعتبارات الأساسية في القياس السلوكي، وتلاه البند (٤)، بمتوسط قيمته (٢,٤٢)، وانحراف معياري (٠,٧١)، والذي يشير إلى امتلاكهم المعلومات الكافية، التي تمكّن من اختيار القياس المناسب. ولعلّ ما يفسّر حصول البندين (٣) و(٤) على متوسطات مرتفعة هو أنّ خصائص التّلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية السلوكية بحاجة إلى تدخل وقياس أثناء اليوم الدراسي، لذا يتطلب أن يكون لدى معلم التّلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية الدراية والكفاية اللازمين فيما يتعلّق بقياس التّلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، وذلك من خلال ما تمّ تلقيه من تعليم وتدريب في فترة ما قبل الخدمة وأثناءها.

وحصل البنودان (١، ٢) على متوسط حسابي مرتفع (٢,٣٩)، حيث حصل البند (١) الذي يشير إلى معرفتهم بالمتغيّر المستقل على انحراف معياري (٠,٧٢)، وحصل البند (٢) الذي يشير إلى معرفتهم بالمتغيّر التابع على انحراف معياري (٠,٧١)؛ وقد يعود ذلك إلى أنّ تحديد المتغيّر المستقل أو

التابع من أساسيات ومبادئ تحليل السلوك التّطبيقيّ، التي من المتوقع أن يتلقى معلم التّلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية المعرفة والتدريب اللازمين أثناء دراسة المرحلة الجامعية وكذلك أثناء الخدمة. وفيما يتعلّق بالبند (١) فقد اتفقت الدّراسة الحاليّة مع دراسة راندازو (Randazzo, 2011)، التي أشارت إلى أنّ غالبية المعلّمين يعتبرون أنفسهم أكثر درايةً واطلاعاً لتلك الاستراتيجيات. وقد اختلفت عن دراسة الجريج (٢٠١١) التي أظهرت أنّ مستوى أفراد العيّنة بتحليل السلوك التّطبيقيّ لم يصل للمستوى المطلوب؛ وقد يعود الاختلاف بين نتيجة البند (١) وبين نتائج الدّراسات السابقة إلى عدم تلقي معلّمي التّربية الخاصّة التدريب اللازم قبل الخدمة وأثناءها.

وحصل البند (٦) الذي يشير إلى التحليل بصرياً للرسوم البيانية على متوسطٍ حسابيٍّ منخفضٍ (٢,١٢)، وانحرافٍ معياريٍّ (٠,٧٧)، واختلفت عن دراسة كوك وآخرين (Cooke et al., 1993) التي أظهرت أنّ إلمام المعلّمين بالتحليل البصري جاء بنسبةٍ مرتفعةٍ بلغت (٧٤٪)، بينما حصل غير الملمّين على نسبةٍ قليلةٍ بلغت (٢٦٪)؛ وقد يعود الاختلاف بين نتيجة البند (٦) وبين نتائج الدّراسات السابقة إلى حصول أفراد عيّنة الدّراسة السابقة على تدريبٍ قبل الخدمة، من خلال المقررات الأكاديمية والتدريب الميداني، وأثناء الخدمة من خلال ورش العمل.

البند المتعلّقة بمعرفة أنواع تصاميم الحالة الواحدة، وهي: (١٧-١١)، حصل البند (١١) الذي يشير إلى التصاميم البسيطة، على متوسطٍ حسابيٍّ منخفضٍ (٢,٠٨)، وانحرافٍ معياريٍّ (٠,٧٧)، ولكنه يُعدُّ أعلى المتوسطات الحاسوبية بين جميع أنواع تصاميم الحالة الواحدة؛ ويعود ذلك إلى أنّ التصميم أ-ب مستخدمٌ من قِبل معلّمي التّلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، في خطة تعديل السلوك والخطة التّعليمية الفردية، ولعلّ ذلك بسبب بساطته وسهولته، إذ لا يتطلب الجهد والوقت من قِبل معلّمي التّلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية. وحصل البند رقم (١٥) الذي يشير إلى معرفة تصميم التّقصّي المتعدّد على أقلّ متوسطٍ حسابيٍّ، وهو: (١,٨٥)، وانحرافٍ معياريٍّ (٠,٧٥)؛ ولعلّ ذلك يُعزى إلى قلة توفر المعلومات التي تتعلّق بتصميم التّقصّي المتعدّد في المراجع المتعلّقة بمبادئ تحليل السلوك التّطبيقيّ، والمراجع التي تتعلّق بالبحوث بشكلٍ عامٍّ، وبمجال التّربية الخاصّة بشكلٍ خاصٍّ. وقد اختلفت عن نتيجة دراسة كوك وآخرين (Cooke et al., 1993) التي أظهرت أنّ المعلّمين غير ملمّين بأنواع تصاميم الحالة الواحدة، ولكن كانت الأعلى نسبةً فيها هي تصاميم العكسية، إذ بلغت (٤٩٪)؛ وقد يعود الاختلاف بين نتيجة البند (١٥) وبين نتيجة الدّراسة السابقة

إلى البُعد الزمني، حيث إنّ الدّراسة السابقة طُبِّقت قبل الدّراسة الحاليّة بحوالي (٢٥) عاماً؛ وقد يعود إلى قلة المعلومات حول التصاميم العكسية في ذلك الوقت.

### نتائج السؤال الثاني: ما مدى استخدام معلّمي التّلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية لتصاميم الحالة الواحدة في برامج ومعاهد التربية الفكرية بمدينة الرياض؟

للتعرّف على مدى استخدام معلّمي التربية الفكرية لتصاميم الحالة الواحدة في برامج ومعاهد التربية الفكرية بمدينة الرياض؛ حُسبت التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد عيّنة الدّراسة، على عبارات محور مدى استخدام معلّمي التّلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية لتصاميم الحالة الواحدة في برامج ومعاهد التربية الفكرية بمدينة الرياض، وجاءت النتائج كما يوضّحها الجدول التالي:

#### جدول رقم (٤)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية، وترتيبها تنازلياً، لإجابات عيّنة الدّراسة حول مدى استخدامهم لتصاميم الحالة الواحدة في برامج ومعاهد التربية الفكرية

م	العبرة	موافق	محايد	غير موافق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١	أقوم بتحديد السلوكيات أو المهارات المستهدفة أثناء اليوم الدراسي.	٢٨٦	٥٥	٢٦	٢,٧١	٠,٥٩	١
		٪	٧٧,٩	٧,١			
٢	أقوم بتعريف السلوك أو المهارة المستهدفة إجرائياً.	٢٧٦	٦١	٣٠	٢,٦٧	٠,٦٢	٢
		٪	٧٥,٢	٨,٢			
٣	أسجل السلوك أو المهارة المستهدفة أثناء اليوم الدراسي.	٢٦٧	٧٠	٢٩	٢,٦٥	٠,٦٢	٣
		٪	٧٣,٠	٧,٩			
٤	أمثل بيانياً للسلوك أو المهارة المستهدفة قبل العلاج وأثناء استخدامه وكذلك فترة الاحتفاظ والتعميم.	١٨٢	١٢٣	٥٩	٢,٣٤	٠,٧٤	٤
		٪	٥٠,٠	١٦,٢			
٥	أطبق عناصر تصميم الحالة الواحدة التي تشتمل على التنبؤ -التحقّق -التكرار.	١٧٣	١٢٢	٧٢	٢,٢٨	٠,٧٧	٥
		٪	٤٧,١	١٩,٦			

م	العبارة	موافق	محايد	غير موافق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
٦	٦ أطبق الإجراءات التي تضمن استخراج الصدق الداخلي للتصميم.	١٢٢	١٥٣	٩٢	٢,٠٨	٠,٧٦	٦
		%	٣٣,٢	٤١,٧			
٧	٧ أطبق الإجراءات التي تضمن استخراج الصدق الخارجي للتصميم.	١٠٥	١٦٦	٩٤	٢,٠٣	٠,٧٤	٧
		%	٢٨,٨	٤٥,٥			
٨	٨ أطبق تصاميم الحالة الواحدة البسيطة المتمثلة في تصميم أ-ب.	١٠٢	١٦٢	١٠٣	٢,٠٠	٠,٧٥	٨
		%	٢٧,٨	٤٤,١			
٩	٩ أطبق التصاميم الانسحابية كتصميم (أ-ب) و (أ-ب-ج).	٧٦	١٧٥	١١٦	١,٨٩	٠,٧٢	١٣
		%	٢٠,٧	٤٧,٧			
١٠	١٠ أطبق التصاميم الانعكاسية كتصميم (أ-ب-ج).	٨١	١٦٨	١١٦	١,٩٠	٠,٧٣	١٢
		%	٢٢,٢	٤٦,٠			
١١	١١ أطبق تصميم الخطوط القاعدية المتعددة.	٨٣	١٦١	١٢٣	١,٨٩	٠,٧٤	١٣
		%	٢٢,٦	٤٣,٩			
١٢	١٢ أطبق تصميم التَّقْصِي المتعدّد.	٨٤	١٦٤	١١٨	١,٩١	٠,٧٤	١١
		%	٢٣,٠	٤٤,٨			
١٣	١٣ أطبق تصميم العلاجات المتعددة.	٩٨	١٥٣	١١٦	١,٩٥	٠,٧٦	٩
		%	٢٦,٧	٤١,٧			
١٤	١٤ أطبق التصميم المعياري المتغير.	٩١	١٥٧	١١٩	١,٩٢	٠,٧٥	١٠
		%	٢٤,٨	٤٢,٨			
المتوسط العام		٢,١٦					
الانحراف المعياري		٠,٥٥					

يشير الجدول (٤) إلى أن المتوسط العام لمدى استخدام معلّمي التّلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية لتصاميم الحالة الواحدة في برامج ومعاهد التربية الفكرية بمدينة الرياض، بلغت قيمته (٢,١٦ من ٣)، بانحراف معياري (٠,٥٥)، وهذه الدرجة ضمن المستوى "محايد"، وتدل على عدم وجود استخدام كافٍ من قبل معلّمي التّلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية بتصاميم الحالة الواحدة؛ وقد

يعود ذلك إلى عدّة أسباب، من أهمها: ضغوط العمل وزيادة الأعباء التّعليميّة والإدارية الموكلة لمعلم التّربية الفكريّة، وهذا ما أشارت إليه دراسة ويلتش (Welch, 1983) بأنّ أفراد الدّراسة ليس لديهم الوقت الكافي لاستخدام تصاميم الحالة الواحدة في تقويم الممارسات. وأيضاً كثرة أعداد تلاميذ ذوي الإعاقة الفكريّة في الفصل الواحد، وعدم تفعيل دور المعلم المساعد في فضول التّلاميذ ذوي الإعاقة الفكريّة، وخوفاً من كثرة تغيب أو انسحاب التّلاميذ؛ لأنّها تتطلب العديد من الجلسات والمراحل. وهذا ما أشارت إليه دراسة دين (Dean, 1988) بعدم استخدام تصاميم الحالة الواحدة؛ بسبب انسحاب التّلاميذ وعدم قدومهم، وبالتالي يترتب عليه عدم كفاية الوقت لتنفيذ التصميم؛ وقد يعود ضعف استخدام تصاميم الحالة الواحدة إلى قلّة المعرفة والخبرات لدى الباحثين والأكاديميين في جامعات المملكة العربية السعودية، والمشرفين التربويين في مجال التّربية الخاصّة في وزارة التعليم، وإلى عدم وجود توجهاتٍ تتمثل في دليل توجيهيٍّ من قبل وزارة التعليم؛ لاستخدام تصاميم الحالة الواحدة في تقويم الاستراتيجيات المستخدمة مع التّلاميذ ذوي الإعاقة الفكريّة.

وهذه النتيجة اتّقت مع نتائج بعض الدّراسات، منها دراسة جيمس (James, 2016)، التي أشارت إلى أنّ هناك استخداماً منخفضاً جداً لتصاميم الحالة الواحدة، ومع دراسة ويلتش (Welch, 1983)، التي أشارت إلى عدم استخدام تصاميم الحالة الواحدة من قبل أفراد عيّنة الدّراسة. واختلفت عن دراسة كونج (Kwong, 2017)، التي أشارت إلى أنّ أفراد العيّنة يمتلكون الكفايات لاستخدام تصاميم الحالة الواحدة؛ لتقويم ممارساتهم، بنسبة (٥٧٪)؛ والاختلاف بين نتيجة الدّراسة الحاليّة وبين نتيجة الدّراسة السابقة قد يعود إلى المقررات البحثية التي تلقاها أفراد عيّنة الدّراسة والتي ساهمت في زيادة كفاءة أفراد العيّنة.

وبالرجوع إلى الجدول (٢) يتّضح أنّ معظم أفراد عيّنة الدّراسة (معلّمي التّلاميذ ذوي الإعاقة الفكريّة) موافقون بدرجة "محايد" على أحد عشر بنداً، وهي: (٥)، (٦)، (٧)، (٨)، (١٣)، (١٤)، (١٢)، (١٠)، (٩)، (١١)، حيث تراوحت متوسطاتها بين (١،٨٩ - ٢،٢٨)، وفي المقابل يلاحظ أنّ أربعة من البنود حصلت على درجة (موافق)، وهي: (١)، (٣)، (٢)، حيث تراوحت متوسطاتها بين (٢،٣٤ - ٢،٧١)، أما بالنسبة لعدم الموافقة فلم تظهر في أيّ من البنود المرتبطة بهذا البعد.

وكان البند (١) الأعلى من بين متوسطات المحور، حيث حصل على متوسطٍ حسابيٍّ مرتفعٍ

(٢٠٧١)، وانحرافٍ معياريٍّ (٠,٥٩)، والذي يشير إلى تحديد السلوكية أو المهارات أثناء اليوم الدراسي. تلاه البند رقم (٢) بمتوسطٍ عامٍّ (٢,٦٧)، وانحرافٍ معياريٍّ (٠,٦٢)، والذي يشير إلى تعريف السلوك أو المهارة المستهدفة إجرائياً، وحصل البند (٣) على متوسطٍ حسابي مرتفع (٢,٦٥) وانحرافٍ معياريٍّ (٠,٦٢)، والذي يشير إلى عبارة "أُسجل السلوك أو المهارة المستهدفة أثناء اليوم الدراسي". وقد يعود حصول البنود (١-٢-٣) على أعلى المتوسطات في المحور إلى كون معلم التلاميذ ذوي الفكرية قد تلقى التدريب اللازم في الأساسيات ومبادئ تحليل السلوك التّطبيقيّ قبل الخدمة، وذلك من خلال مقرراتٍ أكاديميّةٍ في مرحلة البكالوريوس، والتي تتعلّق بتحليل السلوك التّطبيقيّ وفترة التدريب الميداني. وأيضاً أثناء الخدمة من خلال الدورات وورش العمل المقدّمة من قبل وزارة التعليم.

وضمن البنود المرتبطة بتطبيق أنواع تصاميم الحالة الواحدة، حصل البند (٨) على متوسطٍ حسابيٍّ منخفضٍ (٢,٠٠)، وانحرافٍ معياريٍّ (٠,٧٥)، والذي يشير إلى تصاميم الحالة الواحدة البسيطة الممتثلة في تصميم أ-ب. وقد اختلفت عن دراسة وونج وفاكاريا (Wong, & Vakharia, 2012) التي أشارت إلى أنّ الغالبية العظمى من أفراد الدّراسة استخدموا تصميم أ-ب. وحصل البنودان وهما: البند (٩) الذي يشير إلى التصاميم الانسحابية، والبند (١١) الذي يشير إلى تصاميم الخطوط القاعدية المتعدّدة، على أقلّ متوسطٍ حسابيٍّ في المحور، قيمته (١,٨٩)، وانحرافٍ معياريٍّ (٠,٧٤)، وفيما يتعلّق بالبند (١١) فقد اختلفت النتيجة عن دراسة هاموند وجاست (Hammond & Gast, 2010)، التي أشارت إلى أنّ استخدام تصاميم الخطوط القاعدية المتعدّدة كان أكثر تكراراً من تصاميم التّقصّي المتعدّد؛ وقد يعود الاختلاف بين نتيجة البند (١١) وبين نتيجة الدّراسة السابقة إلى اختلاف العينة، حيث كانت العينة في الدّراسة السابقة بحوثاً، بينما الدّراسة الحاليّة تناولت معلّمي التّلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.

نتائج السؤال الثالث: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، في مدى معرفة معلّمي التّلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية بتصاميم الحالة الواحدة، تبعاً لاختلاف المتغيّرات: (الجنس- سنوات الخبرة- المكان التّعليمي - المؤهل العلمي - مدى الحصول على دورات تدريبية حول تصاميم الحالة الواحدة)؟

للإجابة عن هذا السؤال، استُخدم اختبار(ت): لدلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين؛

للتعرّف على الفروق في استجابات أفراد العيّنة حول مدى معرفتهم بتصاميم الحالة الواحدة تبعاً لاختلاف متغيرات الدّراسة: (الجنس - المكان التّعليمي - المؤهل العلمي - مدى الحصول على دورات تدريبية حول تصاميم الحالة الواحدة). واستُخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (ف)؛ لدلالة الفروق بين أكثر من مجموعتين مستقلتين؛ للتعرف على الفروق في استجابات أفراد العيّنة على محاور الدّراسة، تبعاً لاختلاف متغير الدّراسة: (سنوات الخبرة). والجدول التالي تبين النتائج التي تُوصّل إليها:

#### الفروق تبعاً لاختلاف نوع العيّنة (الجنس):

للتعرّف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات أفراد الدّراسة وفقاً لاختلاف متغير نوع العيّنة استُخدم اختبار "Independent Sample T-test"؛ لتوضيح دلالة الفروق بين إجابات أفراد الدّراسة، فجاءت النتائج كما يوضّحها الجدول التالي:

#### جدول رقم (٥)

اختبار(ت) لدلالة الفروق في استجابات عيّنة الدّراسة حول مدى معرفتهم بتصاميم الحالة الواحدة، تبعاً لاختلاف نوع العيّنة

المحور	نوع العيّنة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	التعليق
معرفة معلّمي التّلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية بتصاميم الحالة الواحدة.	ذكر	١٩٥	٢,١٤	٠,٥٩	٠,٧٠	٠,٤٨٧	غير دالة
	أنثى	١٧٢	٢,١٠	٠,٥٣			

يتّضح من الجدول (٥) أنّ قيمة (ت) غير دالّة في مدى معرفة معلّمي التّلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية بتصاميم الحالة الواحدة، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عيّنة الدّراسة حول مدى معرفتهم بتصاميم الحالة الواحدة، تعود لاختلاف نوع العيّنة.

#### الفروق تبعاً لاختلاف عدد سنوات الخبرة:

للتعرّف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات أفراد الدّراسة وفقاً لاختلاف متغير عدد سنوات الخبرة، استخدمت الدّراسة الحالية "تحليل التباين الأحادي"؛ لتوضيح

دلالة الفروق في إجابات أفراد الدراسة وفقاً لاختلاف متغير عدد سنوات الخبرة، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

### جدول رقم (٦)

اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة حول مدى معرفتهم بتصاميم الحالة الواحدة، تبعاً لاختلاف عدد سنوات الخبرة

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
معرفة معلّمي التربية الفكرية لتصاميم الحالة الواحدة	بين المجموعات	٠,١٧	٣	٠,٠٦	٠,١٨	٠,٩١٣	غير دالة
	داخل المجموعات	١١٤,٧٦	٣٦٣	٠,٣٢			

يتضح من الجدول (٦) أنّ قيمة (ف) غير دالة في مدى معرفة معلّمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية لتصاميم الحالة الواحدة، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول مدى معرفتهم بتصاميم الحالة الواحدة، تعود لاختلاف عدد سنوات خبرة أفراد العينة.

الفروق تبعاً لاختلاف المكان التعليمي:

للتعرّف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات أفراد الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير المكان التعليمي، استخدم اختبار "ت"؛ لتوضيح دلالة الفروق بين إجابات أفراد الدراسة، فجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

### جدول رقم (٧)

اختبار (ت) لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة حول مدى معرفتهم بتصاميم الحالة الواحدة، تبعاً لاختلاف المكان التعليمي

المحور	المكان التعليمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	التعليق
معرفة معلّمي التلاميذ	معهد تربية	١١١	٢,١٣	٠,٤٨	٠,١٣	٠,٩٠٠	غير

المحور	المكان التّعليمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدّلالة	التعليق
ذوي الإعاقة الفكرية بتصاميم الحالة الواحدة.	فكرية						دالة
	برنامج ملحق بمدرسة عادية	٢٥٦	٢,١٢	٠,٥٩			

يتضح من الجدول (٧) أنّ قيمة (ت) غير دالّة في مدى معرفة معلّمي التّلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية لتصاميم الحالة الواحدة، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عيّنة الدّراسة حول مدى معرفتهم بتصاميم الحالة الواحدة، تعود لاختلاف المكان التّعليمي لأفراد العيّنة.

#### الفروق تبعاً لاختلاف المؤهل العلمي:

للتعرّف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات أفراد الدّراسة، تبعاً لاختلاف متغير المؤهل العلمي، استخدمت الدّراسة الحاليّة اختبار "ت"؛ لتوضيح دلالة الفروق بين إجابات أفراد الدّراسة، فجاءت النتائج كما يوضّحها الجدول التالي:

#### جدول رقم (٨)

اختبار(ت) لدلالة الفروق في استجابات عيّنة الدّراسة حول مدى معرفتهم بتصاميم الحالة الواحدة تبعاً لاختلاف المؤهل العلمي

المحور	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدّلالة	التعليق
معرفة معلّمي التّلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية لتصاميم الحالة الواحدة	بكالوريوس	٣٣٤	٢,٠٩	٠,٥٥	٤,٠٠	٠,٠٠٠**	دالة عند مستوى ٠,٠١
	ماجستير	٣٠	٢,٥٠	٠,٥١			

\*\* دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول (٨) أنّ قيمة (ت) دالّة عند مستوى ٠,٠١ في مدى معرفة معلّمي التّلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية لتصاميم الحالة الواحدة، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عيّنة الدّراسة حول مدى معرفتهم بتصاميم الحالة الواحدة؛ تعود لاختلاف المؤهل

العلمي، وكانت تلك الفروق لصالح أفراد العينة الحاصلين على درجة الماجستير؛ وقد يعود ذلك إلى أن طالب الدراسات العليا يتلقى مقرراتٍ تتعلّق بمناهج البحث العلمي، بالإضافة إلى أن مرحلة الدراسات العليا تتطلب من الطالب الاطلاع على ما هو جديدٌ في مجال التربية الخاصة.

الفروق تبعاً لاختلاف مدى الحصول على دوراتٍ تدريبيةٍ حول تصاميم الحالة الواحدة: للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالةٍ إحصائيةٍ في إجابات أفراد الدراسة تبعاً لاختلاف متغير الحصول على دوراتٍ تدريبيةٍ حول تصاميم الحالة الواحدة، استُخدم اختبار "ت"؛ لتوضيح دلالة الفروق بين إجابات أفراد الدراسة، فجاءت النتائج كما يوضّحها الجدول التالي:

### جدول رقم (٩)

اختبار (ت) لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة حول مدى معرفتهم بتصاميم الحالة الواحدة، تبعاً لاختلاف مدى الحصول على دوراتٍ تدريبيةٍ حول تصاميم الحالة الواحدة

المحور	مدى الحصول على دورات تدريبية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	التعليق
معرفة معلّمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية بتصاميم الحالة الواحدة	نعم	١٠١	٢,٤٦	٠,٤٠	٨,٩٢	**٠,٠٠٠	دالة عند مستوى ٠,٠١
	لا	٢٦٥	١,٩٩	٠,٥٦			

\*\* دالة إحصائيةً عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول (٩) أنّ قيمة (ت) دالةً عند مستوى (٠,٠١) في مدى معرفة معلّمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية لتصاميم الحالة الواحدة، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالةٍ إحصائيةٍ بين استجابات عينة الدراسة حول مدى معرفتهم بتصاميم الحالة الواحدة؛ تعود لاختلاف مدى حصول أفراد العينة على دوراتٍ تدريبيةٍ حول تصاميم الحالة الواحدة، وكانت تلك الفروق لصالح أفراد العينة الحاصلين على دوراتٍ تدريبيةٍ.

نتائج السؤال الرابع: هل هناك فروق ذات دلالةٍ إحصائيةٍ عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في استخدام معلّمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية لتصاميم الحالة الواحدة، تبعاً لاختلاف المتغيرات: (الجنس- سنوات الخبرة- المكان التعليمي- المؤهل العلمي- مدى الحصول على دوراتٍ تدريبيةٍ حول تصاميم الحالة الواحدة)؟

للإجابة عن هذا السؤال، استُخدم اختبار(ت): لدلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين؛ للتعرف على الفروق في استجابات أفراد العيّنة حول مدى استخدامهم لتصاميم الحالة الواحدة، تبعاً لاختلاف متغيرات الدّراسة: (الجنس- المكان التّعليمي - المؤهل العلمي -مدى الحصول على دورات تدريبية حول تصاميم الحالة الواحدة)، واستُخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (ف): لدلالة الفروق بين أكثر من مجموعتين مستقلتين؛ للتعرف على الفروق في استجابات أفراد العيّنة على محاور الدّراسة، تبعاً لاختلاف متغير الدّراسة (سنوات الخبرة). والجداول التالية تبين النتائج التي تُوصّل إليها:

#### الفروق تبعاً لاختلاف نوع العيّنة (الجنس):

للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات أفراد الدّراسة، وفقاً لاختلاف متغير نوع العيّنة، استُخدم اختبار "ت": لتوضيح دلالة الفروق بين إجابات أفراد الدّراسة، فجاءت النتائج كما يوضّحها الجدول التالي:

#### جدول رقم (١٠)

اختبار (ت) لدلالة الفروق في استجابات عيّنة الدّراسة حول مدى استخدامهم لتصاميم الحالة الواحدة، تبعاً لاختلاف نوع العيّنة

المحور	نوع العيّنة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	التعليق
استخدام معلّمي التّلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية لتصاميم الحالة الواحدة	ذكر	١٩٥	٢,١٢	٠,٦٠	١,٢٩	٠,٢٠٠	غير دالة
	أنثى	١٧٢	٢,٢٠	٠,٤٩			

كما يتضح من الجدول (١٠) أنّ قيمة (ت) غير دالة في مدى استخدام معلّمي التّلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية لتصاميم الحالة الواحدة، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عيّنة الدّراسة حول مدى استخدامهم لتصاميم الحالة الواحدة، تعود لاختلاف نوع العيّنة.

#### الفروق تبعاً لاختلاف عدد سنوات الخبرة:

للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات أفراد الدّراسة، وفقاً

لاختلاف متغير عدد سنوات الخبرة، استُخدم "تحليل التباين الأحادي"؛ لتوضيح دلالة الفروق في إجابات أفراد الدّراسة وفقاً لاختلاف متغير عدد سنوات الخبرة، فجاءت النتائج كما يوضّحها الجدول التالي:

#### جدول رقم (١١)

اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في استجابات عيّنة الدّراسة حول مدى استخدامهم لتصاميم الحالة الواحدة تبعاً لاختلاف عدد سنوات الخبرة

التعليق	مستوى الدلالة	قيمة ف	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين	المحور
غير دالة	٠,٢٧٤	١,٣٠	٠,٤٠	٣	١,٢٠	بين المجموعات	استخدام معلمي التّربية الفكرية لتصاميم الحالة الواحدة

كما يتضح من الجدول (١١) أنّ قيمة (ف) غير دالّة في مدى استخدام معلمي التّلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية لتصاميم الحالة الواحدة، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عيّنة الدّراسة حول مدى استخدامهم لتصاميم الحالة الواحدة، تعود لاختلاف عدد سنوات خبرة أفراد العيّنة.

#### الفروق تبعاً لاختلاف المكان التّعليمي:

للتعرّف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات أفراد الدّراسة طبقاً إلى اختلاف متغير المكان التّعليمي، استخدم اختبار "ت"؛ لتوضيح دلالة الفروق بين إجابات أفراد الدّراسة، فجاءت النتائج كما يوضّحها الجدول التالي:

### جدول رقم (١٢)

اختبار (ت) لدلالة الفروق في استجابات عيّنة الدّراسة حول مدى استخدامهم لتصاميم الحالة الواحدة تبعاً لاختلاف المكان التّعليمي

التعليق	مستوى الدّلالة	قيمة ت	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	المكان التّعليمي	المحور
غير دالة	٠,٩٠٥	٠,١٢	٠,٥١	٢,١٦	١١١	معهد تربية فكرية	استخدام معلّمي التّلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية لتصاميم الحالة الواحدة
			٠,٥٧	٢,١٦	٢٥٦	برنامج ملحق بمدرسة عادية	

كما يتّضح من الجدول (١٢) أنّ قيمة (ت) غير دالة في مدى استخدام معلّمي التّلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية لتصاميم الحالة الواحدة، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عيّنة الدّراسة حول مدى استخدامهم لتصاميم الحالة الواحدة، تعود لاختلاف المكان التّعليمي لأفراد العيّنة.

الفروق تبعاً لاختلاف المؤهل العلمي:

للتعرّف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات أفراد الدّراسة تبعاً لاختلاف متغير المؤهل العلمي، استخدم اختبار "ت"؛ لتوضيح دلالة الفروق بين إجابات أفراد الدّراسة، فجاءت النتائج كما يوضّحها الجدول التالي:

### جدول رقم (١٣)

اختبار (ت) لدلالة الفروق في استجابات عيّنة الدّراسة حول مدى استخدامهم لتصاميم الحالة الواحدة تبعاً لاختلاف المؤهل العلمي

التعليق	مستوى الدّلالة	قيمة ت	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	المؤهل العلمي	المحور
غير دالة	٠,٤٧٦	٠,٧١	٠,٥٥	٢,١٥	٣٣٤	بكالوريوس	استخدام معلّمي التّلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية لتصاميم الحالة الواحدة
			٠,٦٥	٢,٢٣	٣٠	ماجستير	

كما يتضح من الجدول (١٣) أن قيمة (ت) غير دالة في مدى استخدام معلّمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية لتصاميم الحالة الواحدة، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول مدى استخدامهم لتصاميم الحالة الواحدة، تعود لاختلاف المؤهل العلمي لأفراد العينة.

الفروق تبعاً لاختلاف مدى الحصول على دوراتٍ تدريبيةٍ حول تصاميم الحالة الواحدة: للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات أفراد الدراسة تبعاً لاختلاف متغير مدى الحصول على دوراتٍ تدريبيةٍ حول تصاميم الحالة الواحدة، استُخدم اختبار "ت": لتوضيح دلالة الفروق بين إجابات أفراد الدراسة، فجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

#### جدول رقم (١٤)

اختبار(ت) لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة حول مدى استخدامهم لتصاميم الحالة الواحدة تبعاً لاختلاف مدى الحصول على دوراتٍ تدريبيةٍ حول تصاميم الحالة الواحدة

التعليق	مستوى الدلالة	قيمة ت	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	مدى الحصول على دورات تدريبية	المحور
دالة عند مستوى ٠,٠١	٠,٠٠٠**	٥,٦٣	٠,٤٨	٢,٤١	١٠١	نعم	استخدام معلّمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية تصاميم الحالة الواحدة
			٠,٥٥	٢,٠٦	٢٦٥	لا	

\*\* دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول (١٤) أن قيمة (ت) دالة عند مستوى (٠,٠١) في مدى استخدام معلّمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية لتصاميم الحالة الواحدة، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول مدى استخدامهم لتصاميم الحالة الواحدة، تعود لاختلاف مدى حصولهم على دوراتٍ تدريبيةٍ حول تصاميم الحالة الواحدة، وكانت الفروق لصالح أفراد العينة الحاصلين على دوراتٍ تدريبيةٍ.

### الخلاصة:

كشفت نتائج الدّراسة عن عدم وجود معرفة كافية، واستخدام كافٍ من قبل معلّمي التّلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية لتصاميم الحالة الواحدة في برامج ومعاهد التّربية الفكرية بمدينة الرياض. كذلك أظهرت الدّراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عيّنة الدّراسة حول مدى معرفتهم لتصاميم الحالة الواحدة واستخدامهم لها، تبعاً لمتغيّرات (الجنس، والخبرة، والمكان التّعليمي). كذلك ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عيّنة الدّراسة حول مدى معرفتهم لتصاميم الحالة الواحدة لصالح الحاصلين على مؤهل (ماجستير)، بينما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عيّنة الدّراسة حول مدى استخدامهم لتصاميم الحالة الواحدة، تبعاً لمتغير (المؤهل العلمي)، في حين ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عيّنة الدّراسة حول مدى معرفتهم واستخدامهم لتصاميم الحالة الواحدة، لصالح الحاصلين على دوراتٍ تدريبية.

### توصيات الدّراسة:

في ضوء المعطيات والنتائج التي تم التوصل إليها في الدّراسة، فإنّه يمكن الخروج بعددٍ من التوصيات، منها:

١. عقد ورش عملٍ تعليميةٍ وتدريبيةٍ لمعلّمي التّلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في برامج ومعاهد التّربية الفكرية تتعلّق بتصاميم الحالة، وكيفية استخدامها مع التّلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.
٢. استحداث مقرّر يتعلّق بتصاميم الحالة الواحدة في أقسام التّربية الخاصة في جامعات المملكة العربية السعودية ضمن مقرّرات مرحلة البكالوريوس والدّراسات العليا.
٣. العمل على تدريب طلاب وطالبات التدريب الميداني في جميع مسارات التّربية الخاصة على كيفية استخدام تصاميم الحالة الواحدة مع التّلاميذ ذوي الإعاقة.
٤. عمل وزارة التعليم على إصدار دليلٍ توجيهيٍّ لمعلّمي التّربية الخاصة لاستخدام تصاميم الحالة الواحدة في تقويم الاستراتيجيات والتّدخلات مع التّلاميذ ذوي الإعاقة.

## المراجع:

## المراجع العربية:

الأحمري، رحمة سعيد. (٢٠١٢). فعالية استخدام المساعدة المتزايدة تدريجياً لإكساب مهارة الشراء للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية البسيطة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

جريج، فادي. (٢٠١١). معرفة معلّمي الأطفال المعوقين عقلياً بأساليب تعديل السلوك وعلاقتها ببعض المتغيرات: دراسة ميدانية في مراكز التنمية الفكرية في دمشق. مجلة العلوم التربوية، ١٩ (١)، ٣٩٨ - ٣٥٥.

الحارثي، منى فيجان. (٢٠٠٧). فاعلية استراتيجية تدريس الأقران في إكساب بعض الكلمات الوظيفية للتلاميذ المتخلفين عقلياً بدرجة متوسطة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

الشمري، عواطف. (٢٠٠٨). فاعلية استخدام إجراءات المساعدة المتناقضة تدريجياً والتأخير الزمني الثابت في التدريب على بعض المهارات الاستقلالية للفتيات ذوات التخلف العقلي المتوسط والشديد. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

عباس، محمد؛ ونوفل، محمد؛ والعبسي، محمد؛ وأبو عواد، فريال. (٢٠١٤). مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس. (ط٥)، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

العجمي، ناصر؛ والنويصر، عبدالله. (٢٠١٦). فعالية التعزيز الإيجابي في خفض السلوك العدواني للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية. مجلة السعودية للتربية الخاصة، ٢ (١)، ٥١ - ١٩.

الغامدي، عائشة عبدالله. (٢٠١١). فعالية استخدام إجراء التأخير الزمني المتدرج في إكساب مهارة قراءة بعض الكلمات الوظيفية للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية البسيطة والمتوسطة (دراسة مقارنة). رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

النهدي، غالب، ومحمود، أيمن. (٢٠١٦). فعالية برنامج تدريبي في تحسين مهارات قراءة الحروف الأبجدية وتذكرها للتلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، ٣ (١٠)، ٢٩-١.

وزارة التعليم، إدارة التربية الخاصة. (٢٠١٥). إحصائية العوق الفكري للعام الدراسي ١٤٣٦/١٤٣٧هـ. الرياض: الإدارة العامة للتربية الخاصة.

#### المراجع الأجنبية: References

- Batanero, C. (2001). *Training Researchers in the Use of Statistics: IASE Round Table Conference, Tokyo 2000*. International Statistics Institute
- Casey, L. B., Meindl, J. N., Frame, K., Elswick, S., Hayes, J., & Wyatt, J. (2012). Current trends in education: How single-subject research can help middle and high school educators keep up with the zeitgeist. *Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 85(3), 109-116. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/1011397222?accountid=142908>
- CEC-DR.org. (2018). *Single Case Design Research - DR*. [online] Available at: <http://www.cecdr.org/new-item/new-item6> [Accessed 22 Apr. 2018].
- Cooke, N. L., Test, D. W., Heward, W. L., Spooner, F., & Courson, F. H. (1993). Teachers' Opinions of Research and Instructional Analysis in the Classroom1. *Teacher Education and Special Education*, 16(4), 319-329
- Dean, J. M. (1988). Evaluation of school social worker's use of single subject design. Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. Retrieved from <https://searchproquestcom.ezproxy.uws.edu.au/docview/193726095?accountid=36155>
- Hammond, D and Gast, D. (2010). Descriptive analysis of single-subject research designs: 1983–2007. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 45 (2), 187–202
- Horner, R. H., Carr, E. G., Halle, J., Mc Gee, G., Odom, S., & Wolery, M. (2005). The use of single-subject research to identify evidence-based practice in special education. *Exceptional Children*, 71(2), 165. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/62127167?accountid=142908>
- James, K. P. (2016). Single-subject research method: The needed simplification. *British Journal of Education*, 4(6), 68-95.
- Kratochwill, T. R., Hitchcock, J., Horner, R. H., Levin, J. R., Odom, S. L., Rindskopf, D. M & Shadish, W. R. (2010). Single-case designs technical documentation. Retrieved from What Works Clearinghouse website: [http://ies.ed.gov/ncee/wwc/pdf/wwc\\_scd.pdf](http://ies.ed.gov/ncee/wwc/pdf/wwc_scd.pdf)

- Kwong, K. (2017). Advancing social work practice research education – an innovative, experiential pedagogical approach. *International Journal of Higher Education*, 6(5).
- Morgan, D., & Morgan R., (2009). *Single-case research methods for the behavioral and health sciences*. Los Angeles, Sage Publications Inc
- Randazzo, M. E. (2011). Elementary teachers' knowledge and implementation of applied behavior analysis techniques. Rutgers The State University of New Jersey, Graduate School of Applied and Professional Psychology
- Rodgers, W., Lewis, T., O'Neill, R. E., & Vannest, K. (2018). Policy and Position Statement on Single Case Research and Experimental Designs from the Division for Research of the Council for Exceptional Children. *Council for Exceptional Children*
- Schumaker, J., & Sherman, J. A. (1970). Training generative verb usage by imitation and reinforcement procedures. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 3(4), 273-287
- Tankersley, M., Harjusola-Webb, S., & Landrum, T. J. (2008). Using single-subject research to establish the evidence base of special education. *Intervention in School and Clinic*, 44(2), 83-90. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/61938997?accountid=142908>
- Welch, G. J. (1983). Will graduates use single-subject designs to evaluate their casework practice?. *Journal of Education for social work*, 19(2), 42-47
- Wong, S. E., & Vakharia, S. P. (2012). Teaching research and practice evaluation skills to graduate social work students. *Research on Social Work Practice*, 22(6), 714-718
- Woo, H., Lu, J., Kuo, P., & Choi, N. (2016). A content analysis of articles focusing on single-case research design: ACA journals between 2003 and 2014. *Asia Pacific Journal of Counselling and Psychotherapy*, 7(1-2), 118-132.

Al-Muraikhi. Ghannam. (2021). The administrative and academic obstacles that postgraduate students face while preparing their theses. *Journal of Educational Science*, 7 (2), 191-228.

---

**Title: The administrative and academic obstacles that postgraduate students face while preparing their theses**

Dr. Ghannam Al-Muraikhi

**Abstract:**

The study aimed to identify the administrative and academic obstacles that postgraduate students in the Faculty of Education at Imam Muhammad Bin Saud Islamic University face while preparing their theses. To achieve this objective, a sample of students (n= 302) was selected. The descriptive approach was applied. A survey was applied that consisted of (31) items; it was divided into three sections. The study reached the following results: the administrative obstacles facing postgraduate students came with a (medium) level of agreement, while the academic obstacles came as (high); the suggestions that contribute to solving administrative and academic obstacles facing the postgraduate students came as (high). It was also found that there were no statistically significant differences related to the administrative and academic obstacles facing the postgraduate students attributed to the sex variable, while statistically significant differences related to the course variable were found for the benefit of master students.

**Keywords:** obstacles, administrative, academic, postgraduate, theses.

المريخي، غنام بن هزاع. (٢٠٢١). المشكلات الإدارية والأكاديمية التي تواجه طلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في إعداد رسائلهم العلمية. *مجلة العلوم التربوية*، ٧ (٢)، ١٩١-٢٢٨.

## المشكلات الإدارية والأكاديمية التي تواجه طلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في إعداد رسائلهم العلمية

د. غنام بن هزاع المريخي<sup>(١)</sup>

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على المشكلات الإدارية والأكاديمية، التي تواجه طلبة الدراسات العليا في كلية التربية، بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، في إعداد رسائلهم العلمية، ولتحقيق هذا الهدف، اختيرت عينة تكوّنت من (٣٠٢) من الطلاب والطالبات، واستخدم المنهج الوصفي المسحي، وطُبقت استبانة تضمّنت (٣١) عبارة، موزعة على ثلاثة محاور، وتوصّلت نتائج الدراسة إلى التالي:

أن المشكلات الإدارية التي تواجه طلبة الدراسات العليا، في كلية التربية، بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، في إعداد رسائلهم العلمية من وجهة نظرهم، جاءت بدرجة (متوسطة)، بينما جاءت المشكلات الأكاديمية التي تواجه طلبة الدراسات العليا، في كلية التربية، بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، في إعداد رسائلهم العلمية من وجهة نظرهم، بدرجة (كبيرة)، كما جاءت المقترحات التي تسهم في حل المشكلات الإدارية والأكاديمية التي تواجه طلبة الدراسات العليا، في كلية التربية، بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، في إعداد رسائلهم العلمية بدرجة موافقة (كبيرة)، وتوصّلت الدراسة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول المشكلات الإدارية والأكاديمية التي تواجه طلبة الدراسات العليا، في كلية التربية، بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، في إعداد رسائلهم العلمية، تعزى لمتغير الجنس، بينما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية، تُعزى لمتغير البرنامج الدراسي، وقد كان لصالح طلاب الماجستير.

الكلمات المفتاحية: المشكلات، الإدارية، والأكاديمية، الدراسات العليا، رسائلهم العلمية.

<sup>(١)</sup> أستاذ الإدارة والتخطيط التربوي المساعد، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، galmrikhi@gmail.com

## مقدمة:

مع التطور التكنولوجي والعلمي الهائل أصبحت الجامعات في المملكة العربية السعودية، وفي العالم أجمع، تقوم بأدوار استراتيجية لتطوير المجتمع، والوصول إلى التنمية المستدامة، وذلك من خلال السياسات الجديدة للتعليم العالي، بالإضافة إلى تحسين مستويات التدريس الجامعي، والاهتمام بالبحث العلمي، والتطوير الإداري والأكاديمي، وهذا يتفق مع رؤية المملكة (٢٠٣٠)، والتي من أهدافها الطموحة أن تصبح خمس جامعات سعودية ضمن أفضل (٢٠٠) جامعة عالمية.

ويرى فيفلنن (Vehvilainen, 2009) أن دور الجامعة كمؤسسة تعليمية تطوّر بشكل كبير في وقتنا الحاضر، وأصبح يقوم بأدوار بالغة الأهمية في المجتمع على اختلاف مراحل تطوره الاجتماعي والسياسي والاقتصادي والثقافي، ولم يعد دورها مقتصرًا على الأهداف التقليدية التي أسست عليها الجامعات في بداية الأمر، بل امتد الأمر وتطور ليشمل جميع الجوانب العلمية والسياسية والاجتماعية والاقتصادية، ومن مرحلة تلقين الطلاب إلى مرحلة البحث العلمي.

لقد أصبح البحث العلمي الذي يقوم به الطلبة بالجامعات من الأسس المهمة التي تساعد المجتمع على الرقي في شتى مجالات الحياة، لذلك يجب على القيادات التربوية في الجامعات الاهتمام بإعداد طلاب الدراسات العليا، وإكسابهم مهارات البحث العلمي، وإيجاد الحلول للمشكلات التي تواجههم عند القيام برسائلهم العلمية؛ كي يتمكنوا من إبراز قدراتهم ومواهبهم في هذا المجال الهام (Zaffron, and Dave, 2009).

ويضيف كافي (٢٠٠٩) أنه يجب الاهتمام بطلبة الدراسات العليا، وبالأبحاث التي يقومون بتفيذها؛ للحصول على الدرجات العلمية؛ لأنها تمثل القاعدة الأساسية التي ينطلق منها البحث العلمي في أي دولة.

ومن هنا جاء الاهتمام بإجراء الدراسة الحالية؛ لتقصي واقع المشكلات الإدارية والأكاديمية التي تواجه طلبة الدراسات العليا، في كلية التربية، بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، في إعداد رسائلهم العلمية، وإيجاد الحلول والمقترحات التي تساهم في حلها أو خفض نسبتها ما أمكن.

## مشكلة الدراسة:

تعد الجامعات في المملكة العربية السعودية من المؤسسات المؤثرة في إعداد القيادات

المستقبلية، وفي تحقيق التنمية المستدامة، وازدهار المجتمع؛ لأنها تؤثر في سلوكيات الطلاب، وتوجههم التوجيه السليم، الذي يحقق التفاعل الإيجابي والنجاح مع المجتمع الذي يعيشون فيه، ولذلك فإن تطوير مهاراتهم وقدراتهم في مجال البحث العلمي، يعدُّ الركيزة الأساسية لتحقيق تلك الأهداف.

وتعد الجامعات في الوقت الحاضر من المؤسسات التعليمية والتربوية المهمة، التي تساهم في تطوير المجتمع في جميع المجالات الإدارية والاجتماعية والثقافية والسياسية، وهي المؤسسة الأجدر لحل جميع الصعوبات والمشكلات التي تواجه الحياة العامة في المجتمع، وهذا يتطلب من القيادات الإدارية والتربوية في الجامعات تأمين احتياجات البحث العلمي، سواء أطلاب الدراسات العليا كانت أم لأعضاء هيئة التدريس، والعمل على حل جميع المشاكل التي تواجههم أثناء تنفيذ أبحاثهم العلمية (Maki, & Borkowski, 2006).

وعلى الرغم من أهمية تنمية قدرات طلاب الدراسات العليا، وإكسابهم مهارة البحث العلمي، إلا أن هناك العديد من المشكلات الإدارية والأكاديمية والمالية التي تواجه هؤلاء الطلبة في إعداد رسائلهم العلمية، وهذا ما توصلت إليه العديد من الدراسات التي أجريت في هذا الموضوع، والتي منها دراسة المجيدل وشماس (٢٠١٠)، التي توصلت إلى أن المشكلات الإدارية هي أعلى المعوقات، التي تحدُّ من البحث العلمي، في كلية التربية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

كما حاولت بعض الدراسات العربية تسليط الضوء على وجود مشكلات متعددة، تواجه الطلاب في إعداد رسائلهم العلمية، والتي من بينها دراسة الدباس (٢٠١١)، التي توصلت إلى أن الطلاب يواجهون عدَّة مشكلاتٍ موزعةٍ على الجوانب (الإدارية والفنية والمالية)، وأوضحت دراسة سارة سالم (٢٠١٧) أن هناك عدداً من المشكلات التي تواجه طلاب الدراسات العليا، وقد احتلت المشكلات المالية المرتبة الأولى، ثم المشكلات الإدارية، وأخيراً المشكلات الفنية. وعلى الرغم من نتائج الدراسات المحلية والعربية التي توصلت إلى وجود عددٍ من المشكلات التي تواجه الطلبة في إعداد رسائلهم العلمية، إلا أنه ما زالت تلك المشكلات بحاجةٍ إلى الحل؛ ولأهمية ذلك جاءت هذه الدراسة؛ لإلقاء المزيد من الضوء والتعرُّف على المشكلات الإدارية والأكاديمية، التي تواجه طلبة الدراسات العليا، وعليه فقد صيغت مشكلة الدراسة الحالية على النحو الآتي: ما المشكلات

الإدارية والأكاديمية التي تواجه طلاب وطالبات الدراسات العليا، في كلية التربية، بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، في إعداد رسائلهم العلمية؟

#### أسئلة الدراسة:

ستحاول هذه الدراسة الإجابة على الأسئلة التالية:

١. ما المشكلات الإدارية التي تواجه طلبة الدراسات العليا، في كلية التربية، بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، في إعداد رسائلهم العلمية، من وجهة نظر الطلبة؟
٢. ما المشكلات الأكاديمية التي تواجه طلبة الدراسات العليا، في كلية التربية، بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، في إعداد رسائلهم العلمية، من وجهة نظر الطلبة؟
٣. ما المقترحات التي تسهم في حلّ المشكلات الإدارية والأكاديمية، التي تواجه طلبة الدراسات العليا، في كلية التربية، بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، في إعداد رسائلهم العلمية، من وجهة نظر الطلبة؟
٤. هل توجد فروق في استجابة مجتمع الدراسة حول المشكلات الإدارية والأكاديمية، التي تواجه طلبة الدراسات العليا، في كلية التربية، بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، في إعداد رسائلهم العلمية، تُعزى لمتغيري الجنس والبرنامج الدراسي (ماجستير، دكتوراه)؟

#### أهداف الدراسة:

ستحاول هذه الدراسة تحقيق الأهداف التالية:

- التّعرّف على المشكلات الإدارية، التي تواجه طلبة الدراسات العليا، في كلية التربية، بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، في إعداد رسائلهم العلمية، من وجهة نظر الطلبة.
- التّعرّف على المشكلات الأكاديمية، التي تواجه طلبة الدراسات العليا، في كلية التربية، بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، في إعداد رسائلهم العلمية، من وجهة نظر الطلبة.
- تقديم عددٍ من المقترحات، التي تسهم في حلّ المشكلات الإدارية والأكاديمية، التي تواجه طلبة الدراسات العليا، في كلية التربية، بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، في إعداد رسائلهم العلمية، من وجهة نظر الطلبة.

## أهمية الدراسة:

- تتبع أهمية الدراسة من عدّة اعتبارات، أبرزها ما يلي:
- تكمن أهمية الدراسة في تناولها للمشكلات الإدارية والأكاديمية، التي تواجه طلبة الدراسات العليا، في كلية التربية، بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، في إعداد رسائلهم العلمية، مما يساهم في مساعدة القيادات التربوية في الجامعة؛ لإيجاد الحلول المناسبة لها.
  - تسهم هذه الدراسة في مساعدة طلبة الدراسات العليا، في كلية التربية، بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، على حلّ المشكلات، التي تواجههم في إعداد رسائلهم العلمية.
  - تقدّم هذه الدراسة عدداً من المقترحات، التي تسهم في حلّ المشكلات الإدارية والأكاديمية، التي تواجه طلبة الدراسات العليا، في كلية التربية، بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، في إعداد رسائلهم العلمية.
  - تقدّم هذه الدراسة مجموعةً من التوصيات والمقترحات، التي تساعد المسؤولين، في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، على إيجاد آليات وإجراءات، تساهم في مساعدة طلبة الدراسات العليا، في كلية التربية، على إعداد رسائلهم العلمية، وتخفّف من المشكلات الإدارية.

## حدود الدراسة:

**الحدود الموضوعية:** دراسة المشكلات الإدارية والأكاديمية، التي تواجه طلبة الدراسات العليا، في كلية التربية، بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، في إعداد رسائلهم العلمية، من وجهة نظر الطلاب، وتقديم عددٍ من المقترحات، التي تسهم في حلّ المشكلات الإدارية والأكاديمية، التي تواجه طلبة الدراسات العليا، في كلية التربية، بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، في إعداد رسائلهم العلمية.

**الحدود المكانية:** كلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

**الحدود البشرية:** طلبة الدراسات العليا، في كلية التربية، بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

**الحدود الزمانية:** الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٣٩-١٤٤٠هـ.

## مصطلحات الدراسة:

### المشكلات الإدارية والأكاديمية:

تعرف المشكلات الإدارية بأنها: جميع الإجراءات الإدارية، التي تعيق مساعدة الطلبة على اختيار المشرف على الرسالة، والخطابات الرسمية التي تسهل مهمة الباحث؛ لتطبيق الدراسة (المغربي، ٢٠١٣، ص٧).

وتعرف المشكلات الإدارية إجرائياً، في هذه الدراسة بأنها: جميع المعوقات والصعوبات الإدارية، التي يواجهها طلبة الدراسات العليا، في كلية التربية، بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، في إعداد رسائلهم العلمية، والتي تبدأ باختيار المشرف على الرسالة، وما يحتاجه من كتب ومراسلات؛ لتسهيل مهمة تنفيذ الرسالة، وتطبيقها على عينة الدراسة.

تعرف المشكلات الأكاديمية بأنها: جميع الصعوبات التي تواجه الطالب في اختيار مشكلة البحث، وكتابة الخطة، والحصول على المراجع والدراسات السابقة، وتصميم أدوات الدراسة وتحكيمها، وإجراء تحليل للبيانات، ومناقشتها (الدباس، ٢٠١١، ص٨).

وتعرف المشكلات الأكاديمية إجرائياً، في هذه الدراسة بأنها: جميع الصعوبات التي يواجهها طلبة الدراسات العليا، في كلية التربية، بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، في اختيار مشكلة البحث، وكتابة الخطة، والحصول على المراجع والدراسات السابقة، وتصميم أدوات الدراسة وتحكيمها، وإجراء تحليل للبيانات ومناقشتها.

الرسائل العلمية: هي صفة تطلق على البحوث الأكاديمية بصفة عامة، ويُقصد بها مجموعة من الخطوات المحددة؛ لإجراء البحث العلمي (السراحين، ٢٠١٢، ص٨).

وتعرف الرسائل العلمية إجرائياً، في هذه الدراسة بأنها: جميع أبحاث التخرج، التي يقوم بها الطلبة، في برنامجي الماجستير والدكتوراه، بعد أخذ الموافقة عليها من عمادة الكلية، والتي تعدّ متطلباً؛ لنجاح الطالب في البرنامج الدراسي، وتخضع لقياس ومعايير كلية التربية، بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

طلاب الدراسات العليا: هم طلبة الدراسات العليا، في كلية التربية، بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، في الفصل الدراسي الأول، من العام الجامعي ١٤٣٩-١٤٤٠هـ.

## الإطار النظري:

تعدُّ نتائج البحوث العلميَّة التي يجريها الطلاب في الدِّراسات العليا، من أهمِّ مقوِّمات نجاح وتطوير الممارسات الإداريَّة والتربويَّة في الميدان؛ فهي تتناول منظومة العمل الإداريِّ وأساليب تطويره، وأهم الممارسات التربويَّة التي تستند على أهم الخبرات العالميَّة الناجحة، وبذلك فإنَّ نتائجها تساهم في التنمية المستدامة، وتلبِّي حاجات المجتمع، إذا ما أحسن توجيهها بصورة مناسبة. (المفتي، ٢٠١٨، ص ٥٥)

لذلك أصبح الاهتمام بالبحث التربوي، والدِّراسات العلميَّة التي يقوم بها أعضاء هيئة التدريس، وطلاب الدِّراسات العليا في الجامعات العربيَّة، مطلباً اجتماعياً؛ لمواكبة تطوُّرات الحاضر، والاستجابة لمطالبه، في ظلِّ ما تعانیه العديد من الجامعات، في كثير من الدُّول النامية، من تراجع في أدوارها، وعجزها عن الاستجابة للإقبال المتزايد على التعليم. (Joshua, 2017: 3).

ويشير دهشان (٢٠١٥، ص ٤٩) إلى أنَّ البحث التربويَّ الذي يقوم به طلاب الدِّراسات العليا، في الجامعات العربيَّة بشكلٍ عام، يواجه العديد من العقبات والمشكلات الآنيَّة والمستقبليَّة، وهذه العقبات والمشكلات تتنوع ما بين تحدياتٍ موجودةٍ بالفعل، كالمشكلات الإداريَّة والأكاديميَّة التي تواجه الطلاب، وتحدياتٍ من المتوقَّع حدوثها، تتعلق بوضع أطرٍ جديدةٍ؛ لتطوير أبحاث طلاب الدِّراسات العليا؛ لتواكب التحديات المستقبلية التي تواجه المجتمع.

ويعاني بعض طلاب الدِّراسات العليا في الجامعات العديد من المشكلات، التي تواجههم في إعداد رسائلهم، والتي من أهمها: صعوبة تحديد مشكلة البحث، وصياغتها بشكلٍ واضحٍ ودقيقٍ قابلٍ للدراسة، والذي يمثل المدخل في إجراءات البحث التربوي؛ حيث تعدُّ المعرفة الدقيقة والمتعمقة بالمشكلة مطلباً أساسياً، لا بدَّ من توافره؛ للوصول إلى تفسيرٍ لها، ومعالجتها. (Vehvilainen, 2009: 191).

وهناك العديد من المشكلات التي تواجه طلاب الدِّراسات العليا، والبحث العلميِّ في الجامعات السعوديَّة، والتي من بينها التَّالي:

أولاً: المشكلات الإداريَّة: إنَّ الكثير من الجامعات في البلاد العربيَّة ما زالت تمارس أنماطاً إداريَّةً تقليديَّةً، بحيث تتمركز السلطة في مؤسسات التعليم العالي في أيدي فئةٍ محدودةٍ جداً، من القيادات الإداريَّة العليا في الجامعة، الأمر الذي يترتب عليه انعدام تفويض السلطة

لحلقات الإدارة الوسطى والدنيا، مما ينتج عنه انعكاسات سلبية على طلاب الدراسات العليا. (سالم، ٢٠١٧، ص٢٥).

ثانياً: المشكلات المالية: تتطلب بعض الأبحاث التي يقترحها الطلاب نفقات مالية كبيرة يعجزون عن توفيرها، وبالتالي يُتخلّى عن هذه الأبحاث؛ لعدم توفر مخصصات مالية كافية في الجامعة؛ لدعم أبحاث الطلاب. (المفتي، ٢٠١٨، ص٥٢).

ثالثاً: المشكلات الأكاديمية: يعاني كثير من طلاب الدراسات العليا من ضعف قدرتهم على وضع خطة البحث، إضافة إلى صعوبة صياغة أسئلة الدراسة وفرضياتها البحثية؛ فهي تمثل مؤشراً لسعة تفكير الباحث، ومستوى تعمّقه في تفسيرات لمشكلة بحثه، وتساعد الباحث على تحديد الحقائق التي يمكن جمعها وكيف تُنظّم وتُعرض. كما أنّ المعرفة الواسعة بالدراسات والبحوث السابقة تمكن الباحث من بناء فرضيات بحثية صادقة Zaffron, and Dave, 2009).

كما تعدّ عملية بناء أدوات البحث؛ من أجل جميع البيانات، إحدى المشكلات التي تواجه الطلبة، وتقدير حجم العيّنة؛ لتحقيق أهداف البحث، وضبط المتغيرات الدخيلة، من المشكلات الأكاديمية التي تواجه الطلبة. (الكبيسي، ٢٠١١، ص٦).

رابعاً: مشكلة التواصل والتنسيق بين طلاب الدراسات العليا، والمشرفين على رسائلهم العلمية: يمثل التواصل بين الطالب والمشرف العلمي على الرسالة العمود الفقري في تسهيل مهمة الطالب في إنجاز بحثه؛ فالمشرف هو الذي يزود الطالب بالمعلومات والتوجيهات؛ التي تسهل قيام الطالب بخطوات البحث، كما أنّه يساهم في وقايتهم من المشكلات، التي يقع فيها طلاب الدراسات العليا، من خلال تقديم التغذية الراجعة المناسبة، وعلى الرغم من أهمية التواصل والتنسيق بين المشرف العلمي والطالب، إلا أنّ هناك بعض العقبات التي تحدّ من هذا التواصل. (Joshua, 2017).

خامساً: المشكلات المتعلقة بالمجتمع: بما أنّ بحوث الطلاب تُطبّق في مؤسسات المجتمع، سواءً أفي القطاع الحكومي أم الأهلي، فإنّ تلك المؤسسات إما أن تكون مشجعة على تطبيق البحوث أو إعاقتها، فالمؤسسات التي تنظر إلى الباحث نظرة الاحترام، وتعمل على تبني وقبول الدراسات، التي ينتجها طلاب الدراسات العليا في الجامعات، فهي بهذا تساعد على مواصلة البحوث العلمية، بينما إذا كان هناك فجوة بين ما يريده المجتمع، وما يقوم به

الطلاب من أبحاثٍ، فإنَّ هذا يحدُّ من الإنتاجية العلمية، ويعرقل مسيرتها. (السراحين، ٢٠١٢، ص٢١).

من خلال العرض السابق يتضح أنَّ طلاب الدِّراسات العليا يتعرضون للعديد من المشكلات، التي تواجههم في إعداد رسائلهم، فالمشكلات الإدارية يمكن للقيادات التربوية في الجامعات حلُّها، من خلال إيجاد آلياتٍ وإجراءاتٍ تساهم في تطوير العمل الإداري بالجامعة، وتسهيل الإجراءات على الطلاب، وأما بالنسبة للمشكلات الأكاديمية، فيجب على الجامعات إعادة النظر بالبرامج والمساقات التي يدرسها الطلاب، والاهتمام بالمساقات الدراسية، التي تتمي مهارات البحث العلمي لدى الطلاب.

#### الدِّراسات السابقة:

من خلال مراجعة الباحث للدِّراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدِّراسة الحالية، والتي ستُعرض مرتبةً من الأقدم إلى الأحدث حسب سنة نشرها، على النحو الآتي:

هدفت دراسة فيفلنن (Vehvilainen, 2009) إلى التَّعرُّف على تصوُّرات الطلاب، حول المشكلات المرتبطة بصياغة مشكلة البحث، ولتحقيق هذا الهدف، اختيرت عيِّنة تكوَّنت من (٣٦) طالباً وطالبةً، من مستوى الماجستير في الجامعات النرويجية، واعتمد في هذه الدِّراسة على المنهج النوعي، واستُخدمت المقابلة للحصول على المعلومات من عيِّنة الدِّراسة، وأشارت نتائج الدِّراسة إلى أنَّ غالبية أفراد العيِّنة لديهم مشكلات مرتبطة بصياغة مشكلة البحث في رسائل الماجستير، كما توصَّلت الدِّراسة إلى أنَّ المشرف على الرسالة لا يقدِّم التغذية الراجعة الناقدة والضرورية لمساعدة الطالب على كتابة الرسالة.

وأجرى ننتي (Nenty, 2009) دراسةً، هدفت إلى التَّعرُّف على المشكلات التي تواجه طلبة الدِّراسات العليا، في كتابة الأبحاث العلمية، في جامعة (بيبتسوانا)؛ ولتحقيق ذلك اختيرت عيِّنة تكوَّنت من (٧٨) طالباً وطالبةً، واستُخدم المنهج الوصفي، والاستبانة في جمع المعلومات من عيِّنة الدِّراسة، وتوصَّلت نتائج الدِّراسة إلى أنَّ المشكلات التي تواجه الطلبة جاءت بدرجةٍ متوسطة، وتمثَّلت أغلب المشكلات التي تواجه الطلبة على النحو التالي: اختيار مشكلة البحث، ضعف امتلاك المهارات الإحصائية المتعلقة بالبحث، توجُّه الطالبات نحو البحوث النوعية أكثر من البحوث الكمية.

كما هدفت دراسة أمية رحمة (٢٠١٠) إلى التعرف على المشكلات التي تواجه طلاب الدراسات العليا، في تخصص الإدارة التربوية في الجامعة الأردنية؛ ولتحقيق ذلك اختيرت عينة تكوّنت من (٣٦) عضواً من هيئة التدريس، و(٣٣٢) طالباً وطالبة، واستُخدم المنهج الوصفي، والاستبانة لجمع البيانات، وتوصّلت النتائج إلى أنّ المشكلات التي تواجه طلاب الدراسات العليا، في تخصص الإدارة التربوية، في الجامعة الأردنية، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب، جاءت بدرجة متوسطة، وأنّ هناك فروقاً في استجابة عينة الدراسة، تُعزى لمتغير الجنس، وكان لصالح الذكور، ولتغير المستوى الدراسي، وكان لصالح الماجستير.

وأجرى الدباس (٢٠١١) دراسة هدفت إلى التعرف على مشكلات البحث العلمي، التي تواجه طلبة الدراسات العليا بالجامعة الأردنية، وعلاقتها بدافعيتهم وتحصيلهم الأكاديمي، ولتحقيق هذا الهدف اختيرت عينة تكوّنت من (٦٠٠) طالب وطالبة، مؤرّعين على (١٩) جامعة، واعتمد المنهج الوصفي والاستبانة لجمع البيانات، وتوصّلت النتائج إلى أنّ المشكلات التي تواجه الطلاب، جاءت بدرجة متوسطة، وهي مؤرّعة على الجوانب (الإدارية والفنية والمالية)، وأنّها تؤثر سلباً على دافعيتهم، بينما لم تؤثر على تحصيلهم، وأنّ هناك علاقة سلبية بين مشكلات البحث العلمي ودافعية الطلاب.

وهدف دراسة ماجدة السراحين (٢٠١٢) إلى التعرف على مشكلات إعداد الرسائل الجامعية، في كليات التربية بالجامعات الأردنية الرسمية، ولتحقيق ذلك اختيرت عينة بلغت (٢١١) عضواً من هيئة التدريس، و(٣٦٨) طالباً وطالبة، واعتمد على المنهج الوصفي والاستبانة، وتوصّلت النتائج إلى أنّ درجة المشكلات التي تواجه الطلاب في إعداد الرسائل الجامعية، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب، جاءت مرتفعة، كما وجدت فروقاً تُعزى لمتغير الجنس، وقد جاءت لصالح الذكور.

وقد هدفت دراسة أحلام المغربي (٢٠١٣) إلى التعرف على المشكلات، التي تواجه الطلبة في الأبحاث الميدانية، بقسم التربية الإسلامية والمقارنة، في كلية التربية بجامعة أم القرى، ولتحقيق ذلك اختيرت عينة مكوّنة من (١٧) عضواً من هيئة التدريس، و(٤٣) طالباً وطالبة، واستُخدم المنهج الوصفي والاستبانة، وتوصّلت نتائج الدراسة إلى أنّ المشكلات التي تواجه الطلبة في الأبحاث الميدانية، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، جاءت بدرجة موافقة عالية، في حين جاءت بدرجة موافقة متوسطة، من وجهة نظر الطلاب. كما وجدت فروقاً دالة إحصائية، تُعزى لمتغيري الجنس والمرحلة العلمية (بكالوريوس، ماجستير).

كما هدفت دراسة سارة سالم (٢٠١٧) إلى التَّعرُّف على المشكلات، التي تواجه طلاب الدراسات العليا، في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة، في إعدادهم لرسائلهم وأطروحاتهم، من وجهة نظرهم ووجهة نظر رؤساء الأقسام الأكاديمية، ولتحقيق ذلك اختيرت عينةً تكوَّنت من (٨٤) رئيس قسم، و(٤٨٦) طالباً، واستُخدم المنهج الوصفي والاستبانة لجمع البيانات، وتوصَّلت نتائج الدراسة إلى أنَّ درجة المشكلات الإدارية والفنية والمالية التي تواجه طلاب الدراسات العليا، في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة، من وجهة نظرهم، ومن وجهة نظر رؤساء الأقسام متوسطة، واحتلَّت المشكلات المالية المرتبة الأولى، ثم المشكلات الإدارية، وأخيراً المشكلات الفنية. ووجدت فروقٌ تُعزى لمتغير الجنس، وكان لصالح الذكور.

#### التعليق على الدراسات السابقة:

يُضخ من العرض السابق أهمية موضوع بحث المشكلات، التي تواجه طلاب الدراسات العليا، في إعداد رسائلهم العلمية؛ حيث تبين وجود مشكلاتٍ إداريةً وأكاديميةً تواجه هؤلاء الطلاب، وقد توصَّلت بعض الدراسات إلى أنَّ مستوى المشكلات التي يواجهها الطلاب، في إعداد رسائلهم العلميةً بدرجةٍ عالية، وهذا يتفق مع نتائج دراسة ماجدة السراحين (٢٠١٢)، ودراسة أحلام المغربي (٢٠١٣). بينما توصَّلت نتائج بعض الدراسات إلى أنَّ المشكلات الإدارية والأكاديمية التي تواجه طلاب الدراسات العليا، في إعداد رسائلهم العلميةً متوسطةً، ومن بينها دراسة أمية رحمة (٢٠١٠)، ودراسة سارة سالم (٢٠١٧). كما توصَّلت بعض الدراسات إلى وجود علاقةٍ سلبيةٍ لمشكلات البحث العلمي، التي تواجه طلبة الدراسات العليا بالدفاعية، وهذا ما توصَّلت إليه دراسة الدباس (٢٠١١).

وقد تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في كونها أوَّل دراسةٍ تُطبَّق على المشكلات، التي تواجه طلبة الدراسات العليا، في كلية التربية، بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، والتي أنشأت حديثاً، في العام الدراسي (١٤٣٩-١٤٤٠هـ)، بعد أن كانت أقسامها تتبع كلية العلوم الاجتماعية، كما تميزت الدراسة الحالية بشمولية أهدافها، التي تمثَّلت بالتَّعرُّف على المشكلات الإدارية، التي تواجه طلاب وطالبات الدراسات العليا، في كلية التربية، بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، في إعداد رسائلهم العلمية، من وجهة نظر الطلبة، والتَّعرُّف على المشكلات الأكاديمية، التي تواجه طلاب وطالبات الدراسات العليا، في كلية

التربية، بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، في إعداد رسائلهم العلمية، من وجهة نظر عينة الدراسة، وتقديم عددٍ من المقترحات، التي تسهم في حلّ المشكلات الإدارية والأكاديمية، التي تواجه طلاب وطالبات الدراسات العليا، في كلية التربية، بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، في إعداد رسائلهم العلمية، من وجهة نظر عينة الدراسة.

#### منهج الدراسة وإجراءاتها:

**منهج الدراسة:** استخدم المنهج الوصفيّ المسحيّ، والذي يعرفه عباس ونوفل والعبسي وأبو عواد (٢٠١١، ص ٧٤) بأنه: "المنهج الذي يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة، كما توجد في

الواقع، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً، ويعبر عنها تعبيراً كيفياً وتعبيراً كمياً.

**مجتمع الدراسة:** شمل مجتمع الدراسة جميع طلاب وطالبات الدراسات العليا، في كلية التربية، بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، والبالغ عددهم (٨١٤) طالباً وطالبة، في الفصل الثاني، من العام الدراسي ١٤٣٩-١٤٤٠هـ.

**عينة الدراسة:** اختيرت عينة بالطريقة العشوائية البسيطة، من طلاب وطالبات الدراسات العليا، في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، من الدارسين في الفصل الثاني، من العام الدراسي ١٤٣٩-١٤٤٠هـ، وبلغ عددهم (٣٠٢) من الطلاب والطالبات، بنسبة (٣٧٪) من مجتمع الدراسة، والجدول رقم (١) يصف عينة الدراسة، حسب متغيري الدراسة:

#### جدول رقم (١)

توزيع عينة الدراسة حسب متغيري الدراسة الجنس والبرنامج الدراسي

المتغير	الفئات	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	١٢٤	٤١.١٪
	أنثى	١٧٨	٥٨.٩٪
البرنامج الدراسي	ماجستير	١٦٥	٥٤.٦٪
	دكتوراه	١٣٧	٤٥.٤٪
المجموع		٣٠٢	١٠٠٪

يتضح من البيانات الواردة في الجدول (١)، أن عدد عينة البحث من الطلاب الذكور قد

بلغت نسبتهم (٤١.١٪)، بينما بلغت نسبة الإناث (٥٨.٩٪)، ويظهر من الجدول السابق، أن نسبة مجموعة طلبة الماجستير بلغت (٥٤.٦٪)، بينما بلغت نسبة مجموعة طلبة الدكتوراه (٤٥.٤٪).

#### أداة الدراسة:

صُممت استبانة؛ للتعرف على المشكلات الإدارية والأكاديمية، التي تواجه طلاب الدراسات العليا، في كلية التربية، بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، في إعداد رسائلهم العلمية، وتكوّنت الاستبانة في صورتها النهائية من (٣١) فقرة، موزعة على ثلاثة محاور، وهي: المحور الأول: تناول المشكلات الإدارية، التي تواجه طلاب الدراسات العليا، في كلية التربية، بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، في إعداد رسائلهم العلمية، وتكوّن من عشر فقرات، بينما تناول المحور الثاني المشكلات الأكاديمية، التي تواجه طلاب الدراسات العليا، في كلية التربية، بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، في إعداد رسائلهم العلمية، وتكوّن من (١١) فقرة، في حين تناول المحور الثالث المقترحات، التي تسهم في حلّ المشكلات الإدارية والأكاديمية، التي تواجه طلاب الدراسات العليا، في كلية التربية، بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، في إعداد رسائلهم العلمية، وتكوّن من عشر فقرات.

#### أ - الصدق الظاهري للاستبانة:

للتعرف على الصدق الظاهري لأداة الدراسة؛ عُرضت على (١١) محكّمًا، من المتخصّصين في مجال الإدارة والتخطيط التربوي، من أعضاء هيئة التدريس، وقد طُلب من المحكّمين إبداء الرأي، حول مدى وضوح العبارات، ومدى ملاءمتها لما وُضعت لأجله، وبيان مدى انتماء الفقرة للمحور الذي تنتمي إليه، مع وضع التعديلات والاقتراحات، التي يمكن من خلالها تطوير الاستبانة. وقد أخذَ بملاحظات المحكّمين، وأجريت التعديلات المناسبة.

#### ب - صدق البناء الداخلي للاستبانة:

طبّقت الاستبانة ميدانيًا على عيّنة الدراسة، وبعد جمع البيانات، حُسب معامل الارتباط "بيرسون": لمعرفة صدق البناء الداخلي للاستبانة. وكانت نتائج الصدق كما يلي:  
أولاً: نتائج الصدق المتعلقة بالمحور الأول: المشكلات الإدارية، التي تواجه طلاب الدراسات العليا، في كلية التربية، بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، في إعداد رسائلهم العلمية، كما هو موضّح في الجدول رقم (٢):

### جدول رقم (٢)

معاملات ارتباط "بيرسون"، ودلالاتها الإحصائية لفقرات بُعد المشكلات الإدارية والأكاديمية، التي تواجه

طلاب الدراسات العليا، في إعداد رسائلهم العلمية

المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
١	*٠,٤٤٩	٥	*٠,٤٥٤	٩	*٠,٥٦٤
٢	*٠,٤٣٧	٦	*٠,٤٢٩	١٠	**٠,٥٧٢
٣	**٠,٥١٢	٧	**٠,٥٩٨		
٤	**٠,٥٢٣	٨	**٠,٥٤٨		

\*\* دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١ \* دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥

يتضح من الجدول (٢)، أن معاملات الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لبُعد المشكلات الإدارية، التي تواجه طلاب الدراسات العليا، معاملات جيدة ومقبولة، حيث كانت كلها دالة عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠٥).

ثانياً: نتائج الصدق المتعلقة بالمحور الثاني: المشكلات الأكاديمية، التي تواجه طلاب الدراسات العليا، في كلية التربية، بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، في إعداد رسائلهم العلمية، كما هو موضَّح في الجدول رقم (٣):

### جدول رقم (٣)

معاملات ارتباط "بيرسون"، ودلالاتها الإحصائية لفقرات بُعد المشكلات الأكاديمية، التي تواجه طلاب

الدراسات العليا، في إعداد رسائلهم العلمية

المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
١	**٠,٥٦٧	٥	*٠,٤١٩	٩	*٠,٥٤٤
٢	**٠,٥٤٥	٦	**٠,٥٣٣	١٠	**٠,٥٤٨
٣	**٠,٥٦٥	٧	**٠,٥٧٧	١١	**٠,٥٦٦
٤	**٠,٥٥٩	٨	**٠,٥٦٧		

\*\* دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١ \* دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥

يتضح من الجدول (٣)، أن معاملات الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لبُعد

المشكلات الأكاديمية، التي تواجه طلاب الدِّراسات العليا، معاملاتٌ جيِّدةٌ ومقبولةٌ، حيث كانت كُلهَا دالَّةً، عند مستوى دلالةٍ أقلَّ من (٠,٠٥).

ثالثاً: نتائج الصدق المتعلقة بالمحور الثالث: المقترحات التي تسهم في حلِّ المشكلات الإداريَّة والأكاديميَّة، التي تواجه طلاب الدِّراسات العليا، في كليَّة التربيَّة، بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلاميَّة، في إعداد رسائلهم العلميَّة، كما هو موضَّح في الجدول رقم (٤):

#### جدول رقم (٤)

معاملات ارتباط "بيرسون"، ودلالاتها الإحصائية لفقرات بُعد المقترحات، التي تسهم في حلِّ المشكلات الإداريَّة والأكاديميَّة، التي تواجه طلاب الدِّراسات العليا، في إعداد رسائلهم العلميَّة

المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
١	*٠,٤٣٦	٦	**٠,٥٧٦
٢	**٠,٥٧٦	٧	**٠,٥٧١
٣	**٠,٥٦٥	٨	**٠,٥٧٨
٤	**٠,٦١١	٩	**٠,٦٠٥
٥	**٠,٦٠٢	١٠	**٠,٦٠٩

\*\* دالَّةٌ عند مستوى دلالة ٠,٠١ \* دالَّةٌ عند مستوى دلالة ٠,٠٥

يُتضح من الجدول (٣)، أنَّ معاملات الارتباط بين العبارات والدرجة الكليَّة لبُعد المقترحات، التي تسهم في حلِّ المشكلات الإداريَّة والأكاديميَّة، التي تواجه طلاب الدِّراسات العليا، معاملاتٌ جيِّدةٌ ومقبولةٌ، حيث كانت كُلهَا دالَّةً عند مستوى دلالةٍ أقلَّ من (٠,٠٥).

الاثبات: تم التأكيد من ثبات الاستبانة، باستخدام معادلة "ألفا كرونباخ"، لكلِّ بُعدٍ من أبعاد الاستبانة على حدةٍ ومجموع العبارات، وذلك بعد تطبيقها على عيِّنة الدِّراسة. والجدول رقم (٥) يوضِّح معاملات الثبات، حسب معادلة "ألفا كرونباخ" لمتخلف أبعاد الاستبانة.

### جدول رقم (٥)

قيم معاملات الثبات، حسب معادلة "ألفا كرونباخ" لمختلف أبعاد أداة الدراسة

معامل الثبات بطريقة "ألفا كرونباخ"	محاور الاستبانة
٠,٨٤	المشكلات الإدارية التي تواجه طلاب الدراسات العليا.
٠,٨٦	المشكلات الأكاديمية التي تواجه طلاب الدراسات العليا.
٠,٨٥	المقترحات التي تسهم في حل المشكلات الإدارية والأكاديمية، التي تواجه طلاب الدراسات العليا.
٠,٨٧	الدرجة الكلية (الثبات العام)

تشير نتائج الجدول (٥) إلى أن معاملات الثبات بطريقة "ألفا كرونباخ" كانت مناسبة، حيث كانت أدنى معاملات الثبات على بُعد المشكلات الإدارية، التي تواجه طلاب الدراسات العليا، وبلغت (٠,٨٤)، في حين بلغت أعلى معاملات الثبات، على بُعد المشكلات الأكاديمية، التي تواجه طلاب الدراسات العليا (٠,٨٦)، بينما بلغت معاملات الثبات بطريقة "ألفا كرونباخ" على الدرجة الكلية للاستبانة (٠,٨٧).

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولاً: مناقشة وتحليل نتائج السؤال الأول: ما المشكلات الإدارية التي تواجه طلاب الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في إعداد رسائلهم العلمية؟ لتحديد المشكلات الإدارية، التي تواجه طلاب الدراسات العليا، في كلية التربية، بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، في إعداد رسائلهم العلمية، حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والترتيب لكل فقره، كما يوضحه الجدول رقم (٦):

## جدول رقم (٦)

التكرارات، والمتوسطات الحسابية، والترتيب، على عبارات محور المشكلات الإدارية، التي تواجه طلاب الدراسات العليا، في إعداد رسائلهم العلمية

الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	درجة الموافقة					العبارة	التسلسل في الاستبانة
			قليلة جداً	قليلة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جداً		
١	٠.٨٧	٣.٧٧	٦	١٠	٩١	٩٣	١٠٢	قلة تعاون أعضاء هيئة التدريس في تحكيم أدوات الدراسة	٢
٢	٠.٦٨	٣.٥٧	٨	٢٧	٨٠	٨٧	١٠٠	زيادة أعباء أعضاء هيئة التدريس المشرفين على البحث	١٠
٣	٠.٦٥	٣.٣٥	٢٠	٥٩	٧٦	٧٥	٧٢	قلة التزام المشرف بالساعات المكتبية بشكل دائم	٥
٤	٠.٧٤	٣.١٧	٥٢	٥٠	٥٩	٧٦	٦٥	قلة عدد أعضاء هيئة التدريس المشرفين على الرسائل العلمية	١
٥	٠.٦٧	٢.٩٩	٦٧	٥٢	٦٠	٦١	٦٣	ضعف إسهام المشرف في اقتراح عناوين مناسبة للبحث العلمي	٦
٦	٠.٧٠	٢.٩٧	٦٩	٥٤	٥٨	٥٨	٦٣	قلة اهتمام المشرف بتوجيه الطالب عند الحاجة لذلك	٧
٧	٠.٧١	٢.٨٨	٧٥	٥٥	٥٩	٥٥	٥٨	صعوبة اختيار الوقت المناسب لمناقشة المشرف على ما أنجز من الرسالة العلمية.	٤
٨	٠.٧٨	٢.٨٣	٧٩	٥٧	٥٨	٥٢	٥٦	ضعف التعاون بين المشرف على الرسالة والطالب	٢
٩	٠.٦٦	٢.٨٠	٨٣	٥٤	٥٩	٥١	٥٥	صعوبة إجراءات تسهيل مهمة الطالب لإجراء البحث العلمي على عينة الدراسة	٨

الترتيب	الانحراف المعياري	التوسط الحسابي	درجة الموافقة					العبارة	الترتيب في التسلسل في الاستبيان
			قليلة جداً	قليلة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جداً		
١٠	٧١.٠٦٨	٧٧.٨	٨٥	٥٥	٥٥	٥٢	٥٥	ضعف تعاون المؤسسات في تسهيل مهمة الطالب عند تطبيق أدوات الدراسة على عينة البحث	٩
الانحراف المعياري العام			التوسط الحسابي العام						
٠.٦٩			٣.١١						

تشير نتائج الجدول (٦) إلى أن المتوسط الحسابي على جميع عبارات المشكلات الإدارية، التي تواجه طلاب الدراسات العليا، في كلية التربية، بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، في إعداد رسائلهم العلمية، وعددها عشر مشكلات بلغ (٣.١١)، وانحراف معياري (٠.٦٩)، وهي موافقة بدرجة (متوسطة)، وتبين من الجدول السابق، وجود مشكلتين حصلتا على درجة موافقة كبيرة، بينما حصلت ثمان مشكلات في هذا البعد على درجة موافقة متوسطة.

وجاءت في المرتبة الأولى، مشكلة "قلة تعاون أعضاء هيئة التدريس في تحكيم أدوات الدراسة"، بدرجة موافقة كبيرة، وبمتوسط حسابي (٣.٧٧)، من أصل (٥.٠٠). وربما يكون سبب ذلك أن الكثير من الأعمال التي ينشغل بها أعضاء هيئة التدريس، بكلية التربية، سواءً بالتدريس تتعلق أم بالأعمال الإدارية، أم بالتجهيز للاختبارات، إضافة إلى انشغالهم في تطوير الذات، والاطلاع على كل ما هو جديد في تخصصه، وإجراء البحوث العلمية، يشغل الكثير من وقت أعضاء هيئة التدريس، مما يجعل بعضهم يحجم عن تحكيم أدوات الدراسة لطلاب الدراسات العليا؛ ولذلك جاءت هذه المشكلة في الترتيب الأول من المشكلات الإدارية، التي تواجه الطلاب من وجهة نظرهم.

بينما جاءت في المرتبة الثانية، مشكلة: "زيادة أعباء أعضاء هيئة التدريس المشرفين على البحث"، بمتوسط حسابي (٣.٥٧)، من أصل (٥.٠٠)، وبدرجة موافقة (كبيرة)، وربما يكون سبب ارتفاع درجة الموافقة على هذه العبارة؛ لشعور طلاب الدراسات العليا، بانشغال المشرف على رسائلهم العلمية بمتطلبات عمله، وهذا يتفق مع ما جاء في المشكلة الأولى، التي نصت على قلة

تعاون أعضاء هيئة التدريس في تحكيم أدوات الدراسة، مما يعني أن كثرة أعباء أعضاء هيئة التدريس المشرفين على الرسائل العلمية تحد من تعاونهم مع الطلاب.

بينما جاءت في المرتبة الأخيرة في هذا المحور، مشكلة: "ضعف تعاون المؤسسات في تسهيل مهمة الطالب، عند تطبيق أدوات الدراسة على عينة البحث"، بمتوسط حسابي (٢,٧٨)، من أصل (٥,٠٠)، بدرجة موافقة (متوسطة)، وقد يعود سبب هذه النتيجة إلى وجود صعوبة متوسطة، تواجه الطلاب أثناء تطبيق أدوات الدراسة على عينة البحث، وهذه المشكلة على الرغم من تواجدها إلا أن الطلاب يتغلبون عليها، من خلال توزيع أدوات الدراسة إلكترونياً على العينة، مما يساهم في عدم إضاعة وقت عينة الدراسة، أو تعطيلهم عن أداء عملهم، عندما تتم زيارتهم من قبل الباحثين؛ لتطبيق أدوات الدراسة عليهم؛ لذلك جاءت هذه المشكلة في الترتيب الأخير.

وقد اتفقت نتيجة هذا السؤال من أسئلة الدراسة مع نتيجة دراسة أمية رحمة (٢٠١٠)، وتوصلت النتائج إلى أن المشكلات التي تواجه طلاب الدراسات العليا، في تخصص الإدارة التربوية، من وجهة نظر الطلاب، جاءت بدرجة متوسطة، ومع دراسة أحلام المغربي (٢٠١٣) التي توصلت إلى أن المشكلات التي تواجه الطلبة في الأبحاث الميدانية، من وجهة نظر الطلاب، جاءت بدرجة متوسطة، ومع دراسة سارة سالم (٢٠١٧) إلى أن درجة المشكلات الإدارية والفنية والمالية التي تواجه طلاب الدراسات العليا، في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة، من وجهة نظرهم متوسطة.

**ثانياً: مناقشة وتحليل نتائج السؤال الثاني: ما المشكلات الأكاديمية التي تواجه طلبة الدراسات**

#### **العليا بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في إعداد رسائلهم العلمية؟**

لتحديد المشكلات الأكاديمية التي تواجه طلبة الدراسات العليا، بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، في إعداد رسائلهم العلمية، حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والترتيب لكل فقرة، كما يوضحه الجدول رقم (٧):

### جدول رقم (٧)

التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والترتيب، على عبارات المشكلات الأكاديمية، التي تواجه طلبة الدراسات العليا، في إعداد رسائلهم العلمية

الترتيب	الاحترق المعاري	المتوسط الحسابي	درجة الموافقة					العبارة	التكرار في الاستبانة
			قليلة جداً	قليلة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جداً		
١	١٦٠	٧٢٦	٠	٥١	٤٣	٩٢	١٥٥	ضعف تمكُّن طالب الدراسات العليا من وضع خطة البحث	٢
٢	٧٥٠	٨١٦	٠	٠٨	٤٣	٩٢	١٣١	ضعف خبرة الباحث في استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة للبحث	٤
٣	٣٥٠	٠٠٦	٠	٠٨	٦٠	٩٢	١٢٠	خلوُّ برنامج الدراسات العليا من المواد الإحصائية	٨
٤	١٥٠	١٧٦	١	٥٥	٥٧	٦٧	٥٠١	ضعف إتقان الطلاب للغة الإنجليزية	٤
٥	٥٥٠	٣٧٦	١	٠٨	٣٧	٦٧	١٠١	ضعف بعض الطلاب بمهارات قراءة الجداول الإحصائية	٩
٦	٨٦٠	١٧٦	٢	٧٨	٣٧	٦٧	١٠١	ضعف قدرة الطالب على اختيار موضوع مناسب للبحث العلمي	١
٧	٨٥٠	٧٦٦	٢	٦٢	٨٧	٥٧	١٠٢	قلة تعاون عينة الدراسة في مجال تطبيق أدوات البحث ميدانياً	٥
٨	١٥٠	٣٦٦	١	٠٨	٣٧	٦٧	١٠١	ضعف التزام الطلاب باتباع دليل كتابة الرسائل العلمية الصادر عن الجامعة	٧
٩	٦٥٠	٥٥٦	٣	٤٧	٧٠	٧٧	٣٤	ضعف مستوى الطالب في امتلاك مهارات البحث العلمي	٦
١٠	٣٦٠	٣٥٦	١٦	٨٣	٧٠	٥٥	٣٤	ضعف مقدرة طالب الدراسات العليا على تحديد مشكلة البحث	٣



الطلاب للأساليب الإحصائية المختلفة، وبالتالي ينتج عنه ضعف في مهارة الطلاب في استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة للبحث، ولقلة المساقات المتعلقة باستخدام الأساليب الإحصائية، وعدم تدريب الطلاب على استخدامها بطريقة عملية، نتج عنه هذه المشكلة، التي جاءت بدرجة موافقة (كبيرة).

بينما جاءت في المرتبة الأخيرة في هذا المحور مشكلة: "نقص خبرة الطلاب الباحثين في استخدام الأساليب الحديثة للحصول على المعلومات اللازمة للبحث"، بمتوسط حسابي (٣.٥٢)، من أصل (٥.٠٠)، بدرجة موافقة (كبيرة)، على الرغم من أن هذه المشكلة جاءت بالترتيب الأخير، إلا أنها جاءت بدرجة موافقة (كبيرة)، وهذا يؤكد أن هناك مشكلة لدى طلاب الدراسات العليا، في استخدام الأساليب الحديثة؛ للحصول على المعلومات اللازمة للبحث، وقد يكون سبب ذلك، لأن الكثير من المواقع التي توفر معلومات ودراسات تتعلق بموضوع البحث، والتي يمكن الوصول إليها من خلال الأساليب الحديثة، تتوفر باللغة الإنجليزية، وهذا يتطلب قدرات لغوية جيدة لدى الطلاب باللغة الإنجليزية، ولوجود ضعف لدى بعض الطلاب في اللغة الإنجليزية، فإن هناك ضعفاً في استخدام الأساليب الحديثة؛ للحصول على المعلومات اللازمة للبحث.

وقد اتفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة ماجدة السراحين (٢٠١٢)، التي توصلت إلى أن درجة المشكلات التي تواجه الطلبة في إعداد الرسائل الجامعية، في كليات التربية، بالجامعات الأردنية الرسمية، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب، جاءت مرتفعة، ومع دراسة أحلام المغربي (٢٠١٣) التي توصلت إلى أن المشكلات التي تواجه الطلبة في البحث الميداني، جاءت بدرجة عالية.

**ثالثاً: مناقشة وتحليل نتائج السؤال الثالث: ما المقترحات التي تسهم في حل المشكلات الإدارية والأكاديمية، التي تواجه طلبة الدراسات العليا، في كلية التربية، بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، في إعداد رسائلهم العلمية؟**

لتحديد المقترحات التي تسهم في حل المشكلات الإدارية والأكاديمية، التي تواجه طلبة الدراسات العليا، في كلية التربية، بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، في إعداد رسائلهم العلمية، حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والترتيب لكل فقره، كما يوضحه الجدول رقم (٨):

## جدول رقم (٨)

التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والترتيب على عبارات المقترحات، التي تسهم في حلّ المشكلات الإدارية والأكاديمية، التي تواجه طلبة الدراسات العليا، في إعداد رسائلهم العلمية

الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	درجة الموافقة					العبارة	التسلسل في الاستبانة
			قليلة جداً	قليلة	متوسطة	كثيرة	كثيرة جداً		
١	٠,٦٦	٤,٢٦	٠	١٦	٤١	٩٣	١٥٢	زيادة عدد الساعات المكتبية المخصصة لطلاب الدراسات العليا.	٧
٢	٠,٥٩	٤,١٩	١	١٨	٤١	٩٢	١٥٠	تدريب الطلاب أثناء الدراسة على إجراء الأبحاث ونشرها في المجالات العلمية المحكمة.	١٠
٣	٠,٦٤	٤,١١	٢	٣٠	٤٠	٩٠	١٤٠	عقد دورات تدريبية لطلبة الدراسات العليا على برنامج التحليل الإحصائي (SPSS)	٢
٤	٠,٦٢	٣,٧٧	٦	١٠	٩١	٩٣	١٠٢	وضع مساقات في التطبيقات الإحصائية لبرامج الدراسات العليا.	١
٥	٠,٥٨	٣,٧٥	٦	١٢	٨٩	٩٣	١٠٢	وضع آلية في الكلية، تساعد الطلاب على تحكيم أدوات الدراسة من قبل أعضاء هيئة التدريس.	٥
٦	٠,٦٤	٣,٧٤	١	٣٠	٨٤	٨٦	١٠١	التخفيف من أعباء أعضاء هيئة التدريس المشرفين على طلاب الدراسات العليا.	٨
٧	٠,٦٣	٣,٥٢	١٨	٤٥	٧٠	٧٥	٩٤	تزويد الطلاب بمهارات تساعد على تحديد مشكلة البحث بشكل جيد.	٣
٨	٠,٥٣	٣,٤٨	٢٠	٤٥	٧٢	٧٣	٩٢	تدريب الطلاب على بناء أدوات الدراسة التي تستخدم في البحوث العلمية.	٦
٩	٠,٥٢	٣,١٤	٥٢	٥٠	٥٤	٧٦	٧٠	تدريب طلاب الدراسات العليا على مهارات قراءة الجداول الإحصائية وتفسيرها.	٤
١٠	٠,٥٢	٣,٠٠	٦٥	٥٢	٦٠	٦١	٦٤	تدريب الطلاب على استخدام المواقع الإلكترونية، الخاصة بقواعد البيانات، ونشر البحوث العلمية؛ للاستفادة منها.	٩
المتوسط الحسابي العام								٣,٧٠	
الانحراف المعياري العام								٠,٦٤	

تشير النتائج بالجدول (٨) إلى أن المتوسط الحسابي على جميع عبارات المقترحات، التي تسهم في حل المشكلات الإدارية والأكاديمية، التي تواجه طلبة الدراسات العليا، في كلية التربية، بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، في إعداد رسائلهم العلمية، من وجهة نظر الطلاب، وعددها عشر مقترحات، بلغ (٣,٧٠)، وانحراف معياري (٠,٦٤)، وهي موافقة بدرجة (كبيرة). وتبين من الجدول السابق وجود مقترح واحد حصل على درجة موافقة (كبيرة جداً)، بينما حصلت سبعة مقترحات على درجة موافقة (كبيرة)، في حين حصل مقترحان في هذا البعد على درجة موافقة (متوسطة).

وجاء في المرتبة الأولى مقترح "زيادة عدد الساعات المكتبية المخصصة لطلاب الدراسات العليا"، بدرجة موافقة (كبيرة جداً)، وبمتوسط حسابي (٤,٢٦)، من أصل (٥,٠٠). وربما يعود سبب هذه النتيجة إلى وجود حاجة كبيرة لدى طلاب الدراسات العليا؛ لمناقشة المشرف التربوي فيما يُجز من قبل الطلاب، وللإستفادة من توجيهات ومقترحات المشرف على البحث، ولذلك فإن زيادة عدد الساعات المكتبية المخصصة لطلاب الدراسات العليا ستوفر فرصة كبيرة للطلاب، في قضاء وقت أطول مع المشرف التربوي، الذي ينعكس إيجاباً على تحسين البحث وتطويره.

بينما جاء في المرتبة الثانية مقترح "تدريب الطلاب أثناء الدراسة على إجراء الأبحاث ونشرها في المجلات العلمية المحكمة". بمتوسط حسابي (٤,١٩)، من أصل (٥,٠٠)، وبدرجة موافقة (كبيرة)، وربما يكون سبب ارتفاع درجة الموافقة على هذا المقترح؛ لأهمية نشر أبحاث من قبل الطلاب، وخصوصاً طلاب برنامج الدكتوراه، كما أنه أصبح من متطلبات التقدم لبرنامج الدكتوراه في بعض الجامعات، شرط نشر أبحاث في مجلات علمية محكمة، مما أصبحت الحاجة معه ملحة؛ لتدريب هؤلاء الطلاب على إجراء الأبحاث، ونشرها في المجلات العلمية المحكمة.

بينما جاء في المرتبة الأخيرة مقترح "تدريب الطلاب على استخدام المواقع الإلكترونية، الخاصة بقواعد البيانات، ونشر البحوث العلمية؛ للإستفادة منها"، بمتوسط حسابي (٣,٠٠)، من أصل (٥,٠٠)، بدرجة موافقة (متوسطة)، وقد يعود سبب هذه النتيجة إلى أن أغلبية الطلاب في برامج الدراسات العليا، يمتلكون مهارة استخدام المواقع الإلكترونية، الخاصة بقواعد البيانات، ونشر البحوث العلمية؛ للإستفادة منها، وخصوصاً أن الجامعة توفر هذه الخدمة عبر المكتبة الإلكترونية، والتي تحتوي على الكثير من المواقع المفيدة، والتي تحقق هذه الغاية، لذلك رغم

أهمية هذا المقترح إلا أنه جاء بالترتيب الأخير، ولكنه جاء بدرجة موافقة (متوسطة).

رابعاً: مناقشة وتحليل نتائج السؤال الرابع: هل وجدت فروق ذات دلالة إحصائية، في استجابة عينة الدراسة، حول المشكلات الإدارية والأكاديمية، التي تواجه طلبة الدراسات العليا، في كلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، في إعداد رسائلهم العلمية، تُعزى لمتغيري الجنس والبرنامج التعليمي؟

أولاً: الفروق في استجابة عينة الدراسة حسب متغير الجنس:

١. للتعرف على الفروق في استجابة عينة الدراسة، حول المشكلات الإدارية، التي تواجه طلبة الدراسات العليا، في كلية التربية، بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، في إعداد رسائلهم العلمية، تُعزى لمتغير الجنس، استُخدم اختبار "ت"، والجدول رقم (١٠) يوضح هذه النتائج.

#### جدول رقم (١٠)

نتائج اختبار "ت" لاستجابة عينة الدراسة، على بُعد المشكلات الإدارية، التي تواجه طلبة الدراسات العليا، في إعداد رسائلهم العلمية، تبعاً لمتغير الجنس

مستوى الدلالة	قيمة ت	الإناث ن = ١٧٨		الذكور ن = ١٢٤	
		الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي
٠,١١	٧,٥٣٤	٠,٦٩	٣,٠٧	٠,٦٧	٣,١٩

من خلال نتائج جدول (١٠) يتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية، عند مستوى الدلالة ( $0.05 \geq \alpha$ )، حول المشكلات الإدارية، التي تواجه طلاب الدراسات العليا، في كلية التربية، بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، في إعداد رسائلهم العلمية، تُعزى لمتغير الجنس، حيث بلغت قيمة "ت" (٧,٥٣٤)، وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى (٠,١١).

٢. للتعرف على الفروق في استجابة عينة الدراسة، حول المشكلات الأكاديمية، التي تواجه طلبة الدراسات العليا، في كلية التربية، بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، في إعداد رسائلهم العلمية، تُعزى لمتغير الجنس، استُخدم اختبار "ت"، والجدول رقم (١١) يوضح هذه النتائج.

### جدول رقم (١١)

نتائج اختبار "ت" لاستجابة عينة الدراسة، على بُعد المشكلات الأكاديمية، التي تواجه طلبة الدراسات العليا، في إعداد رسائلهم العلمية، تبعاً لمتغير الجنس

مستوى الدلالة	قيمة ت	الإناث ن = ١٧٨		الذكور ن = ١٢٤	
		الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي
٠,٠٩	٤,٤٦٦	٠,٦١	٣,٩٢	٠,٦٣	٣,٨٣

من خلال نتائج جدول (١١)، يتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية، حول المشكلات الإدارية، التي تواجه طلبة الدراسات العليا، في كلية التربية، بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، في إعداد رسائلهم العلمية، تُعزى لمتغير الجنس، حيث بلغت قيمة "ت" (٤,٤٦٦)، وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٩).

وقد يكون سبب هذه النتيجة مرتبطاً بطبيعة المشكلات، التي تواجه طلبة الدراسات العليا، سواءً أمشكلات إدارية أم أكاديمية؛ ولذلك يتأثر بها جميع طلبة الدراسات العليا عند كتابة رسائلهم العلمية بنفس المستوى تقريباً، مما أدى إلى هذه النتيجة، ويعزو الباحث سبب هذه النتيجة إلى أن جميع الإجراءات الإدارية تتم بنفس الشفافية، مع جميع طلاب وطالبات الدراسات العليا، مما يكون له نفس التأثير، كما أن إعداد طلاب الدراسات العليا، في كلية التربية، بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، يتم بنفس المستوى، وغالبية أعضاء هيئة التدريس يدرسون مساقات الدراسات العليا للطلاب والطالبات، مما أدى إلى ظهور هذه النتيجة.

ثانياً: الفروق في استجابة عينة الدراسة، حسب متغير البرنامج الدراسي:

١. للتعرف على الفروق في استجابة عينة الدراسة، حول المشكلات الإدارية، التي تواجه طلبة الدراسات العليا، في كلية التربية، بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، في إعداد رسائلهم العلمية، والتي تُعزى لمتغير البرنامج الدراسي، استُخدم اختبار "ت"، والجدول رقم (١٢) يوضح هذه النتائج.

## جدول رقم (١٢)

نتائج اختبار "ت" لاستجابة عينة الدراسة على بُعد المشكلات الإدارية، التي تواجه طلبة الدراسات العليا، في إعداد رسائلهم العلمية، تبعاً لمتغير البرنامج الدراسي

مستوى الدلالة	قيمة ت	دكتوراه ن=١٣٧		ماجستير ن=١٦٥	
		الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي
٠,٠١	١١,٣٢١	٠,٦٠	٢,٨٠	٠,٦٤	٣,٣١

من خلال نتائج اختبار "ت" الواردة في الجدول (١٢)، يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية، حول المشكلات الإدارية، التي تواجه طلبة الدراسات العليا، في إعداد رسائلهم العلمية، تبعاً لمتغير البرنامج الدراسي، حيث بلغت قيمة "ت" (١١,٣٢١)، وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١)، وقد كانت هذه النتيجة لصالح مجموعة طلبة الماجستير، الذين بلغ متوسطهم الحسابي (٣,٣١)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لمجموعة طلبة الدكتوراه (٢,٨٠)، وهذا يشير إلى أن مستوى المشكلات الإدارية لدى طلبة الماجستير، أعلى منها لدى طلبة الدكتوراه، من وجهة نظر الطلاب. ٢. للتعرف على الفروق في استجابة عينة الدراسة حول المشكلات الأكاديمية، التي تواجه طلبة الدراسات العليا، في كلية التربية، بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، في إعداد رسائلهم العلمية، تُعزى لمتغير البرنامج الدراسي، استُخدم اختبار "ت"، والجدول رقم (١٣) يوضح هذه النتائج.

## جدول (١٣)

نتائج اختبار "ت" لاستجابة عينة الدراسة على بُعد المشكلات الأكاديمية، التي تواجه طلبة الدراسات العليا، في إعداد رسائلهم العلمية، تبعاً لمتغير البرنامج الدراسي

مستوى الدلالة	قيمة ت	دكتوراه ن=١٣٧		ماجستير ن=١٦٥	
		الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي
٠,٠١	٩,٥٩٩	٠,٦٤	٣,٦٢	٠,٦٦	٤,١١

من خلال نتائج اختبار "ت" الواردة في الجدول (١٣)، يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية، حول المشكلات الأكاديمية، التي تواجه طلبة الدراسات العليا، في إعداد رسائلهم العلمية، تبعاً لمتغير البرنامج الدراسي، حيث بلغت قيمة "ت" (٩,٥٩٩)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، وقد كانت هذه النتيجة لصالح مجموعة طلبة الماجستير، الذين بلغ متوسطهم الحسابي (٤,١١)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لمجموعة طلبة الدكتوراه (٣,٦٢)، أي أن مستوى المشكلات لدى طلبة الماجستير أعلى منها لدى طلبة الدكتوراه.

ويعزو الباحث سبب هذه النتيجة إلى أن طلبة الماجستير يشعرون بمستوى أعلى من المشكلات التي يشعر بها طلبة الدكتوراه، فطلبة الدكتوراه أصبحت لديهم خبرة في مجال إعداد الرسائل العلمية، من خلال تنفيذهم لرسائلهم العلمية في الماجستير، إضافة إلى كثرة عدد الأبحاث التي قدموها؛ كمتطلبات النجاح بالمواد الدراسية، سواء في الماجستير أم الدكتوراه، لذلك فإن المشكلات الأكاديمية التي تواجه طلبة الدكتوراه في إعداد رسائلهم العلمية أقل مستوى من المشكلات التي تواجه طلبة الماجستير، سواء مشكلات إدارية أم أكاديمية. وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة أمية رحمة (٢٠١٠)، التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية، في استجابة عينة الدراسة، حول المشكلات التي تواجه طلبة الدراسات العليا، في تخصص الإدارة التربوية، تُعزى لمتغير البرنامج الدراسي، وكان لصالح الماجستير.

#### توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة يمكن الخروج بالتوصيات التالية:

١. وضع برنامج محدد وملزم بالساعات المكتبية، لكل عضو من هيئة التدريس، مخصصة لطلبة الدراسات العليا.
٢. وضع برامج تدريبية من قبل كلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؛ لتنمية مهارات الطلبة في إعداد وإجراء البحوث، وتشجيعهم على نشرها في المجالات العلمية المحكمة.
٣. زيادة الاهتمام من قبل أعضاء هيئة التدريس على تمكين طالب الدراسات العليا من وضع خطة البحث بطريقة سليمة.

٤. عقد برامج تدريبية لطلبة الدراسات العليا، في كلية التربية، في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، متخصصة في استخدام الأساليب الإحصائية، وتنمية مهاراتهم على قراءة الجداول الإحصائية.
٥. العمل على وضع إجراءاتٍ محدّدةٍ، تساعد طلبة الدراسات العليا على تحكيم أدوات الدراسة من قبل أعضاء هيئة التدريس بالجامعة.
٦. تخفيف أعباء ومتطلبات العمل المناطة بأعضاء هيئة التدريس، المشرفين على رسائل طلبة الدراسات العليا.

## المراجع:

### المراجع العربية:

- الدباس، ماهر أحمد. (٢٠١١). معوقات البحث العلمي التي تواجه طلبة الدراسات العليا في الجامعات الأردنية وعلاقتها بالدافعية وتحصيلهم الأكاديمي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الأردنية، عمان.
- دهشان، جمال. (٢٠١٥). نحو رؤية نقدية للبحث التربوي العربي. مجلة نقد وتنوير، العدد الأول، المجلد (١)، ٤٥ - ٦٩.
- رحمة، أمية. (٢٠١٠). مشكلات البحث التربوي التي تواجه طلبة الدراسات العليا في تخصص الإدارة التربوية كما يدرکها أعضاء هيئة التدريس والطلبة أنفسهم في الجامعة الأردنية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الهاشمية، الزرقاء.
- سالم، سارة. (٢٠١٧). المشكلات التي تواجه طلبة الدراسات العليا في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة في إعدادهم لرسائلهم وأطروحاتهم من وجهة نظرهم، ووجهة نظر رؤساء الأقسام الأكاديمية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط.
- السراحين، ماجدة. (٢٠١٢). مشكلات إعداد الرسائل الجامعية في كليات التربية بالجامعات الأردنية الرسمية والحلول المقترحة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد.
- عباس، محمد ونوفل، محمد والعيسي، محمد وأبو عواد، فريال. (٢٠١١م). مناهج البحث التربوي. ط٢. عمان: دار المسيرة للطباعة والنشر.
- كايفي، منصور. (٢٠٠٩). البحث العلمي تقنياته ومناهجه. عمان: دار الأبرار للنشر والتوزيع.
- الكبيسي، عامر. (٢٠١١). أوجه النقص والقصور في الرسائل والأطروحات في ضوء مشكلات التنمية وتحدياتها: الأسباب والمعالجات، ورقة عمل مقدمة للملتقى العلمي بكلية الدراسات العليا، من ١١ - ١٤ ديسمبر، الرياض.
- المغربي، أحلام. (٢٠١٣). المشكلات التي تواجه الطلبة في الأبحاث الميدانية بقسم التربية الإسلامية والمقارنة في كلية التربية بجامعة أم القرى. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

المفتي، محمد. (٢٠١٨). قضايا في البحث التربوي. "رؤية واقتراحات". *المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية*، العدد (١)، المجلد (١)، ص ص ٤٩- ٥٨.

### المراجع الأجنبية: References

- Joshua ،John. (2017). *The Philosophical and Sociological of Educational Research, Paper Presented at the Annual Conference, Adelaid, November: 3 Decemer, 2017, University of Melbourne, p.13.*
- Maki, P. L. & Borkowski, N, A. (2006). The assessment of doctoral education: emerging criteria and new models for improving outcomes. *ERIC document Reproduction Service* . No. ED496319.
- Nenty, H. (2009) Research orientation and research- related behavior of graduated Education Students, *Journal of social science*, 9(1), 9-17.
- Vehvilainen, S. (2009). Problems in the research problem: Critical feedback and resistance in academic supervision. Scandinavian. *Journal of Educational Research*, 53(2), 185-201.
- Zaffron, S .and Dave, L. (2009). *The three laws of performance: Rewriting the future of your organization and your life*. San Francisco: Jossey Bass publisher.

## الملاحق

### أداة الدراسة

بسم الله الرحمن الرحيم

أخي الطالب/ الطالبة .....

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يسرني أن أضع بين يديكم الأداة التي أعدت؛ لتحقيق أهداف هذا البحث، وهو بعنوان: المشكلات الإدارية والأكاديمية التي تواجه طلاب الدراسات العليا، في كلية التربية، بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، في إعداد رسائلهم العلمية، ويسعدني أن أتقدم إليكم بالشكر الجزيل مسبقاً على الوقت الذي ستخصّصونه في الإجابة على فقرات الاستبانة، علماً أن جميع البيانات سوف تُستخدم لأغراض البحث العلمي فقط، وسوف تُعامل بسريّة تامّة.

وتسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

١. التّعرف على المشكلات الإدارية، التي تواجه طلاب الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، في إعداد رسائلهم العلمية.
  ٢. التّعرف على المشكلات الأكاديمية، التي تواجه طلاب الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، في إعداد رسائلهم العلمية.
  ٣. تقديم عددٍ من المقترحات التي تسهم في حلّ المشكلات الإدارية والأكاديمية، التي تواجه طلاب الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، في إعداد رسائلهم العلمية.
- شاكراً لكم كرم الاستجابة وروح المبادرة.

الباحث

د. غنام بن هزاع المريخي

أولاً: المتغيرات الشخصية:

١. الجنس:

 أنثى ذكر

٢. البرنامج الدراسي:

 دكتوراه ماجستير

ثانياً: أبعاد الاستبانة:

البعد الأول: المشكلات الإدارية التي تواجه طلاب الدراسات العليا، في كلية التربية بجامعة الإمام

محمد بن سعود الإسلامية، في إعداد رسائلهم العلمية.

يرجى وضع إشارة (٧) داخل المربع الذي يقابل العبارة التي تتفق مع رأيك.

م	العبارة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
١	قلة عدد أعضاء هيئة التدريس المشرفين على الرسائل العلمية.					
٢	ضعف التعاون بين المشرف على الرسالة والطالب.					
٣	قلة تعاون أعضاء هيئة التدريس في تحكيم أدوات الدراسة.					
٤	صعوبة اختيار الوقت المناسب للطالب من قبل المشرف على الرسالة العلمية.					
٥	قلة التزام المشرف بالساعات المكتوبة بشكل دائم.					
٦	ضعف إسهام المشرف في اقتراح عناوين مناسبة للبحث العلمي.					
٧	قلة اهتمام المشرف بتوجيه الطالب عند الحاجة لذلك.					

م	العبارة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
٨	صعوبة إجراءات تسهيل مهمة الطالب لإجراء البحث العلمي على عينة الدراسة.					
٩	ضعف تعاون المؤسسات في تسهيل مهمة الطالب عند تطبيق أدوات الدراسة على عينة البحث.					
١٠	زيادة أعباء أعضاء هيئة التدريس المشرفين على البحث .					

البُعد الثاني: المشكلات الأكاديمية، التي تواجه طلاب الدراسات العليا، في كلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، في إعداد رسائلهم العلمية. يرجى وضع اشارته (٧) داخل المربع الذي يقابل العبارة التي تتفق مع رأيك.

م	العبارة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
١	ضعف قدرة الطالب على اختيار موضوع مناسب للبحث العلمي.					
٢	ضعف تمكُّن طالب الدراسات العليا من وضع خطة البحث.					
٣	ضعف مقدرة طالب الدراسات العليا على تحديد مشكلة البحث.					
٤	ضعف خبرة الباحث في استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة للبحث.					
٥	قلة تعاون عينة الدراسة في مجال تطبيق أدوات البحث ميدانياً.					
٦	ضعف مستوى الطالب في امتلاك مهارات البحث العلمي.					
٧	ضعف التزام الطلاب باتباع دليل					

م	العبرة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
	كتابة الرسائل العلمية الصادر عن الجامعة.					
٨	خلو برنامج الدراسات العليا من المواد الإحصائية.					
٩	ضعف بعض الطلاب بمهارات قراءة الجداول الإحصائية.					
١٠	نقص خبرة الطلاب الباحثين في استخدام الأساليب الحديثة للحصول على المعلومات اللازمة للبحث .					
١١	ضعف إتقان الطلاب للغة الإنجليزية.					

إضافات أخرى تراها مناسبة:

البُعد الثالث: المقترحات التي تسهم في حلّ المشكلات الإدارية والأكاديمية، التي تواجه طلاب الدراسات العليا، في كلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، في إعداد رسائلهم العلمية.

يرجى وضع إشارة (٧) داخل المربع، الذي يقابل العبارة التي تتفق مع رأيك.

م	العبرة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
١	وضع مساقات في التطبيقات الإحصائية لبرامج الدراسات العليا.					
٢	عقد دورات تدريبية لطلاب الدراسات العليا في برامج التحليل الإحصائي (SPSS)					
٣	تزويد الطلاب بمهارات تساعد على					

م	العبرة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
	تحديد مشكلة البحث بشكل جيد.					
٤	تدريب طلاب الدراسات العليا على مهارات قراءة الجداول الإحصائية وتفسيرها.					
٥	وضع آليّة في الكلية، تساعد الطلاب على تحكيم أدوات الدراسة من قبل أعضاء هيئة التدريس.					
٦	تدريب الطلاب على بناء أدوات الدراسة التي تستخدم في البحوث العلمية.					
٧	زيادة عدد الساعات المكتبية المخصّصة لطلاب الدراسات العليا.					
٨	التخفيف من أعباء أعضاء هيئة التدريس المشرفين على طلاب الدراسات العليا.					
٩	تدريب الطلاب على استخدام المواقع الإلكترونية الخاصة بقواعد البيانات ونشر البحوث العلمية للاستفادة منها.					
١٠	تدريب الطلاب أثناء الدراسة على إجراء الأبحاث ونشرها في المجلات العلمية المحكمة.					

إضافات أخرى تراها مناسبة:

.....

.....

.....

انتهت مع الشكر والتقدير



Alqahtani. Dhafer Mohammad Hamad. (2021). Psychological alienation and its relationship with academic adaptation at scholarship students at Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University. *Journal of Educational Science*, 7 (2), 229-266.

---

**Psychological alienation and its relationship with academic adaptation at scholarship students at Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University**

Dr. Dhafer Mohammad Hamad Alqahtani

Al-Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University

**Abstract:**

The aimed of This study to identify level of psychological alienation and academic adaptation, and to identify relationship between psychological alienation and academic adaptation, and possibility to predict level of academic adaptation within psychological alienation at scholarship students at Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University. To achieve aims of study, the researcher has used psychological alienation scale, and academic adaptation scale, and it was applied on study sample consisted of (231) students.

Study results indicated that level of psychological alienation at study sample was average, and level of academic adaptation was high, results of study also indicated that there was a negative relationship between total degree of psychological alienation scale and total degree of academic adaptation, the results indicated that both dimensions (meaningless, deficiency) in psychological alienation explain (42.9%) from total contrast of academic adaptation.

**Keywords:** Psychological Alienation, Academic Adaptation.

القحطاني. ظافر بن محمد حمد. (٢٠٢١). الاغتراب النّفسي وعلاقته بالتّكّيّف الأكاديمي لدى طلاب المنح الدراسية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. *مجلة العلوم التربوية*، ٧ (٢)، ٢٢٩-٢٦٦.

## الاغتراب النّفسي وعلاقته بالتّكّيّف الأكاديمي لدى طلاب المنح الدراسية في جامعة

الإمام محمد بن سعود الإسلامية

د. ظافر بن محمد حمد القحطاني<sup>(١)</sup>

المستخلص:

هدفت الدّراسة إلى تحديد مستوى الاغتراب النّفسي والتّكّيّف الأكاديمي، والتّعرّف على العلاقة بين الاغتراب النّفسي والتّكّيّف الأكاديمي، وإمكانية التّنبؤ بمستوى التّكّيّف الأكاديمي، من خلال الاغتراب النّفسي لدى طلاب المنح الدراسية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. ولتحقيق أهداف الدّراسة أعدّ الباحث مقياس الاغتراب النّفسي، ومقياس التّكّيّف الأكاديمي، وتكوّنت عيّنة الدّراسة من (٢٣١) طالبا من طلبة المنح الدراسية الملتحقين في جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية.

أشارت نتائج الدّراسة إلى أنّ مستوى الاغتراب النّفسي لدى عيّنة الدّراسة كان متوسطاً، وكان مستوى التّكّيّف الأكاديمي مرتفعاً، كما أشارت نتائج الدّراسة إلى وجود علاقة عكسيّة (سالبة) بين الدرجة الكليّة لمقياس مستوى الاغتراب النّفسي وبين الدرجة الكليّة لمقياس التّكّيّف الأكاديمي، وقد بيّنت نتائج الدّراسة أنّ بُعدي (اللامعنى، العجز) في مقياس الاغتراب النّفسي تفسّر (٤٢.٩٪) من التباين الكلي لدرجة التّكّيّف الأكاديمي.

الكلمات المفتاحية: الاغتراب النّفسي، التّكّيّف الأكاديمي.

<sup>(١)</sup> جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، كليّة العلوم الاجتماعية، قسم علم النفس، dhafermoh@hotmail.com

## المقدمة:

اهتمَّ الباحثون بدراسة الاغتراب النفسي (Psychological Alienation) في النصف الثاني من القرن العشرين؛ لانتشاره بين أفراد المجتمعات، ولما يترتب عليه من مشكلاتٍ قد تؤثر على حياة الفرد من الناحية النفسية والاجتماعية، وعلى الرغم من وصف العصر الذي نعيش فيه بأنه عصر التقدم العلمي والبحث عن الوسائل التي تكفل للإنسان حريته ورخاءه، فإنَّ هذا العصر يتميز بظهور تغيراتٍ لها آثارٌ إيجابيةٌ وسلبيةٌ على الحياة الإنسانية، كشعور الإنسان بالاغتراب النفسي.

ويعرّف زهران (٢٠٠٢: ١٨) الاغتراب النفسي بأنه: "شعور الفرد بعدم الانتماء، وفقدان الثقة، ورفض القيم والمعايير الاجتماعية، والمعاناة من الضغوط النفسية، وتعرض وحدة الشخص للضعف والانهايار؛ بتأثير العمليات الثقافية والاجتماعية التي تتم داخل المجتمع".

وقد يساعد شعور الفرد بعدم انتمائه للمجتمع الذي يعيش فيه على انفصاله عن محيطه الاجتماعي، أو عن ذاته؛ مما قد يؤدي به إلى فقدان الوعي بذاته؛ ويدفعه إلى البحث عن هويته الشخصية، وعندما لا يتحقق له ذلك فقد يسلم الفرد بواقعه، أو قد ينسحب من مجتمعه ويميل إلى الانطواء، مما يؤثر على التوافق بينه وبين ذاته، وقد تصل به الأمور إلى التمرد على معايير المجتمع وتقاليد (شتا، ١٩٩٧).

ويعدُّ الانسحاب الاجتماعي أحد النتائج المتوقعة للاغتراب النفسي، الأمر الذي قد يؤدي إلى نتائج سلبية تؤثر في طبيعة التكيف النفسي والاجتماعي للطلاب، وتؤدي إلى ظهور العديد من المشاكل السلوكية والأكاديمية؛ كضعف التحصيل الدراسي والتسرب المدرسي بشكلٍ يعيق قدرته على التكيف الأكاديمي، والذي يُعتبر أحد المؤشرات المهمة لصحة الطالب النفسية، بحيث يُشعره بالرضا والارتياح ويساعده على التقدم والنجاح في مجالات حياته.

## مشكلة الدراسة:

يتأثر الطالب الجامعي في أيِّ مجتمعٍ من المجتمعات بالعوامل المحيطة به سواءً أمحليَّة أم دوليَّة، وقد تُسبب هذه العوامل عدداً من المشكلات النفسية والاجتماعية التي قد يعاني منها الطالب الجامعيُّ كالاغتراب النفسي، فقد أشار زهران (٢٠٠٤) إلى أنَّ العديد من الدراسات التي تناولت السمات الشخصية لمرتفعي الاغتراب النفسي بيَّنت أنهم يسمون بعددٍ من السمات منها: التمركز حول الذات والوحدة النفسية، وتوترات الحياة اليومية، والشعور بفقدان القدرة على التحكم

والاضطرابات في هوية الفرد، ونقص العلاقات الصادقة مع الآخرين، وعدم القدرة على إيجاد تواصل بين الماضي والمستقبل، وعدم الانسجام بين الفرد والأجيال السابقة، وقد تؤدي هذه السمات إلى شعور الطالب بالعجز واليأس واللامبالاة وسوء التكيف الأكاديمي.

ويرى بن دانية والشيخ (١٩٩٨) بأن التكيف الأكاديمي: هو محاولة الطالب التفاعل والتواصل داخل القاعات الدراسية مع العملية التعليمية بمختلف جوانبها من أساتذة، وزملاء، ومناهج دراسية، بحيث يساعد ذلك في مواجهة متطلبات البيئة الأكاديمية، بالإضافة إلى مدى تقبل الفرد وتقديره لنفسه.

ويعد الانتقال بين الدول من أجل التعلم ظاهرة شائعة، تبعد الطلبة عن مجتمعهم ليعيشوا في مجتمع آخر غريب عنهم، فقد يعانون نتيجة لذلك من الاغتراب النفسي، الذي يجعلهم يشعرون بالانفصال عن أنفسهم أو عن مجتمعاتهم؛ مما قد يؤثر على تكيفهم الأكاديمي، فقد لاحظ الباحث خلال عمله كمرشد أكاديمي يراجع بعض من طلبة المنح الدراسية أن لديهم جملة من المشكلات النفسية والاجتماعية التي يعانون منها كالشعور بالوحدة النفسية، وعدم مقدرتهم على التكيف النفسي الاجتماعي، ومشكلات أخرى تتمثل في الانطواء والاعتراب النفسي، وعدم القدرة على التفاعل والتكيف الاجتماعي، بما يعكس سلباً على مهاراتهم الاجتماعية وقدرتهم على الاندماج الاجتماعي، والتفاعل الإيجابي وتنظيم مهاراتهم الذاتية، وتجويد علاقاتهم الشخصية، والاجتماعية، وشعورهم بعدم الاستقرار النفسي، وتتنضح هذه المشكلات من خلال علاقاتهم الاجتماعية وزملائهم من غير طلبة المنح الدراسية، وهذا قد يؤثر على شعورهم بالاندماج الاجتماعي داخل الجامعة وينعكس على تكيفهم الأكاديمي، حيث أكدت دراسة يونس (٢٠١٢) وجود علاقة سلبية بين الاغتراب النفسي والتكيف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.

كما بينت نتائج العديد من الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت الاغتراب النفسي والتكيف الأكاديمي كدراسة (الصنيع، ٢٠٠٢؛ الرفوع والقرارة، ٢٠٠٤؛ العقيلي، ٢٠٠٤؛ المومني وطريبه، ٢٠١٢؛ الشمري وآخرون، ٢٠١٤؛ عباس، ٢٠١٦، الجهني، ٢٠١٦؛ بريك، ٢٠١٧؛ Alfred, et al, 2005; Lent, et al, 2009; Meijs, et al, 2010) والتي بينت في مجملها معاناة الطلبة من الاغتراب والتكيف الأكاديمي لدى عينات وفئات متعددة، وأشارت في نتائجها إلى وجود علاقات متفاوتة وفقاً لمعايير كل دراسة منها.

وفي ضوء ما تقدّم يمكن بلورة مشكلة الدّراسة في التَّعرُّف على العلاقة بين الاغتراب النَّفسي والتَّكْيُف الأكاديمي لدى طلاب المنح الدراسية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

#### تساؤلات الدّراسة:

في ضوء ما سبق الحديث عنه في مشكلة الدّراسة، وما توصلت له العديد من الدّراسات صاغ الباحث تساؤلاته على النحو التالي:

١. ما مستوى الاغتراب النَّفسي لدى طلاب المنح الدراسية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟
٢. ما مستوى التَّكْيُف الأكاديمي لدى طلاب المنح الدراسية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟
٣. ما العلاقة بين الاغتراب النَّفسي والتَّكْيُف الأكاديمي لدى طلاب المنح الدراسية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟
٤. ما إمكانية التَّنبؤ بمستوى التَّكْيُف الأكاديمي من خلال الاغتراب النَّفسي لدى طلاب المنح الدراسية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟

#### أهداف الدّراسة:

١. تحديد مستوى الاغتراب النَّفسي لدى طلاب المنح الدراسية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
٢. تحديد مستوى التَّكْيُف الأكاديمي لدى طلاب المنح الدراسية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
٣. الكشف عن العلاقة بين الاغتراب النَّفسي والتَّكْيُف الأكاديمي لدى طلاب المنح الدراسية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
٤. الكشف عن إمكانية التَّنبؤ بمستوى التَّكْيُف الأكاديمي من خلال الاغتراب النَّفسي لدى طلاب المنح الدراسية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

#### أهمية الدّراسة:

تكتسب هذه الدّراسة أهميتها في كونها تتناول العلاقة بين الاغتراب النَّفسي وعلاقته

بالتَّكْيُف الأكاديميِّ، كما تأتي أهمية هذه الدِّراسة على مستويين أساسيين هما:

#### ١. الأهمية النظرية:

لم يجد الباحث في حدود اطلاعه دراسةً تناولت الاغتراب النَّفسيَّ وعلاقته بالتَّكْيُف الأكاديميِّ لدى طلاب المنح الدراسية في الجامعات السعودية؛ مما يدل على أهمية إجراء هذه الدِّراسة لمعرفة مستوى الاغتراب النَّفسيَّ والتَّكْيُف الأكاديميِّ والعلاقة بينهما، وتعتبر هذه الدِّراسة إضافةً جديدةً إلى التراث السيكلولوجي في الاغتراب النَّفسيَّ والتَّكْيُف الأكاديميِّ، كما أنها تثري المراجع العلميَّة بأدوات لقياس متغيري الاغتراب النَّفسيَّ والتَّكْيُف الأكاديميِّ.

#### ٢. الأهمية التطبيقية:

قد تسهم نتائج هذه الدِّراسة في تحديد مستوى الاغتراب النَّفسيَّ والتَّكْيُف الأكاديميِّ والعلاقة بينهما لدى طلاب المنح الدراسية، مما يمكن العاملين في مجال الإرشاد النَّفسيَّ والأكاديميِّ في الجامعات من الاستفادة منها في تصميم البرامج الإرشادية سواءً أوقائيَّة أم علاجيَّة، كما أنه يمكن الاستفادة من أدوات الدِّراسة الحالية بعد التَّحَقُّق من خصائصها السيكلومترية على المجتمع الحالي.

#### حدود الدِّراسة:

تتحدَّد هذه الدِّراسة في المجالات الآتية:

١. الحدود الموضوعية: تقتصر حدود هذه الدِّراسة على معرفة العلاقة بين الاغتراب النَّفسيَّ والتَّكْيُف الأكاديميِّ، كما تتحدَّد بالأدوات المستخدمة فيها، وطبيعة البيانات المراد جمعها، والمنهج المستخدم.
٢. الحدود المكانية: اقتصرت هذه الدِّراسة على طلاب المنح الدراسية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في مدينة الرياض.
٣. الحدود الزمانية: طبِّقت الدِّراسة الحالية في جانبها الميدانيِّ خلال الفصل الدراسي الثَّاني من العام ١٤٣٨/١٤٣٩هـ.
٤. الحدود البشرية: تقتصر هذه الدِّراسة على عيِّنة من طلاب المنح الدراسية في جامعة الإمام محمد ابن سعود الإسلامية في مدينة الرياض.

## مصطلحات الدراسة:

### الاغتراب النفسي Psychological Alienation:

يعرّف بايك ومايكل (Paik & Michael, 2002, 23) "الاغتراب النفسي بأنه: شعور الفرد بالانفصال عن الآخرين أو عن الذات أو كليهما". ويعرّف الباحث الاغتراب النفسي إجرائياً في الدراسة الحالية بأنه: حالة نفسية، يعاني الطالب الجامعي خلالها من العزلة الاجتماعية، وعدم الالتزام بالمعايير، والعجز، وفقدان المعنى. ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس الاغتراب النفسي ككل، وفي الأبعاد الأربعة للمقياس، وهي: العزلة الاجتماعية، واللامعيارية، والعجز، واللامعنى المستخدم في هذه الدراسة.

### التكيف الأكاديمي Academic Adaptation:

يعرّف عزام (٢٠١٠: ٢٢) التكيف الأكاديمي بأنه: "قدرة الطالب على تكوين علاقات طبيعية مع أساتذته وزملائه في الدراسة؛ بهدف التعايش مع البيئة الجامعية وإشباع حاجاته". ويعرّف الباحث التكيف الأكاديمي إجرائياً في الدراسة الحالية بأنه: أحد مظاهر التكيف العام، والمتضمن قدرة الطالب على التفاعل مع البيئة الاجتماعية، من خلال المشاركة في الأنشطة الجامعية، وتكوين علاقات جيدة مع أساتذته وزملائه في الجامعة لإشباع حاجاته. ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس التكيف الأكاديمي المستخدم في هذه الدراسة.

## الإطار النظري:

### أولاً: الاغتراب النفسي Psychological Alienation:

يُعدُّ الاغتراب النفسي ظاهرة اجتماعية نفسية، ومشكلة إنسانية عامة، سوية مقبولة حيناً، ومرضية معوقة حيناً آخر، وشائعة في كثير من المجتمعات، بغض النظر عن النظم والإيديولوجيات والمستوى الاقتصادي والتقدم المادي والتكنولوجي، كما أنّها تعدُّ أزمة معاناة للإنسان المعاصر وإن تعددت الأسباب ومصادرها، ولقد استُخدم مصطلح الاغتراب استخدامات واسعة ومتنوعة المعاني، وفي أكثر من مجال من مجالات البحث والدراسة وخاصة في الأبحاث النفسية.

وعلى الرغم من الاختلاف والتباين في مفهوم الاغتراب، فإنَّ كلَّ المحاولات التي بُدلت تشير إلى أنّ الاغتراب له عدّة أبعادٍ أساسية، اختلف الباحثون في تحديدها؛ كلٌّ حسب مفهومه ووجهة نظره،

وقد ذكر الجماعي (٢٠٠٩: ٥٤) أن دائرة المعارف البريطانية (١٩٧٤) حدّدت عدّة أبعادٍ لمفهوم الاغتراب، من أهمها:

- العجز Powerlessness: ويعني عدم قدرة الفرد على ضبط وتوجيه حياته، فحالة العجز هي تعبيرٌ عن فقدان القدرة على تحقيق أهدافه، وهذا ما يجعل الفرد يتّسم بحالةٍ من الإحباط، مما يشعره بأنّ مصيره متروكٌ لغيره، وتحدّد مصادر خارجية.
- اللامعنى Meaninglessness: ويرتبط بإدراك الفرد للحياة، ومبررات وجوده فيها، والقيمة التي تمثلها له، فعدم قدرته على فهم الأشياء وتفسيرها لدرجةٍ تجعله غير قادرٍ على إعطاء معنى لسلوكياته، وعدم الاهتمام بالنتائج يفقده الرغبة على الإقدام على الحياة، ويسلبه إرادة الفعل، وتضطرب لديه هوية الوجود (بلعابد، ٢٠١٤).
- اللامعيارية Normlessness: وتمثل فقدان المعيار، وعدم وجود نسقٍ منظمٍ للمعايير أو القيم الاجتماعية التي تمكّن الفرد من اختيار الفعل الأكثر اتفاقاً مع وضعٍ معيّن؛ وذلك لأنّ الفرد المغترّب يرفض المعايير الاجتماعية ولا ينصاع لها (سري، ٢٠٠٣: ١١٤).
- العزلة الاجتماعية Social isolation: وهي انسحاب الفرد وانفصاله عن الثقافة السائدة في مجتمعه، مما يجعله يشعر بالانفصال عن الآخرين، والإحساس بعدم الانتماء واللامبالاة بطريقةٍ يشعر فيها الفرد بأنّه منفصلٌ عن نفسه ومجتمعه (يوسف، ٢٠٠٥: ٣٨).
- وللاغتراب النَّفْسِيَّ أسباباً نفسيةً واجتماعيةً عديدةً، من أهمها:
- الصراع بين الدوافع والرغبات المتعارضة وبين الحاجات التي لا يمكن إشباعها في وقتٍ واحدٍ، مما يؤدي إلى التوتر الانفعاليّ والقلق والاضطراب الشخصي.
- الحرمان الذي يقلّل فرصة تحقيق الرغبات وإشباع الحاجات.
- الإحباط عندما تعاق الرغبات الأساسية أو الحوافز، ويرتبط الإحباط بالشعور بالخيبة، والفضل، والشعور بالقهر، وتحقيق الذات.
- الفضل في التعامل مع الضغوط الاجتماعية التي يواجهها الفرد.
- التطور الحضاري السريع وعدم القدرة على التوافق معه.
- اضطراب التنشئة الاجتماعية، حيث تسود الاضطرابات في الأسرة والمدرسة والمجتمع.
- سوء الأحوال الاقتصادية، وصعوبة الحصول على ضروريات الحياة.

- تدهور نظام القيم، وتصارع القيم بين الأجيال. (زهران، ٢٠٠٤: ١١٧)

وقد فسّرت بعض نظريات علم النفس الاغتراب النفسي، حيث يُلاحظ أنّ نظرية التحليل النفسي لصاحبها "فرويد" (١٩٧٩)، عند مناقشته للوعي أو الشعور المزدوج أشار إلى أنّ الاغتراب النفسي قد يُعزى إلى خبرات الطفولة؛ حيث كان المريض يعاني من افتقادٍ للدفاء العاطفي؛ بسبب القلق الزائد لدى الوالدين أو أحدهما، كما يعزو نشأة الصراع بين مكونات الشخصية الإنسانية (الهو، الأنا، الأنا الأعلى) بوجه عام إلى العديد من الاضطرابات العصائية، فالعدوان مثلاً مصدره "الهو"؛ والذي يعتبر سبباً في الصراع بين "الأنا" بكونها محور توازن الشخصية و"الأنا الأعلى" التي تعتبر مثال الشخصية وسموها الأعلى، كما يؤمن بوجود جملة من مكيانزيمات الدفاع والحيل النفسية، والتي تلعب دوراً بارزاً في الدفاع عن الشخصية، ومحاولة إخفاء الاضطرابات والأمراض التي تعترى الفرد. وقد أشار عددٌ من الباحثين إلى أنّ نظرية التحليل النفسي لصاحبها "فرويد" توصلت إلى الحقائق الآتية:

- اغتراب الشعور: فالخبرات المؤلمة التي يمر بها الفرد تُكَبِّت لتقليل الألم الناتج عنها، ولذلك فإنّ تذكُّرها أمرٌ صعبٌ يحتاج إلى مجهودٍ كبيرٍ للتغلب على المقاومة التي تحول دون ظهور هذه الخبرات إلى الشعور، وبذلك يغترب الشعور من الخبرات المكبوتة، والمقاومة هنا مظهرٌ من مظاهر اغتراب الشعور.

- اغتراب اللاشعور: يشير إلى أنّ الخبرات المكبوتة تبدأ حياةً جديدةً شاذةً في اللاشعور، وتبقى محتفظةً بطاقتها تنتظر فرصةً للخروج، وطالما أنّ أسباب الكبت لا زالت قائمةً، فإنّ اللاشعور يبقى مغترباً على شكل انفصالٍ عن الشعور، وما محاولة "الأنا" في التوفيق بين ضغط الواقع ومتطلبات "الهو" وأوامر "الأنا الأعلى" إلا هروباً من اغتراب الفرد عن الواقع الاجتماعي (شتا، ١٩٩٧: محمد، ١٩٩٧؛ زهران، ٢٠٠٤؛ إسماعيل، ٢٠٠١)، والذي يرى فيه الباحث أنّه مصدرٌ للصراع بين مكونات الشخصية، وسببٌ في نشأة الاغتراب النفسي والانفصال عن الواقع الاجتماعي.

وترى نظرية التحليل النفسي الاجتماعي لصاحبها هورني (Horney) أنّ الاغتراب تعبيرٌ عن ما يعانيه الفرد من انفصالٍ عن ذاته، حيث ينفصل عن مشاعره الخاصة ورغباته ومعتقداته وطاقاته، وهو فقدان شعوره بالوجود الفعّال وقوة التصميم في حياته الخاصة، الأمر الذي يفقده الإحساس بذاته على اعتبار أنّ كلاً منهما عضويٌّ، وتصاحب شعور الانفصال عن الذات مجموعةً من الأعراض

النفسية، تتمثل في: الإحساس باختلال الشخصية، والخزي وكرهية الذات واحتقارها، فتصبح علاقة الفرد بنفسه علاقةً غير شخصية، فيتحدث عن نفسه كما لو كانت كائنًا آخر منفصلاً وغريباً عنه (العقيلي، ٢٠٠٤: ١٠)، وترى كذلك أن الاغتراب عن الذات يعني الانفصال أو التعارض ما بين الذات الفعلية والتي تمثل الوضع الحالي للفرد، والذات المثالية وتمثل ما ينبغي أن يكون عليه مستقبلاً. (شاخت، ١٩٩٥: ١٥٠).

بينما ترى نظرية التحليل النفسي الإنساني لصاحبها " فروم" (١٩٦١) أن الاغتراب نوعٌ من الخبرة التي يرى فيها الإنسان نفسه غريباً عن ذاته، فيشعر أنه غير قادرٍ على التحكم في أفعاله، بل تسوقه الأفعال وينساق وراءها؛ ما يجعله بعيد الاتصال عن ذاته والآخرين، ويعاني من العزلة والوحدة والعجز، ويُرجع " فروم" أسباب الاغتراب إلى طبيعة المجتمع الحديث، وسيطرة الآلة، وهيمنة الجانب المادي والتطور التكنولوجي الهائل على الإنسان (بلعابد، ٢٠١٤).

يُتضح للباحث من بعض النظريات التي فسرت الاغتراب النفسي أنها تمحورت في تفسيرها حول عددٍ من الأسباب، تمثلت في الصراع بين مكونات الشخصية الثلاثة، والتناقض بين الذات المثالية والذات الواقعية، ونوعية الخبرة الذاتية التي تجعل الفرد غير قادرٍ على التحكم في أفعاله.

### ثانياً: التَّكْيُف الأكاديمي Academic Adaptation:

يعتبر التَّكْيُف الأكاديمي للطالب في الجامعة واحداً من أهم مظاهر تكيفه العام، ومن أقوى المؤشرات المتعلقة بصحة الطالب النفسية، ويقضي الطالب فترةً من حياته لا تقل عن ثلاث سنواتٍ في الجامعة، وتكيف الطالب مع المناخ الجامعي وشعوره بالرَّضا والارتياح عن نوعية حياته الجامعية يمكن أن ينعكس على إنتاجيته، ويمكن أن يسهم في تحديد مدى استعداده لتقبُّل الاتجاهات والقيم التي تعمل على تطويرها لدى طلبتها. (الريحاني وحمدى، ١٩٨٧: ١٢٧).

ويعرّف العمرية (٢٠٠٥) التَّكْيُف الأكاديمي بأنه قدرة الطالب على تحقيق حاجاته الاجتماعية من خلال تكوين علاقاتٍ مرضيةٍ مع أساتذته وزملائه والجامعة وإدارتها، ومن خلال مساهمته في ألوان النشاط الاجتماعي الجامعي بشكلٍ يؤثر في صحته النفسية وفي تكامله الاجتماعي.

ويوضِّح دليل التَّكْيُف البريطاني (BC Ministry of Education, 2012) أن التَّكْيُف هو: استراتيجيةٌ تعليميةٌ، وتقويميةٌ، مهمةٌ؛ لاستيعاب احتياجات الفرد التعليمية واحتياجات التعلُّم الفردية؛ لتمكين الطلاب من تلبية نتائج التعلُّم.

ويرى الريحاني وحمدى (١٩٨٤) أن التكيف الأكاديمي للطلاب يتأثر بمجموعة من العوامل، منها: جنس الطالب، وحاجاته الشخصية والاجتماعية، وخبرات الطفولة، وقدراته التحصيلية، وظروفه الجسمية والصحية، كما يتأثر بظروف الأسرة التي ينتمي إليها الطالب، ومستواه الاجتماعي، والثقافي، والاقتصادي، وتؤدي ثقة الطالب بنفسه، وتقديره لها، ومستوى طموحاته وآماله المستقبلية دوراً مهماً في مقدار ما يحققه من تكيف أكاديمي.

كما يذكر السنبل (٢٠٠٥) أن أبرز خصائص التكيف أنه عملية مستمرة باستمرار الحياة، وكذلك عملية نسبية، أي أن الفرد قد يتكيف في فترة من حياته، وقد لا يتكيف في فترة أخرى، وقد يكون متكيفاً في مجال من مجالات الحياة، وغير متكيف في مجال آخر.

وتتصف عملية التكيف بأنها تتم بإرادة الفرد ورغبته، عدا التكيف البيولوجي، الذي يتم بطريقة آلية دون إرادة الكائن الحي، وبأن الفرد قد يغير في عملية التكيف مع نفسه، وذلك بتعديل بعض سلوكياته، أو تغيير أهدافه وتعديلها؛ من أجل التكيف مع البيئة الخارجية، وتزداد عملية التكيف وضوحاً كلما كانت العوائق والعقبات شديدة أو جديدة، كما تتأثر عملية التكيف بالعوامل الوراثية، وترتبط صحة الفرد النفسية بمدى قدرته على التكيف في مختلف مجالات حياته (الأسرية، العملية، الدراسية، الأصدقاء)، فكلما تعددت مجالات التكيف فإن الفرد يتمتع بدرجة عالية من الصحة النفسية والعكس صحيح. (ناصر، ٢٠٠٦: ١٢).

وتوجد عدة نظريات تفسر التكيف، منها نظرية التحليل النفسي، حيث يرى فرويد "أن الفرد يولد مزوداً بغرائز ودوافع، وأن الحياة عبارة عن سلسلة من الصراعات، يعقبها إشباع للحاجات أو إحباطات، وعليه فإن الفرد في صراع بين دوافعه الشخصية التي لا يقبلها المجتمع من جهة، والمطالب الاجتماعية من جهة أخرى، وعليه فلا يتم التكيف إلا إذا استطاعت "الأنا" التي تعمل وفق مبدأ الواقع على تحقيق التوازن بين متطلبات "الهو" وتحذيرات "الأنا الأعلى" ومقتضيات الواقع، أي حل الصراع بين "الهو" و"الأنا الأعلى" (الحكمي، ٢٠١٠: ٤٣).

فيما تنظر النظرية السلوكية إلى شخصية الفرد وكأنها آلة ذاتية الحركة، توجهها ضغوط بيئية وحوافز متغيرة واستجابات توافقية، ويمثل مفهوم العادة مركزاً أساسياً في النظرية السلوكية باعتبار أن العادة مفهوم يعبر عن رابطة بين مثير واستجابة، وبما أن العادات متعلمة ومكتسبة؛ لهذا يمكن استبدال العادات غير التكيفية بعادات تكيفية. (دسوقي، ١٩٩٢).

وترى المدرسة الإنسانية أنَّ مفهوم الذات وتقبلها مفهومٌ محوريٌّ في بناء الشخصية والتَّكْيُف، ويرتبط تقبلُ الذات إيجابياً بتقبُّل وقبول الآخرين، ويعدُّ تقبُّل الذات عاملاً أساسياً في تحقيق التَّكْيُف، في حين أنَّ مفهوم الذات السلبي يعبر عن عدم التَّكْيُف لدى الفرد، كما أنَّ تطابق مفهوم الذات الواقعية مع مفهوم الذات المثالية لدى الفرد يؤدي إلى التَّكْيُف والصحة النَّفسية، وعدم التطابق يؤدي إلى القلق والتوتر وسوء التَّكْيُف (المجالي، ٢٠٠٦).

#### الدَّرَاسَاتُ السَّابِقَةُ:

على الرغم من ندرة الدَّرَاسَات التي تناولت العلاقة بين متغيرات الدَّرَاسَة الحالية خاصةً لدى طلاب المنح الدراسية في المملكة العربية السعودية؛ يعرض الباحث بعضاً من الدَّرَاسَات التي تناولت الاغتراب النَّفْسِيَّ وعلاقته بالتَّكْيُف الأكاديمي بشكلٍ كليٍّ أو جزئيٍّ.

أجرى الصنيع (٢٠٠٢) دراسةً هدفت إلى إعداد مقياسٍ للاغتراب النَّفْسِيَّ، وكذلك التَّعْرُف على مدى وجود الاغتراب لدى مجموعتين من طلاب الجامعة الخليجين (سعوديين وعمانيين)، وعلاقته ببعض متغيرات الشخصية لديهم، وقد تكوَّنت عيِّنة الدَّرَاسَة من (٢٠١) من الطلاب، منهم (١٢٢) طالباً سعودياً من جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، و(٧٩) طالباً عمانياً من جامعة السلطان قابوس، وقد أُعدَّ مقياسٌ للاغتراب النَّفْسِيَّ، وأشارت نتائج الدَّرَاسَة إلى أنَّ متوسط درجات عيِّنة الدَّرَاسَة بمجموعتيها على مقياس الاغتراب لم تصل إلى المتوسط، ووُجد أنَّ متوسط درجات مجموعة الطلاب السعوديين أعلى من متوسط درجات مجموعة الطلاب العمانيين.

كما هدفت دراسة الرفوع والقرارة (٢٠٠٤) إلى قياس درجة التَّكْيُف للحياة الجامعية، وعلاقته بالتحصيل الدراسي، والمستوى الدراسي، لدى طالبات تربية الطفل في كلية الطفيلة الجامعية التطبيقية بالأردن، وتكوَّنت عيِّنة الدَّرَاسَة من (١٨٠) طالبةً، واستخدم الباحثان مقياس التَّكْيُف للحياة الجامعية من إعدادهما، وقد دلَّت نتائج الدَّرَاسَة إلى أنَّ متوسط درجات التَّكْيُف لدى الطالبات أعلى من المتوسط، كما بيَّنت عدم وجود علاقةٍ ارتباطيةٍ دالةٍ إحصائيةً بين التَّكْيُف للحياة الاجتماعية والتحصيل الدراسي.

وقد أجرى العقيلي (٢٠٠٤) دراسةً هدفت إلى التَّعْرُف على العلاقة بين الاغتراب النَّفْسِيَّ وعلاقته بالأمن النَّفْسِيَّ لدى طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وتكوَّنت عيِّنة الدَّرَاسَة من (٥١٧) طالباً، وقد استخدم الباحث مقياس الاغتراب النَّفْسِيَّ من إعداد (سميرة أبكر)، ومقياس

الأمن النّفسيّ من إعداد الدّليم وآخريّن، وقد توصلت نتائج الدّراسة إلى وجود علاقةٍ ارتباطيّةٍ عكسيّةٍ بين الاغتراب النّفسيّ والأمن النّفسيّ.

وقام "الفريد" وآخرون (Alfred et, al, 2005) بدراسةٍ هدفت إلى التّعرّف على مستوى الاغتراب النّفسيّ لدى الطلبة العرب في ولاية فرجينيا الأمريكيّة، وتكوّنت عيّنة الدّراسة من (١١٧) طالباً من طلبة الدّراسات العليا، وقد استخدم الباحثون مقياس "دين" (Den)، وتوصلت نتائج الدّراسة إلى أنّ مستوى الاغتراب النّفسيّ لدى أفراد العيّنة كان عالياً.

كما أجرى "لنت" وآخرون (Lent, et al, 2009) دراسةً، هدفت إلى الكشف عن دور المعرفة الاجتماعيّة في التّنبؤ بالتّكّيّف الأكاديميّ والرّضا عن الحياة لدى الطلاب الجامعيّين، وتكوّنت عيّنة الدّراسة من (٢٥٢) طالباً من إحدى الجامعات في شمال البرتغال، وأوضحت نتائج الدّراسة أنّ الكفاءة الدّاتيّة والدعم البيئيّ منبئان للتّقدم نحو الهدف والتّكّيّف الأكاديميّ، كما بيّنت أنّ التّكّيّف الأكاديميّ منبئٌ عن رضا الطلاب عن الحياة، وأنّ التّقدم نحو الهدف لا يسهم بمفرده في التّنبؤ بالتّكّيّف الأكاديميّ أو الرّضا عن الحياة.

أما دراسة "مايجس" وآخريّن (Meijs, et al, 2010) فقد هدفت إلى معرفة القدرة التّنبؤيّة للذكاء الاجتماعيّ والتّحصيل الدراسيّ على شعبيّة المراهقين وقدرتهم على التّكّيّف، وتكوّنت عيّنة الدّراسة من (٥١٢) مراهقاً من طلبة المدارس المتوسطة المهنيّة في مدارس شمال غرب أوروبا، وتوصلت نتائج الدّراسة إلى أنّ الذكاء الاجتماعيّ عند الطلبة منبئٌ قويٌّ بقدرة الطلبة على التّكّيّف بشكلٍ عامّ.

وهدف دراسة المومني وطريبه (٢٠١٢) إلى الكشف عن مستوى الاغتراب النّفسيّ وأثره على التّحصيل الأكاديميّ لدى عيّنة من طلبة المرحلة الثانوية في الجليل الأسفل، وتكوّنت عيّنة الدّراسة من (٤٨٠) طالباً وطالبةً، واستخدم الباحثان مقياس الاغتراب النّفسيّ، وأظهرت نتائج الدّراسة أنّ مستوى الاغتراب النّفسيّ كان متوسطاً، كما أنّ هناك أثراً سلبياً دالاً إحصائياً للاغتراب النّفسيّ في التّحصيل الأكاديميّ لدى أفراد عيّنة الدّراسة.

وقد قامت "يونسي" (٢٠١٢) بدراسةٍ هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الاغتراب النّفسيّ والتّكّيّف الأكاديميّ لدى طلاب الجامعة في الجزائر، وتكوّنت عيّنة الدّراسة من (٢٢٠) طالباً وطالبةً، واستخدمت الباحثة مقياس الاغتراب النّفسيّ للمرحلة الجامعيّة، ومقياس التّكّيّف

الأكاديمي، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الاغتراب النفسي ودرجة التّكيف الأكاديمي.

أما دراسة الشمري وآخرين (٢٠١٤) فقد هدفت إلى التّعرّف على مستوى الاغتراب النفسي لدى طلبة الأقسام الداخلية في الجامعة التكنولوجية في بغداد، وتكوّنت عيّنة الدراسة من (١٤٦) طالباً، وكشفت نتائج الدراسة أنّ مستوى الاغتراب لدى عيّنة الدراسة منخفض.

وقد هدفت دراسة عباس (٢٠١٦) إلى التّعرّف على مستوى الاغتراب النفسي، وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية النّزلاء في مراكز الإيواء والطلبة المقيمين في محافظة دمشق، وبلغت عيّنة الدراسة (٣١٤) طالباً وطالبة، وقد أعدّ الباحث مقياساً للاغتراب النفسي، وقد بيّنت نتائج الدراسة أنّ مستوى الاغتراب النفسي بين أفراد عيّنة الدراسة نزلت عن مراكز الإيواء كان مرتفعاً، ومستوى الاغتراب النفسي بين أفراد عيّنة الدراسة المقيمين في دمشق كان متوسطاً، كما بيّنت النتائج وجود علاقة ارتباطية سلبية ذات دلالة إحصائية بين الاغتراب النفسي والتحصيل الدراسي لدى نزلت مراكز الإيواء والمقيمين في دمشق.

كما هدفت دراسة الجهني (٢٠١٦) إلى تحديد مستوى التّكيف الأكاديمي، ومهارات التفكير ما وراء المعرفي، وسمات الشخصية السائدة، والعلاقة بين هذه المتغيرات، والفروق بينها، وفقاً لعدد من المتغيرات الديموغرافية لدى الطلاب السعوديين المبتعثين في نيوزلندا، وتكوّنت عيّنة الدراسة من (٨٧) طالباً، وقد بيّنت نتائج الدراسة أنّ مستوى التّكيف الأكاديمي لدى عيّنة الدراسة كان أعلى من المتوسط، كما بيّنت النتائج وجود ارتباط موجب بين أبعاد التّكيف الأكاديمي ومهارات ما وراء المعرفة، ماعدا بعد معالجة المعرفة وتُعدّي التّكيف مع المنهج والعلاقات الشخصية، ووُجِدَت معاملات ارتباط سالبة بين سمة العصاوية والتّكيف الأكاديمي، بينما وُجِدَ ارتباط موجب دالٌّ بين التّكيف الأكاديمي وسمة يقظة الضمير.

وهدف دراسة "بريك" (٢٠١٧) إلى التّعرّف على العلاقة بين المرونة المعرفية والتّكيف الاجتماعي والأكاديمي، والكشف عن الإسهام النسبي للمرونة المعرفية في التّنبؤ بالتّكيف الاجتماعي والأكاديمي لدى الطلاب الوافدين بجامعة الملك سعود، وتكوّنت عيّنة الدراسة من (٦٨) طالباً من الطلاب الوافدين، واستخدم الباحث مقياس المرونة المعرفية، ومقياس التّكيف الاجتماعي، ومقياس التّكيف الأكاديمي، وقد بيّنت نتائج الدراسة وجود ارتباط موجب دالٌّ إحصائياً بين المرونة المعرفية والتّكيف الأكاديمي، كما بيّنت النتائج وجود علاقة طردية بين

التكيف الأكاديمي والمرونة المعرفية، كما تفسر المرونة المعرفية (٢٨٪) من التكيف الأكاديمي.

#### تعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح من خلال عرض الدراسات السابقة التي تناولت متغيرات الدراسة الحالية تنوع العينات المستخدمة في الدراسات السابقة، من حيث العدد والجنس وطبيعة العينة، كما تنوعت أدوات الدراسة المستخدمة في الدراسات السابقة ما بين استبانات، ومقاييس مقننة ومطبقة على البيئة التي أجريت فيها، كما اعتمدت الدراسات السابقة في الوصول إلى نتائجها على عينات من الطلاب من المراحل التعليمية المختلفة من كلا الجنسين، واستفاد الباحث في دراسته الحالية من الدراسات السابقة في بناء الإطار النظري الخاص بالاغتراب النفسي والتكيف الأكاديمي، واختيار الأساليب الإحصائية، واعداد الأدوات، وفي تحديد المنهج المتبع، وتفسير النتائج، وتدعيمها بنتائج الدراسات السابقة، وكذلك في حجم ونوع العينة المستخدمة، وامتازت الدراسة الحالية بكونها درست متغيري الاغتراب النفسي والتكيف الأكاديمي لدى طلبة المنح الدراسية؛ مما يعزز أصالتها ويميزها عن غيرها من الدراسات.

#### فروض الدراسة:

في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة يمكن صياغة الفروض على النحو التالي:

١. يوجد مستوى مرتفع من الاغتراب النفسي لدى طلاب المنح الدراسية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
٢. يوجد مستوى متوسط من التكيف الأكاديمي لدى طلاب المنح الدراسية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
٣. توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الاغتراب النفسي والتكيف الأكاديمي لدى طلاب المنح الدراسية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
٤. يمكن التنبؤ بمستوى التكيف الأكاديمي من خلال الاغتراب النفسي لدى طلاب المنح الدراسية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

الطريقة والإجراءات:

**أولاً: منهج الدراسة:**

استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي، الذي يحدّد ما إذا كان هناك ارتباط بين متغيرين أو أكثر ودرجة هذا الارتباط، وعليه فإنّ الغرض من استخدام هذا النوع من المناهج البحثية يتمثل في تحديد وجود علاقة أو عدم وجودها بين المتغيرات موضوع الدراسة. (أبوعلام، ١٩٩٨، ٥١).

**ثانياً: مجتمع الدراسة:**

يتكوّن مجتمع الدراسة الحالية من طلاب المنح الدراسية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، للعام الدراسي ١٤٣٨- ١٤٣٩هـ، المنتظمين والمسجّلين في سجلات عمادة القبول والتسجيل، والبالغ عددهم (٢٣٠٠) طالب. (عمادة القبول والتسجيل، ١٤٣٨هـ).

**ثالثاً: عينة الدراسة:**

اختيرت العينة بالطريقة العشوائية البسيطة، وبلغ عددها (٢٣١) طالباً من طلاب المنح الدراسية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

**رابعاً: أدوات الدراسة:**

١. مقياس الاغتراب النفسيّ من إعداد الباحث:

بعد اطلاع الباحث على الإطار النظري والدراسات السابقة للاغتراب النفسيّ، وبالرجوع إلى المقاييس التي طبّقت في البيئات العربية، كمقياس خليفة (٢٠٠٠)، ومحمد (٢٠٠٠)، والصنيع (٢٠٠٢)، والضبع وآل سعود (٢٠٠٤)، أعدّ الباحث مقياس الاغتراب النفسيّ لطلاب المنح الدراسية، وللتحقّق من صدق وثبات المقياس استُخدمت الطرق الآتية:

**صدق المقياس:**

**١. صدق المحكّمين:**

قام الباحث بعرض المقياس بصورته الأولية على خمسة محكّمين من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات، من المتخصّصين في علم النفس؛ من أجل إبداء الرأْي في مدى ملاءمة العبارات للمقياس والبُعد التي تنتمي له، ومدى وضوح وسلامة الصياغة اللغوية، وقد اعتمد الباحث لصلاحية العبارة اتفاق أربعة محكّمين عليها، وبناءً على آراء المحكّمين أُبقيت العبارات المناسبة وعدّلت صيغة بعض العبارات. مثل: (أعاني من ضعف صلتني بأقربائي) والتي عدّلت إلى (صلتي بأقربائي ضعيفة).

- ١ - صدق الاتساق الداخلي: ولحساب صدق الاتساق الداخلي طُبِّق الباحث المقياس على عِيْنَةٍ استطلاعيَّةٍ مماثلةٍ لعيْنَةِ الدَّرَاسَةِ الحاليَّة، مكونة من (٤٧) طالباً؛ وذلك لحساب معاملات الارتباط بين بنود المقياس والدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه، ثم حساب العلاقة بين أبعاد المقياس بالدرجة الكلية للمقياس.
- أ - معاملات ارتباط "بيرسون" لقياس العلاقة بين بنود مقياس الاغتراب النَّفسي بالدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه:

جدول رقم (١)

معاملات ارتباط بنود مقياس الاغتراب النَّفسي بالدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه (ن ٤٧)

معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	البُعد
**٠,٦٩٢٧	٥١	**٠,٥٧١٠	٢١	*٠,٣٣٢٣	١	العزلة الاجتماعية
**٠,٥٣٥٠	٥٤	*٠,٣٥٧٣	٢٥	**٠,٥٤٠٣	٤	
**٠,٤٠٣٧	٥٨	**٠,٤٩٥٩	٢٨	**٠,٤٣١٨	٨	
**٠,٦٥٨١	٦٢	٠,٠٢١٩	٣٢	**٠,٥٢٩٩	١١	
		**٠,٦١٤١	٣٧	**٠,٧٢٤٤	١٥	
		**٠,٥٧٧٠	٤٠	**٠,٧٠١١	١٨	
**٠,٥٩٧٤	٤٩	**٠,٤٩٧٥	٢٦	**٠,٥٥٦٢	٢	اللامعيارية
**٠,٤٠٤٤	٥٢	*٠,٣٠٢٣	٢٩	٠,٢٥٨٣	٥	
*٠,٣١٤٣	٥٥	**٠,٦٠٦٧	٣٣	**٠,٦٧٨٦	١٢	
**٠,٥٥٢٥	٥٩	**٠,٤٦٥٠	٣٨	**٠,٥٥١٦	١٩	
**٠,٦٣٣٩	٦٣	**٠,٦٦٤٠	٤٤	**٠,٥٢٢٢	٢٢	
**٠,٧١٧١	٥٣	**٠,٤١١٦	٢٧	*٠,٢٩٢٤	٣	
**٠,٥٦٥٩	٥٦	**٠,٥٣٦٤	٣٤	*٠,٣١٧١	٦	العجز
**٠,٥٦٣٦	٦٠	**٠,٦٥٩٥	٤٢	**٠,٧٧٧٨	٩	
**٠,٤٤٩٩	٦٤	**٠,٦٦٣٥	٤٥	**٠,٤٥٦٧	١٣	
		**٠,٦٧٩٠	٤٧	**٠,٦٢٧٦	١٦	
		**٠,٦٥٥٨	٥٠	**٠,٤٢١٢	٢٣	
**٠,٥٤٨٨	٤٣	*٠,٢٩٣٢	٣٠	**٠,٤٥٤٧	٧	
**٠,٥٦٦١	٤٦	**٠,٧١٨٢	٣١	**٠,٥٧١٨	١٠	اللامعنى

معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	البُعد
**٠,٥٦٣٢	٤٨	*٠,٣٥١١	٣٥	**٠,٥٦٨٥	١٤	
**٠,٦٥٢٧	٥٧	**٠,٤٢٨٩	٣٦	**٠,٦٦٦٩	١٧	
**٠,٤٧٠٠	٦١	*٠,٣١٣٢	٣٩	**٠,٦٧١٩	٢٠	
**٠,٦٧٩٧	٦٥	**٠,٥٨٦٩	٤١	**٠,٧١٢٥	٢٤	

\* دالة عند مستوى ٠,٠٥      \*\* دالة عند مستوى ٠,٠١

يُتضح من الجدول (١) أنّ جميع بنود المقياس دالة مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، ماعدا البندين رقم (٥) و(٣٢)، واللذان قام الباحث بحذفهما.

ب - معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين أبعاد مقياس الاغتراب النفسي بالدرجة الكلية للمقياس:

#### جدول رقم (٢)

معاملات ارتباط أبعاد مقياس الاغتراب النفسي بالدرجة الكلية للمقياس (ن ٤٧)

معامل الارتباط	البعد
**٠,٩١٥٩	العزلة الاجتماعية
**٠,٨٩١٥	اللامعيارية
**٠,٨٦٢٩	العجز
**٠,٩٣٩١	اللامعنى

\* دالة عند مستوى ٠,٠١

يُتضح من الجدول (٢) أنّ معاملات الارتباط لدرجات كل بُعد من أبعاد المقياس بالدرجة الكلية للمقياس تتراوح بين (٠,٩٣٩١ - ٠,٨٦٢٩)، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، مما يشير إلى أنّ المقياس يتسم بدرجة عالية من صدق الاتساق الداخلي.

#### ثبات المقياس:

لحساب معامل ثبات المقياس استخدم الباحث معامل ثبات "ألفا كرونباخ"، ومعامل ثبات التجزئة النصفية لأبعاد المقياس، والثبات الكلي للمقياس، ويوضّح الجدول التالي معاملات ثبات مقياس الاغتراب النفسي:

### جدول رقم (٣)

#### معاملات ثبات مقياس الاغتراب النَّفْسِي

المعامل ثبات التجزئة النصفية	معامل ثبات ألفا كرونباخ	عدد البنود	البُعد
٠,٦٤	٠,٦٦	١٥	العزلة الاجتماعية
٠,٧٤	٠,٧٧	١٤	اللامعيارية
٠,٨٤	٠,٨١	١٦	العجز
٠,٧٠	٠,٧١	١٨	اللامعنى
٠,٩٢	٠,٩١	٦٥	الثبات الكلي

يُتَّضح من الجدول (٣) أنَّ معاملات ثبات الأبعاد للمقياس باستخدام معامل ثبات "ألفا كرونباخ" تراوحت ما بين (٠,٦٦-٠,٨١)، وباستخدام معامل ثبات التجزئة النصفية كانت ما بين (٠,٦٤-٠,٨٤)، والثبات الكلي باستخدام معامل ثبات "ألفا كرونباخ" بلغ (٠,٩١)، وباستخدام التجزئة النصفية بلغ (٠,٩٢).

وبناءً على ذلك يُتَّضح من جميع الإجراءات السَّابقة أنَّ مقياس الاغتراب يتمتَّع بالصدق والثبات.

#### تصحيح المقياس:

يتكوَّن المقياس في صورته النهائية من (٦٣) عبارة، تقيس أربعة أبعادٍ (العزلة الاجتماعية، اللامعيارية، العجز، اللامعنى)، ولكلِّ فقرة خمسة بدائل للإجابة، وهي كما يلي: (موافق بشدة، أوافق، لا أدري، غير موافق، غير موافق بشدة)، وتصحَّح العبارات الإيجابية بالترتيب التنازلي: (٥-٤-٣-٢-١)، والعبارات السلبية بالترتيب التصاعدي: (١-٢-٣-٤-٥)، وتراوح درجة المقياس بين (٦٣-٣١٥).

#### ١ - مقياس التَّكْيُف الأكاديمي من إعداد الباحث:

بعد اطلاع الباحث على الإطار النظري والدِّراسات السَّابقة للتَّكْيُف الأكاديمي، وبالرجوع إلى المقاييس التي طُبِّقت في البيئة العربية، كقائمة "هنري بورو" للتَّكْيُف الأكاديمي، ومقياس "بيكر وسيرك" (Baker & Sirke, 1999)، والرفوع والقرارة (٢٠٠٤)، والعبد اللات (٢٠٠٨)، أعدَّ الباحث مقياس التَّكْيُف الأكاديمي لطلاب المنح الدراسية، وللتأكد من صدق وثبات المقياس قام الباحث بحساب الصدق والثبات بالطرق التالية:

## صدق المقياس:

## ١ - صدق المحكّمين:

عرض الباحث المقياس بصورته الأولى، والمكوّن من (٣٠) عبارة، على خمسة محكّمين من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات، من المتخصّصين في علم النفس؛ لإبداء الرأي في مدى ملاءمة العبارات للمقياس والبُعد التي تنتمي إليه، ومدى وضوح وسلامة الصياغة اللغوية، وقد اعتمد الباحث لصلاحية العبارة اتفاق أربعة محكّمين عليها، وبناءً على آراء المحكّمين حُذفت خمس عبارات، وبذلك يتكون المقياس في صورته النهائية من (٢٥) عبارة.

٢ - صدق الاتساق الداخلي: ولحساب صدق الاتساق الداخلي طُبّق الباحث المقياس على عيّنة استطلاعيةٍ مماثلةٍ لعيّنة الدّراسة الحالية، مكونة من (٤٧) طالباً؛ وذلك لحساب معاملات الارتباط بين بنود المقياس والدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه.

جدول رقم (٤)

معاملات ارتباط بنود مقياس التّكّيّف الأكاديميّ بالدرجة الكلية للمقياس (ن ٤٧)

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	**٠,٤٤٥٤	٨	**٠,٦٤١٦	١٤	٠,٠٨٠٦	٢٠	**٠,٤٤٥٦
٢	**٠,٣٨٢٢	٩	**٠,٥٧٠٦	١٥	**٠,٥٥٢٦	٢١	**٠,٥٨٤٨
٣	**٠,٧٣٩٤	١٠	**٠,٦١٧٩	١٦	**٠,٤١١٢	٢٢	**٠,٤٧٦٤
٤	**٠,٤٣٦٤	١١	*٠,٣٢٥٨	١٧	**٠,٤٩٦٣	٢٣	**٠,٥٢٦٤
٥	**٠,٦٦٥٢	١٢	**٠,٧٢٤٢	١٨	**٠,٥١٨٠	٢٤	**٠,٧٢٨٩
٦	**٠,٦٤١٧	١٣	**٠,٦٦٤٦	١٩	**٠,٣٩١٤	٢٥	**٠,٤٤٤٥
٧	**٠,٥٨٧٤						

\*\* دالّة عند مستوى ٠,٠١

\* دالّة عند مستوى ٠,٠٥

يُتّضح من الجدول (٤) أنّ جميع بنود المقياس دالّة مع الدرجة الكلية للأداة، باستثناء البند رقم (١٤)، الذي حذفه الباحث؛ نظراً لضعف ارتباطه مع الدرجة الكلية للأداة.

## ثبات المقياس:

لحساب معامل ثبات المقياس، استخدم الباحث معامل ثبات "ألفا كرونباخ"، ومعامل ثبات

التجزئة النصفية لحساب الثبات الكلي للمقياس، ويوضّح الجدول التالي معاملات ثبات مقياس التكيف الأكاديمي:

جدول رقم (٥)

معاملات ثبات مقياس التكيف الأكاديمي (ن ٤٧)

المتغير	عدد البنود	معامل ثبات "ألفا كرونباخ"	معامل ثبات التجزئة النصفية
الثبات الكلي لمقياس التكيف الأكاديمي	٢٤	٠,٩١	٠,٨٦

يتّضح من الجدول (٥) أنّ معامل الثبات الكلي للمقياس باستخدام معامل ثبات "ألفا كرونباخ" بلغ (٠,٩١)، وباستخدام التجزئة النصفية بلغ (٠,٨٦). وبناءً على ذلك، يتّضح من جميع الإجراءات السابقة أنّ مقياس التكيف الأكاديمي يتمتّع بدرجة عالية من الصدق والثبات.

#### تصحيح المقياس:

يتكوّن المقياس في صورته النهائية من (٢٤) عبارة، ولكلّ عبارة خمسة بدائل للإجابة، وهي كما يلي: (تطبق عليّ تماماً، تطبق عليّ كثيراً، تطبق عليّ أحياناً، تطبق عليّ قليلاً، لا تطبق عليّ مطلقاً)، وتصحّح العبارات الإيجابية بالترتيب التنازلي: (١-٢-٣-٤-٥)، والعبارات السلبية بالترتيب التصاعدي: (١-٢-٣-٤-٥)، وتتراوح درجة المقياس بين (٢٤-١٢٠).

#### خامساً: الأساليب الإحصائية:

للإجابة على فروض الدراسة والتحقّق من الخصائص السيكمومترية للأدوات المستخدمة في الدراسة الحالية، استخدم الباحث مجموعة من الأساليب الإحصائية، وهي:

- معامل ارتباط "بيرسون".
- معامل "ألفا كرونباخ" ومعامل التجزئة النصفية.
- المتوسط الحسابي والانحراف المعياري.
- معامل الانحدار المتعدّد.

**سادساً: إجراءات الدّراسة التطبيقية:**

- رجع الباحث إلى الدّراسات والأبحاث السّابقة التي بحثت في الاغتراب النّفسيّ والتّكفيّف الأكاديميّ.
- أعدّ الباحث أدوات الدّراسة.
- اختار الباحث مجتمع الدّراسة، وهم طلاب المنح الدراسية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وحدّدت العينة الممثلة لمجتمع الدّراسة.
- طبّق الباحث أدوات الدّراسة، وجمع البيانات، وعالجها إحصائيّاً؛ للإجابة على فروض الدّراسة بصورة علميّة.

**سابعاً: عرض نتائج الدّراسة ومناقشتها:**

الفرض الأول: يوجد مستوى مرتفع من الاغتراب النّفسيّ لدى طلاب المنح الدراسية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

للتحقّق من صحة الفرض الأول قسّم الباحث متوسط الدرجات المستخدمة في مقياس الاغتراب

النّفسيّ (المقياس الخماسي) إلى ثلاثة مستويات متساوية المدى من خلال استخدام المعادلة التالية:

$$\text{طول الفئة} = (\text{أكبر قيمة} - \text{أقل قيمة}) \div 3 = 4 - 0 = 4$$

لنحصل على التصنيف التالي:

جدول رقم (٦)

توزيع مستويات مقياس الاغتراب النّفسيّ

المستوى	مدى المتوسطات
منخفض	١,٠٠ - ٢,٣٣
متوسط	٢,٣٤ - ٣,٦٦
مرتفع	٣,٦٧ - ٥,٠٠

والجدول (٧) يبين النتائج التي تم التّوصّل إليها على ضوء التصنيف السابق:

جدول رقم (٧)

توزيع مستوى عينة الدراسة في أبعاد مقياس الاغتراب النفسي (ن ٢٣١)

ترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط النسبي *	منخفض		متوسط		مرتفع		المستوى البعد
			نسبة	عدد	نسبة	عدد	نسبة	عدد	
٣	٠,٧٠	٢,٣٩	٥٠,٢	١١٦	٤٥,٥	١٠٥	٤,٣	١٠	العزلة الاجتماعية
١	٠,٦٥	٢,٦٤	٢٩,٩	٦٩	٦٤,٥	١٤٩	٥,٦	١٣	اللامعيارية
٢	٠,٧١	٢,٥١	٤٣,٣	١٠٠	٥١,٩	١٢٠	٤,٨	١١	العجز
٤	٠,٦٨	٢,٣١	٥٤,١	١٢٥	٤٢,٩	٩٩	٣,٠	٧	اللامعنى
	٠,٦٢	٢,٤٥	٤٤,٢	١٠٢	٥٣,٢	١٢٣	٢,٦	٦	الدرجة الكلية لمقياس الاغتراب النفسي

\* المتوسط الحسابي من ٥ درجات

يتضح من الجدول رقم (٧) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (٢,٣١ - ٢,٦٤)، فنجد أنه في بُعد اللامعيارية قد حصل عدد (١٣) من أفراد العينة وبنسبة (٥,٦) على مستوى مرتفع، وقد حصل عدد (١٤٩) من أفراد العينة وبنسبة (٦٤,٥) على مستوى متوسط، وقد حصل عدد (٦٩) من أفراد العينة وبنسبة (٢٩,٩) على مستوى منخفض، وجاء بُعد اللامعيارية في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٢,٦٤)، بينما في بُعد العجز قد حصل عدد (١١) من أفراد العينة وبنسبة (٤,٨) على مستوى مرتفع، وقد حصل عدد (١٢٠) من أفراد العينة وبنسبة (٥١,٩) على مستوى متوسط، وقد حصل عدد (١٠٠) من أفراد العينة وبنسبة (٤٣,٣) على مستوى منخفض، وجاء بُعد العجز في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٢,٥١)، وفي بُعد العزلة الاجتماعية قد حصل عدد (١٠) من أفراد العينة وبنسبة (٤,٣) على مستوى مرتفع، وقد حصل عدد (١٠٥) من أفراد العينة وبنسبة (٤٥,٥) على مستوى متوسط، وقد حصل عدد (١١٦) من أفراد العينة وبنسبة (٥٠,٢) على مستوى منخفض، وجاء بُعد العزلة الاجتماعية في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٢,٣٩)، ويُلاحظ أن بُعد اللامعنى قد حصل عدد سبعة من أفراد العينة وبنسبة (٣,٠) على مستوى مرتفع، وقد حصل عدد (١٢٣) من أفراد العينة

وبنسبة (٥٣,٢) على مستوى متوسطٍ، وقد حصل عدد (١٠٢) من أفراد العيّنة وبنسبة (٤٤,٢) على مستوى منخفضٍ، وجاء بعد اللامعنى في المرتبة الرابعة، وبالنسبة للدرجة الكلية لمقياس الاغتراب النفسي نجد أن سته من أفراد العيّنة حصلوا بنسبة (٢,٦) على مستوى مرتفعٍ، وقد حصل عدد (١٢٣) من أفراد العيّنة وبنسبة (٥٣,٢) على مستوى متوسطٍ، وقد حصل عدد (١٠٢) من أفراد العيّنة وبنسبة (٤٤,٢) على مستوى منخفضٍ، وكان المتوسط الحسابي للاغتراب النفسي لدى طلاب المنح الدراسية ككل (٢,٤٥)، والذي يعد ضمن المستوى المتوسط للاغتراب النفسي.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة المومني وطربية (٢٠١٢)، التي أظهرت أن مستوى الاغتراب النفسي لدى طلبة الثانوية كان متوسطاً، وتختلف النتيجة السابقة مع النتائج التي توصلت إليها دراسة "الفريد" وآخرين (Alfred et, al, 2005)، والتي بيّنت أن مستوى الاغتراب النفسي لدى الطلبة العرب في ولاية فرجينيا الأمريكية كان مرتفعاً، وكذلك تختلف مع دراسة الشمري وآخرين (٢٠١٤)، والتي أظهرت أن مستوى الاغتراب النفسي كان منخفضاً لدى طلبة الأقسام الداخلية في الجامعة التكنولوجية في بغداد، كما تختلف مع دراسة الصنيع (٢٠٠٢) والتي توصلت إلى أن مستوى الاغتراب النفسي لدى طلاب الجامعة الخليجين كان منخفضاً، وتختلف مع دراسة عباس (٢٠١٦) والتي توصلت إلى أن مستوى الاغتراب النفسي لدى طلبة المرحلة الثانوية لدى النزلاء في مراكز الإيواء في دمشق كانت مرتفعة.

ويفسر الباحث نتيجة الفرض الأول، والتي بيّنت أن مستوى الاغتراب النفسي لدى طلاب المنح الدراسية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية كان متوسطاً، وقد يكون ناتجاً عن التعامل الجيد والإيجابي من قبل إدارة الجامعة؛ وذلك بتوفير وتقديم العديد من الخدمات، التي قد تساعد طلاب المنح الدراسية على الاندماج مع المجتمع السعودي بشكل عام والجامعي بشكل خاص؛ مما قد يؤدي إلى خفض التوتر والقلق الذي قد يسبب في ارتفاع الاغتراب النفسي، حيث يُلاحظ أن هناك برامج تهيئ في بداية الالتحاق بالجامعة، وكذلك توفير السكن المناسب والذي يساهم في خلق جو من الألفة والانسجام بين طلاب المنح الدراسية والطلاب السعوديين، كما يتضح أن وسائل الاتصال والتواصل الاجتماعي تساعد طلاب المنح الدراسية في التواصل مع ذويهم بشكل مباشر ويومي، وقد يساهم ذلك في عدم ارتفاع مستوى الاغتراب النفسي لديهم.

الفرض الثاني: يوجد مستوى متوسط من التكيف الأكاديمي لدى طلاب المنح الدراسية في

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

للتَّحَقُّق من صحة الفرض الأول، قسَّم الباحث متوسط الدرجات المستخدمة في مقياس الاغتراب النَّفسي (المقياس الخماسي) إلى ثلاثة مستوياتٍ متساوية المدى، من خلال استخدام المعادلة التالية:

$$\text{طول الفئة} = (\text{أكبر قيمة} - \text{أقل قيمة}) \div 3 = 4 - 0 = 3 \div 1,33$$

للحصول على التصنيف التالي:

جدول رقم (٨)

توزيع مستويات مقياس التَّكْيُف الأكاديمي

مدى المتوسطات	المستوى
٢,٣٣ – ١,٠٠	منخفض
٣,٦٦ – ٢,٣٤	متوسط
٥,٠٠ – ٣,٦٧	مرتفع

والجدول (٩) يبين النتائج التي تم التَّوَصُّل إليها على ضوء التصنيف السابق:

جدول رقم (٩)

توزيع لمستوى عيِّنة الدِّراسة في مقياس التَّكْيُف الأكاديمي (ن ٢٣١)

النسبة	العدد	المستوى
٢,٦	٦	منخفض
٣٩,٨	٩٢	متوسط
٥٧,٦	١٣٣	مرتفع
١٠٠,٠	٢٣١	المجموع
٣,٧٤		المتوسط الحسابي
٠,٦٣		الانحراف المعياري

\* المتوسط من ٥ درجات.

يُتضح من الجدول رقم (٩) أن سِنَّةً من أفراد العيِّنة حصلوا بنسبة (٢,٦) على مستوى منخفضٍ، وقد حصل عدد (٩٢) من أفراد العيِّنة وبنسبة (٣٩,٨) على مستوى متوسطٍ، وقد حصل عدد (١٣٣) من أفراد العيِّنة وبنسبة (٥٧,٦) على مستوى مرتفعٍ، كما يُتضح من الجدول أن المتوسط الحسابيِّ للتَّكْيُف الأكاديميِّ (٣,٧٤)، وهذا يدلُّ على أن التَّكْيُف الأكاديميِّ لدى طلاب المنح الدراسية - الغير سعوديين - في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية مرتفعٌ، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الرفوع والقرارة (٢٠٠٤)، التي بيَّنت أن مستوى التَّكْيُف الأكاديميِّ لدى طالبات كلية الطفيلية الجامعية التطبيقية بالأردن كان فوق المتوسط، وتتفق كذلك مع دراسة الجهني (٢٠١٦)، والتي أظهرت أن مستوى التَّكْيُف الأكاديميِّ لدى الطلاب السعوديين المبتعثين في نيوزلندا كان فوق المتوسط.

ويفسِّر الباحث نتيجة الفرض التَّاني، التي بيَّنت أن مستوى التَّكْيُف الأكاديميِّ لدى طلاب المنح الدراسية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية كان مرتفعاً؛ بسبب طريقة اختيار طلبة المنح الدراسية في الجامعة، حيث يكون ضمن سلسلةٍ من الشروط والضوابط، والتي من أبرزها: معدل الطالب، ونسبة ذكائه وقدراته العلمية، حيث تُجرى منافسات بين الطلبة الذين سيحصلون على منح في الجامعة، ويختار من بينهم، كما أن الجامعة ممثلة بإدارة المنح الدراسية ومتابعة الطلبة تضع جملةً من الشروط والضوابط؛ لمتابعة انخفاض معدل الطلبة، وتؤكد على ضرورة ارتفاع معدله التراكميِّ، وتضع شروطاً لاستكمال الطالب للحصول على منحةٍ دراسيةٍ في مرحلة الدِّراسات العليا متمثلةً في حصوله على معدلٍ مرتفعٍ؛ فضلاً على أن الطلبة متفرغون للدراسة، ويحصلون على المنح الدراسية بمحض اختيارهم للتخصصات، حيث إن غالبية الطلبة منهم متخصصون في العلوم الشرعية والعربية، وقد أنهموا متطلبات مرحلة تعلم اللغة العربية في الجامعة، والتحقوا في البرامج التعلُّمية، وكذلك عدم معاناتهم مادياً؛ وذلك يعود لصرف مكافأة شهريةٍ من قِبل الجامعة لكلِّ طالبٍ مع توفير السكن داخل الجامعة؛ مما يسهل وصول الطالب للكلية ويخفِّض من معاناة المواصلات ومصاريفها، وهذا قد يفسِّر مستوى تكيُّفهم الأكاديميِّ المرتفع.

الفرض الثالث: توجد علاقة ذات دلالةٍ إحصائيةٍ بين الاغتراب النَّفسيِّ والتَّكْيُف الأكاديميِّ

لدى طلاب المنح الدراسية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

لاختبار الفرض التَّاني، استخدم الباحث معامل ارتباط "بيرسون" لقياس العلاقة بين درجات

عيِّنة البحث في الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس الاغتراب النَّفسي، وبين درجاتهم في مقياس التَّكْيُف الأكاديمي، والجدول (١٠) يوضِّح النتائج التي تم التَّوصُّل إليها:

جدول رقم (١٠)

معاملات ارتباط "بيرسون" لقياس العلاقة بين درجات أفراد عيِّنة الدِّراسة في

أبعاد مقياس الاغتراب النَّفسي وبين درجاتهم في مقياس مستوى التَّكْيُف الأكاديمي (ن ٢٣١)

الأبعاد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	وصف العلاقة
العزلة الاجتماعية	-٠,٥٤٢٢	دالَّة عند مستوى ٠,٠١	عكسية (سالبة)
اللامعيارية	-٠,٥٢٢٢	دالَّة عند مستوى ٠,٠١	عكسية (سالبة)
العجز	-٠,٦١٧٤	دالَّة عند مستوى ٠,٠١	عكسية (سالبة)
اللامعنى	-٠,٦٢٥٠	دالَّة عند مستوى ٠,٠١	عكسية (سالبة)
الدرجة الكلية لمقياس الاغتراب النَّفسي	-٠,٦٤٥٨	دالَّة عند مستوى ٠,٠١	عكسية (سالبة)

يتَّضح من الجدول رقم (١٠) أنَّ هناك علاقاتٍ عكسيَّة (سالبة) بين درجات أبعاد مقياس الاغتراب النَّفسي: (العزلة الاجتماعية، اللامعيارية، العجز، اللامعنى) وبين الدرجة الكلية لمقياس التَّكْيُف الأكاديمي؛ مما يشير إلى أنَّه كَلِّمًا انخفضت درجات أبعاد مقياس الاغتراب النَّفسي لدى عيِّنة الدِّراسة، ارتفع مستوى التَّكْيُف الأكاديمي لديهم، وكانت تلك العلاقات دالَّة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠١).

كما يتَّضح من الجدول رقم (١٠) أنَّ هناك علاقةً عكسيَّة (سالبة) بين الدرجة الكلية لمقياس مستوى الاغتراب النَّفسي و بين الدرجة الكلية لمقياس التَّكْيُف الأكاديمي، مما يشير إلى أنَّه كَلِّمًا انخفضت درجات مستوى الاغتراب النَّفسي لدى عيِّنة الدِّراسة ارتفع مستوى التَّكْيُف الأكاديمي لديهم، وكانت تلك العلاقة دالَّة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠١).

وتتَّفَق هذه النتيجة مع دراسة العقيلي (٢٠١٢)، التي توصلت إلى وجود علاقةٍ ارتباطيَّة سالبة ودالَّة إحصائيًّا بين الاغتراب النَّفسي والأمن النَّفسي لدى طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، كما تتَّفَق هذه النتيجة مع دراسة يونس (٢٠١٢)، التي بيَّنت وجود علاقةٍ ارتباطيَّة سالبة

بين الاغتراب النَّفْسِيَّ ودرجة التَّكْيُفِ الأكاديميِّ لدى طلاب الجامعة، وتتنَّفَق كذلك مع دراسة عباس (٢٠٠٦)، التي توصلت إلى وجود علاقةٍ ارتباطيَّةٍ سالبيَّةٍ والتحصيل الدراسي لدى نزلاء الإيواء والمقيمين في دمشق.

ويفسِّر الباحث نتيجة الفرض الثالث بأنَّ هذه النتيجة طبيعيَّةٌ ومتوقَّعةٌ؛ لأنَّ ارتفاع مستوى الاغتراب النَّفْسِيَّ لدى طلاب المنح الدراسيَّة قد يرتبط بانتقال الطالب من بيئته الاجتماعية، والتي تختلف ثقافيًّا واجتماعيًّا عن البيئَة التي يعيش فيها خلال فترة دراسته، وهذا قد يؤثِّر في إشباع بعض الحاجات النَّفْسِيَّة، كالحاجة للانتماء وتقدير الذات لدى الطالب؛ مما يشعره بالتوتر والقلق وعدم الطمأنينة، وبالتالي قد يؤدي إلى انخفاض التَّكْيُفِ بشكلٍ عامٍّ والتَّكْيُفِ الأكاديميِّ لدى الطالب.

الفرض الرابع: يمكن التَّنبؤ بمستوى التَّكْيُفِ الأكاديميِّ من خلال الاغتراب النَّفْسِيَّ لدى طلاب المنح الدراسيَّة في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

للتَّحَقُّق من صحة الفرض، استخدم الباحث تحليل الانحدار المتعدِّد المتدرِّج (Stepwise Multiple Regression Analysis). ويعتمد هذا الأسلوب على إدراج بالترتيب لأقوى العوامل المستقلة: أبعاد مقياس الاغتراب النَّفْسِيَّ: (العزلة الاجتماعية، اللامعيارية، العجز، اللامعنى) تأثيراً على المتغير التابع (التَّكْيُفِ الأكاديمي)، وصولاً إلى معادلة الانحدار، تشمل على العوامل التي لها تأثيرٌ على درجة التَّكْيُفِ الأكاديميِّ (ربما لا تكون جميع العوامل). وفي النتيجة المرفقة أُدرج عاملان (بُعدين) من أبعاد مقياس الاغتراب النَّفْسِيَّ، هما على الترتيب: (اللامعنى، العجز)، ولم يُدرج باقي أبعاد الاغتراب: (العزلة الاجتماعية، اللامعيارية)، لضعف تأثيرها على درجة التَّكْيُفِ الأكاديميِّ.

#### جدول رقم (١١)

تحليل تباين الانحدار المتعدِّد (الخطوة التَّانية) للتعرف

على العوامل التي تسهم في التَّنبؤ بدرجة التَّكْيُفِ الأكاديمي (ن ٢٣١)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)
الانحدار	٤٠,١٦٤	٢	٢٠,٠٨٢	٨٧,٣٠٨
البواقي	٥٢,٤٤٣	٢٢٨	٠,٢٣٠	(دالَّة عند ٠,٠١)
معامل الارتباط R	٠,٦٥٩			

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)
معامل التحديد $R^2$			٠,٤٣٤	
معامل التحديد المعدل $R^2$			٠,٤٢٩	

يُتَّضح من الجدول رقم (١١) أنَّ قيمة "ف" دالَّةٌ عند مستوى (٠,٠١)، مما يشير إلى وجود تأثيرٍ ذي دلالةٍ إحصائيةٍ لكلِّ من العوامل: (اللامعنى، العجز) على التَّنبؤ بدرجة التَّكْيُف الأكاديميِّ. كما يُتَّضح من الجدول أنَّ قيمة معامل التحديد المعدل  $R^2$  بلغت (٠,٤٢٩)، أي أنَّ تلك الأبعاد تفسَّر (٤٢,٩٪) من التباين الكليِّ لدرجة التَّكْيُف الأكاديميِّ. وللحصول على معادلة الانحدار التي يمكن من خلالها التَّنبؤ بدرجة التَّكْيُف الأكاديميِّ، يوضِّح الجدول التالي قيم ثوابت معامل الانحدار (قيم ثوابت العوامل التي تتبَّأ بدرجة التَّكْيُف الأكاديمي)

#### جدول رقم (١٢)

قيم ثوابت معادلة الانحدار

المتغيرات المستقلة	قيمة الثابت	الخطأ المعياري	قيمة بيتا	قيمة (ت)	مستوى دلالة (ت)
ثابت الانحدار	٥,٢٧٤	٠,١٢١		٤٣,٦٠٦	٠,٠٠٠
اللامعنى	-٠,٣٤٣	٠,٠٧٥	-٠,٣٦٦	٤,٥٩٧	٠,٠٠٠
العجز	-٠,٢٩٧	٠,٠٧١	-٠,٣٣٢	٤,١٦٤	٠,٠٠٠

يُتَّضح من الجدول رقم (١٢) أنَّه يوجد تأثيرٌ سالبٌ (دالٌّ عند مستوى ٠,٠١) للعوامل (اللامعنى، العجز) على درجة التَّكْيُف الأكاديميِّ، وبالتالي يمكن أن تكون المعادلة على النحو التالي:

$$\text{تقدير التَّكْيُف الأكاديمي} = \text{أ} + \text{س} + \text{ب}$$

حيث إنَّ:

$$(١) \text{ أ} = ٥,٢٧٤ \text{ و } \text{س} = -٠,٣٤٣ \text{ هي قيم الثوابت المتغيرات (العوامل) المؤثرة الموجودة في الجدول}$$

$$(٢) \text{ س} = \text{درجة "اللامعنى"}$$

س٢: درجة "العجز".

(٣) ب: ثابت الانحدار = ٥,٢٧٤

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة "بريك" (٢٠١٧)، التي بيّنت بأن المرونة المعرفية تفسّر (٢٨٪) من التّكفيّف الأكاديمي، ودراسة "لنت" وآخرين (Lent, et al, 2009)، التي أوضحت أنّ الكفاءة الدّائية والدعم البيئيّ منبئان للتّكفيّف الأكاديمي، ودراسة "مايجس" وآخرين (Meijs, et al, 2010)، التي توصلت إلى أنّ الذكاء الاجتماعيّ عند الطلبة منبئ قويّ بقدره الطلبة على التّكفيّف بشكل عام، وبيّنت نتيجة الدّراسة الحالية أنّ بُعدي (اللامعنى، العجز) تفسّر (٤٢,٩٪) من التباين الكليّ لدرجة التّكفيّف الأكاديمي، ويرى الباحث أنّ هذه النتيجة تتفق مع نتائج الدّراسة التي وجدت علاقة دالّة بين الاغتراب النّفسيّ والتّكفيّف الأكاديمي، وهذا ينعكس على أفراد الدّراسة الحالية، حيث إنّ مستوى الاغتراب جاء بدرجة متوسطة، مما انعكس على التّكفيّف الأكاديميّ لديهم، حيث جاء بدرجة مرتفعة؛ وهذا يعلّله الباحث بكون الاغتراب عاملاً مؤثراً على العديد من الجوانب الحياتية، التي يعاني منها طلبة المنح في إدارة شؤونهم الأكاديمية، ويسهم في انخراطهم في أنشطة الجامعة ووحداتها الرئيسية، بما حقق درجة مرتفعة في التّكفيّف الأكاديميّ لديهم.

#### التوصيات:

في ضوء نتائج الدّراسة يوصي الباحث بـ:

- عمل برامج توعويّة وإرشاديّة لطلاب المنح الدراسيّة، الذين يعانون من مستويات مرتفعة من الاغتراب، من خلال المحافظة على أدنى مستوى من الاغتراب لديهم.
- عمل برامج وأنشطة داخل الجامعة؛ تهدف إلى تحقيق الاندماج الاجتماعيّ لطلبة المنح الدراسيّة في الجامعة، وحثّهم على المشاركة في البرامج التطوعية والاندماج الاجتماعيّ.
- عقد ورش عمل تبين أهمية المعدّل التراكميّ لطلاب الجامعي، والتّكفيّف الأكاديميّ وأثره على المستوى التحصيليّ، من خلال تقديم برامج إرشاديّة تساعدهم على رفع مستوى التحصيل.
- الاستفادة من المقاييس المعدة من قبل الباحث في هذه الدّراسة؛ لقياس الاغتراب النّفسيّ والتّكفيّف الأكاديميّ لدى طلبة الجامعة.

## المراجع:

### المراجع العربية:

أبو علام، رجاء محمود. (١٩٩٨م). *مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية*. القاهرة: دار النشر للجامعات.

إسماعيل، أحمد السيد. (٢٠٠١م). التفاضل والتشاؤم وبعض المتغيرات النفسية لدى عينة من طلبة جامعة أم القرى. *المجلة التربوية*، ١٥ (٦٠).

بريك، السيد رمضان. (٢٠١٧م). الإسهام النسبي للمرونة المعرفية في التنبؤ بالتكليف الاجتماعي والأكاديمي لدى الطلاب الوافدين بجامعة الملك سعود. *المجلة التربوية المتخصصة*، ٦ (١)، ص ٩٥-١٠٧.

بلعابد، عبد القادر (٢٠١٤م). *الاتجاه نحو العنف وعلاقته بالاغتراب لدى الشباب في ضوء متغيري الثقافة والجنس*. رسالة دكتوراه غير منشورة. قسم علم النفس وعلوم التربية في جامعة وهران. الجزائر.

بن دانية، أحمد؛ الشيخ، أحمد. (١٩٩٨م). علاقة الرضا الوظيفي والتكليف الدراسي بدافعية الإنجاز لدى المعلمات والطالبات في الانتساب الموجه بجامعة الإمارات العربية المتحدة. *المجلة التربوية*، ١٢ (٤٦)، ص ١٩٩-٢٣١.

الجماعي، صلاح الدين. (٢٠٠٩م). *الاغتراب النفسي الاجتماعي وعلاقته بالتوافق النفسي*. عمان: دار زهران.

الجهني، عبد الرحمن عيد. (٢٠١٦م). علاقة التكليف الأكاديمي بالتنكير ما وراء المعرفة وسمات الشخصية لدى الطلبة المبتعثين بنيوزلندا. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ٧٣، ص ١٧٧-٢١٠.

الحكمي، ياسر قاسم. (٢٠١٠م). *الأفكار غير العقلانية في ضوء نظرية إليس وعلاقتها بالتكليف الأكاديمي لدى طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية*. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم علم النفس في جامعة الإمام. الرياض.

دسوقي، راوية محمود. (١٩٩٢م). الحرمان الأبوي وعلاقته بكل من التكليف النفسي ومفهوم الذات والاكتئاب لدى طلبة الجامعة. *مجلة علم النفس*، ١١ (٤١).

الرفوع، محمد؛ القرارة، أحمد. (٢٠٠٤م). التَّكْيُفُّ وعلاقته بالتحصيل الدراسي. دراسة ميدانية لدى طالبات تربية الطفل بكلية الطفلة الجامعية التطبيقية في الأردن. مجلة جامعة دمشق، ٢٠(٢)، ص١١٩-١٤٦.

الريحاني، سليمان؛ حمدي، نزيه. (١٩٨٤م). نموذجٌ مقترحٌ للإرشاد الأكاديمي في نظام الساعات المعتمدة. دمشق: المركز العربي لبحوث التعليم العالي.

الريحاني، سليمان؛ حمدي، نزيه. (١٩٨٧م). العلاقة بين العوامل المرتبطة بالطالب والتَّكْيُفُّ الأكاديمي. مجلة دراسات، ١٤(٥)، ص١٢٥-١٥٩.

زهرا، سماء حامد. (٢٠٠٢م). فعالية برنامج إرشاد صحة نفسية عقلاني انفعالي لتصحيح معتقدات الاغتراب لطلاب الجامعة. رسالة دكتوراه غير منشورة. قسم علم النفس التربوي في جامعة المنصورة.

زهرا، سماء حامد. (٢٠٠٤م). إرشاد الصحة النفسية لتصحيح مشاعر ومعتقدات الاغتراب. القاهرة: عالم الكتب.

سري، إجلال محمد. (٢٠٠٣م). الأمراض النفسية الاجتماعية. القاهرة: عالم الكتب للنشر والتوزيع. السنبل، عبدالعزيز عبدالله. (٢٠٠٥م). تقنين مقياس مدى التَّكْيُفُّ لدى الدارسين في مراكز محو الأمية وتعليم الكبار في مدينة الرياض. مجلة كلية التربية. جامعة الإمارات، ٢٠(٢٢).

شاخ، ريتشارد. (١٩٩٥). الاغتراب. (ترجمة كامل يوسف حسين) (٢). القاهرة: دار شرقيات للنشر والتوزيع.

شتا، السيد. (١٩٩٧م). باثولوجية العصيان والاغتراب. القاهرة: مركز الإسكندرية للكتاب.

الشمري، كريم؛ أحمد، عبد الجبار؛ حمود، علي. (٢٠١٤م). الاغتراب النفسي لدى طلبة الأقسام الداخلية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١٠٦، ص١٢٨-١٥١.

الصنيع، صالح إبراهيم. (٢٠٠٢م). الاغتراب لدى طلاب الجامعة دراسة مقارنة بين الطلاب السعوديين والعمانيين. رسالة الخليج العربي، ٢٢(٨٢)، ص٦١-١٣.

عزام، عبد الناصر أحمد. (٢٠١٠م). المناخ الأسري وعلاقته بدافعية الإنجاز والتَّكْيُفُّ الأكاديمي لدى الطلبة المغتربين في جامعة اليرموك. رسالة دكتوراه غير منشورة. قسم علم النفس والإرشاد التربوي في جامعة اليرموك. الأردن.

العقبلي، عادل محمد. (٢٠٠٤م). الاغتراب وعلاقته بالأمن النَّفسي دراسة ميدانية على عيِّنة من طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بمدينة الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم العلوم الاجتماعية في جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية. الرياض.

العمرية، صلاح الدين. (٢٠٠٥م). علم نفس النمو. الأردن: مكتبة المجتمع العربي.

فرويد، سيجموند. (١٩٧٩م). قلق في الحضارة (ترجمة طرابيشي). بيروت: دار الطليعة.

محمد، نجية محمد. (١٩٩٧م). الاغتراب النَّفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية تعليم (أزهري - لغات) وعلاقته بالتقبُّل - الرفض المدرسي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية البنات للآداب والعلوم التربوية في جامعة عين شمس. مصر.

المجالي، عرين عبدالقادر. (٢٠٠٦م). العلاقة بين الاتجاهات الوالدية في التنشئة الاجتماعية وبين كُف من العزو السببي التحصيلي والتَّكْيُف الشخصي والاجتماعي والأكاديمي للطلبة الموهوبين والمتفوقين بدولة الإمارات العربية المتحدة. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدِّراسات التربوية العليا في جامعة عمان العربية للدراسات العليا. الأردن.

المومني، محمد؛ طريه، حمد. (٢٠١٢م). الاغتراب النَّفسي وأثره في مسؤولية التحصيل الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في الجليل الأسفل. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدِّراسات (٢٨)، ص ٢١٩-٢٤٩.

ناصر، أماني محمد. (٢٠٠٦م). التَّكْيُف المدرسي عند المتفوقين والمتأخرين تحصيلاً في مادة اللغة الفرنسية وعلاقته بالتحصيل الدراسي في المادة. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم التربية الخاصة في جامعة دمشق، سوريا.

يوسف، محمد عباس. (٢٠٠٥م). الاغتراب والإبداع الفني. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

يونسى، كريمة. (٢٠١٢م). الاغتراب النَّفسي وعلاقته بالتَّكْيُف الأكاديمي دراسة ميدانية على عيِّنة من طلاب جامعة مولود معمري بتيزي - وزو. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم علم النفس في جامعة مولود معمري تيزي - وزو. الجزائر.

#### المراجع العربية المترجمة: Arabic references in English

Abu Allam, R. M. (1998). *Research Methods in sychological & Educational Sciences*. Cairo: Universities ublication House.

- Al Aqeeli, A. M. (2004). *Alienation and Its Relation with Psychological Security. Filed Study on a Sample of Students at Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University at Riyadh City*. Unpublished Master Thesis. Department of Social Sciences at Naif Arab University for Security Science. Riyadh.
- Al Hakami, Y. Q. (2010). *Irrational Thoughts in the Light of Elis Theory and its Relation with Academic Adaptation at Students of Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University*. Unpublished Master Thesis. Department of Psychology at Al-Imam University.
- Al Jammaie, S. (2009). *Psychological Social Alienation and Its with Psychological Accordance*. Amman. Zahran House.
- Al Johani, A. E. (2016). Relation of Academic Adaptation with Beyond Knowledge Thinking and Personality Features at Scholarship Students at New Zealand. *Magazine of Arabs Studies in Education and Psychology*, 73.
- Al Majali, A. A. (2006). *Relation Between Parental Tendencies in Social Bringing Up and Achievement Relative Attribution and Personal and Social and Social Adaptation for talent and excellent students in Arab United Emirates*. Unpublished Doctorate Thesis. College of Higher Educational Studies at Amman Arab University for Postgraduate Studies. Jordan.
- Al Momeni, M. & Tarabiah, H. (2012). *Psychological Alienation and Its Influence on Responsibility of Academic Achievement at Secondary School Students at Al-Jalil Al-Asfal*. *Magazine of Jerusalem Open University for Research & Studies* (28).
- Al Omariyah, S. (2005). *Developmental Psychology*. Jordan. Arab Community Library.
- Al Rafou, M. & Al-Qararaa, A. (2004). *Adaptation and its Relation with Academic Achievement. Field Study to Students of Child Education at Al-Tufailah Applied University College in Jordan*. *Magazine of Damascus University*, 20 (2).
- Al Rehani, S. & Hamdi, N. (1984). *Proposal Form for Academic Guidance in Credits System*. Damascus: Arab Center for Research of Higher Education.
- Al Rehani, S. & Hamdi, N. (1987). Relation Between Factors Related to Student and Academic Adaptation. *Studies Magazine*, 14 (5).

- Al Sanie, S. I. (2002). Alienation of University's Students. Comparative Study Between Saudi and Omani Students. *Message of Arab Gulf*, 22 (82).
- Al Shammari, K; Ahmed, A. & Homoud, Ali. (2014). Psychological Alienation at Students of Boarding House. *Magazine of Educational and Psychological Science*, 106.
- Al Sonbul, A. A. (2005). Rationing of Adaptation Scale at Learners in Centers of Literacy and Adult Education at Riyadh city. *Magazine of College of Education. Emirates University*, 20 (22).
- Azzam. A. A. (2010). *Family Climate and Its Relation with Achievement Motivation and Academic Adaptation at Alienated Students at Al-Yarmouk University*. Unpublished Doctorate Thesis. Department of Psychology and Educational Guidance at Al-Yarmouk University. Jordan.
- Balabed, A. (2014). *Tendency Towards Violence and Its Relation with Alienation at Youth in the Light of Culture and Gender Variables*. Unpublished Doctorate Thesis. Department of Psychology & Education Sciences in Wahran University. Algeria.
- Bin Daniah, A. & Al-Shaikh, A. (1998). *Relation of Job Satisfaction and Academic Adaptation with Achievement Motivation at Teachers and Students in Guided Enrollment at University of United Arab Emirates*. *Educational Magazine*, 6 (1).
- Buraik, A. R. (2017). Relative Contribution of Cognitive Flexibility in Prediction with Social and Academic Adaptation at Scholarship Students at King Saud University. *Specialized Educational Magazine*, 6 (1).
- Dassougi, R. M. (1992). Paternal Deprivation and its Relation with Psychological Adaptation and Self Concept and Depression at the university's students. *Psychology Magazine*, 11 (41).
- Freud, S. (1979). *Anxiety in Civilization*. Translated by Tarabishi. Beirut: Al-Taleea'a House.
- Ismail, A. A. (2001). Optimism and Pessimism and Some Psychological Variables at a Sample of students at Umm Al-Qura University. *Educational Magazine*, 15 (60).
- Mohammed, N. M. (1997). *Psychological Alienation at Secondary Schools Students (Azhari – Languages) and Its Relation with School Acceptance and*

*Refusal*. Unpublished Master Thesis. College of Girls for Arts & Educational Science at Ain Shams university. Egypt.

Nasser, A. M. (2006). *School Adaptation at Students with Excellent and Delayed Achievement in French Language and Its Relation with Academic Achievement* in the Subject. Unpublished Master Thesis. Department of Special Education at Damascus University, Syria.

Shakht, R. (1995). *Alienation*. Translated by Kamel Youssef Hussain (2). Cairo: Shargiat Publication & Distribution House.

Shata, A. (1997). *Pathology of Disobedience and Alienation*. Cairo: Alexandria Book Center.

Sirri, I. M. (2003). *Psycho-social Diseases*. Cairo: Books World Publication & Distribution.

Younissi, K. (2012). *Psychological Alienation and Its Relation with Academic Adaptation*. Field Study on a Sample of Students at Moloud Muamari University at Tizi Ozo. Unpublished Master Thesis. Department of Psychology at Moloud Muamari University at Tizzy Ouzo. Algeria.

Youssef, M. A. (2005). *Alienation and Artistic Innovation*. Cairo. Gharib Printing & Publication & Distribution House.

Zahran, S. H. (2002). *Effectiveness of Rational Emotive Psychological Health Guidance Program to Correct Alienation Thoughts at the University's Students*. Unpublished Doctorate Thesis. Department of Educational Psychology in Al-Mansourah University.

Zahran, S. H. (2004). *Psychological Health Guidance to Correct Feelings and Thoughts of Alienation*, Cairo, Books World.

#### المراجع الأجنبية: References

Alfred , P. & Mervyn J. (2005). *Feeling of alienation and community among higher education classroom*. Internet and higher education, 8.

BC Ministry of Education (2009). *A Guide to Adaptations and Modifications*, available at

[http://www.bced.gov.bc.ca/specialed/docs/adaptations\\_and\\_modifications\\_g...](http://www.bced.gov.bc.ca/specialed/docs/adaptations_and_modifications_g...)

- Lent, R., Taveira, M., Sheu, H., & Singley, D. (2009). Social Cognitive Predictors of Academic Adjustment and Life Satisfaction in Portuguese College Students: A Longitudinal Analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 74 (2), 190-198.
- Meijs, N., Cillessen, A., Scholte, R., Segers, E., & Spijkerman, R. (2010). Social intelligence and academic achievement as predictors of adolescent popularity. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(1), 62-72.
- Paik, C. & Michael, W. (2002). Further Psychometric Evaluation of the Japanese Version of An Academic Self Concept Scale. *Journal of Psychology*, May 2002, 136 (3).



Ahmed, Eman Ibrahim El Desouki. (2021). Degree of Practicing Leadership skills among Female Students at Imam AbdulRahman bin Faisal University. *Journal of Educational Science*, 7 (2), 267-300.

---

## **Degree of Practicing Leadership skills among Female Students at Imam AbdulRahman bin Faisal University**

Eman Ibrahim El Desouki Ahmed  
College of Education  
Imam Abdulrahman Bin Faisal University

### **Abstract:**

The purpose of the study was to investigate the degree of practicing leadership skills among female students at Imam AbdulRahman bin Faisal University. The original community from which the sample of the study consisted of all the female students at the college of Education at Imam Abdul Rahman bin Faisal University (156). The sample of the study included (101) students and it was chosen randomly. The study employed a descriptive research design in order to address the research objectives. The results of the study showed differences in the degree of practicing leadership skills among female students attributed to the level of study, social participation and training. The study did not show differences in the degree of practicing leadership skills attributed to the specialization variable. Based on these results, the study made some recommendations in order to improve the leadership skills among female students at Imam Abdul Rahman bin Faisal University.

**Keywords:** Cognitive Skills, Human skills, Strategic Skills, Faculty of Education.

أحمد. إيمان إبراهيم الدسوقي. (٢٠٢١). درجة ممارسة المهارات القيادية لدى الطالبات في جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل. مجلة العلوم التربوية، ٧ (٢)، ٢٦٧-٣٠٠.

## درجة ممارسة المهارات القيادية لدى الطالبات في جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل

د. إيمان إبراهيم الدسوقي أحمد<sup>(١)</sup>

المستخلص:

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن درجة ممارسة المهارات القيادية لدى طالبات كلية التربية بجامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل من وجهة نظرهن؛ ويتألف المجتمع الأصلي الذي اشتمت منه عينة الدراسة من جميع طالبات كلية التربية بجامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل والبالغ عددهن (١٥٦) طالبة، واختيرت عينة عشوائية منهن قوامها (١٠١) طالبة. وللوصول إلى هدف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وطوّرت استبانة للوقوف على درجة ممارسة المهارات القيادية لدى الطالبات. وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى ممارسة المهارات القيادية ككل مرتفع لدى الطالبات، بالإضافة إلى ذلك أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية في مستوى ممارسة المهارات القيادية تُعزى إلى متغير المستوى الدراسي والمشاركة المجتمعية والتدريب، ولم تظهر الدراسة وجود فروق دالة إحصائية في مستوى ممارسة المهارات القيادية تُعزى إلى متغير التخصص. وبناءً على هذه النتائج قدّمت الدراسة بعض التوصيات التي يمكن من خلالها تنمية المهارات القيادية لدى طالبات جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل.

الكلمات المفتاحية: المهارات المعرفية، المهارات الإنسانية، المهارات الاستراتيجية، كلية التربية.

<sup>(١)</sup> كلية التربية، جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل، eiahmed@iau.edu.sa

## المقدمة:

حظي موضوع المهارات القيادية باهتمام كبير من المتخصصين في النصف الثاني من القرن العشرين، ويُعدُّ Frederic Rudolph (1962) من أوائل المهتمين بدراسة المهارات القيادية لدى الطلبة في التعليم الجامعي مبيِّناً أنَّ تنمية تلك المهارات كان ولا يزال هدفاً رئيساً للجامعات ومؤسسات التعليم العالي؛ لكونها ضروريةً لمساعدة الطلبة على مواكبة التَّحديات والمتغيرات المتسارعة في عالمنا المعاصر، حيث إنَّ تنمية مستوى المهارات القيادية لدى الطلبة من شأنه أن يؤثر على حياتهم المهنية بعد التَّخرج، وعلى تحسين درجة الالتزام التَّظيمي لديهم، وقدرتهم على وضع رؤيةٍ للمستقبل، وكيفية استثمار كافة الموارد المتاحة لتحقيق تلك الرؤية على نحوٍ ينعكس بشكلٍ إيجابيٍّ على حياتهم مستقبلاً وعلى المجتمع ككل.

ويمكن تنمية المهارات القيادية لدى الطلبة من خلال إتاحة الفرصة لهم لتحمل المسؤولية والمبادرة والمشاركة في أنشطةٍ تعليميةٍ مطوَّرة، وتطبيق مهاراتهم في الأنشطة المتاحة، وإتاحة الفرصة للعمل الجماعي في الصَّف، وتشجيع الطلبة وتحفيزهم على المشاركة الفعَّالة في الأنشطة التعليمية التي تثير تفكيرهم (مرتضى وآخرون، ٢٠١٨). فتشجيع الطلبة على المشاركة في العملية التعليمية من شأنه أن ينمي لديهم العديد من المهارات القيادية من خلال تفاعلهم في اكتشاف وتحديد مشكلات العمل والحلول المقترحة للتَّغلب عليها (محمد، ٢٠١٧).

ولقد اهتمَّت الباحثة بدراسة موضوع المهارات القيادية؛ لكونها من أكثر المتغيرات ارتباطاً بمستوى انهماك الطلبة في العملية التعليمية وبمستوى الدافعية لديهم؛ فكلاً ارتفع مستوى ممارسة المهارات القيادية لدى الطالب الجامعي كلما زاد مستوى انهماكه في عملية التَّعلم (Mays, 2016; Wolfe, 2013)، وانعكس ذلك على جودة التَّعليمي ككل. ولذا فإنَّ الطالب الأكثر ممارسةً للمهارات القيادية أكثر دافعيةً للعملية التعليمية.

واعتماداً على نتائج الدراسات السابقة، تتضح أهمية الاهتمام بتنمية المهارات القيادية لدى طُلاب مؤسسات التعليم الجامعي في المملكة العربية السعودية؛ باعتبارها إحدى الوسائل الأساسية التي تمكن الجامعات من بناء كوادر بشريةٍ تمتلك مهاراتٍ وقدراتٍ عاليةً تؤهلها للمنافسة في بيئةٍ سريعة التَّغير على جميع الأصعدة على نحوٍ يمكن الجامعة من الوصول إلى مرحلة التَّميز في تحقيق أهدافها تحقيقاً يسهم في تحسين المخرجات التعليمية (Lawson, 2017)، علاوةً على كونها مؤشراً

للتنبؤ بمستوى جودة الخريجين، وكما أوضحت الدراسات السابقة التي توصلت إليها الباحثة فلا يمكن تحقيق هذا الهدف بدون أن يكون لدى تلك الجامعات بيانات كافية عن مستوى ممارسة المهارات القيادية لدى الطلبة على نحوٍ يمكن من وضع آلياتٍ لتنمية مهارات الطلبة، ولهذا تهدف الدراسة الحالية إلى قياس درجة ممارسة المهارات القيادية لدى الطالبات في جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل.

#### مشكلة البحث وأسئلته:

شهد نظام التعليم في المملكة العربية السعودية في الآونة الأخيرة محاولاتٍ جادةً لتطويره من خلال برنامج التحوّل الوطني ٢٠٢٠، وهو أحد البرامج الوطنية المحققة لرؤية المملكة ٢٠٣٠م (رؤية ٢٠٣٠، ٢٠١٦). والذي رصد التّحديات التي تواجه نظام التعليم، ووضع على أساس تلك التّحديات الأهداف العامة للتعليم، ومن أهمها تعزيز المهارات لدى الطلبة لتلبية متطلبات التنمية واحتياجات سوق العمل (Ministry of Education, 2019)، بالإضافة إلى ذلك وعلى الرغم من جهود الباحثين في وضع نماذج لتحديد المهارات الواجب توافرها لدى الفرد ليصبح قائداً فعالاً وناجحاً، فلا يوجد اهتمام كافٍ بدراسة درجة ممارسة طلاب التعليم الجامعي للمهارات القيادية باستثناء عددٍ قليلٍ من الدراسات (Kuh Dugan, 2006; AlGhamdi & Ahmed, 2018; Kouzes & Posner, 2008; et.al., 2005; Yukl, 2010)، وقلة الدراسات في هذا الشأن تمثل عائقاً في إعداد الطالب وتحدياً لمؤسسات التعليم الجامعي.

ويرى (Thelin (2004) Chunoo & Osteen (2016) ضرورة إعداد كل طالب ليصبح قائداً في مجال تخصصه. ولا يمكن للطلاب أن يكون فعالاً وناجحاً دون أن تتاح له برامج فعّالة وأنشطة داخل كليته تكسبه مهارات قيادية مناسبة تساعد على إنجاز مهامه بكفاءة وفعالية. ولقد أظهرت نتائج الدراسة التي قامت بها (Shirley, 2007) وجود علاقة قوية بين مستوى المهارات القيادية لدى الطلبة وبين أدائهم الأكاديمي والاجتماعي وقدرتهم على تنمية مهارات زملائهم. ولقد جاءت تلك الدراسة استجابةً لذلك من خلال قياس مستوى المهارات القيادية لدى طالبات جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل؛ لكونها تمثل مؤشراً هاماً على جودة المخرجات التعليمية والسعي لمعرفة مستوى المهارات القيادية على نحوٍ يمكن من تعزيزها لدى الطالبات، وبالنظر إلى جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل كمؤسسة من مؤسسات التعليم العالي تسعى إلى تحقيق التميز في أداء طلابها

وخريجيتها، خاصة في كلية التربية التي تعدُّ من أهم المؤسسات التي يقوم عليها المجتمع للنهوض بالنظام التعليمي، باعتبارها المؤسسة المسؤولة عن إحداث نقلاتٍ نوعيَّةٍ لتطوير العملية التعلّميَّة، من خلال إعداد معلمين مؤهلين علمياً وثقافياً وأخلاقياً، وتبذل الكلية جهوداً كبيرةً لتحقيق أعلى مستويات الأداء، ولا يمكن تحقيق ذلك إلا من خلال تنمية مهارات الطالبات بالكلية، وفي ظل الأهمية التربويَّة لمتغير المهارات القيادية لدى طلاب التعلّم الجامعي علاوةً على ندرة الدراسات المحليَّة، تسعى الدراسة الحاليَّة للإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما درجة ممارسة المهارات القيادية لدى طالبات كلية التربية بجامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل؟
٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لدرجة ممارسة المهارات القيادية لدى طالبات كلية التربية تُعزى لمتغيرات الدراسة (المستوى الدراسي، التخصّص، المشاركة المجتمعيَّة، التدرّيب)؟

#### أهداف البحث:

تتلخّص أهداف البحث في النقاط التالية:

١. التعرف على درجة ممارسة المهارات القيادية لدى طالبات كلية التربية بجامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل.
٢. الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين استجابات عينة الدراسة تجاه درجة ممارسة طالبات كلية التربية للمهارات القيادية بجامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل تُعزى إلى متغيرات (المستوى الدراسي، التخصّص، المشاركة المجتمعيَّة، التدرّيب).
٣. تقديم بعض التوصيات التي يمكن من خلالها تحسين درجة ممارسة المهارات القيادية لدى الطالبات في جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل.

#### أهمية الدراسة:

تتضح أهمية هذه الدراسة في النقاط التالية:

- قد تفيد نتائج الدراسة في مساعدة القائمين على العملية التعلّميَّة من أعضاء هيئة التدرّيس والمسؤولين بالكلية على تصميم برامج تدريبيَّة، واتخاذ إجراءاتٍ وقراراتٍ أكثر فعاليَّة لتنمية

مهارات الطلبة، والذي يُعدُّ واحداً من الأهداف الأساسية لبرنامج التحوُّل الوطني ٢٠٢٠ في التعليم.

- قد تفيد نتائج الدراسة المسؤولين بالجامعة لتحديد المتغيرات المؤثرة في مستوى المهارات القيادية لدى الطلبة، وتحديد الاحتياجات التدريبية للطلبات.

**حدود الدراسة:**

اقتصرت الدراسة على الحدود الآتية:

**الحدود الموضوعية:**

اقتصرت الدراسة على الكشف عن درجة ممارسة المهارات القيادية لدى طالبات جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل من وجهة نظرهن.

**الحدود البشرية:**

طبقت هذه الدراسة على طالبات كلية التربية بالدمام بجامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل.

**الحدود المكانية:**

اقتصرت تطبيق أداء الدراسة على كلية التربية بجامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل بالدمام بالمنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية.

**الحدود الزمنية:**

طبقت هذه الدراسة خلال العام الأكاديمي ١٤١٩-١٤٤٠هـ.

**مصطلحات الدراسة:**

تستعرض الباحثة مصطلحات البحث على النحو التالي:

**المهارة (skill):**

يعرف معجم التَّنْظِيم الإداري المهارة بأنها: مقدار الدقة التي يبذلها العامل في عمله. (كمال: ١٩٨٤)، ويعرف عبدالمعطي (١٩٩٤) المهارة بأنها قدرة تميَّز فيها الدقة، والفرق بينها وبين القدرة في الدرجة وليس في النوع.

## القيادة (Leadership):

ورد في لسان العرب لابن منظور (١٩٩٤) أن "القوم نقيض السوق: يُقال يقود الدابة من أمامها، ويسوقها من خلفها" (ص. ٣٧٠)، وكلمة القيادة مشتقة من الكلمة اليونانية بمعنى يقود أو يبدأ والفعل اللاتيني Agere بمعنى يقود (القحطاني، ٢٠١٦)، وبناءً على ذلك عرّف Achienne عملية التأثير في الجماعة وتوجيههم وإرشادهم القيادة بأنها Northouse (2010) لتحقيق مجموعة من الأهداف المشتركة.

## المهارات القيادية (Leadership skills):

المهارات القيادية بأنها مجموعة من Mumford, Campion & Morgeson يعرف (٢٠٠٧) المهارات المعرفية والإنسانية والاستراتيجية التي يمتلكها الفرد وتمكنه من التأثير في الآخرين لتحقيق الأهداف التي يسعون إليها، ويقصد بالمهارات القيادية في هذه الدراسة إجراءات مجموعة من القدرات المعرفية والإنسانية والاستراتيجية التي تمكن الطالبة من إنجاز المهام الموكلة إليها، والقيام بأدوارها بكفاءة. وتُقاس من خلال قيم رقمية يُستدلُّ عليها من خلال استجابات عينة الدراسة على الأداة المستخدمة.

## إجراءات الدراسة:

للإجابة عن أسئلة البحث قامت الباحثة باتباع الإجراءات التالية:

١. الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة بالمهارات القيادية لدى طلاب التعليم الجامعي؛ وذلك لبناء إطار نظري يعكس المتغير الأساسي في الدراسة.
٢. بناء أداة البحث بعد الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة بهدف الكشف عن درجة ممارسة المهارات القيادية لدى طالبات جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل من وجهة نظرهن، والتأكد من صدق الأداة وثباتها.
٣. معالجة البيانات إحصائياً، وتقديم التوصيات والمقترحات بناءً على النتائج التي حُصل عليها.

## الإطار النظري:

ينطوي الإطار النظري لهذه الدراسة الخلفية النظرية للمتغير الأساسي في الدراسة الحالية من خلال توضيح تطور مدخل المهارات القيادية في التعليم العالي وأهم الأبعاد الأساسية المرتبطة به على

حدة. وذلك من خلال مراجعة الأدبيات والدراسات والمقاييس التي اهتمت بهذا الموضوع. وفيما يلي تفصيل ذلك:

حظي موضوع القيادة باهتمام الكثيرين منذ العصور القديمة حيث اهتمَّ الباحثون والكتَّابُ بدراسة طبيعة هذا المفهوم المعقَّد متعدد الأبعاد. وعلى الرغم من هذا الاهتمام بدراسة ظاهرة القيادة فلا يوجد اتفاقٌ بين الباحثين والمهتمين حول مفهوم القيادة (AIGHamdi & Ahmed, 2018). ويشير (1968) James Burns أن "القيادة من أكثر الظواهر المدروسة وأكثرها غموضاً على وجه الأرض" (ص٤).

ولقد وردت تعاريف عدَّة لمفهوم القيادة حيث تأثَّر كل باحثٍ بالمدرسة الإدارية التي ينتمي إليها، فأنصار المدرسة الكلاسيكية ركَّزوا في تعريفاتهم للقيادة على السُّلطة الرسمية بينما ركَّز مؤيدو المدارس الإدارية الحديثة في القيادة خاصَّةً من أصحاب المدرسة السلوكية والعلاقات الإنسانية على السُّلطة المقبولة في تعريفاتهم للقيادة؛ وذلك لأنهم يرون أنَّ السُّلطة الحقيقية هي تلك السُّلطة التي تقبلها الجماعة ولا تُفرض من قِبَل القائد. ويركز أصحاب الفكر المنهجي على العنصر الوظيفي كأساسٍ للقيادة، فهم يرون أنَّ القيادة أساس تحقيق الغايات والأهداف (القحطاني، ٢٠١٦م).

ومن خلال مراجعة العديد من الكتابات والدراسات في القيادة تبين أنَّ القيادة لا تخرج عن كونها عمليةً تأثير يمارسها فردٌ على مجموعةٍ من الأفراد تجاه تحقيق سلسلة من الأهداف المشتركة. وندلُّ على هذا الفهم من خلال تعريف (1990) Rauch & Behling، القيادة بأنها هي عملية التأثير على نشاط مجموعةٍ من الأفراد لتسهيل العمل في تحقيق مجموعةٍ من الأهداف المشتركة.

وعرَّف (2010) Northouse، (2006) Yukl القيادة بأنها عملية التأثير على الآخرين، وتوجيههم، وإثارة دافعيتهم؛ لتحقيق مجموعةٍ من الأهداف.

وبناءً على ذلك، يلاحظ أنَّ جميع التعريفات السابقة تتفق في كون القيادة: (١) عملية. (٢) فن التأثير على سلوك الآخرين. (٣) تهتمُّ بتحقيق أهداف محددة.

ومن ثمَّ فالقيادة هي عمليةٌ يمارس فيها القائد تأثيره على سلوكيات واتجاهات مجموعةٍ من الأفراد في مواقف محددة؛ بغرض توجيه طاقاتهم وتنظيم جهودهم.

ومن خلال مراجعة الأدبيات نجدها تشير إلى أنَّ نظرية المهارات القيادية تمثل تطوراً للنظريات

التقليدية في القيادة، ومن أهمها نظرية الرجل العظيم وهي من أولى النظريات التقليدية التي حاولت أن تعزو القيادة إلى عدد من السمات والخصائص الشخصية التي يفترض أن يتميز بها الشخص لكي يصير قائداً.

وتقوم نظرية الرجل العظيم على فكرة مؤداه أن فعالية القائد تتوقف على امتلاكه لبعض السمات الشخصية. فإذا توافرت هذه السمات في الفرد أصبح قائداً فعالاً، وأن هذه السمات موروثه ولا تكتسب بالخبرة أو التدريب.

فالقائد كما يشير الفيلسوف الاسكتلندي Thomas Carlyle مخلوق بفطرته على القيادة. ومن ثم فلم تسع نظرية السمات للبحث عن تفسير السلوك القيادي لهؤلاء الأفراد (المخلافي، ٢٠١٧م)، وافترضت أن تطوّر المجتمعات يقوم على عدد محدود من الأفراد الذين تتوافر فيهم سمات وقدرات، ولا يستطيع أي شخص أن يصير قائداً. (Weller & Weller, 2002) ونظرية السمات (١٩٣٠-١٩٤٠) والتي تُعدُّ امتداداً لنظرية الرجل العظيم والتي تقوم على افتراض مؤداه أن هناك سماتاً يمكن أن يكتسبها الفرد ليصير قائداً بالإضافة إلى الصفات والسمات القيادية الموروثة.

ولقد تبين من خلال مراجعة الأدبيات أن أكثر السمات الواجب توافرها في الفرد ليصير قائداً هي الذكاء والحيوية والدافعية العالية والثقة بالنفس والحزم والإخلاص والعدالة والكاريزما. ولقد وُجّهت لنظريتي الرجل العظيم والسمات العديد من الانتقادات، ورفض معظم العلماء هذه النظرية (Costley & Todd, 1987)؛ لكون توافر هذه السمات لا تعني فاعلية القائد، ونتيجة لتلك الانتقادات ظهر ما يُعرف بالنظريات السلوكية للقيادة (١٩٥٠-١٩٤٠). وتفترض النظرية السلوكية أن فعالية القائد تتوقف على سلوكه، وأن السلوك وليس السمات هي التي تحدد فعاليته ونجاحه.

وتحوّل اهتمام الباحثين لتحديد أنماط السلوك المطلوبة التي تمكن القائد من التأثير في سلوك الآخرين، ومن ثم أصبح التركيز على الكيفية التي يمارس بها القائد تأثيره على الآخرين لتحقيق مجموعة من الأهداف.

وأكدت دراسات جامعة ميتشجن وجامعة أوهايو وجود علاقة قوية بين السلوك القيادي وفعالية الأفراد الذين تتم قيادتهم.

وبالرغم من المحاولات الجادة للنظرية السلوكية في القيادة لتقديم تفسير لفاعلية القائد إلا أنها تعرضت لانتقادات؛ لأنها أغفلت تأثير العديد من العوامل التي تؤثر في القائد (حريم، ٢٠١٦م). ولقد ظهر مدخل المهارات القيادية كرد فعل للانتقادات التي وُجّهت لنظريتي الرجل العظيم والسمات والنظرية السلوكية. فبينما ركزت نظرية الرجل العظيم والسمات على الشخصية وركزت النظرية السلوكية على أنماط القائد وسلوكياته أثناء العمل، يقوم مدخل المهارات القيادية على افتراض مؤداه أن مهارات القائد هي التي تحدد فعاليته. ويُعدُّ هذا المدخل تحولاً هاماً في الفكر القيادي؛ لاعتقاده في كون مهارات وقدرات القائد يمكن تعلمها وتنميتها من خلال الخبرة والتدريب المستمر (Northouse, 2010). ومن ثمَّ كان بمثابة محاولة للتغلب على الانتقادات للنظريات السابقة. فبدلاً من التركيز على ما يفعله القائد، فإنَّ مدخل المهارات يفترض أنَّ القيادة عبارة عن مجموعة من القدرات التي تصنع قائداً فعالاً. وعلى الرغم من أنَّ السمات الشخصية تلعب دوراً أساسياً في القيادة، إلا أنَّ مدخل المهارات يفترض أنَّ فعالية القائد تتوقف على توافر قدراتٍ معينة لدى القائد.

وتُعزى الأصول التاريخية لمدخل المهارات القيادية إلى أعمال العلماء (١٩٨٠) Robert Katz (1980) و Mumford et.al (2000) والذين كان لكل منهم دورٌ في تأصيل مدخل المهارات القيادية ووضع أساليب لقياسه. فقد صنَّف كاتز Katz المهارات القيادية استناداً على دراساته الميدانية في مجال القيادة، وأشار إلى أنَّ القيادة الفعالة تعتمد على ثلاث مهارات أساسية وهي المهارات الفنية والإنسانية والذهنية.

وتعكس المهارات الفنية قدرة القائد على استخدام معارف وأساليب محددة لإنجاز العمل، حيث تحوي الكفايات المطلوبة في مجال التخصص والقدرة على التحليل واستخدام الأدوات والأساليب والتقنيات المناسبة. (Katz, 1974)

ويقصد بالمهارات الإنسانية القدرات التي تساعد القائد على العمل بفاعلية مع الآخرين. وتساعد المهارات الإنسانية القائد على تمكين الأفراد من العمل كفريقٍ واحدٍ لتحقيق سلسلة من الأهداف المشتركة، وتمكّن القائد من فهم رؤية أقرانه وإحداث نوعٍ من التوافق بين رؤيته كقائدٍ ورؤية الآخرين، والعمل بصورةٍ بناءةٍ لحل المشكلات التي قد تؤثر على العمل الجماعي.

وتشير المهارات الفكرية إلى القدرة على العمل مع الأفكار والمفاهيم، وتساعد على العمل مع الأدوات والموارد المتاحة. ويستطيع الأفراد ذوو المهارات الفكرية العمل مع الأفكار التجريدية

والمفاهيم الافتراضية. وتساعد المهارات الفكرية على تنمية قدرة الفرد على التحليل والاستنتاج، ومن أهمها مهارات التخطيط واتخاذ القرار. ويرى (Northouse 2007) أن مدخل المهارات القيادية أول المدخل التي وضعت تصوراً وهيكلًا لعملية القيادة، وأتاح الفرصة لكل فرد أن يكون قائداً متى توافرت فيه المهارات المطلوبة. بالإضافة إلى ذلك تضمن هذا المدخل رؤية شاملة للمهارات التي لا بد أن تتوافر في القائد لكي يكون فاعلاً.

ولقد طوّر (Katz Mumford, Zaccaro, Harding, Jacops & Fleishman 2000) مدخلاً Skill-based model of leadership للمهارات القيادية من خلال النموذج للقيادة القائم على المهارات والذي وُضع استناداً إلى دراساتٍ عديدةٍ أجريت على مدار سنواتٍ في مجال القيادة الفعّالة، والذي أكد فيها أن فعالية القائد تعتمد بشكلٍ أساسيٍّ على قدرته على حل المشكلات التنظيمية المعقدة. (Mumford et.al., 2000)

ويقوم هذا النموذج على فكرة مؤداها أن القائد ليس مخلوقاً بفطرته، وأن لديه خصائص موروثه تؤهله ليصبح قائداً فعّالاً، وتفترض أن الفرد لديه القدرة أن يصبح قائداً فعّالاً وأن يكتسب المهارات اللازمة للقيادة من خلال عملية التعلم والتدريب والمشاركة الفعّالة في الأنشطة والبرامج التي من شأنها تحسين تلك المهارات.

وصنّف (Mumford et.al 2000) نموذج في القيادة القائم على المهارات إلى مجموعةٍ من المهارات الشخصية والكفاءات.

كما صنّف (Mumford et.al 2000) المهارات الشخصية إلى أربع مجموعاتٍ أساسيةٍ، وهي: القدرة المعرفية العامة، والقدرة المعرفية المتبلورة، والدافع، والخصائص الشخصية التي تمكن القائد من التعامل مع المواقف التنظيمية المعقدة والتي ترتبط بأدائه. وصنّف بعد الكفاءات على ثلاث مهاراتٍ أساسيةٍ، وهي: مهارات حل المشكلات والمهارات المعرفية ومهارات التقويم.

وانبعثت من جديد في الآونة الأخيرة نظرية المهارات القيادية لتشهد اهتماماً واسعاً لدى عددٍ كبيرٍ من الدراسات التي ظهرت مؤخراً في مجال القيادة. وقدّمت الدراسات رؤيةً واقعيةً حول المهارات القيادية الواجب توافرها لدى الطالب في مؤسسات التعليم الجامعي بصفةٍ خاصةٍ، مثل دراسات (Talbot & Hallows, 2008; Maxwell, 2018; Ogurlu & Kouzes & Posner, 2012; Emir, 2013; Mumford, Komives, Lucas, & McMahon, 2013; Maxwell, 2018)

واعتمدت الباحثة من خلال مراجعة العديد من النماذج التي هدفت إلى قياس درجة ممارسة المهارات القيادية على نموذج القيادة القائم على المهارات (Mumford et.al (2007، والذي قسّم المهارات القيادية فيه مؤخرًا إلى ثلاثة أبعادٍ أساسيةٍ، واعتمدت عليه الدراسة الحالية لقياس المهارات؛ لكونه يقدم صورةً كاملةً عن المهارات كمفهومٍ متعدد الأبعاد، وهي: المهارات المعرفية والمهارات الإنسانية والمهارات الاستراتيجية.

تتضمن المهارات المعرفية تلك المهارات التي ترتبط بالقدرات المعرفية الأساسية للفرد، مثل مهارات جمع ومعالجة وتقويم المعلومات، وتحليل الأفكار والخبرات والنظريات، وتطبيقها في مواقف جديدة، ومهارات الاستماع الواعي، ومهارة التواصل الكتابي، ومهارة القراءة. بالإضافة إلى ذلك تتألف المهارة المعرفية من القدرة على تحليل المعلومات الرقمية، وامتلاك المعلومات والمهارات المرتبطة بسوق العمل، والقدرة على عرض الأفكار بأسلوبٍ علميٍ منظمٍ.

وتشير المهارات الإنسانية إلى تلك المهارات التي تمكن الفرد من العمل مع الآخرين، كما تنطوي المهارات الإنسانية على فهم ردود فعل الآخرين، ومهارة العمل الجماعي، ومهارة التفاوض للتوفيق بين وجهات النظر المتعارضة، ومهارات الإقناع للتأثير على الآخرين لتحقيق الأهداف بفعالية أكبر.

أما بالنسبة للمهارات الاستراتيجية فهي من أهم المهارات القيادية، وتتألف من مهارات التخطيط واتخاذ القرار، والمهارات الإدراكية، والقدرة على تحليل الموقف ككل؛ لضمان تحقيق الأهداف التي يسعى إليها الفرد. بالإضافة إلى ذلك تُعد مهارة حل المشكلات من أهم المهارات الاستراتيجية؛ حيث يواجه الفرد مواقف وأحداثًا تتطلب أن يمتلك القدرة على تشخيص المشكلات وتحديد أسبابها ووضع الحلول حتى يتمكن من تطوير أداء الجماعة التي تتم قيادتها تحقيقًا لأهدافهم المشتركة.

#### الدراسات السابقة:

تستعرض الباحثة فيما يلي بعض الدراسات السابقة العربية والأجنبية، ذات الصلة بموضوع البحث مرتبةً زمنيًا من الأحدث إلى الأقدم:

هدفت دراسة (Hevel, Martin, Goodman and Pascarella (2018 للكشف عن تأثير عضوية الجمعيات على مستوى المهارات القيادية لدى الطلبة من وجهة نظرهم، ولتحقيق هذا الهدف اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي. وتكوّن مجتمع الدراسة من جميع طلاب مرحلة

البكالوريوس في (٢٤) جامعة بالولايات المتحدة الأمريكية، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهداف البحث، واختيرت عينة عشوائية من الطلبة قوامها (٣,١٦٥) طالباً وطالبة. وأظهرت نتائج الدراسة أن لعضوية الجمعيات تأثيراً متوسطاً على مستوى ممارسة المهارات القيادية، وأن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة المهارات القيادية لصالح طلاب السنة النهائية ولصالح طلاب الكليات الأدبية.

أما دراسة (Brown & Rode 2018) هدفت للكشف عن تأثير التعلم عن طرق الأقران في تنمية المهارات القيادية المتمثلة في الكفاءة والثقة بالنفس والتأمل الذاتي ونمذجة الأدوار لدى طالبات كلية التمريض بالولايات المتحدة الأمريكية، ولتحقيق هذا الهدف اعتمدت الدراسة على منهج بحث الطرائق المركبة، وتكوّنت عينة الدراسة من (٧٩) طالبة بالمستويات الدراسية الأولى و(٦٩) طالبة من المستويات الدراسية المتوسطة و(٦٢) طالبة من المستويات الدراسية العليا بمعدل استجابة بلغ ١٠٠٪. وأظهرت نتائج الدراسة أن تأثير التعلم على الأقران تأثير مرتفع على طالبات المستويات الدراسية العليا مقارنة بنظائريهم من المستويات الدراسية الأخرى.

ولقد هدفت دراسة (Mays 2016) إلى الوقوف على دور المقررات الدراسية في تنمية المهارات القيادية لدى عينة من الطلبة بولاية نيوجيرسي الأمريكية. ولتحقيق هذا الهدف اعتمدت الباحثة على المنهج الكيفي. ولقد أظهرت نتائج الدراسة أن المقررات الدراسية المقدمة أسهمت في تعريف الطلبة بطبيعة المهارات القيادية ومساعدتهم على توظيف تلك المهارات، مثل التخطيط والتنظيم والمبادرة في المواقف التعليمية المختلفة، وفي زيادة فرصة ممارسة الحياة في المؤسسة التعليمية، ومشاركتهم في الحياة العامة، وفي مساعدتهم على تحقيق الأهداف التعليمية.

أما (Petroff 2015) فقد أجرى دراسة حول أثر المهارات القيادية على فعالية الطالب، وهل يختلف هذا الأثر باختلاف طبيعة الجامعة (حكومية-خاصة) مستخدماً أداة (دينسن) لقياس المهارات القيادية لدى عينة قوامها (٧,٥٧٠) من الطلبة. وقد توصلت الدراسة إلى وجود علاقة دالة إحصائية بين المهارات وفعالية الطالب، واختلفت هذه العلاقة باختلاف نوع الجامعة (حكومية -خاصة). بالإضافة إلى ذلك أكدت الدراسة على دور المهارات القيادية في زيادة فعالية الطالب.

كما هدفت دراسة (Overrocker 2015) إلى البحث في أثر البرامج الأكاديمية المقدمة في كليات المجتمع على تنمية المهارات القيادية لدى الطلبة، واعتمدت الدراسة على المنهج النوعي

السردى لتحقيق أهدافها، حيث استخدمت الدراسة طريقة المقابلة على عينةٍ قصديّةٍ من الطلبة. وأظهرت نتائج المقابلات التي أجريت مع الطلبة أنّ الأنشطة التعلّيمية لها تأثيرٌ إيجابيٌّ على تنمية المهارات القيادية لدى الطلبة على نحوٍ أدّى إلى تحسين مستوى التّحصيل والرغبة في الاستمرار في الدراسة.

أمّا دراسة سلامة والطراونة (٢٠١٢) هدفت للكشف عن مستوى مهارة اتخاذ القرار لدى طلاب مدارس الملك عبدالله، ولتحقيق ذلك الهدف اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفيّ التّحليلي، وطبّقت أداة الاستبانة على عينةٍ قوامها (١٥١) طالباً وطالبة، وأظهرت نتائج الدراسة أنّ مستوى ممارسة اتخاذ القرار متوسطة لدى عينة الدراسة، كما أظهرت وجود فروق ذات دلالةٍ إحصائيةٍ تُعزى للمستويات الدراسية العليا.

كما هدفت دراسة أبو نعمة (٢٠١١) للكشف عن دور عمادات شؤون الطلبة في الجامعات الأردنية في تنمية المهارات القيادية لدى طلبة البكالوريوس من وجهة نظرهم، ولمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالةٍ إحصائيةٍ تُعزى لمتغيرات الجنس والسُلطة المشرفة والمستوى الدراسي. وتكوّنت عينة الدراسة من (٧٢٢) طالباً من طلبة البكالوريوس في الجامعات الأردنية، ولقد استُخدم المنهج الوصفيّ التّحليلي، وطورت استبانةً لتحقيق أهداف الدراسة. وتوصلت الدراسة إلى أنّ دور عمادة شؤون الطلبة في الجامعات الأردنية في تنمية المهارات القيادية لدى طلبة البكالوريوس كان متوسطاً على الأداء ككل، وأظهرت نتائج الدراسة كذلك وجود فروق ذات دلالةٍ إحصائيةٍ في دور عمادة شؤون الطلبة في الجامعات الأردنية في تنمية المهارات القيادية لدى طلبة البكالوريوس لصالح الجامعات الحكومية، ووجود فروق دالةٍ إحصائيةٍ كذلك لصالح الإناث لصالح طلبة السنة الثالثة مقارنةً بزملائهم من طلبة السنة الرابعة.

وهدف دراسة Seprow (2011) إلى الوقوف على دور التفاعل بين الطلبة وأعضاء هيئة التدريس في تنمية المهارات القيادية لدى عينةٍ من الطلبة بالجامعة. ولتحقيق ذلك الهدف اعتمدت الدراسة على المنهج المقارن السببي، وطبّقت الدراسة على عينةٍ مكوّنةٍ من (٢,٩٣٧) عضواً من أعضاء هيئة التدريس من (٧٠) جامعة أمريكية وعلى (٩,٥٨٩) طالباً من (٦٧) جامعة، وعكست نتائج الدراسة أنّ للتفاعل الصّفيّ تأثيراً إيجابياً على مستوى الانهماك المؤسسي والاجتماعي لدى الطلبة وتنمية المهارات القيادية لديهم.

واهتمت دراسة الفريجات والريابعة ودعوم (٢٠١٠) بقياس درجة ممارسة مهارة إدارة الوقت لدى طالبات كلية عجلون الجامعية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي، ولتحقيق ذلك الهدف اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وطُبقت الدراسة على عينة قوامها (٤٦٠) طالبة، وأظهرت نتائج الدراسة أنّ درجة ممارسة إدارة الوقت متوسطة لدى عينة الدراسة على مستوى جميع أبعاد المهارة، وأظهرت كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المستويات الدراسية العليا في مجال التخطيط، ولم تظهر فروق في باقي أبعاد المهارة.

كما هدفت دراسة الأشقر (٢٠٠٨م) إلى الكشف عن مستوى مهارة الاتصال لدى طلاب الجامعات الأردنية، ولتحقيق ذلك الهدف اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وطُبقت الدراسة على عينة قوامها (٥٣٢) طالباً وطالبة، وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارة الاتصال تُعزى للمستوى الدراسي، ولم تُظهر الدراسة كذلك وجود فروق تُعزى لأثر الجامعة في تحسين مستوى مهارة الاتصال لدى الطلبة.

من خلال الطرح السابق واستعراض الدراسات السابقة يتبين أهمية موضوع المهارات القيادية، واهتمام الباحثين بتناول متغير الدراسة "المهارات القيادية" وأبعاده المختلفة في الجامعات عربياً وعالمياً، وأنّ تنمية المهارات القيادية ستكون لها أهمية كبيرة في مساعدة الطلبة على مواكبة التّحديات والمتغيرات المتسارعة في عالمنا المعاصر على نحوٍ ينعكس بشكلٍ إيجابيٍ على حياتهم مستقبلاً وعلى المجتمع ككل، حيث أكّدت بعض الدراسات مثل الفريجات وآخرون (٢٠١٠) وجود علاقة دالة و (Mays (2016) و Petroff (2015) بين فعالية الطالب ومستوى تحصيله الأكاديمي ومستوى مهاراته القيادية.

ويُضح كذلك من عرض الدراسات السابقة أنّ لها ارتباطاً وثيقاً بالبحث الحالي رغم الاختلاف في بعض الجوانب من حيث الموضوع، فالدراسة الحالية تختلف عن الدراسات السابقة في الموضوع من حيث الأصالة والتّركيز على "المهارات القيادية" دون التّشعب في غيرها من المتغيرات؛ كدراسة التي هدفت إلى دراسة تأثير عضوية الجمعيات على درجة ممارسة (Hevel et.al (2018 المهارات القيادية، والتي هدفت للتّعرف على تأثير استراتيجيّة التّعلم بالأقران على (Brown & Rode (2018).

مستوى ممارسة المهارات القيادية، ودراسة مايز (٢٠١٦) التي اهتمت بدراسة تأثير البرامج

الأكاديمية على المهارات القيادية لدى الطلبة، بالإضافة إلى ذلك تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أن معظم الدراسات السابقة التي طبقت في الجامعات هدفت لقياس عدد محدود من المهارات القيادية، مثل دراسة الأشقر (٢٠٠٨) التي اقتصرت على دراسة مستوى مهارة الاتصال ودراسة السلامة والطراونة (٢٠١٢) التي اقتصرت على درجة ممارسة مهارة إدارة الوقت، في حين أن الدراسة الحالية اهتمت بتقديم صورة كاملة عن المهارات القيادية كمفهوم متعدد الأبعاد باعتمادها على نموذج المهارات القيادية للعالم (Mumford et.al (2007).

من حيث المنهج المستخدم تتفق الدراسة الحالية عموماً مع كافة الدراسات السابقة العربية والأجنبية في استخدام المنهج الوصفي التحليلي، في حين تختلف في المنهج Brown & Rode التي (٢٠١٨) عن دراسة انتهجت "منهج الطرائق المركبة" ودراسة حيث اتخذت المنهج الكيفي منهجاً لها، ودراسة (Mays (2016 حيث اتخذت المنهج السردى منهجاً لها، ودراسة (Overrocker (2015 انتهجت "المنهج المقارن السببي" (Seprow (3011).

ومن حيث مجتمع الدراسة وعينتها تُظهر الدراسات السابقة التباين في المجتمعات بحسب كل دراسة، حيث تنوعت من حيث الحجم والخصائص الخاصة بكل عينة لشمولها بيئات عربية وأجنبية، في حين اتفقت الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في تركيزها على "بيئة التعليم الجامعي" باستثناء دراسة سلامة والطراونة (٢٠١٢)، وأما عينة البحث الحالي العينة العشوائية، في حين كانت هناك عينات لدراسات اتخذت العينة القصدية عند إجرائها للمقابلات. (Overrocker (2015 مثل عينة دراسة ومن حيث النتائج فلم تسفر نتائج الدراسات السابقة عن وجود اتفاق فيما بينها بالنسبة لدرجة ممارسة المهارات القيادية من قبل الطلبة، بينما أظهرت نتائج بعض الدراسات ارتفاع درجة ممارسة الطلبة للمهارات القيادية مثل السلامة والطراونة (٢٠١٢)، ودراسة (Brown & Rode (2018) دراسة وأظهرت نتائج بعض الدراسات الأخرى أن مستوى ممارسة المهارات القيادية متوسط نسبياً، مثل دراسة الفريجات وآخرون (٢٠١٠).

ولقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تحديد الإجراءات المنهجية، وتصميم الأدوات التي اعتمدت عليها الدراسة الحالية؛ لجمع البيانات وتحليل النتائج على ضوء نتائج الدراسات السابقة وتفسيرها.

### منهج البحث:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي لقياس درجة ممارسة المهارات القيادية لدى الطالبات، حيث إنه يتناسب مع طبيعة البحث وأهدافه؛ فمن خلاله يتم وصف المشكلة، وموضع البحث، وجمع البيانات عنها، وقياسها، وتحليلها، وتصويرها (عبيدات وعبدالحق وعدس، ٢٠١٥)، والوصول إلى استنتاجات تسهم في تحسين مستوى المهارات القيادية لدى الطالبات.

### مجتمع الدراسة وعينتها:

تألف المجتمع الأصلي الذي اشتمت منه عينة الدراسة من طلاب المستوى الدراسي الرابع والثامن بكلية التربية بجامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل في العام الدراسي ١٤٣٩-١٤٤٠هـ، والبالغ عددهم (١٥٦)، واختيرت عينة عشوائية منهن قوامها (١٠١) طالبة. ويبين التالي عدد الاستبانات التي وُزعت وعدد الاستبانات التي تم التحليل الإحصائي وفقاً لها:

#### جدول رقم (١)

عدد الاستبانات الكلي والصالح منها

عدد ما وُزِع	عدد ما حُصل عليه	عدد الاستبانات غير الملائمة	عدد الاستبانات الصحيحة	النسبة المئوية للاستبانات الصحيحة
١٥٠	١١٢	٠	١١٢	%١٠٠

ويبين جدول (٢) خصائص عينة الدراسة على النحو التالي:

#### جدول رقم (٢)

خصائص عينة الدراسة

المتغير	فئات المتغير	العدد	النسبة المئوية
التخصص	علمي	٥٥	%٤٩,١
	أدبي	٥٧	%٥٠,٩
	الإجمالي	١١٢	%١٠٠
المستوى الدراسي	المستوى الرابع	٥٣	%٤٧,٣
	المستوى الثامن	٥٩	%٥٢,٧
	الإجمالي	١١٢	%١٠٠

النسبة المئوية	العدد	فئات المتغير	المتغير
٪١٧,٠	١٩	نعم	التدريب على مهارات القيادة
٪٨٣,٠	٩٣	لا	
٪١٠٠	١١٢	الإجمالي	
٪٦٣,٤	71	نعم	المشاركة المجتمعية
٪٣٦,٦	41	لا	
٪١٠٠	١١٢	الإجمالي	

#### أدوات الدراسة:

استُعين بالاستبيان كأداةٍ للدراسة الميدانية الحالية للإجابة عن أسئلة الدراسة وتحقيق أهدافها، واعتمدت الباحثة في تصميم الاستبانة على مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة بالموضوع محل الدراسة، والاستفادة من آراء المحكمين حول الأداة، وتألفت الاستبانة من (٤٢) فقرة لقياس المهارات القيادية لدى الطالبات، وُزعت على ثلاثة محاور أساسية، وهي: المهارات المعرفية، المهارات الإنسانية، المهارات الاستراتيجية. ولقد استعانت الباحثة في بنائها على نموذج Mumford et.al (2007) للمهارات القيادية. واعتمد على مقياسٍ رباعيٍّ يتدرج من (دائمًا - غالبًا - أحيانًا - نادرًا).

#### صدق الأداة وثباتها:

للتأكد من الصدق الظاهري للأداة عرضت الباحثة الاستبيان على تسعة من المحكمين من أساتذة التربية في صورتها الأولية من أعضاء هيئة التدريس لإبداء آراءهم حول مدى مناسبة أبعاد الاستبيان، ومدى وضوح العبارات، وارتباطها بكل بُعدٍ من الأبعاد. وبعد جمع آراء المحكمين أجرت الباحثة التعديلات التي اقترحتها المحكمون بحذف وإضافة بعض العبارات. بالإضافة إلى ذلك حسب صدق الاتساق الداخلي للاستبانة بواسطة معامل ارتباط بيرسون؛ لقياس العلاقة بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة. ولقد تراوحت قيم معامل الارتباط بين (٠,٧٤ - ٠,٨) مما يعكس صدق الاتساق الداخلي بين عبارات الاستبيان.

#### المعالجة الإحصائية لبيانات الدراسة:

لمعالجة بيانات الدراسة إحصائياً والإجابة عن أسئلتها أتبعته الباحثة الخطوات التالية:

١. التّعبير عن فئات الاستجابة الرباعية بشكلٍ كميّ، حيث أُعطيت الدّرجات (١،٢،٣،٤) لاستجابات أفراد العيّنة على بنود وعبارات الاستبيان.
  ٢. حُسبت التكرارات والنسب المئوية والانحراف المعياري لدرجات كل عبارة من عبارات الاستبيان.
  ٣. حساب الأوزان النسبية لكل مفردة (مؤشر) والوزن النسبي للمحور ككل، وذلك بحساب المتوسط الحسابي: المتوسط الحسابي = مجموع حاصل ضرب كل تكرارٍ في الدّرجة المقابلة ÷ عدد العينة.
- وفُسّرت الأهمية النسبية لكل مفردة (مؤشر) بالاستعانة بمقياس ليكرت المفسّر للمتوسط الحسابي كما يوضّحه الجدول التالي:

### جدول رقم (٣)

مقياس ليكرت لتفسير المتوسط الحسابي لدرجة الاستجابة

درجة	النتيجة	المتوسط الحسابي	
		إلى	من
أبداً	١	١,٧٥	١
نادراً	٢	٢,٥٠	١,٧٦
غالباً	٣	٣,٢٥	٢,٥١
دائماً	٤	٤	٣,٢٦

### نتائج الدراسة وتفسيرها:

- بعد إجراء المعالجات الإحصائية لبيانات الدراسة عرضت النتائج على النحو التالي:
- الإجابة على السؤال البحثي الأول وينصُّ على: "ما مستوى مهارات القيادة لدى طالبات كلية التربية في جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل من وجهة نظر الطالبات؟"
- ولدراسة مستوى المهارات القيادية لدى طالبات كلية التربية تمّت الدراسة على اتجاهين تمثّل الأول في الدراسة الإجمالية لاستجابات العيّنة على الاستبانة (إجمالاً)، ثمّ الدراسة التفصيلية لاستجابات عيّنة الدراسة على بنود الاستبانة بكلِّ بُعدٍ (تفصيلاً).

أولاً: الدراسة الإجمالية لاستجابات عينة الدراسة: تمّت الدراسة الإجمالية لاستجابات أفراد العينة بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات استجابات عينة الدراسة حول مستوى المهارات القيادية لدى طالبات كلية التربية في جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل بشكلٍ مجملٍ كما يوضح ذلك الجدول رقم (٤):

جدول رقم (٤)

المتوسّطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة حول مستوى مهارات القيادة (إجمالاً)

المهارة	عدد المؤشّرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التّرتيب
المهارات المعرفية	١٢	35.68	4.87	٣
المهارات الإنسانية	١٥	49.58	4.98	١
المهارات الاستراتيجية	١٥	47.36	5.95	٢
المهارات القيادية ككل	٤٢	132.47	12.48	

ويُتضح من الجدول السّابق أنّ مستوى ممارسة المهارات القيادية ككل مرتفع، إذ بلغ المتوسط الحسابي الكلي (132.47) بانحرافٍ معياري (12.48)، ويمكن أن يُعزى ذلك إلى الجهود المبذولة من قبل الجامعة لتقديم خدماتٍ معرفيةٍ وتعليميةٍ عالية الجودة وتنمية مهارات طلابها، حيث أصبح من أهم الأهداف الاستراتيجية التي تسعى الجامعة لتحقيقه، وجاء مستوى تحقّق المهارات المعرفية بدرجةٍ متوسطة، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي لمستوى تحقّق المهارات المعرفية (35.68) بانحرافٍ معياري (4.87)، وجاء مستوى تحقّق المهارات الإنسانية بدرجةٍ مرتفعة، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي (49.58) بانحرافٍ معياري (4.98)، وجاء مستوى تحقّق المهارات الاستراتيجية بدرجةٍ مرتفعة، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي لمستوى تحقّق المهارات الاستراتيجية (47.36) بانحرافٍ معياري (5.95)، ولقد جاءت المهارات الإنسانية في المرتبة الأولى بين المهارات القيادية الثلاثة، وتنفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (Posner,2014) ويمكن أن تفسّر الباحثة ذلك لقدرة الإناث على التّعبير والتّفاعل والتّواصل اللغوي والتّفاعل الاجتماعي الإيجابي مع الآخرين، كما يؤكد ذلك نتائج الدراسات التي أجراها كلٌّ من خلف الله (٢٠١٠) وعلي (٢٠١٧) في كون الإناث أكثر قدرةً على اكتساب مهارات التّفاعل الاجتماعي والتّواصل اللغوي نتيجةً لبعض العوامل البيئية والبيولوجية.

## ثانياً: الدراسة التفصيلية لاستجابات عينة الدراسة بدراسة المؤشرات الفرعية لكل مهارة:

لقد أظهرت النتائج الفرعية لأبعاد المهارات القيادية الثلاثة (المعرفية، الإنسانية، الاستراتيجية) تفسيراً لأظهر النتائج المرتبطة، حيث جاءت المفردة (٣) في المرتبة الأولى بمتوسطٍ حسابي (٣,٤٤)، وقد حلت المفردات (١٠، ٨) والتي نصّها: "أطلع على مزيدٍ من القراءات المرتبطة بالمقررات الدراسية"، "أمتلك المعلومات والمهارات المرتبطة بسوق العمل" في المرتبة الأخيرة بمتوسطٍ حسابي بلغ (٢,٢٨، ٢,٦٥) لكلٍ منهما على التوالي، ويرجع ذلك إلى تقليدية وجمود المحتوى التعليمي لبعض المقررات الدراسية على نحوٍ يؤثر على قدرة الطالبات على اكتساب المهارات المرتبطة بسوق العمل، بالإضافة إلى أن الاعتماد على طرق تدريس بعض المقررات أثر على رغبة الطالبات في الاطلاع على مزيدٍ من القراءات المرتبطة بالمقررات الدراسية، وحلت المفردة (١٤) ونصّها: "أستمع من أجل فهم واستيعاب الآخرين" من المهارات الإنسانية في المرتبة الأولى إذ بلغ المتوسط الحسابي (٣,٥٤)، وقد حلت المفردة (٢١) ونصّها: "أرغب في العمل ضمن مجموعة" في المرتبة الأخيرة بمتوسطٍ حسابي بلغ (٣,٠٠)، ويمكن أن يعزى ذلك إلى جمود أساليب التقييم التي تشجع التفاعل والتعاون بين الطلبة فيما بينهم، دون الاهتمام بتزويد الطالبات بالمهارات التي تساعد على العمل ضمن مجموعة عمل بشكلٍ فعالٍ لإتمام المهام المطلوبة منهم؛ مما انعكس على انخفاض رغبة الطالبات في العمل في مجموعات؛ فجاءت هذه المفردة في المرتبة الأخيرة بين المهارات القيادية الإنسانية، وجاءت المفردة (٢٨) من المهارات الاستراتيجية في المرتبة الأولى ونصّها: "أرتب الأعمال المطلوب إنجازها حسب أهميتها"، إذ بلغ المتوسط الحسابي لها (٣,٥١)، وحلت المفردة (٣٤) - ونصّها: "أمتلك القدرة على تحديد الأساليب اللازمة لتحقيق أهدافي" - في المرتبة الأخيرة بمتوسطٍ حسابي بلغ (٢,٨٣)، ويمكن أن يعزى هذا - كما توضح الدراسات السابقة، مثل دراسة (Avolio & Gardner, 2005; Komives et.al, 2013) - إلى أن تضمين المقررات التربوية لبعض الموضوعات المرتبطة بالقيادة غير كافٍ لتنمية قدرة الطالبات على تحديد الأساليب اللازمة لتحقيق أهدافهنّ، والتي تعدّ من الخطوات الأساسية في عملية التخطيط؛ فمن الصعب تنمية تلك المهارات عن طريق المحاضرات النظرية فقط.

إجابة السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى ممارسة المهارات القيادية ترجع

إلى المتغيرات (المستوى الدراسي، التخصص، التدريب، المشاركة المجتمعية)؟

وللإجابة على السؤال البحثي اختُبرت صحة الفروض الآتية:

- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين استجابات عينة البحث حول مستوى ممارسة المهارات القيادية يُعزى إلى المستوى الدراسي.
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين استجابات عينة البحث حول مستوى ممارسة المهارات القيادية يُعزى إلى التخصص.
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين استجابات عينة البحث حول مستوى ممارسة المهارات القيادية يُعزى إلى التدريب.
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين استجابات عينة البحث حول مستوى ممارسة المهارات القيادية يُعزى إلى المشاركة المجتمعية.

#### أولاً: اختبار صحة الفرض الأول:

- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين استجابات عينة البحث حول درجة ممارسة المهارات القيادية ومستوى ممارسة المهارات القيادية يُعزى إلى المستوى الدراسي (رابع - ثامن).  
يتضمن متغير النوع مستويين هما (الرابع - الثامن)، لذا استخدم اختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي المجموعتين لمستوى ممارسة المهارات القيادية، ويوضح ذلك الجدول التالي:

#### جدول رقم (٦)

اختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي مجموعتي البحث (الرابع - الثامن)

البُعد	المستوى الدراسي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
المهارات المعرفية	رابع	٥٣	36.1698	4.61076	.992	١١٢	.931
	ثامن	٥٩	35.2542	5.10440			
المهارات الإنسانية	رابع	٥٣	49.0755	4.51855	1.017	١١٢	.130
	ثامن	٥٩	50.0339	5.36260			
المهارات الاستراتيجية	رابع	٥٣	48.0000	5.01199	1.042	١١٢	.080
	ثامن	٥٩	46.8136	6.66301			
المهارات القيادية ككل	رابع	٥٣	132.9020	10.37353	.334	١١٢	.094
	ثامن	٥٩	132.1017	14.13933			

يتضح من الجدول السابق رقم (٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المهارات القيادية

وأن هذه الفروق لصالح المستوى الدراسي الثامن. ومن ثم لا يتم قبول الفرض الصفري، الذي ينص على عدم وجود فروق بين استجابات عينة البحث حول المهارات القيادية تُعزى إلى المستوى الدراسي (رابع - ثامن) لصالح طالبات المستوى الثامن، وتثقف نتائج هذه الدراسة مع دراسة (2018) et.al Hevel، ويمكن أن تفسر الباحثة الفرق بين المجموعتين بأن مشاركة طالبات المستويات العليا في العديد من الفرص والأنشطة المتنوعة التي تتم داخل وخارج القاعات الدراسية على مدار سنوات الدراسة بالكلية، والتي ساهمت في إكسابهن العديد من المهارات القيادية المعرفية والاستراتيجية والإنسانية مقارنةً بنظائرن في المستويات الدراسية الدنيا واللواتي لم تتح لهن بعد نفس نسبة المشاركة التي أتاحت لزميلاتهن في المستوى الثامن على نحو أثر تأثيراً إيجابياً لطالبات المستويات الدراسية العليا.

#### ثانياً: اختبار صحة الفرض الثاني:

- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين استجابات عينة البحث حول مستوى ممارسة المهارات القيادية يُعزى إلى التخصص (علمي - أدبي). يتضمن متغير التخصص مستويين هما (علمي - أدبي). لقد استُخدم اختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي المجموعتين لمستوى ممارسة المهارات القيادية، ويوضح ذلك الجدول التالي:

#### جدول رقم (٧)

اختبار لدلالة الفرق بين متوسطي عينة البحث (علمي - أدبي)

البعد	التدريب	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
المهارات المعرفية	علمي	٥٥	36.4364	4.74445	1.608	١١٢	.676
	أدبي	٥٧	34.9649	4.93517			
المهارات الإنسانية	علمي	٥٥	48.9455	5.34865	-1.329	١١٢	.596
	أدبي	٥٧	50.1930	4.56477			
المهارات الاستراتيجية	علمي	٥٥	47.1667	5.98977	339-	١١٢	.063
	أدبي	٥٧	47.5536	5.97546			

.032	١١٢	-.160	13.66087	132.2778	٥٥	علمي	المهارات القيادية
			11.36066	132.6607	٥٧	أدبي	ككل

يُتضح من الجدول السابق عدم وجود فروقٍ في مستوى ممارسة المهارات القيادية إجمالاً والمهارات الاستراتيجية خاصةً تُعزى إلى متغير التخصّص، وبذلك يُقبلُ الفرض الصّفري الذي ينصُّ على عدم وجود فروقٍ بين استجابات عيّنة البحث حول مستوى المهارات القيادية. وقد يُعزى ذلك إلى نفس الأساليب والبيئة التعلّيمية التي تتعرّض لها الطالبات واحدة على نحوٍ انعكس في عدم وجود فروقٍ في مستوى ممارسة المهارات القيادية بينهنّ. كما أنّ الخدمات والمصادر الأكاديمية التي توفرها الكلية واحدةً لجميع الطالبات فالجميع لديه نفس الفرص. ولقد أظهرت النتائج وجود فروقٍ في مستوى ممارسة المهارات المعرفية لصالح المجموعة العلمية، وقد يُعزى ذلك إلى أنّ طبيعة الدراسة العلمية تتطلّب من الطالب توظيف مهارته الذهنية وقدراته العقلية للنجاح في تلك التخصّصات بما يحقق أهدافه المنشودة.

اختبار صحّة الفرض التّالث:

- لا يوجد فرقٌ ذو دلالةٍ إحصائيةٍ بين استجابات عيّنة البحث حول درجة ممارسة المهارات القيادية يُعزى إلى التّدريب على المهارات القيادية (مدرّب - غير مدرّب).
- يتضمّن متغير التّدريب مستويين هما (مدرّب - غير مدرّب)، لذا استُخدم اختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي المجموعتين لدرجة ممارسة المهارات القيادية، ويوضّح ذلك الجدول التّالي:

#### جدول رقم (٨)

اختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي مجموعتي البحث

الدلالة الإحصائية	درجة الحرية	ت	الانحراف المعياري	المتوسط	العدد	التّدريب	البُعد
.040	١١٢	1.240	3.02076	37.0000	١٩	مدرّب	المهارات المعرفية
			5.15655	35.3978	٩٣	غير مدرّب	

البُعد	التدريب	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
المهارات الإنسانية	مدرب	١٩	53.0000	3.53553	3.182	١١٢	.065
	غير مدرب	٩٣	48.9462	5.02032			
المهارات الاستراتيجية	مدرب	١٩	48.6471	6.24441	1.029	١١٢	.399
	غير مدرب	٩٣	47.0220	5.92917			
المهارات القيادية ككل	مدرب	١٩	138.6471	8.50692	2.303	١١٢	.148
	غير مدرب	٩٣	131.1538				

يُتضح من الجدول رقم (٨) وجود فروقٍ في مستوى ممارسة المهارات القيادية تُعزى إلى متغير التدريب لصالح الطالبات اللواتي حصلن على برامج تدريبية في مجال المهارات القيادية، وبذلك يُرفض الفرض الصفري الذي ينصُ على عدم وجود فروقٍ بين استجابات عينة البحث حول مستوى المهارات القيادية تُعزى إلى متغير التدريب، ويمكن أن يُعزى ذلك إلى دور البرامج التدريبية في تنمية وصقل مهارات الطالبات على نحوٍ يمكنهنَّ من تحقيق أهدافهنَّ، ويساهم في تطوير آفاقهنَّ السلوكية على المستوى المنشود، فالتدريب الجيد يؤهل الطلبة أفضل تأهيلٍ يتناسب مع متطلبات سوق العمل؛ لأنَّ سوق العمل يتطلب العديد من الإمكانيات والمهارات التي يُعدُّ التدريب من الوسائل الأساسية للحصول عليها، فالطالبات تمتلكن العديد من المهارات، ولكن ربَّما لا توجد الفرصة لتحسين مستوى تلك المهارات. والدورات التدريبية المنظمة ترشد الطالبات إلى الطريق الصحيح وتزودهنَّ بأدوات تحسين تلك المهارات.

اختبار صحّة الفرض الرّابع:

- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين استجابات عيّنة البحث حول درجة ممارسة المهارات القيادية يُعزى إلى المشاركة المجتمعية.
- يتضمّن متغيّر الفرقة المشاركة المجتمعية مستويين (مشارك - غير مشارك)، لذا استخدم اختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي المجموعتين لدرجة ممارسة المهارات القيادية، ويوضّح ذلك الجدول التّالي:

جدول رقم (٩)

اختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي مجموعتي البحث

البُعد	المشاركة المجتمعية	العدد	التوسط	الانحراف المعياري	ت	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
المهارات المعرفية	مشارك	٧١	36.4225	3.91941	2.132	١١٢	.007
	غير مشارك	٤١	34.4146	6.04142			
المهارات الإنسانية	مشارك	٧١	50.9437	4.79847	4.069	١١٢	.485
	غير مشارك	٤١	47.2195	4.42443			
المهارات الاستراتيجية	مشارك	٧١	48.1014	5.01511	1.699	١١٢	.006
	غير مشارك	٤١	46.1220	7.17355			
المهارات القيادية	مشارك		135.2754	9.85913	3.179	١١٢	.009

البُعد	المشاركة المجتمعية	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
	غير مشاركة		127.7561	14.94119			

يتضح من الجدول السابق رقم (٩) وجود فروق في مستوى ممارسة المهارات القيادية تُعزى إلى متغير المشاركة المجتمعية لصالح الطالبات المشاركات في الأنشطة المجتمعية، وبذلك يُرفض الفرض الصفري الذي ينص على عدم وجود فروق بين استجابات عينة البحث حول مستوى ممارسة المهارات القيادية تُعزى إلى متغير المشاركة، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (AlGhamdi & Ahmed 2018) ويمكن أن يُعزى ذلك إلى أن المشاركة في الأنشطة المجتمعية يساهم في تنمية العديد من المهارات المعرفية كالتحليل والتفسير والربط والتدريب على التواصل مع الآخرين، وتنمية المهارات الإنسانية كمهارات الحوار والنقاش، وتقوية العلاقات الاجتماعية السليمة، والتَّمتع بالمرونة في التعامل، وإكساب مهارات العمل الجماعي، واحترام رأي الآخرين، وإقامة علاقات جيدة معهم. فمشاركة الطالبات في مثل هذه الأنشطة يمكنهن من تطبيق ما تعلمنه في قاعة المحاضرات، والتعامل مع المواقف المشككة التي قد تحدث وإيجاد حلول لها، ودراسة وتحليل معطيات الموقف، واتخاذ قرار في ضوءها وغيرها من المهارات القيادية.

#### ملخص نتائج الدراسة:

- لقد حظي موضوع تطوير قدرات الطلبة وإكسابهم المهارات القيادية التي تساعدهم على التَّميُّز باهتمام كبير من قبل الجامعات، ولهذا هدفت الدراسة الحالية للكشف عن درجة ممارسة المهارات القيادية لدى طالبات كلية التربية جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل من وجهة نظرهن. ولقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى ممارسة المهارات القيادية ككل مرتفع لدى الطالبات، إذ بلغ المتوسط الحسابي الكلي (132.47) بانحراف معياري (12.48)، ولقد جاءت المهارات الإنسانية في المرتبة الأولى بين المهارات القيادية الثلاثة، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي (49.58) بانحراف معياري (4.98)، وجاء مستوى تحقق المهارات الاستراتيجية بدرجة مرتفعة كذلك، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي لمستوى تحقق المهارات الاستراتيجية (47.36)

بانحرافٍ معياريٍّ (5.95)، وجاء مستوى تحقُّق المهارات المعرفيةً بدرجةٍ متوسطةٍ، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابيٍّ لمستوى تحقُّق المهارات المعرفيةً (35.68) بانحرافٍ معياريٍّ (4.87). ولقد أظهرت نتائج الدراسة كذلك وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيةٍ في مستوى المهارات القيادية تُعزى إلى المستوى الدراسيٍّ (رابع - ثامن)، وأنَّ هذه الفروق لصالح المستوى الدراسيٍّ الثامن، بينما لم تُظهر النتائج وجود فروقٍ في مستوى ممارسة المهارات القياديةٍ إجمالاً تُعزى إلى متغيِّر التخصُّص، وأظهرت النتائج وجود فروقٍ في مستوى ممارسة المهارات القياديةٍ تُعزى إلى متغيِّر التدرُّب لصالح الطالبات اللواتي حصلن على برامجٍ تدريبيةٍ في مجال المهارات القيادية، وإلى متغيِّر المشاركة المجتمعيةٍ لصالح الطالبات الأكثر مشاركةً في الأنشطة المجتمعية.

وترى الباحثة أهميةً إجراء دراساتٍ دوريةٍ للتعرُّف على درجة ممارسة الطالبات للمهارات القيادية، والمعوقات التي تحول دون تعزيز تلك المهارات لدى الطالبات، والاستفادة من نتائج تلك الدراسات لتوجيه ممارسات أعضاء هيئة التدرُّس داخل وخارج الصَّف الدراسيٍّ لتعزيز وتنمية تلك المهارات وللتغلب على تلك المعوقات.

#### التوصيات:

- بناءً على النتائج التي توصَّلت إليها الباحثة تُقدم الدراسة مجموعةً من التوصيات والمقترحات التي يمكن من خلالها تحسين درجة ممارسة المهارات القيادية لدى الطالبات على النحو الآتي:
- أظهرت نتائج الدراسة أنَّ درجة تحقُّق المهارات المعرفية جاءت بدرجةٍ متوسطةٍ، وبناءً على ذلك ترى الباحثة أهمية تهيئة بيئةٍ تعليميةٍ ثريةٍ تتحدَّى الطالبات، وتعمل على تنمية مهارات تقويم المعلومات التي تُعرض في القاعة الدراسية وتحليلها وتطبيقها، وتصميم أنشطةٍ تعليميةٍ تسهم في تنمية مهارات الكتابة والتحدُّث والاستماع على نحوٍ يُعزِّز مهاراتهنَّ القيادية.
  - توظيف استخدام الوسائط التكنولوجية الحديثة في قاعة المحاضرات، ودمج منتديات المناقشة في كلِّ مقررٍ من المقررات الدراسية؛ لإثراء عملية النقاش والتفاعل بين الطلبة بعضهم بعضاً، وبين الطلبة وأساتذتهم على نحوٍ يساهم في زيادة دافعية الطالبات نحو التعلُّم، وتطبيق المعرفة لحلِّ المشكلات المحيطة، وفي إثراء بيئة التعلُّم، وفي تحسين عددٍ من المهارات القيادية لدى الطالب ومن أهمها المهارات الإنسانية والمعرفية.
  - تطوير مهارات أعضاء هيئة التدرُّس من خلال برامجٍ تدريبيةٍ مطوَّرة، تتضمن أساليب حديثة

لإدارة الصَّف، واستراتيجيات تدريس حديثة، وأساليب تقويم تعمل على تحسين درجة ممارسة المهارات القيادية لدى الطالبات.

- أظهرت نتائج الدراسة فروقاً في مستوى ممارسة المهارات القيادية لدى الطالبات تُعزى إلى متغير المشاركة المجتمعية لصالح الطالبات الأكثر مشاركة في الأنشطة المجتمعية، وبناءً على ذلك توصي الباحثة بأهمية إتاحة فرص متنوعة لمشاركة عدد أكبر من الطالبات في الأنشطة اللأصافية، ومع أعضاء المجتمع المحلي لخدمة المجتمع على نحو يساهم في تنمية مهاراتهم القيادية، حيث إن المشاركة في تلك الأنشطة من شأنها أن تساهم في ترقية مهارات الطالب لكي يصبح قائداً.
- استحداث مقرر في المهارات القيادية يُعد من قبل المتخصصين في مجال العلوم الإدارية بهدف تعزيز المهارات القيادية.
- عقد لقاءات تجمع بين الطالبات مع ذوي الخبرة وأصحاب التجارب يتم من خلالها تبادل الخبرات والتجارب القيادية المختلفة.
- أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق في مستوى ممارسة المهارات القيادية تُعزى إلى متغير التدريب لصالح الطالبات اللواتي حصلن على برامج تدريبية في مجال المهارات القيادية، وبناءً على ذلك توصي الباحثة بأهمية وضع خطة كاملة لتقديم سلسلة من البرامج التدريبية التي تُقدم للطالبات؛ وتهدف إلى تنمية مهارتهن القيادية على نحو يساهم في تعزيزها.

المراجع:

المراجع العربية:

ابن منظور. (١٩٩٤). لسان العرب (ط ٣). لبنان: دار صادر للطباعة والنشر.

أبو نعمة، باسم (٢٠١١). دور عمادات شؤون الطلبة في الجامعات الأردنية في تنمية المهارات القيادية لدى طلبة البكالوريوس من وجهة نظرهم. رسالة ماجستير، الأردن، جامعة الشارقة الأوسط، استرجعت من:

بتاريخ <https://platform-almanhal-com.library.iau.edu.sa/Reader/Thesis/24479>  
٢٠١٩-٥-٥.

حريم، حسين (٢٠١٦). مبادئ الإدارة الحديثة: النظريات والعمليات ووظائف المنظمة. عمان: دار حامد للنشر.

خلف الله، حسين (٢٠١٠). المهارات اللغوية والتفاعل الاجتماعي وسط الجالية الأفريقية. العراق: مكتبة الشروق.

رؤية ٢٠٣٠. (٢٠١٦). رؤية ٢٠٣٠. استرجعت من <https://vision2030.gov.sa/> بتاريخ ٢٦/٤/٢٠١٩. رؤية ٢٠٣٠، محمد والطراونة، عبدالله (٢٠١٢). مهارات اتخاذ القرار لدى طلبة مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز، مجلة مؤتمري للبحوث والدراسات، ٢٧(٥)، ١٩٧، ٢٦٨-٢٨٩.

الأشقر، وفاء. مدى تحقيق مهارة الاتصال لدى طلبة الجامعات الأردنية. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، ٢(٣٢)، ٤٦٣-٤٨٧.

الفريجات، عمار والريابعة، عمر ودعوم، حامد (٢٠١٠). درجة فاعلية إدارة الوقت لدى طالبات كلية عجلون الجامعية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي، مجلة الجامعة الإسلامية، ١٨(٢)، ٤٤٧-٤٧٨.

القحطاني، سالم (٢٠١٦). القيادة الإدارية التحوّل نحو نموذج القيادي العالمي (ط ٣). الدمام، المملكة العربية السعودية: مكتبة المتنبّي.

عبيدات، ذوقان وعبد الحق، كايد وعدس، عبدالرحمن (٢٠١٥). البحث العلمي: مفهومه وأدواته وأساليبه. عمان: دار الفكر.

علي، أشرف (٢٠١٧م). مهارات التّواصل اللّغوي وعلاقتها بالتّفاعل الاجتماعي لأبناء بعض الجاليات الإفريقيّة، دراسات إفريقيّة، ٥٧، ٨٣-١١٢.

المخلافي، سرحان (٢٠١٧م). القيادة الفعّالة وإدارة التّغيير في المنظّمات. الدمام: مكتبة المتنبّي.

محمّد، غادة (٢٠١٧م). المهارات القياديّة اللاّزمة في العمل الجماعي لطلبة المرحلة الأساسيّة العليا في الأردن من وجهة نظر المديرين والمعلمين. مجلّة دراسات العلوم التربويّة، ٤٤، ١١٧-١٢٩.

مرتضى وآخرون (٢٠١٨م). أسس الإدارة التّعليميّة: التّطوّر الإداري والقضايا المعاصرة. الدمام: مكتبة المتنبّي.

### المراجع العربيّة المترجمة: Arabic references in English

Harem, Hussein (2016). *Principles of Modern Management: Theories, Processes and Functions of the Organization*. Amman: Hamid Publishing House.

Kalafalla, Hussein (2010). *Language skills and social interaction among the African community*. Iraq: Shorouk Library.

Alashger, Wafa. (2010). Degree of achievement of communication skills among Jordanian university students. *Journal of the Faculty of Education, Ain Shams University*, 2 (32), 463- 487.

Al-Freihat, Ammar (2010). The degree of effectiveness of time management among students of Ajloun University College and its relation to academic achievement, *Journal of the Islamic University*, 18 (2).

Alsalama, Mohammed and Trojan, Abdullah (2012). Decision Making Skills for Students of King Abdullah II School of Excellence, *Mu'tah Journal for Research and Studies*, 27 (5),1-12.

Ali, Ashraf (2017). The skills of linguistic communication and its relation to the social interaction of the children of some African communities, *African studies*, 57, 83-112.

Makhlafi, Sarhan (2017). *Effective leadership and change management in organizations*. Damman: Al Mutanabi Library.

Mohammed, Ghada (2017). Leadership skills required in the group work of the students of the basic stage in Jordan from the perspective of principals and teachers. *Journal of Educational Sciences Studies*, 44, 117-129.

Murtada et al. (2018). *Principles of Educational Management: Administrative*

*Development and Contemporary Issues*. Dammam: Al Mutanabi Library.

### المراجع الأجنبية: References

- AlGhamdi, A & Ahmed, E. (2018). Leadership skills of Female University Students in Saudi Arabia: Possibilities for Improvement. *Journal of Global Research in Education and Social Science*, 11(1), 1-14.
- Avolio, B. J. & Gardner, W. L. (2005). Authentic leadership development: Getting to the root of positive forms of leadership. *The Leadership Quarterly*, 16(3), 315-338.
- Brown, K., & Rode, J. (2018). Leadership Development Through Peer-Facilitated Simulation in Nursing Education. *Journal of Nursing Education*, 57(1), 53-57. DOI:10.3928/01484834-20180102-11.
- Chunoo, V., & Osteen, L. (2016). Purpose, mission, and context: The call for educating future leaders. In K.L. Guthrie and Osteen (Eds), *New Directions for Higher Education*. CA: Jossey Bass.
- Costley, D. & Todd, R. (1987), *Human Relations in Organizations*, 3<sup>rd</sup> ed., West Publishing Company, St Paul, MN.
- Dugan, J. P. (2006). Involvement and leadership: A descriptive analysis of socially responsible leadership. *Research in Brief*, 47, 335-343.
- Hevel, M., Martin, G., Goodman, K and Pascarella, E. (2018). An Exploratory Study of Institutional Characteristics, Fraternity and Sorority Membership, and Socially Responsible Leadership. *College Student Affairs Journal*, 36 (2), 155-170.
- Jacobs, J. (1990) Executive leadership. In KE Clark, MB Clark (Eds), *Measures of leadership*. West Orange, NJ: Leadership Library of America, 281-295.
- Katz, R. (1974). Skills of an Effective Administrator. *Harvard Business Review*, 52 (2), 90-102.
- Komives, S., Lucas, R., & McMahon, T., R. (2013). *Revisiting the relational leadership model: Perspectives from the third edition of exploring leadership*. The University of Oregon, Eugene, Oregon.
- Kouzes, J., & Posner, B. (2008). *The student leadership challenge*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Kouzes, J. & Posner, B. (2012). *The Student Leadership Challenge: Five practices for exemplary leaders*. San Francisco, CA: Josey-Bass.

- Kuh, G and others. (2005). *Student Success in College: Creating Conditions That Matter*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mays, C. (2016). *Empowering high school students to develop leadership skills to increase student and school engagement* . Unpublished doctoral dissertation. Rowan University.
- Maxwell, J.C. (2018). *Developing the Leaders Around You*. Nashville: Thomas Nelson Publishers.
- Ministry of Education. (2019). *Education and Saudi Vision 2030*. Retrieved from: <https://www.moe.gov.sa/ar/Pages/vision2030.aspx>. Accessed on 3-1-2019.
- Mumford, M. D., Zaccaro, S. J., Harding, F. D., Jacobs, T. O., & Fleishman, E. A. (2000). Leadership skills for a changing world: Solving complex social problems. *Leadership Quarterly* 11(1), 11–35.
- Mumford, T., Campion, M., & Morgeson, F. (2007). The Leadership Skills Strataplex: Leadership Skill Requirements across Organizational Levels. *Leadership Quarterly*, 18, 154-166.<http://dx.doi.org/10.1016/j.leaqua.2007.01.005>
- Northouse, G. (2007). *Leadership Theory and Practice* (3rd ed.) Thousand Oak: Sage Publications.
- Northouse, P. G. (2010). *Leadership: theory and practice* (5th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ogurlu U., & Emir S. (2013). Development of Leadership skills scale for Students *International Journal of Education*, 5(3). pp.539-550.
- Overrocker, k. (2015). *Community college: exploring student engagement and leadership as a route higher retention and completion rates*. Unpublished doctoral dissertation. Northeastern University, Boston, Massachusetts.
- Petroff, R. (2015). *The relationship between leadership traits and effectiveness among the private, public and nonprofit sectors*. USA: Unpublished doctoral dissertation.
- Posner, B. (2014). The impact of gender, ethnicity, school setting, and experience on student leadership: Does it really matter? *Management & Organizational Studies*, 1(1), 21-31.

- Rauch, F& Behling, O. (1984). Functionalism: Basis for an alternate approach to the study of leadership. In JG Hunt, DM Hosking, CA Schriesheim, R Stewart (Eds), *Leaders and managers: International perspectives on managerial behavior and leadership*. New York, NY: Pergamon Press, 45-62.
- Rudolph. F. (1962). *The American College and University: A history*. USA: University of Georgia Press.
- Shirley, L. (2007). *Leadership integrated curriculum for high school family and consumer science students*. Unpublished doctoral dissertation. Iowa State University.
- Sprow, A. (2011). *The role of the faculty student interaction inn student leadership development and engagement based on varying levels of Faculty scholarship of engagement* . Alvernia University.
- Talbot, B & Hallows, S. (2008). Leadership Skills: Developing a Measure for College Students. *Intuition* 4, 12-18.
- Thelin R. (2004). *A history of American higher education*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- Weller, D. L., & Weller, S. J. (2002). *The Assistant Principal: Essentials for Effective School Leadership*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Wolfe, Z. (2013). *The relationship between Teacher Practice and Teacher Leadership Skills in Second Stage teachers*. University of Pennsylvania, Pennsylvania.
- Yukl, G. (2006). *Leadership in Organizations*. USA: Prentice Hall, Inc.
- Yukl, G. A. (2010). *Leadership in organizations* (7th ed.). Upper Saddle River, N.J.; London: New Delhi: Pearson Prentice Hall.

Ahmed, Somyah Abdelrahim. (2021). The Effectiveness of Using the Web Quest strategy to Develop Active Learning and Self-Efficacy Skills among Islamic Studies' Female Students in Zulfi College of Education. *Journal of Educational Science*, 7 (2), 301-338.

---

**The Effectiveness of Using the Web Quest strategy to Develop Active Learning and Self-Efficacy Skills among Islamic Studies' Female Students in Zulfi College of Education**

Dr. Somyah Abdelrahim Ahmed

**Abstract:**

The aim of the research was to identify the effectiveness of using the knowledge trips across the web Strategy "Web Quest", to develop active learning and self-efficacy skills, among female students in Islamic studies Dept. College of Education in Zulfi. To achieve this, the researcher used the experimental approach of the semi –experimental design The sample consisted of (60) female students. They were divided into two groups: 30 controlled group and 30 experimental group. conducted. The two following chapters were chosen "Active Interactive Teaching Strategies, and Teaching Strategies and Digital E-Learning", were chosen from "Modern Trends in Teaching Strategies' course" of the 1<sup>st</sup> semester 1439-1440H. which have been formulated in the light of the Web-based knowledge strategy and an achievement test for measuring the students' active learning skills and a self-efficacy. The results of the study showed that: The students of the experimental group, who studied using the knowledge web- based strategy, surpassed the students of the controlled group, who taught using the usual method in both the active learning skills and the self-efficacy.

**Key words:** (Web Quest - Active learning skills - Self-efficacy-Saudi Arabia).

بادي. سمية عبدالرحيم أحمد. (٢٠٢١). فعالية استخدام استراتيجيات الرحلات المعرفية عبر الويب (الويب كويست) لتنمية مهارات التعلم النشط والكفاءة الذاتية لدى الطالبات معلمات الدراسات الإسلامية بكلية التربية بالزلفي. *مجلة العلوم التربوية*، ٧ (٢)، ٣٠١-٣٣٨.

## فعالية استخدام استراتيجيات الرحلات المعرفية عبر الويب (الويب كويست) لتنمية مهارات التعلم النشط والكفاءة الذاتية لدى الطالبات معلمات الدراسات الإسلامية بكلية التربية بالزلفي

مشروع بحث مدعوم رقم (٣٨/٦) من عمادة البحث العلمي بجامعة المجمعة

د. سمية عبدالرحيم أحمد بادي<sup>(١)</sup>

### المستخلص:

هدف البحث إلى التعرف على فاعلية استخدام استراتيجيات الرحلات المعرفية عبر الويب؛ لتنمية مهارات التعلم النشط والكفاءة الذاتية لدى الطالبات معلمات الدراسات الإسلامية بكلية التربية بالزلفي؛ ولتحقيق ذلك؛ استخدمت الباحثة المنهج التجريبي ذا التصميم شبه التجريبي، وتكونت عينة البحث من (٦٠) طالبة، وقُسموا إلى مجموعتين، مجموعة ضابطة وعددها (٣٠) طالبة، ومجموعة تجريبية وعددها (٣٠) طالبة، واختير فصلي "استراتيجيات التدريس التفاعلي النشط، واستراتيجيات التدريس والتعلم الإلكتروني الرقمي" من مقرر مادة (اتجاهات حديثة في استراتيجيات التدريس) للفصل الدراسي الأول لعام ١٤٣٩-١٤٤٠هـ، وأعيدت صياغتها في ضوء استراتيجيات الرحلات المعرفية عبر الويب، وأعدَّ اختبار تحصيلي لمهارات التعلم النشط، ومقياس لقياس الكفاءة الذاتية كأدوات للبحث، وتوصلت نتائج البحث إلى: تفوق طالبات المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجيات الرحلات المعرفية على طالبات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة المعتادة في كل من اختبار مهارات التعلم النشط ومقياس الكفاءة الذاتية.

الكلمات المفتاحية: (الرحلات المعرفية- مهارات التعلم النشط- الكفاءة الذاتية- الويب كويست المملكة العربية السعودية).

<sup>(١)</sup> أستاذ المناهج وطرق تدريس، الدراسات الإسلامية واللغة العربية المساعد، sa.ahmed@mu.edu.sa. بحث مدعوم من

عمادة البحث العلمي جامعة المجمعة

## مقدمة:

شهد هذا العصر نمواً هائلاً في التطبيقات الإلكترونية في الحياة المعاصرة، ولعل من أعظم هذه التطبيقات أثراً في خدمة الأفراد والمجتمع تقنية المعلومات؛ التي أتاحت للإنسان توفير خدمات ومنتجات لا تحصى، وقد شكلت هذه التطورات في مجال التكنولوجيا تحدياً كبيراً للمؤسسات التربوية المختلفة، مما جعلها تسعى لإعداد مناهج وبرامج تتلاءم مع هذا التطور وتجعل المتعلم قادراً على التكيف معها، لذلك سعى التربويون إلى الإفادة من التكنولوجيا ودمجها في التعليم، وبناء مناهج تواكب تقدم التكنولوجيا لتحقيق مخرجات أفضل.

وفي ظل التطورات الحديثة في مجال الاتصالات وتقنيات المعلومات، سعت العديد من الدول على مستوى العالم للاستفادة من تقنيات وأدوات ووسائل شبكة الإنترنت؛ من أجل تفعيل وتطوير عمليات التعليم والتعلم عبر الإنترنت وذلك لإمكاناتها الهائلة وأدواتها المتعددة التي يمكن توظيفها بكفاءة في التعلم الذاتي، والتعلم التفاعلي من خلال الإنترنت.

وأشار (Halat & Ka`Iqrakus, 2014) إلى أن من متطلبات عصر المعلوماتية تنمية قدرة المتعلم على الحصول على المعرفة من عدة مصادر وذلك في ظل عصر تزايد وتضاعف فيه المعرفة، فتحسين عملية التعلم تتطلب الخروج من الجمود التعليمي القائم على الاعتماد على المعلم إلى حيوية التعليم الناتج عن البحث والتقصي والاستكشاف وصولاً إلى حل المشكلات، لذا كان الاتجاه موجهاً نحو تعليم المتعلم كيف يحصل على المعرفة بنفسه.

وأضاف (عزمي، ٢٠١٤) بأن بيئة التعلم القائمة على الويب بما تقدمه من خدمات وإمكانات، مصدرٌ متجددٌ للمعلومات بالإضافة إلى تنوع أشكال ومصادر هذه المعلومات من مواقع تعليمية متخصصة وسهولة الحصول عليها، وتعد استراتيجية الرحلات المعرفية من بين أهم الاستراتيجيات التعليمية الإلكترونية الهادفة والقائمة على استخدام وتوظيف شبكة الويب والاستفادة من المعلومات الموجودة عليها.

وتعد استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب من الاستراتيجيات التعليمية القائمة على توظيف شبكة الإنترنت ودمج التكنولوجيا في التعليم فهي استراتيجية تربوية قائمة على التعليم المتمركز حول المتعلم، وتعتمد على تقديم مهمات وأنشطة تعليمية محددة تساعد المتعلم على القيام بعمليات مختلفة من البحث والاكتشاف للمعلومات عبر الويب مستخدماً قدراته الذهنية، ومهاراته

العقلية العليا، ومهارات حل المشكلات لتوظيف تلك المعلومات، وليس مجرد الحصول عليها، فالمتعلم يبنى معرفته بنفسه بشكل فعال ونشط. (المنهراوي، ٢٠١٥)

وأكد (Zlatkovska, 2012) أن الرحلات المعرفية عبر الويب تتسجم مع مبادئ نظرية التعلم البنائية الاجتماعية التي تركز على المتعلمين، وتسمح لهم بالعمل في مجموعات أو أزواج للمشاركة في الأفكار والمعلومات من خلال المشكلات والمهام الحياتية الواقعية، وبالتالي إكسابهم المعرفة بدلاً من تكرار المعلومات التي يلقنها المعلم لهم، ويصبح دور المعلم توجيه طلابه لاستخدام خلفيتهم المعرفية من خلال تطبيق مهارات التفكير العليا.

ومما سبق يتضح أهمية استخدام استراتيجية (الويب كويست) للبحث عبر الإنترنت للحصول على المعلومات المطلوبة بأسلوب علمي سليم وهادف من مصادر معلومات محددة، تساعد على تقليل مجهود الطالب وتوفير الوقت المخصص للبحث مما ينمي لديه مهارات البحث العلمي والاستنتاج والتحليل والاستبطان وبقاء أثر التعلم، ومن هذا المنطلق سعى البحث الحالي إلى تجريب استخدام استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب لتنمية مهارات التعلم النشط والكفاءة الذاتية للطالبات معلمات الدراسات الإسلامية.

وعرف كل من (Eva & Gordaliza, 2012) الرحلات المعرفية عبر الويب بأنها: مدخل تدريسي قائم على الاستقصاء، ويتبنى النظرية البنائية والتعلم التعاوني، ويستخدم لحل المشكلات بالاستخدام العقلاني المقنن لإمكانات ومصادر الإنترنت المحددة سلفاً؛ بهدف تنمية التفكير الناقد للطلاب، وتنمية مهارات التعلم التشاركي بينهم.

وعرفتها (Dell, Diana, 2012) بأنها: استراتيجية يتم من خلالها دمج شبكة الإنترنت في العملية التعليمية، وقائمة على الاستقصاء، وتعتمد على تقديم مهمات تعليمية محددة للطالب، بحيث يقوم بنفسه بعمليات مختلفة من البحث، والاستكشاف للمعلومات عبر الويب وتوظيفها؛ بهدف تنمية قدراته العقلية العليا.

ويرى (عزمي، ٢٠١٤) بأنها استراتيجية تدريسية تهدف إلى دمج تكنولوجيا الويب في العملية التعليمية وهي متمركزة على الطالب، تدور حول مشكلة حقيقية يقوم من خلالها الطالب بالبحث عن المعلومات من مصادر متعددة عبر الويب، وتحليلها ثم تكوين المعرفة الجديدة، وتقوم على تشجيع العمل الجماعي والتعلم التعاوني وتبادل الآراء والأفكار.

**وأضافت (السيد، ٢٠١٥)** بأنها استراتيجية تعليمية تتيح للطالب التقصي المنظم عبر الويب، وتساعد على تفعيل دوره في العملية التعليمية، وتوفير وقته وجهده للإبحار عبر الويب، وتوظف مهارات التفكير العليا لديه مما يجعل التعلم فعلاً وأكثر كفاءة.

مما سبق يتضح أنّ الرحلات المعرفية عبر الويب سواءً أنشطة تعليمية كانت أم مدخلاً تدريسياً أم استراتيجية تدريسية، ركزت على عناصر مشتركة بينها وهي: وجود بيئة منظمة للكمبيوتر والإنترنت تمثل بنية داعمة للتعلم من خلال استخدام روابط للمصادر الأساسية على مواقع الويب، ووجود مهمات أو مشكلات حقيقية تحفز على البحث والتقصي، والمشاركة في بيئات التعلم التعاوني والتشاركي بين الطلاب؛ بغية صنع المعرفة وبنائها بأنفسهم، وتحقيق التعلم ذي المعنى، وإنماء قدراتهم الذهنية.

#### أنواع الرحلات المعرفية:

قسم دودج Dodge الرحلات المعرفية عبر الويب إلى قسمين هما:

- **الرحلات المعرفية قصيرة المدى:** وتهدف إلى أن يكون المتعلم قادراً على استيعاب قدر معين من المعلومات في فترة زمنية معينة، وتتطلب عمليات ذهنية بسيطة، وتتراوح مدتها ما بين حصة دراسية واحدة إلى أربع حصص دراسية.
  - **الرحلات المعرفية طويلة المدى:** وتهدف إلى إكساب الطالب مهارات التحليل المتعمق، وكذلك العديد من المصطلحات والمفاهيم؛ مما يساعد على زيادة تقدير الطالب للمادة الدراسية، وتتطلب عمليات ذهنية متقدمة (التحليل والتركيب، والتقويم والاستنتاج، والمقارنة والتجريد، وتحليل وجهات النظر، وتتراوح مدتها ما بين أسبوع إلى شهر). (أبو راية، ٢٠١٦)
- إذن فالرحلات المعرفية ما هي إلا مجموعة من صفحات الويب، كل صفحة تتولى مكوناً محدداً من مكونات الرحلة المعرفية، التي تتم في شكل عدد من الخطوات الأساسية المنظمة.

#### عناصر ومكونات الرحلات المعرفية عبر الويب:

- أوضح كل من (الجهني، ٢٠١٦؛ صالح ٢٠١٤؛ Berrocso & Gomez, 2014) أنّ هناك سبعة عناصر أساسية للرحلات المعرفية عبر الويب كما يلي:
- المقدمة: تعطي المعلومات الأساسية على شكل عرض محفز يثير دافعية الطلاب.

- المهام: يُوصف فيها المخرج النهائي (الأهداف)، وتحديد الأنشطة التي لا بد أن تكون محفزة وقابلةً للتحقيق.
  - العمليات: يُقسّم فيها العمل على الطلاب، وهذا الجزء يشمل وصفاً تفصيلياً للأنشطة التي ينبغي على المتعلم القيام بها والتعليمات، وفي هذا الجزء تبرز سمات التعلم التعاوني.
  - المصادر: يقوم مصمم الرحلة (المعلم) بتحديد المواقع الافتراضية، وهي بشكل خاص مواقع ويب موثوق بها، كما أن هناك العديد من المصادر منها: مؤتمرات الفيديو التي تتم من خلال الإنترنت، وقواعد البيانات البحثية على الشبكة العنكبوتية، ويجب أن تكون مناسبة.
  - التقييم: فيه يُزوّد الطلاب ببطاقات تقويم معدة مسبقاً في ضوء الأهداف ومستوى الأداء المتحقق.
  - الخاتمة: فيها يقوم الطلاب بتقويم ما فعلوه، وهي مرحلة أخيرة من الرحلة المعرفية يقوم فيها المعلم بإعطاء تغذية راجعة وخلق للدرس، وعرض للنتائج التي توصل إليها الطلاب، حيث تتضمن ملخصاً للفكرة المحورية للموضوع.
  - صفحة المعلم: هي صفحة منفصلة تُدرج بعد تنفيذ الرحلة المعرفية؛ بغية أن يستفيد منها معلمون آخرون، وفيها يوضح المعلم خطة السير في الدرس والنتائج المتوقعة بعد تنفيذ الدرس.
- أسس ومعايير تصميم استراتيجيات الرحلات المعرفية عبر الويب: تعتمد على كثير من الأسس من أهمها: (عزمي، ٢٠١٤؛ Zaid Suleiman, 2014)
- ✓ الاهتمام بتوفير مصادر تعلم متنوعة عبر الويب تمكن المتعلم من استكمال معارفه وخبراته من خلال بحثه واستنتاجاته.
  - ✓ الاهتمام باستخدام وتوظيف المعلومات وليس مجرد البحث عنها.
  - ✓ أن تصمم الرحلة المعرفية في صورة مهام ومشكلات حقيقية واقعية مرتبطة باهتمام الطالب وتمثل جزءاً من المقرر.
  - ✓ المشاركة والتفاعل والمناقشة بين أفراد المجموعة معيار أساسي لنجاح تنفيذ الاستراتيجية.
  - ✓ عدم صياغة المهام في مجرد أسئلة تقليدية يجاب عنها بتجميع معلومات، بل حث الطلاب على التفكير لتكوين رأي أو تلخيص معلومات لإنتاج فكر جديد.

✓ اختيار مصادر المعلومات والمواقع التي يرجع إليها بدقة وعناية بحيث تكون مرتبطة بطبيعة المهام المحددة.

ويتضح مما سبق أن التعلم باستخدام استراتيجية الرحلات المعرفية ليس مجرد تراكم للخبرات والمعارف لدى المتعلم، بل هو توظيف وإبداع للمعرفة يعاد فيها بناء التراكم المعرفية الموجودة لديه من جديد اعتماداً على مرور بالخبرات الجديدة، والتأكيد على العمل الجماعي مع الاعتراف بذاتية المتعلم والتأكيد على مسؤوليته الفردية وأن تكون مهام التعلم واقعية وذات معنى.

### مميزات استخدام استراتيجية الرحلات المعرفية في العملية التعليمية:

- تُعدُّ نمطاً تربوياً بنائياً حيث تتمحور حول نموذج الطالب الرَّحَّال والمستكشف.
  - تشجع العمل الجماعي وتبادل الآراء والأفكار بين الطلاب مع التأكيد على فردية التعلم.
  - تهدف إلى تطوير قدرات تفكير الطالب وبناء متعلم باحث يستطيع تقويم نفسه.
  - تكسب الطلاب مهارة البحث على شبكة الإنترنت بشكل خلاق ومنتج.
  - تعزيز وسيلة التعامل مع مصادر المعلومات بكفاءة وجودة عالية. (الخليفة؛ مطاوع، ٢٠١٥)
- مما سبق يتضح أن استخدام استراتيجية (الويب كويست) للبحث عبر شبكة الإنترنت يعزز مهارة البحث لدى المتعلم والحصول على المعلومات المطلوبة بأسلوب علمي سليم وهادف من مصادر معلومات محددة، وهذا يساعد على تقليل مجهود الطالب وتوفير الوقت المخصص للبحث، مما ينمي لديه مهارات البحث العلمي والاستنتاج والتحليل والاستبطان ويؤدي ذلك إلى بقاء أثر التعلم.
- دور المعلم في استراتيجية الرحلات المعرفية: حددها كل من (الجميل، ٢٠١٦؛ Aina, Samuel, 2013) فيما يلي:

- ✓ تخطيط بيئة التعلم القائمة على الويب حيث يتحول دور المعلم من ناقل للمعرفة لميسر لها.
- ✓ يحدد أدوار المتعلم ويحرص على أن تكون المهام الموكلة للطلاب في الرحلة المعرفية مرنة لتناسب الفروق الفردية.
- ✓ يبحث بشكل مكثف على شبكة الويب لتحديد الصفحات التي يراها ملائمة ومناسبة للموضوع الذي يدرسه المتعلم.
- ✓ يحرص عند تصميمه لمهام الرحلات المعرفية على إعطاء الوقت الكافي للمتعلم لتنفيذها وتقديم الإرشادات والتوجيهات نحو حل المشكلة.

✓ يحافظ على التعاون بين الطلاب ويشجعهم على التعلم التعاوني.

يتضح مما سبق أنه يجب على المعلم أن يختار الموضوع بدقة، ثم يقيس قدرة الطالب على التعامل مع محركات البحث، وأن يتأكد أن طلابه يتوافر لديهم الحد الأدنى من مهارات التعامل مع شبكة الإنترنت، ثم يضع خطةً أوليةً لاستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب وتحديد دور كل طالب في تلك الاستراتيجية، ثم ينتقى المصادر التي يستعين بها الطالب لتحقيق المهمة بدقة، وأن يباشر ويشرف على طلابه أثناء تعلمهم حيث إن دوره تحول من ملقن إلى مرشد وموجه.

وهناك العديد من الدراسات التي استخدمت استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية بعض المتغيرات وأكدت نتائج هذه الدراسات فاعلية وتوظيف الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية نواتج التعلم المختلفة للطلاب منها دراسة (الشيخ، ٢٠١٦)، حيث أشارت نتائج الدراسة إلى أن استخدام الرحلات المعرفية أثرت في زيادة مهارات التفكير التأملي واتجاهات الطالبات لاستخدام الإنترنت في الدراسة، وأكدت دراسة (الجمل، ٢٠١٦) فاعلية الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية الاستيعاب المفاهيمي لموضوعات الفقه والتفكير التأملي للطلاب، وأكدت دراسة (حامد، ٢٠١٥) أن الرحلات المعرفية لها كبير من الأثر في تقدم التلاميذ وتنمية مهارات التفكير العلمي، كما أظهرت دراسة (سمارة، ٢٠١٣) الأثر الإيجابي لاستراتيجية الرحلات المعرفية للتحصيل المباشر والمؤجل للطالبات، وتشير دراسة (صبري والجهني، ٢٠١٣) إلى فاعلية الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية بعض مهارات العلم الأساسية والتكاملية للطالبات، وتؤكد دراسة (Eva & Gordaliza, 2012) أن الرحلات المعرفية عبر الويب قد نجحت في تنمية المعارف العلمية لدى الطلاب.

كما أن عملية التعلم ينبغي أن تكون عمليةً نشطةً يقوم فيها الطالب بالتفاعل مع بيئته التعليمية ويكون دوره إيجابياً نشطاً حيث يقوم ببناء معرفة بنفسه من خلال الملاحظة والاستنتاج، حيث وُصفت الممارسات التدريسية التي تقود إلى تعلم نشط بأنها تشجع التفاعل والتواصل، وتقدم تغذية راجعةً، وتوفر وقتاً كافياً للتعلم، وتراعي الفروق الفردية.

ولخلق بيئة تعلم نشطة ناجحة على المعلم أن يكون مساعداً للطالب في تعلمه وليس ناقلاً للمعرفة، وأن الطالب مشارك نشط، وعليه فإن الممارسات التدريسية يجب أن تتجاوز الطرائق التقليدية لخلق بيئة تجعل الطلاب نشطين في تعلمهم ضمن مستويات بلوم العليا، تركيب وتحليل وتقييم. (الحربي، ٢٠١٧)

لذلك تعد مهارات التعلم النشط من المهارات المطلوبة والمناسبة للطلاب في مراحل التعليم المختلفة، ومن بينها مرحلة التعليم الجامعي، حيث يتميز الطلاب بالنضج والقدرة على الفهم، والتفكير، والتوجيه الذاتي، لذلك يجب على المعلمة العمل على امتلاك مهارات التعلم النشط من حيث التخطيط السليم للدروس وتنفيذها وعرضها فضلاً عن امتلاك مهارات التقويم الفعّال، كل ذلك يسهم في أن تكون العملية التعليمية ممتعة ومشوقة للطالبات.

وعرف (سليمان، ٢٠١٣) التعلم النشط بأنه: ذلك التعلم القائم على جهد المتعلم ومشاركته الفعالة والنشطة خلال الموقف التعليمي، وقد ارتبط التعلم النشط بكل نشاطٍ موجّه نحو إدماج الطالب في عملٍ ما داخل حجرات الدراسة أو خارجها ثم التفكير حول ما يفعلونه، ويشترط فيه أن تكون الأفكار الموجودة بالبنية المعرفية للمتعلم مرتبطةً بالأفكار المقدمة له، وأن يدركها المتعلم بنفسه عن طريق المشاركة والحوار البنّاء والتفاعل في مجموعات منظمّة ومن خلال أنشطة تعليمية موجهة نحو مستويات عليا من التفكير.

#### أهداف التعلم النشط:

- أشار كل من (رضوان، ٢٠١٥؛ سعادة ومصطفى، ٢٠١٣) إلى أنها تتمثل فيما يلي:
- إبراز دور الطالب في العملية التعليمية وتزويده بالمعارف والمهارات والاتجاهات التي تكسبه خبرات تعليمية حقيقية حياتية.
  - دعم ثقة الطلاب بأنفسهم، ومساعدتهم في التفاعل مع المشكلات والقضايا التي تواجههم.
  - تنمية قدرات الطلاب على تحمل المسؤولية، واكتساب مهارات التفكير الناقد.
  - مراعاة حاجات الطلاب من خلال تنويع الأنشطة التعليمية التي تناسب قدراتهم.
- يتبين مما سبق أنّ التعلم النشط يعمل على تفعيل دور المتعلم وجعله محور العملية التعليمية، وتعزيز التفاعل الإيجابي في المواقف التعليمية؛ لتنمية ثقة الطلاب بأنفسهم، وحسن اتخاذ القرار، وبناء الأفكار الجديدة وتنظيمها.

#### مبادئ التعلم النشط:

- تشجيع التفاعل بين المعلم والطلاب من ناحية، وبين الطلاب فيما بينهم.
- ربط مواقف التعلم النشط بالمعارف السابقة للطلاب.

- اعتبار المعلم ميسراً، مرشداً، وموجهاً للعملية التربوية.
  - الاعتماد على التعاون، والتفاوض، والتأمل كأسس مهمة للتعلم النشط. (أحمد، ٢٠١٤).
  - دور المعلم في تنمية مهارات التعلم النشط: حددها (بدر، ٢٠١١) كما يلي:
    - ✓ يوفر المناخ الودي الآمن والداعم لتحقيق التعلم النشط.
    - ✓ صانع لقرارات مبنية على المعرفة والخبرة، ومثير للتحديات المستمرة والنشطة.
    - ✓ يثير دافعية التلاميذ للتعلم ويحافظ على استمراريتها أثناء التعلم.
    - ✓ يُعد بيئة تعلم غنية بالخبرات المثيرة للتعلم النشط.
- يتضح مما سبق أنه يجب على المعلم العمل على ربط مواقف التعلم النشط بمعارف الطلاب السابقة، حيث تعتبر البنية المعرفية بمثابة ركيزة معرفية للتعلم السابق، وأن يكون مرشداً وموجهاً للعملية التعليمية، حيث إن الانفجار المعرفي يفرض على المعلم تيسير عملية التعلم من خلال توفير المصادر والموارد التعليمية، وطرح الأسئلة التي تثير مهارات التفكير العليا، التي تساعد على تحقيق الأهداف التي يرغبون في تحقيقها.
- وهناك العديد من الدراسات التي اهتمت بمهارات التعلم النشط، منها: دراسة (الخرجي، ٢٠١٦) وأسفرت النتائج عن فاعلية الاستراتيجية في تنمية مهارات التعلم النشط، ودراسة (شاهين، ٢٠١٥) وأوضحت النتائج اتصاف البرنامج التدريبي بفاعلية عالية في تنمية كل من الأداء التدريسي ببعض مهارات التعلم النشط للمعلمين، وفي زيادة تحصيل طلبتهم، ودراسة (أحمد، ٢٠١٤) وأسفرت نتائج البحث عن وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي أداء المعلمين على مقياس الأداء لمهارات التعلم النشط قبل تعرضهم للبرنامج التدريبي المقترح، وبعده لصالح التطبيق البعدي، ودراسة (سليمان، ٢٠١٣) والتي أظهرت نتائجها وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي أداء عضوات هيئة التدريس على مقياس الأداء لمهارات التعلم النشط لصالح التطبيق البعدي، ودراسة كل من (Deutsch, 2011) (Ross, & Furno, 2011) (bark, 2011) (Nikolaou, & Tsolakidis, 2013) (2010) والتي أكدت أن التعلم النشط يفيد المتعلم كونه يجعله مبدعاً ومفكراً ومتعاوناً في بيئات ومواقف التعلم النشط، التي تستخدم المستحدثات التكنولوجية المتطورة مثل الكمبيوتر وشبكة الإنترنت.
- كما أن إدراك الفرد لذاته له أهمية في بناء وتكامل شخصيته الإنسانية، وبناءً على ذلك

تبدو الحاجة ملحةً إلى تبني استراتيجيات تعليم وتعلم تساعد الطلاب على إثراء معلوماتهم، وتمتية مهاراتهم العقلية المختلفة والاعتماد على النفس، والتعرف على قدراتهم وإمكاناتهم، وهذا لا يتأتى من غير إتاحة الفرص التعليمية التي تساعد الطلبة على التفكير وتمييز لديهم الثقة والكفاءة الذاتية.

وتعدُّ الكفاءة الذاتية من المتغيرات المهمة التي تركز عليها الدراسات التربوية في العالم لما لها من أهمية بالنسبة للمتعلم؛ خصوصاً إذا كان ذلك المتعلم ستناط به مهمة التدريس. (الفالح، ٢٠١٧)

وعرّف (عربيّات، ٢٠١٤) الكفاءة الذاتية بأنها: معتقدات الفرد وأحكامه حول قدرته في إتمام المهمة المسندة إليه.

وأضاف (ياسين، ٢٠١٤) أنّ الكفاءة هي ثقة الفرد في قدرته على الإنجاز، وأنه فعّال في محيط عمله، مثابر في أدائه، ولديه قدرة على إدارة ذاته والتحكم في انفعالاته.

وعلى ضوء ما استعرض يتضح أنّ كفاءة الذات تعني: معرفة قائمةً حول الذات تحتوي على توقعات ذاتية حول ثقة الفرد في قدراته ومهاراته واستعداده لتطبيق المهارات الاجتماعية والمعرفية والسلوكية في التعليم، وتعد عاملاً وسيطاً في تعديل السلوك، ومؤشراً على التوقعات حول قدرة الشخص في التغلب على المهمات المختلفة وأدائها بنجاح.

#### مصادر الكفاءة الذاتية:

حدد باندورا أربعة مصادر للكفاءة الذاتية وهي:

- ✓ تحقيق الأداء: ويشير إلى تجارب الفرد وخبراته المباشرة، وكذلك السابقة في المواقف الحياتية، وتبني النجاحات المتكررة.
- ✓ الخبرات البديلة: ويشير هذا المصدر إلى الخبرات غير المباشرة التي يمكن أن يحصل عليها الفرد.
- ✓ الإقناع اللفظي يعني: الحديث الذي يتعلق بخبرات معينة للآخرين والإقناع بها من قبل الفرد، أو المعلومات التي تأتي للفرد لفظياً عن طريق الآخرين.
- ✓ الحالة النفسية والفسولوجية: تشير إلى العوامل الداخلية التي تحدد للفرد ما إذا كان يستطيع تحقيق أهدافه أم لا. (عبدالرزاق، ٢٠١٥)

## أهمية الكفاءة الذاتية:

- تسهم في تحقيق الأداء الفعّال للطلاب، والمثابرة وزيادة التحصيل الدراسي.
- تسهم في خفض مستوى القلق، وزيادة الدافعية والتنظيم الذاتي.
- تطوير مهارات الذات بصوت مسموع، والتحدث للذات. (الفالح، ٢٠١٧)

مما سبق يتضح أنّ كفاءة الذات تعتبر من المتغيرات النفسية الهامة التي توجه سلوك الفرد وتسهم في تحقيق أهدافه الشخصية، فالأحكام والمعتقدات التي يمتلكها الفرد حول قدراته وإمكاناته لها دور في التحكم في البيئة مما يسهم في زيادة القدرة على الإنجاز، ونجاح الأداء.

## أبعاد الكفاءة الذاتية:

- ✓ مدى الكفاءة: يقصد به مستوى قوة دوافع الفرد للأداء في المجالات والمواقف المختلفة.
  - ✓ العمومية: ويشير إلى انتقال كفاءة الذات من موقف إلى مواقف متشابهة.
  - ✓ الشدّة: فالمعتقدات الضعيفة عن الكفاءة تجعل الفرد أكثر قابلية للتأثر بما يلاحظه.
- (عبدالرزاق، ٢٠١٥)

وهناك العديد من الدراسات التي اهتمت بتمية الكفاءة الذاتية ومنها: دراسة (السقا، ٢٠١٧) التي أسفرت نتائجها على أنّ استخدام التأمّلات القائمة على الفيديو لها أثرٌ في تنمية الكفاءة الذاتية لدى معلمي اللغة الانجليزية قبل الخدمة، ودراسة (عيسى، ٢٠١٦) أوضحت النتائج فاعلية البرنامج في تنمية الكفاءة الذاتية، ودراسة (عبدالرزاق، ٢٠١٥) هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج قائم على عادات العقل في تنمية الكفاءة الذاتية للطلاب وتوصلت النتائج إلى فاعلية البرنامج في تنمية مهارات الكفاءة الذاتية لديهم، ودراسة (Leyser & romi, 2011) هدفت للتعرف على العوامل التي تؤثر على الكفاءة الذاتية وتوصلت النتائج إلى أنّ سنوات الخبرة أثرت على الكفاءة الذاتية للطلاب، ودراسة (Cano, 2011 & Swan) هدفت للتعرف على سنوات الخبرة على الكفاءة الذاتية للمعلمين وتوصلت النتائج إلى أنّ الكفاءة الذاتية للمعلم تنمو بنموّ خبراته التدريسية.

## مشكلة البحث وأسئلته:

لاحظت الباحثة أثناء إشرافها على طالبات التربية الميدانية (تخصص دراسات إسلامية) تدنٍ

ملحوظ في مهارات التعلم النشط داخل فصولهن الدراسية أثناء تدريبهن الميداني، كما لاحظت الباحثة ضعف الكفاءة الذاتية لديهن أثناء الشرح داخل الفصل، وللتأكد من ذلك قامت الباحثة بالآتي:

• إجراء دراسة استطلاعية مع (٢٠) طالبة من طالبات التربية الميدانية (تخصص دراسات إسلامية)، لاستطلاع رأيهن حول مدى امتلاكهن وممارساتهن لمهارات التعلم النشط لحل المشكلات التدريسية التي تواجههن بطريقة علمية، حيث توصلت الدراسة إلى وجود قصور في تدريب الطالبات المعلمات على مهارات التعلم النشط، وأن عدم معرفتهن بالكثير من المهارات تجعلهن يشعرن بعدم كفاءتهن داخل الفصل.

كما ظهر من خلال استطلاع الرأي الذي طبقته على الطالبات المعلمات قبل البدء في التدريس حول أهم المشكلات التي تواجههن أثناء التدريس، ومقترحاتهن لحل تلك المشكلات، وكان من رأيهن أن عدم معرفتهن بالكثير من المهارات وكيفية تأديتها تجعلهن يشعرن بعدم كفاءتهن عند دخولهن الفصول، وكذلك القصور في الجانب التطبيقي، حيث يقمن بالتدريس في المدارس دون تزويدهن بأي تدريبات، وعدم الاهتمام بتوجيههن أثناء فترة التدريب الميداني.

ولقد اتفقت نتائج الدراسة الاستطلاعية مع ما أشارت إليه دراسة كل من (الحربي، ٢٠١٧؛ شاهين، ٢٠٥؛ أحمد، ٢٠١٤؛ ٢٠١٣) التي أشارت إلى وجود قصور في مهارات التعلم النشط، وأوصت هذه الدراسات على ضرورة تحسين ممارسة المعلمين لمهارات التعلم النشط باستخدام استراتيجيات جديدة تجمع بين التعلم والتعليم والتقنيات الحديثة.

كما اتفقت أيضاً نتائج الدراسة الاستطلاعية مع ما توصلت إليه دراسة (الفالح، ٢٠١٧؛ عيسى، ٢٠١٦؛ Komarraju, Nadler, 2013؛ Pendergast, Garvis & Keogh, 2011) من انخفاض مستوى الكفاءة الذاتية للطلاب، وأكدت على أن الكفاءة الذاتية المرتفعة للمعلم تؤثر بشكل إيجابي على تعلم الطلاب ومساعدتهم، ودفع السلوك وتوجيهه نحو تحقيق الأهداف، وتحسين أداء العمل، والتي أوصت بضرورة استخدام العديد من الأدوات والوسائل التقنية الحديثة لعلاج الضعف والقصور في الكفاءة الذاتية وزيادة ثقتهم بأنفسهم.

الاطلاع على توصيات الدراسات السابقة ومنها: دراسة (الشيخ، ٢٠١٦؛ أبو راية، ٢٠١٦؛ السيد، ٢١٥؛ صالح، ٢٠١٤؛ السمان، ٢٠١٤) والتي أوصت بأن هناك حاجة ماسة إلى مساندة

الاتجاهات التربوية الحديثة في تدريب الطلاب من خلال استخدام استراتيجيات وأساليب وتقنيات حديثة تعتمد على تطبيقات الويب لإكسابهم العديد من المعارف والمهارات لما لها من الأهمية التربوية من تحقيق التفاعل الإلكتروني وتوفير مصادر التعلم الواقعية والإلكترونية التفاعلية. وبالاطلاع على استراتيجيات التعلم الإلكتروني عبر الويب وجدت الباحثة أن استراتيجيات الرحلات المعرفية عبر الويب قد تكون مناسبةً لتدريب الطالبات على مهارات التعلم النشط وتنمية الكفاءة الذاتية لديهن.

وانطلاقاً من كل ما سبق تتحدد مشكلة البحث في ضعف امتلاك الطالبات لمهارات التعلم النشط وضعف الكفاءة الذاتية لديهن، وللتصدي لهذه المشكلة يسعى هذا البحث إلى الإجابة عن السؤال الرئيس التالي: ما فاعلية استخدام استراتيجيات الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية مهارات التعلم النشط والكفاءة الذاتية لدى الطالبات (معلمات الدراسات الإسلامية) بكلية التربية بالزلفي؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

- ما فاعلية استخدام استراتيجيات الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية مهارات التعلم النشط لدى الطالبات معلمات الدراسات الإسلامية بكلية التربية بالزلفي؟
- ما فاعلية استخدام استراتيجيات الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية الكفاءة الذاتية لدى الطالبات معلمات الدراسات الإسلامية بكلية التربية بالزلفي؟

أهداف البحث: يهدف إلى الآتي:

- التعرف على فاعلية الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية مهارات التعلم النشط للطالبات معلمات الدراسات الإسلامية بكلية التربية بالزلفي.
- التعرف على فاعلية الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية الكفاءة الذاتية للطالبات معلمات الدراسات الإسلامية بكلية التربية بالزلفي.

أهمية البحث: تتمثل فيما يلي:

- يقدم البحث استراتيجياً تدريسيّاً حديثاً، وهي استراتيجيات الرحلات المعرفية عبر الويب والتي تتفق مع الاتجاهات التربوية الحديثة في التدريس وتتناسب والتطور السريع في ظلّ الثورة التكنولوجية والمعلوماتية.

- اهتمام البحث بتنمية متغيرين مهمين للطالبات معلمات الدراسات الإسلامية وهما: مهارات التعلم النشط والكفاءة الذاتية.
- قد يسهم البحث في فتح مجال لدراسات مستقبلية في مجال استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب.

#### حدود البحث: تتمثل في الآتي:

- الحدود البشرية: اقتصر البحث على عينة من الطالبات معلمات الدراسات الإسلامية المستوى السابع.
- الحدود المكانية: يتضمن البحث عينة من الطالبات معلمات قسم الدراسات الإسلامية بكلية التربية بالزلفي - جامعة المجمعة.
- الحدود الموضوعية: تدريس فصلي (استراتيجيات التدريس التفاعلي النشط، استراتيجيات التدريس والتعلم الإلكتروني الرقمي).
- مهارات التعلم النشط: (التخطيط، التنفيذ، التقويم).
- مجالات الكفاءة الذاتية: (الانفعالي، الاجتماعي، الإصرار والمثابرة، المعرفي، الأكاديمي).
- هذه المهارات تتناسب مع الطالبات معلمات الدراسات الإسلامية.

#### منهج البحث:

استخدمت الباحثة المنهج التجريبي ذو التصميم شبه التجريبي، وذلك لدراسة فاعلية استخدام استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية مهارات التعلم النشط والكفاءة الذاتية للطالبات معلمات الدراسات الإسلامية من خلال تطبيق الاختبار ومقياس الكفاءة الذاتية قبل وبعد تطبيق التجربة.

#### أدوات البحث: تتمثل في الآتي:

- اختبار لمهارات التعلم النشط. (إعداد الباحثة)
- مقياس الكفاءة الذاتية. (إعداد الباحثة)

## فروض البحث:

- لا يوجد فرق دالّ إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لاختبار مهارات التعلم النشط لدى الطالبات معلمات الدراسات الإسلامية (المجموعة التجريبية).
- لا يوجد فرق دالّ إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات التطبيق البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة لاختبار مهارات التعلم النشط لدى الطالبات معلمات الدراسات الإسلامية.
- لا يوجد فرق دالّ إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لمقياس الكفاءة الذاتية لدى الطالبات معلمات الدراسات الإسلامية (المجموعة التجريبية).
- لا يوجد فرق دالّ إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات التطبيق البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة لمقياس الكفاءة الذاتية لدى الطالبات معلمات الدراسات الإسلامية.

## مصطلحات البحث: التزم البحث بالمصطلحات الإجرائية التالية:

**استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب:** استراتيجيةً تدريسيّةً تدمج من خلالها شبكة الويب في التعليم لمساعدة الطالبات على البحث والتقصي عن المعرفة من خلال صفحات ويب محددة ومعدّة مسبقاً على شبكة الإنترنت وذلك من خلال موقع إلكتروني تدخل إليه الطالبة في أيّ وقت ومن أيّ مكان وفي أثناء دراستها تمر بالعديد من الخبرات التعليمية من أجل اكتساب المعرفة حسب قدرتها وسرعتها الذاتية تحت توجيه وإشراف المعلمة.

**مهارات التعلم النشط:** مجموعة من السلوكيات والممارسات التدريسيّة والتي تظهرها الطالبة المعلمة في المواقف التدريسية داخل غرفة الصف بما يمكن الطالبات المتعلمات من ممارسة مهام وعمليات التعلم النشط في بيئة تعليميّة وتربويّة إلكترونيّة من خلال الإنترنت، وتقاس بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في الاختبار.

**الكفاءة الذاتية:** معتقدات الطالبة حول قدرتها على القيام بسلوكيات معينة فيما يتعلق بالجانب الانفعالي والاجتماعي ومجال الإصرار والمثابرة، والمجال المعرفي والأكاديمي، وتقاس

بمءموء اسءءاباء الطالبة على مفساء الكفاءة الءاففة المءء من قبل الباءة.

#### إءراءاء البءء:

سار هءا البءء وفقاً للإءراءاء الآففة:

أولاً: مرءلة إءءاء وءصمفم الفصلفن الءءرفبففن باسءءام اسءراءففة الرحلاء المعرففة عبر الوفب:

أ - ءءفء أسس بناء فصلف "اسءراءففاء الءرفس الءفاعلف النشء، واسءراءففاء الءرفس والءعلم الإلكءرونف الرقمف" باسءءام اسءراءففة الرحلاء المعرففة عبر الوفب: من ءلال اءلاع الباءة على الءراءاء السابفة الءف اسءءءم اسءراءففة الرحلاء المعرففة عبر الوفب فف الءرفس وءطواء اسءءامها، والءراءاء الءف اهءمء بءءمة مهارةء الءعلم النشء والكفاءة الءاففة، وصفء أسس مباءفة لءرفس الفصلفن الءءرفبففن باسءءام اسءراءففة الرحلاء المعرففة وعرضء على الساءة المءكمفن لإباء آراءهم ومءءراءهم، وعءلء فف ضوء آراءهم ووضءء فف صورءها النهاءفة\*

ب - ءصمفم الموقع الءعلمف القاءم على اسءراءففة الرحلاء المعرففة عبر الوفب:  
اسءفن بنموءء الءصمفم الءعلمف العلف (ADDILE) فف ءصمفم ءروس فصلف "اسءراءففاء الءرفس الءفاعلف النشء، اسءراءففاء الءرفس والءعلم الإلكءرونف الرقمف" المقرة على الطالباء بما فءاسب مع اسءءام اسءراءففة الرحلاء المعرففة عبر الوفب، وبعء هءا النموءء من أشهر النماءء اسءءاماً فف ءصمفم المواء الءعلمفة الإلكءرونفة، فممكن ءوضفء ءلك المراحل كما فلف:

✓ مرءلة الءللل: صفء الأهداف الءعلمفة لفصلف "اسءراءففاء الءرفس الءفاعلف النشء، واسءراءففاء الءرفس والءعلم الإلكءرونف الرقمف" من مقرر اءءاهاء ءءفة فف اسءراءففاء الءرفس للطلباء، كما ءءءء ءصائص الطالباء، وءوكء من مء امءلاكهن للمهاراء الأساسية للءعامل مع الكمبفوءر والإنءرنء قبل بءء ءطففء ءءرفة البءء، والءزمء الباءة بءقسفم الموضوءاء وفق ءوصفف المقرر المعءمء من قسم العلوم الءربوفة.

\* ملءق رقم (١) أسس بناء الفصلفن الءءرفبففن باسءءام اسءراءففة الرحلاء المعرففة عبر الوفب.

- ✓ مرحلة التصميم: صيغت سيناريوهات الموضوعات التي ستتناولها الرحلة المعرفية عبر الويب، وحُصل على الصور والرسوم ومقاطع الفيديو من مواقع شبكة الإنترنت، كما صُمم الهيكل العام للصفحات الإلكترونية باستخدام برنامج HTML، وقد صممت الأجزاء الستة لكل رحلة معرفية مُتناول فيها: المقدمة، المهام، تحديد المصادر، الإجراءات، التقويم، الخاتمة.
- ✓ مرحلة التطوير: صُمم موقعٌ تعليميٌّ من "blogger" بواسطة "google" وفيها صُمم محتوى أجزاء الرحلات المعرفية عبر الويب واستُعين بوسائط الدعم، مثل: برنامج (بوربوينت) بالإضافة إلى برنامج (Word) لتحرير النصوص.
- ✓ مرحلة التنفيذ: أُعدت صفحات الموقع في صورته الأولية على شكل موقع إلكتروني على شبكة الإنترنت، بحيث يمكن للطالبات الاطلاع على المحتوى.

#### مرحلة التقويم:

بعد تصميم الموقع في صورته الأولية، وللوقوف على مدى جودة الصفحات الإلكترونية وفقاً لاستراتيجيات الرحلات المعرفية عبر الويب، عُرض على مجموعةٍ من المحكمين لمعرفة آرائهم، وعُملت التعديلات اللازمة، كما أُجريت تجربة استطلاعية للموقع بعرضه على عينة من الطالبات وعددهم (١٥) طالبة؛ للتعرف على آرائهم في الموقع وقد أبدت جميع الطالبات إعجابهن بالموقع وسهولة الإبحار فيه، وبهذا أصبح الموقع في صورته النهائية جاهزاً للوصول إليه من خلال الرابط التالي:

<https://sabdraheem.blogspot.com/>

**ثانياً: إعداد دليل المعلم:** أُعدَّ دليل للمعلم للفصول المختارة المقررة على الطالبات المعلمات وفق استراتيجية الرحلات المعرفية حيث تكوّن الدليل من العناصر الآتية: (مقدمة الدليل، الخطط التدريسية لموضوعات الفصول المختارة وفق استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب)، وبعد الانتهاء من إعداده عُرض على مجموعة المحكمين؛ لمعرفة آرائهم حول الدليل، وبعد إجراء التعديلات المناسبة أصبح الدليل في صورته النهائية\* صالحاً للتطبيق.

**ثالثاً: إعداد دليل للطالبة وفق استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب:** أُعدَّ دليل للطالبات يوضح

\* ملحق رقم (٢) دليل المعلمة

لهن كفيّة الدراسة باستخدام استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب، حيث تكوّن كل درس من ستة عناصر أساسية وهي:

- **المقدمة:** تُعطى فيها المعلومات الأساسية، والتمهيد لموضوع الدرس بطريقة جذابة؛ لإثارة دافعية الطلاب.
- **المهمة:** وتُصاغ فيها المهام الأساسية والفرعية الواجب على الطلاب إنجازها في نهاية النشاط.
- **الإجراءات:** تحتوي على تحديد الخطوات التي يجب اتباعها في تنفيذ المهام المطلوبة ويُقسّم فيها الطلاب إلى مجموعات.
- **المصادر:** وفيها تُحدّد قائمة بالمصادر والمواقع الموثوق بها.
- **التقويم:** تُحدّد مجموعة من المعايير لتقويم أداء الطلاب أثناء قيامهم بالمهام أثناء الرحلة المعرفية.
- **الخاتمة:** وفيها يذكر الطلاب بما يكتسبونه من معلومات عند نهاية الرحلة المعرفية عبر الويب وكذلك تتضمن ملخصاً للرحلة، وبعد الانتهاء من إعداد الدليل عُرض على مجموعة المحكمين لمعرفة آرائهم حول الدليل، وبعد إجراء التعديلات أصبح الدليل في صورته النهائية\* صالحاً للتطبيق.

رابعاً: إعداد أدوات القياس كما يلي:

(١) إعداد اختبار مهارات التعلم النشط:

صياغة مفردات الاختبار: قد صيغت أسئلة الاختبار في النمطين التاليين: الاختيار من متعدد، والصواب والخطأ.

صدق الاختبار: للتحقق من صدق الاختبار عُرض بصورته الأولية على مجموعة المحكمين لإبداء ملاحظاتهم، وعُدلت صياغة بعض المفردات في ضوء آرائهم.

التجريب الاستطلاعي للاختبار: طُبّق الاختبار على عينة استطلاعية بلغ عددها (٢٠) طالبة بكلية التربية بالزلفي، وبفاصل زمني (٢٤) يوماً، وحُسب معامل الثبات بين درجات الطالبات في مرتبي التطبيق، ووجد أن معامل الثبات = ٠,٨٧، وهي قيمة مناسبة لثبات الاختبار.

\* ملحق رقم (٢) دليل الطالبة

**الصورة النهائية للاختبار:** أصبحت أسئلة الاختبار في الصورة النهائية\* (٣٧) مفردة، (٢٥) مفردة صواب وخطأ، و(١٢) مفردة اختيار من متعدد.

ويمكن الوصول إليه من خلال الرابط التالي: <http://cutt.us/axqIX>

(ب) إعداد مقياس الكفاءة الذاتية:

**الهدف من المقياس:** يهدف إلى قياس الكفاءة الذاتية لدى الطالبات في مجموعتي البحث وذلك قبل وبعد تدريس الفصلين التجريبيين.

**تحديد أبعاد المقياس:** حُدِّدَت أبعاد مجالات المقياس في خمسة أبعاد، وهي: (المجال الانفعالي، المجال الاجتماعي، مجال الإصرار والمثابرة، المجال المعرفي، المجال الأكاديمي).

**صياغة عبارات المقياس:** صيغت عبارات المقياس بصورة أولية في ضوء أبعاد المقياس، وأمام كل فقرة ثلاثة بدائل، وعلى الطالبة قراءة العبارة وتحديد الاستجابة من ثلاثة بدائل، وهي: (دائماً، أحياناً، نادراً) على الدرجات (٣، ٢، ١) في الفقرات الإيجابية، (١، ٢، ٣) في الفقرات السلبية.

**صدق المقياس:** عُرِضَت الصورة الأولية للمقياس على السادة المحكمين، وعُدلت بعض العبارات في ضوء آرائهم لئلا تتناسب مع الطالبات ولتتناسب مع البعد الذي تتدرج تحته.

**التجريب الاستطلاعي للمقياس:** طبق المقياس استطلاعياً على طالبات المجموعة الاستطلاعية وبفاصل زمني (٢٥) يوماً، وحُسب معامل الثبات ووجد أن قيمته = (٠,٨٦) وهو معامل ثبات مقبول، وكانت العبارات مناسبة للطالبات وكذلك التعليمات.

**الصورة النهائية للمقياس:** أصبحت الصورة النهائية للمقياس\* تتكون من (٤٨) فقرة، وكانت الدرجة الصغرى للمقياس (٤٨) درجة، والدرجة العظمى (١٤٤) درجة.

**خامساً: اختيار مجموعة البحث:** أُختيرت مجموعة الدراسة من طالبات الدراسات الإسلامية بكلية التربية بالزلفي وأُختيرت (٣٠) طالبة كمجموعة تجريبية، و(٣٠) طالبة كمجموعة ضابطة.

**سادساً: التطبيق القبلي لأدوات القياس:** طُبِّقَ التطبيق القبلي لكل من اختبار مهارات التعلم النشط ومقياس الكفاءة الذاتية تطبيقاً قبلياً على الطالبات في مجموعتي البحث في بداية الفصل

الأول للعام (١٤٣٩-١٤٤٠هـ)، وذلك لبيان مدى تكافؤ المجموعتين وعُولجت البيانات إحصائياً باستخدام SPSS، ويوضح ذلك الجداول التالية:

\* ملحق رقم (٤) : اختبار مهارات التعلم النشط

\* ملحق رقم (٥) مقياس الكفاءة الذاتية.

جدول رقم (١)

الإحصاءات الوصفية لبيانات الاختبار القبلي للمجموعتين

الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	حجم العينة	المجموعة
٣,٦٦	٢٠,٨٧	30	الضابطة
٣,٦٦	٢٠,٨٧		التجريبية

من الجدول رقم (١) يتضح أن متوسط درجات المجموعة الضابطة قبل إجراء التجربة يساوي (٢٠,٨٧) درجة، وكذلك متوسط درجات المجموعة التجريبية قبل إجراء التجربة يساوي (٢٠,٨٧) درجة، مما سبق نستنتج أن متوسط درجات قبل التجربة للمجموعتين متساوٍ وهذا يؤكد أن المجموعتين متكافئتان.

جدول رقم (٢)

نتيجة اختبار (ت) للفرق بين متوسطي عينتين مستقلتين

القرار	القيمة الاحتمالية	درجة الحرية	قيمة الاختبار
لا توجد فروق معنوية	١,٠٠٠	٢٩	٠,٠٠٠

من الجدول رقم (٢) السابق يتضح أن القيمة الاحتمالية تساوي (١,٠٠٠)، وهي أكبر من قيمة الخطأ المسموح به (٥٪)، وعليه نقبل فرض العدم ونرفض الفرض البديل ونستنتج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي العينتين الضابطة والتجريبية قبل التجربة، أي أن المجموعتين متكافئتان بخصوص درجات الاختبار القبلي.

جدول رقم (٣)

الإحصاءات الوصفية لبيانات مقياس الكفاءة الذاتية القبلي للمجموعتين

الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	حجم العينة	المجموعة
٧,٥٥	٧٧,٤٣	30	الضابطة
٧,٥٥	٧٧,٤٣		التجريبية

من الجدول رقم (٣) يتضح أن متوسط درجات المجموعة الضابطة لمقياس الكفاءة الذاتية قبل إجراء التجربة يساوي (٧٧,٤٣) درجة، وكذلك متوسط درجات المجموعة التجريبية قبل إجراء

التجربة يساوي (٧٧،٤٣) درجة. مما سبق نستنتج أن متوسط درجات مقياس الكفاءة الذاتية قبل التجربة للمجموعتين متساوٍ وهذا يؤكد أن المجموعتين متكافئتان.

#### جدول رقم (٤)

نتيجة اختبار (ت) للفرق بين متوسطي عينتين مستقلتين لبيانات مقياس الكفاءة الذاتية قبل التجربة

قيمة الاختبار	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
٠،٠٠٠	٢٩	١،٠٠٠	لا توجد فروق معنوية

من الجدول رقم (٤) السابق يتضح أن القيمة الاحتمالية تساوي (١،٠٠٠)، وهي أكبر من قيمة الخطأ المسموح به (٥٪)، وعليه نقبل فرض العدم ونرفض الفرض البديل، ونستنتج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي العينتين الضابطة والتجريبية قبل التجربة، أي أن المجموعتين متكافئتان بخصوص درجات مقياس الكفاءة الذاتية.

#### سابعاً: التدريس لمجموعتي البحث:

درّس الفصلان للفصل الدراسي الأول للعام (١٤٣٩ / ١٤٤٠هـ) لطالبات مجموعتي البحث، وقد درست طالبات المجموعة التجريبية وفقاً لاستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب، ودرست طالبات المجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة في التدريس.

#### ثامناً: التطبيق البعدي لأدوات القياس.

بعد الانتهاء من تدريس الفصلين لمجموعتي البحث، أعيد تطبيق أدوات القياس تطبيقاً بعدياً على مجموعتي البحث؛ وذلك لمعرفة أثر المتغير المستقل (الرحلات المعرفية) في تنمية مهارات التعلم النشط، والكفاءة الذاتية لدى الطالبات معلمات الدراسات الإسلامية. نتائج البحث وتفسيرها: للإجابة على أسئلة البحث أُخْبِرت الفروض الإحصائية للبحث، وفيما يلي توضيح لذلك:

أولاً: النتائج الخاصة بفاعلية استخدام استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية مهارات التعلم النشط لدى الطالبات معلمات الدراسات الإسلامية:

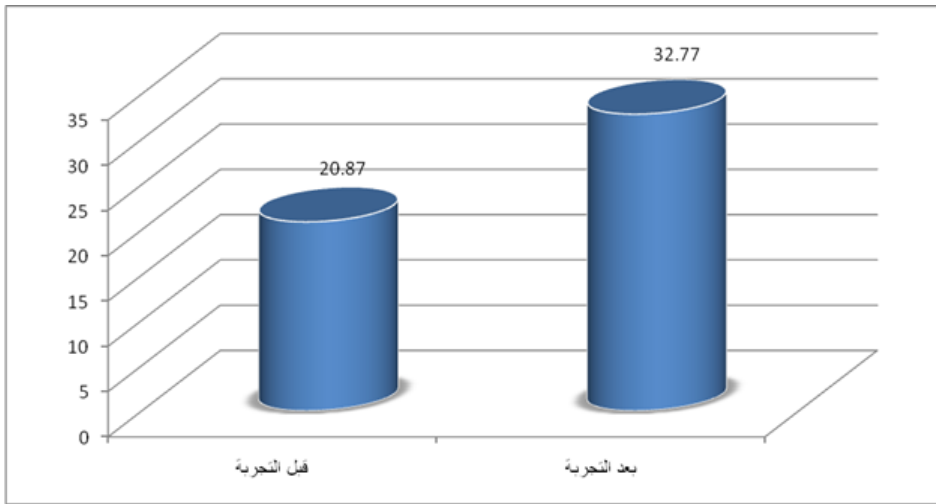
المقارنات بين متوسطات التطبيقين القبلي والبعدي لدرجات المجموعة التجريبية (اختبار الفرض الأول): ويوضح الجدول التالي نتائج ذلك:

جدول رقم (٥)

الإحصاءات الوصفية لبيانات الاختبار (المجموعة التجريبية)

الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	حجم العينة	المجموعة
٣,٦٦	٢٠,٨٧	30	قبل التجربة
١,٩٩	٣٢,٧٧		بعد التجربة

شكل رقم (١) متوسط درجات الاختبار



من الجدول رقم (٥) والشكل رقم (١) يتضح أن متوسط درجات المجموعة التجريبية قبل إجراء التجربة يساوي (٢٠,٨٧) درجة، بينما متوسط درجات المجموعة التجريبية بعد إجراء التجربة يساوي (٣٢,٧٧) درجة، مما سبق نستنتج أن متوسط درجات اختبار مهارات التعلم النشط لدى الطالبات بعد التجربة أكبر من متوسط الدرجات القبلي، أي أن متوسط الدرجات بعد التجربة زاد بمقدار (١٢,١٠) درجة بعد تنفيذ التجربة، وهذا يدعم فرضية أن البرنامج المقترح يزيد من معدل تحصيل الطالبات في مهارات التعلم النشط.

## جدول رقم (٦)

نتيجة اختبار (ت) للفرق بين متوسطي عينتين مرتبطتين

قيمة الاختبار	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
- ١٤,٠٠	٢٩	٠,٠٠٠	توجد فروق معنوية

من الجدول رقم (٦) السابق يتضح أن القيمة الاحتمالية تساوي (٠,٠٠٠)، وهي أقل من قيمة الخطأ المسموح به (٥٪)، وعليه نرفض فرض العدم ونقبل الفرض البديل، ونستنتج أن هنالك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي العينتين (قبل وبعد التجربة) في درجات تحصيل الطالبات في اختبار مهارات التعلم النشط، وبالرجوع للجدول رقم (٥) يتضح أن متوسط تحصيل الطالبات بعد التجربة أكبر من متوسط التحصيل قبل التجربة مما يعني أن الفروق لصالح الدرجات بعد إجراء التجربة، ما سبق من نتائج يدعم صحة الفرض الأول.

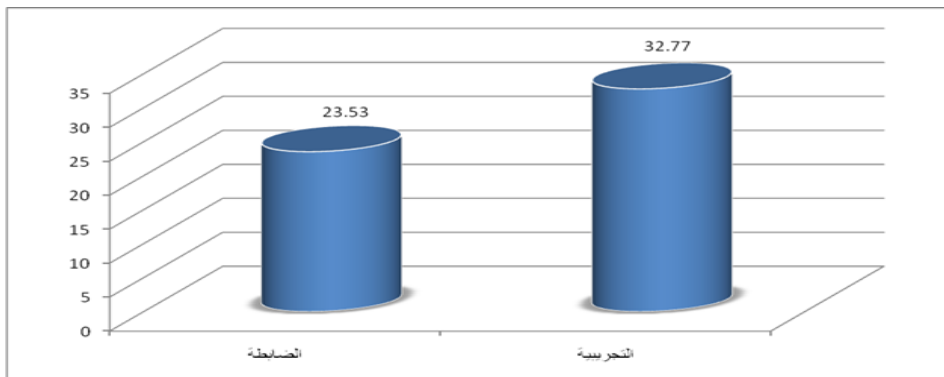
- المقارنات بين متوسطات التطبيقين البعدي لكل من درجات المجموعتين التجريبية والضابطة (اختبار الفرض الثاني):

## جدول رقم (٧)

الإحصاءات الوصفية لبيانات مقياس الاختبار البعدي للمجموعتين

المجموعة	حجم العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الضابطة	٣٠	٢٣,٥٣	٣,٨٠
التجريبية		٣٢,٧٧	١,٩٩

شكل رقم (٢) الإحصاءات الوصفية لبيانات مقياس الاختبار البعدي للمجموعتين



من الجدول رقم (٧) والشكل رقم (٢) يتضح أن متوسط درجات مقياس الاختبار البعدي للمجموعة الضابطة يساوي (٢٣,٥٣) درجة، بينما متوسط درجات المجموعة التجريبية بعد إجراء التجربة يساوي (٣٢,٧٧) درجة، مما سبق نستنتج أن متوسط درجات الاختبار لدى الطالبات بعد التجربة للمجموعة التجريبية أكبر من متوسط الدرجات للمجموعة الضابطة أي أن متوسط الدرجات بعد التجربة التجريبية يزيد بمقدار (٩,٢٤) درجة عن المجموعة الضابطة.

جدول رقم (٨)

نتيجة اختبار (ت) للفرق بين متوسطي عينتين مرتبطتين للاختبار القبلي

قيمة الاختبار	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
- ١١,٧٨	٢٩	٠,٠٠٠	توجد فروق معنوية

من الجدول رقم (٨) السابق يتضح أن القيمة الاحتمالية تساوي (٠,٠٠٠) وهي أقل من قيمة الخطأ المسموح به ٥٪ عليه نرفض فرض العدم ونقبل الفرض البديل، ونستنتج أن هنالك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي العينتين الضابطة والتجريبية للمقياس البعدي في درجات التحصيل لدى الطالبات في الاختبار البعدي، وبالرجوع للجدول رقم (٧) يتضح أن متوسط تحصيل المجموعة التجريبية أكبر من متوسط التحصيل البعدي للمجموعة الضابطة، مما يعني أن الفروق لصالح المجموعة التجريبية، وما سبق من نتائج يدعم صحة الفرض الثاني.

ثانياً: النتائج الخاصة بفاعلية استخدام استراتيجيات الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية الكفاءة الذاتية لدى الطالبات معلمات الدراسات الإسلامية:

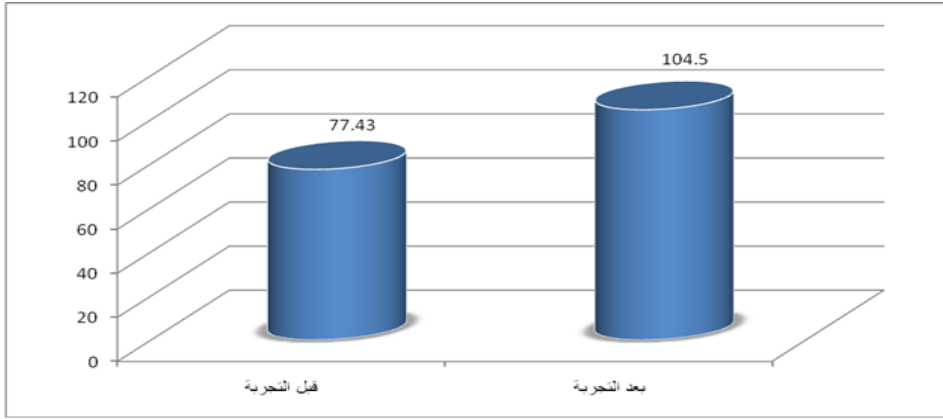
- المقارنات بين متوسطات التطبيقين القبلي والبعدي لدرجات المجموعة التجريبية (اختبار الفرض الثالث) يوضح الجدول التالي نتائج ذلك:

جدول رقم (٩)

الإحصاءات الوصفية لبيانات مقياس الكفاءة الذاتية (المجموعة التجريبية)

المجموعة	حجم العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
قبل التجربة	٣٠	٧٧,٤٣	٧,٥٥
بعد التجربة		١٠٤,٥٠	٩,٣٩

شكل رقم (٣) متوسط درجات مقياس الكفاءة الذاتية



من الجدول رقم (٩) والشكل رقم (٣) يتضح أن متوسط درجات مقياس الكفاءة الذاتية للمجموعة التجريبية قبل إجراء التجربة يساوي (٧٧,٤٣) درجة، بينما متوسط درجات المجموعة التجريبية بعد إجراء التجربة يساوي (١٠٤,٥) درجة، مما سبق نستنتج أن متوسط درجات مقياس الكفاءة الذاتية لدى الطالبات بعد التجربة أكبر من متوسط الدرجات القبلي أي أن متوسط الدرجات بعد التجربة زاد بمقدار (٢٧,٩٧) درجة بعد تنفيذ التجربة، وهذا يدعم فرضية أن البرنامج المقترح يزيد من معدل التحصيل لدى الطالبات في درجات مقياس الكفاءة الذاتية.

جدول رقم (١٠)

نتيجة اختبار (ت) للفرق بين متوسطي عينتين مرتبطتين

القرار	القيمة الاحتمالية	درجة الحرية	قيمة الاختبار
توجد فروق معنوية	٠,٠٠٠	٢٩	- ١٠,٢٨

من الجدول رقم (١٠) السابق يتضح أن القيمة الاحتمالية تساوي (٠,٠٠٠)، وهي أقل من قيمة الخطأ المسموح به (٥٪)؛ وعليه نرفض فرض العدم ونقبل الفرض البديل ونستنتج أن هنالك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي العينتين (قبل وبعد التجربة) في درجات تحصيل الطالبات في مقياس الكفاءة الذاتية، وبالرجوع للجدول رقم (٩) يتضح أن متوسط تحصيل الطالبات بعد التجربة أكبر من متوسط التحصيل قبل التجربة، مما يعني أن الفروق لصالح الدرجات بعد إجراء التجربة، ما سبق من نتائج يدعم صحة الفرض الثالث.

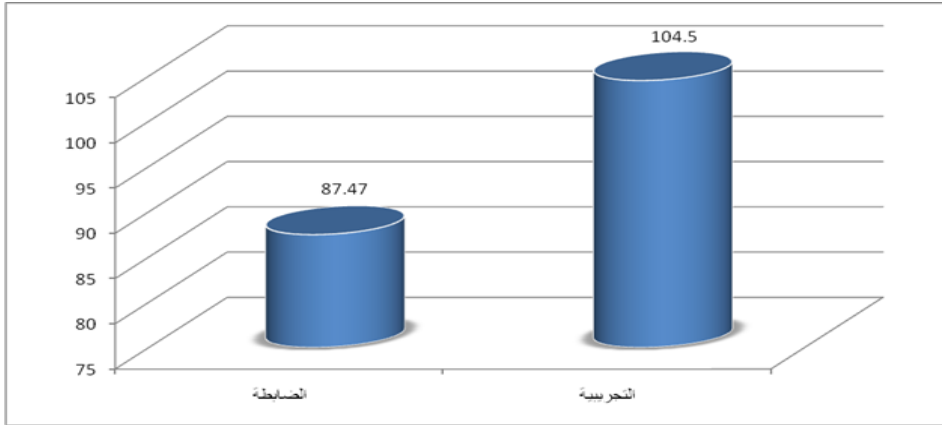
– المقارنات بين متوسطات التّطبيقات البعدي لكل من المجموعتين التجريبيّة والضّابطة  
(اختبار الفرض الرابع):

جدول رقم (١١)

الإحصاءات الوصفية لبيانات المقياس البعدي للمجموعتين لمقياس الكفاءة الذاتية

المجموعة	حجم العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الضابطة	٣٠	٨٧,٤٧	٣,٢٧
التجريبية		١٠٤,٥٠	٩,٣٩

شكل (٤) الإحصاءات الوصفية لبيانات المقياس البعدي للمجموعتين لمقياس الكفاءة الذاتية



من الجدول رقم (١١) والشكل رقم (٤) يتّضح أنّ متوسط درجات مقياس الكفاءة الذاتية للمجموعة التجريبية قبل إجراء التجربة يساوي (٨٧,٤٧) درجة، بينما متوسط درجات المجموعة التجريبية بعد إجراء التجربة يساوي (١٠٤,٥) درجة. مما سبق نستنتج أنّ متوسط درجات مقياس الكفاءة الذاتية لدى الطالبات بعد التجربة للمجموعة التجريبية أكبر من متوسط الدرجات للمجموعة الضّابطة، أي أنّ متوسط الدرجات بعد التجربة للمجموعة التجريبية يزيد بمقدار (١٧,٠٣) درجة عن المجموعة الضّابطة.

## جدول رقم (١٢)

نتيجة اختبار (ت) للفرق بين متوسطي العينيتين البعدي لمقياس الكفاءة الذاتية

قيمة الاختبار	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
٩,٣٨٦ -	٣٥,٩٢٢	٠,٠٠٠	توجد فروق معنوية

من الجدول رقم (١٢) السابق يتضح أن القيمة الاحتمالية تساوي (٠,٠٠٠)، وهي أقل من قيمة الخطأ المسموح به (٥٪)، وعليه نرفض فرض العدم ونقبل الفرض البديل، ونستنتج أن هنالك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي العينتين الضابطة والتجريبية للمقياس البعدي في درجات مقياس الكفاءة الذاتية في التحصيل لدى الطالبات، وبالرجوع للجدول رقم (١١) يتضح أن متوسط تحصيل المجموعة التجريبية أكبر من متوسط التحصيل البعدي للمجموعة الضابطة مما يعني أن الفروق لصالح المجموعة التجريبية، ما سبق من نتائج يدعم صحة الفرض الرابع.

من النتائج السابقة يتضح أن البرنامج القائم على استخدام استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب له أثر فعال في تنمية مهارات التعلم النشط والكفاءة الذاتية لدى الطالبات معلمات الدراسات الإسلامية، وتتفق هذه النتائج مع العديد من نتائج الدراسات السابقة التي اهتمت بتنمية جوانب التعلم المختلفة، ومنها: دراسة (الشيخ، ٢٠١٦)، (أبورايا، ٢٠١٦)، (السيد، ٢٠١٥)، (حامد، ٢٠١٥)، (سمارة، ٢٠١٣)، (صبري، ٢٠١٣)

## وُرجع الباحثة هذه النتائج للآتي:

- تتضمن الرحلات المعرفية عبر شبكة الإنترنت أنشطة تعاونية تساعد الطالبات على التفاعل الإيجابي النشط في عملية التعلم، وبذلك تكون المعلومات أبقى أثراً في أذهانهن.
- تتيح الرحلات المعرفية عبر شبكة الإنترنت للطالبات القيام بعمليات البحث والتقصي للمعلومات مما يسمح للطالبات بفرصة اكتشاف المعرفة وليس حفظها.
- الرحلات المعرفية عبر شبكة الإنترنت تتضمن مصادر متنوعة تقدم دروساً، وصوراً، وفيديوهات تجذب انتباه الطالبات وتتيح لهن فرصة التفاعل واكتساب الخبرات والمعرفة من خلال تصفح صفحات الويب، مما ساهم في زيادة ثقة الطالبات بأنفسهن وتنمية مهارات التعلم النشط، كذلك تتضمن الرحلات المعرفية عبر الويب مهام متنوعة وأنشطة مفتوحة النهاية لتستكشف الطالبات الموضوع وتتمى لديهن مهارات التفكير العليا، كما أن تنوع المهام التي

تقوم بها الطالبات أثناء الرحلة المعرفية يلعب دوراً هاماً في خلق بيئة مشيرة وحافزة وتفاعلية مما يساعد في تنمية الكفاءة الذاتية لدى الطالبات.

#### توصيات البحث:

- ضرورة تحسين طرق التعلم من خلال البعد عن الأساليب التقليدية التي تقوم على التلقين إلى التعلم الإلكتروني عبر الويب حيث يكون المتعلم باحثاً ومستقصياً عن المعلومات.
- ضرورة توفير الإمكانيات التقنية في معامل التعلم بالجامعات كتجهيزها بأجهزة حاسب آلي موصلة بشبكة الإنترنت لتوظيف تكنولوجيا التعليم بمختلف صورها في نشر المقررات الدراسية، وإتاحة فرصة للتعلم الذاتي.
- إدراج استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب ضمن محتوى مقرر طرق تدريس الدراسات الإسلامية في كليات التربية لتدريب الطالبات على استخدامها.

#### مقترحات البحث:

- ✚ إجراء دراسة عن فاعلية استخدام الرحلات المعرفية على متغيرات أخرى، مثل: التحصيل الدراسي، والتفكير الابتكاري.
- ✚ فاعلية استراتيجيات ومداخل تدريسية أخرى في مهارات التعلم النشط لدى الطالبات في المراحل التعليمية المختلفة.
- ✚ اقتراح برنامج تدريبي قائم على الرحلات المعرفية عبر الويب لتنمية المهارات التدريسية لمعلمات الدراسات الإسلامية أثناء الخدمة.

## المراجع:

## المراجع العربية:

- أبو راية، طه يونس. (٢٠١٦). أثر استراتيجية قائمة على الويب كويست في تنمية مهارات التدريس وخفض القلق التدريسي لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية جامعة المجمععة. *المجلة التربوية، (٤٤)*، الصفحات ٥٩٧-٦٣٦.
- أحمد، شرين صلاح. (٢٠١٤). فاعلية برنامج تدريبي مقترح في إكساب معلمات الرياضيات بعض مهارات التعلم النشط وخفض قلق الرياضيات لدى طالباتهن. *مجلة تربويات الرياضيات، ١٧*، (٦)، الصفحات ٩٥-١٧.
- بدر، بثينة محمد. (٢٠١١). فاعلية التدريس باستراتيجية مقترحة للتعلم النشط على تنمية مهارات التفكير العليا في الهندسة لدى التلميذات منخفضي التحصيل في المرحلة المتوسطة. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ٣*(٥)، الصفحات ١١٥-١٤٣.
- الجمال، توكل محمد. (٢٠١٦). فاعلية الرحلات المعرفية عبر الويب في الاستيعاب المفاهيمي وتنمية مهارات التفكير التأملي من خلال مادة الفقه لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، (٧٧)*، الصفحات ١٩٧-٢٤٥.
- الجهني، تغريد طربريش. (٢٠١٦). فاعلية استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب في التحصيل الدراسي والاتجاه نحو مادة العلوم لدى طالبات الصف الرابع الابتدائي. *مجلة كلية التربية بأسسيوط، ٣٢* (٣)، الصفحات ٦١٤-٦٦٤.
- حامد، حمدي أحمد. (٢٠١٥). استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب كويست في مادة الدراسات الاجتماعية لتنمية مهارات التفكير العلمي لدى تلاميذ الصف الثاني إعدادي. *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية (٧٤)*، الصفحات ١٤٤-١٩٠.
- الحري، عبيد؛ مزعل، عبيد. (٢٠١٧). درجة ممارسة معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية مهارات التعلم النشط داخل غرفة الصف. *مجلة تربويات الرياضيات، ٢٠* (٢)، الصفحات ١٨-٢٧.
- الخلو، نرمن مصطفى؛ متولي، شيماء بهيج. (٢٠١٥). أثر استراتيجية الرحلات المعرفية (ويب كويست) على تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي والتحصيل المباشر والمؤجل لدى طالبات

المرحلة الإعدادية. *المجلة التربوية مصر*، (٤٢)، الصفحات ٦٨١-٧٣٩.

الخرزجي، سلام محمد؛ طوالبه، هادي محمد. (٢٠١٦). دور استراتيجية (فكر -زواج - شارك) في تنمية مهارات التعلم النشط من وجهة نظر مشرفي ومعلمي الدراسات الاجتماعية في الأردن. *رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة اليرموك، الصفحات ١-٨٨*.

الخليفة، حسن جعفر، مطاوع، ضياء الدين محمد. (٢٠١٥). *استراتيجيات التدريس الفعال*. المملكة العربية السعودية. الدمام: مكتبة المتنبى، الصفحات ١١-٢٧٧.

رضوان، عبدالرحيم بكر. (٢٠١٥). فاعلية تدريس وحدة تعليمية مقترحة في الرياضيات باستخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط على تنمية مهارات التواصل الرياضي لدى طلاب المدارس الفنية، المؤتمر العلمي السنوي الخامس عشر. *الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، الصفحات ٢٥٠-٢٩٦*.

سعادة، جودة؛ مصطفى، شيماء. (٢٠١٣). درجة تطبيق رياض الأطفال لعناصر التعلم النشط في دولة الكويت. *مجلة دراسات العلوم التربوية*، (٤٠)، ١١٦١-١١٧٧.

السقا، سماح محمد. (٢٠١٧). تنمية الكفاءة الذاتية لدى معلمي اللغة الانجليزية قبل الخدمة عن طريق التأمّلات القائمة على الفيديو. *دراسات في المناهج وطرق التدريس مصر* (٢١٨)، ١-٤٥.

سليمان، سميحة محمد. (٢٠١٣). فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية بعض مهارات استراتيجيات التعلم النشط لدى عضوات هيئة التدريس بجامعة الطائف. *رسالة الخليج العربي السعودية*، (١٣٠)، ١٢١.

سمارة، نسرين بسام. (٢٠١٣). أثر استخدام استراتيجية (Web Quests الرحلات المعرفية) في التّحصيل المباشر والمؤجّل لدى طالبات الصف الحادي عشر في مادة اللغة الانجليزية. *رسالة ماجستير، جامعة الشرق الأوسط، كلية العلوم التربوية، الأردن، الصفحات ١-١١١*.

السيد، صباح عبدالله. (٢٠١٥). استخدام الرحلات المعرفية عبر شبكة الإنترنت لتنمية بعض مهارات التدريس وخفض القلق التدريسي لدى طلاب الدبلوم العام في التربية (شعبة الرياضيات). *مجلة تربويات الرياضيات*، ١٨ (٧)، الصفحات ٥٤-١٠١.

شاهين، إبراهيم خليل. (٢٠١٤). فاعلية برنامج مقترح في تنمية مهارات التعلم النشط لمعلمي الرياضيات وفي التحصيل واختزال القلق الرياضي لدى طلبتهم. *مجلة تربويات الرياضيات* مصر، ١٨(٥)، الصفحات ٢٧٤-٢٧٦.

الشيخ، أسماء عبدالرحمن. (٢٠١٦). أثر الرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quest) في تنمية مهارات التفكير التأملي والاتجاه نحو الإنترنت لدى طالبات كلية العلوم والدراسات الإنسانية بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز. *المجلة الدورية التربوية المتخصصة*، ٥ (١٢)، الصفحات ١٣٩-١٥٢.

صالح، صالح محمد. (٢٠١٤). فاعلية الرحلات المعرفية عبر الويب لتدريس الكيمياء في تنمية التفكير التأملي والتحصيـل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ٢ (٤٥)، الصفحات ١٢٧-١٧٨.

صبري، ماهر إسماعيل؛ الجهني، ليلي رمضان. (٢٠١٣). فاعلية الرحلات المعرفية عبر الويب (ويب كويست) لتعلم العلوم في تنمية بعض مهارات التعلم النشط لدى طلاب المرحلة المتوسطة. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ١ (٣٤)، الصفحات ٤٩-١١٤.

عبد الرزاق، محمد مصطفى. (٢٠١٥). فاعلية برنامج تدريبي قائم على عادات العقل في تنمية الكفاءة الذاتية للطلاب بقسم التربية الخاصة. *مجلة كلية التربية عين شمس مصر* ٣ (٣٩)، الصفحات ٤٧٥-٥٦٧.

عريبات، أحمد عبدالحميم؛ حمادنة، برهان محمود. (٢٠١٤). فاعلية الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة بني كنانة في ضوء متغيري النوع الاجتماعي والتحصيل. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ١٩(٨)، الصفحات ١-١٠٩.

العزام، عبدالناصر أحمد؛ طلافحة، مصعب حسين. (٢٠١٣). مستوى التفكير ما وراء المعرفي وعلاقته بالكفاءة الذاتية المدركة لدى عينة من طلبة المرحلة الأساسية العليا في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، البحرين*، ٤(١٤)، الصفحات ٥٧٧-٦٢٥.

عزمي، نبيل جاد. (٢٠١٤). *بيئات التعلم التفاعلية. القاهرة: دار الفكر العربي*.

عيسى، يسري محمد. (٢٠١٦). فعالية التدريب على التخيل الموجّه في تنمية الكفاءة الذاتية

الأكاديمية لخفض قلق الاختبار لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. *مجلة التربية الخاصة*، مركز المعلومات التربوية والنفسية والبيئية بكلية التربية جامعة الزقازيق مصر، (١٦)، الصفحات، ٤٠٣-٣٧٥.

الفالح، سلطانة بنت قاسم (٢٠١٧). فاعلية ملف الإنجاز في تنمية الكفاءة الذاتية لدى طالبات قسم المناهج بكلية التربية. *المجلة التربوية الكويت*، ٣١ (١٢٤)، الصفحات ١٩٥-١٩٩.

محمود، هويدة حنفي؛ الجمالي، فوزية عبدالباقي. (٢٠١٠). فاعلية الذات المدركة ومدى تأثيرها على جودة الحياة لدى طلبة الجامعة من المتفوقين والمتعثرين دراسياً. *مجلة الأكاديمية الأمريكية العربية للعلوم والتكنولوجيا في الولايات المتحدة الأمريكية*، (١)، الصفحات ١١٥-٦١.

المنهراوي، داليا محمد؛ شعيب، إيمان محمد. (٢٠١٥). فاعلية استراتيجيات الرحلات المعرفية (Web Quest) للارتقاء بمستوى تحصيل وأداء طالبات دبلوم مراكز مصادر التعلم في مقرر مصادر التعلم والمعلومات واتجاهاتهن نحو هذه الرحلة. *دراسات تربوية واجتماعية*، ٢١ (١)، الصفحات ٩٣-١٤٢.

ياسين، حمدي محمد؛ علي، إيناس سيد. (٢٠١٤). فاعلية الذات والاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الخاصة. *مجلة كلية التربية بينها*، (٩٧)، الصفحة ٣١٥.

#### المراجع العربية المترجمة: Arabic references in English

Abdel, R. M. M. (2015). The effectiveness of a training program based on the habits of mind in the development student self-efficacy in the Department of Special Education. *Journal of Faculty of Education Ain Shams Egypt*, 3 (39), pp.475-567.

Abu Raya, T. Y. I. (2016). *The impact of web-based strategy Quest in the development of teaching skills and reduce the anxiety of teaching among students teachers at the Faculty of Education Majmaa University*. *Educational Journal*, (44), pp.597-636.

Ahmed, S. S. A, H. (2014). The effectiveness of a proposed training program in giving mathematics teachers some active learning skills and reducing the anxiety of mathematics in their student. *Journal of Mathematics Education*, 17 (6), pp.95-174.

- Aina, S. & Sofowora, A. (2013). *Perceived Benefits and Attitudes of Student Teachers to Web-Quest as a Motivating. Creative and Inquiry-Based Learning Tool in Education*, Higher Education Studies, 3 (5), 29-35.
- Al-Azzam, A.N .,A. & Talafah, M. H. (2013). The level of thinking beyond knowledge and its relation to perceived self-efficacy in a sample of students of the upper elementary stage in the light of some variables. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, Bahrain, 4 (14), pp.577-625.
- Alhulw, N. M. & others (2015). The impact of the strategy of knowledge trips (Web Quest) on the development of thinking skills above the knowledge and the direct and delayed achievement among preparatory stage student. *Educational Magazine Egypt*, (42), pp.681-739.
- Al-Jahani, T. T. (2016). *The effectiveness of the strategy of knowledge trips across the web in educational achievement and trend towards science in the fourth grade students. The College of Education*, Assiut, 32 (3), pp.614-664.
- Al-Khazraji, S.M. A &, Tawalbeh, H. M.G. (2016). *The strategic role (Think - Paired- Participate) in the development of learning skills is more active from the point of view of supervisors and teachers of social studies in Jordan*. M.A Thesis, Faculty of Education, Yarmouk University, pp.1-88.
- Al-Manhraoui, D. M. & Shu'ayb, I. M. (2015). *The effectiveness of the Web Quest strategy to improve the level of achievement and performance of students of learning resource centers in the course of learning resources and information sources and their attitudes towards this journey*. *Educational and Social Studies*, 21 (1), pp.93-142.
- An Exploratory Study, portal: *Libraries and the Academy*, 11(4), 953-970.
- Arbit, A.A & Hamadna, B. M. (2014) *Self-efficacy among secondary school students in Bani Kenana in light of gender variables and achievement*. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, (89), pp.1 - 109.
- Azmi, N. G. (2014). *Interactive learning environments*. Dar-Elfaker Elaraby, 391.
- Badr, B. M. (2011). *The effectiveness of teaching a proposed strategy for active learning on the development of higher thinking skills in the engineering of*

- low-achieving students in the middle stag*. Darasat Aarabia in Education and Psychology, 3 (5), pp.115- 143.
- Berrococo, A& Gomez,C. (2014). Significant Learning In University Students From The Area Of Financial Accounting Through The Use of WebQuest. *Journal of International Education Research*, 10(5), 83-88.
- Caliph, H. J.& Mutawa, Z.M. (2015). *Effective teaching strategies*. Kingdom of Saudi Arabia, Dammam: Al-Mutanabbi Library, pp.11-277.
- Chuo, T. W. I. (2004). *The Effect of the Web Quest Writing Instruction on EFL learners writing performance*, writing apprehension, and perception, Ed.D, La Sierra University, 176.
- Dell, D. F.(2012). *Webquest 2.0: An Instructional Model for Digital Learners*, Diss, Abs, Int, University of California , ED 549736
- Deutsch, N. (2010). *Instructor experiences with implementing technology in blended learning courses in higher education*. Ph.D thesis, University of Phoenix, USA Distance Learning, 12(2), 78-102.
- Diab, M. K. (2016). The impact of the use of web-based knowledge travel strategy in developing historical understanding skills among high school students. *Journal of the Educational Association of Social Studies*, (76), pp.220-240.
- El-Sakka, S. M. (2017). *Development of self-efficacy of pre-service English teachers through video-based reflections*. Studies in Curriculum and Teaching Methods Egypt (218), pp.1-45.
- ELsayid, S.A A.(2015). Using cognitive trips across the Internet to develop some teaching skills and reduce teaching anxiety among students of the General Diploma in Education (Mathematics Section) *Journal of Mathematics Education*, 18(7), pp.54-101.
- Eva, V., & Gordaliza, R. (2012). *Using Web Quests in initial teacher training*. *The 8th International Scientific Conference eLearning and software for Education*, Bucharest, April, 26 - 27, 371 – 376
- Faleh, S.Q. (2017). *Effectiveness of the portfolio file in the development of self-efficacy among students of the Department of Curriculum, Faculty of Education*. Educational Magazine Kuwait, 31 (124), pp.195-199.

- Halat, E. & Karakus, F. (2014). Integration of WebQuest in a social studies course and motivation of pre-service teachers. *The Georgia Social Studies Journal*, 4(1), 20-31.
- Hamid, H. A. M. (2015). Use of knowledge trips through the web Quest in the social studies material to develop the skills of scientific thinking in the second grade preparatory students. *Journal of the Educational Association of Social Studies* (74), pp.144-190.
- Harbi, O& Mazal, O. (2017) The degree of practicing mathematics for teachers in the primary stage active learning skills within the classroom. *Journal of Mathematics Education*, 20 (2), pp.18-27.
- Issa, Y. M.S. (2016). *Effectiveness of guided visualization training in the development of academic self-efficacy to reduce test anxiety among pupils with learning disabilities*. *Journal of Special Education Educational, Psychological and Environmental Information Center, Faculty of Education Zagazig University Egypt*, (16), pp.375-403.
- Jamal, T. M. (2016 ). *The effectiveness of knowledge trips through the web in the conceptual comprehension and the development of complete thinking skills through faqah subject among students in secondary Azhar school*. *Darajat Arabia in Education and Psychology, Arab Education Association*, (77), pp.197-245.
- Komarraju, M. N. D. (2013). *Self-efficacy and academic achievement: Why do implicit beliefs, goals, and effort regulation matter*. *Learning and Individual Differences*, Volume 25, pp.67–72.
- Leyser, Y. Z. T. & Romi, S.(2011). Changes in Self- Efficacy Implication for Inclusive Education. *International Journal of Disability, Development and Education*, 58(3), 241-255.
- Nikolaou, A. & Tsolakidis, C. (2013). *Three Dimensional Virtual Environments as a of Emerging Technologies in Learning* (ijET), 5(2013), 79-88.
- Park, Y. (2011) . *A Pedagogical Framework for Mobile Learning: Categorizing Educational Applications of Mobile Technologies into Four Types*. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 12 (2), 78-102.

- Pendergast, D. G. S. & Keogh, J. (2011). *Pre-Service Student-Teacher Self-Efficacy Beliefs: An Insight into the Making of Teachers*. Australian Journal of Teacher Education, 36 (12), 4657.
- Radwan, A. R. B. O. (2015). *The Effectiveness of Teaching a Suggested Learning Unit in Mathematics Using Some Active Learning Strategies to Enrich Mathematical Communication Skills among Technical School Students, 15th Annual Scientific Conference*. Egyptian Association for Mathematics Education, pp.250-296.
- Ross, A. & Furno, C. (2011). *Active Learning in the Library Instruction Environment: An Exploratory Study*, portal: Libraries and the Academy, 11(4), 953-970.
- Sabri, M., Juhani & Laila R. (2013). *The effectiveness of knowledge-based web-based journeys for learning science in developing some of the science skills of middle school students*. Arab Studies in Education and Psychology, 1 (34), 127-178.
- Sada ,G., & mustafaa, S. (2013). *Degree of kindergartens Application to active learning elements in the State of Kuwait*. Journal of Studies of Educational Sciences, (40), pp.1161- 1177.
- Saleh, S.M. (2014) *Effectiveness of knowledge trips across the web to teach chemistry in the development of complete thinking and achievement of secondary students*. Arab Studies in Education and Psychology, 2 (45), pp.127-178.
- Samara, N. B. F. (2013). *The impact of the use of the Web Quests strategy in the direct and delayed achievement of 11th grade students in English language*. Master Thesis, Middle East University, Faculty of Educational Sciences, Jordan, pp.1-111.
- Shaheen, I. Khalil, A. M (2014) The effectiveness of a proposed program in developing the active learning skills of mathematics teachers and in achievement and reducing the Mathematics anxiety of their students. *Journal of Mathematics Education Egypt*, 18 (5), pp. 274-276.
- Sheikh, A. A. R. N. (2016). The impact of web-based knowledge journeys on the development of students' thinking skills and Internet orientation. Faculty of Science and Human Sciences, Students Prince Sattam bin Abdul Aziz

- University. *Journal of Specialized Educational Journal*, 5 (12), p.140.
- Sulaiman, S. M. S. (2013). *Effectiveness of a proposed training program in the development of some of the skills of active learning strategies among faculty members at Taif University*. Arabian Gulf Saudi message, (130), p.121.
- Swan, B. G, Wolf, K. J., & Cano, J. (2011). *Changes in Teacher Third Year of Teaching*. Journal of Agricultural Education, 52 (2), 128-139.
- Yassin, H. M.&, Ali, E. S. (2014). self-efficacy and psychological burnout among teachers of special education. *Journal of the Faculty of Education Banha*, (97), p.315.
- Zaid, S.A. (2014). *Effectiveness of Web Quest Strategy in acquiring geographic concepts among eighth grade students in Jordan*, *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology (IJEDICT)*, Vol. 10, Issue 4.
- Zlatkovska, E. (2012). *Promoting social - constructivist pedagogy through Using Web quests in Teaching EFL Pre-Service Teachers in Macedonia: An Exploratory Study*, Diss, Abs, Int, California University, ED548087.

Al-Saeedi, Hanan Ahmad. (2021). Evaluating Content of the Sixth Grade Mathematics Curriculum in the Light of National Council of Teachers of Mathematics (NCTM). *Journal of Educational Science*, 7 (2), 339-374.

## **Evaluating Content of the Sixth Grade Mathematics Curriculum in the Light of National Council of Teachers of Mathematics (NCTM)**

**Dr. Hanan Ahmad Al-Saeedi**

Associate Professor : Curriculum & Instruction - Mathematics Education  
King Khalid University

### **Abstract:**

The current study aimed at evaluating the content of primary six mathematics curriculum according to the national council of teachers' of mathematics standards in the United States of America (NCTM) and related to the five fields of content, which is: counting, processing, algebra, geometry, measuring, data analysis and possibilities and putting a suggested proposal for the content of mathematics curriculum in the light of the evaluation result. the research depends on analytic descriptive method and the participants consisted of subjects of mathematics curriculum in both first and second term. The research reached several results, among it the Compatibility of the content of the mathematics curriculum with the standards of (NCTM) varying in proportions and degrees ranging from highly compatible to incompatible. According to these results, some recommendations and suggestions were given.

**Keywords:** Content evaluation, primary six mathematics curriculum, National council of teachers' of mathematics (NCTM).

السعيدى. حنان أحمد. (٢٠٢١). تقييم محتوى منهج الرياضيات للصف السادس الابتدائي في ضوء معايير المجلس القومي لمعلمي الرياضيات بالولايات المتحدة الأمريكية (NCTM). مجلة العلوم التربوية، ١٧ (٢)، ٣٣٩-٣٧٤.

## تقييم محتوى منهج الرياضيات للصف السادس الابتدائي في ضوء معايير المجلس القومي لمعلمي الرياضيات بالولايات المتحدة الأمريكية (NCTM)

د. حنان أحمد السعيدى<sup>(١)</sup>

المستخلص:

هدف البحث الحالي إلى تقييم محتوى منهج الرياضيات للصف السادس الابتدائي في ضوء وثيقة معايير المجلس القومي لمعلمي الرياضيات بالولايات المتحدة الأمريكية (NCTM) National Council of Teachers of Mathematics، والمتعلقة بالمجالات الخمس المرتبطة بالمحتوى، وهي: العدّ والعمليات، والجبر، والهندسة، والقياس، وتحليل البيانات والاحتمالات، ووضع تصوّرٍ مقترحٍ لما يجب أن تتضمنه موضوعات منهج الرياضيات في ضوء نتائج التقييم. واعتمد البحث في إجراءاته المنهج الوصفي التحليلي؛ فقد تألّفت عينة البحث من موضوعات مقرر الرياضيات في الفصلين الدراسيين الأول والثاني، وقد توصل الباحث إلى عدة نتائج منها: توافق محتوى منهج الرياضيات مع معايير المحتوى لوثيقة (NCTM) بنسبٍ ودرجاتٍ متفاوتةٍ، تراوحت بين متوافقةٍ بدرجةٍ مرتفعةٍ ومنعدمةٍ. وفي ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، تم تقديم بعض التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: تقييم المحتوى - منهج الرياضيات للصف السادس الابتدائي - معايير المجلس القومي لمعلمي الرياضيات بالولايات المتحدة الأمريكية (NCTM).

<sup>(١)</sup> أستاذ المناهج وطرق تدريس الرياضيات المشارك - ووكيلة عمادة القبول والتسجيل بجامعة الملك خالد،

dr-ha4@hotmail.com

## مقدمة:

إن أهمية التعليم لم تعد اليوم محل جدلٍ في أيّ دولةٍ من دول العالم، فقد أثبتت التجارب الدولية المعاصرة أنّ التعليم أحد أسباب التقدم الحقيقية والوحيدة، وأنّ كلّ الدول التي أحرزت شوطاً كبيراً في التقدم، تقدمت بفضل التعليم، وأنّ الدول المتقدمة تضع التعليم في أولوية برامجها وسياساتها. ولذلك أولت المملكة العربية السعودية جُلَّ اهتمامها بالتعليم والسعي نحو التطوُّر والتوسُّع الكميّ والنوعيّ؛ بهدف مواكبة حركة النمو العالمية التي تجتاح المجتمعات كافةً في المجالات العلمية والتقنية والاقتصادية والاجتماعية.

وقد شهد مجال تعليم الرياضيات وتعلُّمها تطوراتٍ متسارعةً، وبخاصّةٍ مع الاتجاه لتفعيل الدور النشط للمتعلم في عملية التعلُّم وبناء معرفته بنفسه، واستجابةً لذلك تم إعادة النُّظر في مناهج الرياضيات بالمملكة العربية السعودية من خلال تبني سلسلة كتب الرياضيات لدار النُّشر ماجروهل McGraw-Hill الأمريكية لجميع مراحل التعليم العام، وذلك بترجمتها للعربية، ومواءمتها للبيئة السعودية وفقاً للطرق العلمية السليمة، التي تكفل المحافظة على بُنية السلسلة (الرويس وعبد الحميد والشلهوب، ٢٠١٣).

وللكتاب المدرسي دورٌ مهمٌّ في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة؛ حيث يشتمل على مجموعةٍ من الحقائق والأفكار والمفاهيم الأساسية في موضوعٍ معيّن، ويعرض الخبرات التعليمية بصورةٍ تراعي التنظيم المنطقيّ للموضوعات المقدمة من جهةٍ، وتلائم مطالب النمو ومبادئ التعلُّم للطالب من جهةٍ أخرى، كما يهيئ للطالب مراجعة المادة الدراسية متى أراد، ويزوده بالتدريبات والأمثلة مما يزيد من تعزيز المعلومات في ذهنه، ويساعده في انتقال أثر التعلُّم إلى مواقف أخرى مشابهةٍ (الأمين، ٢٠٠١؛ Horsley, 2010).

ولكي يكون الكتاب المدرسيّ أداةً تعليميةً فاعلةً يجب الارتقاء بجودته، والاهتمام باستمرارية تطويره وفقاً للتوجهات والمعايير العالمية الحديثة، التي تجعل التفاعل بين الطالب ومحتوى الكتاب محور اهتمامها، لذا فمحتوى كتب الرياضيات يجب أن يكون وسيلةً جاذبةً؛ تجعل الطالب يشارك في بناء المعرفة حيث يكتسب خبراتٍ ومهاراتٍ متنوعةً، تشمل مهارات التفكير المختلفة، مع الأخذ في الحسبان القضايا الاجتماعية والأخلاقية والمجتمع المحليّ (الرويس، والعمراني، والسلولي، والشايح، ٢٠١٦).

وانطلاقاً من أهمية كتب الرياضيات المدرسية؛ باعتبارها ترجمةً وظيفيةً للمنهج، وأحد الوسائل الرئيسة التي يعتمد عليها الطالب والمعلم في عمليتي التعليم والتعلُّم. فقد أكّد العديد من

التربويين على ضرورة أن يتم تقويم المناهج الدراسية على ضوء معايير محددة، لا سيما العالمية منها، مثل معايير (NCTM)، الأمر الذي يسهم في تحسينها وتطويرها، وتحقيق الأهداف المنشودة منها.

(Bossé, Lee, Swinson & Faulconer, 2010; Saad, Jemali, Zakaria & Yusof, 2018; Strutchens, 2018; Tran, Reys, Teuscher, Dingman & Kasmer, 2016).  
وقد ظهرت عدّة حركاتٍ لإصلاح التعليم، القائمة على حركة المعايير وبخاصةً في الولايات المتحدة الأمريكية، والتي نادى بأن تبني الكتب المدرسية وفق معايير وطنيةً محدّدة. (NCTM, 2000; Common Core State Standards, 2010).

وقد ركزت وثيقة المبادئ والمعايير على عشرة معايير، خمسةٌ منها للمحتوى الرياضي، والأخرى تركّز على عمليات التدريس، وتشتمل معايير العمليات على: حلّ المشكلات، والتبرير والبرهان، والتواصل الرياضي، والترابط الرياضي، والتمثيل (NCTM, 2000). وكان لهذا المجلس دورٌ بارزٌ في دفع عجلة جهود إصلاح تعليم الرياضيات القائم على المعايير على مدار ثلاثة عقود، وقد أصدر المجلس سلسلةً من الوثائق الخاصة بالمعايير المهنية لتدريس الرياضيات في فتراتٍ مختلفة، ومعايير إعداد المعلم، والتي تمثل تاريخاً مهماً في حركة إصلاح تعليم الرياضيات.

وتدعو وثيقة معايير (NCTM) إلى ضرورة وجود أساسٍ عامٍ للرياضيات يتعلمه جميع الطلاب مع الإقرار بوجود تفاوتٍ بينهم، حيث يظهرون مواهب وقدراتٍ مختلفة، والطلاب الذين يظهرون اهتماماً بإشغال وظائف أو أعمالٍ في المستقبل تتطلب فهماً عميقاً ومعرفةً واسعةً بالرياضيات، يجب أن توفر لهم الفرصة والدعم الضروريين لتحقيق فهمٍ معقولٍ للرياضيات. وتشتمل وثيقة (NCTM, 2000) على ستة مبادئ Principles، وخمسة معايير للمحتوى Content Standards، وخمسة معايير للعمليات Operation Standards، ويشتمل كلٌّ واحدٍ من معايير المنهج على جميع المراحل والصفوف الدراسية من مرحلة رياض الأطفال وحتى الصف الثاني عشر، حيث جاءت في مجموعاتٍ صفيّة، هي: (الروضة-الصف الثاني)، (الصف الثالث-الخامس)، (الصف السادس-الثامن)، (الصف التاسع-الثاني عشر).

وللمعايير بصفةٍ عامّةٍ أهميّةٌ كبيرةٌ في تطوير العملية التعليمية، حيث إنها تزيد من قدرات الطلاب وفرصهم في النجاح، وتصف ما يجب أن تكون عليه عمليتي التعليم والتعلم من أجل تحسين مخرجات التعلم، وتزيد من ثقة المجتمع في التعليم، وتؤكد على جودة التعليم، وتمد

الأنظمة التعليمية بأسس التقويم الجيد، وتمثل أسساً واضحة لأي برنامجٍ تدريسيٍّ، وتمثل أساساً للمحاسبة والمساءلة (المغربي، ٢٠٠٥).

وقد تطرقت بعض الدراسات والبحوث السابقة إلى تقويم مناهج الرياضيات بالمراحل الدراسية المختلفة في ضوء معايير المجلس القومي لمعلمي الرياضيات (NCTM)، وكذلك بعض المعايير العالمية الأخرى؛ بهدف تحديد جوانب القوة والضعف فيها وتطويرها.

فقد هدفت دراسة مكتب التربية العربي لدول الخليج Arab Bureau of Education for the Gulf States (ABEGS) (2012) إلى تقويم كتب الرياضيات الموائمة لكافة الصفوف الدراسية في السعودية والبحرين، وأظهرت النتائج وجود اختلافٍ كبيرٍ في الأنشطة؛ بسبب غياب العديد من الأقسام المهمة في الكتب الموائمة. كما هدفت دراسة حسانين والشهري (٢٠١٣) إلى تقويم محتوى كتب الرياضيات المطوّرة بالصفوف من الثالث حتى الخامس الابتدائي بالملكة العربية السعودية في ضوء معايير (NCTM)، وأظهرت النتائج توافق محتوى كتب الرياضيات للصفوف (٣-٥) بالمرحلة الابتدائية بنسبة (٩٣,٣٪) مع تلك المعايير.

وهدف دراسة الرويس وسعيد (٢٠١٤) إلى التعرف على مدى توافق محتوى كتاب الرياضيات في المملكة السعودية وتطبيق المعلمين لها في الفصول الدراسية مع معايير العمليات (المعالجة) الواردة في وثيقة المبادئ والمعايير (NCTM, 2000)، من خلال تحليل المحتوى والملاحظة المباشرة، وأظهرت النتائج أنّ تحليل الكتاب كان متوافقاً مع المعايير المذكورة، إلا أنه لم يظهر استخداماً متوازناً لمعايير المعالجة.

كما هدفت دراسة القيسي (٢٠١٤) إلى التحقق من معيار الترابط الرياضي في كتاب الرياضيات للصف الثامن الأساسي في الأردن في ضوء معايير (NCTM) ومدى مراعاة المعلمين له. وأظهرت النتائج أنّ درجة تحقيق معيار الترابط الرياضي ومدى مراعاة المعلمين لها تراوحت بين متوسطة إلى ضعيفة أو معدومة.

وهدف دراسة المنصوري والدويلة (٢٠١٤) إلى تقويم كتاب الرياضيات للصف السادس بدولة الكويت في ضوء معايير (NCTM) من وجهة نظر المعلمين، وأظهرت النتائج أنّ نسبة تحقق تلك المعايير جاءت في أغلبها بدرجةٍ ضعيفة. أما دراسة أبو عمارة (٢٠١٥) فهدفت إلى التعرف على درجة تقويم الجودة في كتب الرياضيات للمرحلة الثانوية في الأردن من حيث مبادئ الرياضيات المدرسية والمحدّدة من قبل (NCTM, 2000)، وأظهرت النتائج أنّ التقديرات انحصرت بين الاستجابات الضعيفة والعالية في تقويمهم لمبادئ الجودة.

وامتداداً لتلك الدراسات هدفت دراسة الشهري (٢٠١٥) إلى تقييم محتوى كتاب الرياضيات للصف الأول الثانوي في السعودية في ضوء معايير (NCTM)، وأظهرت النتائج أن درجة تحقق تلك المعايير في محتوى الكتاب متدنية جداً. وهدفت دراسة الرويس والسلولي والعمراني والشايح (٢٠١٦) إلى تقييم مستوى اتساق كتب الرياضيات للصفوف الثلاثة بالمرحلة المتوسطة ضمن مشروع "تطوير الرياضيات والعلوم الطبيعية في السعودية"، وفقاً للكتب المناظرة لها من النسخة الأصلية (سلسلة ماجروهل). وأظهرت النتائج أن مستوى الاتساق كان بدرجة متوسطة للمواصفات التربوية للكتب الثلاثة، وبدرجة مرتفعة للمواصفات الفنية. في حين هدفت دراسة الشهري وعلي (Alshehri & Ali, 2016) إلى التعرف على مدى توافق محتوى كتب الرياضيات المطورة في السعودية (الصفوف من السادس إلى الثامن) مع معايير (NCTM)، وأظهرت النتائج أن محتوى كتب الرياضيات المطورة للصفوف (٦-٨) متوافق بنسبة (٩٦,٣%) مع تلك المعايير.

وهدفت دراسة مقال (٢٠١٦) إلى مقارنة محتوى كتابي الرياضيات الفلسطيني والإسرائيلي للصف السابع في ضوء معايير (NCTM, 2000)، وأظهرت النتائج وجود تفاوت في الأوزان النسبية للموضوعات المطروحة في محتوى الكتابين، حيث كانت الفروق لصالح كتاب الرياضيات الإسرائيلي. كما هدفت دراسة الشديفات (٢٠١٧) إلى تقييم محتوى كتب الرياضيات الأردنية والقطرية للصف الثامن الأساسي في ضوء معايير التميز (TIMSS, 2015)، وأظهرت النتائج ازدياد نسبة تغطية الكتاب الأردني في مجالي الأعداد والهندسة عن النسبة المحددة من قبل الدراسة الدولية، وكذلك نسبة الكتاب القطري في مجال الأعداد. وهدفت دراسة التميمي (٢٠١٧) إلى تحليل محتوى كتاب الرياضيات للصف الثالث المتوسط في المملكة العربية السعودية مع المعايير العالمية للعمليات والمحتوى، وأظهرت النتائج تبايناً واضحاً بين نتائج تحليل المحتوى وتقديرات أفراد عينة الدراسة حول درجة توافق تلك المعايير.

وبالإضافة إلى ذلك هدفت دراسة جودة وحرب (٢٠١٨) إلى تقييم كتاب الرياضيات للصف الثاني الأساسي بفلسطين في ضوء معايير الجودة، وأظهرت النتائج أن سلبيات الكتاب القديم كثيرة، وكانت الأخطاء اللغوية والطباعية الواردة متصدرة لهذه السلبيات. كما هدفت دراسة الحسبان (٢٠١٨) إلى التعرف على مدى توافق محتوى الجبر في كتب الرياضيات للمرحلة الأساسية في الأردن مع معايير (NCTM, 2014)، وأظهرت النتائج أن أكثر الموضوعات توافقاً كان مجال التدوين الجبري، يليه في المرتبة الثانية مجال أنماط التغيير في الاقترانات. وأخيراً هدفت دراسة الغامدي والتميمي (٢٠١٨) إلى تقييم محتوى كتب الرياضيات المدرسية للصفوف

الدُّنيا بالسعودية في ضوء معايير (CCSSM)، وأظهرت النتائج أنَّ مستوى تركيز تضمين موضوعات معايير المحتوى كانت بدرجةٍ متوسطةٍ، في حين كان التزام كتب الرياضيات بتنظيم معايير المحتوى منخفضاً.

ويلاحظ على الدراسات والبحوث السابقة أنها تطرقت إلى تقويم مناهج الرياضيات في المراحل الدراسية المختلفة في ضوء معايير (NCTM)، كأحد المعايير العالمية المهمة التي اشتملت على كافة جوانب البنية الرياضية، وكذلك العمليات المتعلقة بها، وأظهرت نتائج تلك الدراسات وجود نسبٍ متفاوتةٍ من تلك المعايير في كتب الرياضيات المدرسية في الدول التي أجريت فيها، كما استخدمت غالبية تلك الدراسات منهج تحليل المحتوى؛ لتعرف مدى توافق محتوى كتب الرياضيات مع معايير (NCTM)، ولذا استُخدم المنهج نفسه لتحقيق أهداف البحث الحالي، وقد استُفيد من تلك الدراسات في تحديد إجراءات البحث، وكذلك بناء وضبط أداة تحليل المحتوى، والخطوات المتبعة في عملية تحليل المحتوى.

كما يتضح من خلال مراجعة تلك الدراسات أنه لا توجد دراسة سابقة -في حدود قراءات الباحثة- تطرقت إلى تقويم كتاب الرياضيات للصف السادس بالمملكة العربية السعودية على ضوء معايير (NCTM).

#### مشكلة البحث:

لقد اهتمت المملكة العربية السعودية بتطوير تعليم الرياضيات لإعداد جيل واع ومدرك للمعرفة الرياضية؛ إلا أنَّ نتائج الاختبارات الوطنية أظهرت أنَّ هناك تدنياً في مستوى الطلاب في مقرّر الرياضيات، وأنَّ (٤٢٪) من طلاب الصف السادس الابتدائي لم يصلوا إلى معيار الحد الأدنى المطلوب؛ مما يعيق تحقيق الأهداف المنشودة (هيئة تقويم التعليم، ٢٠١٦). وقد يُعزى هذا التدني إلى الاختلاف بين نسختي كتب الرياضيات في المملكة (النسخة المعربة) والسلسلة الأمريكية المقابلة (سلسلة ماجروهيل) بسبب عمليات الحذف والدمج، مما أثار في بنية كتاب الرياضيات الموائم، وفقاً لنتائج دراسة مكتب التربية العربي لدول الخليج (ABEGS, 2012).

ولذا أوصت نتائج الدراسة التقييمية لمشروع تطوير الرياضيات والعلوم الطبيعية في التعليم العامّ بالمملكة بضرورة إعادة بناء مصفوفة المدى والتتابع لكتب الرياضيات المدرسية؛ بسبب عمليات الترحيل والحذف والدمج لموضوعات الرياضيات بين الصفوف؛ نتيجة اختلاف الأنظمة التعليمية والصفوف بين السعودية والولايات المتحدة (مركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم

والرياضيات، (٢٠١): الأمر الذي يحتم إجراء المزيد من الدراسات والأبحاث المتعلقة بتقويم وتطوير تلك المناهج.

ومن ثم تمثلت مشكلة البحث في الحاجة إلى تقويم محتوى منهج الرياضيات للصف السادس في ضوء معايير (NCTM)، للتعرف على جوانب القوة والضعف في محتوى المنهج والعمل على تعديل وتطوير غير المناسب منه.

#### أسئلة البحث:

سعى البحث للإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما معايير المجلس القومي لمعلمي الرياضيات بالولايات المتحدة الأمريكية (NCTM) التي يمكن في ضوئها تقويم محتوى كتاب الرياضيات للصف السادس الابتدائي؟
٢. ما مدى توافق محتوى منهج الرياضيات للصف السادس الابتدائي مع معايير (NCTM) في مجالات (العدّ والعمليات، والجبر، والهندسة، والقياس، وتحليل البيانات، والاحتمالات)؟
٣. ما التصور المقترح لمحتوى منهج الرياضيات للصف السادس الابتدائي في ضوء نتائج التقويم الحالية؟

#### أهداف البحث:

هدف البحث الحالي إلى:

١. إلقاء الضوء على معايير المجلس القومي لمعلمي الرياضيات بالولايات المتحدة، والتي يمكن في ضوئها تقويم محتوى مناهج الرياضيات المدرسية في المجالات الخمس: (العدّ والعمليات، والجبر، والهندسة، والقياس، وتحليل البيانات والاحتمالات).
٢. تحديد مدى توافق محتوى منهج الرياضيات للصف السادس الابتدائي في ضوء معايير بعد المحتوى وفقاً لوثيقة (NCTM) في المجالات الخمس السابقة.
٣. بناء تصوّر مقترح لمحتوى منهج الرياضيات للصف السادس الابتدائي في ضوء نتائج التقويم.

#### أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث في كونه:

١. ينطلق من أحدث الاتجاهات العلمية في مجال المعايير، مما قد يسهم في التمهيد لبناء وثيقة معتمدة لمحتوى مناهج الرياضيات في المملكة العربية السعودية.

٢. يسلط الضوء على الفجوات والثغرات التي قد توجد في محتوى منهج الرياضيات للصف السادس الابتدائي، مما يساعد مخططي ومطوري مناهج الرياضيات في المملكة على تطويرها وتحسينها.
٣. يقدم بعض الأدوات والإجراءات والمحكات التي قد تسهم في بناء آلية لتقويم محتوى مناهج الرياضيات المدرسية، يستفيد منها مصممو ومخططو البرامج التعليمية، وكذلك الباحثون في مجال تعليم الرياضيات.
٤. يقدم تصورًا مقترحًا لمحتوى منهج الرياضيات قد يسهم في تطوير وتحسين مناهج الرياضيات المدرسية بالمملكة العربية السعودية، وتزويد صانعي القرار والقائمين على تصميم وبناء المناهج بها.

#### حدود البحث:

- اقتصر البحث الحالي على الحدود الآتية:
- كتاب الرياضيات للصف السادس الابتدائي للفصلين الدراسيين الأول والثاني، طبعة (٢٠١٧/٢٠١٨م).
  - معايير بُعد المحتوى وفقًا لوثيقة (NCTM) في المجالات الخمس، وهي: العد والعمليات، والجبر، والهندسة، والقياس، وتحليل البيانات والاحتمالات.
  - أجرى البحث خلال العام الدراسي (١٤٣٩/١٤٤٠هـ).

#### مصطلحات البحث:

- تضمنت مصطلحات البحث التعريفات الآتية:
- التقييم Evaluation: عُرّف التقييم بأنه: "عملية وقائية علاجية، يتم من خلالها إصدار حكم على مدى تحقيق العملية التعليمية لأهدافها، والكشف عن جوانب الضعف والقوة فيها، واقتراح الوسائل والحلول؛ لتلافي جوانب الضعف وتدعيم جوانب القوة، مستهدفة في النهاية تحسين وتطوير العملية التعليمية" (حنفي، ٢٠٠١، ١٣٠).
  - وتعرفه الباحثة بأنه: عملية يتم من خلالها تشخيص واقع محتوى كتاب الرياضيات للصف السادس الابتدائي بالمملكة، عن طريق تحليلها في ضوء معايير المجلس القومي لمعلمي الرياضيات بالولايات المتحدة (NCTM)، باستخدام أداة قياس مقلنة علمياً، وتقويم النتائج

التي يتم التوصل إليها وتفسيرها، ووضع تصورٍ مقترحٍ لتحسين جوانب الضعف أو تعزيز جوانب القوة أو كلاهما معاً في كتاب الرياضيات المقرّر.

- محتوى منهج الرياضيات: يُقصد به محتوى منهج الرياضيات المطوّر وفقاً لسلسلة كتب ماجروهل، الذي قرّره وزارة التربية والتعليم، وتقدّمه لطلاب الصف السادس الابتدائيّ لدراسته؛ بهدف تحقيق الأهداف المنشودة المحدّدة سلفاً.
  - معايير المجلس القوميّ لمعلمي الرياضيات بالولايات المتحدة الأمريكية (NCTM): يُقصد بالمعايير: "آراءٌ محصّلةٌ لكثيرٍ من الأبعاد السيكولوجية والاجتماعية والعلمية والتربوية، يمكن من خلال تطبيقها التعرف على الصورة الحقيقية للموضوع المراد تقويمه، أو الوصول إلى أحكامٍ على الشيء الذي نقوّمه" (اللقاني، والجمل، ٢٠٠٣، ١٧٩).
- كما تُعرّف المعايير Standards بأنها: "ما ينبغي أن يعرفه الطالب (المتعلم)، وما يمكن أن يقوم بأدائه من المهارات العقلية والعملية، وما يكتسبه من قيم وسلوكيات" (عبيد، ٢٠٠٤، ٣٠). أما معايير (NCTM) فيقصد بها: المعايير التي حددها المجلس القوميّ لمعلمي الرياضيات بالولايات المتحدة الأمريكية، ووضعها في إطار علاماتٍ مرجعيّةٍ، وتتنوع المجالات بين معايير المحتوى Content وأخرى للعمليات Process (NCTM, 1989; 2000).
- ويقتصر البحث الحالي على معايير بُعد المحتوى في المجالات الخمس الآتية: العدّ والعمليات، والجبر، والهندسة، والقياس، وتحليل البيانات والاحتمالات.

#### إجراءات البحث:

وقد تطرّقت إجراءات البحث إلى منهج البحث ومجتمعه وعينته؛ وفيما يلي تفصيل ذلك:

#### منهج البحث:

تُجرى أبحاث تقويم المناهج المدرسية باستخدام مجموعة منهجيّاتٍ متنوّعة، ومن المنهجيات الأساسية: تحليل المحتوى والدراسات المقارنة ودراسة الحالة، ولا يعني التركيز على أحدها رفض الأخرى، لكنها الأكثر شيوعاً (National Research Council, 2004). ولذا يعتمد البحث في إجراءاته على المنهج الوصفيّ التحليليّ وفق أسلوب تحليل المحتوى Content Analysis. حيث يستخدم مجموعةً من الإجراءات المنظّمة وفق أسسٍ منهجيّةٍ للكشف عن اتجاهات الظاهرة المراد

تحليلها وتقويمها، والوقوف على خصائصها من خلال التحليل الكمي لحساب عدد التكرارات والنسب المئوية لتوفر الشواهد من حيث وجودها في الكتاب مقارنة بمعايير (NCTM)، وكذلك بياناتٍ وصفيّةً لتحديد مستوى تحقق المؤشرات، والتي تقود للحكم على مدى تحقق تلك المعايير (Hsieh & Shannon, 2005).

#### مجتمع البحث:

يتكون مجتمع البحث من جميع الكتب الدراسية المتعلقة بمنهج الرياضيات للصفوف الستة بالمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية.

#### عينة البحث:

اقتصرت عينة البحث على منهج الرياضيات للصف السادس الابتدائي بفصليه الأول والثاني طبعة (٢٠١٧/٢٠١٨م)، وقد اختير الصف السادس لعدة أسباب منها: أنه يعد قمة الهرم التعليمي في المرحلة الابتدائية، وعدم تطرق أي من الدارسات السابقة لتقويم محتوى منهج الرياضيات للصف السادس.

#### جدول رقم (١)

محتوى كتاب الرياضيات للصف السادس الابتدائي (الفصلين الأول والثاني)

محتوى الكتاب (الفصل الدراسي الثاني)			محتوى الكتاب (الفصل الدراسي الأول)		
عدد الدروس	عنوان الفصل	الفصل	عدد الدروس	عنوان الفصل	الفصل
١٠	العمليات على الكسور الاعتيادية.	السادس	٨	الجبر: الأنماط العددية والدوال.	الأول
٥	النسبة والتناسب.	السابع	٥	الإحصاء والتمثيلات البيانية.	الثاني
٥	النسبة المئوية والاحتمالات.	الثامن	١٠	العمليات على الكسور العشرية.	الثالث
٥	الهندسة: الزوايا والمضلعات.	التاسع	٨	الكسور الاعتيادية والكسور العشرية.	الرابع

محتوى الكتاب (الفصل الدراسي الثاني)			محتوى الكتاب (الفصل الدراسي الأول)		
عدد الدروس	عنوان الفصل	الفصل	عدد الدروس	عنوان الفصل	الفصل
٦	القياس: المحيط والمساحة والحجم.	العاشر	٤	القياس: الطول والكتلة والسعة.	الخامس
٣١	المجموع		٣٥	المجموع	

ويتضح من الجدول (١) أنَّ كتاب الرياضيات يشتمل على (١٠) فصول، مقسمة بالتساوي على الفصلين الدراسيين الأول والثاني، كما يشتمل على (٦٦) درساً متنوعاً، يدرس الطالب (٣٥) منها في الفصل الأول، و (٣١) درساً خلال الفصل الثاني.

#### إعداد وضبط أداة البحث:

تمثلت أداة البحث الحالي في بطاقة تحليل المحتوى للحكم على مدى توافق محتوى منهج الرياضيات للصف السادس مع معايير المحتوى لوثيقة (NCTM)، وعددها خمس بطاقاتٍ مختلفة، وفقاً للمعايير الرئيسة والفرعية لمجالات المحتوى (العد والعمليات، والجبر، والهندسة، والقياس، وتحليل البيانات والاحتمالات). وقد مرَّ إعدادها وفقاً للآتي:

- ترجمة معايير المحتوى وفقاً للوثيقة الأصلية لتلك المعايير، وكذلك مراجعة بعض المصادر العربية التي تطرقت إلى تلك المعايير، ومنها (عبيد، ٢٠٠٤؛ أبوزينة وعبابنة، ٢٠٠٧؛ عباس والعبسي، ٢٠٠٧؛ التميمي، ٢٠١٧) وذلك للتأكد من مطابقتها للنسخة الأصلية.
- إعداد قائمة بمعايير (NCTM): والتي يمكن على ضوءها تقويم محتوى كتاب الرياضيات للصف السادس الابتدائي، وعرضها على بعض المتخصصين في مجال تعليم الرياضيات مع النسخة الأصلية لتلك المعايير، وذلك للتأكد من صحتها العلمية واللغوية.
- إعداد بطاقة تحليل المحتوى: واشتملت على خمسة أبعادٍ، يتعلَّق كلُّ منها بأحد مجالات بُعد المحتوى، وتشتمل على عددٍ محدّدٍ من المؤشرات أو المعايير الفرعية للمعيار الرئيس، ويمكن توضيحها في الجدول (٢) التالي:

## جدول رقم (٢)

عدد المعايير الرئيسية والفرعية لبُعد المحتوى وفقاً لوثيقة (NCTM) والمتضمنة في بطاقة تحليل المحتوى

المجال	العد والعمليات	الجبر	الهندسة	القياس	تحليل البيانات والاحتمالات	المجموع
المعايير الرئيسية	٣	٤	٤	٢	٤	١٧
المعايير الفرعية	١٠	١٥	١٤	٩	٧	٥٥

ويتضح من الجدول (٢) أن إجمالي عدد المعايير الرئيسية المتعلقة ببعد المحتوى (١٧) معياراً رئيسياً، في حين بلغ عدد المعايير الفرعية (٥٥) معياراً، وقد اشتملت بطاقة التحليل على تلك المعايير جميعها.

• التأكد من صدق وثبات أداة البحث (بطاقة تحليل المحتوى): وتم ذلك وفقاً لما يلي:

○ صدق بطاقة التحليل: يمثل الصدق درجة دقة أداة القياس في تحديد ما وضعت لقياسه (أبوهاشم، ٢٠٠٤)، وللتحقق من ذلك عرضت البطاقة على بعض المتخصصين في مجال تعليم الرياضيات، حيث أكدوا أنها تقيس ما وضعت لقياسه، وأنها على درجة عالية من الصدق.

○ ثبات بطاقة التحليل: يعكس الثبات مدى اتساق النتائج عند تكرار القياس عدة مرات (Isaac & Michael, 1995). وقد حُسب ثبات البطاقة بطريقتين مختلفتين، الأولى: باختلاف المحلل، حيث كُلفت طالبتان في مرحلة الماجستير بجامعة الملك خالد خلال العام الدراسي (١٤٢٨/١٤٣٩ هـ) باستخدام البطاقة في تحليل بعض فصول الكتاب، بعد تدريبهن على كيفية استخدامها والهدف منها، أما الطريقة الثانية فتتمثل في حساب الثبات باختلاف الزمن، حيث كُلفت إحدى الطالبتين بإعادة التحليل مرة ثانية بعد ثلاثة أسابيع من الأولى، وباستخدام معادلة هولستي Holsti تم التوصل إلى النتائج الموضحة في الجدول (٣) التالي:

## جدول رقم (٣)

معامل ثبات بطاقة تحليل محتوى منهج الرياضيات

م	بطاقة التحليل وفقاً لمجالات المعايير الخمس	معامل الثبات باختلاف المحلل	معامل الثبات باختلاف الزمن
١	العدّ والعمليات	٠,٩٦	٠,٩٨
٢	الجبر	٠,٩١	٠,٩٥
٣	الهندسة	٠,٩٤	٠,٩٧
٤	القياس	٠,٩٣	٠,٩٩
٥	تحليل البيانات والاحتمالات	٠,٩٥	٠,٩٦

ويتضح من الجدول (٣) أنّ معاملات الثبات قد تراوحت بين (٠,٩١) و(٠,٩٨)، وتعدّ معاملات ثبات مقبولة، حيث يعدّ معامل الثبات مرتفعاً إذا بلغ (٠,٨٠) فأكثر (أبو هاشم، ٢٠٠٤).

- الصورة النهائية لبطاقة التحليل: اشتملت بطاقة التحليل في صورتها النهائية على المعايير الرئيسية والفرعية المتعلقة ببعد المحتوى، وبعد التأكد من صدقها وثباتها يمكن الوثوق بها عند استخدامها كأداةٍ لتحليل محتوى منهج الرياضيات للصف السادس الابتدائيّ.

## الآلية المتبعة في عملية التحليل:

لإجراء تحليل محتوى مناهج الرياضيات المدرسية أكد مشروع (٢٠٦١) (♦) بأنّه لا بدّ من تحديد مجموعة من المعايير لتتم المقارنة في ضوءها، ومن ثم التأكد بأنّه يتم تغطيتها وفق تسلسلٍ محدّدٍ يعكس بنيةً منطقيّةً متماسكةً مع وجود توازنٍ وتركيزٍ مناسبين، يلبين احتياجات الطلاب على الأمد البعيد (American Association for the Advancement of Science, 2000). ولذا تم تحليل محتوى منهج الرياضيات للصف السادس للتعرف على مدى توافقه مع معايير (NCTM)، وفقاً للآتي:

(♦) قدمت الرابطة الأمريكية لتقدم العلوم (AAAS) مبادرةً شاملةً لتحسين تعليم العلوم، تمثلت في مشروع (٢٠٦١) الذي سُمّي بذلك نسبةً إلى العام الذي يتوقع أنّ مذنباً هالياً سيعود للظهور فيه على الأرض، حيث يرى منظمو المشروع أنّ الأطفال الذين دخلوا المدرسة في عام ١٩٨٥ (تاريخ بدء المشروع) سوف يشهدون كل التغييرات العلمية والتقنية في خلال حياتهم قبل عودة المذنب في (٢٠٦١)، ويهدف المشروع بالدرجة الأولى لنشر العلم لكل المواطنين الأمريكيين.

- تحديد الهدف من عملية التحليل: تهدف عملية تحليل محتوى منهج الرياضيات للصف السادس الابتدائي للتعرف على مدى توافقها مع معايير المحتوى لوثيقة (NCTM)، الأمر الذي يساهم في إعداد التصور المقترح لمحتوى منهج الرياضيات.
- تحديد وحدة التحليل: اعتمد البحث على التحليل الكمي Quantitative Analysis، وهو التحليل الذي تُجزأ المادة بموجبه على أساس كمي من خلال عدد التكرارات وفق معايير محدّدة (محمد وعبد العظيم، ٢٠١٢). وتم اختيار الفقرة الكاملة كوحدة تحليل بما تحويه من أشكال وصور وداول تتصل بالفكرة الرياضية المطروحة.
- تحديد ضوابط التحليل: حيث حُلّت جميع محتويات منهج الرياضيات باستثناء الآتي: الغلاف، الفهرس، المقدمة الرئيسية، مقدمة كل وحدة، التهيئة، واختبار منتصف الفصل، والاختبار التراكمي.
- اختيار أربع طالباتٍ بمرحلتى الماجستير والدكتوراه بجامعة الملك خالد ممن لهنّ خبرة في تدريس الرياضيات، وقد أُسند تحليل المحتوى لهؤلاء الباحثات؛ نظراً لمعرفتهنّ بالضوابط والشروط المتعلقة بعملية تحليل محتوى المناهج الدراسية.
- عقد عدّة لقاءاتٍ مع الطالبات المختارات لتدريبهنّ على كيفية تحليل المحتوى باستخدام بطاقة التحليل المعدة سلفاً، وتعريفهنّ بالهدف منها.
- تحديد الطريقة المتبعة في حساب درجة توافق محتوى منهج الرياضيات مع معايير المحتوى لوثيقة (NCTM)، حيث حدّد ذلك وفقاً للجدول (٤) التالي:

#### جدول رقم (٤)

الطريقة المتبعة في حساب درجة توافق محتوى منهج الرياضيات مع معايير المحتوى لوثيقة (NCTM)

م	النسبة المئوية	درجة توافق كل معيارٍ	الوزن النسبي
١	(%٧٥ - %١٠٠)	مرتفعة	٤
٢	(%٥٠ - أقل من %٧٥)	متوسطة	٣
٣	(%٢٥ - أقل من %٥٠)	منخفضة	٢
٤	(%١ - أقل من %٢٥)	منخفضة جداً	١
٥	(صفر %)	منعدمة	صفر

- حُسبت درجة توافق أو تحقُّق المعيار باستخدام الوزن النسبي (٤، ٣، ٢، ١، صفر) على الترتيب، ويُحسب متوسط توافق أو تحقُّق مؤشرٍ بمتوسط تحقُّق شواهد (من خلال عملية تحليل محتوى المنهج)، كما يُحسب متوسط تحقُّق أو توافق كلِّ معيارٍ بمتوسط تحقُّق المؤشرات المرتبطة به.
- يتم تبويب نتائج التحليل وجدولتها؛ لمعالجتها إحصائياً.

نتائج البحث ومناقشتها:

### إجابة السؤال الأول:

نصَّ السؤال الأول على: "ما معايير المجلس القومي لمعلمي الرياضيات بالولايات المتحدة الأمريكية (NCTM)، التي يمكن في ضوءها تقييم محتوى منهج الرياضيات للصف السادس الابتدائي؟"

وللإجابة عن السؤال الأول، حُصرت قائمةً بالمعايير الرئيسية المتعلقة ببُعد المحتوى، بلغ عددها (١٧) معياراً رئيساً، وبلغ عدد المعايير الفرعية (٥٥) معياراً مختلفاً.

إجابة السؤال الثاني: نصَّ السؤال الثاني على: "ما مدى توافق محتوى منهج الرياضيات للصف السادس الابتدائي مع معايير (NCTM) في مجالات: (العدِّ والعمليات، الجبر، الهندسة، القياس، تحليل البيانات والاحتمالات)؟"

وللإجابة عن هذا السؤال، حُسبت المتوسطات الحسابية والنسب المئوية للمعايير الفرعية المكونة للمحاور المختلفة لكلِّ مجالٍ من مجالات المحتوى الخمس، من خلال تحليل محتوى منهج الرياضيات في الفصلين الدراسيين الأول والثاني، كما حُسبت درجة توافق كلِّ منها مع المعايير المناظرة في وثيقة (NCTM)، وتم التوصل إلى النتائج المتضمَّنة في الجداول (٥، ٦، ٧، ٨، ٩) التالية:

### جدول رقم (٥)

المتوسطات الحسابية والنسب المئوية للتعرف على درجة توافق موضوعات منهج الرياضيات في مجال (العدِّ

والعمليات) مع معايير (NCTM)

م	المعيار والمؤشرات المرتبطة به	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	درجة التوافق	الترتيب
<b>المعيار الأول: إدراك مفهوم الأعداد وطرق تمثيلها والعلاقات بين الأعداد وأنظمة الأعداد:</b>					
١	فهم ماهية الأعداد الكبيرة جداً والصغيرة جداً، والطرائق المختلفة لتمثيلها.	٣,٧٥	٩٣,٧٥	مرتفعة	١
٢	مقارنةً بين الأعداد والأنظمة العددية.	٣,٠٠	٧٥	مرتفعة	٢
٣	فهم المتجهات والمصفوفات، والتعامل معها كأنظمةٍ تشارك نظام الأعداد الحقيقية.	صفر	صفر	منعدمة	٤
٤	استخدام مفاهيم نظرية الأعداد لتبرير بعض العلاقات بين الأعداد الكلية.	٢,٧٥	٦٨,٧٥	متوسطة	٣
<b>درجة توافق المعيار الأول</b>		٩,٥٠	٥٩,٣٧	متوسطة	
<b>المعيار الثاني: إدراك معنى العمليات، وكيفية اعتماد هذه العمليات بعضها على بعضها الآخر:</b>					
٥	إدراك أثر عمليات الضرب والقسمة، وحساب قوى الأعداد، وحساب الجذور على مقادير الكميات.	٣,٥٠	٨٧,٥٠	مرتفعة	١
٦	فهم الخواص والتمثيلات لعمليات جمع وضرب المتجهات والمصفوفات.	صفر	صفر	منعدمة	٢
٧	تتمية القدرات على فهم التباديل والتوافيق على أنها أساليب عدِّ.	صفر	صفر	منعدمة	٢
<b>درجة توافق المعيار الثاني</b>		٣,٥٠	٢٩,١٦	منخفضة	
<b>المعيار الثالث: إجراء الحسابات بسهولة، والقدرة على إعطاء تقديراتٍ قريبةٍ من الإجابة الصائبة:</b>					
٨	إجراء العمليات الحسابية بسهولة.	٣,٧٥	٩٣,٧٥	مرتفعة	١
٩	استخدام التقنية للحسابات الأكثر تعقيداً.	١,٢٥	٣١,٢٥	منخفضة	٣
١٠	إعطاء تقديراتٍ قريبةٍ من الإجابات الصحيحة.	٣,٢٥	٨١,٢٥	مرتفعة	٢
<b>درجة توافق المعيار الثالث.</b>		٨,٢٥	٦٨,٧٥	متوسطة	
<b>درجة توافق مجال العدِّ والعمليات ككل.</b>		٢١,٢٥	٥٣,١٢	متوسطة	

## جدول رقم (٦)

المتوسطات الحسابية والنسب المئوية للتعرف على درجة توافق موضوعات منهج الرياضيات في مجال (الجبر) مع معايير (NCTM)

م	المعيار والمؤشرات المرتبطة به	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	درجة التوافق	الترتيب
<b>المعيار الأول: فهم الأنماط والعلاقات والافتراضات:</b>					
١	يمثل الأنماط المختلفة باستخدام الجداول، والرسوم البيانية، والكلمات، والقواعد الرمزية إن أمكن.	٣,٠٠	٧٥	مرتفعة	١
٢	يحلل الأنماط المختلفة باستخدام الجداول، والرسوم البيانية، والكلمات، والقواعد الرمزية إن أمكن.	٢,٧٥	٦٨,٧٥	متوسطة	٢
٣	يعمّم الأنماط المختلفة باستخدام الجداول، والرسوم البيانية، والكلمات، والقواعد الرمزية إن أمكن.	٢,٥٠	٦٢,٥٠	متوسطة	٣
٤	يربط الأنماط المختلفة ويقارن بينها لتمثيل العلاقة.	٢,٠٠	٥٠	متوسطة	٥
٥	يميز الأنماط المختلفة ويقارن بينها لتمثيل العلاقة.	٢,٥٠	٦٢,٥٠	متوسطة	٣
٦	يقارن بين خصائص الافتراضات الخطية وغير الخطية من خلال الجداول أو الرسوم أو المعادلات.	١,٥٠	٣٧,٥٠	منخفضة	٦
<b>درجة توافق المعيار الأول</b>		١٤,٢٥	٥٩,٣٨	متوسطة	
<b>المعيار الثاني: تمثيل وتحليل المواقف (الحالات) والبُنى الرياضية باستخدام الرموز الجبرية:</b>					
٧	يطوّر مفاهيم أولية لفهم الاستخدامات المختلفة للمتغيرات.	٢,٠٠	٥٠	متوسطة	١
٨	يكشف العلاقات بين التعبيرات الرمزية والتمثيل البياني للخطوط.	٠,١٢٥	٣,١٣	منخفضة جدا	٥
٩	يولي اهتماماً خاصاً بمعنى كل من نقاط التقاطع مع المحورين الإحداثيين وميل المستقيم.	صفر	صفر	منعدمة	٦
١٠	يبين الحالات والأوضاع المختلفة التي تستخدم فيها الرموز الجبرية.	صفر	صفر	منعدمة	٦
١١	يستخدم الرموز الجبرية لتمثيل الحالات وحل المسائل، خاصةً تلك التي تتضمن علاقات خطية.	١,٥٠	٣٧,٥٠	منخفضة	٤
١٢	يصمّم نماذج وصوراً مكافئة للتعبيرات الرمزية الجبرية البسيطة.	١,٧٥	٤٣,٧٥	منخفضة	٣
١٣	يحل معادلات خطية.	٢,٠٠	٥٠	متوسطة	١
<b>درجة توافق المعيار الثاني</b>		٧,٣٧٥	٣٦,٣٤	منخفضة	
<b>المعيار الثالث: استخدام النماذج الرياضية لتمثيل العلاقات الكمية وفهمها:</b>					

م	المعيار والمؤشرات المرتبطة به	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	درجة التوافق	الترتيب
١٤	يُمنح ويحلُّ المسائل الواقعية واللفظية باستخدام تمثيلاتٍ متنوعةٍ مثل الرسوم البيانية والجداول والمعادلات.	١,٧٥	٤٣,٧٥	منخفضة	
<b>المعيار الرابع: تحليل التغير في سياقاتٍ مختلفة:</b>					
١٥	يستخدم الرسوم البيانية لتحليل طبيعة التغير الكمي في العلاقات الخطية.	صفر	صفر	منعدمة	
<b>درجة توافق مجال الجبر ككل</b>					
		٢٣,٢٧	٢٨,٩٦	منخفضة	

### جدول رقم (٧)

المتوسطات الحسابية والنسب المئوية للتعرف على درجة توافق موضوعات منهج الرياضيات في مجال (الهندسة) مع معايير (NCTM)

م	المعيار والمؤشرات المرتبطة به	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	درجة التوافق	الترتيب
<b>المعيار الأول: تحليل صفات وخصائص الأشكال الهندسية الثنائية والثلاثية الأبعاد:</b>					
١	فهم العلاقات بين الأشكال الهندسية ثنائية وثلاثية الأبعاد.	٠,٧٥	١٨,٧٥	منخفضة جداً	٣
٢	وصف العلاقات وتصنيفها بين الأشكال الهندسية ثنائية وثلاثية الأبعاد بدقة وفقاً لخصائصها المميزة.	صفر	صفر	منعدمة	٤
٣	فهم العلاقات بين الزوايا وأطوال الأضلاع ومحيطات ومساحات وأحجام الأشكال المختلفة.	٣,٢٥	٨١,٢٥	مرتفعة	١
٤	ابتكار ونقد الحجج الاستنباطية والاستنتاجية المتعلقة بالأفكار الهندسية، والعلاقات التي تربط بعضها ببعض مثل التطابق والتشابه والعلاقات الفيثاغورية.	١,٧٥	٤٣,٧٥	منخفضة	٢
<b>درجة توافق المعيار الأول</b>					
		٥,٧٥	٣٥,٩٤	منخفضة	
<b>المعيار الثاني: تحديد المواقع باستخدام الهندسة الإحداثية وأنظمة التمثيل الأخرى:</b>					
٥	استخدام الهندسة الإحداثية لتمثيل خصائص الأشكال الهندسية واختبارها.	٢,٢٥	٥٦,٢٥	متوسطة	١
٦	استخدام الهندسة الإحداثية لاختبار بعض الأشكال مثل المضلعات المنتظمة التي تحتوي على أزواج من الأحرف المتوازية أو المتعامدة.	١,٧٥	٤٣,٧٥	منخفضة	٢
<b>درجة توافق المعيار الثاني</b>					
		٤,٠٠	٥٠	متوسطة	

م	المعيار والمؤشرات المرتبطة به	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	درجة التوافق	الترتيب
<b>المعيار الثالث: تطبيق التحويلات الهندسية واستخدام التماثل لتحليل المواقف الرياضية:</b>					
٧	وصف حجم (قياس) ومكان واتجاه الأشكال نتيجة التحويلات الهندسية، مثل الانسحاب والدوران والانعكاس والتمدد.	صفر	صفر	منعدمة	
٨	يختبر التطابق والتشابه ومحاور التماثل والدوران للأشياء باستخدام التحويلات الهندسية.	صفر	صفر	منعدمة	
<b>درجة توافق المعيار الثالث</b>					
<b>المعيار الرابع: استخدام التصور الذهني، واستخدام النماذج الهندسية لحل المشكلات:</b>					
٩	رسم الأشكال الهندسية بخصائص معينة، مثل: أطوال الأضلاع أو قياس زواياها.	٣,٢٥	٨١,٢٥	مرتفعة	١
١٠	استخدام التمثيل ثنائي الأبعاد للأشكال أو المجسّمات ثلاثية الأبعاد لتصوير هذه الأشكال.	١,٧٥	٤٣,٧٥	منخفضة	٣
١١	حل المشكلات التي تتضمن حساب المساحات الجانبية والكلية والحجوم.	صفر	صفر	منعدمة	٥
١٢	استخدام أساليب التصوير، مثل: الشبكات لتمثيل المشاكل وحلها.	صفر	صفر	منعدمة	٥
١٣	استخدام النماذج الهندسية التي تفسّر العلاقات العديدة والجبرية.	٢,٠٠	٥٠	متوسطة	٢
١٤	تمييز واستخدام الأفكار الهندسية والعلاقات في غير درس الرياضيات، كما في دروس الآداب والعلوم وفي المواقف المختلفة في الحياة اليومية.	١,٧٥	٤٣,٧٥	منخفضة	٣
<b>درجة توافق المعيار الرابع</b>					
<b>درجة توافق مجال الهندسة ككل</b>					
		٨,٧٥	٣٦,٤٦	منخفضة	
		١٨,٥٠	٢٣,٠٤	منخفضة	

## جدول رقم (٨)

المتوسطات الحسابية والنسب المئوية للتعرف على درجة توافق موضوعات منهج الرياضيات في مجال

(القياس) مع معايير (NCTM)

م	المعيار والمؤشرات المرتبطة به	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	درجة التوافق	الترتيب
<b>المعيار الأول: فهم قابلية القياس للأشكال، والوحدات، والنظم، وعمليات القياس:</b>					
١	فهم كل من نظامي القياس المترى والتقليدي.	٣,٢٥	٨١,٢٥	مرتفعة	١

م	المعيار والمؤشرات المرتبطة به	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	درجة التوافق	الترتيب
٢	فهم العلاقة بين الوحدات.	٣,٠٠	٧٥	مرتفعة	٢
٣	التحويل من وحدةٍ إلى أخرى في داخل نظام القياس نفسه.	٣,٠٠	٧٥	مرتفعة	٢
٤	اختيار واستخدام الوحدة ذات النوع والحجم المناسبين لقياس الزوايا والمحيط والمساحة السطحية والحجم.	٢,٢٥	٥٦,٢٥	متوسطة	٤
<b>درجة توافق المعيار الأول</b>					
<b>المعيار الثاني: تطبيق الطرق والأدوات، والصيغ المناسبة لتحديد القياسات:</b>					
٥	استخدام المقياس المستخدم لاختيار أفضل الطرق لتقدير القياسات.	٢,٢٥	٥٦,٢٥	متوسطة	٣
٦	اختيار وتطبيق طرقٍ وأدواتٍ لإيجاد الطول والمساحة والحجم وقياس الزوايا بالدقة المطلوبة.	٢,٥٠	٦٢,٥٠	متوسطة	٢
٧	تطوير صيغٍ واستخدامها لإيجاد محيط الدائرة ومساحة كلٍّ من المثلث ومتوازي الأضلاع وشبه المنحرف والدائرة.	٢,٧٥	٦٨,٧٥	متوسطة	١
٨	تطوير طرقٍ لتحديد مساحات أشكالٍ أكثر تعقيداً.	٢,٠٠	٥٠	متوسطة	٤
٩	تطوير طرقٍ لحساب المساحة السطحية وحجم المنشور والهرم والأسطوانة.	١,٥٠	٣٧,٥٠	منخفضة	٥
<b>درجة توافق المعيار الثاني</b>					
<b>درجة توافق مجال القياس ككل</b>					

### جدول رقم (٩)

المتوسطات الحسابية والنسب المئوية للتعرف على درجة توافق موضوعات منهج الرياضيات في مجال (تحليل

البيانات والاحتمالات) مع معايير (NCTM)

م	المعيار والمؤشرات المرتبطة به	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	درجة التوافق	الترتيب
<b>المعيار الأول: صياغة الأسئلة التي يمكن تقديمها مع البيانات، وجمعها وتنظيمها وطريقة عرضها:</b>					
١	يصوغ الأسئلة، ويصمّم الدراسات، و يجمع البيانات عن خصائص المجتمعين المختلفين والمتشابهين.	٢,٧٥	٦٨,٧٥	متوسطة	
<b>المعيار الثاني: اختيار الطرق الإحصائية المناسبة لتحليل البيانات واستخدامها:</b>					

م	المعيار والمؤشرات المرتبطة به	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	درجة التوافق	الترتيب
٢	يختار ويجري ويستخدم التمثيل الشكلي الملائم للبيانات، المحتوى على المدرج التكراري، المستطيلات، والمضلعات التكرارية.	٣,٠٠	٧٥	مرتفعة	١
٣	يوجد ويستخدم ويفسر مقاييس النزعة المركزية، والتشتت، والوسط الحسابي، والمدى.	٢,٥٠	٦٢,٥٠	متوسطة	٢
درجة توافق المعيار الثاني					
المتوسط الحسابي: ٥,٥٠					
المتوسط المئوية: ٦٨,٧٥					
المعيار الثالث: تطوير الاستدلالات والتنبؤات المبنية على البيانات وتقويمها:					
٤	يشرح ويفهم ويقارن بين مجموعات البيانات المتوافقة مع تمثيلها الشكلي (البياني) بخصوصية المدرج التكراري والمضلعات والمستطيلات التكرارية.	٢,٧٥	٦٨,٧٥	متوسطة	١
٥	يستخدم الظواهر عن الاختلافات بين عينتين أو أكثر حتى يستنتج تنبؤات عن المجتمع الإحصائي الذي سيأخذ منه العينة.	١,٥٠	٣٧,٥٠	منخفضة	٢
٦	يستنتج تنبؤات بين علاقات ممكنة بين عينتين مميزتين في قواعد المضلعات والبيانات بالخط التقريبي الذي يمر بين النقاط في المضلع التكراري.	صفر	صفر	منعدمة	٣
درجة توافق المعيار الثالث					
المتوسط الحسابي: ٤,٢٥					
المتوسط المئوية: ٣٥,٤١					
المعيار الرابع: فهم المفاهيم الأساسية للاحتمالات الرياضية وتطبيقها:					
٧	يستخدم الحدس أو التخمين أو التنبؤ لصياغة أسئلة جديدة، وعمل خطة لدراسة جديدة والإجابة عليها.	١,٧٥	٤٣,٧٥	منخفضة	
درجة توافق مجال تحليل البيانات والاحتمالات ككل					
المتوسط الحسابي: ١٤,٢٥					
المتوسط المئوية: ٥٠,٨٩					

ويتضح من الجداول (٥، ٦، ٧، ٨، ٩) ما يلي:

١. أن درجة توافق مجال العدّ والعمليات ككل مع معايير المحتوى لوثيقة (NCTM) كانت متوسطةً وبنسبة مئوية مقدارها (٥٣,١٢٪)، وقد تنوّعت نتائج المعيار الأول، حيث تراوحت مؤشراته الفرعية بين متوافقٍ بدرجةٍ مرتفعةٍ ومنعدمةٍ، في حين كانت درجة توافق المعيار

الأول ككل متوسطةً، ونسبة (٥٩,٣٧٪). كما يتضح أن درجة توافق المعيار الثاني ككل كانت منخفضةً، ونسبة (٢٩,١٦٪)، أما فيما يتعلق بدرجة توافق المعيار الثالث فكانت بدرجة متوسطةً ونسبة (٦٨,٧٥٪).

٢. أن درجة توافق مجال الجبر ككل مع معايير المحتوى لوثيقة (NCTM) كانت منخفضةً، ونسبة مئوية مقدارها (٣٨,٩٦٪)، وقد تنوعت نتائج المعيار الأول، حيث تراوحت مؤشرات الفرعية بين متوافق بدرجة مرتفعة ومنخفضة، في حين كانت درجة توافق المعيار الأول ككل متوسطةً، ونسبة (٥٩,٣٨٪). كما يتضح أن درجة توافق المعيار الثاني ككل كانت منخفضةً، ونسبة مئوية (٢٦,٣٤٪)، أما فيما يتعلق بدرجة توافق المعيار الثالث، فقد كان متوافقاً بدرجة منخفضةً، ونسبة (٤٣,٧٥٪)، وأن درجة توافق المعيار الرابع كانت منعدمةً، ونسبة (صفر٪).

٣. أن درجة توافق مجال الهندسة ككل مع معايير المحتوى لوثيقة (NCTM) كانت منخفضةً، ونسبة مئوية مقدارها (٣٣,٠٤٪)، وقد تنوعت نتائج المعيار الأول، حيث تراوحت مؤشرات الفرعية بين متوافق بدرجة مرتفعة ومنعدمة، في حين كانت درجة توافق المعيار الأول ككل منخفضةً، ونسبة (٣٥,٩٤٪). كما يتضح أن درجة توافق المعيار الثاني ككل متوسطةً، ونسبة (٥٠٪). أما فيما يتعلق بدرجة توافق المعيار الثالث، فقد كان متوافقاً بدرجة منعدمة ونسبة (صفر٪). حيث لم يتحقق أي من المؤشرين المتضمنين في هذا المعيار. كما يتضح أن درجة توافق المعيار الرابع كانت منخفضةً ونسبة (٣٦,٤٦٪).

١. أن درجة توافق مجال القياس ككل مع معايير المحتوى لوثيقة (NCTM) كانت متوسطةً، ونسبة مئوية مقدارها (٦٢,٥٠٪)، وقد تنوعت نتائج المعيار الأول، حيث تراوحت مؤشرات الفرعية بين متوافق بدرجة مرتفعة ومتوسطة، في حين كانت درجة توافق المعيار الأول ككل متوسطةً، ونسبة (٧١,٨٧٪). كما يتضح أن درجة توافق المعيار الثاني ككل كانت متوسطةً، ونسبة (٥٥٪).

٢. أن درجة توافق مجال تحليل البيانات والاحتمالات ككل مع معايير المحتوى لوثيقة (NCTM) كانت متوسطةً، ونسبة مئوية مقدارها (٥٠,٨٩٪)، وكانت درجة توافق المعيار الأول متوسطةً ونسبة (٦٨,٧٥٪). في حين كانت درجة توافق المعيار الثاني متوسطةً، ونسبة

(٦٨,٧٥٪)، حيث تراوحت مؤشرات الفرعية بين متوافقٍ بدرجةٍ مرتفعةٍ ومتوسطةٍ، كما يتضح أن درجة توافق المعيار الثالث ككل كانت منخفضةً، ونسبة (٣٥,٤١٪)، أما فيما يتعلق بدرجة توافق المعيار الرابع فقد كان متوافقاً بدرجةٍ منخفضةٍ، ونسبة (٤٣,٧٥٪).

#### تفسير ومناقشة نتائج البحث:

دلت نتائج البحث على تباين درجات توافق موضوعات منهج الرياضيات للصف السادس الابتدائي بالملكة العربية السعودية في المجالات الخمس لمعايير المحتوى وفقاً لوثيقة (NCTM)، حيث كانت ثلاثة مجالات منها متوافقةً بدرجةٍ متوسطةٍ، وهي وفقاً للترتيب: مجال القياس بنسبة مئويةٍ مقدارها (٦٢,٥٠٪)، مجال العدّ والعمليات بنسبةٍ مئويةٍ مقدارها (٥٣,١٢٪)، مجال تحليل البيانات والاحتمالات بنسبةٍ مئويةٍ مقدارها (٥٠,٨٩٪). في حين كان المجالان الآخران متوافقين بدرجةٍ منخفضةٍ، وهما وفقاً للترتيب: مجال الجبر بنسبةٍ مئويةٍ مقدارها (٣٨,٩٦٪)، ومجال الهندسة بنسبةٍ مئويةٍ مقدارها (٣٣,٠٤٪).

وقد يرجع عدم توافق محتوى منهج الرياضيات مع مجالات معايير المحتوى لوثيقة (NCTM) بدرجةٍ مرتفعةٍ إلى انعدام بعض المؤشرات الخاصة بمعايير المجالات المختلفة، حيث لم يتضمن محتوى المنهج بعض المؤشرات المهمة، ومنها:

- مجال العدّ والعمليات: حيث لم تتوافر ثلاثة مؤشرات، وهي: فهم المتجهات والمصفوفات، والتعامل معها كأنظمةٍ تشارك نظام الأعداد الحقيقية، وفهم الخواصّ والتمثيلات لعمليات جمع وضرب المتجهات والمصفوفات، وتنمية القدرات على فهم التباديل والتوافيق على أنها أساليب عدّ.
- مجال الجبر: لم تتوافر ثلاثة مؤشرات، وهي: يولي اهتماماً خاصاً بمعنى كل من نقاط التقاطع مع المحورين الإحداثيين وميل المستقيم، وبين الحالات والأوضاع المختلفة التي تستخدم فيها الرموز الجبرية، ويستخدم الرسوم البيانية لتحليل طبيعة التغير الكميّ في العلاقات الخطية.
- مجال الهندسة: كان مجال الهندسة أقلّ مجالات المحتوى الخمس توافقاً، حيث لم تتوافر خمسة مؤشرات، وهي: وصف العلاقات وتصنيفها بين الأشكال الهندسية ثنائية وثلاثية الأبعاد بدقةٍ وفقاً لخصائصها المميزة، ووصف حجم (قياس) ومكان واتجاه الأشكال نتيجة

التحويلات الهندسية مثل الانسحاب والدوران والانعكاس والتمدد، ويختبر التطابق والتشابه ومحاور التماثل والدوران للأشياء باستخدام التحويلات الهندسية، وحل المشكلات التي تتضمن حساب المساحات الجانبية والكلية والحجوم، واستخدام أساليب التصوير مثل الشبكات؛ لتمثيل المشكلات الرياضية وحلها.

■ مجال القياس: اشتمل محتوى الكتاب على كافة مؤشرات مجال القياس ولكن بنسبٍ مختلفة، ولم يتوافق أيٌّ من تلك المؤشرات بدرجةٍ منعدمةٍ، وقد يكون ذلك سبباً في حصول هذا المجال على المرتبة الأولى بين المجالات الخمس.

■ مجال تحليل البيانات والاحتمالات: لم يتوفر مؤشرٌ واحدٌ في هذا المجال، وهو: يستنتج تنبؤاتٍ بين علاقاتٍ ممكنةٍ بين عينتين مميزتين في قواعد المضلعات والبيانات بالخط التقريبي الذي يمرُّ بين النقاط في المضلع التكراري.

وفي المقابل فقد جاء عددٌ كبيرٌ من المؤشرات المتعلقة بمجالات المحتوى المختلفة متوافقاً بدرجةٍ مرتفعةٍ مع معايير المحتوى لوثيقة (NCTM)، ومنها: توافر خمسة مؤشراتٍ في مجال العدِّ والعمليات، وتوافر مؤشرٍ واحدٍ في مجال الجبر، ومؤشرين في مجال الهندسة، أما في مجال القياس فقد توافرت ثلاثة مؤشراتٍ، في حين توفر مؤشرٌ واحدٌ في مجال تحليل البيانات والاحتمالات.

وتتفق نتائج البحث الحالي مع نتائج بعض الدراسات السابقة، والتي توصلت إلى تباين نتائج تقويم كتب الرياضيات المدرسية مع المعايير العالمية، ولاسيما معايير (NCTM)، ومنها: دراسة الرويس وسعيد (٢٠١٤)، والتي توصلت إلى أنَّ كتاب الرياضيات لم يظهر استخداماً متوازناً لمعايير المعالجة. ودراسة القيسي (٢٠١٤) والتي توصلت إلى أنَّ درجة تحقيق معيار الربط الرياضي تراوحت بين متوسطةٍ إلى ضعيفةٍ أو معدومةٍ. ودراسة المنصوري والدويلة (٢٠١٤) والتي توصلت إلى أنَّ نسبة تحقُّ تلك المعايير جاءت في أغلبها بدرجةٍ ضعيفةٍ. ودراسة الشهري (٢٠١٥) والتي توصلت إلى أنَّ درجة تحقق معايير (NCTM) في موضوعات الأعداد والعمليات عليها في محتوى كتاب الرياضيات متدنيةٌ جداً.

كما تتفق نتائج البحث مع نتائج دراسة الرويس والسلولي والعمراني والشايح (٢٠١٦) والتي توصلت إلى أنَّ مستوى اتساق المواصفات التربوية لكتب الرياضيات للصفوف الثلاثة بالمرحلة المتوسطة كان بدرجةٍ متوسطةٍ، في حين كان بدرجةٍ مرتفعةٍ للمواصفات الفنية. ودراسة الشهري

وعلي (2016) Alshehri & Ali والتي توصلت إلى أن محتوى كتب الرياضيات المطوّرة للصفوف (٦-٨) متوافقٌ بنسبة (٩٦,٣٪). ودراسة التميمي (٢٠١٧) والتي توصلت إلى أن هناك تبايناً واضحاً بين نتائج تحليل المحتوى وتقديرات أفراد عينة الدراسة حول درجة توافر المعايير العالمية. ودراسة الحسين (٢٠١٨) والتي توصلت إلى أن أكثر الموضوعات توافقاً مع معايير (NCTM) كان مجال التدوين الجبري، ويليه في المرتبة الثانية مجال أنماط التغيير في الاقترانات. وأخيراً دراسة الغامدي والتميمي (٢٠١٨) والتي توصلت إلى أن مستوى تركيز تضمين موضوعات معايير المحتوى كانت بدرجة متوسطة، في حين كان التزام كتب الرياضيات بتتظيم معايير المحتوى منخفضاً.

### إجابة السؤال الثالث: نصّ السؤال الثالث على: "ما التصورُ المقترحٌ لمحتوى منهج الرياضيات للصف السادس الابتدائيّ في ضوء نتائج التقويم الحالية؟"

وللإجابة عن السؤال الثالث، استُخدم المنهج البنائيّ، وهو: "خطواتٌ منظّمة؛ لإيجاد هيكلٍ معرفيٍّ تربويٍّ جديدٍ، أو لم يكن معروفاً بالكيفية نفسها من قبل، يتعلق باستخداماتٍ مستقبلية، ويتواءم مع الظروف المتوقعة والإمكانات الواقعية، يستفيد الباحث بواسطتها من رؤى تشاركية الخبراء أو المعنيين في مجالٍ معيّنٍ لتحقيق أهدافٍ معيّنَةٍ" (الأغا، ٢٠٠٣، ٢٢).

كما تم الاطلاع على بعض المصادر للاستفادة منها في بناء التصورُ المقترح (Schoenfeld, 2015; Çakır & Bichelmeyer, 2016; Paliwal, 2017).

وعلى ضوء النتائج التي توصل إليها البحث الحالي، أُعدّ تصوّرٌ مقترحٌ لمحتوى منهج الرياضيات؛ لسد الثغرات التي قد توجد به بعد تحديد درجة توافقه مع معايير (NCTM)، وقد تم ذلك وفقاً للخطوات التالية:

- أولاً: تحديد الهدف العام للتصوّر المقترح: هدف التصوّر المقترح إلى معالجة نقاط الضعف، وتعزيز نقاط القوة في محتوى منهج الرياضيات للصف السادس في ضوء معايير (NCTM) في المجالات الخمس لبُعد المحتوى.
- ثانياً: وصفٌ عامٌ لمحتوى منهج الرياضيات للصف السادس الابتدائيّ في ضوء معايير (NCTM): وهو عبارةٌ عن تصوّرٍ يضعه الباحث لمحتوى الموضوعات الدراسية في منهج الرياضيات، والذي يتضمّن المجالات الخمس؛ لتعويض انعدام بعض المؤشرات في الكتاب المدرسيّ، وتم ذلك من خلال الآتي:

- مراعاة الأسس العلمية والمعايير العالمية، والاستناد إليها عند بناء موضوعات المجالات الخمس لبُعد المحتوى.
- الاستفادة من قائمة معايير (NCTM) التي حددت، وذلك بهدف تطوير وتحسين محتوى موضوعات المجالات الخمس بما يتلاءم مع الواقع الاجتماعي والبيئي للمملكة العربية السعودية.
- إحداث تغييرات جذرية وعميقة في فروع وموضوعات منهج الرياضيات، وإعادة النظر في طريقة عرض تلك الموضوعات، وعلاج نواحي القصور والضعف فيها، وتعزيز نقاط القوة وصولاً إلى مناهج تتماشى مع المواصفات والمعايير العالمية.
- ثالثاً: التصور المقترح لبعض موضوعات محتوى منهج الرياضيات في ضوء معايير (NCTM):  
من خلال مقارنة محتوى موضوعات منهج الرياضيات بقائمة معايير بُعد المحتوى لوثيقة (NCTM)، يتضح افتقار منهج الرياضيات في المملكة العربية السعودية لبعض الموضوعات الأساسية المهمة، يمكن إجمالها في الجدول (١٠) الآتي:

#### جدول رقم (١٠)

تصوّر مقترح لبعض الموضوعات الواجب تضمينها محتوى منهج الرياضيات للصف السادس الابتدائي في مجالات بُعد المحتوى لمعايير (NCTM)

م	مجالات بُعد المحتوى لمعايير (NCTM)	الموضوعات الواجب تضمينها محتوى منهج الرياضيات للصف السادس الابتدائي
١	العدّ والعمليات	مفهوم المتجهات والمصفوفات، فهم الخواصّ والتمثيلات لجمع وضرب المتجهات والمصفوفات، مفهوم التباديل والتوافيق، استخدام بعض التقنيات الحديثة في الحسابات الأكثر تعقيداً.
٢	الجبر	التمثيلات والمعادلات الخطية، المحاور الإحداثية، معادلة الخط المستقيم وميله، الرسم البياني للمعادلات الخطية، الحالات والأوضاع لمعادلة الخط المستقيم.
٣	الهندسة	العلاقة بين الأشكال الهندسية وخواصها، التحويلات الهندسية (الانسحاب، الدوران، التمدد، الانعكاس)، تطابق المثلث وتشابهه، المساحة الكلية والجانبية لمتوازي المستطيلات.

م	مجالات بُعد المحتوى لمعايير (NCTM)	الموضوعات الواجب تضمينها محتوى منهج الرياضيات للصف السادس الابتدائي
٤	القياس	قياس الزوايا والمحيط للأشكال الرباعية، مساحة المربع والمكعب ومتوازي الأضلاع، المساحة السطحية وحجم المنشور الرباعي.
٥	تحليل البيانات والاحتمالات	مقاييس النزعة المركزية (الوسط الحسابي، الوسيط، المنوال)، مقاييس التشتت (الانحراف المعياري، التباين)، المضلع التكراري، المدرج التكراري، الاحتمالات.

## توصيات البحث:

- في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث الحالي، توصي الباحثة بما يلي:
١. إعادة النظر في محتوى كتاب الرياضيات للصف السادس الابتدائي في المملكة العربية السعودية؛ لتعزيز نقاط القوة وعلاج نقاط الضعف به على ضوء معايير المحتوى لوثيقة (NCTM).
  ٢. تقويم أداء وممارسات معلمي الرياضيات بمراحل التعليم العام على ضوء تلك المعايير، والاستفادة منها في برامج التطور المهني المقدمة لهم.
  ٣. إعداد دورات تدريبية وورش عمل؛ لتدريب المعلمين والمشرفين التربويين على المعايير العالمية لتعليم الرياضيات، ولاسيما معايير (NCTM)؛ لتحسين وتطوير محتوى منهج الرياضيات، ولزيادة فعاليته وكفاءته في تحقيق نواتج التعلم المختلفة لدى الطلاب في المرحلة الابتدائية.

## مقترحات البحث:

- امتداداً للجهد المبذول في البحث الحالي، تقترح الباحثة إجراء الدراسات التالية في المستقبل:
١. تقويم محتوى منهج الرياضيات للصف السادس في المملكة العربية السعودية على ضوء معايير العمليات Operation Standards لوثيقة المجلس القومي لمعلمي الرياضيات في الولايات المتحدة (NCTM).
  ٢. تقويم محتوى مناهج الرياضيات لصفوف دراسية أخرى في المرحلتين المتوسطة والثانوية على

ضوء معايير المجلس القومي لمعلمي الرياضيات في الولايات المتحدة الأمريكية (NCTM).  
٣. إجراء دراسة مقارنة بين منهج الرياضيات للصف السادس الابتدائي في المملكة العربية  
السعودية والمنهج نفسه في بعض البلدان العربية الأخرى في ضوء معايير (NCTM)؛ للوقوف  
على مواطن القوة والضعف في كل منها ، ووضع تصور لتحسينها وتطويرها.

## المراجع

## المراجع العربية:

- أبو زينة، فريد كامل؛ وعبابنة، عبد الله يوسف (٢٠٠٧). *مناهج تدريس الرياضيات للصفوف الأولى*، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن.
- أبو عمارة، طلال يوسف (٢٠١٥). *تقويم جودة كتب الرياضيات للمرحلة الثانوية (الفرع العلمي) في ضوء مبادئ الرياضيات المدرسية (NCTM) من وجهة نظر معلمي الرياضيات في الأردن، المجلة العربية للجودة والتميز، مركز الوراق للدراسات والأبحاث، ٢(١)، ١٦٣-١٨٩.*
- أبو هاشم، السيد محمد (٢٠٠٤). *الدليل الإحصائي في تحليل البيانات باستخدام SPSS، الرياض: مكتبة الرشد.*
- الأغا، إحسان (٢٠٠٣). *البحث التربوي: عناصره، مناهجه، أدواته، الطبعة الرابعة، غزة: مطبعة الرنتيسي للطباعة والنشر، فلسطين.*
- الأمين، إسماعيل محمد (٢٠٠١). *طرق تدريس الرياضيات - نظريات وتطبيقات، سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس، ع ١٧، القاهرة: دار الفكر العربي.*
- التميمي، عبد الرحمن بن إبراهيم (٢٠١٧). *مدى اتساق كتاب الرياضيات للصف الثالث المتوسط في المملكة العربية السعودية مع المعايير العالمية للعمليات والمحتوى (NCTM, 2000)، المجلة التربوية الدولية المتخصصة، المجموعة الدولية للاستشارات والتدريب، ٦(٣)، ١٦٠-١٧٠.*
- جودة، موسى محمد؛ وحرب، سعيد إبراهيم (٢٠١٨). *تقويم كتاب الرياضيات للصف الثاني الأساسي من المنهاج الفلسطيني الجديد في ضوء معايير الجودة، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، جامعة القدس المفتوحة، ٨(٢٤)، ٩٤-١٠٩.*
- حسانين، حسن شوقي؛ والشهري، محمد علي (٢٠١٣). *تقويم محتوى كتب الرياضيات المطورة بالمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية في ضوء معايير (NCTM)، مجلة تربويات الرياضيات، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، ١٦(٢)، ٢-٢٩.*
- الحسبان، أحمد علي (٢٠١٨). *مدى توافق محتوى الجبر في كتب الرياضيات المدرسية للمرحلة الأساسية في الأردن مع المعايير الوطنية (NCTM, 2014)، رسالة ماجستير، كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت، الأردن.*

حنفي، عبد الحفيظ محمود (٢٠١٤). *المناهج الدراسية بين الأصالة والمعاصرة واستشراف المستقبل*، القاهرة: عالم الكتب.

الرويس، عبد العزيز محمد؛ سعيد، ردمان محمد (٢٠١٤). مدى توافق كتب الرياضيات للمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية وتنفيذ المعلمين لها مع معايير العمليات الصادرة من المجلس الاستشاري الوطني الأمريكي لمعلمي الرياضيات، *مجلة البحث العلمي في التربية*، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس، مصر، ١٥(٤)، ١٠١-١٠١٧.

الرويس، عبد العزيز؛ السلولي، مسفر؛ العمراني، هيا؛ الشايح، فهد (٢٠١٦). اتساق المواصفات التربوية والفنية لكتب الرياضيات بالمرحلة المتوسطة ونظيرتها في سلسلة ماجروهيل، *مجلة العلوم التربوية*، كلية التربية، جامعة الملك سعود، ٢٨(٢)، ٢٢٣-٢٤٣.

الرويس، عبد العزيز؛ عبد الحميد، عبدالناصر؛ الشلهوب، سمر (٢٠١٣). مدى مناسبة الأنشطة التعليمية المتضمنة في كتب الرياضيات للتلاميذ مختلفي المستويات التحصيلية بالمرحلة الابتدائية، *مجلة العلوم التربوية*، كلية التربية، جامعة الملك سعود، ٢٥(٢)، ٤٨٧-٥١٢.

الشديفات، أسيل عبدالرحمن (٢٠١٧). تقويم محتوى كتب الرياضيات الأردنية والقطرية للصف الثامن الأساسي في ضوء معايير (TIMSS): دراسة مقارنة، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، الجامعة الهاشمية، الأردن.

الشهري، عبدالله علي (٢٠١٥). تقويم محتوى كتاب الرياضيات للصف الأول الثانوي في المملكة العربية السعودية في ضوء معايير (NCTM)، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، ٦٨(٦٨)، ١٩١-٢٢٠.

عباس، محمد خليل، والعبسي، محمد مصطفى (٢٠٠٧). *مناهج وأساليب تدريس الرياضيات للمرحلة الأساسية الدنيا*، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن.

عبيد، وليم تاووروس (٢٠٠٤). *تعليم الرياضيات لجميع الأطفال في ضوء متطلبات المعايير وثقافة التفكير*، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن.

الغامدي، سناء صالح؛ التميمي، خلود فواز (٢٠١٨). تقويم محتوى كتب الرياضيات المدرسية للصفوف الدنيا بالمملكة السعودية في ضوء المعايير الأمريكية الأساسية المشتركة للرياضيات (CCSSM)، *رسالة التربية وعلم النفس*، جامعة الملك سعود، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، ٦٢، ١-٢٨.

القيسي، تيسير خليل (٢٠١٤). درجة تحقيق كتاب الرياضيات للصف الثامن الأساسي في الأردن

- لمعيار الربط الرياضي في ضوء المعايير العالمية ومدى مراعاة المعلمين له، *المجلة التربوية*، جامعة الكويت، مجلس النشر العلمي، ٢٨(١١٢)، ٧٧-١١٧.
- اللقاني، أحمد؛ وعلي، الجمل (٢٠٠٣). *معجم المصطلحات التربوية المعرفية في المناهج وطرق التدريس*، القاهرة: عالم الكتب.
- محمد، وائل عبد الله؛ وعبد العظيم، ريم أحمد (٢٠١٢). *تحليل محتوى المنهج في العلوم الإنسانية*، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن.
- مركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات (٢٠١٥). *الدراسة التقييمية لمشروع تطوير الرياضيات والعلوم الطبيعية في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية (ملخص الدراسة)*، مركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات، جامعة الملك سعود، الرياض.
- المغربي، الشيماء عبد الله (٢٠٠٥). *ضوابط علمية لإعداد المعلم في ضوء المستويات المعيارية، المؤتمر العلمي السابع عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس: مناهج التعليم والمستويات المعيارية*، دار الضيافة بجامعة عين شمس، مصر، (٢٦- ٢٧) يوليو، ٢٥٧ - ٢٧٦.
- مقاط، محمد سليم (٢٠١٦). *الرياضيات الفلسطينية والإسرائيلية للصف السابع الأساسي في ضوء معايير عمليات (NCTM, 2000) -دراسة مقارنة، مجلة تربويات الرياضيات، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات*، ١٩(٣)، ٢٥٣-٢٨٦.
- المنصوري، مشعل بدر؛ والدويلة، عبد الرحمن عبد الله (٢٠١٤). *تقويم كتاب الرياضيات للصف السادس بدولة الكويت في ضوء معايير المجلس القومي لمعلمي الرياضيات (NCTM) من وجهة نظر المعلمين، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر*، ١١٥٧(١)، ٨٣٥-٨٦٧.
- هيئة تقويم التعليم (٢٠١٦). *نتائج الاختبارات الوطنية لعام (٢٠١٥)*، الرياض: هيئة تقويم التعليم.
- وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية (٢٠١٥). *كتاب الرياضيات للصف السادس الابتدائي (الفصل الدراسي الأول)*، مجموعة العبيكان للاستثمار.
- وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية (٢٠١٥). *كتاب الرياضيات للصف السادس الابتدائي (الفصل الدراسي الثاني)*، مجموعة العبيكان للاستثمار.

#### المراجع العربية المترجمة : Arabic references in English

- Abu Ammar, Y., T. (2015). Evaluation of the Quality of Secondary Mathematics Books (Scientific Section) in the Light of the Principles of School

- Mathematics (NCTM) from the Perspective of Mathematics Teachers in Jordan. *The Arab Journal of Quality and Excellence, Al-Warraq Center for Studies and Research*, 2(1), 163-189.
- Al Ghamdy, S., Al Tamimy, F. (2018). Evaluation of the Content of School Mathematics Books for the low grades in Saudi Arabia in Light of the Common Associated American Standards for Mathematics(CCSSM). *Journal of Education and Psychology*. King Saud University, 62, 1-28.
- Al Maghraby, A. (2005). Scientific Criteria for Preparing teacher in the Light of the Standards Levels. *The 17<sup>th</sup> Scientific Conference of the Egyptian Society for Curriculum and Methods of teaching: Curriculum and Standard Levels*. Guest House at Ain Shams University, (26-27) July, 257-276.
- Al Quisi, K. (2014). The Degree of Achievement of the Mathematics Book for the Eighth Grade in Jordan for the Mathematical Connection Standards in the light of the International Standards and the extent which teachers regards. *Journal of Kuwait*,28(112),77- 117.
- Al Rewais, A.& Said, R. (2014). The Compatibility of Mathematics Books for the Middle Stage in Saudi Arabia and the implementation of Teachers with the Standards of processes Issued by the American National Advisory Council for Mathematics Teachers. *Journal of Scientific Research in Education*, Girls College of Literature, Science and Education, Ain Shams University, Egypt.15(4), 1001- 1017
- Al Rewais, A., Abd El Hameed, A. & El Shalhoob, S. (2013). The Suitability of Educational Activities Included in the Mathematics Books for Students at Different levels of Achievement in the Primary Stage. *Journal of Educational Sciences*. Faculty of Education, King Saud University. 25(2) 487- 512.
- Al Rewais, A., Al Saloly, M., Al Omrany, H .& Al Shaiaa, F. (2016). The Consistency of Educational and Technical Specifications of Mathematics Books in the Intermediate Stage and Their Counterparts in the MacGrow-Hill Series. *Journal of Educational Sciences*. Faculty of Education, King Saud University. 28(2), 223- 243.
- Al Shahry, Ali, A. (2015). Evaluation of the Content of Mathematics Book for

- the First Secondary Grade in the Kingdom of Saudi Arabia in Light of the standards of (NCTM). *Arab Studies in education and psychology*. Arab Educational Association. (68), 191- 220.
- Al Tamimy, I. (2017). The Consistency of the Mathematics Book for the Third Grade in the Kingdom of Saudi Arabia with the International Standards of Processes and content (NTCM: 2000). *International Specialized Educational Journal*,6(3), 160 -170.
- Alshehri, M., Ali & Ali, H., Shawki (2016). The Compatibility of Developed Mathematics Textbooks' Content in Saudi Arabia (Grades 6-8) with NCTM Standards, *Journal of Education and Practice*, 7(2), 137-142.
- American Association for the Advancement of Science (AAAS) (2000). *Middle grades mathematics textbooks: A benchmarks-based evaluation*. American Association for the Advancement of Science.
- Arab Bureau of Education for the Gulf States (ABEGS) (2012): *Evaluation of gulf states math and science textbook: Final report*, Riyadh: ABEGS
- Bossé, M., Lee, T., Swinson, M., & Faulconer, J.(2010): The NCTM process standards and the five Es of science: Connecting math and science, *School Science and Mathematics*, 110(5), 262-276.
- Çakır, H., & Bichelmeyer, B. (2016). Effects of teacher professional characteristics on student achievement: an investigation in blended learning environment with standards-based curriculum, *Interactive Learning Environments*, 24(1), 20-32.
- Center for Research Excellence in Developing Science and Mathematics Education (2015). Evaluation Study of Developing Mathematics and Natural Sciences in Public Education in Saudi Arabia (Summary of the Study). Center of Research Excellence in Developing Science and Mathematics Education, King Saud University.
- Common Core State Standards (CCSS) (2010). *Common core state standards*, Retrieved, Jun 22, 2018, from: <http://www.corestandards.org/> .
- Goda, M. & Harb, I. (2018). Evaluation of Mathematics Book for the Second Grade in the New Palestinian Curriculum in the light of Quality Standards. *Journal of Al-Quds Open University for research, educational and psychological studies*, Al-Quds .
- Hasanin, S. & Al Shahry, A. (2013). Evaluation of the Content of Textbooks

- Developed in the Primary Stage in the Kingdom of Saudi Arabia in the Light of the Standards(NCTM). *Journal of Mathematics Education*, Egypt, 16 (2), 2- 29.
- Horsley, J. (2010). How high ability students perceived the practice of influential teachers, *New Zealand An 54 nual Review of Education*, 19, 114-129.
- Hsieh, H.; & Shannon, S. (2005). Three approaches to qualitative content analysis, *Qualitative Health Research*, 15 (9), 1276 –1288.
- Isaac, S.; & Michael, W. (1995). *Hand Book In Research and Evaluation for Education and the Behavioral Sciences*, 3<sup>rd</sup> Ed., Edits.
- Makat, S. (2016). Palestinian and Israeli Mathematics for the Seventh Grade in the Light of the Standards of Processes (NCTM, 2000): A comparative Study. *Journal of Mathematics Education*, Egypt, 19 (3), 253- 286.
- Mansouri, B., & Al-Dawailah, A. (2014). Evaluation of the Book of Mathematics of Sixth Grade in the State of Kuwait in Light of the Standards of the National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) From the Perspective of Teachers. *Journal of the Faculty of Education*, Al-Azhar University, 157 (1), 835-867.
- National Council of Teachers Mathematics (NCTM) (2000). *Principles and Standards for School Mathematics*, Reston, VA.
- National Council of Teachers of Mathematics(NCTM)(1989). *The Curriculum and Evaluation Standards for School Mathematics*, Reston, VA, The Council.
- National Research Council (NRC) (2004). *On evaluating curricular effectiveness: Judging the quality of K-12 mathematics evaluations*. Washington, D.C: National Academies Press.
- Paliwal, V. (2017). Considering Curriculum, Standards, and Assessments in Mathematics Instruction, *US-China Education Review*, 7(3), 144-154.
- Saad, N., Jemali, M., Zakaria, Z., & Yusof, Q. (2018). Mathematics Pedagogical Standards: A Suggested Model of Instruction in Enhancing the Mathematics Teacher's Quality of Instruction, *In IOP Conference Series: Materials Science and Engineering*, 296(1), 012022, IOP Publishing.

- Schoenfeld, A. (2015). Summative and formative assessments in mathematics supporting the goals of the common core standards, *Theory into Practice*, 54(3), 183-194.
- Strutchens, M. (2018, June): Exploring the AMTE Standards: Social Contexts of Mathematics Teaching and Learning and NCTM's Catalyzing Change in High School Mathematics, In: *Annual Mathematics Teacher Education Partnership Conference*, (p.17).
- Tran, D., Reys, B., Teuscher, D., Dingman, S., & Kasmer, L.(2016). Analysis of Curriculum Standards: An Important Research Area, *Journal for Research in Mathematics Education*, 47(2), 118-133.