جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز
PRINCE SATTAM BIN ABDULAZIZ UNIVERSITY

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم
جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز

مجلة العلوم التربوية

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

المجلد الرابع عشر - العدد الأول
رجب 1447هـ - يناير 2026م
ر.د.م.د 7448 - 1658
ISSN 7448 - 1658
http://jes.psau.sa

بسم الله الرحمن الرحيم

رئيس هيئة تحرير مجلة العلوم التربوية

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

أعضاء هيئة التحرير

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

الهيئة الاستشارية

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

الهيئة الفنية

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

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

© 1447هـ/2026م ، جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز
جميع حقوق الطبع محفوظة لمجلة العلوم التربوية بجامعة الأمير سطام 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 عبد العزيز للدراسات التربوية مجلة علمية محكَمة ، وهي دورية ربع سنوية تُعنى بنشر البحوث وتطوير المعرفة العلمية في مجال التربية ، وما يتصل بها من العلوم التي تخدم العملية التربوية في المراحل التعليمية كافة ، بما يتفق ورسالة الجامعة وأهدافها ، وينسجم مع الأطر والضوابط المنظمة للبحث العلمي في الجامعات السعودية.

الرؤية:

أن تكون مجلة متميزة ضمن قواعد النشر العالمية في نشر بحوث العلوم التربوية والنفسية.

الرسالة: نشر البحوث الأصيلة والمحكمة في مجال العلوم التربوية والنفسية باتباع معايير أكاديمية ومهنية متميزة ومعلنة.

الأهداف:

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

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

الموافقة على الإصدار:

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

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

عنوان المراسلة:

مجلة العلوم التربوية	Journal of Educational Sciences
جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز	Prince Sattam Bin Abdulaziz University
ص.ب. 173 الخرج: 11942	P.O.Box:173 AlKharj:11942
الخرج ، المملكة العربية السعودية	AlKharj , Kingdom of Saudi Arabia
البريد الالكتروني: jes@psau.edu.ps	Email:
الموقع الالكتروني: http://jes.psau.edu.ps	WebSite URL

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

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

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

- يرفق بالبحث المراد نشره مستخلصًا باللغة الإنجليزية ، ويأتي بعد المستخلص العربي في أول البحث ، وإذا كان البحث باللغة الإنجليزية فيرفق مستخلصًا باللغة العربية في حدود (150-250) كلمة.
- يشترط ألا يكون البحث قد سبق نشره أو قُدم للنشر في أي جهة أخرى.

2. يقدم الباحث الرئيس تعهدًا موقعًا منه ومن جميع الباحثين (إن وجدوا) بفيد بأن البحث المراد نشره لم يسبق نشره ، وأنه غير مقدم للنشر ، ولن يقدم للنشر في جهة أخرى حتى تنتهي إجراءات تحكيمه وصدور القرار بشأنه.
3. ألا يكون البحث مستلا من رسائل الماجستر أو الدكتوراه.
4. لهيئة التحرير حق الفحص الأوّلي للبحث ، وتقرير أهليته للتحكيم ، أو رفضه دون إبداء الأسباب.
5. تحتفظ المجلة بحقها في إخراج البحث ، وإبراز عناوينه بما يتناسب وأسلوبها في التحرير والنشر.
6. في حالة قبول البحث مبدئيًا ، يتم إشعار الباحث ، ومن ثم تختار هيئة التحرير حكمين من ذوي الإختصاص ، بالإضافة إلى حكم مرجح للاستعانة برأيه عند الحاجة.
7. يتم إشعار الباحث بقرار صلاحية بحثه للنشر من عدمها خلال ستة أشهر -على الأكثر- من تاريخ استلام البحث.
8. في حالة ورود ملاحظات من المحكمين ، ترسل تلك الملاحظات إلى الباحث لإجراء التعديلات اللازمة بموجبها ، على أن تعاد للمجلة خلال مدة أقصاها أسبوعين من إرسالها إليه.
9. الأبحاث التي لا يتم الموافقة على نشرها لا تعاد إلى الباحثين.
10. يستطيع الباحث الحصول على نسخة من بحثه (ملف pdf) من خلال الدخول على موقع المجلة الالكتروني jes.psau.edu.sa .
11. في حال قبول البحث للنشر تؤول كافة حقوق النشر للمجلة ، ولا يجوز نشره في أي منفذ نشر آخر ورقيًا أو إلكترونيًا ، دون إذن كتابي من هيئة تحرير المجلة.
12. مراسلة المجلة تعني قبول شروط النشر واللائحة الداخلية للنشر ، ولهيئة التحرير الحق في تحديد أولويات نشر البحوث.
13. الآراء الواردة في البحوث المنشورة تعبر عن وجهة نظر الباحثين ، ولا تعبر بالضرورة عن رأي المجلة.

Guidelines and Rules of publication in JESPSAU:

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

   - The submitted manuscript has to be original and adhere to the academic rules of the scientific research in the fields of the educational sciences.

   - A manuscript should be submitted via email and the website of the Journal. It should be prepared as a Microsoft-word document. The page design should be in the size (17c.×24c.), leaving the margins of 2cm. on the two sides, and the margins of 2.5 cm. on the top and bottom. An author can follow the design available at the website of the Journal.

   - A manuscript should be written in correct language and tables and figures (if any) should be precise and clear. It should be typed in Traditional Arabic (font size 16) for manuscripts written in Arabic, and in Times New Roman (font size 12) for manuscripts written in English. The line spacing should be single-spaced and (10) between paragraphs and the page numbering should be in the middle on the bottom of the page.

   - A manuscript should not be less than (4000) words and should not be more than (8000) words including the abstract and the notes and the references. Tables and figures should be inserted in their respective positions and includes all the necessary illustrations. They should fit wee the layout of the page. Tables in manuscripts written in Arabic should use the Traditional Arabic (font size 10), and Times New Roman (font size 8) for tables in manuscripts written in English.

   - The Manuscript should be committed to the appropriate documentation styles taking into consideration that the approved documentation style by the Journal follows the APA style. (American Psychological Association, APA, 6th Edition).

- Adding the sources and references in Arabic and translating them into English at the end of the manuscript.
- The design of the title, abstract and margins of the submitted manuscript should follow the layout and format approved by the Journal. The sources of the published papers available at the website of the Journal can be taken as a model.
- An abstract in English (following an abstract in Arabic) should be attached at the beginning the manuscript, if the manuscript is in English, an abstract in Arabic (150-250) words should be attached.
- Submission of a manuscript implies that the work described has not been published before or that it is not under consideration for publication elsewhere.

2. The principal author and all the co-authors (if any) should fill and sign a written form that the paper to be published has not been published before and that it is not submitted for publication elsewhere and that will not be published elsewhere until the complete of the publication procedures in the Journal.

3. The research should not be extracted from master's or doctoral theses.

4. The editorial board has the right for an initial evaluation of the assigned manuscript to determine its eligibility for reviewing or rejecting it without giving reasons.

5. The Journal has the right to produce the paper and highlight its title(s) in a way that is commensurate with its style of editing and publishing.

6. In case of an initial acceptance of the manuscript, an author should be notified. Then, the editorial board selects two specialized reviewers, in a addition to selecting a third one when necessary.

7. An author should be notified with an acceptance or rejection letter within six months since the first submission.

8. In case of any remarks by the reviewers, they will be sent directly to the author in order to make the necessary changes. The modified manuscript should be sent back to the Journal within two weeks.

9. Manuscripts which are not accepted for publication will not be returned to the authors.

10. An author can obtain a copy of his accepted paper (pdf.file) via the website of the Journal (jes.psau.edu.sa).

11. In case of accepting a manuscript for publication, all rights are reserved for the Journal. No part of this publication should not be reproduced in any form or by any means, without the prior written permission of the publisher (the editorial board of the Journal).

12. Corresponding the Journal implies agreeing to the terms and the internal regulations of publication. The editing board has the right to determine the priority of publishing the manuscripts.

13. All viewpoints mentioned in the published papers in the Journal express the opinions of the authors. They do not necessarily reflect the opinions of the Journal.

المحتويات

عنوان البحث	الباحث	الصفحة
افتتاحية العدد		15
درجة استفادة الطالبات المعلمات في رياض الأطفال في جامعة حائل من وسائل التواصل الاجتماعي في التعلم	د. أحلام إبراهيم محمد الحاج حسين	16
تحسين كفاءة الإنفاق بجامعة شقراء لتحقيق الاستدامة المالية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالجامعة	د. ندى إبراهيم الشدي	40
مستوى معرفة الطالبات المعلمات بقسم رياض الأطفال بمؤشرات صعوبات التعلم في مرحلة الطفولة المبكرة	د. عبدالرحمن بن عبد الكريم الناصر	72
واقع تعليم الطالبات الصم وضعيفات السمع في برامج جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس: التحديات والمقترحات	د. هبة بنت ناصر البخيت	104
الاتكالية لدى الأطفال ودور الوالدين في تعزيز مفهوم الاستقلالية في مدينة الرياض	د. ثريا بنت عبدالخالق بن كدسة أ. هالة بنت عبدالرحمن العنقري أ. سحر بنت ناصر الشريف	133
نموذج بنائي للعلاقات السببية بين المرونة النفسية والتدفق النفسي وتقدير الذات لدي طالبات جامعة أم القرى	د. هدى بنت صالح عبد الرحمن الشميمري	171
مستوى معرفة مُعلمي ومُعلمات التربية الخاصَّة باضطراب طيف التوحُّد والممارسات المبنيَّة على الأدلَّة	د. حازم الحقباني د. سهيل القزلان د. عبدالملك الخنيني د. محمد المطيري	206
مَظاهِرُ الإِخْفَاقَاتِ المَعْرِفِيَّةِ الشّائِعَةِ لَدَى الطُّلّابِ المُتَعَثِّرِينَ دِراسِيًّا بِالْجَامِعَةِ الإِسْلامِيَّةِ بِالْمَدِينَةِ المُنَوَّرَةِ	د. هلال محمّد الحارثيّ	238
تصورات معلمي الرياضيات عن اختبارات الرُّخصة المهنية في المملكة العربية السعودية	أ.فاطمة بنت فرحان آل هزاع القرني د.بكري بن محمد عواجي	271

المحتويات

عنوان البحث	الباحث	الصفحة
فاعلية برنامج للتطوير المهني قائم على التصميم الهندسي في تنمية فهم طبيعة العلم لدى معلمات العلوم للمرحلة المتوسطة	د. منى رابح الحربي أ.د. جبر محمد الجبر	300
مستوى استخدام طلاب معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في جامعة أم القرى لإستراتيجيات تعلّم اللغة العربية وعلاقته بالمستوى الدراسي والتحصيل الأكاديمي	د. محمد بن عبد الجبار بن معيوض السُلمي	331
فرص وتحديات استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي: تصورات أعضاء هيئة التدريس في قسم الكيمياء بجامعة الملك سعود	د. خالد بن سليمان الحماد	364

Contents

Page NO	Researcher	Research Title
15		Introductory issue
16	Dr. Ahlam Ibrahim M. Alhaj Hussein	The Degree To Which Female Student Teachers At Hail University Benefit From Social Media In Learning
40	Dr. Nada Ibrahim Alshedddi	Improving the efficiency of spending at Shaqra University to achieve financial sustainability from the perspective of the university's faculty members
72	Dr. Abdulrahman Abdulkareem Alnasser	Female Students teachers' level of knowledge of the kindergarten department about indicators of early childhood learning disabilities
104	Dr. Heba Nasser albakheet	The reality of educating deaf and hard of hearing female students in Prince Sattam bin Abdulaziz University programs from faculty members Perspectives: challenges and suggestions
133	Dr. Thoraya bin Kadasah Halah Al-angari Sahar Alsharif	The Degree of Dependency Among Children and the Role of Parental Influence on Fostering Independence in Riyadh city: A Field Study
171	Dr. Huda Saleh Abdul Rahman Al-Shimeimri	A structural model of the causal relationships between psychological flexibility, psychological flow, and self-esteem among female students at Umm Al-Qura University
206	Dr. Hazim Alhaqbani Dr. Sohil Alqazlan Dr. Abdulmalik Alkhunini Dr. Mohammed Almutairi	Knowledge Level of Special Education Teachers About Autism Spectrum Disorder and Evidence-Based Practices
238	Dr. Helal Mohammed Al-Harthei	Common Manifestations of Cognitive Failures Among Academically Struggling Students at the Islamic University of Madinah
271	Fatimah Farhan AL-Qarni Dr. Bakri Mohammed Awaji	Mathematics Teachers' Perceptions of Professional Licensing Examinations in Saudi Arabia

Contents

Page NO	Researcher	Research Title
300	Dr. Mona Rabeh AlHarbi Dr. Jabber M. Aljabber	A Professional Development Program Based on Engineering Design and Its Effectiveness on Developing Understanding Nature of Science for Middle School Female Science Teachers
331	Dr. Mohammed Abduljabbar M. Alsulami	The level of use of Arabic language learning strategies by students of the Arabic Language Institute for Non-Native Speakers at Umm Al-Qura University and its correlations to study level and academic achievement
364	Dr. Khalid S. Alhammad	Opportunities and Challenges of Utilizing Artificial Intelligence Tools: Faculty Perceptions in Chemistry Department at King Saud University

افتتاحية العدد

يسرُّ هيئةَ تحرير مجلة العلوم التربوية أن تقدِّم للقراء العدد الأول من المجلد الرابع عشر ، الذي يضم باقةً متميزة من البحوث العلمية الأصيلة ، تعكس تنوع مجالات العلوم التربوية والنفسية ، وتواكب القضايا التربوية المعاصرة في ضوء التحولات المعرفية والتقنية التي يشهدها التعليم محليًا وعالميًا. وقد حرصت المجلة في هذا العدد على انتقاء دراسات تتناول واقع الممارسة التربوية ، وتسهم في تقديم رؤى علمية يمكن الإفادة منها في تطوير السياسات التعليمية وتحسين جودة التعليم.

وتتنوع موضوعات الأبحاث المنشورة في هذا العدد بين توظيف التقنيات الحديثة ووسائل التواصل الاجتماعي في التعلم ، وتعزيز الاستدامة والكفاءة في الإنفاق الجامعي ، إضافة إلى دراسات تعنى بمرحلة الطفولة المبكرة وصعوبات التعلم ، وتعليم الطالبات الصم وضعيفات السمع ، ودور الأسرة في تنمية الاستقلالية لدى الأطفال. كما يتناول العدد موضوعات نفسية وتربوية معاصرة ، من بينها المرونة النفسية والتدفق النفسي وتقدير الذات ، ومستوى معرفة معلمي التربية الخاصة بالممارسات المبنية على الأدلة ، فضلًا عن دراسات تتعلق بالإخفاقات المعرفية لدى الطلبة المتعثرين أكاديميًا.

ويضم العدد كذلك بحوثًا تسلط الضوء على قضايا مهنية وتطويرية في الميدان التربوي ، مثل تصورات معلمي الرياضيات حول اختبارات الرخصة المهنية ، وفاعلية برامج التطوير المهني القائمة على التصميم الهندسي ، واستراتيجيات تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها ، إضافة إلى دراسة حديثة تناقش فرص وتحديات استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي في التعليم الجامعي. وتؤكد هذه الدراسات مجتمعةً أهمية البحث العلمي في دعم اتخاذ القرار التربوي ، وتعزيز جودة المخرجات التعليمية ، ومواكبة متطلبات المستقبل.

وختامًا ، تتقدم هيئة التحرير بالشكر والتقدير للباحثين والباحثات على إسهاماتهم العلمية القيّمة ، وللمحكّمين الكرام على جهودهم العلمية الرصينة ، سائلين الله أن يحقق هذا العدد الفائدة المرجوة للباحثين والممارسين والمهتمين بالعلوم التربوية ، وأن يسهم في خدمة البحث العلمي وتطوير العملية التعليمية.

وفق الله الجميع لما يحب ويرضى.

رئيس هيئة التحرير

د. خالد بن ناصر العاصم

Hussein, A. (2026). The Degree To Which Female Student Teachers At Hail University Benefit From Social Media In Learning, *Journal of Educational Science, 14* (1), 17 - 39. 10.54643/1951-014-001-001

The Degree To Which Female Student Teachers At Hail University Benefit From Social Media In Learning

Dr. Ahlam Ibrahim M. Alhaj Hussein
Assistant Professor - Hail University
College of Education / Kindergarten Department
Ahlamalhaj83@yahoo.com

Abstract:

This study aimed to reveal the benefit degree of female student teachers at Hail University from social media in Learning from their point of view. The study sample consisted of (132) female students in kindergarten. The study relied on the descriptive approach, as data was collected using a questionnaire consisting of 14 paragraphs in addition to demographic variables, and averages were used Arithmetic calculations, standard deviations, and analysis of variance to answer the study's questions. Female student teachers estimated the degree to which they benefited from social media in learning as "high," and the most used means for learning purposes was YouTube at a rate of 49.2%. They use it with the aim of reviewing the latest knowledge about educational content, displaying personal teaching skills by publishing video clips. No statistically significance differences emerged at ($0.05 \geq \alpha$) in the average of female students' estimates of the degree of benefiting from social media in learning due to the estimating academic average and marital status.

Keywords: Social media, Hail university, kindergarten.

حسين ، أحلام. (2026). درجة استفادة الطالبات المعلمات في رياض الأطفال في جامعة حائل من وسائل التواصل الاجتماعي في التعلم . *مجلة العلوم التربوية* ، *14* (1) ، 17 - 39 . 10.54643/1951-014-001-001

درجة استفادة الطالبات المعلمات في رياض الأطفال في جامعة حائل من وسائل التواصل الاجتماعي في التعلم

د. أحلام إبراهيم محمد الحاج حسين[1]

المستخلص:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن درجة استفادة طالبات رياض الأطفال في جامعة حائل من وسائل التواصل الاجتماعي في التعلم من وجهة نظرهن ، تكونت عينة الدراسة من (132) طالبة في رياض الأطفال في العام الدراسي 2024/2023. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي ، حيث تم جمع البيانات باستخدام استبيان تكون من 14 فقرة بالإضافة إلى المُتغيرات الديمُوغرافية ، وتم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين للإجابة على أسئلة الدراسة. قدرت الطالبات المعلمات درجة استفادتهن من وسائل التواصل الاجتماعي في التعلم بأنها "مرتفعة" ، وكانت أكثر الوسائل المستخدمة هي اليوتيوب بنسبة 49.2% ، يليه التلغرام بنسبة 18.9% ، يليه الواتس أب بنسبة 14.4% ، وأقلها استخداما الفيس بوك بنسبة 8%. ويستخدمنها بهدف الاطلاع على أحدث المعارف حول المحتوى التعليمي ، وعرض مهارات التدريس الشخصية من خلال نشر الصور ومقاطع الفيديو ، ومتابعة الإعلانات التثقيفية التي توجهها وزارة التعليم وإدارة الروضة. ولم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq 0.05$) في مُتوسط تقديرات الطالبات لدرجة الاستفادة من وسائل التواصل الاجتماعي في التعلم تعزى لمتغيري المعدل الأكاديمي ، والحالة الاجتماعية. وخلصت الدراسة إلى العديد من التوصيات.

الكلمات المفتاحية: وسائل التواصل الاجتماعي ، جامعة حائل ، رياض الأطفال.

(1) أستاذ مساعد بجامعة حائل، كلية التربية، قسم رياض أطفال، Ahlamalhaj83@yahoo.com

المقدمة

انتشرت وسائل التواصل الاجتماعي وتزايد استخدامها من قبل القطاعات المختلفة فلا تكاد تجد شركة أو مؤسسة أو قناة تلفزيونية أو متجرا إلا وله حسابًا خاصًا على واحدة أو أكثر من وسائل الاجتماعي ، واستقطبت كذلك ملايين المستخدمين وأصبحت جزءًا لا يتجزأ من حياة الناس العامة ، ووفقا لموقع(Statista) فقد بلغ عدد مستخدمي وسائل التواصل الاجتماعي للعام 2024 في العالم 5.04 مليار مستخدم أي ما يمثل 62.3%من سكان العالم (Dixon , 2024).

وفي المملكة العربية السعودية وكغيرها من دول العالم وبحسب الموقع نفسه (Statista) وصل عدد مستخدمي وسائل التواصل الاجتماعي للعام 2024 إلى 34.48 مليون مستخدم ، وكانت منصة التواصل الاجتماعي الأكثر شعبية في المملكة هي الواتساب (WhatsApp) بنسبة 87% من إجمالي مستخدمي وسائل التواصل الاجتماعي ، يليها تطبيق الإنستغرام (Instagram) باعتباره ثاني أكثر منصات التواصل الاجتماعي شعبية ، وتمثلت الأسباب الرئيسة التي تدفع السعوديين إلى استخدام وسائل التواصل الاجتماعي هي التواصل مع العائلة والأصدقاء ، وملء أوقات الفراغ.

جامعة حائل هي جامعة سعودية تقع في مدينة حائل شمال المملكة العربية السعودية ، وتضم مختلف التخصصات الصحية والعلمية والإنسانية في مرحلتي البكالوريوس والدراسات العليا. على مدى العقدين الماضيين ، وفي ظل الثروة التكنولوجية المتوفرة في الحرم الجامعي ، اهتمت الجامعة بدمج الانترنت والتقنيات المتقدمة في التعليم والفصول الدراسية ، وكان لوسائل التواصل الاجتماعي جزء من هذا الاهتمام حيث أنشأت الجامعة عدة حسابات رسمية لها على وسائل التواصل الاجتماعي ، منها صفحة تفاعلية على شبكة X(UOH_@) ، وصفحة عمادة القبول والتسجيل(ADMISSION_UOH@) ، وصفحة فعاليات الجامعة (UOH_EVENTS@) وحسابا على منصة سناب شات (UOH_1) ، يتابع الطلبة من خلالها أخبار الجامعة والمستجدات والمبادرات وكافة النشاطات الأخرى. ويمتلك طلاب الجامعة أيضا حسابات على وسائل التواصل الاجتماعي ويشيع استخدامها بينهم لعدة أغراض كالتواصل والترفيه والتعلم ومتابعة الأخبار وغيرها. ركزت هذه الدراسة على استخدام الطلاب لوسائل التواصل الاجتماعي في التعلم ، خاصة وأنها تتسم بالعديد من المزايا التي نجعلها أداة تعلمية قوية فهي تتمتع بالمرونة والتفاعلية ، وإمكانية تكرار الرجوع إليها للتأكد من المعلومات أو الأفكار ومراجعتها ، والراحة وسهولة الوصول إليها ، مع قدرة لا نهائية من المعلومات والملفات التي يمكن أن تحمل عليها كما أنها تمكن الطالب من التعلم حسب قدرته ومستواه التعليمي وظروفه الخاصة ، وهي تتيح تبادل

المادة العلمية بسهولة (إبراهيم ، 2014 ، موسى ، 2022) . وفي الآونة الأخيرة قدمت وسائل التواصل الاجتماعي خدمات كثيرة في مجال دعم التعلم ، فقد عملت على توصيل المعلومة إلى مختلف بقاع العالم ، فاليوم يعرض اليوتيوب عدة أفلام تعليمية وتدريبية لكافة التخصصات مجانا ، كما يوجد العديد من الصفحات التعليمية المتخصصة على وسائل التواصل الاجتماعي الأخرى. وقد جاءت هذه الدراسة للتحقق من مدى استخدام طالبات رياض الأطفال لوسائل التواصل الاجتماعي في التربية الميدانية.

مشكلة الدراسة

يمتلك طلاب الجامعة الأجهزة الذكية المشبوكة بالإنترنت ، ويمتلكون كذلك حسابا أو أكثر على وسائل التواصل الاجتماعي ، وغيرها ويشيع استخدامها بينهم (Purwanto , Cahyono &Fahmi , (2023 ، وبإجراء استطلاع على عينة الدراسة أشارت 72.7% من الطالبات أنهن يمتلكن مستوى مهارة مرتفع في استخدام وسائل التواصل الاجتماعي ، وتمتلك 100% منهن حسابا على الواتس أب ، وتمتلك 45.5% منهن حسابا على سناب شات وتمتلك 42.4% حسابا على الانستجرام. وأشارت 46.6% من الطالبات بأنهن يقضين (3-4) ساعات يوميا على وسائل التواصل الاجتماعي ، وتتخذ جامعة حائل خطوات واسعة باستمرار لدمج الإنترنت والتكنولوجيا ومنها وسائل التواصل الاجتماعي في التدريس والتعلم ، ولكن هل يتلاقى الاثنان؟ هل يستخدم الطلاب وسائل التواصل الاجتماعي للأغراض التعلمية؟ ما هي درجة استفادتهم منها في التعلم؟ ما هي مجالات الاستفادة منها لغايات التعلم والتطبيق؟ هل يتم استخدامها لغايات التعلم بشكل مقصود ، أم عرضيا؟

في السنوات السابقة تناول الباحثون موضوع وسائل التواصل الاجتماعي والتعلم ، فأشارت دراسة جينسل وزملاءها (Gencel , Elmabaredy &Semerci , (2023 إلى أن معدل التسويف الأكاديمي من المرجح أن يكون مرتفعًا لدى الطلاب الذين يستخدمون وسائل التواصل الاجتماعي على مستوى عالٍ. في هذا السياق ، من المتوقع أن الطلاب الذين ينشطون على وسائل التواصل الاجتماعي لا يمكنهم التركيز على المواد الدراسية. وتناول باحثون آخرون دور وسائل التواصل الاجتماعي في التعلم مثل التائب (2016) ، وشيه ، وتشيو ، وكيفن (Xie , Chiu , &Kevin , (2023 إلا أن غالبية الأبحاث ركزت على ما يعتقده الطلاب حول دور وسائل التواصل الاجتماعي في تعلمهم واكتسابهم للمعرفة ، لكن حتى الآن ، لم تتم دراسة التجارب الفعلية للطلاب في وسائل التطبيق كلا حسب تخصصه ، ركز هذا البحث على درجة استفادة طالبات رياض الأطفال في التربية الميدانية من وجهة نظرهن.

أسئلة الدراسة:

1. ما هي درجة استفادة الطالبات المعلمات من وسائل التواصل الاجتماعي في التعلم من وجهة نظرهن؟
2. ما هي وسيلة التواصل الاجتماعي الأكثر استخداما لغايات التعلم من قبل الطالبات المعلمات في رياض الأطفال؟
3. هل يوجد فرق في درجة استفادة الطالبات المعلمات من وسائل التواصل الاجتماعي في التعلم تعزى لتقدير المعدل الجامعي (ممتاز ، جيد جدا ، جيد) ، والحالة الاجتماعية (عزباء ، متزوجة)؟

أهداف الدراسة

- تحديد درجة استفادة الطالبات المعلمات من وسائل التواصل الاجتماعي في التعلم.
- التعرف على وسائل التواصل الاجتماعي التي تستخدمها الطالبات المعلمات في التعلم.

أهمية الدراسة

نظرا للدور الإيجابي لوسائل التواصل الاجتماعي في عملية التعلم (Almansour , 2019; الشكري ،2021 ; Alshalawi , 2022) ، ومع توافر الانترنت وشيوع استخدامها من قبل الطلاب أصبح توظيفها في عملية التعلم ضرورة لا غنى عنها ، وبالتالي لابد من استكشاف واقع استخدام الطلاب لها في التعلم والتطبيق الميداني كل حساب مجال تخصصه ، وقد سعت هذه الدراسة للكشف عن استعمال طالبات رياض الأطفال لها في مجال التعلم والتطبيق الميداني واستكشاف الميزات التي تقدمها وسائل التواصل الاجتماعي وتجاربهن في هذا المجال ، ويمكن لمثل هذه المعلومات أن توسع مدارك أساتذة الجامعات حول الطرق التي يستخدمونها في التعليم والإشراف على الطلاب في التطبيق الميداني بحسب مجالاتهم ، كما أنها توجههم لكيفية توظيف وسائل التواصل في مواقف التعلم الرسمية في التعليم العالي خاصة وأن مراجعة أربعة وعشرين مقالة منشورة قد أظهرت أن العديد من الأكاديميين لا يستخدمون وسائل التواصل الاجتماعي للتدريس ، وأنهم يستخدمونها لنشر الأبحاث والتطوير الوظيفي ولأسباب شخصية ،(Chugh , Grose , Robert &Stephanie , (2021. هذه الدراسة مهمة أيضًا لأنها تساهم في إثراء البحوث والدراسات التربوية والمكتبة العربية خاصة مع ندرة الأبحاث التي تناولت هذا الموضوع.

التعريفات الإجرائية

وسائل التواصل الاجتماعي: المنصات القائمة على الإنترنت التي تتيح التفاعل بين الأشخاص حيث يشاركون أو يتبادلون المعلومات والأفكار في مجتمعات وشبكات افتراضية.

حدود ومحددات الدراسة:

تتحدد نتائج هذه الدراسة بدرجة تمثيل أفراد الدراسة للمجتمع الذي تمثله.

- **الحدود البشرية**: طبقت هذه الدراسة على طالبات رياض أطفال المسجلات في مقرر التربية الميدانية في جامعة حائل.
- **الحدود الزمانية**: تم تطبيق هذه الدراسة في الفصل الثاني من العام الجامعي 2024/2023م.
- **الحدود المكانية**: شملت عينة الدراسة طالبات رياض أطفال جامعة حائل الرئيسية والفروع التابعة لها.

الإطار النظري والدراسات السابقة

ينقسم الإطار النظري إلى قسمين ، القسم الأول يتناول النظرية التي استندت إليها الدراسة ، بينما يتناول القسم الثاني وسائل التواصل الاجتماعي.

القسم الأول: نظرية الاستخدامات والإشباعات ("UGT" Uses and gratifications theory)

تستند هذه الدراسة إلى نظرية الاستخدامات والإشباعات "Uses and gratifications theory" (UGT) التي طُرحت لأول مرة من قبل إليهو كاتز (Elihu Katz) عام 1973 وهي تفترض أن الأفراد يبحثون عن وسائل الإعلام التي تلبي احتياجاتهم وتوصلهم إلى الإشباع النهائي ، وهذه النظرية قابلة للتطبيق على وسائل التواصل الاجتماعي ويستخدمها الباحثون لتفسير سبب استخدام الأفراد لهذه الوسائل (Whiting &Williams , 2013).

وتؤكد النظرية على الدور النشط الذي يلعبه المستخدمون مع وسائل التواصل الاجتماعي ، وهي تفترض أن الأفراد يلجأون إلى وسائل التواصل الاجتماعي لإشباع حاجات معينة وهم يختارون الوسيلة الأكثر قدرة على تحقيق هذا الإشباع ، وهذا هو الحال سواء كان الهدف إشباع التفاعل الاجتماع أو الإشباع المعرفي ، أو الإشباع العاطفي أو إشباع قضاء الوقت ، أو إشباع الترفيه ، أو إشباع التواصل ، أو إشباع الراحة أو أي غرض آخر ، والإشباع الذي يتم تحقيقه يؤثر على الإشباعات

المستقبلية ، لذا فإن هذه العملية تكرارية فكلما احتاج الفرد إلى إشباع لجأ إلى وسائل التواصل الاجتماعي للحصول عليه ، وللحفاظ على هذا التفاعل فإن وسائل التواصل الاجتماعي تعمل باستمرار على التحديث وإضافة ميزات جديدة في محاولة لتلبية احتياجات أكبر عدد ممكن من الأفراد (Ma , Zhang &Li , 2019) .

القسم الثاني: وسائل التواصل الاجتماعي

تتعدد تعريفات وسائل التواصل الاجتماعي ولغاية هذه الدراسة ولاختصاصها باستخدام وسائل التواصل الاجتماعي في مجال التعلم نورد تعريف ديفيز (Davis , 2016) الذي عرفها بأنها مجموعة من تطبيقات الإنترنت التفاعلية التي تسهل إنشاء وتنظيم ومشاركة المعلومات التي ينشئها المستخدمون بطريقة فردية أو تعاونية وتتسم وسائل التواصل الاجتماعي بالعديد من الميزات ومنها:

1. **ميزة التفاعل**: تتيح بيئة وسائل التواصل الاجتماعي للأشخاص الفرصة للتفاعل مع بعضهم البعض.
2. **ميزة التزامن (عدم التزامن)**: في بيئة وسائل التواصل الاجتماعي ، تتم مشاركة الملفات والمعلومات بشكل مستقل عن الوقت.
3. **ميزة التواصل الفردي والجماعي**: في بيئة وسائل التواصل الاجتماعي ، يمكن للأشخاص التواصل كزوجين أو بشكل جماعي.

ومن أمثلتها منصة الفيسبوك "Facebook" التي أنشئت عام 2004 ، ومنصة يوتيوب "YouTube" وأنشئت عام 2005 ، وشبكة إكس "X" وأنشئت عام 2006 ، وبرمجية واتس أب "WhatsApp" وإنستغرام "Instagram" وتم إنشاءهما عام 2010 ، ومنصة سناب شات "Snapchat" التي أطلقت عام 2011 (Gencel , Elmabaredy &Semerci , 2023). ويمكن لهذه الوسائل أن تثري عملية التعليم وتزيد من تحصيل الطلاب أو تحفيزهم (Awidi , Paynter & Vujosevic , 2019) لما تتمتع به من إمكانات كبيرة للتعلم والتعليم مثلا يحتوي الفيس بوك (Facebook) على عدة أدوات وخواص مثل: الملف الشخصي ويسمح بنشر المنشورات (صوت ، صورة ، فيديو ، روابط وغيرها) ، وخاصية التعليقات بالنص والصور والملصقات ، وزر الإعجاب وستة مشاعر أخرى يستخدمها الأصدقاء والمتابعون للتفاعل مع المنشورات ، وخاصية الإشعارات ، وإنشاء المجموعات الافتراضية ، وخدمة المراسلة الفورية (Messenger) التي تتيح إرسال الرسائل وإجراء مكالمات الصوت والصورة وغيرها من السمات التي يمكن استغلالها في التعلم والتعليم بعدة مجالات مثلا: يمكن

تشكيل المجموعات الافتراضية (مجتمع المتعلمين) واستخدامها لنشر الأسئلة ومشاركة الروابط والحصول على المساعدة من الزملاء وغيرها ، ويمكن أن تمتد هذه المجتمعات لتضم طلابا من جامعات أخرى من نفس التخصص. ويمكن للمدرسين استخدام الفيسبوك لتعيين ساعات مكتبية افتراضية أو إنشاء صفحة تعليمية ودعوة الطلاب للانضمام لها وغير ذلك.

وكذلك برنامجي التليجرام (Telegram) والواتس أب (WhatsApp) هي تطبيقات للتراسل الفوري يمكن من خلالها إرسال رسائل نصية وصوتية وتبادل كافة المستندات بما في ذلك الصور والفيديوهات والوثائق فهي تدعم كافة الملفات. ومن خلال السناب شات (Snapchat) يمكن إنتاج مقاطع الفيديو ونشرها ، هذا ويحظى اليوتيوب بالعديد من الإمكانات فمن خلاله يمكن إنشاء قناة خاصة للمعلم أو للمقرر ورفع مقاطع الفيديو عليها بحيث يمكن للطلاب مشاهدة مقاطع الفيديو في أي وقت وفي أي مكان ويمكنه إعادة المقطع أكثر من مرة الدوسري والشعلان ،(2022). وجميع هذه التطبيقات مجانية ومتاحة وسهلة الاستخدام ويمكن تشغيلها من خلال الأجهزة الذكية والأجهزة اللوحية ، وأجهزة الحاسب مما يجعلها في متناول الجميع.

وقد تناول الباحثون دور وسائل التواصل الاجتماعي في تعلم الطلاب من مختلف التخصصات وبالاعتماد على منهجيات البحث الكمية والنوعية ، ومنها دراسة إبراهيم(2014) أن الطلاب بجامعات صعيد مصر يستخدمون وسائل التواصل الاجتماعي بدرجة كبيرة ، وذلك لغايات تبادل المعلومات والتعاون مع زملائهم في الدراسة ، وقد كانت أكثر الوسائل استخداما الفيس بوك ، تليها اليوتيوب ، ودراسة التائب (2016) التي أشارت إلى أن موقع الفيس بوك له دور بمستوى متوسط في اكتساب الثقافة العلمية لدى طلبة كلية الآداب في جامعة مصراته. ودراسة عزمي ، ونورافيانتي ، وناستيتي وسينسيوس (Azmi , Nuravianty , Nastiti & Sensuse ,2018) التي أظهرت أن الطلاب الجامعيين في أندونيسيا يستخدمون برمجية واتس أب للمحادثة والتواصل وإنشاء المحتوى ومشاركة الملفات. ودراسة المنصور (Almansour , 2019) التي وجدت أن طلاب الدراسات العليا في كلية التربية في جامعة شمال كولورادو يعتقدون ان وسائل التواصل الاجتماعي هي أداة قوية يمكن أن تعزز التعلم. وكذلك دراسة توين (Toyn , 2020) التي أظهرت أن المعلمين المتدربين يستخدمون وسائل التواصل الاجتماعي على نطاق واسع ، وأن المجموعات الافتراضية تلعب دورا هاما في دعم تعلمهم وتحقيق التماسك الاجتماعي بينهم. ودراسة الشكري (2021) التي أظهرت أن وسائل التواصل الاجتماعي لها تأثير إيجابي في مستويات طلاب المعهد العالي للعلوم والتقنية مسلاتة الأكاديمية ، وفي صقل مهاراتهم في التواصل مع الآخرين.

ودراسة الزين ، والفايز ، والسلمان ، والعنزي ، والحريري ، والريس ، والحديب والعنزي Alzain , Alfayez , Alsalman , Alanezi , Hariri , Al-Rayes , Alhodaib &Alanzi , (2021) التي أظهرت أن 53% من متخصصي الرعاية الصحية في شرق المملكة العربية السعودية حضروا برامج التدريب والتعليم المستمر عبر وسائل التواصل الاجتماعي ، وكان موقع يوتيوب هو شبكة التواصل الاجتماعي الأكثر استخدامًا لهذا الغرض ، واعتبر المشاركون أن منصات التواصل الاجتماعي كانت "مفيدة للغاية" في تحسين معارفهم وإكسابهم مهارات الإبداع والمهارات السريرية ، والتفكير النقدي ومهارات حل المشكلات. وأظهرت دراسة موسى(2022) أن 95% من طلاب جامعة الزقازيق بعلى اختلاف مستوياتهم التحصيلية يقبلون على استخدام وسائل التواصل الاجتماعى لتعزيز التعلم الذاتي ، والنسبة الأكبر منهم (72%) يفضلون استخدام Facebook ، و15% يستخدمون Google+ ، و7% يستخدمونTwitter ، و2% يستخدمون Instgram .

ودراسة شيه وزملائه Xie et al. , (2023) التي أشارت إلى أن طلاب المحاسبة يكتسبون المعرفة حول المهنة وأساسيات التخصص من خلال الدورات التدريبية على شبكة الانترنت ، والتواصل مع ممارسي المهنة باستخدام وسائل التواصل الاجتماعي ، والتعلم من تجارب الآخرين ، ونشر الأسئلة. ودراسة محمد (2022) التي توصلت إلى أن العاملين بالمكتبات العامة بمحافظة أسيوط يستخدمون وسائل التواصل الاجتماعي بنسبة 87.2.% وأبرز وسائل التواصل الاجتماعي التي استخدموها هي فيسبوك (80%) ويوتيوب (76%) وتويتر (30.7%) وإنستغرام (14.7%). وقد استخدموها لغايات التعلم والتثقف بنسبة (84%) ، ويعتمدون على هذه الشبكات الاجتماعية في التكوين المهني بنسبة (40%) ، ومتابعة ومواكبة أحدث التطورات في مجال عملهم بنسبة (66.7%) ، وتحسين أداء عملهم بنسبة (60%).

أجمعت الدراسات السابقة على استفادة الطلاب من وسائل التواصل الاجتماعي في التعلم ، إلا أنها ركزت على الجانب النظري له حيث بحثت في اعتقادات الطلاب الجامعيين حول دور وسائل التواصل الاجتماعي في اكتساب المعرفة في مجال التخصص مثل دراسة التائب (2016) ، ودراسة المنصور (Almansour , 2019). بينما محور هذه الدراسة الجانب التطبيقي للتعلم بحيث بحثت في درجة ومجالات استفادة الطالبات المعلمات من وسائل التواصل الاجتماعي أثناء التدريب الميداني في رياض الأطفال.

الطريقة والإجراءات

منهجيّة الدِّراسة

للإجابة عن أسئلة الدِّراسة وتحقيق أهدافها تم أتباع المنهج الوصفيّ (A descriptive method) ، وهي منهجية تستخدم لوصف البيانات ، وفهم الظواهر وتلخيصها وتحليلها بشكل منهجي دون السعي إلى إقامة علاقات سببية أو تقديم تنبؤات ، وتتضمن تحليلا إحصائيا لفحص العلاقات بين المتغيرات واستخلاص النتائج من البيانات (Gpt Chat).

مُجتمع الدِّراسة وعينتها

تكون مُجتمع الدِّراسة من جميع الطالبات المعلمات تخصص رياض أطفال المسجلات في مقرر التربية الميدانية في جامعة حائل للفصل الدراسي الثاني من العام (2024/2023) ، والبالغ عددهن (596) طالبة ، وتكونت عينة الدِّراسة من (132) وهي العينة المتيسرة للباحثة وقد تم اختيارها عشوائيا حيث تمّ توزيع الأداة عليهم إلكترونيا وكانت جميع الاستبانات المُسترجعة قابلة للترميز والتحليل. والجدول (1) يُبين توزيع أفراد الدِّراسة حسب المُتغيرات (الحالة الاجتماعية ، والمعدل التراكمي):

جدول (1)

توزيع أفراد الدِّراسة بحسب مُتغيراتهم الديموغرافية (الكلية، والمعدل التراكمي)

مُتغيرات الدِّراسة	الفئات	التكرار	النسبة المئوية
الحالة الاجتماعية	عزباء	104	78.8
	متزوجة	28	21.2
	المجموع	132	100.0%
المعدل التراكمي	ممتاز	61	46.2
	جيد جدا	57	43.2
	جيد	14	10.6
	المجموع	132	100.0%

أداة الدّراسة

الاستبيان المعد عبارة عن أداة تقييم كمية يستهدف تحديد درجة الاستفادة المدركة ذاتيا لدى طالبات رياض الأطفال من وسائل التواصل الاجتماعي في التعلم ، تم إعداده بعد مراجعة مكثفة للأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة مثل: (Toyn , 2020) وبعد إجراء عدة مقابلات مع الطالبات المعلمات لمعرفة مجالات استخدامهم لوسائل التواصل الاجتماعي في التعلم والتدريب

الميداني ، وقد تكونت الأداة من (14) فقرة بالإضافة إلى المُتغيرات الديمُوغرافية. كما تمَّ اعتماد تدريج ليكرت الثلاثي كما يلي: (بدرجة مرتفعة وأخذت (3) ، بدرجة متوسطة وأخذت (2) ، بدرجة منخفضة وأخذت (1) للإجابة عن الفقرات).

صدق أداة الدّراسة

للتحقق من الصدق الظاهري لأداة الدِّراسة ، تم عرضها بصورتها الأولية على مجموعة محكمين ذوي الاختصاص والخبرة في القياس والتقويم ، والمناهج والتدريس ، وتقنيات التعليم من أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الرسمية ، ذلك للتحقق من صحة مُحتوى الفقرات ووضوح الصياغة اللغوية ، ومناسبتها لقياس ما وضعت لأجله ، وإضافة أو تعديل أو حذف الفقرات بما يرونه مناسبًا. وقد تمّ الأخذ بكافة المُلاحظات ، والعمل على إعادة الصياغة اللغوية للفقرات التي أجمع عليها ما نسبة (80%) من المحكمين كمعيار للحكم. وللتحقق من صدق البناء لأداة الدِّراسة وإسهام فقراتها من الناحية الإحصائية تم تطبيقها على عينة مُستهدفة من المُجتمع ، وتم استخراج مُعاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية للأداة ، والجدول (2) يبين ذلك:

جدول (2)

معاملات الارتباط بين الفقرات مع الدرجة الكلية للأداة

الفقرة	الإحصائيات		الفقرة	الإحصائيات	
	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية		معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
1	0.695**	0.000	8	0.735**	0.000
2	0.634**	0.000	9	0.744**	0.000
3	0.711**	0.000	10	0.799**	0.000
4	0.689**	0.000	11	0.696**	0.000
5	0.692**	0.000	12	0.759**	0.000
6	0.753**	0.000	13	0.752**	0.000
7	0.796**	0.000	14	0.779**	0.000

** دالة إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$).

تراوحت قيم مُعاملات الارتباط لفقرات أداة الدراسة مع الدرجة الكلية للأداة ما بين (0.634-0.799) ، وقد كانت جميع القيم ذات دلالة إحصائية عند مُستوى ($\alpha \leq 0.01$).

ثبات أداة الدِّراسة

للتحقق من ثبات أداة الدراسة ، تمَّ تطبيقها على عينة مُستهدفة من مُجتمع الدِّراسة ، وتمّ حساب مُعامل ثبات الاتساق الداخلي باستخدام مُعادلة كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) لاستجابات الأفراد على فقرات الأداة. إذ بلغ قيمته لفقرات الأداة ككل (0.842). وتُعد هذه القيمة جيدة لأغراض الدِّراسة ، في ضوء ما أشارت إليه الدراسات السابقة.

متغيرات الدِّراسة

اشتملت الدِّراسة على المُتغيرات الآتية:

أ. المتغير التابع: درجة استفادة الطالبات المعلمات من وسائل التواصل الاجتماعي في التعلم.

ب.المتغيرات المُستقلة ، وهي:

1. المعدل التراكمي ، وله ثلاث فئات: (ممتاز ، جيد جدا ، جيد).
2. الحالة الاجتماعية ، وله فئتان: (عزباء ، متزوجة).

معيار تصحيح أداة الدِّراسة

لتصحيح أداة الدِّراسة تم اعتماد تدريج ليكرت الثلاثي (بدرجة مرتفعة ، بدرجة متوسطة ، بدرجة منخفضة) بحيث تعطى كل فقرة من فقراته درجة واحدة من بين درجاته (3 ، 2 ، 1) على التوالي للفقرات الموجبة ويُعكس التدريج على الفقرات السالبة. ولأغراض تحليل النتائج والحكم على قيم المُتوسطات الحسابية لفقرات الأداة تم اعتماد المعادلة التالية:

$$\frac{\text{للبدائل الأدنى الحد- للبدائل الأعلى الحد}}{\text{المستويات عدد}} = \frac{3-1}{3} = 0.67$$

وعلية تصبح قيم مُتوسطات استجابات أفراد العينة على أداة الدّراسة كما يلي:

جدول (3)

القيم المعيارية للحكم على متوسطات استجابات أفراد العينة على أداة الدّراسة

درجة التقدير	قيمة المُتوسط
منخفضة	1.00 – 1.67
متوسطة	1.68 – 2.32
مرتفعة	2.33 – 3.00

المعالجة الإحصائيَّة

للإجابة عن أسئلة الدِّراسة تم مُعالجات البيانات باستخدام برنامج (SPSS/V23) ، من خلال الأساليب الآتية:

- للإجابة عن السؤال الأول ، تمّ استخراج المُتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والرتب ودرجة التقدير على فقرات الأداة.
- للإجابة عن السؤال الثاني ، تمّ استخدام الاختبار تحليل التباين الثنائي (Tow Way ANOVA) بين مُتوسطات استجابات عينة الدِّراسة على الأداة بالنسبة لمُتغيرات الحالة الاجتماعية ، والمعدل التراكمي.
- تمّ استخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson) لإيجاد معامل صدق الاتساق الداخلي لأداة الدِّراسة ، كما تمّ استخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach-Alpha) لإيجاد معامل الاتساق الداخلي ، لتأكد من ثبات الأداة.

نتائج الدِّراسةالنتائج المتعلقة بالسؤال الأول

1. النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما هي درجة استفادة الطالبات المعلمات من وسائل التواصل الاجتماعي لغايات التعلم من وجهة نظرهن؟

للإجابة عن السؤال ، تمّ حساب المُتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة ، والرتب على فقرات الأداة ، والدرجة الكلية بشكل عام ، وكانت النتائج كما بالجدول (4):

جدول (4)

المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لفقرات درجة استفادة الطالبات المعلمات من وسائل التواصل الاجتماعي لغايات التعلم من وجهة نظرهن وفقًا للمتوسطات

الرقم	الفقرات	المُتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التقدير
4	توفر وسائل التواصل الاجتماعي الفرصة للاطلاع على أحدث المعارف حول المحتوى التعليمي	2.80	0.40	1	مُرتفعة
12	أستخدم وسائل التواصل الاجتماعي لعرض مهاراتي وأفكاري من خلال نشر الصور، ومقاطع الصوت والفيديو	2.74	0.44	2	مُرتفعة

الرقم	الفقرات	المُتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التقدير
9	أستخدم وسائل التواصل الاجتماعي في معرفة الإعلانات التثقيفية التي توجهها وزارة التعليم وإدارة الروضة	2.73	0.50	3	مُرتفعة
13	أستخدم وسائل التواصل الاجتماعي للتواصل مع أولياء الأمور	2.73	0.54	4	مُرتفعة
5	تعزز وسائل التواصل الاجتماعي لدي مهارة التعلم الذاتي	2.69	0.48	5	مُرتفعة
1	تدعم وسائل التواصل الاجتماعي قدرتي في عملية التدريس	2.68	0.50	6	مُرتفعة
6	تزيد وسائل التواصل الاجتماعي فرصة الاستفادة من المجموعات الافتراضية	2.67	0.50	7	مُرتفعة
8	أستخدم وسائل التواصل الاجتماعي لإنشاء المحتوى التعليمي وتضمينه ملفات الصوت والصورة	2.66	0.59	8	مُرتفعة
2	تمكنني وسائل التواصل الاجتماعي من الاستفادة من التجارب العملية للمعلمات في الميدان	2.65	0.49	9	مُرتفعة
3	تسهل وسائل التواصل الاجتماعي التواصل وتبادل الخبرات مع المعلمات والزميلات	2.64	0.48	10	مُرتفعة
14	تسهل وسائل التواصل الاجتماعي من عملية تقييم الطالبات	2.63	0.58	11	مُرتفعة
7	استخدم وسائل التواصل الاجتماعي لحضور الدورات التدريبية	2.59	0.60	12	مُرتفعة
10	استخدم وسائل التواصل الاجتماعي في البحث عن الدراسات السابقة والمقالات البحثية	2.57	0.61	13	مُرتفعة
11	استخدم وسائل التواصل الاجتماعي لبث الدروس والمناقشات بطريقة متزامنة او غير متزامنة	2.36	0.73	14	مُرتفعة
	المُتوسط الحسابي الكلي	2.65	0.33		مُرتفعة

يُبين الجدول (4) أنَّ قيم المُتوسطات الحسابيّة لفقرات الأداة تراوحت ما بين (2.36 - 2.80) ، وبدرجة تقدير مُرتفعة على الفقرات ، أمّا الأداة ككل ، فقد حصلت على مُتوسط حسابي (2.65) وبانحراف معياري (0.2.65) وبدرجة تقدير مُرتفعة ، ويمكن تفسير ذلك على أن وسائل التواصل الاجتماعي تلبي احتياجات الطالبات ولديها القدرة على إشباع حاجات الطالبات في مجال التعلم والتطبيق في رياض الأطفال ، وذلك استنادًا إلى نظرية الاستخدامات والإشباعات "Uses and gratifications theory" ، وقد توافقت هذه النتائج مع نتائج دراسة المنصور (Almansour , 2019) وتوين (Toyn ,2020) والشكري (2021) التي وجدت أن طلاب الجامعات والمعلمين المتدربين يستخدمون وسائل التواصل الاجتماعي على نطاق واسع ، وأن لها تأثير إيجابي في رفع مستوياتهم وصقل مهاراتهم. واختلفت مع نتيجة دراسة التائب (2016) التي

أشارت إلى أن موقع الفيس بوك له دور بمستوى متوسط في اكتساب الثقافة العلمية لدى الطلاب ، ويعزى ذلك إلى أن دراسة التائب اقتصرت على منصة الفيس بوك فقط بينما شملت هذه الدراسة مجموعة متنوعة من وسائل التواصل الاجتماعي فما لا تجده الطالبات عبر الفيس بوك يمكن أن يجدنه في اليوتيوب أو في قنوات التليجرام وغيرها ، الأمر الذي جعل مستوى استفادة الطالبات من وسائل التواصل الاجتماعي يصل إلى الدرجة المرتفعة بحسب تقديرهن.

وجاءت بالمرتبة الأولى الفقرة (4) التي تنص:" توفر وسائل التواصل الاجتماعي الفرصة للاطلاع على أحدث المعارف حول المحتوى التعليمي" بدرجة تقدير(مُرتفعة) وبمتوسط حسابي (2.80) ، وبانحراف معياري (0.40) ذلك لأن الطالبات يلجأن إلى وسائل التواصل الاجتماعي لفهم بعض الموضوعات التي تصعب عليهن ولم يفهمنها من خلال المحاضرات ، وتوافقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الزين وزملائه (2021) , .Alzain et al ودراسة شيه وزملائه (2023) , .Xie et al ودراسة محمد (2022) تلاها الفقرة (12) التي تنص: " أستخدم وسائل التواصل الاجتماعي لعرض مهاراتي وأفكاري من خلال نشر الصور ، ومقاطع الصوت والفيديو" بدرجة تقدير (مُرتفعة) وبمتوسط حسابي (2.74) ، وبانحراف معياري (0.44) ، خاصة وأن بعض وسائل التواصل الاجتماعي مثل السناب شات تتيح ميزة تصوير الفيديوهات ونشرها وتحصل الطالبات من خلال عملية عرض الفيديوهات على التغذية الراجعة من المتابعين.

وفي المرتبة الأخيرة جاءت الفقرة (11) والتي تنص:" استخدم وسائل التواصل الاجتماعي لبث الدروس والمناقشات بطريقة متزامنة او غير متزامنة " بدرجة تقدير(مُرتفعة) وبمتوسط حسابي (2.36) وبانحراف معياري (0.73) ، وجاءت هذه الفقرة في المرتبة الأخيرة لأن التدريس يتم حضوريا في الفصول الدراسية ولا يطلب من معلمات الروضة بث الدروس عبر الانترنت.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجة استفادة الطالبات المعلمات من وسائل التواصل الاجتماعي في التعلم تعزى لمتغيري (الحالة الاجتماعية، المعدل الجامعي)؟

للإجابة عن السؤال ، تمّ حساب المُتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدِّراسة على أداة الدراسة وفقًا لمتغيراتها (الحالة الاجتماعية ، المعدل الجامعي) ، والجدول (5) يبين ذلك:

جدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الأفراد على اداة درجة استفادة الطالبات المعلمات من وسائل التواصل الاجتماعي في التعلم وفقًا لمتغيرات الدِّراسة

مُتغيرات الدِّراسة	الفئات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الحالة الاجتماعية	عزباء	104	2.65	0.33
	متزوجة	28	2.71	0.20
	المجموع	132	2.65	0.33
المعدل الجامعي	مرتفع	61	2.69	0.31
	متوسط	57	2.64	0.33
	متدني	14	2.57	0.42
	المجموع	132	2.65	0.33

يُشير الجدول الى وجود فروق ظاهرية بين متوسطات استجابات أفراد الدِّراسة على الدرجة الكلية لأداة الدراسة وفقًا لمتغيرات (الحالة الاجتماعية ، المعدل الجامعي). ولبيان دلالة الفروق بين المتوسطات تم استخدام اختبار تحليل التباين الثنائي (Way ANOVA 2) على الأداة ككل والجدول (6) يبين ذلك:

جدول (6)

نتائج تحليل التباين الثنائي (Way ANOVA 2) لدرجة استفادة الطالبات المعلمات من وسائل التواصل الاجتماعي في التعلم وفقًا لمتغيرات

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	مُتوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية
الحالة الاجتماعية	005.	1	005.	046.	831.
المعدل الجامعي	200.	2	100.	912.	404.
الخطأ	14.014	128	109.		
الكلي	943.776	132			
الكلي المعدل	14.229	131			

* دال إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$).

يُبين الجدول (6) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين مُتوسطات تقديرات أفراد الدِّراسة على الدرجة الكلية للأداة تُعزى لمتغير الحالة الاجتماعية ، إذ بلغت قيمة اختبار (F) على الأداة (0.046) بمُستوى الدلالة (0.831) وتعد هذه القيمة غير دالة إحصائيًا عند ($\alpha \leq 0.05$).

كما يُبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين مُتوسطات تقديرات أفراد الدِّراسة على الدرجة الكلية للأداة تُعزى لمتغير المعدل الجامعي ، إذ بلغت قيمة اختبار (F) على الأداة (0.912) بمُستوى الدلالة (0.404) وتعد هذه القيمة غير دالة إحصائيًا عند ($\alpha \leq 0.05$) ، وهذا يدل على استخدام جميع طالبات رياض الأطفال باختلاف أوضاعهم لوسائل التواصل الاجتماعي لغايات التعلم ، وتتوافق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة موسى(2022).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: ما هي وسيلة التواصل الاجتماعي الأكثر استخداما لغايات التعلم من قبل الطالبات المعلمات في رياض الأطفال؟

للإجابة عن السؤال ، تمّ حساب التكرارات والنسب المئوية على وسائل التواصل الاجتماعي الأكثر استخداما لغايات التعلم ، وكانت النتائج كما بالجدول (7):

جدول (7)

وسيلة التواصل الاجتماعي الأكثر استخداما لغايات التعلم

	الفئات	التكرار	النسبة المئوية
وسيلة التواصل الاجتماعي الأكثر استخداما لغايات التعلم	Facebook	1	8%
	Instagram	7	5.3%
	Snapchat	15	11.4%
	Telegram	25	18.9%
	WhatsApp	19	14.4%
	YouTube	65	49.2%
	المجموع	132	100.0%

يُبين الجدول (7) أنَّ وسيلة التواصل الاجتماعي الأكثر استخداما لغايات التعلم هي (YouTube) حيث بلغ عدد الطالبات اللواتي يستخدمنها (65) طالبة ذلك أنه مصدر غني للتعلم ، فهو يقدم مجموعة واسعة من الفيديوهات التعليمية ، وتشاهد الطالبات من خلاله الدروس النموذجية والتجارب التعليمية التي تعرضها المعلمات ويمكن إعادة مشاهدة الفيديوهات أكثر من مرة ، ويسمح باستخدامه بدون حساب رسمي خاص بالمستخدم. وتوافقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الزين وزملائه (Alzain et al.,2021) ، وتلاها وسيلة (Telegram) فقد بلغ عدد الطالبات اللواتي يستخدمنها (25) طالبة حيث يوجد عليه قناة خاصة بطالبات رياض أطفال

تحصل الطالبات من خلالها على المساعدة والإجابة عن استفساراتهن ، ثم وسيلة (WhatsApp) بعدد (19) طالبة حيث تستخدمه الطالبات لإنشاء المجموعات الافتراضية الخاصة بالمقررات ، ويتم من خلاله تبادل المحتوى بأشكاله المختلفة ، والتواصل مع الأستاذات. تليها وسيلة (Snapchat) بعدد (15) طالبة ويستخدم للتواصل وصناعة الفيديوهات ومشاركتها ، وتلاها وسيلة (Instagram) وتعرض بعض الحسابات الخاصة بالمعلمين عليه بعض الدروس التعليمية ، في حين كانت (Facebook) هي الأقل استخداما وقد تعارضت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة إبراهيم (2019) ويعزى ذلك إلى أن برنامج الفيس بوك هو البرنامج الأقل انتشارا في المملكة العربية السعودية بإجمالي 1.4 مليون مستخدم (Dixon , 2024) ، وبالنسبة لعينة الدراسة قد أشارت خمس طالبات فقط إلى امتلاكهن حسابات على الفيس بوك.

التوصيات

1. وضع تصور مقترح لتفعيل استخدام وسائل التواصل الاجتماعي في العملية التعلمية التعليمية في الجامعات بشكل رسمي حيث يشارك في وضعه الإدارة وأعضاء هيئة التدريس والطلاب.
2. وضع ميثاق أخلاقي لاستخدام وسائل التواصل الاجتماعي يوضح من خلاله حقوق وواجبات الطلاب ، ويوضح جميع أخلاقيات ومحاذير التعامل مع وسائل التواصل الاجتماعي للأغراض التعليمية.

خاتمة

تعد نتائج الدراسة مؤشرا قويًا على قدرة وسائل التواصل الاجتماعي في تعزيز ودعم التعلم ، حيث اعتمدت عليها الطالبات لغايات التعلم والتطبيق بدرجة كبيرة ، فهن يتعلمن من خلالها بأسلوب التعلم الذاتي من خلال البحث عن معلومة أو مشاهدة الفيديوهات ، أو الاستفسار عنها من خلال التواصل مع الآخرين. وبالرغم أن هذه النتائج قابلة للتعميم ضمن حدودها البشرية والزمانية والمكانية إلا أنه ينبغي لأساتذة الجامعات أخذها بعين الاعتبار لدمج وسائل التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية التعلمية بطريقة مقصودة ومخطط لها ، وفي مقرر التدريب الميداني مثلًا يمكن متابعة أنشطة الطالبات المتدربات في القرى البعيدة من خلال خاصية البث المباشر ، وإنشاء صفحات تعرض من خلالها إنجازات الطالبات ومشاريعهن ، ونشر الأبحاث الخاصة بالتدريب الميداني في رياض الأطفال ، كما يمكن تقديم الدورات التدريبية لهن عبر الفصول الافتراضية ، وكذلك الإجابة على أسئلة الطالبات عبر أدوات المحادثة وغير ذلك.

ومن المهم أخذ هذه النتائج بعين الاعتبار أيضا من قبل مخططي البرامج في الجامعات لتطوير المناهج واستراتيجيات التدريس الجامعية بما يتوافق وتوجه الطلبة ورغبتهم في استخدام وسائل التواصل الاجتماعي ، فيمكن مثلا إضافة مقرر خاص باستخدام وسائل التواصل الاجتماعي يقدم من خلاله للطلاب مهارات التعلم الذاتي ، ومهارات البحث العلمي ، وبعض المهارات التقنية الأساسية.

للباحثين المستقبليين هناك حاجة إلى مزيد من الأبحاث حول تطوير أساليب تعليمية فعالة يتم من خلالها دمج وسائل التواصل الاجتماعي لدعم تعلم الطلاب.

قائمة المصادر و المراجع

المراجع العربية:

إبراهيم ، خديجة(2014). واقع استخدم شبكات التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية بجامعات صعيد مصر: دراسة ميدانية ، *العلوم التربوية ، 3* ، 2 ، 414 – 476.

التائب ، سليمة (2016). دور شبكات التواصل الاجتماعي "Facebook" في اكتساب الثقافة العلمية لدى طلبة كلية الآداب جامعة مصراتة ، *مجلة كلية الفنون والإعلام ، 3* ، 91 – 125.

الدوسري ، محمد ، والشعلان ، أنس(2022). فاعلية استخدام اليوتيوب في اكتساب المهارات العملية لدى طلاب الصف الأول ثانوي في مقرر الحاسب الآلي في الرياض ، *دراسات تربوية واجتماعية* ، 112 ،28 – 198.

الشكري ، محمد (2021) وسائل التواصل الاجتماعي وأثر استخدامها على طلاب المراحل الجامعية: دراسة على عينة طلاب المعهد العالي للعلوم والتقنية مسلاتة ، *مجلة القلعة* ، 144:16 – 155.

محمد ، منصور(2022). دور شبكات التواصل الاجتماعي في التكوين المهني للعاملين في المكتبات العامة بمحافظة أسيوط: دراسة ميدانية ، *المجلة المصرية لعلوم المعلومات ،9* ، 2 ، 112 – 71

موسى ، شيرين (2022) واقع استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في تعزيز التعلم الذاتي لدى طلاب كلية التربية النوعية بجامعة الزقازيق ، *المجلة العلمية المحكمة لدراسات وبحوث التربية النوعية* ، 18 ، 921 – 963.

المراجع العربية المترجمة: Arabic references in English

Almansour, N(2019). *Educational Uses of Social Media In Learning By University Students, Unpublished doctoral dissertation,* College of Education and Behavioral Sciences, University of Northern Colorado. https://jesi.journals.ekb.eg/article_265241_e6542627670175fdc9f9cd295413aae6.pdf

Alshalawi, A (2022). The Influence of Social Media Networks on Learning Performance and Students' Perceptions of Their Use in Education: A Literature Review, *Contemporary Educational Technology 14*,4, 378. http://www.cedtech.net

Alzain, Z; Alfayez, A; Alsalman, D; Alanezi, F; Hariri, B; Al-Rayes, S; Alhodaib, H & Alanz, T (2021). The role of social media in the training and continuing education of healthcare professionals in Eastern Saudi Arabia, *Informatics in Medicine Unlocked, 24*, 1-9. https://doi.org/10.1016/j.imu.2021.100587

Awidi, I; Paynter, M; Vujosevic,T(2019). Facebook group in the learning design of a higher education course: An analysis of factors influencing positive learning experience for students, *Computers & Education, Volume 129*,106-121. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.10.018

Azmi, A; Nuravianty, R; Nastiti, T &Sensuse, D (2018). using Social Networking Sites for Learning Experiences by Indonesian University Students, International Conference on Advanced Computer Science and Information Systems (ICACSIS) International Conference on. :177-182 Oct. 10.1109/ICACSIS.2018.8618240

Chugh, R; Grose, R; Macht, S (2021). Social media usage by higher education academics: A scoping review of the literature, Education and Information Technologies: *The Official Journal of the IFIP Technical Committee on Education. 26*(1):983-999. https://link-springer-com.sdl.idm.oclc.org/

Gencel,N;Elmabaredy, A & Semerci, C(2023). Opinions of Faculty Members on the Effects of Using Social Media in Higher Education, *International Journal of Research in Education and Science, 9*,4,891-908. https://doi.org/10.46328/ijres.3154

Ma,S; Zhang,S &Li, G(2019). Exploring information security education on social media use Perspective of uses and gratifications theory, Aslib Journal of Information Management,71,5, 618-636. http://www.emeraldinsight.com /doi/10.1108/AJIM-09-2018-0213

Purwanto,A., Cahyono, Y,. &Fahmi,K (2023) . The Benefitts of Using Social Media in the Learning Process of Students in the Digital Literacy Era and the Education 4.0 Era, *journal of information systems and management, 2*,2,1-7. https://jisma.org

Toyn, M(2020). 'What goes on in there?' How post-graduate trainee teachers make use of an online learning community using social networking sites? *Teacher Education Advancement Network Journal 12*,1, 85-96. http://ojs.cumbria.ac.uk/index.php/TEAN

Whiting, A & Williams,D, (2013). Why people use social media: A uses and gratifications approach, *An International Journal, 16*,4,362-369.https://www.researchgate.net/publication/237566776

Xie, Z; Chiu ,D; Ho,k (2023). The Role of Social Media as Aids for Accounting Education and Knowledge Sharing: Learning Effectiveness and Knowledge Management Perspectives in Mainland China, *Journal of the Knowledge Economy,* https://doi.org/10.1007/s13132-023-01262-4

المراجع الأجنبية: References

Al-Dosari, M, &Al-Shaalan, A (2022). The effectiveness of using YouTube in acquiring practical skills among first-year secondary school students in the computer course in Riyadh, (in Arabic), *Educational and Social Studies, 28,* 112-198 https://search.mandumah.com/Record/894893

Al-Shukri, M (2021) Social networking sites and the impact of their use on university students: a study on a sample of students from the Higher Institute of Science and Technology Masalata, (in Arabic), Al-Qalaa Magazine, 144: 16-155 https://search.mandumah.com/Record/1267840

Al-Tayeb, S (2016) The Role of Social Networks (Facebook) in Acquiring Scientific Culture Among Students of The Faculty of Arts at Misurata University, (in Arabic). University of Misrata, *Journal of the Faculty of Arts and Media, 3*, 91-125. https://search.mandumah.com/Record/894893

Ibrahim, K (2014). The reality of using social networking sites in the educational process at Upper Egypt universities: a field study, (in Arabic), *Educational Sciences, 3,* 2, 414-476.

Mousa, S(2022). The reality of using social media networks to enhance self-learning among students of the Faculty of Specific Education at Zagazig University. *The peer-reviewed scientific journal for studies and research in specific education,* (in Arabic),18, 921-963

Muhammad, M (2022). The role of social media networks in the professional training of workers in public libraries in Assiut Governorate: A field study, (in Arabic), *Egyptian Journal of Information Sciences, 9*, 2, 112-71

Ibrahim, K (2014). The reality of using social networking sites in the educational process at Upper Egypt universities: a field study, (in Arabic), *Educational Sciences, 3*, 2, 414-476.

Mousa, S(2022). The reality of using social media networks to enhance self-learning among students of the Faculty of Specific Education at Zagazig University. *The peer-reviewed scientific journal for studies and research in specific education*, (in Arabic),18, 921-963.

المواقع الالكترونية: Website

Gpt Chat.(2024). A descriptive analytical method. Retrieved Ftom https://chatgpt.com

Dixon, S.(2024). Social media - statistics & facts. Retrieved from https://www.statista.com /

Alshedddi, N. (2026). Improving the efficiency of spending at Shaqra University to achieve financial sustainability from the perspective of the university's faculty members, *Journal of Educational Science, 14* (1), 40 - 71. 10.54643/1951-014-001-002

Improving the efficiency of spending at Shaqra University to achieve financial sustainability from the perspective of the university's faculty members

Dr. Nada Ibrahim Alshedddi
Associate Professor, Educational Administration and Planning
College of Education, Shaqra University.
dr.nadaalsheddi@gmail.com

Abstract:

The study aimed to explore the mechanisms and requirements of expenditure efficiency to achieve financial sustainability at Shaqra University from the perspective of faculty members, as well as to analyze any statistically significant differences based on the variables of academic rank and years of experience. The research utilized a descriptive survey method, with a questionnaire as the primary data collection tool, applied to a random sample of 299 faculty members. The findings indicated a moderate level of agreement among participants regarding the mechanisms and requirements for expenditure efficiency aimed at achieving financial sustainability. Furthermore, the study identified statistically significant differences at the 0.01 level in the mechanisms for improving expenditure efficiency based on academic rank, favoring the Assistant Professor and Associate Professor ranks. Similarly, statistically significant differences were observed in the requirements for expenditure efficiency, with a preference for those holding the Assistant Professor rank. Regarding the variable of years of experience, no statistically significant differences were found in the mechanisms for improving expenditure efficiency. However, significant differences were observed in the requirements for expenditure efficiency, favoring faculty members with 5 to less than 10 years of experience..

Keywords: Expenditure Efficiency , Financial Sustainability, Shaqra University.

الشدي ، ندى. (2026). تحسين كفاءة الإنفاق بجامعة شقراء لتحقيق الاستدامة المالية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالجامعة . *مجلة العلوم التربوية ، 14* (1) ، 40 - 71 . 10.54643/1951-014-001-002

تحسين كفاءة الإنفاق بجامعة شقراء لتحقيق الاستدامة المالية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالجامعة

د. ندى إبراهيم الشدي[1]

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى استقصاء آليات ومتطلبات كفاءة الإنفاق لتحقيق الاستدامة المالية في جامعة شقراء من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ، مع تحليل الفروق ذات الدلالة الإحصائية وفقًا لمتغيري الدرجة العلمية وسنوات الخبرة. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي ، والاستبانة كأداة للدراسة طبقت على عينة عشوائية بسيطة مكونة من 299 عضو هيئة تدريس. وأظهرت النتائج موافقة متوسطة من أفراد العينة على آليات ومتطلبات كفاءة الإنفاق لتحقيق الاستدامة المالية ، كما كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) في آليات تحسين كفاءة الإنفاق وفقًا للدرجة العلمية ، لصالح درجتي أستاذ مساعد وأستاذ مشارك. كذلك ، ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية عند نفس المستوى في متطلبات كفاءة الإنفاق لصالح الحاصلين على درجة أستاذ مساعد. أما فيما يتعلق بمتغير سنوات الخبرة ، فلم تُسجّل فروق ذات دلالة إحصائية في آليات تحسين كفاءة الإنفاق ، بينما ظهرت فروق دالة إحصائيًا في متطلبات كفاءة الإنفاق لصالح من تتراوح خبراتهم بين 5 إلى أقل من 10 سنوات.

الكلمات المفتاحية: كفاءة الانفاق ، الاستدامة المالية ، جامعة شقراء.

(1) أستاذ مشارك، الإدارة والتخطيط التربوي، كلية التربية، جامعة شقراء dr.nadaalsheddi@gmail.com

المقدمة:

تُعد الجامعات مؤسسات محورية في تحقيق التنمية المستدامة ، إذ تسهم بفاعلية في مواجهة التحديات العالمية المعاصرة من خلال دمج مبادئ الاستدامة في أنشطتها الأكاديمية والإدارية. ومع تزايد الطلب على التعليم الجامعي ، تواجه الجامعات تحديات مالية تتطلب تحقيق الاستدامة المالية لضمان استمرارية تقديم التعليم عالي الجودة.

وتُعتبر الاستدامة المالية استراتيجية ضرورية تهدف إلى تنويع مصادر التمويل ، وتقليل الاعتماد على الدعم الحكومي ، مع تعزيز كفاءة الإنفاق وإدارة الموارد بفعالية. ويستلزم ذلك تحسين العمليات الإدارية والمالية وتطبيق ممارسات متطورة لترشيد النفقات (جمعة ، 2020 ، ص. 54). ولقد أكدت دراسة العريفي وسيف والمفيز (2022) بضرورة تبني أساليب إدارية حديثة لمواكبة تحديات مؤسسات التعليم الجامعي المتزايدة ، وتعزيز كفاءة الإنفاق لتحقيق الاستدامة المالية وضمان استمرارية الدور الأكاديمي والبحثي للجامعات.

وتسعى المملكة العربية السعودية ، في إطار رؤيتها الطموحة 2030 ، إلى تعزيز كفاءة القطاع العام ، مع التركيز بشكل خاص على قطاع التعليم باعتباره أحد الركائز الأساسية للتنمية المستدامة. وقد انعكس هذا التوجه من خلال تطوير أنظمة وأدوات مبتكرة لقياس الأداء المالي وتحسينه في المؤسسات التعليمية ، بهدف تعزيز الشفافية وتحقيق الاستخدام الأمثل للموارد المالية (رؤية المملكة ، 2022). ولتفعيل هذه الجهود ، أنشأت المملكة هيئة كفاءة الإنفاق والمشروعات الحكومية "إكسبو" في عام 2021 ، كجهة مختصة بتحليل الإنفاق الحكومي وتحديد فرص تحسين الكفاءة. حيث تعمل الهيئة على دراسة تفاصيل الإنفاق وتقديم التوصيات اللازمة لتعزيز كفاءة استخدام الموارد ، مما يسهم بشكل مباشر في تحسين جودة المشروعات التعليمية ورفع كفاءة الإنفاق في هذا القطاع الحيوي (هيئة كفاءة الإنفاق والمشروعات الحكومية ، 2022). وبهذا النهج المتكامل ، تسعى المملكة إلى تحقيق التوازن بين تحسين جودة التعليم وضمان الاستدامة المالية ، مع تعزيز مبدأ الشفافية والمساءلة في إدارة الموارد ، بما يتماشى مع الأهداف الاستراتيجية لرؤية 2030.

وفي ضوء ذلك ، ينبغي على الجامعات السعودية العمل على رفع كفاءة الإنفاق من الميزانيات المخصصة لها ، وتعزيز فاعليتها المالية بما يضمن تحقيق الاستدامة المالية ، ويسهم في تعزيز جاهزيتها لمواجهة التحديات المستقبلية ودعم جهودها في تحقيق أهداف التنمية المستدامة.

مشكلة الدراسة:

تعتمد الجامعات السعودية اعتمادًا كبيرًا على التمويل الحكومي ، الذي يُشكّل عنصرًا أساسيًا في الميزانية العامة للدولة. ويؤدي أي انخفاض في هذا التمويل إلى تأثير مباشر على الجامعات ، لا سيما في المخصصات المالية ، مما يضعها أمام تحديات معقدة تتعلق بدورها المحوري في دعم التنمية الاقتصادية والاجتماعية.

وفي ظل هذه التحديات ، تبرز الحاجة الملحة إلى تحسين كفاءة مخرجات التعليم كخيار إستراتيجي لتحقيق الأهداف التنموية المستدامة. لذا ، يتعين على الجامعات تعزيز استراتيجيات الاستدامة المالية ، وتنويع مصادر التمويل لضمان قدرتها على تلبية الاحتياجات الأكاديمية والاجتماعية للمجتمع بفعالية واستمرارية.

وأكدت نتائج الدراسات السابقة أهمية تحقيق الاستدامة المالية في الجامعات السعودية وتقليل اعتمادها على التمويل الحكومي. فقد أوضحت دراسة المغامسي (2019) اعتماد الجامعات بشكل كبير على التمويل الحكومي ، مع التأكيد على ضرورة تنويع مصادر التمويل واستكشاف بدائل غير تقليدية لتعزيز الموارد الذاتية. كما بينت دراسة العمري (2019) أن معظم الجامعات السعودية تعاني من غياب السياسات الواضحة لتحقيق الاستدامة المالية ، مما يقلل من قدرتها على مواجهة التحديات الاقتصادية. كما أشارت دراسة محمود (2021) إلى أن تحسين كفاءة الإنفاق وتنمية الموارد الذاتية يمكن أن يساهما بشكل كبير في تحقيق الاستدامة المالية ، بينما أظهرت دراسة الخريجي (2021) أن الهدر المالي قد يؤدي إلى تقليص الإنفاق الحكومي على الجامعات بنسبة تصل إلى 66% في حال تم تحسين إدارة الموارد. أما دراسة الشمراني (2024) فقد كشفت عن ضعف الاهتمام بالاستدامة المالية في الهياكل التنظيمية للجامعات السعودية ، حيث توجد فقط جامعتان هما جامعة الملك عبد العزيز وجامعة الملك سعود تمتلكان إدارات متخصصة للاستدامة المالية ، إلا أن عمل هذه الإدارات يقتصر على جوانب محدودة من رأس المال ، مما يعكس غياب رؤية شاملة لتحقيق الاستدامة المالية. وبناء على ما سبق تتحدد مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي" كيف يمكن تحسين كفاءة الإنفاق بجامعة شقراء لتحقيق الاستدامة المالية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالجامعة؟".

أسئلة الدراسة:

يتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما آليات كفاءة الإنفاق لتحقيق الاستدامة المالية في جامعة شقراء من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟
2. ما متطلبات كفاءة الإنفاق لتحقيق الاستدامة المالية في جامعة شقراء من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟
3. ما الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين إجابات أفراد الدراسة وفقًا لمتغير (الدرجة العلمية ، سنوات الخبرة)؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى:

1. التعرف على آليات كفاءة الإنفاق لتحقيق الاستدامة المالية في جامعة شقراء من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.
2. التعرف على متطلبات كفاءة الإنفاق لتحقيق الاستدامة المالية في جامعة شقراء من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.
3. التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين إجابات أفراد الدراسة وفقًا لمتغير (الدرجة العلمية ، سنوات الخبرة).

أهمية الدراسة:

- **الأهمية النظرية**: تتناول الدراسة دعم أهداف رؤية 2030 بتنويع تمويل الجامعات السعودية ، تعزيز استقلالها المالي ، وضمان الاستدامة المالية ، مع سد الفجوات البحثية وتطوير الأدبيات العلمية.
- **الأهمية التطبيقية**: تسعى الدراسة لدعم توجهات وزارة التعليم في تنويع تمويل الجامعات وتعزيز الاستدامة المالية عبر مشاريع استثمارية. تهدف إلى مساعدة قيادات الجامعات في تحسين كفاءة الإنفاق وتشكيل قاعدة لبحوث مستقبلية بالمجال.

حدود الدراسة:

- **الحدود الموضوعية:** اقتصرت الدراسة التعرف على آليات ومتطلبات كفاءة الإنفاق لتحقيق الاستدامة المالية في جامعة شقراء من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، والتعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين إجابات أفراد الدراسة حول أسئلتها وفقًا لمتغير (الدرجة العلمية، سنوات الخبرة).
- **الحدود الزمانية:** طبقت الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 1446هـ.
- **الحدود المكانية:** طبقت الدراسة في كافة كليات جامعة شقراء.
- **الحدود البشرية:** طبقت الدراسة على كافة أعضاء هيئة التدريس في جامعة شقراء.

مصطلحات الدراسة:

كفاءة الإنفاق: تعريف هيئة كفاءة الإنفاق (EXPRO) في مؤسسات التعليم الجامعي بأنها" تعظيم الأثر مقابل الصرف من خلال الاستغلال الأمثل للموارد ومعالجة أنواع الهدر المختلفة بما لا يؤثر على جودة الخدمة المقدمة"(هيئة كفاءة الإنفاق والمشروعات الحكومية، 2022).

إجرائيًا:" الاستخدام الأمثل للموارد المالية لتحقيق أقصى مستوى من الفاعلية مع الحفاظ على جودة الخدمات وتقليل الهدر، بما يضمن تعزيز الاستدامة المالية في جامعة شقراء".

الاستدامة المالية: عرفها قروف والعمراوي (2020) بأنها:" تلك الحالة التي تكون فيها المنظمة قادرة على الاستمرار في سياسات الإنفاق، والإيرادات على المدى البعيد دون خفض ملائتها المالية".

إجرائيًا:" قدرة جامعة شقراء على ضمان استمراريتها ونموها المستقبلي من خلال بناء قاعدة إيرادات متنوعة تسهم في تغطية نفقاتها التشغيلية والتوسع في خدماتها، وتحقيق توازن مستدام بين الإيرادات والنفقات، والاستثمار في مشاريع مربحة تدعم تعزيز مكانتها الأكاديمية وتحقق أهدافها الإستراتيجية."

الإطار النظري:

في ظل التطورات الاقتصادية والتغيرات العالمية التي تشهدها مختلف القطاعات، تبرز أهمية تحقيق الاستدامة المالية وكفاءة الإنفاق، خاصة في مؤسسات التعليم الجامعي. حيث تُعتبر الجامعات محورًا أساسيًا في بناء القدرات البشرية وتنمية المعرفة والابتكار، مما يجعلها عاملًا

رئيسيًا في تحقيق التنمية المستدامة والنمو الاقتصادي. وفي ظل تزايد الضغوط المالية ، وارتفاع تكاليف التعليم ، أصبح من الضروري البحث عن طرق لتعزيز كفاءة الإنفاق وضمان استدامة الموارد المالية في الجامعات.

وتُعّرف الاستدامة المالية بأنها "القدرة على تلبية الالتزامات المتعلقة بتقديم الخدمات والالتزامات المالية ، وتطبيق السياسات الحالية والمحافظة عليها في المستقبل ، دون التسبب في ارتفاع الدين بشكل مستمر" (Duong، 2022 ، ص 11). وفي سياق التعليم الجامعي ، تعني الاستدامة المالية القدرة على إدارة الموارد المالية المتاحة بفعالية وكفاءة لضمان استمرار تقديم الخدمات التعليمية والبحثية وتطوير البنية التحتية للجامعات ، وتشمل هذه الاستدامة الحفاظ على مستوى التمويل اللازم لمواكبة التطورات التكنولوجية والعلمية ، والاستجابة لتغيرات السوق والاقتصاد ، والتفاعل مع السياسات الحكومية ومتطلبات المجتمع ، وتنويع مصادر الدخل كالشراكات مع القطاع الخاص ، والمشاريع الاستثمارية ، والتبرعات والمنح ، مما يخفف الاعتماد الكلي على المخصصات الحكومية.

تُعرف كفاءة الإنفاق بأنها "القدرة على تحقيق أعلى مستوى من المخرجات الكمية والنوعية باستخدام الحد الأدنى من الموارد البشرية والمادية" (الحمدان والعازمي ، 2021 ، ص. 60). ويعكس هذا المفهوم تحقيق أقصى قيمة مضافة من الإنفاق الحكومي والخاص على التعليم الجامعي من خلال تحسين جودة التعليم ، وتطوير خدمات الطلاب والبحث العلمي ، وتقليل الهدر في الموارد. كما يستلزم تطبيق استراتيجيات فعّالة لتخصيص الميزانيات بما يتماشى مع الأهداف الإستراتيجية للمؤسسات التعليمية ، بما يعزز من فاعليتها وكفاءتها التشغيلية.

وترتبط الاستدامة المالية ارتباطًا وثيقًا بكفاءة الإنفاق ، إذ كلما زادت قدرة الجامعات على استخدام مواردها بكفاءة ، ارتفعت فرصها في تحقيق الاستدامة المالية على المدى الطويل. فالإدارة الفعّالة للموارد تُمكّن الجامعات من تقديم خدماتها التعليمية والبحثية بجودة عالية وتكلفة أقل ، مما يُقلل من اعتمادها على التمويل الحكومي ويعزز استقرارها المالي. وتمثل كفاءة الإنفاق أداة استراتيجية لتحقيق الاستدامة المالية ، من خلال تحسين إدارة الميزانيات وتخصيص الموارد بطريقة تدعم الأهداف الأكاديمية والبحثية ، مع الحد من الحاجة إلى القروض أو زيادة النفقات غير الضرورية. استعرض كل من جمعة (2020 ، ص. 79) ومسعودي ومسعودي (2019 ، ص. 522) عدة خصائص تعكس الاستدامة المالية في الجامعات ، من بينها:

1. **التنوع**: يشير إلى تعدد مصادر التمويل التي تعتمد عليها الجامعات ، بحيث تشمل إلى جانب التمويل الحكومي الرئيسي مصادر إضافية مثل التبرعات ، والهبات ، والمنح ، والجهود الذاتية ، مما يعزز مرونة واستقرار التمويل.
2. **الاستدامة**: تعني ضمان استمرارية تدفق الموارد المالية بشكل منتظم ومستدام ، بما يمكّن الجامعات من أداء مهامها الأكاديمية والبحثية دون الاعتماد الكامل على مصدر تمويلي واحد ، مما يدعم تحقيق الأهداف بعيدة المدى.
3. **الذاتية**: تؤكد أهمية تعزيز استقلالية الجامعات المالية من خلال تفعيل مصادر التمويل الذاتية واستكشاف قنوات تمويل مبتكرة ، بما يسهم في تقليل الاعتماد على التمويل الحكومي ويعزز مرونة المؤسسات التعليمية.
4. **الكفاءة التمويلية**: تعبر عن قدرة الجامعات على استخدام مواردها المالية بكفاءة وفعالية ، وفق معايير موضوعية تقيس الأداء المالي والتشغيلي للمشروعات والأنشطة ، مع ضمان سلامة الإجراءات وتحقيق الأهداف التنموية.
5. **الاستقرار المالي والأمني**: يهدف إلى تعزيز قدرة الجامعات على مواجهة التقلبات الاقتصادية والمالية عبر استراتيجيات مرنة تقلل من المخاطر المحتملة ، مما يضمن استمرار تقديم الخدمات الأكاديمية والبحثية بكفاءة.
6. **إدارة وترتيب الأولويات**: تتيح الاستدامة المالية للجامعات وضع خطط واضحة لتحديد أولويات التمويل وتخصيص الموارد للمشاريع والبرامج الأكثر أهمية وتأثيرًا ، بما يحقق الاستخدام الأمثل للموارد المالية.
7. **الاستثمار**: يشمل تنفيذ مشروعات استثمارية متنوعة تهدف إلى توليد إيرادات إضافية ، ما يعزز مصادر الدخل الذاتي للجامعات ويدعم تحقيق الاستدامة المالية على المدى الطويل.

ويتضح مما سبق أهمية استمرارية وتنوع مصادر التمويل ، وتعزيز التمويل الذاتي لتقليل المخاطر المالية ، مع التركيز على إدارة الأولويات وتنفيذ استثمارات مستدامة ، مما يدعم الاستقرار المالي ويمكّن الجامعات من تحقيق أهدافها بكفاءة واستدامة.

ومن الأساليب والآليات التي تسهم في تحقيق الأهداف المرجوة وضمان الاستدامة المالية ، من أبرزها:

1. **ترشيد الإنفاق**: يُعتبر ترشيد الإنفاق أحد الأساليب الرئيسة لمعالجة انخفاض الإيرادات والحد من عجز الميزانيات ، إذ يهدف إلى تحقيق توازن مدروس بين الأهداف والموارد المتاحة من خلال الاستخدام الأمثل للموارد المالية والبشرية. ويركز هذا النهج على توجيه النفقات نحو البدائل الأكثر كفاءة وفعالية لتحقيق أقصى عائد ممكن بأقل تكلفة (Carlo , 2019 , p. 22).
2. **تقليل الهدر**: يُشير الهدر في العملية التعليمية إلى ضعف الكفاءة عندما تتجاوز المدخلات حجم المخرجات الفعلية ، مما يؤدي إلى زيادة العبء المالي على ميزانيات التعليم. وأوضحت دراسة الحمدان والعازمي (2021). أن الهدر في استخدام الموارد يُعد من أبرز أسباب انخفاض كفاءة الإنفاق التعليمي. وفي هذا السياق ، تلعب هيئة كفاءة الإنفاق والمشروعات الحكومية دورًا محوريًا في تعزيز الكفاءة من خلال التنسيق مع الجهات الحكومية لتشكيل فرق عمل متخصصة تعمل على رفع كفاءة الإنفاق ، وتحسين جودة المشروعات والبرامج التشغيلية ، إضافة إلى مراجعة المبادرات الحكومية لضمان توافقها مع أهداف كفاءة الإنفاق (هيئة كفاءة الإنفاق والمشروعات الحكومية ، 2022).
3. **الاستثمار والشراكة**: يُعتبر التعليم استثمارًا استراتيجيًا في رأس المال البشري يسهم في تعزيز النمو الاقتصادي والاجتماعي المستدام. ويتحقق ذلك من خلال بناء شراكات فعّالة مع المجتمع المحلي والقطاع الخاص ، وتبادل الموارد ، وتقديم خدمات تعليمية واستشارية مقابل عوائد مالية. وفي هذا الإطار ، أنشأت جامعة شقراء عام 1438هـ إدارة متخصصة في الاستثمار والأوقاف تتولى مسؤولية تطوير أصول الوقف واستثمار الهبات والمنح والوصايا بما يدعم التمويل الذاتي للجامعة. وفي خطوة لتعزيز كفاءة إدارة الأصول ، صدر بتاريخ 13/4/1444هـ قرار رئيس الجامعة رقم 53/6305 بدمج إدارتي الأملاك والاستثمار والأوقاف في "إدارة الأملاك والاستثمار والأوقاف بالجامعة" ، لتتولى مسؤولية الحفاظ على ممتلكات الجامعة وتوثيقها واستثمارها ، واستئجار المباني المناسبة ، واستخراج الصكوك القانونية للأراضي التابعة للجامعة. وتهدف هذه الإدارة إلى تعظيم العوائد الاستثمارية واستغلال الفرص المتاحة بما يسهم في تحقيق الاستخدام الأمثل لموارد الجامعة المالية والبشرية والتقنية (موقع جامعة شقراء ، 2024).

ويتضح مما سبق أن تحقيق الاستدامة المالية في الجامعات يتطلب ترشيد الإنفاق ، وتقليل الهدر لتعزيز الكفاءة المالية ، إلى جانب تنمية الاستثمار والشراكات المجتمعية لدعم التمويل الذاتي ، كما يعد دمج الموارد واستغلالها بكفاءة عاملًا أساسيًا لضمان الاستمرارية المالية وتحقيق الأهداف الاستراتيجية.

أما أبرز المعوقات التي تحد من تحقيق الاستدامة المالية بالجامعات السعودية ذكرها (القرني ، 2024 ، ص. 290 – 293) ومن أبرزها:

1. **التحديات التنظيمية والإدارية**: كبيروقراطية اللوائح والأنظمة التي تُسهم في جمود الهياكل التنظيمية وتحدّ من مرونة الجامعة في التكيف مع المتغيرات. كما تواجه ضعفًا في قنوات الاتصال والتكامل مع المجتمع الخارجي ، مما يقلل من فرص التعاون والشراكة. إضافة إلى ذلك ، تعاني الجامعات من نقص البيانات الكمية والنوعية المتعلقة بالفرص الاستثمارية التي تدعم الاستدامة المالية ، إلى جانب ضعف جهود التسويق لبرامجها وخدماتها ، وهو ما ينعكس سلبًا على قدرتها في تحقيق أهدافها التنموية والمالية.
2. **التحديات البشرية والمعرفية**: تواجه الجامعات نقصًا في الكفاءات المتخصصة في مجال الاستثمار التعليمي والاستدامة المالية ، مع قلة استقطاب الخبراء المتخصصين في هذا المجال. كما يُلاحظ غياب الدراسات الاستشرافية التي تحدد الاحتياجات المستقبلية للموارد البشرية ، مما يحد من قدرة الجامعات على التكيف مع متطلبات السوق وتطوير كوادرها. كما يظل الدعم المقدم للخبراء والباحثين في مجالات الاستدامة المالية محدودًا ، مما يؤثر سلبًا على تطوير القدرات البشرية اللازمة لدفع عجلة التنمية والاستثمار.
3. **التحديات المالية والبنية التحتية**: تواجه الجامعات تضخم في التكاليف التشغيلية المرتبطة بالاستثمار في الأصول والبرامج ، إلى جانب ضعف تخصيص الميزانيات للاستثمارات المستقبلية ، مما يقلل من فرص استثمار الموارد المتاحة. كما تبرز مشكلات تتعلق بضعف البنية التحتية وعدم كفايتها لدعم خطط الاستثمار المستدام ، فضلًا عن نقص الشراكات المالية الفعالة مع المجتمع الخارجي ، وهو ما يؤثر سلبًا على قدرة الجامعات على تحقيق الاستدامة المالية وتنويع مصادر التمويل.

وتتطلب مواجهة هذه التحديات تبسيط الإجراءات وتقليل البيروقراطية لتسهيل عمليات اتخاذ القرار وتنفيذ المشروعات ، وتعزيز جهود التسويق لبرامج الجامعات وخدماتها بهدف جذب المزيد من الشراكات بين القطاعين العام والخاص ، واستقطاب وتطوير الكفاءات البشرية المتخصصة في مجالات الاستدامة المالية والاستثمار التعليمي عبر برامج تدريبية ودراسات استشرافية لتحديد الاحتياجات المستقبلية ، وتحسين إدارة الموارد المالية عبر تحديد مصادر تمويل إضافية وتقليل التكاليف التشغيلية المرتبطة بالاستثمار ، وتعزيز البنية التحتية لدعم عمليات الاستثمار وتنمية البرامج التعليمية والبحثية ، وبناء شراكات مالية فعّالة مع المجتمع المحلي

والمؤسسات الاقتصادية لزيادة فرص التمويل وتنويع مصادر الدخل، مما يسهم في تحقيق الاستدامة المالية للجامعات على المدى الطويل.

الدراسات السابقة:

تستعرض الباحثة في هذه الدراسة أهم الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة الحالية ، مرتبة من الأحدث إلى الأقدم ، كما يلي:

- دراسة الراجحي (2024): هدفت إلى التعرف على مستوى حوكمة نفقات التعليم وكفاءة الإنفاق في جامعة أم القرى ، باستخدام المنهج الوصفي ، حيث تم تطبيق الاستبانة على (310) من القيادات الأكاديمية في الجامعة ، وأظهرت النتائج أن مستوى حوكمة نفقات التعليم وكفاءة الإنفاق جاء بدرجة متوسطة ، كما تبين وجود أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) لحوكمة نفقات التعليم على كفاءة الإنفاق. وأوصت الدراسة بالاستفادة من التجارب العالمية الناجحة في حوكمة نفقات التعليم وتنظيم دورات تدريبية للقيادات الجامعية لتعزيز كفاءة الإنفاق.
- دراسة الشمراني (2024): تناولت واقع ممارسة أبعاد الاستدامة المالية ، مثل التخطيط المالي ، والسياسات المالية والإدارية ، وابتكار مصادر تمويل جديدة ، بالإضافة إلى التحديات المتعلقة بتحقيق الاستدامة المالية في المجالات التنظيمية والإدارية والمالية والمادية ، كما تطرقت إلى متطلبات تطويرها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك. واستخدام المنهج الوصفي والاستبانة والمقابلة كأداتين لجمع البيانات ، طبقت على (128) قائد أكاديمي بالجامعة ، وأظهرت النتائج وعي الجامعة بأهمية التخطيط المالي وضرورة توفير مصادر تمويلية متنوعة ، وأوصت الدراسة بزيادة فرص الاستثمار في موارد الجامعة ومنح الصلاحيات لمراكز كفاءة الإنفاق لتحقيق الاستدامة المالية.
- دراسة القرني (2024): هدفت إلى استكشاف الاستدامة المالية بجامعة تبوك في ضوء الجامعة الاستثمارية ، حيث استخدم المنهج الوصفي وطبقت الاستبانة على عينة عشوائية عددها (318) من أعضاء هيئة التدريس. وأظهرت النتائج تفاوتًا في توافر أبعاد الاستدامة المالية ، حيث جاء التخطيط المالي في المرتبة الأولى وابتكار مصادر مالية جديدة في المرتبة الأخيرة. تم تقديم تصور مقترح لتحقيق الاستدامة المالية في الجامعة.

- دراسة الحماد والنوح (2022): هدفت إلى الكشف عن التجارب العالمية الناجحة بين الجامعات والقطاع الخاص في الشراكة الاستثمارية وتحديد الآليات للاستفادة من هذه التجارب لتفعيل استثمار حاضنات الأعمال الجامعية. استخدم المنهج الوصفي المقارن للأدبيات والوثائق المتاحة ، وأوصت الدراسة بالاستفادة من الأطر التنظيمية العالمية وتشجيع القطاع الخاص على الاستثمار في التعليم العالي.
- دراسة العريفي وبن سيف والمفيز (2022): هدفت إلى التعرف على دور الحوكمة في تحسين كفاءة الإنفاق بالجامعات الحكومية السعودية. استخدم المنهج الوصفي التحليلي للأدبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة ، وأظهرت الدراسة أن الحوكمة تساهم في تحسين كفاءة الإنفاق من خلال ضبط العمليات المالية والإدارية ، وكذلك مراقبة عمليات صرف الموارد.
- دراسة Kalomo & Chama-Chiliba (2022): هدفت إلى تقييم النهج الحالي للكفاءة المالية الداخلية ومدى تأثيرها على الاستدامة المالية في جامعة زامبيا ، واستخدم المنهج الوصفي ، وطبقت الاستبانة على عينة مكونة من (29) من المديرين العاملين في الحرم الجامعي ، وأظهرت النتائج أن الإطار المؤسسي للجامعة لم يكن مستدامًا وغير كافٍ لتغطية النفقات الحالية.
- دراسة الكثيري (2021): هدفت إلى استكشاف العلاقة بين الإنفاق الحكومي على الجامعات وكفاءة مؤسسات التعليم الجامعي في المملكة العربية السعودية. استخدم المنهج الوصفي التحليلي للأدبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة ، وأظهرت النتائج وجود علاقة سببية تبادلية بين جودة التعليم وحجم الإنفاق ، مع توصيات بتحفيز القطاع الخاص على المساهمة في التعليم الجامعي من أجل تقليص الإنفاق الحكومي مستقبلًا.
- دراسة Riachi (2021): تناولت محددات الاستدامة المالية وتأثير كفاءة الموارد على الاستدامة المالية لجامعة استرا ثمور. استخدم المنهج الوصفي والوثائقي لتحليل التقارير السنوية ، والاستبانة كأداءه للدراسة طبقت على (86) مدير ، وأظهرت النتائج أن ممارسات إدارة التكلفة كان لها التأثير الأكبر على الاستدامة المالية ، تليها كفاءة الموارد البشرية ثم إستراتيجيات تنويع الإيرادات.

التعليق على الدراسات السابقة:

تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي المسحي كدراسة الراجحي ودراسة الشمراني ودراسة القرني (2024) ودراسة(2022) Kalomo & Chama-Chiliba ، أما دراسة الحماد والنوح (2022) فاستخدمت المنهج الوصفي بأسلوبه المقارن ، ودراسة العريفي وبن سيف والمفيز (2022) والكثيري (2021) تبنت المنهج الوصفي التحليلي ، أما دراسة Riachi 2021)) فاستخدمت المنهج الوصفي الوثائقي ، ومن حيث أداة الدراسة ، تتشابه الدراسة مع معظم الدراسات باستثناء تلك التي اعتمدت على الأدبيات والوثائق مثل دراسات الحماد والنوح (2022) والعريفي وبن سيف والمفيز(2022) والكثيري (2021) ، وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة القرني (2024) في مجتمع الدراسة ، ولكنها تختلف مع باقي الدراسات السابقة في كون مجتمع الدراسة من المديرين والقيادات الاكاديمية بالجامعة ، وما يميز الدراسة الحالية أنها الدراسة الأولى التي طبقت على أعضاء هيئة التدريس في جامعة شقراء.

منهج الدراسة:

اسُتخدم المنهج الوصفي المسحي ، حيث عرفه العساف (2012) بأنه "مجموعة الإجراءات البحثية التي تتكامل لوصف الظاهرة أو الموضوع اعتمادًا على جمع الحقائق والبيانات وتصنيفها ومعالجتها وتحليلها تحليلًا كافيًا ودقيقًا؛ لاستخلاص دلالتها والوصول إلى نتائج أو تعميمات عن الظاهرة أو الموضوع محل البحث" (ص. 126).

مجتمع الدراسة:

يتكون من جميع أعضاء هيئة التدريس بجامعة شقراء ، والبالغ عددهم (1337) عضو (موقع جامعة شقراء ، 2024).

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة عشوائية بسيطة مكونة من 299 عضوًا من أعضاء هيئة التدريس بجامعة شقراء ، وهو ما يمثل حوالي 22.36% من مجتمع الدراسة. وقد تم استخدام معادلة ستيفن تومسون لتحديد حجم العينة الممثل للمجتمع.

خصائص أفراد عينة الدراسة:

يتصف أفراد الدراسة بعدد من الخصائص تتمثل في الدرجة العلمية ، وسنوات الخبرة ، يوضحها الجدول (1):

جدول (1)

توزيع أفراد الدراسة وفقًا لخصائصهم الوظيفية

متغيرات الدراسة		التكرارات	النسبة المئوية
الدرجة العلمية	أستاذ	32	10.7
	أستاذ مشارك	69	23.1
	أستاذ مساعد	198	66.2
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	–	–
	5 إلى أقل من 10 سنوات	82	27.4
	10 سنوات فأكثر	217	72.6
الإجمالي		299	100.0

يتضح من الجدول (1) أن غالبية أفراد العينة هم من درجة أستاذ مساعد بنسبة (66.2%) ، يليهم درجة أستاذ مشارك بنسبة (23.1%) ، ثم درجة أستاذ بنسبة (10.7%) ، أما من حيث الخبرة المهنية فتبين أن (72.6%) من أفراد العينة خبرتهم أكثر من عشر سنوات ، في حين أن (27.4%) تتراوح خبرتهم بين (5 إلى أقل من 10) سنوات ، ولا يوجد مِن أفراد العينة مَن خبرتهم أقل من (5) سنوات. ويمكن تفسير ذلك بأن غالبية أعضاء هيئة التدريس بالجامعة هم من درجة أستاذ مساعد ، وممن تمتد خبرتهم لأكثر من عشر سنوات؛ مما يعزز من عمق آرائهم ويدعم موضوعية إجاباتهم بناءً على تراكم المعرفة والتجارب العملية.

أداة الدراسة:

بناءً على طبيعة البيانات ، ومنهج الدراسة ، تم اختيار "الاستبانة" كأداة ملائمة لتحقيق أهداف الدراسة ، حيث تُعرف بأنها "أداة ملائمة للحصول على معلومات وبيانات وحقائق مرتبطة بواقع معين ، ويقدم على شكل عدد من الأسئلة يطلب الإجابة عنها من عدد من الأفراد المعنيين بموضوع الاستبيان" عبيدات وآخرون (2016 ، ص. 106) ، تم بناء الاستبانة استنادًا إلى الأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة ، واحتوت على جزئين: الجزء الأول يتضمن

البيانات الأولية لأفراد العينة مثل الدرجة العلمية وسنوات الخبرة ، بينما الجزء الثاني يتألف من (27) عبارة موزعة على محورين. يتناول المحور الأول آليات كفاءة الإنفاق لتحقيق الاستدامة المالية في جامعة شقراء ويشمل (12) عبارة ، أما المحور الثاني فيتناول متطلبات كفاءة الإنفاق لتحقيق الاستدامة المالية في جامعة شقراء ويشمل (15) عبارة. طُلب من المشاركين في الدراسة الإجابة على العبارات باختيار أحد الخيارات التالية: (ضعيفة ، متوسطة ، عالية) ، وتم تحديد فئات المقياس المتدرج الثلاثي كالتالي:

جدول (2)

تحديد فئات المقياس المتدرج الثلاثي

ضعيفة	متوسطة	عالية
1.66 – 1	2.33 – 1.67	3.0 – 2.34

صدق أداة الدراسة:

تم التحقق من صدق الاستبانة من خلال:

- **صدق المحكمين:** بعد إعداد أداة الدراسة ، تم عرضها على مجموعة من المحكمين المختصين لقياس مدى وضوح العبارات وملاءمتها للهدف المخصص لها ، وكذلك مدى انسجام العبارات مع المحور الذي تنتمي إليه. وبناءً على ملاحظاتهم واقتراحاتهم ، تم إجراء التعديلات اللازمة ، مما أدى إلى ظهور الاستبانة بصيغتها النهائية.
- **صدق الاتساق الداخلي:** بعد التحقق من الصدق الظاهري ، تم تطبيق الأداة ميدانيًا على عينة استطلاعية مكونة من 25 عضوًا من هيئة التدريس. تم بعدها حساب معامل الارتباط بيرسون بين الدرجة الفردية لكل عبارة من عبارات الاستبانة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة ، كما هو موضح في الجداول التالية.

جدول (3)

معاملات ارتباط بيرسون لعبارات محور (آليات كفاءة الإنفاق لتحقيق الاستدامة المالية في جامعة شقراء) بالدرجة الكلية للمحور

العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
1	**0.703	7	**0.612
2	**0.556	8	**0.801

العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
3	0.551**	9	0.878**
4	0.808**	10	0.797**
5	0.586**	11	0.719**
6	0.631**	12	0.630**

** دال عند مستوى (0.01)

يتضح من الجدول (3) أن جميع معاملات ارتباط عبارات المحور دالة عند مستوى(0.01) ، فتراوحت قيم معاملات الارتباط بين (0.551 ، 0.878) ، مما يدل على ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي ، أي الموثوقية في تطبيق الأداة.

جدول (4)

معاملات ارتباط بيرسون لعبارات محور (متطلبات كفاءة الإنفاق لتحقيق الاستدامة المالية في جامعة شقراء) بالدرجة الكلية للمحور

العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
13	0.703**	21	0.718**
14	0.789**	22	0.587**
15	0.664**	23	0.605**
16	0.795**	24	0.858**
17	0.589**	25	0.567**
18	0.558**	26	0.647**
19	0.695**	27	0.791**
20	0.706**	-	-

** دال عند مستوى (0.01)

يتضح من الجدول (4) أن جميع معاملات ارتباط عبارات المحور دالة عند مستوى (0.01) ، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (0.558 ، 0.858) ، مما يدل على ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي ، كما يشير إلى مؤشرات صدق مرتفعة يمكن الوثوق بها في تطبيق أداة الدراسة الحالية.

ثبات أداة الدراسة:

أي التأكد من أن الإجابة ستكون واحدة تقريبًا لو تكرر تطبيقها على العينة ذاتهم في أوقات مختلفة (العساف ، 2012 ، ص. 430) ، وتم قياس ثبات الدراسة باستخدام معامل Cronbach's alpha ، على النحو التالي:

جدول (5)

معامل Cronbach's alpha لقياس ثبات أداة الدراسة

م	المحور	عدد العبارات	معامل الثبات
1	آليات كفاءة الإنفاق لتحقيق الاستدامة المالية في جامعة شقراء	12	0.831
2	متطلبات كفاءة الإنفاق لتحقيق الاستدامة المالية في جامعة شقراء	15	0.843
	الثبات الكلي	27	0.883

يوضح الجدول (5) أن استبانة الدراسة تتمتع بثبات مقبول إحصائيًا ، حيث بلغت قيمة معامل الثبات الكلية (0.883) ، وتراوحت معاملات ثبات أداة الدراسة بين (0.831 ، 0.843) ، وهي معاملات ثبات مرتفعة يمكن الوثوق بها في تطبيق أداة الدراسة الحالية.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام Statistical Package for Social Sciences ، التي يرمز لها اختصارًا بالرمز (SPSS) ، وأبرز تلك الأساليب التكرارات والنسب المئوية ، ومعامل ارتباط بيرسون ، ومعامل (Cronbach's Alpha) ، والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري ، وتحليل التباين الأحادي للفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة باختلاف متغير الدرجة العلمية ، واختبار(ت) لعينتين مستقلتين للفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة باختلاف متغير سنوات الخبرة.

نتائج الدراسة:

السؤال الأول: ما آليات كفاءة الإنفاق لتحقيق الاستدامة المالية في جامعة شقراء؟

للتعرف على الآليات تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد العينة ، كما يلي:

جدول (6)

يوضح آليات كفاءة الإنفاق لتحقيق الاستدامة المالية بجامعة شقراء

م	العبارات	درجة الموافقة						المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		عالية		متوسطة		ضعيفة				
		ك	%	ك	%	ك	%			
12	اعتماد المنصات التعليمية الرقمية لتقديم المقررات النظرية والمواد العامة.	161	53.8	67	22.4	71	23.7	2.30	0.83	1
1	إعادة هيكلة الكليات والأقسام بما يتوافق مع المتطلبات التنموية الحالية والمستقبلية.	164	54.8	62	20.7	73	24.4	2.30	0.84	2
2	مراجعة الهيكل التنظيمي للجامعة بهدف تقليص النفقات التشغيلية وتحقيق الاستدامة المالية.	140	46.8	104	34.8	55	18.4	2.28	0.76	3
9	توسيع نطاق الخدمات المجتمعية التي تقدمها الجامعة من خلال استثمار أصولها المادية بطريقة تضمن الاستدامة المالية.	80	26.8	69	23.1	150	50.2	1.77	0.85	4
3	تعزيز الاستثمار في رأس المال البشري من خلال تطوير قدرات أعضاء هيئة التدريس القائمين بأعمال إدارية.	51	17.1	124	41.5	124	41.5	1.76	0.73	5
5	تشجيع الكليات على الارتقاء بمعاييرها من خلال ربط المخصصات المالية بمدى تحقيقها لمعايير الجودة والاعتماد الأكاديمي.	35	11.7	150	50.2	114	38.1	1.74	0.66	6
4	تكامل الجهود مع الجامعات العالمية لتقديم خدمات أكاديمية متميزة تلبي احتياجات السوق، مع تحقيق عائد مالي مستدام يساهم في دعم الأنشطة الجامعية.	80	26.8	55	18.4	164	54.8	1.72	0.86	7
8	تكامل الجهود بين الكليات لتقديم برامج دراسات عليا متخصصة تلبي احتياجات سوق العمل؛ ما يساهم في تعزيز التعاون بين أعضاء هيئة التدريس والباحثين، وزيادة الكفاءة المؤسسية.	65	21.7	77	25.8	157	52.5	1.69	0.81	8
7	تطوير مصادر دخل مستدامة للجامعة من خلال إقامة شراكات مع جامعات مرموقة لتقديم برامج دراسية مدفوعة الأجر.	54	18.1	71	23.7	174	58.2	1.60	0.78	9
11	تحقيق الاستدامة المالية للأنشطة الطلابية والثقافية من خلال استثمار الفرص التسويقية.	42	14.0	82	27.4	175	58.5	1.56	0.73	10

م	العبارات	درجة الموافقة						المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		عالية		متوسطة		ضعيفة				
		ك	%	ك	%	ك	%			
10	تحفيز أعضاء هيئة التدريس على المشاركة بأبحاث وابتكارات تدعم الاستدامة المالية، من خلال نظام حوافز ومكافآت يعتمد على إنتاجهم العلمي في هذا المجال.	42	14.0	68	22.7	189	63.2	1.51	0.73	11
6	تبني إستراتيجيات تسويقية مبتكرة لتعزيز مكانة الجامعة، مستفيدة من أفضل الممارسات المحلية والعالمية.	39	13.0	64	21.4	196	65.6	1.47	0.72	12
المتوسط الحسابي العام للمحور								1.81	0.46	-

يتضح من الجدول (6) أن محور آليات كفاءة الإنفاق لتحقيق الاستدامة المالية في جامعة شقراء ، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ، أظهر متوسطات حسابية تراوحت بين (1.47 و2.30) من أصل (3.0) درجات ، مما يضع هذه المتوسطات في الفئتين الأولى والثالثة. تشير هذه النتائج إلى أن استجابات أفراد العينة تتراوح بين ضعيفة ومتوسطة. بلغ المتوسط الحسابي العام لعبارات المحور (1.81) مع انحراف معياري قدره (0.46) ، مما يدل على موافقة متوسطة بين أفراد العينة على آليات كفاءة الإنفاق لتحقيق الاستدامة المالية في الجامعة.

حيث احتلت العبارة (12) "اعتماد المنصات التعليمية الرقمية لتقديم المقررات النظرية والمواد العامة" المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2.30) وانحراف معياري (0.83) وبدرجة متوسطة ، تلتها العبارة (1) "إعادة هيكلة الكليات والأقسام بما يتوافق مع المتطلبات التنموية الحالية والمستقبلية" بمتوسط حسابي (2.30) وانحراف معياري (0.84) وبدرجة متوسطة أيضًا. في المقابل ، جاءت العبارة (10) "تحفيز أعضاء هيئة التدريس على المشاركة بأبحاث وابتكارات تدعم الاستدامة المالية ، من خلال نظام حوافز ومكافآت يعتمد على إنتاجهم العلمي في هذا المجال" في المرتبة الحادية عشرة بمتوسط حسابي (1.51) وانحراف معياري (0.73) وبدرجة ضعيفة ، بينما احتلت العبارة (6) "تبني إستراتيجيات تسويقية مبتكرة لتعزيز مكانة الجامعة ، مستفيدة من أفضل الممارسات المحلية والعالمية" المرتبة الثانية عشرة والأخيرة بمتوسط حسابي (1.47) وانحراف معياري (0.72) وبدرجة ضعيفة.

ومن خلال هذه النتائج ، يتضح أن تفعيل التقنية وإعادة الهيكلة يُعتبران الركيزة الأساسية

لتحقيق الاستدامة المالية في الجامعة ، في حين أن هناك ضعفًا في دعم الآليات المرتبطة بالتسويق والاستثمار البحثي. وهذا يشير إلى ضرورة إعادة النظر في السياسات التحفيزية والتسويقية لتعزيز كفاءة الإنفاق وتنويع مصادر الدخل الجامعي. كما تتفق نتائج الدراسة مع دراسة القرني (2024) التي أظهرت تفاوتًا في توافر أبعاد الاستدامة المالية ، مما يعكس تحديات مماثلة بين الجامعات السعودية. في المقابل ، تختلف النتائج مع دراسة الشمراني (2024) التي أظهرت وعيًا أكبر في الجامعة بأهمية التخطيط المالي وضرورة توفير مصادر تمويلية مستدامة ومتنوعة ، وكذلك مع دراسة Kalomo & Chama-Chiliba (2022) التي أظهرت أن الإطار المؤسسي الذي يستخدمه بعض الجامعات لا يلبّي احتياجات الاستدامة المالية.

وتشير هذه الفروقات إلى أن بعض الجامعات قد تتمتع بإستراتيجيات أكثر فعالية أو موارد أكبر لتحقيق الاستدامة المالية. لذلك ، من الضروري تحسين التواصل وزيادة التوعية حول آليات كفاءة الإنفاق ، بالإضافة إلى تبني إستراتيجيات واضحة لتعزيز الابتكار والبحث ، مع ضرورة تحسين نظام الحوافز لتعزيز مشاركة أعضاء هيئة التدريس.

السؤال الثاني: ما متطلبات كفاءة الإنفاق لتحقيق الاستدامة المالية في جامعة شقراء من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

للتعرف على المتطلبات ، تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد العينة ، كما يلي:

جدول (7)

يوضح متطلبات كفاءة الإنفاق لتحقيق الاستدامة المالية في جامعة شقراء من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

م	العبارات	درجة الموافقة						المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		عالية		متوسطة		ضعيفة				
		ك	%	ك	%	ك	%			
12	تقييم الاحتياجات الفعلية من الخدمات والتجهيزات التقنية بالجامعة، وربطها بكفاءة الإنفاق لتحقيق أقصى استفادة من الموارد المتاحة.	291	97.3	0	0.0	8	2.7	2.95	0.32	1
10	استقطاب خبراء متميزين لبناء فريق عمل قادر على تطوير إستراتيجيات مبتكرة لترشيد الإنفاق وتعزيز الكفاءة المالية.	277	92.6	22	7.4	0	0.0	2.93	0.26	2

م	العبارات	درجة الموافقة						المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		عالية		متوسطة		ضعيفة				
		ك	%	ك	%	ك	%			
9	تكامل الجهود البحثية والأكاديمية لتطوير حلول مبتكرة للاستدامة المالية، بما يساهم في تحقيق أهداف التنمية المستدامة.	273	91.3	18	6.0	8	2.7	2.89	0.39	3
1	الدعم المؤسسي الكامل من قبل القيادة العليا لتنفيذ مبادرات الاستدامة المالية.	272	91.0	19	6.4	8	2.7	2.88	0.40	4
13	تشكيل لجان مشتركة بين الكليات للاستفادة من الخبرات وتبادل أفضل الممارسات في مجال ترشيد الإنفاق.	258	86.3	41	13.7	0	0.0	2.86	0.34	5
2	رسم إستراتيجية متكاملة لتحقيق التوازن المالي للجامعة عبر تنويع الإيرادات، وتحسين كفاءة الإنفاق، والاستثمار الرشيد في الأصول.	261	87.3	30	10.0	8	2.7	2.85	0.43	6
5	تبسيط الإجراءات التنظيمية وجعلها أكثر مرونة لتعزيز الكفاءة في الإنفاق وتحقيق أقصى استفادة من الموارد المتاحة.	244	81.6	55	18.4	0	0.0	2.82	0.39	7
8	بناء جسور تعاون بين القطاع الخاص والجامعات للمساهمة في تحقيق الاستدامة المالية.	254	84.9	37	12.4	8	2.7	2.82	0.45	8
4	تعزيز الكفاءة المالية في الجامعة والكيانات التابعة لها من خلال أتمتة عمليات المتابعة والرقابة على الإنفاق.	248	82.9	43	14.4	8	2.7	2.80	0.46	9
7	الاستثمار الرشيد في الأوقاف لتعزيز الموارد المالية للجامعة وتحقيق عوائد مستدامة.	244	81.6	47	15.7	8	2.7	2.79	0.47	10
11	وضع مؤشرات قياس دقيقة لتمكين الجامعة من تقييم أدائها المالي واتخاذ قرارات مدروسة لتعزيز الاستدامة.	241	80.6	50	16.7	8	2.7	2.78	0.48	11
15	تأسيس حاضنات ومسرعات أعمال طلابية مستدامة ماليًا لدعم المشاريع الريادية الطلابية.	240	80.3	46	15.4	13	4.3	2.76	0.52	12
3	وضع إستراتيجية مالية مستدامة للجامعة تضمن الاستخدام الأمثل للموارد المالية وتحقق التوازن بين الإيرادات والنفقات.	232	77.6	59	19.7	8	2.7	2.75	0.49	13
6	تأسيس صناديق استثمارية قائمة على الأوقاف والهبات والتبرعات لتمويل البرامج البحثية والمنح الدراسية وتطوير البنية التحتية الجامعية.	210	70.2	76	25.4	13	4.3	2.66	0.56	14

م	العبارات	درجة الموافقة						المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		عالية		متوسطة		ضعيفة				
		ك	%	ك	%	ك	%			
14	تطوير خطط دراسية متوافقة مع متطلبات سوق العمل، مع التركيز على الكفاءة في استثمار الموارد.	214	71.6	68	22.7	17	5.7	2.66	0.58	15
المتوسط الحسابي العام للمحور								2.81	0.27	–

يتضح من الجدول (7) أن متوسطات المحور المتعلق بمتطلبات كفاءة الإنفاق لتحقيق الاستدامة المالية في جامعة شقراء ، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ، تراوحت بين (2.66) و(2.95) من أصل (3.0) درجات ، ويقع ضمن الفئة الثالثة للمقياس المتدرج الثلاثي ، مما يشير إلى استجابة عالية من أفراد العينة. وبلغ المتوسط الحسابي العام (2.81) مع انحراف معياري (0.27) ، مما يدل على توافق آراء أفراد العينة حول متطلبات كفاءة الإنفاق لتحقيق الاستدامة المالية في الجامعة.

حيث احتلت العبارة (12) "تقييم الاحتياجات الفعلية من الخدمات والتجهيزات التقنية بالجامعة وربطها بكفاءة الإنفاق لتحقيق أقصى استفادة من الموارد المتاحة" المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2.95) وانحراف معياري (0.32) وبدرجة عالية. تلتها العبارة (10) "استقطاب خبراء متميزين لبناء فريق عمل قادر على تطوير استراتيجيات مبتكرة لترشيد الإنفاق وتعزيز الكفاءة المالية" بمتوسط حسابي (2.93) وانحراف معياري (0.26) وبدرجة عالية. أما العبارة (6) "تأسيس صناديق استثمارية قائمة على الأوقاف والهبات والتبرعات لتمويل البرامج البحثية والمنح الدراسية وتطوير البنية التحتية الجامعية" ، فقد جاءت في المرتبة الرابعة عشرة بمتوسط حسابي (2.66) وانحراف معياري (0.56) وبدرجة عالية. وفي المرتبة الخامسة عشرة والأخيرة ، جاءت العبارة (14) "تطوير خطط دراسية متوافقة مع متطلبات سوق العمل مع التركيز على الكفاءة في استثمار الموارد" بمتوسط حسابي (2.66) وانحراف معياري (0.58) وبدرجة عالية. وتوضح النتائج أهمية تبني خطط مالية شاملة تركز على تنويع مصادر التمويل وتحقيق التوازن بين النفقات والإيرادات ، مما يسهم في تعزيز الاستدامة المالية للجامعة كما تعكس النتائج وعي أعضاء هيئة التدريس بدور التكنولوجيا في تحسين أنظمة الرقابة المالية وزيادة كفاءة إدارة الموارد. ومع ذلك ، يشير الانخفاض في بعض المتطلبات ، مثل "تأسيس صناديق الأوقاف والهبات" ، إلى وجود تحديات في جذب التمويل ، بينما قد يُعزى ضعف التقييم المتعلق بتطوير الخطط الدراسية إلى قلة تأثيرها المباشر على كفاءة الإنفاق أو إلى اختلاف وجهات النظر حول العلاقة بين المناهج

والاستدامة المالية. وتتفق نتائج الدراسة مع دراستي القرني (2024) والكثيري (2021) ، التي أظهرتا توافقًا كبيرًا بين أفراد العينة بالجامعات السعودية حول المتطلبات التحسينية لكفاءة الإنفاق. كما أكدتا على أهمية تحفيز الجامعات للاستثمار بالتعاون مع القطاع الخاص وتقديم الدعم للمشاريع الاستثمارية ، لتقليص الاعتماد على الإنفاق الحكومي مستقبلًا. وهذه النتائج تعكس الوعي المشترك بأهمية تحسين إدارة الإنفاق وتوفير المتطلبات اللازمة لتحقيق الاستدامة المالية ، خاصة في مجالات تقييم الاحتياجات التقنية واستقطاب الخبراء واستثمار الأوقاف.

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول آليات تحسين كفاءة الإنفاق بجامعة شقراء لتحقيق الاستدامة المالية ومتطلباته باختلاف متغيري (الدرجة العلمية، سنوات الخبرة)؟

- **أولًا: الفروق باختلاف متغير الدرجة العلمية:** لتحديد ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في آليات تحسين كفاءة الإنفاق بجامعة شقراء لتحقيق الاستدامة المالية ومتطلباته بناءً على متغير الدرجة العلمية ، تم استخدام تحليل التباين الأحادي كما يلي:

جدول (8)

نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول آليات تحسين كفاءة الإنفاق بجامعة شقراء لتحقيق الاستدامة المالية ومتطلباته باختلاف متغير الدرجة العلمية

الأبعاد	المجموعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
آليات كفاءة الإنفاق لتحقيق الاستدامة المالية في جامعة شقراء.	بين المجموعات	12.662	2	6.331	37.541	0.001
	داخل المجموعات	49.917	296	0.169		
	المجموع	62.579	298			
متطلبات كفاءة الإنفاق لتحقيق الاستدامة المالية في جامعة شقراء.	بين المجموعات	2.535	2	1.267	19.013	0.001
	داخل المجموعات	19.730	296	0.067		
	المجموع	22.264	298			

يتضح من الجدول (8) أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول آليات تحسين كفاءة الإنفاق بجامعة شقراء لتحقيق الاستدامة المالية ومتطلباته باختلاف متغير الدرجة العلمية ، ولمعرفة اتجاه الفروق ولصالح أي فئة من فئات متغير الدرجة العلمية ، تم استخدام اختبار شيفيه ، وذلك كما يلي:

جدول (9)

نتائج اختبار شيفيه لتحديد اتجاهات الفروق في استجابات أفراد الدراسة حول آليات تحسين كفاءة الإنفاق باختلاف متغير الدرجة العلمية

المحور	الدرجة العلمية	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	أستاذ	أستاذ مشارك	أستاذ مساعد
الآليات	أستاذ	32	1.40	0.13	–	-0.73**	-0.37**
	أستاذ مشارك	69	2.12	0.28	0.73**	–	0.36**
	أستاذ مساعد	198	1.76	0.47	0.37**	-0.36**	–
المتطلبات	أستاذ	32	2.55	0.68	–	-0.27**	-0.30**
	أستاذ مشارك	69	2.82	0.18	0.27**	–	
	أستاذ مساعد	198	2.85	0.13	0.30**		–

** دال عند مستوى (0.01)

يتضح من الجدول (9) والذي يبين نتائج المقارنات البعدية لاستجابات أفراد العينة حول آليات تحسين كفاءة الإنفاق بالجامعة لتحقيق الاستدامة المالية باختلاف متغير الدرجة العلمية ، أن هناك فروق لصالح درجة "أستاذ مشارك" بمتوسط حسابي بلغ (2.12) ، حيث يبدون تأييدًا أكبر لآليات تحسين كفاءة الإنفاق ، كما أظهرت الدراسة وجود فروق لصالح درجة "أستاذ مساعد" بمتوسط حسابي بلغ (1.76)؛ حيث يبدون موافقة أكبر على آليات تحسين كفاءة الإنفاق في الجامعة لتحقيق الاستدامة المالية.كما بيَّنت نتائج المقارنات البعدية لاستجابات أفراد العينة حول متطلبات كفاءة الإنفاق لتحقيق الاستدامة المالية بجامعة شقراء باختلاف متغير الدرجة العلمية ، أنها لصالح من درجتهم العلمية أستاذ مساعد بمتوسط حسابي (2.85) ، حيث يوافقون بدرجة أكبر على متطلبات كفاءة الإنفاق.

وفي المجمل ، تعكس هذه النتائج وعيًا وإدراكًا متزايدًا لأهمية كفاءة الإنفاق بين أعضاء هيئة التدريس في الجامعة ، ولكن بنسب متفاوتة حسب الدرجة العلمية ، وهذا يمكن أن يساعد الإدارة العليا في الجامعة على توجيه الجهود لتوعية وتدريب جميع الأعضاء الأكاديميين؛ مما يعزز من فعالية البرامج والإستراتيجيات المالية لتحقيق الاستدامة المطلوبة.

- **ثانيًا: الفروق باختلاف متغير سنوات الخدمة:** لمعرفة إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد العينة حول آليات تحسين كفاءة الإنفاق بجامعة شقراء لتحقيق الاستدامة المالية ومتطلباته باختلاف سنوات الخدمة؛ تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين ، وذلك كما يلي:

جدول (10)

نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول آليات تحسين كفاءة الإنفاق بجامعة شقراء

الأبعاد	سنوات الخدمة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الآليات	5 إلى أقل من 10 سنوات	82	1.90	0.54	1.896	0.060
	10 سنوات فأكثر	217	1.77	0.42		
المتطلبات	5 إلى أقل من 10 سنوات	82	2.98	0.03	11.206	0.001
	10 سنوات فأكثر	217	2.75	0.30		

يتضح من الجدول (10) أنه لا توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول آليات تحسين كفاءة الإنفاق بالجامعة باختلاف متغير سنوات الخبرة ، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة (0.060) ، وهي قيمة أكبر من (0.05) أي غير دالة إحصائيًا ، مما يدل على تقارب الاستجابات باختلاف سنوات خبرتهم.

في حين بيَّنت النتائج بالجدول (10) أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول متطلبات كفاءة الإنفاق لتحقيق الاستدامة المالية بالجامعة باختلاف متغير سنوات الخبرة ، لصالح من خبرتهم تتراوح بين 5 إلى أقل من 10 سنوات بمتوسط حسابي (2.98) وبانحراف معياري (0.03) ، أي أن من خبرتهم تتراوح بين 5 إلى أقل من 10 سنوات يوافقون بدرجة أكبر على متطلبات كفاءة الإنفاق لتحقيق الاستدامة المالية بالجامعة. كما تشير النتائج إلى وجود توافق عام بين أعضاء هيئة التدريس حول آليات تحسين كفاءة الإنفاق ، بينما تبرز الفئة التي تتراوح خبرتها بين 5 إلى أقل من 10 سنوات كأكثر الفئات دعمًا لمتطلبات كفاءة الإنفاق لتحقيق الاستدامة المالية ، ويمكن أن يُعزى إلى مزيج من الخبرة العملية والاحتكاك المباشر مع التغيرات والتحديات في بيئة العمل الأكاديمي؛ مما يتطلب اهتمامًا أكبر من الجامعة لتفعيل إستراتيجيات فعالة تستند إلى هذه الفروق في الاستجابات.

خلاصة لأبرز نتائج الدراسة:

1. أن هناك موافقة متوسطة بين أفراد العينة على آليات كفاءة الإنفاق لتحقيق الاستدامة المالية بالجامعة ، وذلك يتمثل في موافقة أفراد العينة بحيادية على (اعتماد المنصات التعليمية الرقمية لتقديم المقررات النظرية والمواد العامة ، وكذلك إعادة هيكلة الكليات والأقسام بما يتوافق مع المتطلبات التنموية الحالية والمستقبلية).

2. أن هناك موافقة عالية بين أفراد العينة على متطلبات كفاءة الإنفاق لتحقيق الاستدامة المالية في جامعة شقراء من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، ومن أبرز المتطلبات (تقييم الاحتياجات الفعلية من الخدمات والتجهيزات التقنية بالجامعة، وربطها بكفاءة الإنفاق لتحقيق أقصى استفادة من الموارد المتاحة، وكذلك استقطاب خبراء متميزين لبناء فريق عمل قادر على تطوير إستراتيجيات مبتكرة لترشيد الإنفاق وتعزيز الكفاءة المالية).
3. أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول آليات تحسين كفاءة الإنفاق بجامعة شقراء لتحقيق الاستدامة المالية باختلاف متغير الدرجة العلمية، لصالح من درجتهم العلمية أستاذ مشارك وأستاذ مساعد.
4. أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول متطلبات كفاءة الإنفاق لتحقيق الاستدامة المالية في الجامعة باختلاف متغير الدرجة العلمية، لصالح من درجتهم العلمية أستاذ مساعد.
5. لا توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول آليات تحسين كفاءة الإنفاق بالجامعة لتحقيق الاستدامة المالية باختلاف متغير سنوات الخبرة.
6. أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول متطلبات كفاءة الإنفاق لتحقيق الاستدامة المالية بالجامعة باختلاف متغير سنوات الخبرة، لصالح من خبرتهم تتراوح بين 5 إلى أقل من 10 سنوات.

توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة، توصي الدراسة بما يلي:

1. تعزيز وعي أعضاء هيئة التدريس بالجامعة بأهمية كفاءة الإنفاق، من خلال نشر ثقافة الترشيد في استخدام الموارد المالية، وتنظيم ورش عمل ودورات تدريبية حول مفاهيم كفاءة الإنفاق والاستدامة المالية.
2. تحسين آليات الرقابة المالية بالجامعة، من خلال تعزيز أنظمة الرقابة الداخلية لضمان استخدام الموارد المالية بشكل فعال، وإجراء مراجعات دورية للإنفاق لتحديد أوجه القصور واقتراح التحسينات المناسبة.

3. تبني تقنيات حديثة لإدارة الموارد بالجامعة ، كاستخدام أنظمة إلكترونية متقدمة لإدارة الميزانية والإنفاق ، كأنظمة تخطيط موارد المؤسسات (ERP) ، وتطبيق أدوات التحليل المالي لمراقبة الإنفاق وتقييم الأداء المالي.
4. تعزيز الشراكة بين الجامعة والقطاع الخاص ، والبحث عن فرص للتعاون لتمويل المشاريع.

مقترحات الدراسة:

1. إجراء دراسة عن آليات ومتطلبات تحسين كفاءة الإنفاق لتحقيق الاستدامة المالية بجامعات أخرى وبمناطق أخرى.
2. إجراء دراسة عن التحديات التي تواجه تحسين كفاءة الإنفاق لتحقيق الاستدامة المالية بجامعة شقراء
3. إجراء دراسة مقارنة حول آليات تحسين كفاءة الإنفاق لتحقيق الاستدامة المالية في الجامعات الحكومية والأهلية.

قائمة المصادر و المراجع

المراجع العربية:

جمعة ، السيد علي. (2020). التمويل المستدام للتعليم الجامعي: الآليات والخيارات. *مجلة كلية التربية– جامعة بورسعيد* ، 31(1) ، 57 – 95.

الحماد ، أمل بنت إبراهيم ، والنوح ، عبد العزيز بن سالم بن محمد. (2022). تجارب عالمية في الشراكة الاستثمارية بين الجامعات والقطاع الخاص في مجال التعليم العالي وسبل الاستفادة منها: حاضنات الأعمال الجامعية نموذجًا. *مجلة التربية– جامعة الأزهر* ، 1(194) ، 449 – 486.

الحمدان ، جاسم محمد ، والعازمي ، مزنة سعد. (2021). *أسس في اقتصاديات التعليم*. دار المسيلة للنشر والتوجيه والتوزيع ، الكويت.

الخريجي ، مشاعل بنت فهد. (2021). قياس كفاءة الإنفاق الحكومي في المملكة العربية السعودية: دراسة مقارنة بمجموعة الدول العشرين. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية* ، جامعة الإمام محمد بن سعود الاسلامية ، (59) ، 225 – 284.

الراجحي ، إلهام بنت نايف محمد. (2024). حوكمة نفقات التعليم لتحسين كفاءة الإنفاق: سيناريو مستقبلي. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس* ، رابطة التربويين العرب ، (149) ، 297 – 328.

رؤية المملكة 2030. (2022). برنامج الاستدامة المالية.

الشمراني ، نوال بنت محمد مستور. (2024). واقع الاستدامة المالية بجامعة تبوك ومتطلبات تطويره من وجهة نظر القيادات الأكاديمية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس* ، رابطة التربويين العرب ، (150) ، 267 – 302.

عبيدات ، ذوقان ، وآخرون. (2016). *البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه* (ط. 18). دار الفكر للطباعة والنشر ، عمان ، الأردن.

العريفي ، دلال بنت عبدالرحمن ، وبن سيف ، ريما بنت سيف ، والمفيز ، خولة بنت عبدالله. (2022). دور الحوكمة في تحسين كفاءة الإنفاق بالجامعات الحكومية السعودية. *مجلة الفنون والآداب وعلوم الإنسانيات والاجتماع* ، كلية الإمارات للعلوم التربوية ، (81) ، 123 – 145.

العساف ، صالح بن حمد. (2012). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية* (ط. 2). دار الزهراء ، الرياض.

العمري ، ماجد بن فهد بن يحي. (2019). تصور مقترح لتحول إدارات الجامعات نحو الاستدامة في ضوء خبرات الجامعات العالمية. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة* ، 8(2) ، 20 – 52.

القرني ، عبد الله عالي. (2024). تصور مقترح لتحقيق الاستدامة المالية بجامعة تبوك في ضوء الجامعة الاستثمارية. *مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع* ، كلية الإمارات للعلوم التربوية ، (105) ، 1 – 53.

قروف ، محمد ، و العمراوي ، سليم. (2020). قياس وتحليل أثر مؤشرات الاستدامة المالية على النمو الاقتصادي في الجزائر للفترة 1990-2018. *مجلة مجاميع المعرفة* ، 6 ، (2) ،109 – 128.

الكثيري ، نورة نافع علي. (2021). أثر الإنفاق الحكومي على كفاءة مؤسسات التعليم الجامعي في المملكة العربية السعودية. *المجلة الإلكترونية الشاملة متعددة التخصصات* ، (43) ، 1 – 18.

محمود ، حمد (2021). *دور موازنة البرامج والأداء في ضبط الإنفاق العام: دراسة ميدانية على وزارة المالية والتخطيط الاقتصادي وديوان الحسابات القومي* [رسالة ماجستير منشورة] جامعة النيلين ، الخرطوم.

مسعودي. عبد الهادي ، ومسعودي ، خيرة. (2019). آفاق وفرص التمويل الإسلامي المستدام: دراسة في الأبعاد الأخلاقية والتنموية. *مجلة دفاتر اقتصادية* ، 10(1) ، 519 – 536.

المغامسي ، مها حمود فالح. (2019). سيناريوهات التمويل الذاتي لدعم تمويل التعليم الجامعي الحكومي في جامعة طيبة. *المجلة الدولية للآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية* ، الأكاديمية العربية للعلوم الإنسانية والتطبيقية ، (27) ، 126 – 174.

هيئة كفاءة الإنفاق والمشروعات الحكومية. (2022). دليل استرشادي لرفع كفاءة الإنفاق في مؤسسات التعليم العالي.

المراجع العربية المترجمة: Arabic references in English

Al-Arifi, Dalal bint Abdulrahman, Ben Saif, Rima bint Saif, and Al-Mufeez, Khawla bint Abdullah. (2022). The role of governance in improving spending efficiency in Saudi public universities. (in Arabic). *Journal of Arts, Literature, Humanities, and Social Sciences*, Emirates College for Educational Sciences, (81), 123-145.

Al-Assaf, Saleh bin Hamad. (2012). *Introduction to Research in Behavioral Sciences* (2nd ed.). (in Arabic). Dar Al-Zahraa, Riyadh.

Efficiency of Spending and Government Projects Authority. (2022). Guidance manual for enhancing spending efficiency in higher education institutions. (in Arabic).

Goma'ah, Al-Sayyed Ali. (2020). Sustainable financing for higher education: Mechanisms and options. (in Arabic). *Journal of College of Education*, Port Said University, 31(1), 57-95.

Guerouf, Mohamed, & El-Omraoui, Salim. (2020). Measuring and Analyzing the Impact of Financial Sustainability Indicators on Economic Growth in Algeria for the Period 1990-2018. (in Arabic). *Majami' Al-Ma'rifa Journal*, 6(2), 109-128.

Al-Hamdan, Jasim Mohammed, and Al-Azmi, Mazna Saad. (2021). *Foundations in the economics of education.* (in Arabic). Dar Al-Maseela for Publishing, Guidance, and Distribution, Kuwait.

Al-Hammad, Amal bint Ibrahim & Al-Nouh, Abdulaziz bin Salem bin Mohammed. (2022). Global experiences in investment partnerships between universities and the private sector in higher education and ways to benefit from them: University business incubators as a model. (in Arabic). *Journal of Education*, Al-Azhar University, 1(194), 449-486.

Al-Kathiri, Nora Nafi Ali. (2021). The impact of government spending on the efficiency of higher education institutions in the Kingdom of Saudi Arabia. (in Arabic). *Comprehensive Multidisciplinary Electronic Journal*, (43), 1-18.

Al-Kharji, Mashael bint Fahd. (2021). Measuring the efficiency of government spending in the Kingdom of Saudi Arabia: A comparative study with the G20 countries. (in Arabic). Journal of Humanities and Social Sciences, Imam Muhammad bin Saud Islamic University, (59), 225-284.

Mahmoud, Hamad (2021). *The role of program and performance budgeting in controlling public spending: A field study on the Ministry of Finance and Economic Planning and the National Audit Office* [Published Masters Thesis]. (in Arabic). University of the Nilein, Khartoum.

Masoudi, Abdel Hadi & Masoudi, Khayra. (2019). Perspectives and opportunities for sustainable Islamic financing: A Study on Ethical and Development Dimensions. (in Arabic). *Journal of Economic Notebooks*, 10(1), 519-536.

Al-Mughamisi, Maha Hamoud Falih. (2019). Scenarios of self-financing to support funding for governmental higher education in Taibah University. (in Arabic). *International Journal of Arts, Humanities, and Social Sciences,* Arab Academy of Humanities and Applied Sciences, (27), 126-174.

Obaidat, Thuqan, Adas, Abdul Rahman, & Abdul Haq, Kaid. (2016). *Scientific Research: Concepts, Tools, and Methods* (18th ed.). (in Arabic). Dar Al-Fikr for Printing and Publishing, Amman, Jordan.

Al-Omari, Majed bin Fahd bin Yahya. (2019). A proposed concept for the transformation of university administrations towards sustainability in the light of global universities experiences. (in Arabic). *International Journal of Specialized Education*, 8(2), 20-52.

Al-Qarni, Abdullah Aali. (2024). A Proposed Concept for Achieving Financial Sustainability at Tabuk University in the Light of the Investment University. (in Arabic). *Journal of Arts, Literature, Humanities, and Social Sciences,* Emirates College for Educational Sciences, (105), 1-53.

Al-Rajhi, Ilham bint Naif Mohammed. (2024). Governance of education expenditure to improve spending efficiency: A future scenario. (in Arabic). *Arab Studies in Education and Psychology*, Arab Educational League, (149), 297-328.

Saudi Vision 2030. (2022). Financial sustainability program. (in Arabic).

Al-Shammrani, Nawal bint Mohammed Mastour. (2024). The reality of financial sustainability at Tabuk University and requirements for its development from the perspective of academic leaders. (in Arabic). *Arab Studies in Education and Psychology*, Arab Educational League, (150), 267-302

المراجع الأجنبية: References

Di Carlo, F., Modugno, G., Agasisti, T., & Catalano, G. (2019). Changing the accounting system to foster universities' financial sustainability: first evidence from Italy. *Sustainability*, 11(21), 6151. https://doi.org/10.3390/su11216151

Duong, K. D., Huynh, T. N., Van Nguyen, D., & Phane Le, H. T. (2022). How innovation and ownership concentration affect the financial sustainability of energy enterprises: evidence from a transition economy. *Heliyon, 8*(9), 1-8. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e10474

Kalomo, C., & Chama-Chiliba, C. (2022). Assessing the internal financial capacity of the University of Zambia for financial sustainability. *Open Journal of Business and Management, 10*(4), 2115-2126. https://doi.org/10.4236/ojbm.2022.104107

Riachi, C. K. (2021). *Determinants of financial sustainability of universities: a case of Strathmore University* [Ph.D. dissertation]. Strathmore University, Nairobi, Kenya. http://hdl.handle.net/11071/12513

المواقع الالكترونية: Website

موقع جامعة شقراء (2024). الصفحة الرئيسة https://www.su.edu.sa.

Alnasser, A. (2026). Female Students teachers' level of knowledge of the kindergarten department about indicators of early childhood learning disabilities, *Journal of Educational Science, 14* (1), 72 - 103. 10.54643/1951-014-001-003

Female Students teachers' level of knowledge of the kindergarten department about indicators of early childhood learning disabilities

Dr. Abdulrahman Abdulkareem Alnasser
Assistant Professor of Special Education, Department of Special Education,
College of Education, Majmaah University
aa.alnasser@mu.edu.sa

Abstract:

The study aimed to identify the level of knowledge of kindergarten department students teachers of indicators of early childhood learning disabilities, with a sample of 36 female students from the Kindergarten Department at Al-Majmaah University who are studying the field training course, based on the prescriptive method, a Questionnaire of indicators of visual cognitive difficulties, auditory perception, motor cognition, memory and attention indicators, and also and statistical sciences package for data analysis. The results showed that: the level of knowledge among female students teachers in the kindergarten section of indicators of early childhood learning difficulties is at an average arithmetic level (117.111); Discrepancies in sample knowledge level between indicators' dimensions, with attention difficulty indicators receiving the highest averages (25.08); It also revealed that there were no statistically significant discrepancies at 0.05 between the sample of the study according to training; and no differences depending on the graduate Points Average.

Keywords: Female students teachers, learning disabilities indicators, visual cognitive difficulties, perception, motor cognition, memory, attention.

الناصر ، عبد الرحمن. (2026).مستوى معرفة الطالبات المعلمات بقسم رياض الأطفال بمؤشرات صعوبات التعلم في مرحلة الطفولة المبكرة . *مجلة العلوم التربوية* ، *14* (1) ، 72 - 103 . 10.54643/1951-014-001-003

مستوى معرفة الطالبات المعلمات بقسم رياض الأطفال بمؤشرات صعوبات التعلم في مرحلة الطفولة المبكرة

د. عبد الرحمن بن عبد الكريم الناصر[1]

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى معرفة الطالبات المعلمات بقسم رياض الأطفال بمؤشرات صعوبات التعلم النمائية في مرحلة الطفولة المبكرة ، على عينة مكونة من (36) طالبة من قسم رياض الأطفال بجامعة المجمعة المسجلات لمقرر التدريب الميداني ، واستخدم البحث المنهج الوصفي ، واستبانة تشتمل على مؤشرات صعوبات الأدراك البصري ، الأدراك السمعي ، الأدراك الحركي ، الذاكرة ، ومؤشرات صعوبات الانتباه ، كما اعتمدت الدراسة على الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لتحليل البيانات. وتوصلت النتائج إلى: وجود مستوى معرفة مرتفع لدى الطالبات المعلمات بقسم رياض الأطفال بمؤشرات صعوبات التعلم في مرحلة الطفولة المبكرة عند متوسط حسابي (117.111)؛ ووجود فروق في مستوى معرفة العينة بين أبعاد هذه المؤشرات ، في اتجاه صعوبات التعلم المتعلقة بصعوبات الانتباه بمتوسط حسابي (25.08)؛ ولم تكشف النتائج عن فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) تبعًا للمعدل التراكمي ، والدورات التدريبية.

الكلمات المفتاحية: الطالبات المعلمات ، مؤشرات صعوبات التعلم ، صعوبات التعلم المتعلقة بالإدراك: (البصري ، السمعي ، والحركي) ، الانتباه .

(1) أستاذ التربية الخاصة المساعد بقسم التربية الخاصة، كلية التربية بجامعة المجمعة، aa.alnasser@mu.edu.sa

المقدمة:

تتزايد أهمية دراسة مؤشرات التعرف على صعوبات التعلم النمائية بتزايد أعداد الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم حسبما أشار القرني والقفاري (2022) حيث أشار إلى أن نسبة المحالين إلى برامج صعوبات التعلم (7%) في المملكة العربية السعودية مما يستدعي التعرف والتدخل المبكر ، كما أظهرت العديد من الدراسات العربية والأجنبية حديثًا ، والتي اهتمت بالتعرف على مؤشرات صعوبات التعلم النمائية في المرحلة المبكرة للطفولة ، مثل دراسات الباز والبتال (2016)؛ الجديعي والغامدي (2022)؛ حسن وآخرون (2012)؛ الحطاح (2021)؛ خليفة ونجاتي (2022)؛ الزومان (2020)؛ السبيعي والصياد (2020)؛ العبد الجبار والعمر (2015)؛ العسيري والقرني (2023)؛ القرني والقفاري (2022)؛ الزامل (2020)؛ مقابلة ومسعود (2022) عربيًا. وأجنبيًا دراسات كل من(2024) Ruoba & Haidar؛ (2000) Anselmo et al؛ (2013) Chu et al؛ (2023) Alramamneh & Al-Sabayleh؛(2019) Morgan et al ، نتائج متباينة تتعلق بمؤشرات صعوبات التعلم النمائية المبكرة.

وحيث تشير دراسة الجديعي والغامدي (2022). إلى أن التعرف على مؤشرات صعوبات التعلم في مرحلة الطفولة المبكرة يحتاج إلى التدريب والتخطيط والتدخل مبكرًا خلال مرحلة رياض الأطفال نظرًا لأهميتها البالغة في اكتشاف الطفل المبكر وتعلمه لاحقًا لا سيما وأن مرحلة الطفولة المبكرة تعد هي أهم المراحل التعليمية المؤثرة في حياة الطفل ومستقبله التعليمي لاحقًا. وفي ذات الصدد أورد كل من القرني والقفاري (2022)؛ الزومان (2020)؛ الوائلي ومنصور (2018)؛ ماماريلا وبازاجاليا (Mammarella & Pazzagalia .2010) مجموعة من المؤشرات النمائية التي تستوجب التدخل متمثلة في: "مشكلات الأدراك البصري" ، التي تُعد من أكثر المؤشرات والمشكلات شيوعًا في "مرحلة الطفولة المبكرة" والتي تُمثل أهم أسباب صعوبات القراءة ، والكتابة ، والحساب ، ويشير ماماريلا وبازاجاليا (Mammarella & Pazzagalia .2010) بأن نسبة (15 – 20%) من ذوي صعوبات التعلم لديهم مشكلات تتعلق بالإدراك البصري.

وكما يشير محمد (2006 كما ورد في الزومان ، 2020) إلى قصور المهارات قبل الأكاديمية (مهارات التعرف الصوتي ، والأعداد والألوان) والتي يشير إلى أنها تمثل ما نسبته (5.56%) من مؤشرات صعوبات التعلم النمائية خلال الطفولة المبكرة ، ورياض الأطفال ، وبضيف الزومان (2020) بأن التعرف على مؤشرات صعوبات التعلم خلال الطفولة المبكرة أمر معقدًا وليس سهلًا ،

كما أن المؤشرات نفسها في أغلب الأحيان قد تكون غير واضحة ، ويشير الزامل (2020) إلى قصور الطفل في التعرف على الأشكال والأرقام كمؤشرات للمهارات الرياضية قبل الأكاديمية والتي يعد إتقانها شرطًا للأداء الأكاديمي في الرياضيات والعمليات الحسابية الناجحة لاحقًا. حيث قسمها الزامل (2020) إلى: أولًا: مهارات التعرف على الأشكال وتشمل هذه المجموعة: قدرة الطفل على التعرف على الأشكال والتمييز بين الأشكال بسهولة؛ التمييز بين الأشكال المغلقة والمفتوحة ، التركيب؛ دمج الأشكال؛ تكوين أشكال متباينة. ثانيًا: مهارات التعرف على الأرقام والتي تشمل: قدرة الطفل على العد من (1 – 10)؛ تمييز الأرقام بسهولة؛ الترتيب تصاعديًا وتنازليًا ، المقارنة بين أكبر من وأصغر؛ مطابقة الأرقام؛ تصنيف زوجي وفردي.

ويضيف الباحث بأن التعرف على الأطفال الذين لديهم صعوبات النمائية أو المعرضين لخطر الإصابة بصعوبات التعلم يعد أمرًا مهمًا وضرورة ملحة في ظل الإحصاءات التي تشير إلى أن انتشار نسبة صعوبات التعلم تقدر ب (5 – 10%) بين عدد الطلبة في المدارس السعودية ، حسب تقرير مركز الملك سلمان للإعاقة (2017) ويضيف الباحث بأن التعرف على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم خلال مرحلة رياض الأطفال أمرًا معقدًا وصعبًا ويتطلب مستوى جيد من المعرفة العلمية بمؤشرات صعوبات التعلم المبكرة ، واتباع منهجية صارمة ودقيقة في تسجيل الملاحظات ، مما يرمي على عاتق معلمات رياض الأطفال مسئولية علمية كبيرة تتطلب الدقة والملاحظة الجيدة ، والإلمام بخصائص ذوي صعوبات التعلم المعرفية والأكاديمية والسلوكية.

لذا كان من الأهمية بمكان دراسة "مستوى معرفة الطالبات المعلمات بقسم رياض الأطفال في جامعة المجمعة بمؤشرات صعوبات التعلم في مرحلة الطفولة المبكرة" "موضوع الدراسة الحالية" نظرًا لأن معرفة معلمات رياض الأطفال بهذه المؤشرات قد يساعد بلا شك في عملية التشخيص المبكر ومن ثم اختيار الأساليب والاستراتيجيات التدريسية الملائمة التي من خلالها يمكن على تحديد جوانب القصور ووضع الاستراتيجية المناسبة في علاجها ، بالاستفادة من جوانب القوة لدى الطفل وتوجيهها توجيهًا سليمًا ، بما يسهم في تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية المنشودة ، كما أن هذه الدراسة "حسب رأي الباحث" كم أنها قد تمثل امتدادًا إلى سلسلة الدراسات التربوية في مجال التعرف على ذوي صعوبات التعلم في المراحل البكرة من الطفولة ، والتي ربما فتحت المجال للباحثين والمهتمين في مجال تعليم ذوي صعوبات التعلم الطريق إلى المزيد من الدراسات في المجال والمجالات ذات الصلة.

مشكلة الدراسة:

أظهرت العديد من الدراسات التي أُجريت حول مؤشرات التعرف على ذوي صعوبات التعلم النمائية في مرحلة الطفولة المبكرة ، مثلًا: الجديعي والغامدي (2022)؛ خليفة ويونس (2022)؛ الزامل (2020)؛ السبيعي والصياد (2020)؛ الحطاح (2012) مشكلات تتعلق بقياس مؤشرات التعرف على صعوبات التعلم ومستوى معرفة معلمات رياض الأطفال بهذه المؤشرات المنبئة عن خطر الإصابة بصعوبات التعلم ، على الرغم من تباين عيناتها أهدافها ، فقد ستهدف الجديعي والغامدي (2022) قياس مستوى مؤشرات صعوبات التعلم النمائية ، وخليفة ويونس (2022) المؤشرات التحذيرية لصعوبات التعلم في مرحلة الطفولة المبكرة ، الزامل (2020) مؤشرات التعرف على صعوبات التعلم في الرياضيات في مرحلة رياض الأطفال ، السبيعي والصياد (2020) مدى إلمام معلمات رياض الأطفال بمؤشرات صعوبات التعلم؛ الحطاح (2012) دراسة المؤشرات التنبؤية لمهارات ما قبل الأكاديمية لذوي صعوبات التعلم لأطفال ما قبل المدرسة ، وما يلاحظه الباحث على مجموعة هذه الدراسات على الرغم ما توصلت إليه من نتائج متباينة تبعًا لتباين أُطرها الزمنية والمكانية التي أُجريت فيها وبيئاتها المختلفة إلا أنها لم تتناول دراسة مؤشرات التعرف على ذوي صعوبات التعلم في مرحلة الطفولة المبكرة لدى عينة من الطالبات المعلمات (طالبات التدريب الميداني) لاسيما وأن التعرف المبكر من خلال ما يظهر من مشكلات كمؤشرات نمائية لصعوبات مبكرة في التعلم ، قد يساعد على محاولة التغلب المبكر أو تقليل تأثيرها وحدتها.

وفي ضوء ما يتميز به ذوي صعوبات التعلم النمائية في مرحلة الطفولة المبكرة من خصائص (معرفية ، سلوكية ، اجتماعية) مما أدى ذلك إلى قلة توفر نماذج التشخيص المبكر في مرحلة الطفولة المبكرة للتعرف على الطلبة المعرضين لخطر الاصابة بصعوبات التعلم ، لدى معلمات رياض الأطفال وأساليب وأدوات تشخيص دقيقة أو قوائم تقدير قوية عن مؤشرات صعوبات التعلم في مرحلة الطفولة المبكرة ، في ظل ما يقمن به معلمات رياض الأطفال من أدوار تربوية وتعليمية التي قد تشكل حياة الطفل التعليمية مستقبلًا. وهذا ما دفع الباحث إلى إجراء الدراسة الحالية ، والتي تتمثل في محاولة الإجابة عن التساؤلات التالية:

1. ما مستوى معرفة الطالبات المعلمات بقسم رياض الأطفال في جامعة المجمعة بمؤشرات صعوبات التعلم في مرحلة الطفولة المبكرة؟
2. هل توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (α=0.05) في مستوى معرفة الطالبات المعلمات بقسم رياض الأطفال بمؤشرات صعوبات التعلم في مرحلة الطفولة المبكرة حسب الأبعاد:

مؤشرات صعوبات الإدراك البصري ، مؤشرات صعوبات الأدراك السمعي ، مؤشرات صعوبات الأدراك الحركي ، مؤشرات صعوبات التذكر ، ومؤشرات صعوبات الانتباه؟

3. هل توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (α=0.05) في مستوى معرفة الطالبات المعلمات بقسم رياض الأطفال بمؤشرات صعوبات التعلم في مرحلة الطفولة المبكرة تبعًا للمعدل التراكمي ، والدورات التدريبية؟

أهمية الدراسة: تتمثل أهمية "الدراسة الحالية" من حيث أهميتها:

النظرية: تكمن أهمية الدراسة في جانبها النظري من حيث:

1. التعرف على مستوى معرفة الطالبات المعلمات قسم رياض الأطفال بمؤشرات صعوبات التعلم في مرحلة الطفولة المبكرة ، والتعرف الفروق الدالة احصائيًا في ضوء بعض المتغيرات.
2. قد تسهم الدراسة نظريًا من خلال تزويدها للباحثين في التربية الخاصة ، فيما يتعلق بدراسة مؤشرات التعرف على صعوبات التعلم في المراحل المبكرة من الطفولة مزيدًا من الحقائق العلمية والمفاهيم النظرية حول التعرف على صعوبات التعلم النمائية خلال مرحلة رياض الأطفال ، مما يمثل إثراءً للمكتبة العلمية.
3. كما أنها يمكن أن تمهد لإجراء مزيدًا من الدراسات في مجال مؤشرات صعوبات التعلم النمائية.

تطبيقيًا: تتمثل في الاعتبارات التالية:

1. قد تسهم نتائج الدراسة الحالية في تطوير البرامج والخطط الدراسية لأعداد معلمات الطفولة المبكرة قبل واثناء الخدمة.
2. قد تساهم نتائج الدراسة الحالية في استحداث برامج دبلوم أو دورات تدريبية تتعلق بمؤشرات صعوبات التعلم بالمرحلة الطفولة المبكرة موجهة للعاملين في مرحلة الطفولة المبكرة.

أهداف الدراسة: تهدف هذه الدراسة إلى:

1. التعرف على مستوى معرفة الطالبات المعلمات بقسم رياض الأطفال بمؤشرات صعوبات التعلم في مرحلة الطفولة المبكرة.

2. معرفة الفروق في مستوى معرفة الطالبات المعلمات بقسم رياض الأطفال بمؤشرات صعوبات التعلم في مرحلة الطفولة المبكرة حسب الأبعاد: مؤشرات صعوبات الإدراك البصري ، مؤشرات صعوبات الأدراك السمعي ، مؤشرات صعوبات الأدراك الحركي ، مؤشرات صعوبات التذكر ، ومؤشرات صعوبات التعلم المتعلقة بصعوبات الانتباه.
3. معرفة مستوى معرفة الطالبات المعلمات بقسم رياض الأطفال بمؤشرات صعوبات التعلم في مرحلة الطفولة المبكرة تبعًا للمعدل التراكمي ، وحضور الدورات التدريبية.

حدود الدراسة:

تتحدد "الدراسة الحالية" في نتائجها في:

- **الحدود الموضوعية**: اقتصرت الدراسة على موضوع مستوى معرفة الطالبات المعلمات بقسم رياض الأطفال في جامعة المجمعة بمؤشرات صعوبات التعلم في مرحلة الطفولة المبكرة.
- **الحدود البشرية**: الطالبات المعلمات بقسم رياض الأطفال.
- **الحدود المكانية**: قسم رياض الأطفال بجامعة المجمعة.
- **الحدود الزمنية**: الفصل الثاني من العام الدراسي 1444 – 1445هـ الموافق: 2023 – 2024م.

مصطلحات الدراسة:

الطالبات المعلمات: ويعرف الباحث الطالبة المعلمة بأنها طالبة ملتحقة بقسم رياض الأطفال وأشرفت على أنهاء المرحلة الجامعية ، أي في المستوى الأخير (الثامن) وأنهت المقررات النظرية التخصصية ومسجلة مقرر التدريب الميداني حيث تطبق في الروضة كمعلمة متدربة.

مرحلة رياض الأطفال: تُعرف بأنّها مؤسسات البرامج التربوية التي تُقدم للطفل خلال الطفولة المبكرة (ما قبل المدرسة) ، ممن تتراوح أعمارهم بين (3 – 6) سنوات ، تهتم بتطوير مهارات وتعليم الطفل والتعرف على مشكلاته النمائية ، وإعداده للمدرسة (العيسوي والقرني ، 2023).

مؤشرات صعوبات التعلم: هي الصعوبات والأعراض للتعرف على ذوي صعوبات التعلم والتي تشير التباين الواضح في مستوى قدرات الطفل وتحصيله الأكاديمي في جوانب التعبير اللفظي ، الإصغاء والاستيعاب اللفظي ، الكتابة ، القراءة ، استيعاب المادة المقروءة ، العد ، الاستدلال الرياضي ، أو أن يكون لديه اضطراب في إحدى العمليات النفسية مثل: الذاكرة ، الانتباه ، التفكير والإدراك ، أن

تكون الصعوبات غير ناتجة عن عوق عقلي أو اضطراب سلوكي أو أسباب حسية أو أية أسباب أخرى لها علاقة بعدم ملائمة ظروف التعلم أو الرعاية الأسرية.. (الدليل التنظيمي للتربية الخاصة ،1437)

ويعرفها الباحث اجرائيًا بأنها: الأعراض والمظاهر التي تظهر على الأطفال في مرحلة رياض الأطفال وقبل دخول المدرسة والتي تشير إلى خطر الاصابة بصعوبات التعلم مستقبلًا.

صعوبات التعلم: Learning Disabilities

وفقا للدليل التنظيمي للتربية الخاصة (1437هـ) تعرف صعوبات التعلم "بأنها اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات الأساسية مثل: (اللغة ، القراءة ، الحساب ، أو التهجي). تنشأ نتيجة لاحتمال وجود اضطرابات وظيفية في المخ أو اضطرابات سلوكية أو انفعالية. مع استبعاد عوامل التأخر العقلي ، الحرمان الحسي ، العوامل البيئية أو الثقافية" (ص.10). ويشير أبو نيان (2015) إلى تعريف اللجنة الوطنية الأمريكية لصعوبات التعلم ، والذي يعرفها بأنها "مجموعة من الصعوبات غير المتجانسة من الاضطرابات التي تتمثل في صعوبات واضحة في القدرة على الاستماع ، والكلام ، القراءة ، الكتابة ، والاستدلال الرياضي" (ص.18). وتعرفها الجمعية الأمريكية "بأنها إعاقة مستقلة بذاتها ، ومستديمة مدى حياة الفرد ، ويمتد تأثيرها إلى النواحي النفسية والاجتماعية ، والمهنية والأنشطة الحياتية اليومية" (معوض وآخرون ، 2015 ، ص.255).

الإطار النظري والدراسات السابقة:

مفهوم صعوبات التعلم:

استخدمت العديد من المصطلحات في تعريف صعوبات التعلم مثلًا: الديسلكسيا ، العجز القرائي ، وصعوبات التعلم النمائية ، عمى الكلمات ، والتخلف القرائي المحدد ، الإعاقة الخفية ، وغيرها من المصطلحات التي تناولها الباحثين والخبراء في مجال التربية الخاصة. وبجانب ذلك يذكر الحروب (2012) أن النقاش حول "صعوبات التعلم" مازال قائمًا في كثير التقارير التربوية المتخصصة حيث أنّ صعوبات التعلم تشير إلى مجموعة مشاكلات صغيرة لمجموعة من الأطفال تظهر قدراتهم القرائية أقل من أقرانهم بشكل كبير بحيث يساعد المعلم أو التربوي على توقع المستوى الأكاديمي. وعلى الرغم من أنه لا يوجد محك أو معيار محدد متفق عليه في تحديد الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مراحل مبكرة ، في الكتابة ، والتهجئة عن غيرهم ممن يحتاجون إلى معالجة تدريسية ، إلا أن ما تلاحظه معلمة رياض الأطفال من بعض المؤشرات على أداء الطفل أكاديميًا وما يصاحبها من مشكلات تعليمية

قد يعطي مؤشرًا إلى أن من يعانون هذه المشكلات قد يُصنَفوا من ذوي صعوبات التعلم ، لاحقًا ، مما تستدعي حاجتهم إلى معالجات فردية وبرامج خاصة (Johnso et. , al , 2012).

ويُعد تعريف اللجنة الوطنية الاستشارية التربوية الأمريكية للأطفال المعاقين (National Advisory Committee on Handicapped Children [NACHC], 1969) الذي يعتمده قانون صعوبات التعلم المحددة (Specific Learning disabilities [SLD], 1969) الذي يشير إلى قصور في واحدة أكثر من العمليات النفسية الأساسية ، التي تتعلق بفهم أو استخدام اللغة المكتوبة ، أو المنطوقة ، والتي قد تظهر في شكل اضطرابات في الإصغاء ، التفكير ، الكلام ، القراءة ، الكتابة ، التهجئة ، العمليات الحسابية ، مع استبعاد المشكلات التعلمية ، الناجمة عن الإعاقات (بصرية ، سمعية ، حركية ، عقلية) أو المشكلات التي سببها الاضطرابات انفعالية ، أو الحرمان البيئي. وفي المملكة العربية السعودية عرفها الدليل التنظيمي للتربية الخاصة (1437هـ) بأنها "اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات الفكرية ، أو اضطراب في فهم واستخدام اللغة المكتوبة أو المنطوقة ، الاستماع ، التفكير ، الكلام ، أو القراءة والإملاء والرياضيات ، وألا تكون بسبب إعاقات ، أو ظروف التعلم ، أو الرعاية الأسرية" (ص.10).

وبناءً على ما تقدم ذكره أنه من الواجب مناقشة مفهوم صعوبات التعلم باستفاضة من وجهة نظر إجرائية ، وبالاعتماد على النظريات الحديثة في مجال الذكاء والتفوق العقلي ، إذا سلمنا بذلك هو الحل الأمثل للتعرف على المؤشرات النمائية لصعوبات التعلم خلال مرحلة الطفولة المبكرة لاسيما رياض الأطفال ، كما يجدر بنا البحث والتدقيق في إمكانية تطبيق إجراءات الكشف عمليًا بشكل أكثر دقة ، وموضوعية ، كما يجب علينا تطوير أدوات القياس والتعرف على ذوي صعوبات التعلم المبكرة بالاستناد على نتائج الدراسات والأبحاث العلمية التي تناولت معرفة معلمات رياض الأطفال بمؤشرات ذوي صعوبات التعلم وخصائصهم. وذلك من أجل وضع التخطيط العلمي المؤسس واتباع السياسات التعليمية المناسبة التي تراعي خصائصهم ، ووضع المناهج بناءً على قدراتهم إمكاناتهم العقلية ، التي يمكنها معالجة نواحي القصور.

مشكلات التعرف على صعوبات التعلم في مرحلة الطفولة المبكرة: يُعد اكتشاف ذوي "صعوبات التعلم في مرحلة الطفولة المبكرة" والتعرف عليهم تحديًا بالغ الأهمية والصعوبة "للمشتغلين والباحثين في التربية الخاصة" ، لاسيما المختصين في مجال صعوبات التعلم ، إذ تواجه عملية التعرف على الأطفال ذوي صعوبات التعلم خلال مرحلة الطفولة المبكرة العديد من المشكلات والصعوبات من حيث تحديد وتصنيف مؤشرات التعرف عليهم وخصائصهم وذلك بسبب:

أ. اختلاف تعريفات صعوبات التعلم النمائية إذا يلاحظ أن بعض ذوي صعوبات التعلم قد يظهرون مستوى قدرات عقلية عالية مع أنهم يظهرون مستوى تحصيل متوسط أو منخفض من الإنجاز الأكاديمي ، مما يبدو مثيرًا للتناقض لدى الكثيرين.

ب. صعوبة الاستدلال على أنماط مؤشرات صعوبات التعلم في مرحلة رياض الأطفال التي قد لا تظهر هذه بشكل واضح خلال الطفولة بسبب ارتباطها أحيانًا ببعض الجوانب الأخرى مثلًا الثنائية غير العادية (الموهوبين ذوي صعوبات التعلم).

ج. التداخل بين مفهومي صعوبات التعلم أو التأخر الدراسي: إذ إن انخفاض التحصيل الدراسي للطالب عن أقرانه لا يعد مؤشر تشخيصي دقيق ، وذلك لارتباط صعوبات التعلم بالمعالجة البصرية والسمعية والإدراكية. (الزيات ، 2002).

دلالات التعرف على ذوي صعوبات التعلم في مرحلة الطفولة المبكرة: تشير نتائج الدراسات والبحوث التي تناولت التعرف على مؤشرات صعوبات التعلم في مرحلة الطفولة المبكرة إلى وجود بعض الدلالات أو المؤشرات التي تميز ذوي صعوبات التعلم في "مرحلة الطفولة المبكرة" ، مقارنة بأقرانهم ممن ليسوا من ذوي صعوبات التعلم ، ومن هذه المؤشرات: مثلًا انخفاض الأداء اللفظي بوجه عام ، انخفاض سعة الأرقام ، انخفاض القدرة المكانية ، انخفاض مستوى أداء الذاكرة السمعية (auditory memory) ، ضعف التمييز السمعي أو تمييز أصوات الكلمات والحروف (auditory discrimination) ، وضعف القدرة على الاسترجاع الحر للمعلومات اللفظية (Recall of verbally presented information).

أن مثل هذه الدلالات التي أشار إليها الباحثين قد تحتاج إلى المزيد من الدراسات والبحوث التي تدعمها ، كما تحتاج أيضًا إلى إعداد أدوات للقياس والملاحظة الجيدة ، ذات خصائص سيكومترية عالية (صدق وثبات) حتى يمكن الاطمئنان إليها في عملية التعرف على ممن يصنفون ضمن المعرضين لخطر صعوبات نمائية في التعلم في مراحل مبكرة. كما يتعين على الممارسين في التربية الخاصة في مجال صعوبات التعلم ، ومعلمات رياض الأطفال بصورة خاصة ، أن يكونوا على مستوى عالٍ من المعرفة بمؤشرات صعوبات التعلم النمائية وخصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم أو المعرضين لخطر الإصابة ، والقدرة على استخدام أساليب عديدة ومتنوعة في تقييمات الأطفال في مرحلة رياض الأطفال والطفولة المبكرة بغرض الوصول إلى نقاط القوة والضعف لأطفال "مرحلة رياض الأطفال" ، خاصة في ظل تباين وتعدد أنماط ومؤشرات صعوبات التعلم النمائية ، الحذر عند تقويم أداء التلميذ في مرحلة رياض الأطفال والمراحل الدراسية الأولية ، مع تحديد الآثار الناجمة عن صعوبات التعليمية التي تواجههم.

دلالات ومؤشرات التباعد بين الاستعداد والتحصيل: تُعد دلالات التعرف على صعوبات التعلم النمائية بمثابة علامات ومؤشرات ملموسة تؤكد وجود انحراف أو تباعد دال بين الاستعداد والقدرات العالية من ناحية ، والتحصيل أو الإنجاز الأكاديمي من ناحية أخرى ، وقد أشار العديد من الباحثين إلى استخدام معادلة التباين ما بين الذكاء والتحصيل الدراسي كمؤشر لتحديد صعوبات التعلم النمائية في مرحلة مبكرة نقاط ضعف المجال المعرفي تسلسل الأرقام ، الإدراك البصري ، التناسق الحركي.

وعلى الرغم من وجود هذا التباين بين الاستعداد "القدرات العقلية" والتحصيل الدراسي في "مرحلة في الطفولة المبكرة" والأخذ به كمؤشر للدلالة على صعوبات تعلم نمائية ، قد لا يُعد دقيقًا ، على الرغم من إدراكنا العميق بأهميته باعتباره أحد المعايير المهمة في ذوي صعوبات التعلم ، مع العلم بأن هنالك صعوبات تعلم مقنعة ومطموسة (غير واضحة) حسبما أشار الزيات (2002) قد لا تظهر من خلال هذا التباين لذا لابد من الاعتماد على محكات أخرى أكثر دقة ، ووضع في الاعتبار الظروف والعوامل الأخرى المحيطة بالطالب ، والتي قد تكون هي بمثابة المؤثر الفعلي على أداءه خلال "مرحلة الطفولة المبكرة" ، ولحظة الأداء الدراسي. وهذا من شأنه أن يخفي إمكانية التعرف عليهم ذوي صعوبات تعلم ، بجانب صعوبة تحديد قائمة من السمات والخصائص التي يمكن أن تميز ذوي صعوبات التعلم خلال هذه المرحلة.

مؤشرات صعوبات التعلم النمائية: يشير كل من الباز والبتال (2016)؛ الجديعي ، والغامدي (2022)؛ العسيري ، القرني (2023)؛ المرزوق (2021)؛ مقابلة ومسعود (2022)؛ Alshalfan & Busaad (2022)؛ Balikci & Melkolu (2020)؛ Jose & Isaias (2020)؛ Oshish (2020)؛ إلى مجموعة من المؤشرات التي يمكن لمعلمات رياض الأطفال ملاحظتها على جوانب النمو السمعي ، البصري ، اللغوي (الكلام) للطفل ، والتي تشير ، والتي تشير إلى صعوبات أو مشكلات نمائية مبكرة في التعلم للطفل في الروضة التي قد تستدعي تدخلًا مبكرًا بغية مساعدة الطفل على تخفيف حدة تأثيرها الأكاديمي مستقبلًا ، أو معالجتها والتغلب عليها بصورة كلية. ويشير العسيري والقرني (2023) إلى صعوبات نمائية تتعلق "بالعمليات النفسية الأساسية" ، وأخرى أكاديمية.

ويشير الشلفان ، بوسعد ، وأوشن (Oshish , 2020; Alshalfan & Busaad , 2022) إلى الصعوبات التي تتعلق بالنمو في الإدراك ، الانتباه ، اللغة ، التذكر ، حل والمشكلات التي تظهر لدى

بعض الأطفال ونعكس على أنماطهم السلوكية ، ويضيف المرزوق (2021) قصور المهارات الحركية ، والعمليات السمعية (التمييز السمعي ، والصوتي ، الذكرة السمعية) بالإضافة إلى قصور العمليات البصرية ، مشكلات الانتباه ، ومهارات التواصل. ويرى مقابلة ومسعود (2022) أن المؤشرات والعلامات التي تدل صعوبات نمائية في مرحلة الطفولة المبكرة تصنف ضمن ثلاث مجموعات رئيسة ، هي: صعوبات لغوية ، صعوبات معرفية ، وصعوبات في التآزر الحركي ، ويمكن تصنيفها إلى:

1. **صعوبات الإدراك السمعي/ البصري والتي تتمثل في:** عدم قدرة الطفل على "التمييز بين الأشكال الهندسية" ، والتآزر بين حركة اليد والعين أثناء عملية الكتابة صعوبة التتابع ، والتمييز ، والتسلسل السمعي". 2. صعوبات تتعلق بالانتباه: وتشير إلى عدم قدرة الطفل على التركيز على مثير معين لفترة زمنية محددة. 3. صعوبات عمليات التذكر. 4. صعوبات عمليات التفكير ومن أهم مؤشراتها التي تظهر كصعوبة حل المشكلات البسيطة ، حل اللغز ، تركيب الأجزاء البسيطة ، المتاهة.

ويُعد تعدد وجهات نظر الباحثين حول مؤشرات صعوبات التعلم في مرحلة الطفولة المبكرة أمرًا طبيعيًا في ظل صعوبة عملية التعرف على الأطفال ذوي صعوبات التعلم في مرحلة مبكرة ، وبالتالي فإن استعراض مجموعة من العلامات والمؤشرات التي تشير إلى صعوبات نمائية في التعلم لا يعني أن هنالك مؤشرات وعلامات صحيحة وأخرى خاطئة ، إذ أننا ننظر إلى هذه العلامات والمؤشرات على أنها علامات متعددة الجوانب للتعرف على ذوي صعوبات التعلم خلال مرحلة رياض الأطفال لمساعدتهم على معالجة جوانب القصور مبكرًا ، لاسيما وأنّ هذه المؤشرات قد تظهر باختلاف صورها مما يزود معلمات رياض الأطفال بمنهجيات وأساليب مختلفة للتعرف على تلاميذهم المعرضين لخطر الإصابة بصعوبات تعلم مبكرة.

الدراسات السابقة:

لقد أجريت العديد من الدراسات حول موضوع مؤشرات التعرف على صعوبات التعلم النمائية في مرحلة الطفولة المبكرة ، فقد اطلع الباحث منها على دراسات العسيري والقرني (2023)؛ Konuk et al (2023)؛ الجديعي والغامدي (2022)؛ القرني والقفاري (2022)؛ مقابلة ومسعود (2022)؛ خليفة ويونس (2022)؛ Alaqeel (2022)؛ Alshalfan & Busaad (2022)؛ المرزوق (2021)؛ السبيعي والصياد (2020)؛ الزامل (2020)؛ (Morgan et al , 2019)؛ الباز والبتال (2016)؛ العبد الجبار والعمر (2015)؛ (Ch , et al , 2013) وسيستعرضها على النحو التالي:

فقد هدفت دراسة العسيري والقرني (2023) إلى التقصي من "مستوى معرفة معلمات رياض الأطفال بمؤشرات صعوبات تعلم النمائية بالهيئة الملكة في الجبيل" على (141) من معلمات رياض الأطفال في الجبيل ، وخلصت في نتائجها إلى مستوى عال من المعرفة بمؤشرات صعوبات التعلم النمائية ، كما أظهرت فروقًا في مستوى معرفتهن بمؤشرات صعوبات التعلم النمائية تبعًا للخبرة ، بينما لم تكشف عن فروق تبعًا لتخصصاتهن الأكاديمية.

كما هدفت دراسة كونوك وآخرون (2023) Konuk et al إلى فحص مستوى معرفة معلمات رياض الأطفال بمؤشرات صعوبات التعلم لأطفال مرحلة ما قبل المدرسة (3 – 6) سنوات ، على عينة من (291) معلمة من مرحلة رياض الأطفال ومرشحًا لتعليم مرحلة ما قبل المدرسة ، واستخدمت الدراسة المنهج المسحي ، واستبانة لقياس مؤشرات صعوبات التعلم لجمع البيانات.

كشفت النتائج عن عدم وجود فروق عند مستوى (0.05) في مستوى معرفة معلمات مرحلة ما قبل المدرسة بمؤشرات صعوبات التعلم تبعًا للدروات التدريبية ، فيما أظهرت النتائج فروقًا عند مستوى (0.05) بين عينة الدراسة تبعًا لمتغير مدة الخبرة.

واستهدفت دراسة الجديعي والغامدي (2022) "التعرف على مستوى معرفة طالبات التدريب الميداني لقسم الطفولة المبكرة بمؤشرات صعوبات التعلم النمائية" مستخدمًا المنهج المسحي على عينة حجمها (416) من طالبات السنة الرابعة والثالثة ، وتوصلت إلى مستوى بدرجة متوسطة من المعرفة "بمؤشرات صعوبات التعلم النمائية" متمثلة في صعوبات (الأدراك ، الفهم ، الذاكرة ، الانتباه والتفكير)؛ وعدم وجود فروق في مستوى المعرفة بمؤشرات "صعوبات التعلم النمائية" تعزى إلى المعدل التراكمي والمقررات الدراسية؛ بينما أشارت إلى فروق تبعًا للسنة الدراسية في اتجاه السنة الرابعة.

وهدفت دراسة القرني والقفاري (2022) إلى "معرفة مدى وعي معلمات رياض الأطفال بمؤشرات الأدراك البصري لذوي صعوبات التعلم" مستخدمًا "المنهج الوصفي" ، على عينة حجمها (356) ، فقد كشفت النتائج معرفة "معلمات رياض الأطفال بمؤشرات مشكلات الدراك البصري" كانت متوسطة.

وأجرى مقابلة ومسعود (2022) دراسة استهدفت "مستوى معرفة معلمات رياض الأطفال بمؤشرات صعوبات التعلم في محافظة جرش في الأردن" على (93) معلمة ، وأظهرت في نتائجها أن مستوى معرفتهن بمؤشرات "صعوبات التعلم النمائية" متوسط ، كما بينت فروق بين أبعاد الاستبانة في اتجاه صعوبات تشتت الانتباه ، وفي "المؤهل العلمي في اتجاه الدبلوم العالي"؛ ولم تظهر فروق بين المفحوصين تبعًا للتخصص والخبرة.

وسعت دراسة خليفة ويونس (2022) إلى "معرفة المؤشرات التحذيرية للكشف عن الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مرحلة الطفولة المبكرة" على (171) من معلمي و"معلمات رياض الأطفال" والمدارس الخاصة والحكومية ، حيث بينت النتائج أن معلمي ومعلمات الطفولة المبكرة لديهم مستوى متوسط من المعرفة بالمؤشرات التحذيرية لصعوبات التعلم؛ كما كشفت عن فروق بين عينة الدراسة تبعًا للخبرة لصالح 10 سنوات فأكثر؛ وفي المؤهل لصالح المؤهلات العلمية الأعلى (دراسات عليا)؛ ووجود فروق أيضًا تبعًا للتخصص لصالح تربية الطفل؛ ولم تتوصل إلى فروق في مستوى معرفة المعلمين والمعلمات بالمؤشرات التحذيرية لصعوبات التعلم بين الجنسين (الذكور والإناث).

وسعت دراسة الشلفان وبوسعد(2022) Alshalfan & Busaad. إلى التعرف على مستوى معرفة معلمات الطفولة المبكرة بمؤشرات التدخل المبكر للأطفال المعرضين لخطر الإصابة بصعوبات التعلم ، بتطبيق استبانة مكونة من (22) عبارة موزعة على (3) أبعاد وهي: الممارسات المتصلة بالمهارات السابقة ، العمليات الأساسية ، والمفاهيم النفسية ، على عينة تكونت من (340) مفحوصًا من معلمات رياض الأطفال.

وأشارت النتائج إلى مستوى عالٍ من المعرفة بممارسات التدخل المبكر في الأبعاد الثلاثة ، بينما أوضحت فروقًا تبعًا إلى المرحلة التعليمية ، والمؤهل العلمي ، والتخصص ، وسنوات الخبرة.

وهدفت دراسة العقيل (Alaqeel , 2022) إلى تحديد مستوى معرفة معلمات رياض الأطفال عن مؤشرات صعوبات التعلم النمائية في ضوء بعض المتغيرات (الخبرة ، التخصص الأكاديمي ، عدد الدورات التدريبية) على عينة عشوائية تكونت من (168) من معلمات رياض الأطفال في منطقة الجوف طُبقت عليهم استبانة الالكترونية.

وأظهرت نتائجها وجود مستوى مرتفع من المعرفة في بعد المؤشرات المعرفية ومتدنية في بعد المؤشرات المتعلقة بالمهارات الحركية ، كما أشارت أيضًا النتائج إلى وجود فروق عند مستوى (0.05) تبعًا للخبرة وكانت في اجاه من (10) فما فوق ، وتبعًا للتخصص لصالح تخصص العلوم والرياضيات ، وتبعًا للدورات التدريبية لمن لتلقوا من (1 – 3) دورة تدريبية.

كما هدفت دراسة السبيعي والصياد (2020) إلى "التعرف مستوى إلمام معلمات رياض الأطفال بمؤشرات صعوبات التعلم" على (236) معلمة رياض أطفال في الشرقية ، وخلصت إلى مستوى معرفة منخفض "بمؤشرات صعوبات التعلم النمائية" (مهارات السلوك الاجتماعي والانفعالي ، المهارات الحركية ، النمو اللغوي)؛ وعدم وجود فروق في استجابات عينة الدراسة تبعًا للمؤهل العلمي وسنوات الخبرة؛ بينما أظهرت فروقًا تبعًا لأثر التدريب على مؤشرات صعوبات التعلم.

وسعى الزامل (2020) إلى معرفة مؤشرات صعوبات التعلم في الرياضيات في مرحلة رياض الأطفال ، معتمدًا "المنهج الوصفي بالعينة المكونة من (400) من معلمات رياض الأطفال الحكومية والأهلية في الرياض ، توصل في نتائجه إلى فروق بين معلمات رياض الأطفال الحكومية والأهلية في معرفة مؤشرات صعوبات التعلم في الرياضيات ، ويعزي ذلك إلى عدم وجود مؤشرات معتمدة من وزارة التعليم لصعوبات تعلم الرياضيات.

وهدفت دراسة مورجان وآخرون (Morgan et al , 2019) "التحقق من مؤشرات العجز التي تؤدي إلى مخاطر التعرض لصعوبات التعلم في المدارس الابتدائية" على عينة بلغت (110) في دارسة تتبعيه لرياض الأطفال ، حيث توصلت إلى هم مؤشرات الخطر تكمن في "الذاكرة العاملة" الأطفال الروضة والحضانة ، مما يزيد خطر التعرض لصعوبات التعلم في الرياضيات ، والقراءة ، والصعوبات الأكاديمية في المرحلة الابتدائية.

بينما أجرى الباز والبتال (2016) هدفت إلى "معرفة مستوى الوعي بمؤشرات صعوبات التعلم لدى معلمات رياض الأطفال ، على (391) كعينة من معلمات رياض الأطفال في مدينة الرياض ، فأظهرت النتائج مستوى متدني في معرفة مؤشرات صعوبات التعلم؛ وعدم وجود فروق بين أبعاد المؤشرات (النمو اللغوي ، المهارات الحركية ، النمو المعرفي ، الانتباه)؛ وعدم وجود فروق أيضا تبعًا للدرجة العلمية ، والتخصص الأكاديمي؛ وبين اللائي لديهن معلومات سابقة عن صعوبات التعلم واللائي ليس لديهن معلومات سابقة حول صعوبات التعلم.

كما هدفت دراسة العبد الجبار والعمر (2015) إلى "التعرف على مستوى معرفة معلمات الصف الأول بمؤشرات صعوبات التعلم" بالاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي وعينة مكونة من (120) من معلمات الصف الأول بالمرحلة الابتدائية ، أشارت في النتائج إلى مستوى مرتفع بمؤشرات النمو اللغوي ، واستجابات منخفض بمؤشرات المهارات الحركية ، النمو الانفعالي والاجتماعي؛ ومتوسطة في مؤشرات النمو المعرفي والتحصيل الأكاديمي؛ كما أشارت إلى عدم وجود فروق في استجابات المفحوصين تبعًا لسنوات الخبرة ، التخصصات ، "المؤهل العلمي".

وهدفت دراسة شي وآخرون (Ch et al , 2013) إلى "التعرف على الصعوبات الكمية لأطفال ما قبل المدرسة المعرضين لخطر الإصابة بصعوبات التعلم في الرياضيات" بالعينة المكونة من (35) طفل ، وأشارت النتائج إلى قصور نظام العد التقريبي يمثل أبرز المؤشرات مع احتمالية تعرضهم للإصابة بصعوبات التعلم في الرياضيات.

تعقيب الباحث على الدراسات السابقة: يلاحظ من مجموع الدراسات السابقة التي قام الباحث باستعراضها ، اهتمام الباحثين المتعظم بالبحث في "مؤشرات صعوبات التعلم في الطفولة المبكرة" حيث تباينت في أهدافها وأدواتها ومناهجها ، وكذلك النتائج التي أظهرتها ، وفي "رأي الباحث" أنّ هذا الاهتمام نتاج طبيعي لحساسية هذه المرحلة المبكرة والسعي للتعرف المبكر لما لها من أهمية لاحقة في تعليم وتربية الأطفال اللاحقة.

ويمكن ملاحظة التباين في أهدافها ، فقد هدفت غالبيتها إلى "معرفة معلمات رياض الأطفال بمؤشرات صعوبات تعلم النمائية" ، كما في العسيري والقرني (2023)؛ الجديعي والغامدي (2022)؛ مقابلة ومسعود (2022)؛ السبيعي والصياد (2020)؛ الباز والبتال (2016)؛ العبد الجبار والعمر (2015)؛ بينما هدف القرني والقفاري (2022) "دراسة مدى وعي معلمات رياض الأطفال بمؤشرات الأدراك البصري لذوي صعوبات التعلم" ، وهدف خليفة ويونس (2022) إلى "معرفة المؤشرات التحذيرية في مرحلة الطفولة المبكرة"؛ والزامل (2020) إلى "معرفة مؤشرات صعوبات التعلم في الرياضيات في رياض الأطفال"؛ و دراسة مورجان وآخرون (Morgan et al , 2019) "دراسة مؤشرات العجز التي تؤدي إلى مخاطر التعرض لصعوبات التعلم؛ (Ch et al , 2013) إلى "التعرف على الصعوبات الكمية لأطفال ما قبل المدرسة المعرضين لخطر الإصابة بصعوبات التعلم في الرياضيات".

أمّا تباينها في حجم عيناتها المستخدمة فقد تراوحت بين عينات حجمها كبيرة جدًا (110) كما في دراسة مورجان وآخرون (Morgan et al , 2019) ، وعينات حجمها كبير تراوحت بين (416 - 356) كما في دراسات الجديعي والغامدي (2022)؛ القرني والقفاري (2022)؛ الزامل (2020)؛ الباز والبتال (2016)؛ وعينات حجمها متوسط تراوح بين (236 - 120) كما في دراسات العسيري والقرني (2023)؛ خليفة ويونس (2022)؛ السبيعي والصياد (2020)؛ العبد الجبار والعمر (2015)؛ وعينات حجمها صغير يتراوح بين (93 - 35) كما في دراسات مقابلة ومسعود (2022)؛شي وآخرون(Ch et al , 2013) ويلاحظ أن الفئة الأخيرة من العينات لمجموعة الدراسات السابقة هي التي تقع ضمنها عينة الدراسة الحالية التي تكونت من (36) مفحوصًا. وقد تمثلت الإفادة من الدراسات السابقة التي اطلع عليها الباحث واستعرضها في أساسها العلمي في جانبيه (النظري والتطبيقي) ، حيث استفاد الباحث منها في صياغته للمشكلة وتساؤلاتها ، وإثراءها إطارها النظري ، ومنهجها ، واختيار أداة الدراسة ، وأساليبها الإحصائية في معالجة بيانات الدراسة الحالية ، ومقارنتها بنتائجها مع ما أسفرت عنه نتائج "الدراسة الحالية.

منهج الدراسة:

اعتمد الباحث في هذه الدراسة على المنهج الوصفي الذي يهدف إلى وصف ما هو كائن أو تفسيره ، وتوضيح واقع الأحداث والأشياء على تقرير حقائقه الحاضرة كما هي وتحليلها وتفسيرها بغرض الاستنتاجات المفيدة لتصحيح هذا الواقع أو تحديثه أو استكماله أو استحداث معرفة جديدة به. ويبرر الباحث استخدامه هذا المنهج للاعتبارات التالية: البحوث الوصفية تهتم بالظروف والقيم والاتجاهات الآخذة في النمو. كما يهتم المنهج الوصفي التحليلي بدراسة العلاقة بين واقع الظاهرة وبين الأحداث المحيطة كما هي قائمة في الحاضر لتشخيصها وكشف جوانبها ، وتحديد العلاقة بين عناصرها (عبيدات ، وآخرون ، 2004). ويُعد المنهج هو الأنسب لهذه الدراسة نظرًا لاستخدامه في معظم الدراسات السابقة في ميادين التربية الخاصة ، بالإضافة إلى أنه يتيح للباحث الحصول على حقائق ومعلومات عن الظاهرة المراد دراستها. فضلًا عن أن المنهج الوصفي المنهج الذي يهدف بصورة عامة إلى: جمع معلومات مفصلة ، وحقيقية عن ظاهرة موجودة فعلًا في مجتمع معين وتصنيف وتحليل ، وتقويم المعلومات وتنظيمها المتعلقة بالظاهرة ، والتعبير الكمي والكيفي عن الظاهرة بحيث يؤدي ذلك إلى الوصول إلى فهم علاقة هذه الظاهرة وارتباطها بالظواهر المختلفة ، وإمكانية التنبؤ بما ستؤول إليه الظاهرة ، وبالتالي التنبؤ بالحلول المختلفة للمشكلات (عبيدات ، وآخرون ، 2004). وبذلك يعتبر أسلوبًا أساسيًا لا يمكن الاستغناء عنه في مثل هذه الدراسة.

مجتمع الدراسة:

يقصد به جميع العناصر (الأفراد) لديهم خصائص واحدة يمكن ملاحظتها ، أي كل العناصر التي يمكن تعميم نتائج الدراسة عليها (عبيدات وآخرون ، 2004). والذي يشمل في هذه الدراسة جميع الطالبات المعلمات بقسم رياض الأطفال بجامعة المجمعة المسجلين مقرر التدريب الميداني في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي 1444هـ/ 1445هـ.

عينة الدراسة:

تعرف العينة "بأنها مجموعة من الأفراد تمثل الصفات الرئيسة لمجتمع الدراسة (عبيدات وآخرون ، 2004). ولقد طبق الباحث الدراسة على جميع أفراد مجتمع الدراسة وعددهم (36) مفحوصًا من الطالبات المعلمات بقسم رياض الأطفال بجامعة المجمعة بنسبة (100%) من مجتمع الدراسة. والجدول التالي يوضح العينة وخصائصها

جدول (1)

يوضح وصفًا لخصائص العينة

الدورات التدريبية			المعدل التراكمي		
العينة	العدد	النسبة	المعدل	العدد	النسبة
تلقن دورات	18	50%	من 5 إلى 4.5	2	5.6%
لم يتلقن دورات	18	50%	أقل من 4.5 إلى 3.75	11	30.6%
			أقل من 3.75 إلى 3.5	23	63.9%
المجموع	36	100%	المجموع	36	100%

أدوات الدراسة: اعتمد الباحث في دراسته "الحالية" على استبانة ، عدد فقراتها (30) فقرة أعدها الباحث لقياس "مستوى معرفة المعلمات الطالبات بقسم رياض الأطفال في جامعة المجمعة بمؤشرات التعرف على الأطفال على صعوبات التعلم في مرحلة الطفولة المبكرة" موضوع الدراسة مستفيدًا من الأطر النظرية لمجموعة الدراسات العلمية التي اطلع عليها المنشورة في مجال التربية الخاصة المرتبطة بدراسة "مؤشرات صعوبات التعلم في مرحلة الطفولة المبكرة" والتي لها صلة بالموضوع ، ومنها دراسات (العسيري والقرني ، 2023؛ الجديعي والغامدي ، 2022؛ القرني والقفاري ، 2022؛ مقابلة ومسعود ، 2022؛ خليفة ويونس ، 2022؛ المرزوق ، 2021؛ السيبعي والصياد ، 2020؛ الزامل ، 2020؛ Morgan et al , 2019؛ الباز والبتال ، 2016؛ Kocsis , 2016؛ العبد الجبار والعمر ، 2015؛ Narasimh & Moothedath , 2015؛ Zul-gar & Trainer , 2011) ، في إعداد وصياغة فقرات الاستبانة ومحاورها. التي تشتمل على: مؤشرات صعوبات التعلم (الأدراك البصري ، الأدراك السمعي ، الأدراك الحركي ، الذاكرة ، الانتباه).

الخصائص القياسية لأداة الدراسة:

الصدق الظاهري (صدق المحكمين): لمعرفة الخصائص القياسية لفقرات أداة الدراسة (الاستبانة) في الصدق الظاهري ، قام الباحث بعرض صورتها الأولية على عشرة من المختصين في مجال التربية الخاصة من ذوي الخبرة والمعرفة العلمية ، للتأكد من مناسبة وصحة العبارات لغويًا ووضوحها ، وارتباطها بالبعد الذي تنتمي له ، وصلاحيتها لقياس مستوى معرفة الطالبات المعلمات بقسم رياض الأطفال بمؤشرات صعوبات التعلم في مرحلة الطفولة المبكرة ، وعلى ضوء مقترحات المحكمين وملاحظاتهم ، حيث اخذ بكل ما تم الاتفاق عليه بنسبة 80% فأكثر من المحكمين.

صدق الاتساق الداخلي للفقرات (صدق البناء): لمعرفة صدق البناء الداخلي (الاتساق الداخلي) للأداة المستخدمة في الدراسة ، قام بحساب معامل ارتباط بيرسون للفقرات مع البعد الذي تنتمي له ، وكذلك ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للاستبانة.

جدول (2)

معامل ارتباط بيرسون للفقرات مع البعد الذي تنتمي له

مؤشرات صعوبات الأدراك البصري		مؤشرات صعوبات الأدراك السمعي		مؤشرات صعوبات الأدراك الحركي		مؤشرات صعوبات الذاكرة		مؤشرات صعوبات الانتباه	
البند	الارتباط	البند	الارتباط	البند	الارتباط	البند	الارتباط	البند	الارتباط
1	0.626**	7	0.590**	13	0.757**	19	0.834**	25	0.639**
2	0.399*	8	0.423**	14	0.586**	20	0.719**	26	0.312*
3	0.566**	9	0.303*	15	0.421**	21	0.505**	27	0.372*
4	0.090	10	0.182	16	0.526**	22	0.652**	28	0.452**
5	0.303*	11	0.091	17	0.542**	23	0.633**	29	0.505**
6	0.077	12	0.503**	18	0.559**	24	0.594**	30	0.383*

جدول (3)

معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية

الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط
1	0.899**	8	0.563**	15	0.476*	22	0.886**
2	0.753**	9	0.485**	16	0.614**	23	0.431
3	0.655**	10	0.188	17	0.881**	24	0.399*
4	0.079	11	0.041-	18	0.632**	25	0.488*
5	0.592**	12	0.436*	19	0.945**	26	0.579**
6	0.187	13	0.911***	20	0.527**	27	0.448*
7	0.948***	14	0.566**	21	0.578**	28	0.452**
						29	0.614**
						30	0.423*

يشير الجدول رقم (2) وجدول رقم (3) أن هناك ارتباط دال إحصائيا بين فقرات الاستبانة والبعد التي تنتمي له ، وكذلك ارتباط دال إحصائيا بين الفقرات والدرجة الكلية ، باستثناء

الفقرات (4 ، 6 ، 10 ، 11) التي لم تكن دالة إحصائيًا مما دعا الباحث لحذف هذه العبارات الأربع ، وبذلك يصبح عدد فقرات الاستبانة في صورتها النهائية (26) فقرة ذات ارتباط دال احصائيًا ومقبولة ومناسبة للتطبيق الاستبانة.

معاملات الثبات لأداة الدراسة: لمعرفة الثبات للدرجة الكلية للمقياس في "صورته النهائية" (26) عبارة ، قام الباحث باستخراج معاملات الثبات لألفا كرونباخ والتجزئة النصفية للمقياس ، حيث بيّنت النتائج الموضحة في الجداول التالية:

جدول (4)

معاملات ثبات الفقرات بحساب ألفا كرونباخ للثبات

البند	الثبات عند حذف الفقرة	البند	الثبات عند حذف الفقرة	البند	الثبات عند حذف الفقرة
1	0.923	14	0.918	23	0.918
2	0.922	15	0.920	24	0.919
3	0.923	16	0.917	25	0.920
6	0.923	17	0.916	26	0.922
7	0.921	18	0.917	27	0.923
8	0.923	19	0.918	28	0.920
9	0.917	20	0.915	29	0.917
12	0.918	21	0.918	30	0.917
13	0.920	22	0.917		

ويشير جدول رقم (4) إلى أنّ معاملات ثبات الفقرات تراوحت بين (0.915 – 0.923) مما يشير إلى درجة عالية للثبات.

جدول (5)

معاملات الثبات للدرجة الكلية للمقياس بطريقتي ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية

الفقرات	معامل ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية		الارتباط بين الجزئين
		جزء1	جزء2	
26	0.922	0.821	0.922	0.635

من الجدول رقم (5) أعلاه يلاحظ أن قيمة معامل ألفا كرونباخ للثبات للدرجة الكلية للمقياس بلغ (0.922) ، وباستخدام طريقة التجزئة النصفية تراوح الثبات بين (0.821 – 0.922) مما يؤكد تمتع المقياس بدرجة عالية جدًا من الثبات في الدرجة الكلية لأداة الدراسة.

الأساليب الإحصائية لمعالجة البيانات: تم استخدام الحزمة الإحصائية لمعالجة العلوم الاجتماعية (SPSS) وذلك بغرض المعالجة الإحصائية للبيانات مستخدمًا منها: معادلة ارتباط بيرسون وذلك بغرض التحقق من الصدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة؛ اختبار ألفا كرونباخ ، وطريقة التجزئة النصفية وذلك للتحقق من الثبات؛ إضافةً إلى الاختبارات التالية: اختبار (ت) للعينة الواحدة وذلك للتحقق من مستوى معرفة الطالبات المعلمات بقسم رياض الأطفال بمؤشرات صعوبات التعلم في مرحلة الطفولة المبكرة؛ واختبار (ت) للعينتين المستقلتين للتحقق من الفروق بين عينة الدراسة التي تعزى للدورات التدريبية ، وتحليل التباين الأحادي (انوفا) للتحقق من الفروق التي تعزى للمعدل التراكمي.

ويبرر الباحث استخدامه لهذه الاختبارات نظرًا للاعتبارات التالية: توزيع البيانات كان اعتداليًا ، ومناسبة عينة الدراسة (36) مفحوصًا ، كما أنها تُعد هي الأنسب والأكثر شيوعًا نظرًا لاستخدامها في معظم الدراسات السابقة في ميادين التربية الخاصة على وجه الخصوص ، والدراسات التربوية والإنسانية بصورة عامة ، فضلًا عن أن عينة الدراسة (36) تسمح بذلك.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

عرض نتيجة ومناقشة نتيجة السؤال الأول: ما مستوى معرفة الطالبات المعلمات بقسم رياض الأطفال بمؤشرات صعوبات التعلم في مرحلة الطفولة المبكرة؟ للتحقق من الإجابة عن هذا السؤال استخدام الباحث اختبار ت للعينة الواحدة المستقلة فأظهر النتيجة التالية:

جدول (6)

نتيجة اختبار ت للعينة الواحدة للتحقق من مستوى معرفة الطالبات المعلمات بمؤشرات صعوبات التعلم النمائية

مستوى معرفة الطالبات المعلمات بمؤشرات صعوبات التعلم.	العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعيار	الوسط الحسابي الفرضي	ت	مستوى الدلالة الإحصائية
	36	117.111	17.930	90	39.190	000.

من الجدول رقم (6) أعلاه يلاحظ أن الوسط الحسابي هو (117.111) عند انحراف معياري (17.930) بينما الوسط الحسابي الفرضي (90) وبما أن الوسط الفرضي هو القيمة النظرية للمقياس للحكم على السمة أو الظاهرة المراد دراستها (مستوى معرفة الطالبات المعلمات بمؤشرات صعوبات التعلم) وبمقارنته مع الوسط الحسابي يلاحظ أن الوسط الحسابي الفعلي

(الموزون) أعلى بكثير من الفرضي مما يشير إلى مستوى مرتفع من المعرفة بمؤشرات صعوبات التعلم في مرحلة الطفولة المبكرة لدى الطالبات المعلمات. بالرجوع إلى الجدول نفسه رقم (6): يتضح أن الوسط الحسابي الفرضي أقل بكثير منه مما يشير إلى مستوى مرتفع من المعرفة بمؤشرات صعوبات التعلم في مرحلة الطفولة المبكرة لدى الطالبات المعلمات بمؤشرات صعوبات التعلم.

ويرى الباحث أن هذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسات (العسيري والقرني ، 2023؛ الجديعي والغامدي ، 2022؛ القرني والقفاري ، 2022؛ العبد الجبار والعمر ، 2015)؛ حيث خصلت نتائج العسيري والقرني (2023) إلى مستوى معرفة مرتفع بمؤشرات صعوبات التعلم النمائية لدى معلمات رياض الأطفال في الجبيل ، وأشارت دراسة الجديعي والغامدي (2022) بالعينة المكونة من طالبات التدريب بجامعة الطائف إلى مستوى يتسم بالارتفاع وسط طالبات السنة الرابعة في معرفتهن بمؤشرات صعوبات النمائية ، وتوصل القرني والقفاري (2022) في الدراسة التي أُجريت على معلمات رياض الأطفال في الرياض إلى أنّ مستوى جيد من المعرفة عن صعوبات التعلم لاسيما مشكلات الدراك البصري. وفي ذات الصدد توصل عبد الجبار والعمر (2015) إلى معرفة مرتفعة بمؤشرات صعوبات التعلم في الأدراك اللغوي من خلال الدراسة التي أُجريت على معلمات الصف الأول بالمرحلة الابتدائية في الرياض.

بينما تتعارض نتائج الدراسة الحالية مع ما توصل كل من (مقابلة ومسعود ، 2022؛ خليفة ويونس ، 2022؛ السبيعي والصياد ، 2020؛ الباز والبتال ، 2016) فقد توصلت دراسة مقابلة ومسعود (2022) إلى مستوى بدرجة متوسطة "لدى معلمات رياض الأطفال" في الأردن" حول مؤشرات "صعوبات التعلم النمائية" ، ويؤيده خليفة ويونس (2022) فقد كشف دراستهما عن مستوى متوسط من المعرفة بالمؤشرات التحذيرية لصعوبات التعلم في الأردن على عينة من معلمي ومعلمات رياض الأطفال. في حين أن السبيعي والصياد (2020) أشارا إلى تدني في معرفة معلمات رياض الأطفال بمؤشرات صعوبات التعلم في المنطقة الشرقية ، ودراسة الباز والبتال (2016) التي كشفت أيضًا مستوى متدني في معرفة "بمؤشرات صعوبات التعلم" لدى عينة من (391) من معلمات رياض الأطفال في مدينة الرياض.

ويعزي الباحث نتيجة الدراسة الحالية إلى جهود جامعة المجمعة وفقًا لرؤية المملكة العربية السعودية (2030) في توطين التجارب العالمية ، وتطوير برامج تأهيل معلمات رياض الأطفال لإكسابهم المهارات الضرورية الازمة لتقديم الخدمات المناسبة لجميع طلبة مرحلة رياض الأطفال ،

ولوجود مجموعة من الطلبة المعرضين لخطر الاصابة لصعوبات التعلم في مرحلة الطفولة المبكرة تم تكثيف برامج تأهيل طالبات قسم رياض الأطفال على التعامل مع جميع الطلبة بما فيهم الطلبة ذوي صعوبات التعلم وذلك بوضع مقررات دراسية تتعلق بالتربية الخاصة وصعوبات التعلم.

عرض ومناقشة نتيجة السؤال الثاني: هل توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (α=0.05) في مستوى معرفة الطالبات المعلمات بقسم رياض الأطفال بمؤشرات صعوبات التعلم في مرحلة الطفولة المبكرة حسب الأبعاد: مؤشرات صعوبات الإدراك البصري، مؤشرات صعوبات الأدراك السمعي، مؤشرات صعوبات الأدراك الحركي، مؤشرات صعوبات التذكر، ومؤشرات صعوبات الانتباه؟ وللتحقق من ذلك استخدام الباحث اختبار ت للعينة الواحدة المستقلة للتحقق من إجابة السؤال أعلاه فأظهر النتيجة التالية:

جدول (7)

نتيجة اختبار ت للعينة الواحدة المستقلة للتحقق من الفروق بين أبعاد مؤشرات صعوبات التعلم

مؤشرات صعوبات	الوسط الحسابي	الانحراف المعيار	درجات الحرية	ت	مستوى الدلالة الإحصائية
الأدراك البصري	23.3611	3.69674	35	37.916	0.000
الأدراك السمعي	23.0833	4.49365	35	30.821	0.000
الأدراك الحركي	22.7500	5.54656	35	24.610	0.000
الذاكرة	23.2222	5.62195	35	24.784	0.000
الانتباه	25.0833	4.19779	35	35.852	0.000

الجدول رقم (7) أعلاه يشير إلى وجود فروق في مستوى معرفة الطالبات المعلمات على أبعاد قياس مؤشرات صعوبات التعلم النمائية ، وهي صعوبات التعلم المتعلقة: بصعوبات التعلم في الادراك البصري ، صعوبات الادراك السمعي ، صعوبات التعلم المتعلقة بالإدراك الحركي ، صعوبات التعلم المتعلقة بالذاكرة ، وصعوبات التعلم التي تتعلق بالانتباه. في اتجاه صعوبات الانتباه التي جاءت في المرتبة الأولى ، بينما نالت صعوبات التعلم في الادراكي الحركي أقل مرتبة من حيث الترتيب حيث جاءت في الترتيب الأخير.

كما يلاحظ أن قيمة ت للاختبار كانت ذات دلالة إحصائية مما يشير إلى هذه الفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في مستوى معرفة عينة الدراسة بمؤشرات صعوبات التعلم تبعًا لأبعاد المقياس.

وبالنظر إلى الجدول أعلاه (7) يتضح وجود فروق في استجابات عينة الدراسة بين أبعاد أداة لقياس مؤشرات صعوبات التعلم ، وذلك في صالح مؤشرات صعوبات الانتباه بمتوسط حسابي (25.083) ، وتليه مؤشرات صعوبات الأدراك البصري بمتوسط حسابي (23.361) ، وأقل منه بقليل صعوبات الذاكرة بمتوسط حسابي (23.222)؛ صعوبات الأدراك السمعي بمتوسط حسابي (23.083)؛ وفي الأخير كانت مؤشرات صعوبات الأدراك الحركي بمتوسط حسابي (22.750). كما كشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (α=0.05) في مستوى معرفة الطالبات المعلمات بقسم رياض الأطفال بمؤشرات صعوبات التعلم في مرحلة الطفولة المبكرة حسب الأبعاد: مؤشرات صعوبات الإدراك البصري ، مؤشرات صعوبات الأدراك السمعي ، مؤشرات صعوبات الأدراك الحركي ، مؤشرات صعوبات التذكر ، ومؤشرات صعوبات الانتباه) في اتجاه المؤشرات المتعلقة بصعوبات الانتباه.

وهذه النتيجة تتقارب مع ما توصلت نتائج كل من مقابلة ومسعود (2022) التي أشارت إلى وجود فروق بين أبعاد استبانة مؤشرات صعوبات التعلم النمائية في الدراسة التي طُبقت على معلمات رياض الأطفال في الأردن حيث أشارت فروقًا في اتجاه مؤشرات صعوبات تشتت الانتباه ، بينما تختلف مع نتائج دراسة العبد الجبار والعمر (2015) التي أظهرت فروقًا بين أبعاد أداة قياس مؤشرات صعوبات التعلم النمائية ولكنها كانت في اتجاه مؤشرات صعوبات النمو اللغوي ، ونتائج (Morgan , et al , 2019) التي توصلت إلى فروق بين أبعاد مؤشرات صعوبات التعلم لصالح مؤشرات صعوبات "الذاكرة العاملة"؛ ونتائج (Ch , et al , 2013) التي أشارت عن قصور العد التقريبي كأبرز المؤشرات.

وتُعد النتيجة هذه مشابة مع ما توصلت إليه بعض النتائج كدراسات (مقابلة ومسعود ، 2022؛ العبد الجبار والعمر ، 2015؛ Morgan et al , 2019؛ Ch et al , 2013) حيث أوضحت فروق مستوى "مؤشرات صعوبات التعلم النمائية" بين الأبعاد (الأدراك البصري ، الأدراك السمعي ، صعوبات الأدراك ، وصعوبات الذاكرة).

عرض ومناقشة نتيجة السؤال الثالث: "هل توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (α=0.05) في مستوى معرفة الطالبات المعلمات بقسم رياض الأطفال بمؤشرات صعوبات التعلم في مرحلة الطفولة المبكرة تبعًا للمعدل التراكمي، والدورات التدريبية؟ للتحقق من السؤال أعلاه استخدم الباحث اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) التي تعزى للمعدل التراكمي، واختبار (ت) للعينتين المستقلتين للتحقق من الفروق التي قد تعزى إلى الدورات التدريبية فتبينت النتائج التالية:

جدول (8)

نتيجة اختبار تحليل التباين الأحادي للكشف عن الفروق في مستوى معرفة عينة الدراسة بمؤشرات صعوبات التعلم تبعًا للمعدل التراكمي

مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجات الحرية	ف	مستوى الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	129.143	64.571	2	0.192	0.827
داخل المجموعات	11122.413	337.043	33		
	11251.556		35		

من الجدول رقم (8) أعلاه يلاحظ أن قيمة ف للاختبار بلغت (0.192) عند مستوى دلالة إحصائية (0.827) وهي غير دالة إحصائية ، مما يشير إلى عدم وجود في فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى معرفة الطالبات المعلمات بمؤشرات صعوبات التعلم تبعًا للمعدل التراكمي.

جدول (9)

نتيجة اختبار ت للعينتين المستقلتين للكشف عن الفروق بين الحاصلات على دروات تدريبية وغير الحاصلات على دروات تدريبية

المتغير	العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	مستوى الدلالة الإحصائية	درجة الحرية
الحاصلات على دورات تدريبية	18	119.5556	13.58729	0.814	0.421	28.67
غير الحاصلات على دورات تدريبية	18	114.6667	21.55431			

بالنظر إلى الجدول رقم (9) أعلاه يتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.421) وهي غير دالة إحصائيا ، ويستنج من ذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في مستوى معرفة الطالبات المعلمات بمؤشرات صعوبات التعلم بين الحاصلات على دورات تدريبية ، وغير الحاصلات على دورات تدريبية. وبالرجوع إلى الجدول رقم (9) والذي يشير إلى نتيجة اختبار تحليل التباين الأحادي للتحقق من الفروق في مستوى معرفة الطالبات المعلمات بمؤشرات صعوبات التعلم تبعًا للدورات التدريبية ، حيث يتضح من خلاله أن مستوى الدلالة الإحصائية غير دالة إحصائية ، مما يشير إلى عدم وجود في فروق ذات دلالة إحصائية تعزى الدورات التدريبية.

ويفسر الباحث عدم وجود فروق دالة احصائيًا في مستوى معرفة الطالبات المعلمات بمؤشرات صعوبات التعلم تُعزى للمعدل التراكمي ، والدورات التدريبية إلى أن معايير المقررات التي يطرح فيها موضوعات تتعلق بصعوبات التعلم محدودة في الخطة الدراسية لبرنامج بكالوريوس رياض

الأطفال بجامعة المجمعة ، لاسما وأن هنالك مقرر باسم مقدمة في التربية الخاصة ، وآخر باسم صعوبات التعلم ، وهذه المقررات قد لا تؤثر في المعدل التراكمي العام لقلتها مقارنة بمقررات الخطة الدراسية فضلًا عن أن الطالبات المسجلات ضمن مقرر التدريب الميداني اجتزن المقررات التخصصية لبرنامج رياض الأطفال ، وسوف يتم تخرجهم بعد انهاء مقرر التدريب الميداني ، كما أن الدورات التدريبية المتاحة للطالبات في مجال صعوبات التعلم قد تكون قليلة وعددها محدود ، كما أن غالبيتها كان تعريفي بصعوبات التعلم بدون تخصيص دورات تتعلق بمؤشرات صعوبات التعلم.

وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه نتائج (العسيري والقرني ، 2023؛ الجديعي والغامدي ، 2022) التي لم تظهر فروقًا في استجابات عينة الدراسة على استبانة مؤشرات صعوبات التعلم تحسب للدورات التدريبية أو المعدل التراكمي والمقررات الدراسية ، الخبرة ، والتخصصات الأكاديمية. بينما تختلف مع نتائج السبيعي والصياد (2020) عن فروق في مستوى معرفة عينة الدراسة المكونة من (236) من معلمات رياض الأطفال بالمنطقة الشرقية بمؤشرات صعوبات التعلم في الطفولة المبكرة تبعًا لأثر الدورات التدريبة.

التوصيات والمقترحات: "في ضوء ما تم التوصل من نتائج توصي الدراسة بـــــ:

1. تطوير الخطط الدراسية لبرامج إعداد معلمات رياض الأطفال وإدراج مقررات تتعلق بالكشف المبكر عن صعوبات التعلم وأساليب الكشف عن الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم في مرحلة الطفولة المبكرة.
2. عمل دورات تدريبية قبل وأثناء الخدمة لمعلمات رياض الأطفال حول مؤشرات صعوبات التعلم في مرحلة الطفولة المبكرة.
3. استحداث نماذج ملاحظة مقننة لمؤشرات صعوبات التعلم في المرحلة الطفولة المبكرة وتدريب معلمات رياض الأطفال على استخدامها قبل وأثناء الخدمة.
4. إجراء مزيدًا من الدراسات تتعلق بفعالية برامج تدريبية في تحسين معرفة معلمات رياض الأطفال بمؤشرات صعوبات التعلم في مرحلة الطفولة المبكرة.

قائمة المصادر و المراجع

المراجع العربية:

أبونيان ، إبراهيم سعد (2015). *صعوبات التعلم ، طرق التدريس والاستراتيجيات المعرفية* (ط.3). دار الناشر الدولي للنشر والتوزيع.

الباز ، نورة عبد العزيز ، والبتال ، زيد محمد. (2016). مستوى الوعي بمؤشرات صعوبات التعلم لدى معلمات رياض الأطفال بمدينة الرياض. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل* ، 4 (15) ، 29 – 57. https://doi.org/10.21608/sero.2016.91849

الجديعي ، رحاب عبد الله ، والغامدي ، عبد الله أحمد. (2022). مستوى معرفة طالبات التدريب الميداني لقسم الطفولة المبكرة بمؤشرات صعوبات التعلم النمائية. *مجلة العلوم التربوية* ، 5 (4) ، 119 – 161 https://doi.org/10.21608/mseg.2022.153897.1070

الحروب ، أنيس (2012). قضايا نظرية حول مفهوم الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم. *المجلة الدولية للأبحاث التربوية* ، (31) ،31 – 60. https://search.shamaa.org/fullrecord? ID=73626

حسن ، أثير محمد ، الزيات ، فتحي مصطفى ، واليماني ، سعيد أحمد. (2012). *المؤشرات السلوكية لصعوبات التعلم لدى أطفال ما قبل المرحلة الابتدائية بدولة الكويت* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الخليج العربي.

الحطاح ، زبيدة. (2021). مؤشرات تنبؤية لمهارات ما قبل أكاديمية لصعوبات التعلم عند أطفال ما قبل مدرسي. *مجلة أبحاث في العلوم التربوية والإنسانية والآداب واللغات ، 2* (8) ، 258 – 274. https://research.ebsco.com/c/ylm4lv/viewer/pdf/na2jqkobbz

خليفة ، حنين أسامة ، يونس ، نجاتي أحمد. (2022). *المؤشرات التحذيرية المتنبئة بالكشف عن الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظر معلميهم* [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الهاشمية.

الزامل ، سراب عثمان. (2020). مؤشرات صعوبات تعلم مهارات الرياضيات في مرحلة رياض الأطفال. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة* ، (2) ، 229 – 250. https://doi.org/10.33850/jasht.2020.101204

الزومان، أسماء فهد. (2020). أهمية التدخل المبكر لذوي صعوبات التعلم في مرحلة رياض الأطفال وأثر ذلك على توافقهم الدراسي. *مجلة كلية التربية بجامعة كفر الشيخ، 20* (2)، 221 - 257. https://search.mandumah.com/Record/1066081

الزيات، مصطفي فتحي. (2002). *المتفوقون عقليًا ذوو صعوبات التعلم - قضايا التعريف والتشخيص والعلاج*. دار النشر للجامعات.

السبيعي، لولوه سعد، والصياد، وليد عاطف. (2020). مستوى الإلمام بمؤشرات صعوبات التعلم لدى معلمات رياض الأطفال وواقع ممارستهن التقييم المبكر في المنطقة الشرقية. *مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات، 10* (2)، 1 - 38. https://search.mandumah.com/Record/1083704

العبد الجبار، عبد العزيز محمد، والعمر، ريم إبراهيم. (2015). مستوى معرفة معلمات الصف الأول الابتدائي بمؤشرات صعوبات التعلم. *مجلة بحوث التربية النوعية*، (40)، 146 - 180. https://doi.org/10.21608/mbse.2015.139964

العسيري، هوازن أحمد، والقرني، أسماء. (2022). مدى معرفة معلمات رياض أطفال الهيئة الملكية بمؤشرات صعوبات التعلم النمائي في الجبيل. *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، 15* (3)، 93 - 109. https://doi.org/10.54940/ep62021445

القرني، أماني عبد الله، والقفاري، شهبانة محمد. (2022). مدى وعي معلمات رياض الأطفال بمؤشرات مشكلات الأدراك البصري صعوبات التعلم ودورهم في تحسينها ومعوقات التعرف عليها في ظل التعلم عن بُعد. *مجلة التربية والتأهيل، 13* (47)، 122 - 156. https://dx.doi.org/10.21608/sero.2022.223889

محمد، عادل عبد الله. (2005). المؤشرات الدالة على صعوبات التعلم بين أطفال الروضة. *مجلة رعاية وتنمية الطفولة*، (4)، 340 - 360. https://doi.org/10.21608/chjd.2005.243814

المرزوق، نهلاء محمد. (2021). التعرف المبكر على صعوبات التعلم لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة. *مجلة التربية جامعة الأزهر*، 190، (3)، 342 - 372. https://dx.doi.org/10.21608/jsrep.2021.185399

معوض ، محمد عبد التواب ، عبد الفتاح ، آمال جمعة ، وعبد الفتاح ، أحمد سيد. (2015). *علم نفس النمو لذوي الاحتياجات الخاصة* (ط.1). مكتبة المتنبي.

مقابلة ، قيس سلامة ، ومسعود ، وائل محمد. (2022). مستوى معرفة معلمات رياض الأطفال بمؤشرات صعوبات التعلم النمائية في محافظة جريش. *مجلة جامعة عمان العربية للبحوث* ، 7 (7) ، 355 - 379. https://www.aau.edu.jo/ar/node/3221

وزارة التعليم (1437). *الدليل التنظيمي للتربية الخاصة ، تطوير- مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم العام*. https://www.moe.gov.sa/en/aboutus/aboutministry/Documents/StrategyArciveGE001.pdf

المراجع العربية المترجمة: Arabic references in English

Al-Abdeljabar, A, M., & Al-Omr, R, E. (2015). Level of knowledge of learning disability indicators among primary first-grade teachers, Quality Education Research Journal, (40), 146 - 180.

Alaqeel, A, S., (2022). Kindergarten Teachers' Knowledge about Signs of Learning Disabilities in Saudi Arabia, *International Journal of Early Childhood Special Education (INT-JECSE), 14 (2), 4785 - 4804. https://www.int-jecse.net/media/article_pdfs/1-22.pdf*

Alasiri, H, A., & Alqarni, A. (2023). Kindergarten Teachers' Knowledge of Developmental Learning Disabilities' Indicators in Jubail City at the Royal Commission, Journal of Umm al-Qura University for Educational and Psychological, 15 (3), 93 - 109.

Al-Baz, N, A., & Al-battal, Z, M.)2016). Awareness level of learning disabilities signs among teachers in Riyadh city, *Journal of Special Education and habilitation, 4,* (15), 29 -57.

Al-Hattah, Z. (2021). Predictive indicators of pre-academic skills for learning disabilities in pre-school children, *Journal of Research in Educational Sciences, Humanities, Literature and Languages, 2*, (8), 258 - 274

Al-Hroub, A., (2012). Theoretical issues surrounding the concept of gifted children with learning disabilities, *International journal for education research*, UAE University.

Aljedie, R, A., & Algahmdi, A, A. (2022). The level of awareness of developmental learning disabilities indicators at early childhood department students during the internship, *educational sciences journal, 5*, (3), 119 – 161.

Al-Marzoug, N, M., (2021). Early identification of learning disabilities among preschool children (Kindergarten), *Journal of Education, Al-Azhar University, 190*, (3), 342 – 372.

Al-Qarni, A., & Al-Qafari, S., (2022). The extent of kindergarten teachers' awareness of indicators of visual perception problems for with learning disabilities and their role in improving them and the obstacles to identify them in distance learning, *Journal of Special Education and habilitation, 13*, (47), 122 – 157.

Alramamneh, A, K., & Sabyleh, O, A. (2024). Indicators of learning disabilities among kindergarten students from the perspective of their teachers, *International Scientific Electronic Journal, 67*, (1), 285 – 299. http://dx.doi.org/10.32744/pse.2024.1.15

Alshafan, A. & Busaad, Y., (2022). The level of early childhood teacher's knowledge Regarding the practices of early intervention for children at risk of learning disabilities, *Journal of Educational and social research*, 12 (1), 246. http://dx.doi.org/10.36941/jesr-2022-0020

Al-Subie, L, S., Alsayad, W, A. (2020). The level of familiarity with the indicators of learning disabilities of kindergarten teachers and the reality of practice of early evaluation in the eastern region (K.S.A), *University of Palestine Journal of Research and Studies, 10*, (2), 1 -38.

Al-Zamel, S, O. (2020). Indicators of learning disabilities of Mathematical skills in Kindergarten, *Arab Journal of Disability and gifted Sciences*, (2), 229 – 250.

Al-Zoman, A, F. (2020). Importance of early intervention of persons with learning disabilities in kindergarten and its impact on their educational compatibility, *Journal of the Faculty of Education, Kafrelsheikh, 20*, (2), 221 -257.

Hasan, A, M., Alzayat, F, M., Alyamani, S, A. (2012). *Behavioral indicators of learning difficulties in pre-primary children in Kuwait*. Unpublished Masters Thesis, Arabian Gulf University, Bahrain.

Khalifa, H, A., & Yunis, N, A. (2022). *Cautionary indicators predicting the detection of students with early childhood learning disabilities from their teachers point of view*. Unpublished Masters Thesis, Hashemite University.

Magableh, Q, S. & Masuod, W, M. (2022). Level of kindergarten teachers' knowledge of indicators of developmental learning difficulties in Gresh province, *Amman Arab University Research Journal, 7*, (7), 355 - 3379.

Mohammed, A, A. (2005). Indicators of learning difficulties among kindergarten children, *Journal of Child Welfare and Development*, (4), 146 - 180.

References المراجع الأجنبية:

Balikci, S, O., & Melekolu, M, A., (2020). Early signs of specific learning disabilities in early childhood. *International journal of early childhood special education, 12* (1), 1 -24. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1061638

Ch, F, W; Vanmalre, K; & Greary, D, C. (2013). Quantitative deficits of preschool children at risk for mathematical learning disabilities, *frontiers in psychology, 4, 195.* https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00195

Haidar, R., & Kekhe, A., (2024). The Level of Knowledge of kindergarten Teachers in Detecting Congnitive Difficulties among Kindergarten Children - A Field Study in Lattakia City, *Tishreen University Journal for Research and Scientific Studies - Arts and Humanities, 1* (46), 917 – 942. https://journal.tishreen.edu.sy/index.php/humlitr/article/view/16136

Johnson, P. K., Porter, I.& McPherson, I. (2012). Autism knowledge among pre-service teachers specialized in children from birth through age five. *American Journal of Health Education, 43* (5), 279-287. http://dx.doi.org/10.1080/19325037.2012.10599246

Jose, M., & Isaias, M. (2020). Effects of early intervention on the writing skills of pupils who present a risk of learning disabilities within Spain's early years and primary education system. *Revista De Education*, (388), 85-106. https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2023.10.001

Konuk, R, Arslantas, S., & Kurnaz, A., (2023). Examination of Pre-school Teachers' Knowledge Levels of the Symptoms of Learning Disability According to Different Variables, *International Journal of Educational Methodology, 9 (1), 215 - 226. https://doi.org/10.12973/ijem.9.1.215*

Kurniawati, F., A. de Boer, A. Minnaert, F. Mangunsong, F. (2017). Evaluating the effect of a teacher training program on primary teachers' attitudes, knowledge and teaching strategies regarding. *special educational needs Educational Psychology, 37* (3), 287-297. https://doi.org/10.1080/01443410.2016.1176125

Morgan, P, L.; Farkas, G.; Wang, Y.; Hillemeir, M, M.; Oh, Y.; & Maczuga, S. (2019). Executive function deficits kindergarten predicts academic difficulties across elementary school, Journal of Elsevier. *Early childhood research Quarterly* (46), 20 - 32. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.06.009

Oshish, N. (2020). Suggesting a training program for early intervention to treat developmental learning difficulties among pre-school children and studying its effectiveness in preventing academic learning difficulties. *Journal of Studies in Humanities and Social Sciences, 3 (26), 334-353.* https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.08.259

Albakheet, H. (2026). The reality of educating deaf and hard of hearing female students in Prince Sattam bin Abdulaziz University programs from faculty members Perspectives: challenges and suggestions, *Journal of Educational Science, 14* (1), 104 - 103. 10.54643/1951-014-001-004

The reality of educating deaf and hard of hearing female students in Prince Sattam bin Abdulaziz University programs from faculty members Perspectives: challenges and suggestions

Dr. Heba Nasser Albakheet
Assistant professor special education department
Prince sattam bin Abdulaziz university
Hiba.n.b78@gmail.com

Abstract:

This study aimed to uncover the reality of teaching female students who are deaf and hard of hearing in the Diploma Program (Office Applications and Computer Maintenance) at Prince Sattam bin Abdulaziz University from the perspective of faculty members (those who Lecturer or above). The study followed a qualitative approach and a phenomenological design. The study used individual interviews to collect data, and the study reached a number of results as follows: Three main axes appeared in the results of the first question related to the reality of teaching deaf and hard-of-hearing female students, which are: (1) The lack of precedence in teaching deaf and hard-of-hearing female students, (2) The motivation of deaf and hard-of-hearing female students towards university education, (3) The support of academically and communicable female students for their colleagues: where most of the participants agreed that they had never met deaf or hard-of-hearing individuals, as this was their first experience, and they all agreed that there was a high level of motivation among female students, and two axes appeared in the results of the second question related to challenges, which are: (1) challenges related to sign language translation, (2) challenges related to the length of lectures: where relying on a single translator was one of the most prominent challenges facing the study sample, in addition to the weak

efficiency of the translator and the weakness of technical sign language terminology, and in the results of the third question, three Improvement suggestions appeared, which are: (1) providing specialized sign language translators, (2) opening additional academic tracks, (3) Preparation and training of the teaching members: These improvement suggestions will contribute significantly to improving the quality of higher education for deaf and hard of hearing female students.

Keywords: Deaf higher education, deaf education challenges, sign language interpreter, Sattam bin Abdulaziz program.

البخيت ، هبة. (2026).واقع تعليم الطالبات الصم وضعيفات السمع في برامج جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس: التحديات والمقترحات. *مجلة العلوم التربوية ، 14* (1) ، 104 - 103 . 10.54643/1951-014-001-004

واقع تعليم الطالبات الصم وضعيفات السمع في برامج جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس: التحديات والمقترحات

د. هبة بنت ناصر البخيت [1]

المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن واقع تعليم الطالبات الصم وضعاف السمع في برنامج دبلوم (التطبيقات المكتبية وصيانة الحاسب الآلي) بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ممن يحملن رتبة محاضر فما فوق ، والتعرف على التحديات ومقترحات التحسين ، اتبعت الدراسة المنهج النوعي ، التصميم الظاهراتي ، شملت عينة الدراسة على (6) من عضوات هيئة التدريس بالكلية التطبيقية تم اختيارهم بطريقة قصدية ، واستخدمت الدراسة المقابلات الفردية لجمع البيانات ، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج كالتالي: ظهرت ثلاثة محاور رئيسية في نتائج السؤال الأول المتعلق بواقع تعليم الطالبات الصم وضعيفات السمع ، وهي: (1) عدم أسبقية تدريس الطالبات الصم وضعيفات السمع ، (2) دافعية الطالبات الصم وضعيفات السمع نحو التعليم الجامعي ، (3) دعم الطالبات المتمكنات دراسيًا وتواصليًا لزميلاتهن: حيث اتفقت غالب المشاركات بأنهن لم يسبق لهن أن التقوا بأفراد صم أو ضعاف سمع فكانت تلك هي التجربة الأولى ، كما اتفقن جميعهن على وجود مستوى عالٍ من الدافعية لدى الطالبات ، وظهر محورين في نتائج السؤال الثاني المتعلق بالتحديات ، وهما: (1) تحديات متعلقة بالترجمة بلغة الإشارة ، (2) تحديات متعلقة بالمدة الزمنية للمحاضرات: حيث كان الاعتماد على مترجمة واحدة أحد أبرز التحديات التي واجهت عينة الدراسة بالإضافة إلى أن ضعف كفاءة المترجمة وضعف المصطلحات الإشارية التقنية أدت إلى ظهور التحدي الآخر وهو عدم كفاية المدة الزمنية للمحاضرات ، وفي نتائج السؤال الثالث ظهرت ثلاث مقترحات تحسينية ، وهي: (1) توفير مترجمات لغة إشارة متخصصات ، (2) فتح مسارات أكاديمية إضافية ، (3) التهيئة وتدريب

(1) أستاذ التربية الخاصة المساعد- جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز، Hiba.n.b78@gmail.com

الهيئة التدريسية: حيث أن هذه المقترحات التحسينية ستسهم بشكل كبير في تحسين جودة التعليم العالي للطالبات الصم وضعيفات السمع.

الكلمات المفتاحية: التعليم العالي للصم ، الترجمة بلغة الإشارة ، تحديات تعليم الصم ، برامج جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز.

المقدمة:

تشكل مرحلة الانتقال من المدرسة الثانوية إلى مؤسسات التعليم العالي تجربة إيجابية ، وفي نفس الوقت تمثل تحديات فريدة من نوعها مما يجعلها حدثًا حاسمًا في المسار الأكاديمي لجميع الطلاب (Barbusa et al. , 2023). وقد شهد القرن الواحد والعشرون تغيرات كبيرة على مستوى انخراط الطلاب ذوي الإعاقة في برامج التعليم العالي بمختلف فئاتهم ، مما انعكس على أداء ووعي المجتمع الجامعي بجميع مكوناته من طلاب ومنسوبين وأعضاء هيئة تدريس ، إلا أن النظرة السلبية تجاه الإعاقة لازالت موجودة ويعاني منها بعض الطلاب.(Mays & Brevetti , 2020) وظهرت هذه التغيرات نتيجة للقوانين الدولية التي دعت لانضمام الطلبة ذوي الإعاقة لبرامج التعليم العالي ، منها قانون فرص التعليم العالي Higher Education Opportunity Act (HEOA) الذي يؤكد على مبدأ عدم التمييز في برامج التعليم العالي (البوزيد وآخرون ، 2023). وقد صادقت المملكة على اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة (2008) لضمان المساواة في الحقوق للأشخاص ذوي الإعاقة وتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص على مستوى التعليم والعمل مع بقية أفراد المجتمع (هيئة رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة ، 2023).

وقد عمل مؤيدو التعليم الشامل على إحداث تغيير نموذجي في النظام التعليمي تمثَل في دمج الطلبة ذوي الإعاقة في الفصول الدراسية العادية مع الطلبة الآخرين (Alkharji. 2024). ومحليًا ، فقد أولت المملكة العربية السعودية الاهتمام بالفئات الخاصة ودعمت الجهود المبذولة في هذا المجال بكافة الإمكانات المتاحة ، بالإضافة إلى تأهيلهم للعمل مما يضمن لهم الحياة الكريمة؛ ليكونوا أفراد منتجين (الفطيماني ، 2017). وقد أتاحت المملكة الفرصة مبكرًا للطلبة ذوي الإعاقة للالتحاق بالتعليم العالي مع تقديم الخدمات اللازمة لهم ، ومن خلال سعيها بتطبيق التوجهات التربوية الحديثة والارتقاء بالمستوى التعليمي ، كما أكدت في رؤيتها (2030) على تمكينهم وتقديم تعليم مناسب لهم يساعدهم على تحقيق استقلاليتهم ودمجهم بشكل فعال في المجتمع (البوزيد وآخرون ، 2023).

وفي عام 2021م أنشأت جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز برنامج دبلوم التطبيقات المكتبية وصيانة الحاسب الآلي للطلبة الصم وضعاف السمع ، التابع للكلية التطبيقية ويمنح درجة الدبلوم المتوسط بعد إنهاء فترة الدراسة التي تمتد إلى سنتين دراسية ، ويهدف إلى تزويد الطالب بالمهارات والمعلومات اللازمة؛ لممارسة العمل في التطبيقات المكتبية على الحاسب الآلي ، وتجميع وصيانة

الحاسب بما يتناسب مع قدراتهم ، والذي يصنف على المستوى الخامس من نظام المؤهلات المهنية الوطنية ، كما أنه يعتبر من البرامج التأهيلية المعتمدة من وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية ، حيث يؤهل خريجيه للحصول على وظائف مساعد إداري ، ناسخ آلة بلغتين ، فني صيانة الحاسب الآلي ، مدخل بيانات ، سكرتير إدارة مكتبية وكذلك محرر ومعالج نصوص (جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز ، 2021).

يسمح التعليم العالي الشامل للطلاب الصم وضعاف السمع بالوصول إلى التعليم والاستفادة منه بشكل فعال من خلال حزمة الخدمات التعليمية المتنوعة لتحقيق الوصول المناسب للمعلومات والتي تتضمن: تعديل الفصول الدراسية ، وجود المنسقين وخدمات تدوين الملاحظات ، بالإضافة إلى تجربة التدريس التي يقدمها أعضاء الهيئة التدريسية والتي تلعب دور هام في تحقيق النجاح الأكاديمي لهؤلاء الطلاب كما أنها تساهم في تطوير تعليمهم العالي الشامل (Alkhari , 2024). ويشير مركز تبادل معلومات الإعاقة الأسترالي (Australian Disability Clearinghouse on Education and Training) أن هناك عدد من الموائمات والخدمات المساندة التي تسهم في تحسين جودة تعلم الطلاب الصم وضعاف السمع في التعليم العالي ، تشمل التكييفات داخل الصف الدراسي تقديم الخطط التعليمية ومحتوى المنهج الدراسي في بداية الدراسة ، كذلك خدمة الترجمة بلغة الإشارة وتعني بوجود المترجمين الفوريين داخل الصف الدراسي يقومون بعملية ترجمة الكلام إلى لغة الإشارة لاستمرار عملية التواصل المتزامن من عضو الهيئة التدريسية للطلاب أثناء الشرح ، وغالبًا ما تستخدم إحدى طريقتين أثناء الترجمة إما الترجمة الحرة التي تعنى بالسياق والنص أو الترجمة الحرفية التي تدخل فيها أبجدية الأصابع للوصول إلى المفاهيم والمصطلحات الجديدة ، ويفضل الطلاب عادةً الترجمة الحرة ولكنها تتطلب مترجمين متخصصين ، أيضًا تواجد منسقين مؤهلين مسؤولين عن الإشراف والتنسيق ومتابعة عملية تعلم الطلاب الصم وضعاف السمع (ADCET , 2024). ويحظى الطلاب الصم وضعاف السمع الذين يدرسون في برامج التعليم العالي الخاصة بهم كما في معهد التقنية الوطني للصم The National Technical Institute for the Deaf (USA) في الولايات المتحدة الأمريكية بمميزات أكثر من تلك التي يتلقاها أقرانهم الصم الذين يدرسون مع الطلبة السامعين في مؤسسات التعليم العالي الشامل ، منها تفاعلهم الاجتماعي مع بعضهم البعض وملائمة العبء الدراسي لهم ، بينما أقرانهم الذين يدرسون في مؤسسات التعليم العالي الشامل فتتمثل إيجابية الدمج لهم في المهارات التحليلية واللغوية(van den Heuij et al. , 2022) .

تعتبر اتجاهات عضو هيئة التدريس تجاه دمج الطلبة الصم وضعاف السمع نقطة مهمة جدًا في إنجاح تجربة التعليم العالي ، حيث ذكرت أخضر (2014) أنه ضمن التوجيهات الخاصة التي أُتبعت خلال مرحلة التهيئة لدمج الطالبات الصم في برنامج التعليم العالي بكلية الاقتصاد المنزلي والتربية الفنية عام 1426-1427هـ تنظيم المحاضرات والندوات المتنوعة لتوعية أعضاء هيئة التدريس ومنسوبات الكلية عن خصائص وقدرات الطالبات الصم اللاتي سيلتحقن بالبرنامج ، بالإضافة إلى توفير المذكرات والمراجع الخاصة بالمحاضرات مسبقًا. لأن من أبرز المشكلات التي تواجه الطلبة الصم وضعاف السمع في التعليم العالي كما أشار إليها العجمي والعجمي (2022) نظرة الشفقة من أعضاء الهيئة التدريسية تجاه الطلبة الصم وضعاف السمع التي تزيد من مستوى الاتكالية لديهم ، ومن التحديات أيضًا نقص معرفتهم بطرق التدريس المناسبة لهؤلاء الطلاب ، أو الضجر من وجودهم في المقرر وعدم تقدير حاجتهم التعليمية بسبب فقدان لغة التواصل.

وفي الاستعراض الآتي للدراسات السابقة فيما يتعلق بواقع تعليم الطلاب الصم وضعاف السمع في التعليم العالي وما يصاحبه من تحديات ، والتي طبقت بيئات مختلفة ، وبالتالي فكل تجربة تنفرد بواقع وتحديات تختلف عن الأخرى نتيجة اختلاف خصائص وأنظمة ذوي الإعاقة بشكل عام والصم بشكل خاص ، منها دراسة باتيستا وغارسيا (Batista & García , 2023) التي هدفت إلى التعرف على المشكلات التي يواجهها الطلاب الصم الملتحقين ببرامج التعليم العالي ، اتبعت الدراسة المنهج المختلط فتضمنت المرحلة الأولى تحليل منهجي للدراسات الأكاديمية والمرحلة الثانية تضمنت مقابلات متعمقة مع طالب أصم بالطريقة السردية ، وكشفت النتائج عن وجود معيقات معرفية واجتماعية وتواصلية ، وعدد من المشكلات في البنية التحتية المادية لدعم تعلمهم ، بالإضافة إلى عدم قدرة المجتمع الأكاديمي السامع على تقبل واستيعاب الطلاب الصم ومحاولة فهمهم.

وهدفت دراسة البوزيد وآخرون (2023) إلى التعرف على فترة تأسيس برنامج التعليم العالي للطلبة الصم وضعاف السمع في جامعة الملك سعود والتحديات التي واجهته منذ التأسيس ورؤيته المستقبلية ، اتبعت الدراسة المنهج النوعي تصميم دراسة الحالة ، واعتمدت أدواتها على المقابلات شبه المقننة وتحليل الوثائق ، وتكونت العينة من خمسة أشخاص من مؤسسي البرنامج تم اختيارهم بطريقة قصدية ، وأظهرت النتائج أن البرنامج واجه العديد من التحديات منها نقص مترجمي لغة الإشارة وتوثيق الإشارات الأكاديمية والتحديات الإدارية.

أما دراسة باواكد وآخرون (2023) فقد هدفت إلى استكشاف تحديات تعليم الطالبات ذوات الإعاقة في مؤسسات التعليم العالي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود ، وتكونت العينة من 8 من أعضاء هيئة التدريس ، اتبعت الدراسة المنهج النوعي التصميم الظاهري ، استخدمت الدراسة المقابلة شبة المقننة كأداة لها ، وتوصلت النتائج إلى ثلاث تحديات رئيسية تتعلق بمركز خدمات الطالبات ذوات الإعاقة ، وتحديات المنهج ، وتحديات فئات الإعاقة.

وقد هدفت دراسة العجمي والعجمي (2022) إلى معرفة العوامل المؤثرة في رعاية الطلبة الصم وضعاف السمع بمؤسسات التعليم العالي من وجهة نظر الطلبة أنفسهم وأعضاء هيئة التدريس ، استخدم الباحثان المنهج النوعي ، وبلغت عينة الدراسة (10) من الطلبة الصم وضعاف السمع و(10) من أعضاء هيئة التدريس ، أسفرت النتائج عن ثلاث محاور رئيسية ، منها: العوامل التعليمية التي أشارت إلى ضعف المعرفة بخصائص الطلبة الصم وضعاف السمع ، وضعف معرفة أعضاء هيئة التدريس بطرق التدريس المناسبة لهم ، ونظرة الشفقة تجاههم مما يزيد من مستوى الاتكالية لديهم ، وأما العوامل الإدارية فمنها: ضعف التجهيزات الفنية الخاصة بالوسائل التعليمية داخل القاعات الدراسية.

أما دراسة (AlHashimi et al. , 2021) فقد هدفت إلى تقديم مبادئ توجيهية وتوصيات لتنفيذ أساليب تدريس فعالة في تخصصات الفن والتصميم للطلاب الصم وضعاف السمع في التعليم العالي ، تضمنت الدراسة مرحلتين: الأولى إجراء مقابلات شبه منظمة مع أولياء الأمور ، واستندت المرحلة الثانية إلى مقابلات ومجموعات تركيز مع الطلاب الصم وضعاف السمع المسجلين في برنامج بكالوريوس الفنون والتصميم بجامعة البحرين ، وتوصلت نتائجها إلى أن فصل الطلاب الصم وضعاف السمع في فصول دراسية مستقلة للمقررات النظرية مع تخصيص محتوى نظري يناسب قدراتهم اللغوية سيزيد من تحصيلهم التعليمي إلى أقصى حد.

في ضوء ما سبق أغلب الدراسات تتفق على أهمية تهيئة بيئة التعليم الجامعي للطلاب الصم وضعاف السمع ، سواء على مستوى الكوادر البشرية والمادية والتي ستسهم بشكل كبير في إنجاح العلمية التعليمية لهم. من هنا تتضح أهمية دراسة الواقع الحالي لبرامج التعليم العالي للصم وضعاف السمع.

مشكلة الدراسة:

تنطلق مشكلة البحث من أهمية مرحلة التعليم الجامعي للطلاب الصم وضعاف السمع بمختلف درجاتها كبرامج الدبلوم والبكالوريوس والدراسات العليا ، والتعرف على واقع هذه البرامج وما تواجهه من تحديات في ظل تنوع تجارب هؤلاء الطلاب في تلك البرامج ولا تزال بحاجة إلى مزيد من الدراسة والبحث ، خصوصًا في ظل تزايد الاهتمام العالمي بتعليم الطلاب الصم وضعاف السمع ورفع جودة التعليم العام لهم وإلحاقهم بمؤسسات التعليم العالي التي تسهم في تقديم مزايا متعددة لهؤلاء الطلاب كالدعم النفسي والاجتماعي من خلال التفاعل في البيئة الطبيعية (Batista & García , 2023) .

حيث تشير دراسات (باواكد وآخرون ، 2023) (Welch & Tennial , 2023; Barbusa et al. , 2023؛ إلى وجود عدد من التحديات والمعيقات في برامج التعليم العالي أمام الطلاب ذوي الإعاقة والذي يعد أمرًا سائدًا ، تحديدًا فيما يتعلق بالمنهج كالتعديلات والتكييفات والوقت المستغرق في عملية التعليم ونقل المعرفة ، بالإضافة إلى الحاجة لرفع مستوى وعي أعضاء هيئة التدريس بفئات الإعاقة وتمكينهم من تقديم تعليم ذو جودة عالية من خلال تضمين استراتيجيات التدريس التشاركي في العملية التعليمية وتوفير المعلم المساعد الكفؤ لعضو هيئة التدريس أثناء تقديم المحاضرات لتعزيز التواصل مع الطلاب ذوي الاعاقة لتحقيق تعليم عالي شامل وناجح.

وقد أوصت دراسة (البوزيد وآخرون ، 2023) بزيادة الجهود للتطوير المهني للعاملين مع الطلبة الصم وضعاف السمع في برامج التعليم العالي لتحسين مشاركتهم في بيئة التعليم العالي وإزالة المعيقات التي تواجههم. ويؤيد ذلك ما توصلت إليه دراسة باتيستا وقارسيا (Batista & García , 2023) بأن المشكلة الرئيسية التي تواجه الطلاب الصم وضعاف السمع في التعليم العالي هو عدم قدرة المجتمع الأكاديمي السامع على فهم مجتمع الطلاب الصم وضعاف السمع والتفاهم معهم ، من هنا فإن هذه الدراسة تسعى للإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما واقع تعليم الطالبات الصم وضعاف السمع في برامج التعليم العالي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟
2. ما أبرز التحديات التي تواجه تعليم الطالبات الصم وضعاف السمع في برامج التعليم العالي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟
3. ما المقترحات لتحسين جودة تعليم الطالبات الصم وضعاف السمع في برامج التعليم العالي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن واقع تعليم الطالبات الصم في برامج التعليم العالي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ، بالإضافة إلى التعرف على التحديات التي تواجه تعليم هؤلاء الطالبات ، ومقترحات تحسين تعليمهن من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

أهمية الدراسة:

تبرز أهمية الدراسة فيما يلي:

1. الوصول لمخرجات ومقترحات قد تساعد القيادات في الجامعة لاتخاذ بعض القرارات التي يمكن أن تساهم في تحقيق التنظيم الجيد والمناسب لتعليم الطلبة الصم وضعف السمع من خلال إبراز التحديات التي تواجه تعليم الطالبات الصم وضعاف السمع من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.
2. التوصل لتوصيات قد تساهم في تحسين جودة التعليم والخدمات المقدمة للطلبة الصم بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز من خلال مقترحات التحسين التي ستقدمها الدراسة.

حدود الدراسة:

طبقت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي 1445هـ - 2024م. للتعرف على وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس حول واقع تعليم الطالبات الصم في برنامج دبلوم (التطبيقات المكتبية وصيانة الحاسب الآلي) التابع للكلية التطبيقية بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز لشطر الطالبات بمحافظة الدلم.

منهجية الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة والوصول إلى معلومات متعمقة وإثرائية تسهم في ذلك تم استخدام المنهج النوعي بالتصميم الظاهراتي المرتكز على المقابلات الفردية ، تم اختياره لأن طبيعة هذا التصميم تقود إلى استكشاف خبرات المشاركات في تعليم الطالبات الصم وضعيفات السمع من خلال الحديث المتعمق عن هذه الخبرة ووصفها كما عايشوها (كريسويل ، 2014).

مجتمع الدراسة وعينتها:

اشتمل مجتمع الدراسة على 14عضو هيئة تدريس درسن في برنامج الدبلوم الخاص بالصم جميعهم من الإناث في الكلية التطبيقية بالدلم ، وقد اختير منهم 6 عضوات بطريقة عمدية (purposeful sampling) وفق معايير محددة تهدف إلى اختيار أشخاص يمتلكون معلومات تثري وتسهم في توفير معرفة غنية ومتعمقة حول موضوع الدراسة.

معايير اختيار العينة:

- أن تكون المشاركات ممن سبق لهن تدريس الطالبات الصم في المقررات العامة او المقررات التخصصية.
- الحصول على موافقة المشاركة للمشاركة في الدراسة.

جدول (1)

وصف المشاركات

م	الرتبة	التخصص	عدد المقررات التي تم تدريسها	م	الرتبة	التخصص	عدد المقررات التي تم تدريسها
1	أستاذ مشارك	أصول تربية	1	4	محاضر	نظم المعلومات	2
2	أستاذ مساعد	علوم الحاسب	1	5	محاضر	أمن سيبراني	1
3	محاضر	أمن سيبراني	4	6	محاضر	علوم الحاسب	1

أداة الدراسة:

اعتمدت الدراسة على المقابلات الفردية المعمقة شبه المنظمة ، حيث تعتبر المقابلات إحدى الطرق الأساسية التي تستخدم لتحقيق أهداف البحث النوعي ذو التصميم الظاهراتي ، كونها تعطي فهمًا أعمق للإجابة عن أسئلة الدراسة (Creswell & Poth, 2018). وقد أجريت المقابلات عن طريق برنامج زوم Zoom مرة واحدة لكل مشاركة ، استمرت كل مقابلة مدة تتراوح بين 30 45- دقيقة مع التسجيل الصوتي ، واستهلت المقابلة بالترحيب بالمشاركة ومقدمة عامة عن الموضوع والغرض من المقابلة ، والتأكيد على سرية البيانات وحرية الانسحاب من المقابلة في أي وقت ، ثم عرض أسئلة المقابلة على المشاركات وختمت المقابلة بالشكر والتقدير للمشاركة ، وإشعارها بإمكانية إضافة أو حذف أي معلومة لاحقًا.

تم بناء أداة الدراسة من قبل الباحثة وفقاً لثلاثة محاور وهي: (1) واقع تعليم الطالبات الصم في برامج التعليم العالي ، (2) التحديات التي تواجه تعليم الطالبات الصم في برامج التعليم العالي ، (3) المقترحات لتحسين جودة تعليم الطالبات الصم. وتضمن كل محور عددًا من الأسئلة. ثم عرض الأداة بصورتها الأولية على عدد من المتخصصين لتحكيمها والتحقق من مدى ارتباط الأسئلة بهدف الدراسة ، وأخيرًا تم اعتماد الأداة بشكلها النهائي بعد الأخذ بملاحظات المحكمين.

موثوقية ومصداقية البيانات:

سعت الباحثة في هذه الدراسة للتحقق من موثوقية البيانات من خلال الاستعانة باثنين من المحكمين المتخصصين في التربية لقراءة محتوى الأسئلة ، والاسترشاد بآرائهم ، ثم استخراج نسبة الموثوقية من خلال قسمة العدد الإجمالي على إجمالي عدد الاتفاقات والاختلافات ثم الضرب في (100). وقد بلغت نسبة الموثوقية (100%). كما قامت الباحثة بإجراء التعديلات اللازمة في ضوء ملاحظات المحكمين. بالإضافة إلى استخدام مذكرات الترميز لتوثيق الأفكار أثناء جمع البيانات وعدم فقدان أي منها. كما تم مراجعة البيانات مع المشاركات باستمرار للتحقق من صحتها.

ولتحقيق المصداقية في هذه الدراسة والتي تشير إلى تقييم دقة النتائج كما وصفها المشاركون على أفضل وجه ، فقد اُعتمدت أكثر من طريقة لذلك: إجراء المقابلات مع أكثر من مشاركة بهدف الحصول على معلومات متعمقة وثرية ، تشجيع المشاركات على الإجابة بمصداقية تامة من خلال التأكيد على سرية البيانات وإتاحة فرصة الانسحاب ، الاعتماد على طريقة استخلاص المعلومات من الأقران (Peer Debriefing) وتشير إلى الاستعانة بزملاء آخرين لتقديم مراجعة حول ما تم وصفه وتحليله وكذلك تقديم تغذية راجعة حول تفسير النتائج ، الاستشهاد باقتباسات من أقوال المشاركات لتقديم دليل على تفسيرات الباحثة ونتائجها(Creswell , 2014) .

أما الاعتمادية التي أشار إليها كريسويل وباث (Cresswell & Poth , 2018) بأنها اتساق الأسلوب الذي اتبعه الباحث مع ما عمله آخرون في أبحاث نوعية مختلفة. فقد تم تحقيقها من خلال الإجراءات التالية: وصف جميع الإجراءات والخطوات بدقة بما في ذلك أدوات وبيانات الدراسة ، والاستعانة بباحث خارجي لمراجعة تحليل البيانات للتحقق من اتفاق النتائج.

إجراءات جمع البيانات:

1. الحصول على الموافقات الأخلاقية رقم SCBR 2024/232لإجراء الدراسة.
2. الحصول على قوائم بأسماء وبيانات التواصل الخاصة بأعضاء هيئة التدريس ممن درسن الطالبات الصم من إدارة الكلية التطبيقية.
3. التواصل مع جميع الأشخاص المعنيين بالمشاركة بريديًا وهاتفيًا ، وتزويدهم بنموذج الموافقة المستنيرة على المشاركة ، مع الاحتفاظ بسرية البيانات واستخدامها لأغراض البحث العلمي فقط.
4. الحصول على (6) استجابات بالموافقة على المشاركة في الدراسة.
5. إجراء المقابلات مع أعضاء هيئة التدريس وتسجيل المقابلة صوتيًا بعد الحصول على موافقة المشاركات.

تحليل البيانات:

وظفت الباحثة التحليل الموضوعي للإجابة على أسئلة الدراسة الحالية ، حيث أن هذا النوع من التحليل يلائم الدراسات التي تهدف للتعرف على وجهة نظر الأشخاص وتصوراتهم وتجاربهم حول ظاهرة محددة (Braun et al. , 2019). وقد استخدمت هذه الدراسة نموذج آري وآخرون (Arey et al. , 2010) لتحليل بيانات المقابلات لأنه يتسم بالشمول ، ويحتوي على ثلاثة مراحل وخطوات محددة وواضحة وهي: تنظيم المتشابة ، الترميز والتقليص ، التفسير والتمثيل. وقد ركزت الباحثة على الأفكار والبيانات التي ظهرت من المقابلات ، بعد تسجيلها صوتيًا ومن ثم تفريغها كتابيًا على برنامج Microsoft word ، ومن ثم التوصل إلى الموضوعات الرئيسة والموضوعات الفرعية من خلال ما يلي: (1) تفريغ المقابلات على أوراق منفصلة لكل مشارك. (2) القراءة المتعمقة لكل كلمة وعبارة وردت في المقابلات. (3) اعتماد الترميز لكل استجابة. (4) وضع الأفكار المتشابهة أو التي تجمعها قواسم مشتركة في موضوعات فرعية. (5) كتابة التقرير النهائي من خلال تضمين الموضوعات الفرعية ضمن محاور رئيسية تتعلق بواقع تعليم الطالبات الصم في برامج التعليم العالي. وتساعد هذه الطريقة في الوصول إلى معلومات غنية وعميقة حول تجارب المشاركين في تعليم الطالبات الصم في برامج التعليم العالي ، كما يوفر هذا النموذج إطار منهجي متسلسل لتحليل البيانات موضوعيًا ، بالإضافة إلى القدرة على إظهار ذاتية الباحث وقدرته على تحليل البيانات.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

ارتكزت الدراسة الحالية على ثلاثة أسئلة ، تمت الإجابة عليها من قبل المشاركات وقد ظهر في كل سؤال عدد من المواضيع المشتركة التي سيتم تناولها وعرضها بعد تحليلها وتقسيمها في مواضيع منفصلة ، مع مناقشة هذه النتائج.

نص السؤال الأول: ما واقع تعليم الطالبات الصم في برامج التعليم العالي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

بعد إجراء التحليل النوعي للبيانات ظهرت ثلاثة محاور رئيسية كالتالي: (1) عدم أسبقية تدريس الطالبات الصم وضعاف سمع ، (2) دافعية الطالبات الصم وضعيفات التسمع نحو التعليم الجامعي ، (3) دعم الطالبات المتمكنات دراسيًا وتواصليًا لزميلاتهن.

المحور الأول: عدم أسبقية تدريس الطالبات الصم وضعاف سمع: أظهرت النتائج النوعية لخمسة من المشاركات من أصل 6 ، تباين في ردة فعلهن نتيجة الخبرة الأولية لتدريس هؤلاء الطالبات ، ولعدم أسبقية التواصل أو تدريس طالبات صم أو ضعيفات سمع حيث أجمعوا بأنهن لم يقابلن أشخاصًا صم في حياتهن ، مما كان له أثر في طريقة التعامل معهن خلال تدريس المقررات ، خاصة في اللقاء الأول حيث ظهرت لدى المشاركات مشاعر مختلطة بين الحزن والاحساس بالفشل في التواصل مع الطالبات والقدرة على تدريسهن ، في ظل عدم وجود الخيار بقبول تدريس هؤلاء الطالبات أو الرفض ، بل كن ملزمات بذلك وفق ساعاتهن التدريسية ، باستثناء مشاركة واحدة كان لها تجربة سابقة في تدريس الطالبات الصم بجامعة حكومية أخرى ، ولكنها تجربة قديمة تربو على 10 سنوات ، حيث كانت هي المشاركة الوحيدة التي شعرت بحماس كبير للعمل مع هؤلاء الطالبات واحتوائهن وطلبت ذلك من إدارة البرنامج.

وقد أشارت المشاركة 2 بأنه عندما أسند لها مقرر للطالبات الصم وضعيفات السمع كان همًا على عاتقها وقد استشارت والدتها في إمكانية رفض تدريسهن ، ولكن كان لتشجيع والدتها دورا في قبول تدريسهن والتعامل معهن ، وأضافت قائلة وعلى الرغم من أنها المرة الأولى التي تلتقي بها بطالبات صم وضعاف سمع: "بالنسبة لي كانت تجربة ممتازة جدا استمتعت فيها نعم واجهت تحديات واجهت شيء من الصعوبات ، ولكن بدون مبالغة كنت استمتع بتدريسهم أكثر من الطالبات السامعات"

بينما في المقابل كان هناك رأي آخر للمشاركة 1: " ما كان لي رغبة أن أدرس الطالبات الصم وتفاجأت لما نزل لي في الجدول مقررات لهم ، وصرحت بأنه ليس لي رغبة في تدريسهن ، ولكن قالوا لي خوضي التجربة وبأنهن أفضل من الطالبات السامعات ، ولم أكن أستطع الاعتراض على ذلك كوني متعاونة مع الكلية ، وفي الحقيقة بكيت ومررت باكتئاب خلال أول شهر من تدريسهم ، لأني كنت أسمع عنهن ، ولكن لم أقابلهم ، وحين رأيتهم يصدرون أصوات غير مفهومة ولا يسمعونني أحزنني ذلك كثيرًا".

المحور الثاني: دافعية الطالبات الصم وضعيفات التسمع نحو التعليم الجامعي: وهو من أبرز النتائج التي ظهرت في الإجابة على هذا السؤال والتي أكدت عليها جميع المشاركات بلا استثناء ، حيث أشرن إلى جدية الطالبات الصم وضعيفات السمع ورغبتهن في التعلم والحرص الذي قد يفوق حرص نظيراتهن من الطالبات السامعات ، وكذلك وجود الدافعية لديهن مما يجعلهن يتحملن جميع المعيقات ، كغياب المترجمة لظروف معينة ، أو عدم وجودها بداية الفصل الدراسي لأول كم محاضرة ، فبالرغم من غيابها إلا أنهن يحرصن على الحضور والتواصل مع الأستاذات من خلال زميلاتهن ضعيفات السمع واللاتي بدورهن يترجمن لزميلاتهن المحاضرة ويساعد بعضهن البعض ، ومما أشارت له المشاركة 6 في هذا السياق أنها في بعض الأحيان لا تحتاج إلى خدمات المترجمة بقولها: " في النهاية أنا صرت أقدر أوصل لهم المعلومة بدونها من شغفهم فعلا هن شغوفات للعلم يعني ما شاء الله عليهم وواضح هذا النقطة أنهم عندهم شغف وحريصين جدًا على فهم المعلومة وحريصين على أداء التكاليف والحضور يعني ما هم متسيبات ما شاء الله" ، كما أشارت بعض المشاركات إلى تميز الأداء الدراسي لعدد من الطالبات الصم وضعيفات السمع بالرغم محدودية قدراتهن ، حيث يمثلن المنحنى الجرسي الطبيعي في ظل وجود طالبات متفوقات وطالبات متوسطات المستوى وعدد قليل من الطالبات الضعيفات ، وهن ممن يصنفن بالصمم الكامل والشديد ، ولم يظهرن بهذا المستوى إلا لحرصهن واهتمامهن.

كما يظهر حرصهن وجديتهن في الاهتمام اثناء المحاضرة وتسليم الواجبات والتكاليف أولًا بأول ، ويحرصن على الاستفسار من الأستاذة والتواصل معها بشكل جدي ، كما يحرصن على الانضباط في الحضور وعدم الغياب إلا بعذر ، حيث عبرت المشاركة 2 قائلة: "كان مستواهم التعليمي ممتاز جدًا جميعهم بدون استثناء متحمسات عكس الطالبة السامعة اللي بعضهم غير مهتمة أو ما تحضر ، لا كانوا في قمة الحماس وهذا اللي خلاني استمتع انهم معي interactive (متفاعلات) وعندهم شغف يتعلمون المقرر على الرغم من أني اشوف فيه صعوبة ومتعمق بس محافظين على شغفهم إلى نهاية الفصل".

ويظهر أثر دافعيتهن نحو التعليم الجامعي في مواجهة نقاط الضعف لديهن حيث أنهن يبذلن جهدًا في التغلب عليها وهي المعينة لهن في مواجهة التحديات الدراسية ، يظهر ذلك في قول المشاركة 5: "كانوا طالبات ممتازات ومتفاعلات حابين أنهم يطوروا من أنفسهم ، وإذا عندهم أي نقطة ضعف يبذلون جهد عشان يتغلبون عليها ، على الرغم في منهم أمهات وفيه منهم اللي ولدت أثناء الترم ورجعوا لمقاعد الدراسة ما شاء الله بدون أي تقصير منهم".

ورصدت المشاركة 6 ثلاث طالبات من الدفعة ذكرت بأنهن متميزات جدًا وأضافت: "فيه ثلاث طالبات متميزات وأتوقع لهن مستقبل رائع في مجال الحاسب ، وبقية الطالبات كانوا ينجزن العمل بشكل جيد ، ودرست الكورس (المقرر) بأجمل ما يكون" ، كما أجمعت أغلب المشاركات بأنه مما يساهم في الأداء الجيد للطالبات هو قدرتهم الجيدة على الانتباه والتركيز والتطبيق ، والذي لاحظن أنه يفوق ما لدى الطالبات السامعات.

المحور الثالث: دعم الطالبات المتمكنات دراسيًا وتواصليًا لزميلاتهن: كما ظهرت هذه النتيجة التي علقت عليها جميع المشاركات ، وهي الاعتماد على إحدى الطالبات في القيام بدور الوسيط أو المترجم بين عضوات الهيئة التدريسية وزميلاتها الطالبات الصم وضعيفات السمع ، في ظل غياب المترجمة ، وتصنف على أنها ضعيفة سمع ترتدي سماعة طبية تعينها على سماع الكلام وفهمه وبالتالي تحاول جاهدة التوفيق بين فهم واستيعاب ما تطلبه الأستاذة ومن ثم نقله لزميلاتها بلغة الإشارة ، تقول المشاركة 1: " أن واحدة من الطالبات عندها لغة بسيطة فتحاول تشرح لزميلاتها فهذه كانت صعوبة لأن الطالبة نفسها هي أصلًا تريد أن تفهم فكيف تفهم وتفهِّم في نفس الوقت"

وأطلقت عليها إحدى المشاركات التي أشرفت عليهم في مرحلة تطبيق المشروع بأنها طالبة ومترجمة حيث إنها كانت تقوم بدور أكبر من حجمها فعليًا؛ وهذا يشكل عبء عليها حيث أنها تترجم لهن وتجيب على أسئلتهن ، وتنتبه لأمورها ودراستها والمطلوب منها ، حيث علقت المشاركة 3 قائلة: "هذه البنت ما ودي أشغلها وأحملها أكبر من العبء الإضافي ، يعني ليس دورها في الأخير ، بس الجميل أنها متقبلة وروحها كويسة ، بس أنا كدكتورة أخاف على البنت تنضغط"

والمشاركة 4: "إذا غابت المترجمة كان فيه طالبة تقدر تسد مكانها يعني توصل لهم المعلومة فكان في وسيلة تواصل معهم كويسة ، وفيه بعض الطالبات عندهم سمع بسيط فيشرحوا لبعض ، فكان بينهم تعاون وتكاتف كبير يسهل على الأستاذة العمل معهم"

مناقشة نتائج السؤال الأول:

أظهرت نتائج هذا السؤال عدد من الموضوعات منها ضعف الوعي والمعرفة بفئة الصم وضعف السمع وخصائصهم وطريقة التواصل معهم لدى المشاركات مما أحدث تباين في رد الفعل تجاه هؤلاء الطالبات ، على الرغم من محاولة المشاركات تفهم هذه الاحتياجات وتقديم المقررات بالشكل المطلوب والرغبة باحتواء الطالبات خصوصًا في ظل دافعية الطالبات للتعلم مما ساهم في إنجاح العملية التعليمية وتحقيق مستهدفاتها ، ومكن المشاركات من إيجاد قواسم مشتركة مع الطالبات لتجاوز جميع العقبات ، بالإضافة إلى أن وجود طالبات متمكنات معرفيًا وتواصليًا كان عاملًا هامًا في خلق نقطة وصل بين المشاركات والطالبات في حال غياب المترجمة. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن ضعف دور تهيئة عضوات هيئة التدريس قد أدى لذلك ، فالحاجة مهمة عند قبول الطالبات الصم وضعيفات السمع من رفع مستوى الوعي لدى الهيئة التدريسية بإقامة الورش والدورات لذلك. وهو ما يتفق مع ما ذهبت إليه أخضر (2014) من أهمية توعية وتهيئة الكوادر البشرية بعقد المحاضرات والدورات المتنوعة لتوعية أعضاء هيئة التدريس ومنسوبات الكلية عن قدرات وحقوق الطالبات الصم اللاتي سيلتحقن بالبرنامج ، وتتفق مع دراسة (العجمي والعجمي ،2022) التي أشارت إلى ضعف المعرفة بخصائص الطلبة الصم وضعاف السمع ، ونقص معرفة أعضاء هيئة التدريس بطرق التدريس المناسبة لهم. وفيما يتعلق بدافعية الطالبات فتتفق هذه النتيجة مع دراسة القحطاني (2024) الذي أشار إلى وجود مستوى عالٍ من الدافعية للتعلم لدى الطلاب الصم وضعاف السمع الملتحقين ببرنامج السنة التأهيلية بجامعة الملك سعود ، والذي يظهر نتيجة للتحفيز المستمر والدعم الكامل من قبل أساتذتهم ، وأن التفكير المستمر بالنجاح والتفوق يؤثر ايجابًا على دافعيتهن للتعلم. وتعد النتيجة التي تشير إلى الدور الذي تقوم به الطالبات المتمكنات تجاه بقية زميلاتهن إضافة مهمة لأنها بمثابة حلقة وصل بين الطالبات والهيئة التدريسية والتي قد تعزى إلى ثقافة وترابط هذا المجتمع ، ويمكن ربط هذه النتيجة بدراسة (van den Heuij et al. , 2022; AlHashimi et al. , 2021) التي تؤكدان أن أداء الطلاب الصم يكون أفضل عندما يقدم لهم المنهج بشكل منفصل عن أقرانهم السامعين ويزيد من تحصيلهم اللغوي. والذي قد يكون لدعم الطلاب بعضهم البعض دورًا في ذلك كما تشير إليه نتيجة الدراسة الحالية.

السؤال الثاني: ما أبرز التحديات التي تواجه تعليم الطالبات الصم وضعاف السمع في برامج التعليم العالي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

توصلت نتيجة هذا السؤال إلى تحديين رئيسيين ، هما: (1) تحديات متعلقة بالترجمة بلغة الإشارة ، (2) تحديات متعلقة بالمدة الزمنية للمحاضرات.

المحور الأول: تحديات متعلقة بالترجمة بلغة الإشارة: ظهرت هذه النتيجة التي اتفق عليها غالبية المشاركات ، وقد تم تناولها بأكثر من جانب وهي أولًا الاعتماد على مترجمة واحدة فقط لجميع مقررات البرنامج ، ثانيًا عدم كفاءة المترجمة للعمل في هذا التخصص ، ، حيث ذكرت المشاركة 1: "أن المترجمة ليست من أهل الاختصاص ، تخصصها أحياء ولكن لأن أحد أقربائها أصم فهي تعرف لغة الإشارة ، وكانت تحاول أنها تفهم عشان تفهم الطالبات فهي غير متمكنة ، ويصعب عليها مصطلحات الحاسب فكانت تطلب مني أن أفهمها المصطلح أولًا لكي تفهمه ثم تبسطه وتترجمه للطالبات ، فهي لا تنقل المعلومات نقل مباشر".

ويترتب على الاعتماد على مترجمة واحدة فقط حدوث مشكلات عند تغيبها اضطراريًا ، حيث أشارت إحدى المشاركات بأن المترجمة تغيبت مرتين خلال الفصل عن المحاضرة مما اضطرها إلى إلغاء إحداها والأخرى كانت اختبار فصلي لم يكن لغياب المترجمة تأثير عليه ، خصوصًا في ظل اعتماد الأستاذة على الكتابة لإيصال المعلومة لشرح ما يحتاج إلى شرح في ظل غياب المترجمة ، وكانت حلًا مناسبًا مع الطالبات.

ويندرج ضمن ذلك عدم الإلمام بالمصطلحات التقنية بلغة الإشارة ، وقد عبرت المشاركة 5 حول ذلك بقولها: "مصطلحات الحاسب يعني بعضها مثلًا ما توصل حتى بلغة الإشارة ، يعني مثلًا data بيانات ، كيف نوصلهم بلغة الإشارة معنى data ، فالمترجمة تأخذ وقت لمحاولة إيصال الكلمة ومعناها ، بالتالي ما ياخذوها exactly ولابد من وجود أمثلة ومع ذلك لا تصلهم مثل ما توصل للسامعات. لأن data ليست اسم فقط ، هي اسم ورقم كذلك. لكنها لا تصل للطالبات كما أرغب بإيصالها ، فهذه الصعوبة ، خاصة المصطلحات الحاسوبية ، ليست حسية مثل الطاولة ، السبورة. لا ، في أشياء صعبة توصل لها. المصطلحات المجردة تعتبر من التحديات في الترجمة بلغة الإشارة".

من زاوية أخرى قد يكون هناك جانب إيجابي للمترجمة الواحدة ، حيث إنها تكون ملمة بما تم تدريسه في الفصول الدراسية الماضية خصوصًا فيما يتعلق بالمقررات المرتبطة بعضها ، حيث يكون لها دور في التنويه على ما سبق دراسته ، عبرت عن ذلك المشاركة 4: "في مقرر الجداول

الاليكترونية كان فيه بعض المفردات متشابهة أو مكررة فكانت المترجمة تقول هذا أخذوه ، أو هذه المعلومات أعمق أو بشكل أكبر"

المحور الثاني: تحديات متعلقة بالمدة الزمنية للمحاضرات: تفاوتت آراء المشاركات حول هذا المحور حيث أفادت عدد منهن أن تدريس الطالبات الصم وضعيفات السمع خصوصًا في ظل غياب المترجمة ذات الكفاءة يحتاج إلى مدة زمنية أطول من المحددة غالبًا للمقررات ، فعند شرح العروض التقديمية يكون هناك حاجة للإعادة والتوضيح والتبسيط وكذلك شرح المعلومة للمترجمة أولًا لكي تستطيع نقلها للطالبات مما يستغرق وقتًا أطول ، وقد عبرت المشاركة 2 بقولها: "عند شرح السلايدات (العروض التقديمية) فرق لما تشرحين بين أن تقفين وتنتظرين المترجمة تنقل لهم الترجمة ثم تتأكدين أنهم استوعبوا الفكرة؟ ومن ثم تكملين النقطة الثانية ، فأكيد الوقت مضاعف ، مما جعلني أقلص بعض المقررات لكي أنهي الخطة خلال الفصل الدراسي ، خصوصًا في ظل أن المترجمة إمكاناتها محدودة فأحاول أسوي تقليص على الشيء اللي تقدر تفهمني وتوصله للطالبات".

مناقشة نتائج السؤال الثاني:

أظهرت نتائج هذا السؤال تحديين رئيسيين وهما: تحديات متعلقة بالترجمة بلغة الإشارة شملت المترجمات وصعوبة الاعتماد على مترجمة واحدة للبرنامج كاملًا إضافةً إلى ضعف كفاءة المترجمة تخصصيًا ، مما يشكل مزيد من التحديات أمام الهيئة التدريسية في تدريس تلك الطالبات ، وشمل هذا التحدي أيضًا صعوبة ترجمة المصطلحات التقنية إلى لغة الإشارة مما يتطلب مزيد من الوقت أثناء نقل المعلومة وبالتالي فهذا التحدي متعلق بالتحدي الآخر وهو التحديات المتعلقة بالمدة الزمنية للمحاضرات حيث إن عدم كفاءة المترجمة يؤثر على مدة نقل المعلومة أو ترجمتها من الأستاذة إلى المترجمة إلى الطالبة ، عكس عندما تكون المترجمة مؤهلة ومتخصصة في مصطلحات الحاسب الآلي والتقنية ستكون الترجمة بشكل أكثر سلاسة وأقل مدة زمنية ، في حين أن ضعف كفاءة المترجمة وعدم توفر المصطلحات الإشارية التقنية عوامل رئيسية في صعوبة نقل المعلومة وبالتالي الحاجة لمزيد من الوقت ، وتفسر الباحثة عدم الاستفادة من خبرات مترجمات لغة إشارة مؤهلات إلى أن البرنامج تابع للكلية التطبيقية ولم يضم في إدارته متخصصين في التربية الخاصة إلى تعليم الصم وضعاف السمع وبالتالي كانت اجتهادات شخصية من إدارته ، وقد يكون تطبيق البرنامج في محافظة الدلم له دور في عدم استقطاب مترجمات مؤهلات. في حين أن هذه النتيجة تتفق مع دراسة البوزيد وآخرون (2023) بأن قلة مترجمي لغة

الإشارة أحد أبرز التحديات التي تواجه برنامج السنة التأهيلية للطلاب الصم وضعاف السمع بجامعة الملك سعود ، حيث يترتب عليه صعوبة إيصال المعلومات للطلبة الصم وضعاف السمع ويعوق تواصل أعضاء هيئة التدريس معهم ، كما أنه قد يؤثر على القدرة للوصول إلى المحتوى التعليمي المقدم في القاعة الدراسية ، بالإضافة إلى الحاجة إلى استخدام إشارات لوصف المصطلحات الأكاديمية الجديدة التي يتعرضون لها ويدرسونها ، وأهمية توثيق هذه المصطلحات لتكون مرجعًا للإشارات الأكاديمية المستخدمة توثيق المصطلحات الأكاديمية الجديدة.

السؤال الثالث: ما المقترحات لتحسين جودة تعليم الطالبات الصم في برامج التعليم العالي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

تتمحور المقترحات حول ثلاث موضوعات رئيسية ، وهي: (1) توفير مترجمات لغة إشارة متخصصات ، (2) فتح مسارات أكاديمية إضافية ، (3) تهيئة وتدريب الهيئة التدريسية.

المحور الأول: توفير مترجمات لغة إشارة متخصصات: أظهرت نتائج تحليل البيانات النوعية التي قدمها المشاركون إلى ضرورة توفير مترجمات لغة إشارة مؤهلات ومتخصصات في ميدان التقنية والحاسب الآلي لتحقيق مخرجات التعلم لهذا البرنامج ، وإكساب الطالبات المهارات اللازمة ، حيث عبرت المشاركة 4 بقولها: "البرنامج مناسب للطالبات إذا توفرت لهم الإمكانيات التي تساعدهم في هذا المجال ، هن مجتهدات وحريصات ولديهم رغبة وجدية في التعلم ، ولو توفر لهن مترجمة متمكنة سيصلون بأريحية". فبالإضافة إلى الكفاءة هناك حاجة لزيادة عدد المترجمات وعدم الاعتماد على مترجمة واحدة لكامل البرنامج ، لأن ذلك يشكل ضغطًا كبيرًا على المترجمة مما يؤدي إلى الإخلال بجودة العمل وعدم تقديمه بالشكل المناسب ، أضافة إلى أهمية توفر البديل الجاهز في حال الغياب أو لأي أسباب أخرى.

وهو ما أكدت عليه المشاركة 3 بقولها: " تحتاج الجامعة أن تجهز كادر ترجمة ، وكادر إشرافي متخصص صراحة. تخيلي تجربتي اللي قبل 18 سنة كانت أنضج مع أنها كانت قديمة ، كنت معتمدة بنسبة 80% على المترجمات ، حاليًا اللي أنقذنا التقنية أحدثت فارق كبير في هذا المجال" ، لأن عدم وجود المترجمة قد يجعل العملية شبه مستحيلة ، وأضافت المشاركة 4: "أن الطالبات ضعيفات السمع يشكلون حلقة وصل بين الأستاذة المشرفة عليهن في التدريب وبين بقية الطالبات ، ولكن هذا يعتبر عبء على الطالبة".

كما أضافت إحدى المشاركات بأنه من المناسب تجهيز مقاطع فيديو بشروحات كاملة للمقررات التي سيدرسنها الطالبات الصم وضعيفات السمع مصحوبة بالترجمة بلغة الإشارة بحيث تقدم للطالبات وللمترجمات بداية كل فصل دراسي ، لتسهيل الوصول للمنهج ولكي تستفيد منه الطالبة عندما يصعب عليها مفردات في المقرر ، ولكي تتمكن المترجمة من التحضير للمحاضرة وإيجاد البدائل المناسبة لجميع المصطلحات مما يسهم في حفظ الوقت والرفع من مستوى العملية التعليمية.

المحور الثاني: فتح مسارات أكاديمية إضافية: اتفقت عدد من المشاركات على ضرورة فتح تخصصات إضافية لهن كالتطبيقات المكتبية واستخدام قواعد البيانات والأمن السيبراني ، كونها تخصصات تطبيقية أكثر وتناسب قدراتهن ولا تعتمد بشكل كبير على الجانب النظري اللغوي الذي قد يكون عائقًا أمام تعلمهن ، في هذا الصدد قالت المشاركة 5: " الاتجاه الآن إلى التقنية وهو يتناسب مع فهمهن وقدرتهن الاستيعابية ، ولازم ما تكون جاهلة بالتقنية فهي في آخر المطاف لديها جوال وكمبيوتر تحتاج تتعامل معهم ، وليس لأنها تخصصات حديثة يتم تجاهلها بل يجب تطويعها وتكييف الوصول لها ، وحرام ينهضم حقها ما تدخل الجامعة لأنها لا تسمع بما أن عندها قدرة ورغبة لذلك".

وأوصت المشاركة 3 بأهمية إضافة أو توسعة البرامج التي تقبل الطالبات الصم ، وتتنوع بين الدبلوم وشهادة البكالوريوس ، كون هذه البرامج كما ذكرت: "تدمج بين الأمور العملية والأمور النظرية يعني تقريبا من 50 إلى 60% عملي و40% نظري هذا الأمر يعطيهم نوع أنه ما نخليهم عملي بحت ولا بنفس الوقت نضيق عليهم بالنظري البحت فأنا أجد التجربة جيدة وإن كانت يعني على عينة صغيرة ، تمنيت أن يمتدون أكبر يعني يعمل لهم برامج تجسير وأنه ينتقلون من دبلوم إلى مثلًا شهادة البكالوريوس"

وأشارت إحدى المشاركات بأن دراستهم في تخصصات الحاسب كالتطبيقات المكتبية والصيانة والشبكات تعود بالفائدة لهن كطالبات ، ويجب أن لا يحرموا من تجربة الانضمام مع زميلاتهن السامعات بالجامعة ، لأنهن لا يعانين من مشاكل في التعلم بل هن بحاجة إلى وسائل وتكييفات تتلاءم مع احتياجاتهن التعليمية الخاصة وستسير الأمور معهم بشكل جيد ، كما أن لديهن القدرة والقابلية للتعلم ، بالإضافة إلى وضع معايير أخرى للطالبات الصم كسلامة البصر لأنه قد يؤثر على أدائها ، وعبرت المشاركة 2 بقولها: " صح التخصص صعب شوي ولكن ليس مستحيل يعني تخصص ممكن يدرسوه الصم وينجزون فيه ما هو اختراع".

وأضافت المشاركة 5: "الأفضل أن البنت تتعلم شيء يطور قدراتها ويشغل فراغها وتحس أنها فرد من أفراد المجتمع ما فيه فرق عن غيرها ، بل على العكس مناسب لهم جدًا وعملي ومناسب لقدراتهم العقلية وإمكانياتهم ، يعني قابل للتطبيق".

وقد سألت الباحثة المشاركين بأنه قد يكون هناك تدخل أو مساعدة من الأهل في القيام بتكاليف ومهام الطالبات ، مما يعزو تفوقهن ، ولكن تبين عدم صحة ذلك ، حيث أجابت غالبية المشاركات بأن غالب المهام تكلف بها الطالبة خلال فترة المحاضرة ، بينما المشاركة 6 قالت "أطالبهن بإنجاز المهام في وجودي ، ماكنت أعطيهم مهام منزلية أبدًا".

المحور الثالث: الدعم وتدريب الهيئة التدريسية: حيث ذكرت المشاركة 2: " التجربة في البداية بصراحة صعبة لأنك تشرحين لناس ما يسمعونك ، يعني واجهت صعوبة أول الترم" ، بينما أضافت المشاركة 1: "كانت نقطة الخوف الأولى: كيف بأتعامل معهم؟ كيف بيفهموني؟ أنا كيف بأفهمهم؟ فقالوا لي معهم مترجمة ، وجود المترجمة حل المشكلة وأصبحت الأمور بسيطة".

من زاوية أخرى عززت المشاركة 3 علاقة الطالبات الصم بزميلاتهن السامعات من خلال تفعيل قيم التكافل بينهن ، بتقديم التعاون والمساعدة لزميلاتهن الصم وضعيفات السمع ، حيث عبرت قائلة: " وضعت عندهم قيمة الصبر والإيثار ، لازم نصبر على زميلاتنا من هذه الفئة ، فأنا عندما أشرح وأسهب آخذ وقت عشان يستوعبون وأنتم لازم تصبرون بحب مو متنرفزين أو متضايقين ، فقالوا لا أبدًا ، وهذا يحقق مبدأ تكافؤ الفرص ، كما عزز الصبر والتحمل لدى السامعات"

مناقشة نتائج السؤال الثالث:

أظهرت نتائج هذا السؤال ثلاث مقترحات للتحسين ، وهي: أولًا: توفير مترجمات لغة إشارة متخصصات ، حيث أن توفر المترجمات المؤهلات سيساهم كثيرًا في إنجاح العملية التعليمية للطالبات الصم وضعيفات السمع وسيصنع فارقًا في العملية التعليمية مما ينعكس إيجابًا على استفادتهن؛ لأنه سيسهل عليها ترجمة المعلومات بسلاسة وإيجاد البدائل المناسبة لإيصال المعلومة واختصار الوقت ، وهنا تشير الباحثة إلى أهمية وجود عقود بمزايا تتناسب مع طبيعة عمل المترجمات حيث أنها وظيفة تتطلب جهد كبير ومتواصل خلال فترة المحاضرة وما قبلها ، ثانيًا: فتح مسارات أكاديمية إضافية تتناسب مع قدرات الطالبات الصم وضعيفات السمع كمجالات الحاسب الآلي وتطبيقاته كونها تخصصات تطبيقية وتتسق مع الجانب النظري ، كما أنها قد توفر وظائف

عن بُعد للخريجات في المؤسسات والمنشآت ذات العلاقة ، ثالثًا: تهيئة وتدريب الهيئة التدريسية والذي تشير الباحثة أنه من أبرز مقترحات التحسين التي سترفع من جودة التجربة التعليمية عند فتح برامج للطالبات الصم وضعيفات السمع خارج كليات التربية ، والتي غالبًا لا يكون لدى أعضاءها خلفية عن تعليم الصم وضعاف السمع ، وبالتالي قد يشكل ذلك عائقًا أمام العضوات غير الملمات بالاحتياجات التعليمية الخاصة للطالبات ، وبطرق التواصل معهن ، لذا لابد من تقديم ورش تدريبية قبل بداية الفصل الدراسي للعضوات اللاتي سيسند لهن تدريس الطالبات الصم وضعف السمع ، بالإضافة إلى تزويدهن بآليات وإجراءات التواصل والتعامل معهن ، وعمل الموائمات والتكييفات اللازمة ، وضرورة التهيئة النفسية ورفع مستوى الوعي لديهن باحتياجات الطالبات الصم وضعيفات السمع.

وتدعم هذه النتيجة ما أشارت إليه (Alkharji , 2024; Batista & García , 2023) بأنه لكي يكون التعليم العالي الشامل ناجحًا خاصة للطلاب الصم وضعاف السمع يجب دعم ذلك من خلال إنشاء وتطوير مركز خدمات خاص لذوي الإعاقة بما فيهم الطلاب الصم وضعاف السمع ، يقدم الخدمات الأكاديمية الفعالة لهؤلاء الطلاب ، ويوفر موظفين ذوي كفاءة ومترجمي لغة إشارة مؤهلين ، وتقديم الدورات التدريبية لأعضاء الهيئة التدريسية لرفع الوعي باحتياجات هؤلاء الطلاب ، بالإضافة إلى الدعم التقني المتطور لتحقيق المشاركة الكاملة للطلاب والاستفادة من التعليم الموجه لهم بشكل فعال. كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة (أخضر ، 2014) التي تؤكد على أهمية توعية وتدريب الهيئة التدريسية عند فتح برامج خاصة للطلاب الصم وضعاف السمع في التعليم الجامعي.

الخاتمة:

ساهم المنهج الظاهراتي المتبع في هذه الدراسة في الإجابة عن أسئلتها التي ترتكز على ثلاثة محاور رئيسية ، وهي: (1) واقع تعليم الطالبات الصم في برامج التعليم العالي ، (2) التحديات التي تواجه تعليم الطالبات الصم في برامج التعليم العالي ، (3) المقترحات لتحسين جودة تعليم الطالبات الصم ، كما ساهم التحليل النوعي لبيانات المشاركات في الكشف عما تضمنته المحاور الثلاثة.

فقد أوضحت نتائج الدراسة المتعلقة بالسؤال الأول والذي يعنى بواقع تعليم الطالبات الصم وضعيفات السمع ، ظهرت ثلاثة محاور رئيسية تتمثل في: (1) عدم أسبقية تدريس الطالبات الصم وضعاف سمع: وأظهر هذا المحور أهمية الاستعداد النفسي والتهيئة لعضوات هيئة التدريس ، ورفع مستوى الوعي لديهن من خلال تنظيم الدورات والورش للتعريف بهذه الفئة وخصائصهن وأساسيات

التواصل معهن ، حتى تتلاشى جميع المشاعر المفاجئة والسلبية التي ظهرت مع غالب المشاركات في هذه الدراسة ، والتي سيكون لها دور إيجابي تحسين اتجاهات عضوات الهيئة التدريسية. في المحور الثاني (2) دافعية الطالبات الصم وضعيفات التسمع نحو التعليم الجامعي: وهو المحور الذي اتفقت عليه جميع المشاركات ، حيث أظهرت الطالبات دافعية عالية للتعلم ساهمت في إنجاح العملية التعليمية ، حيث أن العديد من جوانب القصور المتعلقة بالقدرات السمعية لديهن وعدم القدرة على التواصل ساهمت الدافعية في تجاوزها ، وتحقيق ما هو أبعد من ذلك مما جعل العملية التعليمية ممتعة لعضوات الهيئة التدريسية بناء على ما ذكرنه في المقابلات المعمقة ، أما المحور الثالث فقد تناول: دعم الطالبات المتمكنات دراسيًا وتواصليًا لزميلاتهن: فكان للتمايز في قدرات الطالبات واختلاف درجة الفقدان السمعي بينهن أثر في سرعة وصول المعلومة واستيعابها لصالح الطالبات ضعيفات السمع وممن لديهن بقايا سمعية مقابل ذوات الصمم الكلي ، حيث أنه في ظل غياب المترجمة يكون العبء على طالبة او اثنتين من ضعيفات السمع اللاتي يقمن بدور المترجمة ، من خلال ايصال المعلومات وترجمتها إلى زميلاتهن الصم وشرح ما يتطلب شرحه لإنجاز المهام أو فهم المادة العلمية المقدمة.

أما فيما يتعلق بنتائج الدراسة المتعلقة بالسؤال الثاني الذي تناول التحديات ، كالتالي: (1) تحديات متعلقة بالترجمة بلغة الإشارة: كان الاعتماد على مترجمة واحدة أحد أبرز التحديات التي أظهرتها النتائج ، لا يقتصر على ذلك بل أيضًا عدم كفاءة وتخصصية المترجمة كان له دور في مواجهة عدد من الصعوبات بين الطالبات وعضوات هيئة التدريس ، (2) تحديات متعلقة بالمدة الزمنية للمحاضرات: ظهر كأحد التحديات في هذا السؤال حيث أتفق أغلب المشاركات بأن تدريس الطالبات الصم يحتاج إلى مدة زمنية أعلى من المقرر لهن ، لأن قضية الترجمة ونقل المعلومة يحتاج وقت إضافي ، وفي ظل ضعف مهارات المترجمة فالموضوع بحاجة إلى وقت أكثر عن ما إذا كانت متخصصة وملمة بمصطلحات التقنية.

وأخيرًا في نتائج السؤال الثالث الذي يتناول مقترحات التحسين ، فقد ظهرت ثلاثة مقترحات رئيسية ، وهي: (1) توفير مترجمات لغة إشارة متخصصات: وهو أبرز مقترحات التحسين فمتى ما كانت المترجمة متمكنة ومتخصصة في الترجمة وفي التخصص الذي تترجم فيه سيسهم ذلك بشكل كبير في تحسين جودة تعليم الصم في التعليم العالي ، ويسهل عمل عضوات الهيئة التدريسية ويخفف العبء على الطالبات ، فوجود المترجمة ذات الكفاءة يعتبر مصدر إنجاح رئيسي للعملية التعليمية ، أما المقترح الثاني هو فتح مسارات أكاديمية إضافية: حيث أشارت المشاركات بإمكانية

التوسع في التخصصات للطالبات الصم وضعف السمع في نفس المجال وهو الحاسب الآلي كالأمن السيبراني والبرمجة وتطبيقات الحاسب على أن يتم تكييفها بما يتناسب مع قدراتهن وأن تعتمد نسبة كبيرة منها على الجانب التطبيقي ، وأخيرًا في مقترحات التحسين ظهرت التهيئة وتدريب الهيئة التدريسية: ويشمل ذلك تهيئة عضوات الهيئة التدريسية نفسيًا ورفع مستوى الوعي لديهن بهذه الفئة من خلال الدورات والورش ، والتدريب على التواصل والتعامل وعمل التكييفات اللازمة للمواد والمحتوى التعليمي المقدم للطالبات بما يسهم بشكل كبير في تحسين جودة تعليمهن العالي.

قيود الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على عضوات هيئة التدريس بالكلية التطبيقية في جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز بمحافظة الدلم ، اللاتي درسن الطالبات الصم وضعيفات السمع بالبرنامج وبالتالي فإن القيود العدد القليل للمشاركين وكذلك المنهج النوعي للدراسة ، يجعل هناك عدد من القيود التي تحد من إمكانية تعميم نتائجها ، بالإضافة إلى توقف قبول الطالبات الصم وضعيفات السمع في البرنامج والاكتفاء بدفعة واحدة فقط.

التوصيات:

- رفع مستوى الوعي والاستعداد النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس حول تعليم الطلبة الصم وضعاف السمع بشكل خاص في التعليم العالي من خلال المحاضرات والدورات التدريبية.
- فتح مسارات أكاديمية إضافية أو دبلومات في تطبيقات الحاسب الآلي والأمن السيبراني للطالبات الصم وضعيفات السمع.
- إنشاء جهة متخصصة بشؤون واحتياجات الطلبة ذوي الإعاقة بالجامعة للإجابة على استفسارات أعضاء هيئة التدريس وتقديم الاستشارة لهم.

قائمة المصادر و المراجع

المراجع العربية:

أخضر ، فوزية. (2014). تطبيق تجربة إلحاق الطالبات الصم بالتعليم العالي بالمملكة العربية السعودية. https://almanalmagazine.com/ تم الرجوع بتاريخ 22/2/2024م.

البوزيد ، سارة ، عداوي ، فاطمة ، الرويلي ، مزون ، القحطاني ، سارة ، سفر ، عهود. (2023). برنامج التعليم العالي للطلبة الصم وضعاف السمع في جامعة الملك سعود: التأسيس ، والتحديات ، والرؤية المستقبلية. 15(54) ، *مجلة التربية الخاصة والتأهيل* ، 157 - 202.

القحطاني ، بدر.. (2024) جودة الحياة الجامعية وعلاقتها بدافعية التعلم لدى الطلاب الصم وضعاف السمع ببرنامج السنة التأهيلية. مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية ، 6(1) ، 91 - 130.

العجمي ، بليه ، والعجمي ، حمد. (2022). واقع رعاية الطلبة الصم وضعاف السمع في مؤسسات التعليم العالي في دولة الكويت من وجهة نظر الطلبة أنفسهم وأعضاء هيئة التدريس. *مجلة دراسات وبحوث التربية النوعية* ، *8*(2) ، 1236-1214.

الفطيماني ، نورة. (2017). إدارة وتنظيم برامج التعليم العالي لذوي الإعاقة في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030م. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل* ، 6(21) ، 166-141.

باواكد ، إسراء ، خشي ، غرام ، القرني ، منى ، كامل ، مودة وسفر ، عهود. (2023). واقع تعليم الطلبة ذوي الإعاقة في مؤسسات التعليم العالي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل* ، 15(55) ، 112-81.

جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز ، 2021 ، https://cc.psau.edu.sa/ar/dept-page ، تم الرجوع 5/ 9/ 2024.

كريسويل ، جون. (2014). *تصميم البحوث: الكمية-النوعية-المزجية*. (ع. القحطاني ، مترجم) دار المسيلة للنشر والتوزيع.

هيئة رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة ، 2023 ، https://apd.gov.sa/local-regulations ، تم الرجوع في 20/2/ 2024م.

المراجع العربية المترجمة: Arabic references in English

Alhashimi, S., Sadoun, J., Almahoozi, Y., Jawad, F.; Hasan, N. (2021). Examining perceptions of inclusion of deaf and hard-of-hearing students in art and design higher education in Bahrain. *Cogent arts & humanities*, 8(1).

Alkharji, M. (2024). Role of Educational Services in Promoting Inclusive Higher Education for Deaf and Hard of Hearing Students. In C.Rodriguez &M. Shohel (Eds). *Inclusive Education-Recent Advances* (pp.1-20). IntechOpen.

Ary, D., Jacobs, L. Sorensen, C. & Razavieh, A. (2010). *Introduction to research in education.* (8th ed): Cengage learning.

Australian Disability Clearinghouse on Education and Training. Inclusive teaching: Deaf and hard of hearing, Australia: University of Tasmania. 2024. Available from: https://www.adcet. edu.au/inclusive-teaching/specific disabilities/deaf-hearing-impaired [Accessed: 13 February 2024]

Barbosa, S.; Oliveira, A. &Teixeira, F. (2023). Initiation Practices and Access to Higher Education for Deaf Students: The Interpreter as a Resource. *Journal of Interpretation*, 31(1).

Batista, M. Á. H., & García, N. S. (2023). Deaf students and the challenges they face in higher education. *South Florida Journal of Development*, *4*(6), 2473-2491.

Braun, V., Clarke, V. & Hayfield, N. (2019). 'A starting point for your journey, not a map': Nikki Hayfield in conversation with Virginia Braun and Victoria Clarke about thematic analysis. *Qualitative Research in Psychology*, *19*(2), 424–445.

Creswell, J. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage Publications.

Creswell, J.& Poth, C. (2018) *Qualitative Inquiry and Research Design Choosing among Five Approaches.* 4th Edition, SAGE Publications, Inc., Thousand Oaks.

Mays, B.& Brevetti, M. (2020). Lessons on ways to develop self-empowerment: A phenomenological study of the lived experiences of higher education learners with physical disabilities. *Journal for Multicultural Education, 14*(1), 61-84.

Van den Heuij, K., Neijenhuis, K., Coene, M. (2022). Perspectives of D/HH-Students on Mainstream Higher Education: A Qualitative Study. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 27, 385-398.

Welch, T. A., & Tennial, D. M. (2023). Stories of Deaf Students Acculturation Experiences on the College Campus: A Narrative Inquiry. *i-Managers Journal on Educational Psychology, 16*(3), 11-31.

المراجع الأجنبية: References

Akhdar, Fawzia. (2014). *Implementing the experience of enrolling deaf female students in higher education in the Kingdom of Saudi Arabia.* https://almanalmagazine.com/ Retrieved on 2/22/2024.

Al-Ajmi, Balih, & Al-Ajmi, Hamad. (2022). The reality of caring for deaf and hard-of-hearing students in higher education institutions in the State of Kuwait from the perspective of the students themselves and faculty members. *Journal of Qualitative Education Studies and Research*, 8(2), 1214-1236.

Al-Buzaid, Sarah, Adawi, Fatima, Al-Ruwaili, Mazoon, Al-Qahtani, Sarah, Safar, Ahoud. (2023). Higher Education Program for Deaf and Hard of Hearing Students at King Saud University: Establishment, Challenges, and Future Vision. 15(54), *Journal of Special Education and Rehabilitation*, 157-202.

Al-Futaimani, Noura. (2017). Management and Organization of Higher Education Programs for People with Disabilities in Light of the Vision of the Kingdom of Saudi Arabia 2030. *Journal of Special Education and Rehabilitation*, 6(21), 141-166.

Al-Qahtani, Badr. (2024) Quality of university life and its relationship to learning motivation among deaf and hard of hearing students in the preparatory year program. *Journal of Arts for Psychological and Educational Studies*, 6(1), 91-130.

Authority for the Care of Persons with Disabilities, 2023, https://apd.gov.sa/statistics , accessed on 2/14/2024.

Bawaked, Israa, Khashi, Gharam, Al-Qarni, Mona, Kamel, Mawaddah and Safar, Ahoud. (2023). The reality of teaching students with disabilities in higher education institutions from the perspective of faculty members at King Saud University. *Journal of Special Education and Rehabilitation*, 15(55), 81-112.

Kadasah, T, Al-angari, H, Alsharif, S. (2026). The Degree of Dependency Among Children and the Role of Parental Influence on Fostering Independence in Riyadh city: A Field Study, *Journal of Educational Science*, *14* (1), 133 - 170. 10.54643/1951-014-001-005

The Degree of Dependency Among Children and the Role of Parental Influence on Fostering Independence in Riyadh city: A Field Study

Dr. Thoraya bin Kadasah
Assistant Professor of Early Childhood
King Saud University
tkadasah@ksu.edu.sa

Halah Al-angari
Lecturer, College of Education, Early Childhood
King Saud University
tkadasah@ksu.edu.sa

Sahar Alsharif
Lecturer, College of Education, Early Childhood
King Saud University
tkadasah@ksu.edu.sa

Abstract:

This study is intended to determine the level of dependency among children in Riyadh and explore how parental involvement influences the development of independence. To achieve this objective, a descriptive approach was employed, and data were collected through a questionnaire administered to a sample of 390 parents. The findings indicate that parents perceive a high degree of dependency in their children. Furthermore, the study found that parents' efforts to promote independence were generally insufficient across key areas, including self-reliance, social interaction, and social responsibility. The results also revealed statistically significant differences in the responses of the study participants based on the variable of kinship degree, with mothers being more effective than fathers in developing autonomy skills. Additionally, there were notable differences related to educational level, with parents holding postgraduate degrees being more successful in promoting independence compared to those with lower educational qualifications.

Keywords: Independence, dependency, self-reliance.

كدسة ، ثريا ، العنقري ، هالة ، الشريف ، سحر. (2026).الاتكالية لدى الأطفال ودور الوالدين في تعزيز مفهوم الاستقلالية في مدينة الرياض. *مجلة العلوم التربوية* ، *14* (1) ، 133 - 170. 10.54643/1951-014-001-005

الاتكالية لدى الأطفال ودور الوالدين في تعزيز مفهوم الاستقلالية في مدينة الرياض

د. ثريا بنت عبدالخالق بن كدسة[1] أ. هالة بنت عبدالرحمن العنقري [2]

أ. سحر بنت ناصر الشريف [3]

المستخلص:

هدفت الدراسة الكشف عن مستوى الاتكالية لدى أطفال مدينة الرياض في المملكة العربية السعودية ، ودور الوالدين في تعزيز الاستقلالية لديهم ، ولتحقيق هذا الهدف استخدمت الدراسة المنهج الوصفي واعتمدت على الاستبانة في جمع البيانات ، وطبَّقت على عينة بلغت (390) من أولياء الأمور؛ وأشارت النتائج إلى أن مستوى الاتكالية لدى أطفال المملكة العربية السعودية جاء مرتفعًا من وجهة نظر آبائهم ، وأن دور الوالدين في تعزيز مستوى الاستقلالية لدى الأطفال جاء منخفضًا في جميع الأبعاد (الاعتماد على النفس/ التفاعل الاجتماعي/ المسؤولية الاجتماعية) ، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى إلى متغير درجة القرابة للطفل لصالح الأمهات في تنمية مهارات الاستقلالية مقابل الآباء ، وأيضًا توجد فروق في استجاباتهم تعزى إلى متغير المستوى التعليمي لصالح الأهل ذوي مؤهل دراسات العليا في تعزيز الاستقلالية مقارنةً بمن هم أقل منهم في المستوى التعليمي.

الكلمات المفتاحية: الاستقلالية ، الاتكالية ، الاعتماد على النفس .

(1) أستاذ الطفولة المساعد، كلية التربية، الطفولة المبكرة ، جامعة الملك سعود، tkadasah@ksu.edu.sa

(2) محاضر، كلية التربية، الطفولة المبكرة، جامعة الملك سعود، tkadasah@ksu.edu.sa

(3) محاضر، كلية التربية، الطفولة المبكرة، جامعة الملك سعود، tkadasah@ksu.edu.sa

المقدمة:

تُعَد مرحلة الطفولة المبكرة مرحلة مهمة في حياة الإنسان ، تتشكَّل فيها الصفات الأولى من شخصيته ، لاسيما أن الكثير من هذه الصفات يعتمد على حاجات الفرد ومدى إشباعها ، ولا تقتصر على الحاجات الجسدية فحسب ، بل تمتد لتشمل حاجات النمو النفسي والاجتماعي ، كالحاجة إلى الإنجاز والاستقلالية (Wills & Petrakis , 2018) ، وتعتبر استقلالية الطفل مهمة لإعداده للمستقبل ، إذ يشير استقلاله إلى قدرته على القيام بمهام بسيطة بمفرده واتخاذ بعض القرارات الصغيرة دون الحاجة إلى مساعدة مستمرة من البالغين (علاونه, 2004, 260).

ومن الجدير بالذكر أن الأطفال في الوقت الحاضر أصبحوا بحاجة إلى بناء أقوى للشخصية ، وثقة أكبر بالنفس ، (عبد العظيم ومحمود ، 2015) ، وإلى القدرة على المبادرة ، والعمل على إدارة الأزمات (اليامي ، 2018). وهذا يتفق مع ما حددته لجنة دراسات القرن الحادي والعشرين Center for Curriculum Redesign (CCR، 2015) ،بأنَّ هناك أربعة عوامل يعتقد أنها ضرورية للنجاح في المستقبل؛ وهي: (الإبداع ، والتواصل ، والتعاون ،والتفكير الناقد) ، والمعروفة باسم "مهارات القرن" ، وهي ضرورية لتعلُّم أعمق ، ولمعرفة أشمل(أولبريت ، 2018 , April).

وتُعد مهارات الاستقلالية من المهارات الأساسية في حياة الإنسان ، يتلقاها في بداية حياته من خلال الأسرة ، ثم من أفراد مجتمعه فيما بعد (الخالدي ، 2015)؛ونظرًا لما يتَّسم به السلوك الاستقلالي من إيجابية تتمثَّل بالقدرة على مواجهة المشكلات واتخاذ القرارات المناسبة(العساف ومزاهرة 2010). لذا يمكن القول أن الاستقلالية سمة ينبغي للطفل أن يتعوَّد عليها تدريجيًا وفقًا لمراحل نموه المختلفة ، بحيث تصبح مستقبلًا من السمات الرئيسة في شخصيته وتسيطر على معظم سلوكه ، ليصبح قادرًا على مواجهة صعوبات الحياة وتحدياتها.

وللوالدين علاقة مباشرة بأبنائهم وتكوينهم النفسي والاجتماعي ، وقد تناولت الدراسات أثر سلطة الوالدين على أبنائهم ، واستخدمت عددًا من المصطلحات لتوضيح مفهوم السلطة الوالدية ، مثل: الضبط المتقلب-التسلط-الضبط المتساهل-الحماية الزائدة ، وقد أظهرت بعض الدراسات أن هناك علاقة بين المستويات المرتفعة للسلطة الوالدية ومشكلات الأطفال ، مثل ضعف مستوى تقدير الذات وغياب الاستقرار العاطفي ، والقلق واضطرابات السلوك ، والاتكالية (Chapman , 2012).

لذا ، ظهرت الحاجة إلى التوازن بين السلطة الوالدية ومشاركة الأبناء وتفاعلهم ، فالسلطة الوالدية القوية والمسيطرة ، تجعل الابن ضعيفًا في شخصيته ولا يتمكَّن من اتخاذ القرارات في حياته. كما أن الوالدين عندما يفقدان السلطة الوالدية فإن سلوكهما يتَّسم بالضعف ولا يتمكنان من مساعدة الأبناء على مواجهة المشكلات أو اتخاذ القرارات في أمورهم الحياتية.

مشكلة الدراسة:

يُعَد السلوك الاتكالي وعدم شعور الطفل بالاستقلالية من أبرز التحديات التي تواجه الأسر في تربيتها للطفل ، إذ عرِّف السلوك الاتكالي "أنه اعتماد الطفل على الآخرين وطلب المساعدة في تأدية الوظائف الخاصة بالطعام وارتداء الملابس والنظافة وشؤون الحياة الأخرى التي يحتاجها الأطفال في عمر (4 – 5) سنوات" (المستنصرية ، 2020). واظهرت نتائج دراسة مجيد (2013) بعنوان مظاهر السلوك الاتِّكالي لدى الأطفال وعلاقتها ببعض المتغيرات ، والتي طُبِّقت على (81) طفلًا في مرحلة رياض الأطفال؛ أن السلوك الاتكالي موجود عند الإناث أكثر من الذكور ، ويظهر لدى أطفال الأمهات ربات البيوت بشكل أوضح من أطفال الأمهات الموظفات.

وتعتبر السلطة الوالدية أحد العوامل الرئيسة التي تؤثر بشكل ملحوظ على تنمية الاستقلالية لدى الأطفال. فكلما كانت أساليب التربية أكثر توازنًا ، كلما زادت فرص الأطفال في تطوير مهارات الاستقلالية ، مثل اتخاذ القرارات ، تحمل المسؤولية ، والقدرة على التكيف مع مواقف الحياة المختلفة. كما أن الأساليب المتطرفة في السلطة الوالدية ، قد تؤدي إلى تأثيرات سلبية على تطوير الاستقلالية (Karavasilis , 2020)

كما أن الاستقلالية والمسؤولية صفتان مكتسبتان عن طريق التدريب والممارسة والقدوة الحسنة ، فتبدأ الاستقلالية عند الطفل بتقليد الكبار وتزداد بتعاونهم معه ، فيزداد لديه الشعور بالكفاءة والسيطرة على البيئة (الحواس ، 2017). وفي هذا الإطار ، هدفت دراسة الزيدي (2019) إلى التعرف على مستوى الاستقلالية والمهارات الاجتماعية والكشف عن العلاقة الارتباطية بين متغيري الاستقلالية والمهارات الاجتماعية لدى الأطفال ، وأظهرت النتائج أن للأم دور فعال في تدريب الطفل على المهارات الاجتماعية ، وأن الاستقلالية لا تتحقق لديه بدون تقديم الحب والتقدير ، واوصت الدراسة بالاهتمام بالطفل وخاصةً في السنوات الخمس الأولى باستخدام أساليب تربوية صحيحة ، منها عدم التدليل الزائد أو الإهمال ، وتوفير جو آمن للطفل. لذا ، فإن تعوّد الطفل منذ صغره على الاتكالية ، سيؤدي إلى ظهور فرد غير قادر على تحمل مسؤولياته ، مما قد يؤدي إلى انطوائه وضعف شخصيته ، واستمراره في الاعتماد على الآخرين (عبد الأمير ، 2018).

وأشارت الحداد (2019) الى ان أساليب التربية المختلفة تلعب دورًا كبيرًا في تشكيل قدرة الطفل على اتخاذ قراراته الشخصية ، فالاستقلالية لدى الأطفال ليست مجرد قدرة على اتخاذ قرارات بشكل فردي ، بل تشمل أيضًا التعامل مع التحديات بشكل مستقل ، وتعلم كيفية التفاعل مع العالم الخارجي بثقة.وتشير الدراسات إلى أن الأطفال الذين يخضعون لأساليب التربية المتسلطة أو المتساهلة قد يعانون من الاتكالية على الاخرين ، ويسعون الى تجنب تحمل المسؤوليات ، مما يعوق نمو استقلالهم الشخصي (Chao , 2019; Karavasilis , 2020)

وفي ضوء ما سبق ، تمثلت مشكلة الدراسة في الحاجة إلى الإجابة عن السؤال التالي: ما مستوى الاتكالية لدى أطفال مدينة الرياض في المملكة العربية السعودية ودور الوالدين في تعزيز الاستقلالية لديهم؟ وتفرعت عنه الأسئلة الآتية:

1. ما مستوى الاتكالية لدى أطفال مدينة الرياض من وجهة نظر الوالدين؟
2. ما دور الوالدين في تعزيز الاستقلالية لدى أطفالهم من وجهة نظرهما؟
3. ما مدى تأثير متغيري: درجة القرابة للطفل (أب/ أم) والمستوى التعليمي (تعليم متوسط/ تعليم عالٍ/ دراسات عليا) في رؤية عينة الدراسة لمستوى الاتِّكالية لدى أطفال مدينة الرياض ودور الوالدين في تعزيز الاستقلالية لديهم؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة تحقيق ما يلي:

1. التعرف على مستوى الاتكالية لدى أطفال مدينة الرياض في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر الوالدين.
2. الكشف عن دور الوالدين في تعزيز الاستقلالية لدى أطفالهم من وجهة نظرهما.
3. بيان مدى تأثير متغيري: درجة القرابة للطفل (أب/ أم) والمستوى التعليمي (تعليم متوسط/ تعليم عالٍ/ دراسات عليا) في رؤية عينة الدراسة لمستوى الاتِّكالية لدى أطفال مدينة الرياض ، ودور الوالدين في تعزيز الاستقلالية لديهم.

أهمية الدراسة:

أ. الأهمية النظرية:

1. الآثار السلبية لتعويد الأطفال على الاتكالية والتي تمتد إلى نواحي أخرى من حياتهم ، والى مراحل عمرية لاحقة.

2. أهمية سلوك الاستقلالية وضرورة تنشئة الأطفال عليه وفق مراحل نموهم المختلفة.
3. إثراء الأدبيات التربوية في موضوع الاتكالية والاستقلالية لدى الأطفال.
4. أهمية مرحلة الطفولة وضرورة توجيه العديد من الأبحاث نحو الموضوعات المرتبطة بها.

ب. الأهمية العملية:

1. إفادة الوالدين بالوقوف على مستوى الاتِّكالية لدى أطفالهم ومن ثم العمل على توجيههم التوجيه السليم وفق مراحل نمو الأطفال.
2. إفادة الوالدين بالوقوف على واقع دورهم في رفع مستوى الاستقلالية لدى أطفالهم ومن ثم العمل على تعزيزه.
3. إفادة الباحثين المهتمين بالمجال بتقديم إطار نظري وأداة بحثية يمكن الاستفادة منها في بحوث مشابهة.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على الحدود التالية:

1. **الحدود الموضوعية**: مستوى الاتكالية لدى الأطفال ودور الوالدين في تعزيز مستوى الاستقلالية لديهم.
2. **الحدود البشرية**: عينة من أسر الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين (6-4) سنوات.
3. **الحدود المكانية**: مدينة الرياض/ المملكة العربية السعودية.
4. **الحدود الزمانية**: الفصل الدراسي الثاني من العام 2023/ 2024م.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

1. مفهوم الاتكالية عند الأطفال:

- يشير مفهوم الاتكالية إلى الحالة التي يعتمد فيها الطفل بشكل مفرط على الآخرين في تلبية احتياجاته العاطفية ، النفسية والاجتماعية ، ويتسم الأطفال الذين يعانون من الاتكالية بعدم القدرة على الاعتماد على أنفسهم في اتخاذ القرارات أو التعامل مع المواقف المختلفة ، سواء كانت تلك المواقف تتعلق بالمهام اليومية أو التحديات النفسية والاجتماعية.

(Rosenbaum , 2017) ومن الممكن ان يترتَّب على الاتكالية لدى الأطفال شعورهم بالنقص وضعف الايمان بإمكاناتهم (محمود ، 2012؛ Rizzi et al., 2020). وقد أكدت في ذات السياق دراسة ديروين وسونراتي (Dirawan& Sunarty , 2015) أن الأطفال الاتكاليين لديهم نقص شديد في مهارات الاعتماد على الذات ، وأنّ الوالدين قد يعيقوا تقدم طفلهم واكتسابه للمفاهيم بالحماية والدلال الزائد والانتقاد المستمر.

2. مسببات الاتكالية لدى الطفل:

من الممكن ان تعزى الاتكالية للعديد من الأسباب ، ومن الملاحظ أن السلوك الاتكالي يمكن أن يكون نتيجة لتفاعل مجموعة من العوامل المختلفة ، ومن الأسباب المحتملة كما أشار إليها عبد الأمير (2018):

- **الحماية الزائدة**: فكثير من الأمهات تخشى على طفلها من أي خطر ، لذا تقوم بجميع أعماله بالنيابة عنه ، كأن تقوم بربط حذائه وغيرها من المهمات البسيطة.
- **الدلال الزائد**: وذلك بتلبية الوالدين لكل رغبات الطفل ومتطلباته ، فيصعب عليه الاعتماد على نفسه لاحقًا.

وفي هذا السياق ، أكدت دراسة ال عثيمين (2020) أن العمالة المنزلية تؤثر سلبا على استقلالية الأبناء ، من خلال التسبب في الاعتماد المبالغ فيه على العمالة وتقليل فرص الاعتماد على النفس؛ الامر الذي يؤدي إلى تراجع دور الوالدين في التنشئة الاجتماعية.

- **الانتقاد والتوبيخ المستمر**: انتقاد الطفل عند القيام بأي أمر يولد لديه عدم الرغبة في العمل ، مما يُسهم في زيادة الاتكالية لديه.
- **الظروف الأسرية**: يمكن أن تكون الظروف العائلية ، مثل الانفصال أو وفاة أحد الوالدين ، سببًا في ظهور الاتكالية لدى الطفل ، حيث يشعر الطفل بالحاجة إلى الدعم المستمر من الأهل لمواجهة ضغوط الحياة. وأكدت دراسة سالم (2020) تأثير فقدان الوالدين على تطور سلوكيات الأطفال ، بما في ذلك زيادة السلوكيات الاتكالية. وأضافت الدراسة أن الأطفال الذين يفقدون أحد الوالدين أو كليهما قد يعانون من اضطرابات عاطفية وسلوكية ، مما قد يدفعهم إلى الاعتماد المفرط على الآخرين في تلبية احتياجاتهم واتخاذ قراراتهم اليومية.

3. مظاهر الطفل الاتكالي :

يُعد الاعتماد على الوالدين أو مقدمي الرعاية خلال السنوات الأولى للطفل أمرًا طبيعيًّا ، إلا أنه قد تظهر سلبيات إذا لم يتم تعويد الطفل على الاستقلالية مبكرًا. تمثَّل أبرزها كما ذكر بيلر (Beller,2012) في انخفاض الثقة بالنفس ، والشك في القدرات ، وانخفاض مهارات حل المشكلات ، والصعوبة في بناء علاقات جيدة مع الأقران (الحواس ، 2019). لذا؛ من المهم تحقيق التوازن بين تقديم الدعم اللازم وتعزيز الاستقلال لدى الأطفال ، بتشجيعهم على القيام بالمسؤوليات المناسبة لأعمارهم ، وتعليمهم المهارات الحياتية ، والذي يمكن أن يساعد في التخفيف من سلبيات الاعتماد المطلق على الوالدين ، كما يعتبر الخوف من الفشل أحد مظاهر الطفل الاتكالي ، حيث يعتقد الأطفال أنهم سوف يفشلون في أداء المهام بشكل صحيح. وهذا الشعور بالخوف قد يؤدي إلى تجنب الأنشطة التي تتطلب الاستقلالية. وتشير الدراسات انه من الممكن ان تجد هذه الشخصية صعوبة في التعبير عن مخالفتها لآراء الآخرين ، والقيام بأعمال وحدها بسبب خوفها من خوض تجارب جديدة (حليم ، 2022). اضافة الى شعورهم غالبًا بالخوف أو القلق ، وخاصة في المواقف التي تتطلب اتخاذ قرارات (أبو دبسة ، 2011).

4. مفهوم الاستقلالية لدى الطفل:

تُعرف الاستقلالية بأنها تحرير للطفل من التمسك بوالديه ليصبح قادرًا على الاعتماد على نفسه في تلبية بعض احتياجاته ، وأن يكون قادرًا على تكوين العلاقات وواثقًا بنفسه ويُبدي رأيه الشخصي بشكل جيد ومقبول (الحواس ، 2017).

وعرفها بطرس وآخرون (2020) بأنها حاجة وقدرة الطفل إلى الاعتماد على نفسه ، وتحمل مسؤولية أفعاله وتصرفاته ، وتدبير شؤون حياته دون الاتكال على الآخرين من حوله ، ليصبح له شخصية مستقلة وآراء خاصة به.

لذا ، يتضح أن مفهوم الاستقلالية مفهومٌ شامل ، ولا يقتصر فقط على اعتماد الطفل على ذاته واستقلاله عن الآخرين في تلبية احتياجاته ، بل يشمل كذلك تكوين العلاقات ، وإبداء الرأي بشكل مقبول للآخرين.

5. مظاهر الطفل المستقل

أشار (Pinquart , 2017) الى ان الأطفال الذين لديهم قدرة عالية على الاستقلالية يتسمون ب التفاعل الاجتماعي مع اقرانهم :فنجدهم يشاركون في أنشطة جماعية ويتعلمون المهارات الاجتماعية مثل التعاون ، التفاوض ، هذه المهارات تعزز من استقلاليتهم الشخصية. وأكدت دراسة هيرمان (Rusmayadi & Herman , 2019) على أهمية المهارات الاجتماعية في تعزيز استقلالية الأطفال ، موصية على تطوير المهارات الاجتماعية لدى الأطفال في مرحلة مبكرة ، حيث إن ذلك سيساهم في تعزيز استقلاليتهم وتكيفهم مع البيئة الاجتماعية.

ومن مظاهر الطفل المستقل تحمله المسؤولية في سن مبكرة ، فعندما يُمنح الأطفال المسؤولية منذ الصغر ، مثل اتخاذ قرارات التي تتعلق بالأنشطة اليومية (اختيار ملابسهم) ، فإن ذلك يعزز من قدرتهم على حل المشكلات وتحمل العواقب. ويحب أيضا الأطفال الذين يتميزون بالاستقلالية الأنشطة التي تشجع على التفكير المستقل ، مثل ألعاب الألغاز ، أو المشاريع الإبداعية والتي تعزز من قدراتهم على التحليل واتخاذ القرارات. (Pinquart , 2017). لذلك تأسيا على ما سبق قام علي ورحمان (Ali & Rahman , 2022) بدراسة لمعرفة مدى قدرة أطفال الروضة على الاستقلال المعرفي ، وأشارت النتائج على ان الاطفال يمتلكون مستوى معين من الاستقلال المعرفي من خلال قدرتهم على اتخاذ القرارات ، والتفكير النقدي ، والتعبير عن الرأي ، والتفاعل الاجتماعي ، ولكنها بحاجة إلى التطوير بشكل أكبر من خلال التعليم والتوجيه المناسب.

6. استراتيجيات تنمية الاستقلالية عند الأطفال:

لكي ينشأ مفهوم الاستقلالية لدى الأطفال ، على البالغين أن يبنوا كفاءتهم بمنحهم فرصًا عديدة للاستكشاف ، والممارسة ، وإتقان الأعمال ، وامتلاك الخبرات الاجتماعية والتعليمية الناجحة ، باستخدام مجموعة من الاستراتيجيات منها:

القدوة (النمذجة):

يتعلم الأطفال بعدة طرائق من أهمها: النمذجة والقدوة ، فالأطفال يقومون بنمذجة ما نقوم به من سلوكيات سواء أكانت صحيحة أم خاطئة (آل سعود ، 2019). حيث اكدت دراسة (Rozi et al , 2022) على ان استقلالية الطفل يمكن تحقيقها إذا كان هنالك ممارسة مباشرة مصحوبة بدعم من الكبار المحيطين بالطفل.

(الثقة) تقدير العقل الواعي:

يساعد تقدير الأطفال على تقوية شخصياتهم ، ويمكن للمربين تأييد الأطفال بكلمات تغرس فيهم الثقة. وهذا ما تناوله اريكسون في نظريته (النمو النفسي)؛ فاعتقد أن الأطفال يمرون بمراحل نمو متعددة تكون مدفوعة بدوافع اجتماعية تطور شخصية الطفل خلال حياته ، وتحظى المراحل الأولى لنظرية إريكسون بأهمية خاصة عند المربين في مرحلة الطفولة؛ منها مرحلة الاستقلالية مقابل الشعور بالخجل والشك (من عمر سنة ونصف إلى عمر 3 سنوات) والتي ينمو خلالها لديه الشعور بالذات ، وإذا تم قمع استقلالية الطفل فإنه يبدأ بالشك بقدراته والشعور بالخجل (Beller , 2012).

النتيجة المنطقية:

أظهرت الدراسات أنه من الأفضل استبدال استخدام أسلوب التهديد مع الطفل بتعليمه أن للسلوك عواقب ، على أن تكون النتيجة المنطقية توجيهية لا عقابًا مستمرًا (ال سعود ، 2019). واهتمت في الإطار ذاته دراسة الحواس(2017) ، بالتعرف على فعالية برنامج لتنمية بعض مهارات الاستقلالية لدى طفل الروضة ، تكونت العينة من 50 طفلًا وطفلة في عمر (5 - 6) سنوات ، وأسفرت النتائج عن فعالية البرنامج في تنمية الاستقلالية ، وأوصت الدراسة بأن يعتمد الوالدان في أسلوب التنشئة على إتاحة الفرصة للاستماع للأطفال وإعطائهم حرية التعبير.

الشكر والتشجيع الفعَّال:

أكد علماء النظرية السلوكية أن الأطفال يتعلمون من خلال تلقيهم التعزيز والتشجيع ، كاهتمام المعلم بهم أو مدحه لهم (المنصور ، 1444)؛ فشكر الطفل على تصرفه الصحيح ، وقبل أن يفعله. كقول المربي مثلًا: "شكرا لك لوضعك قصاصات الورق في سلة المهملات" (قبل أن تسقط على الأرض). من الممكن أن يُسهم في تعزيز الاستقلالية لديه. (آل سعود ، 2019). وذكرت دراسة مارساك (Marusak , et al. , 2018) ان تشجيع وإعطاء الطفل مساحة من الحرية من الممكن ان يعزز من قدرته على الاستقلالية والتفاعل الاجتماعي مع الاخرين؛ لذلك من الممكن أن توفر الأم لطفلها خلال الأنشطة اليومية خبرات بسيطة تشجع على الاستقلالية.

حرية الاختيار (إعداد الأطفال لحلّ المشكلات):

يميل الكبار غالبًا إلى التدخل من أجل إيجاد حلول لمشكلات الأطفال ، وخاصةً عند حاجتهم لذلك ، ولكن الحاجة الحقيقية للأطفال تكمن في إعطائهم المهارات اللازمة لمواجهة التحديات التي تعترض طريقهم ، ومن الممكن للبالغين تدريب الطفل عليها (آل سعود ، 2019). وقد كشفت دراسة يكالدير وآخرين (Côté-Lecaldare , et al. , 2016) عن كيفية دعم معلمات الحضانة لاستقلالية الأطفال ، وتكوَّنت العينة من معلمات لأطفال بعمر (سنة ونصف- 3) سنوات ، وأسفرت النتائج عن ظهور بعض من الممارسات التي تمارسها المعلمات وتدعم استقلالية الطفل ، وهي: تقديم الخيارات للطفل وتوجيهه ، تشجيعه على المبادرة ، الاعتراف بمشاعره ووجهات نظره ، توفير بيئة داعمة للطفل.

7. أساليب معاملة الوالدين مع الطفل ودورها في استقلالية الطفل:

يُقصد بأساليب المعاملة الوالدية مجموعة من الأساليب السلوكية التي تمثل العمليات التربوية التي تتم بين الوالدين والطفل في المواقف الأسرية ، كما أنها تكمن في الأساليب التي يتلقاها الفرد من الأسرة ، من أجل بناء شخصية متوافقة ، وذلك في مواقف الرضاعة ، الفطام ، التدريب على الإخراج ، والنظافة والغذاء ، التعاون(الشلاش ، 2014 ، 14)

أشارت بدور (2011) إلى أن الأسلوب الديموقراطي يُعد من أكثر الأساليب نجاحًا في معاملة الأبناء؛ إذ يتميز بدرجة عالية من التكيف بين الأهل والأبناء ، إلى جانب السلطة الخيّرة المبنية على قوانين وقواعد يعرفها الابن ، وينفذها حسب قدراته في كل مرحلة عمرية. وأكَّدت دراسة تشانج ووايتبريد (Zhang & Whitebread , 2019) دورَ الوالدين في دعم مفهوم الاستقلالية لدى أطفالهم أثناء أداء المهام اليومية ، ووصف خصائص الوالدين الذين يدعمون حرية واستقلالية أطفالهم أثناء حل المشكلات ، وتكونت العينة من 102 طفل بعمر (4 - 6) سنوات مع والديهم ، أظهرت النتائج أن تعليم الوالدين ارتبط بوضوح مع اتجاهاتهم في دعم استقلالية الطفل ، كما أظهر أطفالهم أداءً أفضل في تنفيذ المهام.

بينما وضح بدوي (2005) ان الأسلوب التسلطي يشتمل على كثرة التهديد بالعقاب ، وكثرة التوبيخ ، ولوم الطفل الدائم ، وانفعالات الآباء المستمرة ، مما له أثر واضح في تعرض الطفل للاضطرابات النفسية. كما يعرف بأنه تحكم الأم أو الأب أو كليهما في نشاط الطفل ، والوقوف

أمام رغباته التلقائية ، ومنعه من القيام بسلوك معين لتحقيق رغباته التي يريدها ، حتى لو كانت مشروعة ، وإلزام الطفل بالقيام بمهام وواجبات تفوق قدراته وإمكانياته ، ويرافق ذلك استخدام العنف والضرب والحرمان (بدور ، 2011).

وذكرت دراسة بدور (2011) أن المبالغة في منح الأطفال حريتهم والتساهل معهم إلى درجة التسيب والإهمال والتهاون ، يعرف بالأسلوب المتساهل والذي ينتج عنه طفلًا مترددًا لا يصلح للقيادة ، منخفض الاتزان الوجداني ، يمارس السلوك السلبي ضد الآخرين ، ويجد صعوبة في معرفة الإيجابيات والسلبيات.

8. مهارات الاستقلالية:

هناك من يصنف المهارات الاستقلالية بمهارات : العناية بالجسد وسلامته الصحية ، واللباس ، وإعداد الطعام وتناوله ، وترتيب غرفته ، والأمان والعناية بالأدوات الشخصية ، ومهارات التواصل (عواد ، ويوسف ، 2012). وبناء عليه ، تتمحور مهارات الاستقلالية في التالي:

الاستقلالية في النوم:

يعتمد البدء بتدريب الطفل على النوم بشكل مستقل على نمط تطوره وقدرته على التنظيم الذاتي لنومه ، وعلى الرغم من أنه لا يوجد سن محدَّد ينطبق على جميع الأطفال ، إلا أنه عامةً يُعتبر الوقت المناسب لبدء تدريب النوم بشكل مستقل قرابة 4 – 6 أشهر من العمر .(Moore , 2019)

في هذه المرحلة ، يبدأ الطفل عادةً في تطوير نمط نوم أكثر استقرارًا ويكتسب بعض المهارات الذاتية للتهدئة والاسترخاء. ومع ذلك ، فإنه من المهم أن يؤخذ في الاعتبار متطلبات النمو الفردية للطفل. وقد ذكرت دراسة فيربير وكارب (Ferber & karp , 2007) ، عدة حلول لمشكلات النوم لدى الأطفال. واتفقت معها دراسة بابيتش (Babic , 2011)؛ إذ ذكرت بعض الاستراتيجيات التي نتبعها لتدريب الطفل على النوم بمفرده:

- **تطبيق روتين النوم:** وجود روتين محدَّد ومنتظم قبل وقت النوم ، بتقديم أنشطة هادئة مثل الاستحمام الدافئ.
- **تدريج تعلم الطفل النوم بمفرده:** من خلال وضع الطفل في سريره ونتركه يستغرق في النوم بنفسه ، وإذا بكى أو استيقظ ، ننتظر بضع دقائق قبل التدخل ، لنتيح له الفرصة لمحاولة

الاستغراق في النوم مرة أخرى ، ويمكن زيادة فترات الانتظار تدريجيًّا حتى يتعلَّم الطفل التهدئة والاستغراق في النوم بمفرده.

- **تدريج الفصل**: بدلًا من فصل الطفل عن والدته فجأة ، من الجيد التدرج فيه ، فمثلًا ، بدلًا من أن تكون الأم دائمًا بجوار الطفل حتى ينام ، يمكن للأم أن تجلس بجوار السرير أثناء النوم وتعبّر عن الدعم والاطمئنان ، ثم تبتعد عن السرير تدريجيًّا.

الاستقلالية في تناول الطعام:

تُعد مهارات إعداد الطعام وتناوله من المهارات الأساسية؛ ذلك أن قدرة الطفل على إتقان مهارة إعداد طعامه بمفرده ، وتناوله في نسق سلوك اجتماعي مقبول هو الهدف الذي يسعى المربون إلى تحقيقه لما له من أهمية كبيرة في عملية استقلال الطفل (الروسان وآخرون ، 2015).

وتؤدي الأسرة دورًا حاسمًا في تعزيز استقلالية الطفل في تناول الطعام. وفيما يلي بعض الاستراتيجيات الرئيسة التي أشار إليها سوبوتسكي (Subbotsky , 2010) في دراسته:

- **تشجيع التغذية الذاتية**: تشجيع الطفل منذ سن مبكرة على تجربة التغذية الذاتية ، حتى لو كانت فوضوية ، والسماح لهم باستكشاف وتجربة القوام والأذواق المختلفة.
- **توفير الأدوات المناسبة لعمره**: كالشوك والملاعق والاكواب ذات الحجم المناسب للأطفال ، والأكواب التي يسهل عليه حملها.
- **إشراك الأطفال في تخطيط الوجبات**: السماح للأطفال في اختيار ما سيتم طهيه أو اقتراح أفكار للوجبات.
- **ممارسة الصبر**: فهم أن الاستقلال في تناول الطعام يستغرق وقتًا ويمكن أن يكون فوضويًّا.
- **التشجيع على التنظيف**: تعليم الطفل أن ينظف نفسه ويضع أطباقه جانبًا.

وأجرى أميني (Amini ,2017) دراسة بهدف معرفة مدى مشاركة الوالدين في مرحلة الطفولة ، في تعريف الأطفال على كيفيَّة الاعتناء بأنفسهم أثناء وجودهم في المنزل. تكوَّنت العينة من أمهات لأطفالٍ تتراوح أعمارهم بين 6-5سنوات ، وأسفرت النتائج عن أثر مشاركة الوالدين عمومًا على تحسين استقلاليَّة الأطفال؛ إذ كانت جيدة بما فيه الكفاية ، ولكنها ما تزالُ بحاجةٍ إلى تحسين ، من حيث تدريب الأطفال على تناول وتحضير الطعام وحدهم ، وتنظيف أدوات المائدة ، وأوصت الدراسة بتوعية الوالدين بأهميَّة تدريب الطفل على الاستقلاليَّة.

الاستقلالية في الدراسة (التعلم):

عرف مخلوف (2015) استقلالية التعلم بأنها: قدرات الفرد الخاصة وميوله التي تؤهله لتحمل مسؤوليات تعلمه بكفاءة ، بحيث تتيح له التحكم بالاستراتيجيات التي تساعده على إنجاز المهام التعليمية وفهم طبيعة تعلمه. ومن أساليب التعلم الحديثة أسلوب استقلالية التعليم ، ويعتمد على نشاط الطفل ومراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين ويساعد على التعلم الذاتي (Côté-Lecaldare , et al. , 2016).

وهدفت دراسة الزيدي (2021) إلى التعرف على الاستقلالية وعلاقتها بالمهارات الاجتماعية لدى طفل الروضة في الكوفة. تكونت عينة الدراسة من (75) طفلًا في مرحلة الروضة. واستخدمت مقياسي الاستقلالية والمهارات الاجتماعية ، وأوضحت النتائج أنه لا توجد علاقة بين استقلالية الطفل واكتساب المهارات الاجتماعية ، وتبيَّن أن للأمهات دورًا فعالًا في تدريب الطفل وإكسابه للمهارات الاستقلالية والاجتماعية.

الاستقلالية في استخدام دورة المياه:

يعد تدريب الطفل على العناية بنفسه أثناء استخدام دورة المياه أحد المهارات الأساسية التي ينبغي تنميتها لدى الطفل في مرحلة الطفولة المبكرة ، وهي عملية تتطلب كثيرًا من الجهد والوقت من قبل الأم وكذلك المعلمة. ولا يوجد عمر محدَّد لتدريب الطفل على قضاء الحاجة بمفرده ، ولكن يتراوح بين عمر (2 – 3 سنوات).

و لتمر هذه الفترة بسلاسة ، هناك بعض النصائح منها: التأكد من استعداد الطفل لهذه المهمة وتهيئته لها؛ عدم المقارنة بين الأطفال ، فلكلٍّ طفل طريقة خاصة مناسبة للتعامل معه؛ استخدام المنبه ، فمن الممكن أن يُضبَط المنبه ليذهب الطفل إلى دورة المياه عند سماعه ، ويتم زيادة الوقت تدريجيًا؛ والحرص على عدم نقل الإحباط للطفل أثناء تدريبه (الجدعاني والشويمان ، 2020).

ومن الاستراتيجيات الناجحة التي أثبتت فاعليتها في تدريب الطفل على قضاء الحاجة في المرحاض استراتيجية "the potty party" ، ففي دراسة فلورا وآخرين (Floraa et al. , 2020) ، والتي هدفت إلى جعل الجلوس على المرحاض نشاطًا محببًا للطفل ، وذلك بأخذ الطفل إلى المرحاض في بداية اليوم حتى يحدث إفراغ ناجح ، ثم يتم زيادة الفترات بين كل استخدام والآخر حسب نجاح الطفل ، ويتم تقديم معززات قوية مادية وغير مادية ولكن بشرط أن تتم عملية الإفراغ في المرحاض ، فاستخدام المرحاض هنا قابل للتدريب بإجراءات فعالة كالتعزيز.

الاستقلالية في ارتداء الملابس:

للأسرة دور مهم في توفير الفرص للأطفال لتجربة ارتداء الملابس بأنفسهم ، واتخاذ القرارات بشأن الملابس (عبد الأمير ، 2018). وأوضحت دراسة مصطفى وزايد (2024) والتي هدفت الى التعرف على فاعلية برنامج لتنمية المهارات الاستقلالية لدى أطفال الحضانة من (3 - 4 سنوات) في ضوء معايير الجودة ، على عينة من (30) طفلًا وطفلة مقسمين الى مجموعة تجريبه ومجموعة ضابطة ، وأسفرت النتائج عن فاعلية البرنامج وأثره الإيجابي في تنمية المهارات الاستقلالية لدى طفل الروضة. واهتمت في الإطار ذاته دراسة الحداد (2019) بالتعرف على مدى استقلاليَّة الأطفال للمرحلة العمريَّة بين (6 - 9) سنوات ، وقياس علاقتها بعمل المرأة في المجال التربوي في مدينة جدة. فتكوَّنت العينة من (125) أمًّا ، وكشفت النتائج أنَّ أطفال الأمهات العاملات يتمتعون باستقلاليَّة عالية ، مثل: ارتداء ملابسهم بأنفسهم ، عمل بعض الوجبات البسيطة في غياب والدتهم ، وأوصت الدِّراسَة بتربية الأبناء تربية استقلاليَّة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي بأسلوبه المسحي باعتباره الأنسب لتحقيق أهدافها.

مجتمع الدراسة:

يشمل مجتمع الدراسة الوالدين الذين لديهم أطفال بمرحلة الروضة تتراوح أعمارهم ما بين (3 — 4) ، بمدينة الرياض في المملكة العربيَّة السعوديَّة؛ حيث بلغ عددهم (57438) وفقًا لآخر إحصائيَّة جرى الحصول عليها من قبل وزارة التعليم (1445هـ).

عينة الدراسة:

نظرًا لكبر حجم مجتمع الدراسة ، وصعوبة الوصول إلى أفراده كافة؛ طبقت الدراسةُ على عينة عشوائيَّة بسيطة بلغت (390) من آباء وأمهات لأطفال بمرحلة الروضة تتراوح أعمارهم ما بين (3 - 4) سنوات بمدينة الرياض؛ حيث حسبت العينة بناءً على حجم المجتمع ، باستخدام معادلة " ستيفن ثامبسون" (Thompson , 2012).

معادلة " ستيفن ثامبسون" (Stephen Thompson).

$$n=\frac{N\times p(1-p)}{\left[\left[N-1\times\left(d^2\div z^2\right)\right]+p(1-p)\right]}$$

N= حجم المجتمع.

Z= الدرجة المعياريَّة المقابلة لمستوى الدلالة 0.59 وتساوي 1.96.

D= نسبة الخطأ وتساوي 0.05.

P= نسبة توفر الخاصيَّة والمحايدة = 0.50.

تم توزيعهم وفق متغيري درجة القرابة للطفل (أب- أم) والمستوى التعليمي (تعليم متوسط/ تعليم عالٍ/ دراسات عليا) ،

ويوضح ذلك الجدول التالي:

جدول (1)

توزيع أفراد العينة حسب (درجة القرابة للطفل – المستوى التعليمي)

المتغير		التكرار	النسبة المئوية
درجة القرابة للطفل	أب	167	42.8
	أم	223	57.2
المستوى التعليمي	تعليم متوسط	109	27.9
	تعليم عالٍ	224	57.4
	دراسات عليا	57	14.6
المجموع		390	100

يتضح من الجدول (1) أن نسبة أفراد العينة من الأمهات أكبر من نسبة أفراد العينة من الآباء ، فقد بلغت النسب على الترتيب ، (57.2%) ، (42.8%).

كما يتضح من الجدول (1) أن نسبة أفراد العينة من الحاصلين على مستوى تعليم عالٍ أكبر من الحاصلين على تعليم متوسط ودراسات عليا ، فقد بلغت النسب على الترتيب ، (57.4%) ، (27.9%) ، (14.6%).

أداة الدِّراسة:

صمَّمت الباحثات الاستبانة بالرجوع للإطار النظري للدراسة والأدبيات التربوية والدراسات السابقة ذات الصلة بالموضوع بجانب الاسترشاد بآراء الخبراء والمتخصصين في المجال ، وجاءت الاستبانة مكونة من جزأين ، يتضمن الجزء الأول البيانات الأولية للمستجيب ، بينما يتضمن الجزء الثاني محورين ، يشمل المحور الأول العبارات التي تقيس مستوى الاتكالية لدى أطفال الملكة العربية السعودية من وجهة نظر الوالدين ، ويشمل المحور الثاني العبارات التي تقيس واقع دور الوالدين في تعزيز الاستقلالية لدى أطفالهم ، ويتكوَّن المحور الأول من (17) عبارة ، بينما يتكوَّن المحور الثاني من (30) عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد ، ومن ثَمَّ تتكون الاستبانة مجملة من (47) عبارة ، وأمام كل عبارة تدرج ثلاثي يعبِّر عن درجة الموافقة بحيث تتراوح ما بين مرتفعة وتُعطى (3) درجات ، ومتوسطة وتُعطى (2) درجتين ، ومنخفضة وتُعطى (1) درجة واحدة فقط ، وتتراوح الدرجات على المحور الأول ما بين (20) إلى (60) درجة بينما تتراوح على المحور الثاني ما بين (30) إلى(90) درجة ، وتتراوح درجات الاستجابات مجملة ما بين (50) إلى (150) درجة ، وتدلّ الدرجة المرتفعة على وجود مستوى مرتفع من الاتِّكالية لدى الأطفال ، بينما الدرجة المنخفضة على العكس ، وتدلّ الدرجة المرتفعة على المحور الثاني على وجود دور مرتفع للوالدين في تعزيز مستوى الاستقلالية لدى أطفالهم ، بينما الدرجة المنخفضة على العكس.

صدق أداة الدراسة:

أ. **الصدق الظاهري**: عُرضت الاستبانة في صورتها الأوليَّة على عددٍ من أعضاء هيئة التدريس المهتمين بالمجال التربوي محل الدراسة؛ لتحكيمها والتأكد من مدى أهمية العبارة وانتمائها للمحور وسلامتها اللُّغويَّة ووضوح معانيها. وبناءً على آراء المحكمين وملاحظاتهم تم التعديل لبعض العبارات ، وكذلك تم إضافة وحذف بعض العبارات بحيث أصبحت صالحة للتطبيق في الصورة النهائية. حيث تم الاعتماد على نسبة (80% فأكثر) من اتفاق المحكِّمين على العبارات؛ إذ أشار محمد إبراهيم (2016) إلى أنه بحصول العبارة على نسبة اتفاق (75%) بين المحكِّمين يمكن اعتمادها.

ب. الحصول على موافقة لجنة أخلاقيَّات البحث العلمي على تطبيق الأداة على العيِّنة المستهدَفة رقم (4/67/334623) بتاريخ (29/11/1445هـ)

ت. **الاتساق الداخلي:** بعد تحكيم الاستبانة والالتزام بتعديلات السادة المحكمين طُبِّقت الاستبانة على عينة استطلاعية بلغت (60) أبًا وأمًا من غير العينة الأساسية ، وبعد تفريغ الاستبانات وتبويبها ، حُسِب الاتساق الداخلي باستخدام حساب معامل (ارتباط بيرسون) ، بين عبارات كل محور أو بعد والدرجة الكلية للمحور أو البعد التابعة له ، وجاءت النتائج فيما يلي:

جدول (2)

معاملات الارتباط بين عبارات المحور الأول والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي له

م	معاملات الارتباط	م	معاملات الارتباط	م	معاملات الارتباط	م	معاملات الارتباط
1	0.555**	6	0.700**	11	0.562**	16	0.841**
2	0.757**	7	0.499**	12	0.504**	17	0.804**
3	0.588**	8	0.688**	13	0.570**	18	0.775**
4	0.506**	9	0.534**	14	0.628**	19	0.451**
5	0.605**	10	0.648**	15	0.584**	20	0.692**

** تعني أن قيمة معامل الارتباط دالة عند 0.01

يتضح من الجدول (2) أن جميع عبارات المحور الأول الخاص بمستوى الاتِّكالية لدى أطفال المملكة العربية السعودية من وجهة نظر الوالدين مرتبطة ارتباطًا موجبًا مع الدرجة الكلية للمحور ما بين متوسط إلى قوي؛ إذ تراوحت ما بين (0.451★★-0.841★★) ، وجميعها قيم دالة عند مستوى (0.01) ، مما يؤكد الصدق العالي للمحور وبنوده.

جدول (3)

معاملات الارتباط بين عبارات كل بعدٍ من أبعاد المحور الثاني والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي له

م	البعد الأول	البعد الثاني	البعد الثالث
	معاملات الارتباط	معاملات الارتباط	معاملات الارتباط
1	0.489**	0.554**	0.468**
2	0.653**	0.602**	0.699**
3	0.506**	0.588**	0.621**
4	0.682**	0.584**	0.744**
5	0.425**	0.649**	0.667**
6	0.758**	0.516**	0.579**

م	البعد الأول	البعد الثاني	البعد الثالث
	معاملات الارتباط	معاملات الارتباط	معاملات الارتباط
7	**0.646	**0.594	**0.577
8	**0.794	**0.446	**0.562
9	**0.775	**0.525	**0.604
10	**0.805	**0.564	**0.704

** تعني أن قيمة معامل الارتباط دالة عند 0.01

يتضح من الجدول (3) أن جميع عبارات أبعاد المحور الثاني الخاص بواقع دور الوالدين في تعزيز الاستقلالية لدى أطفالهم من وجهة نظرهما مرتبطة ارتباطًا موجبًا ما بين متوسط إلى قوي مع إجمالي البعد الذي تنتمي إليه؛ إذ تراوحت قيم ارتباط تلك العبارات مع مجموع أبعادها بين (0.446★★-0.805★★) ، وجميعها قيم دالة عند مستوى (0.01) ، مما يؤكد الصدق العالي للمحور وبنوده.

ثبات أداة الدراسة:

استخدمت الباحثات في حساب ثبات محوري الاستبانة طريقة معامل ألفا كرونباخ ، ويوضح ذلك الجدول التالي:

جدول (4)

معامل الثبات لمحوري الاستبانة (ن=60)

المحور	عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ	درجة الثبات
المحور الأول	17	0.913	كبيرة
المحور الثاني	30	0.925	كبيرة

يتضح من الجدول (4) أن قيمتي معامل كرونباخ ألفا (الثبات) في محوري الاستبانة كبيرة؛ إذ بلغت قيمة معامل الثبات على محوري الاستبانة (0.913 - 0.925) ، مما يشير إلى ثبات تلك الاستبانة ، ويمكن أن يفيد ذلك في تأكيد صلاحية الاستبانة فيما وضعت لقياسه ، وإمكانية ثبات النتائج التي يمكن أن تسفر عنها الدراسة الحالية ، وقد يكون ذلك مؤشرًا جيدًا لتعميم نتائجها.

تقدير الدرجات على أداة الدراسة: تعطى الاستجابة (مرتفعة) (3) ، (متوسطة) الدرجة (2) ، والاستجابة (منخفضة) تُعطى الدرجة (1) ، وبضرب هذه الدرجات في التكرار المقابل لكلٍّ استجابة ، وجمعها ، وقسمتها على إجمالي أفراد العينة ، يُعطى ما يسمى بـ(الوسط المرجح) ، الذي يعبِّر عن الوزن النسبي لكلٍّ عبارة على حدة كما يلي:

$$\text{التقدير الرقمي لكلِّ عبارة} = \frac{(3 \times \text{ك مرتفعة}) + (3 \times \text{ك متوسطة}) + (2 \times \text{ك منخفضة})}{\text{عدد أفراد العينة}}$$

وقد تحدد مستوى الموافقة لدى عينة الدراسة (تقدير طول الفترة التي يمكن من خلالها الحكم على الموافقة من حيث كونها مرتفعة ، أم متوسطة ، أم منخفضة من خلال العلاقة التالية (جابر ، وكاظم ، 1986 ، 96):

$$\text{مستوى الموافقة} = \frac{\text{ن} - 1}{\text{ن}}$$

إذ تشير (ن) إلى عدد الاستجابات وتساوي (3) ، ويوضح الجدول التالي مستوى ومدى موافقة العبارة لدى عينة الدراسة لكلٍّ استجابة من استجابات الاستبانة:

جدول (5)

مستوى الموافقة لدى عينة الدراسة

مستوى الموافقة	المدى
منخفضة	من 1 وحتى 1.66
متوسطة	من 1.67 وحتى 2.33
مرتفعة	من 2.34 وحتى 3

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدِّراسة:

استخدمت الباحثات مجموعة من الأساليب الإحصائية التي تستهدف القيام بعملية التحليل الوصفي والاستدلالي لعبارات الاستبانة ، وهي: معامل ارتباط بيرسون ، والنسب المئوية في حساب التكرارات ، والأوزان النسبية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لعينتين مستقلتين ، وتحليل التباين أحادي الاتجاه ، واختبار LSD للمقارنات الثنائية البعدية.

نتائج الدِّراسة ومناقشتها وتفسيرها:

نتائج الإجابة عن السؤال الأول: ما مستوى الاتِّكالية لدى أطفال المملكة العربية السعودية من وجهة نظر الوالدين؟

للإجابة عن هذا السؤال رُتِّبت عبارات المحور الأول الخاص بمستوى الاتِّكالية لدى أطفال المملكة العربية السعودية من وجهة نظر الوالدين حسب أوزانها النسبية ، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (6)

الوزن النسبي ومستوى الموافقة على المحور الأول بمستوى الاتِكالية لدى أطفال المملكة العربية السعودية من وجهة نظر الوالدين (ن=390)

م	العبارة	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الموافقة
16	يلجأ طفلي للأخرين لحمله أثناء السير في الطريق	2.8744	0.3955	2	مرتفعة
17	يتكل طفلي على الآخرين لإيقاظه في وقت الذهاب للروضة	2.8564	0.4241	3	مرتفعة
1	يعتمد طفلي على الآخرين في تناول الطعام والشراب	2.8513	0.3704	4	مرتفعة
4	يعتمد طفلي على الآخرين في ارتداء ملابسه	2.8205	0.4462	5	مرتفعة
15	يعتمد طفلي على الآخرين عند الصعود / النزول لدرجات سلم المنزل	2.8179	0.4649	6	مرتفعة
3	يستطيع طفلي استعمال المرحاض بمفرده	2.7872	0.4738	7	مرتفعة
13	يتكل طفلي على الآخرين عند تفاعله مع غيره من الأطفال	2.7846	0.4808	8	مرتفعة
19	يتكل طفلي على الآخرين في تكوين صداقات جديدة	2.7795	0.5391	9	مرتفعة
20	يعتمد طفلي على الآخرين في ترتيب ألعابه	2.7692	0.5000	10	مرتفعة
9	يتكل طفلي علي في اختيار ملابسه	2.6462	0.5581	12	مرتفعة
12	يعتمد طفي على الآخرين في ضبط مواعيد نومه	2.5923	0.5740	14	مرتفعة
7	يعتمد طفلي على الآخرين في تهذيب شعره	2.4564	0.7291	15	مرتفعة
8	يعتمد طفلي على الآخرين في تقليم أظافره	2.4051	0.7134	16	مرتفعة
2	يحرص طفلي على الالتزام بآداب الطعام	2.3282	0.7520	17	متوسطة
11	يتكل طفلي على الآخرين في كتابة واجباته المنزلية	2.3077	0.6860	19	متوسطة
5	يحتاج طفلي إلى مساعدتي عند الاستحمام	2.2974	0.7814	20	متوسطة
	المتوسط الكلي لعبارات المحور	2.6441	0.3208		مرتفعة

يتضح من الجدول (6) أن مستوى الاتِّكالية لدى أطفال المملكة العربية السعودية من وجهة نظر الوالدين جاء مرتفعًا؛ إذ بلغ المتوسط الكلي لعبارات المحور (2.6441) ، كما تراوحت عبارات المحور ما بين (2.8897) و(2.2974) ، فقد حصلت (16) عبارة على درجة مرتفعة ، و4 عبارات على درجة متوسطة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ضعف الوعي بأهمية تربية الأبناء على الاستقلالية وتحمل المسؤولية ، وشعور بعض الآباء بأنهم مطالبون بتوفير مختلف سبل الراحة لأطفالهم وتلبية جميع متطلباتهم ، مما يتسبَّب في تعزيز سلوك الاتكالية لدى الأبناء ويدفعهم للاعتماد على الغير في تلبية احتياجاتهم. وهذا ما أكدته دراسة(ال عثيمين ، 2020) أن وجود العمالة المنزلية يؤثر على استقلالية الأبناء و التسبب في الاعتماد المبالغ فيه على الآخرين ، وتراجع دور الوالدين فيما يخص عملية التنشئة الاجتماعية للأبناء.

نتائج الإجابة عن السؤال الثاني: ما واقع دور الوالدين في تعزيز الاستقلالية لدى أطفالهم من وجهة نظرهما؟

أولًا: دور الوالدين في تعزيز الاعتماد على النفس لدى أطفالهم

جدول (7)

الوزن النسبي ومستوى الموافقة على البعد الأول بدور الوالدين في تعزيز الاعتماد على النفس لدى أطفالهم (ن=390)

م	العبارة	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الموافقة
8	أوجه طفلي لكيفية استثمار وقت فراغه فيما يفيد	1.7256	0.8951	1	متوسطة
5	أدرب طفلي على كيفية تناول الغذاء بنفسه	1.7103	0.8988	2	متوسطة
1	أدرب طفلي على كيفية ارتداء ملابسه بنفسه	1.7051	0.8885	3	متوسطة
3	أحفز طفلي لاستخدام الحمام بنفسه منذ عمر السنتين	1.7026	0.9259	4	متوسطة
10	أوعي طفلي بكيفية حماية نفسه من الإصابات أثناء لعبه	1.6821	0.8732	5	متوسطة
6	أدرب طفلي على كيفية ضبط أوقات نومه	1.6590	0.9372	6	منخفضة
2	أوجه طفلي إلى ارتداء الملابس التي تناسب التغيرات المناخية	1.6462	0.9171	7	منخفضة
4	أدرب طفلي على كيفية تنظيف متعلقاته الشخصية	1.6256	0.8860	8	منخفضة
7	أوعي طفلي بكيفية اختيار نوع وكم الغذاء المناسب له	1.6077	0.8970	9	منخفضة
9	أدرب طفلي على كيفية القيام بواجباته التعليمية معتمدًا على ذاته	1.5231	0.8164	10	منخفضة
	المتوسط الكلي لعبارات المحور	1.6587	0.8480		منخفضة

يتضح من الجدول (7) أن دور الوالدين في تعزيز الاعتماد على النفس لدى أطفالهم من وجهة نظرهما جاء منخفضًا؛ إذ بلغ المتوسط الكلي لعبارات البعد (1.6587) ، كما تراوحت عبارات البعد ما بين (1.7256) و(1.5231) ، فحصلت (5) عبارات على درجة متوسطة ، و(5) عبارات على درجة منخفضة.

ويمكن عزو هذه النتيجة إلى ضعف وعي الآباء بضرورة الاهتمام بتدريب أطفالهم على الاعتماد على النفس ، ولشعورهم بأن أطفالهم غير قادرين على الاعتماد على أنفسهم في هذه المرحلة العمرية ، وهذا ما أكده عبدالأمير(2018) أن الحماية و الدلال الزائدين ، يعتبران من المسببات الأساسية للسلوك الاتكالي للطفل. وقد اختلفت نتائج الدراسات الحالية مع نتائج دراسة أميني (Amini, 2017) ، التي أسفرت نتائجها عن إسهام مشاركة الوالدين في تدريب الأطفال على المهارات اليومية البسيطة في تحسين مهارات استقلالية الأطفال.

ثانيًا: دور الوالدين في تدريب أطفالهم على التفاعل الإيجابي وتكوين علاقات اجتماعية مع الآخرين

جدول (8)

الوزن النسبي ومستوى الموافقة على البعد الثاني بدور الوالدين في تدريب أطفالهم على التفاعل الإيجابي وتكوين علاقات اجتماعية مع الآخرين (ن=390)

م	العبارة	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الموافقة
14	أوعي أطفالي بأهمية العمل التعاوني مع غيرهم	1.7436	0.8932	1	متوسطة
16	أوجه طفلي إلى أهمية قبول الآخر	1.7410	0.8794	2	متوسطة
12	أحفز طفلي نحو التفاعل الإيجابي في المناسبات الأسرية المختلفة	1.7179	0.9084	3	متوسطة
11	أوجه طفلي إلى أهمية تكوين صداقات جديدة	1.7	0.8391	4	متوسطة
17	أدرب طفلي على التسامح مع الآخرين	1.6897	0.8803	5	متوسطة
19	أتشارك مع طفلي في أداء بعض المهام التي تناسب مستواه العمري والعقلي	1.6846	0.9241	6	متوسطة
20	أدرب طفلي على كيفية مساعدة أصدقائه داخل الروضة وخارجها	1.6359	0.7794	7	منخفضة
13	أدرب طفلي على كيفية اختيار أصدقائه	1.5103	0.8626	8	منخفضة
18	أوجه طفلي إلى أهمية المشاركة في الفعاليات داخل الروضة	1.4154	0.7768	9	منخفضة
15	أنمي لدى طفلي مهارات الحوار الإيجابي مع الآخرين	1.2564	0.6299	10	منخفضة
	المتوسط الكلي لعبارات المحور	1.6095	0.7305		منخفضة

يتضح من الجدول (8) أن دور الوالدين في تدريب أطفالهم على التفاعل الإيجابي وتكوين علاقات اجتماعية مع الآخرين من وجهة نظرهما جاء منخفضًا؛ إذ بلغ المتوسط الكلي لعبارات البعد (1.6095) ، وتراوحت عبارات البعد ما بين (1.7436) و(1.2564) ، فحصلت (6) عبارات على درجة متوسطة ، و(4) عبارات على درجة منخفضة.

ويمكن ان تعزى هذه النتيجة الى الخوف الزائد من جانب بعض الآباء على أبنائهم ، ومن ثم العمل على عزلهم عن الأطفال الآخرين خوفًا من اكتسابهم بعض الأخلاقيات والسلوكيات غير المقبولة ، مما يعود بالسلب على الطفل مستقبلًا بحيث يصبح خجولًا منطويًا غير قادر على التفاعل الإيجابي مع الآخرين. وقد أكدت دراسة (Côté-Lecaldare , et al. ,2016) أهمية دور المربي في دعم مهارات اتخاذ القرار ، وتحمل المسؤولية لدى الأطفال عن طريق توفير بيئة داعمة لهم .

ثالثًا: دور الوالدين في تدريب أطفالهم على تحمل المسؤولية

جدول (9)

الوزن النسبي ومستوى الموافقة على البعد الثالث بدور الوالدين في تدريب أطفالهم على تحمل المسؤولية (ن=390)

م	العبارة	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الموافقة
27	أوجه طفلي إلى كيفية الاستهلاك الرشيد	1.7513	0.8406	1	متوسطة
28	أرفض التدليل الزائد لطفلي	1.7205	0.8992	2	متوسطة
26	أدرب طفلي على كيفية تحمل مسئولية الحفاظ على صحته	1.7077	0.8733	3	متوسطة
21	أوجه طفلي إلى أهمية الاستقلالية في اتخاذ قراراته	1.6974	0.7627	4	متوسطة
24	أدرب طفلي على كيفية القيام بواجباته الأسرية	1.6872	0.8359	5	متوسطة
22	أوعي طفلي بضرورة تحمل مسئولية قراراته وأفعاله	1.6718	0.7277	6	متوسطة
30	أدرب طفلي على الاستقلال بنفسه في النوم	1.5769	0.7874	7	منخفضة
23	أعزز مبدأ الثقة بالنفس لدى طفلي	1.5744	0.7406	8	منخفضة
25	أعرف طفلي بحقوقه داخل نطاق الأسرة والمجتمع	1.5256	0.6518	9	منخفضة
29	أترك لطفلي حرية الاختيار في حدود ما يناسب مستواه العقلي والعمري	1.5179	0.7159	10	منخفضة
	المتوسط الكلي لعبارات المحور	1.6431	0.6998		منخفضة

يتضح من الجدول (9) أن دور الوالدين في تدريب أطفالهم على تحمل المسؤولية من وجهة نظرهما جاء منخفضًا؛ إذ بلغ المتوسط الكلي لعبارات البعد (1.6431) ، وتراوحت عبارات البعد ما بين (1.7513) و(1.5179) ، فحصلت (6) عبارات على درجة متوسطة ، و(4) عبارات على درجة منخفضة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء شعور بعض الآباء بأن مرحلة الطفولة هي مرحلة لعب وترفيه فقط ولا ينبغي تدريب الطفل فيها لتحمل المسؤولية أو تكليفه بأي مهام ، إضافةً إلى استخدامهم أساليب معاملة والدية غير ملائمة ، مثل الأسلوب المتساهل أو الأسلوب التسلطي ، كما ورد في الشلاش (2014). وهذا ما أكدته دراسة بدور(2011) أن استخدام الأسلوب المتساهل مع الطفل ينتج طفلًا مترددًا في اتخاذ القرار.

الإجابة عن السؤال الثالث: ما مدى تأثير متغيري: درجة القرابة للطفل (أب/ أم) والمستوى التعليمي (تعليم متوسط/ تعليم عالٍ/ دراسات عليا) في رؤية عينة الدراسة لمستوى الاتكالية لدى أطفال المملكة العربية السعودية ودور الوالدين في تعزيز الاستقلالية لديهم؟

أولًا: النتائج الخاصة بالفروق بين استجابات أفراد العينة على مدى الموافقة على محوري الاستبانة بحسب متغير درجة القرابة للطفل (أب/ أم):

جدول (10)

الفروق على محوري الاستبانة حسب متغير درجة القرابة للطفل (ن=390)

المحور	درجة القرابة للطفل	ن	متوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	الدلالة
الاتكالية لدى أطفال المملكة العربية السعودية	أب	167	50.30	7.40	-7.331	0.0001	دالة
	أم	223	54.82	4.74			
دور الوالدين في تعزيز الاستقلالية لدى أطفالهم	أب	167	41.35	17.79	-6.197	0.0001	دالة
	أم	223	54.93	23.77			

يتضح من الجدول (10) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي مجموعتي البحث من الآباء والأمهات في رؤية عينة الدراسة لمستوى الاتكالية لدى أطفال المملكة العربية السعودية ودور الوالدين في تعزيز الاستقلالية لديهم ، وجاءت الفروق لصالح الأمهات وهن الفئة الأعلى في المتوسط.

ويمكن ان تعزى هذه النتيجة إلى أن الأطفال يكونون أكثر التصاقًا بأمهاتهم في مراحل نموهم الأولى وأكثر تأثرًا بهن ، ويقمن يوميًّا بتوجيه الأطفال لأداء بعض المهام اليسيرة والمتناسبة مع أعمارهم. وقد أكدت دراسة ديروين وسونراتي (Dirawan & Sunarty , 2015) أن مفهوم الاتكالية يظهر لدى الأطفال عندما يعيق الكبار تقدمهم عن طريق الحماية والدلال الزائد والانتقاد المستمر.

ثانيًا: النتائج الخاصة بالفروق في رؤية عينة الدراسة لمستوى الاتكالية لدى أطفال المملكة العربية السعودية ودور الوالدين في تعزيز الاستقلالية لديهم بحسب متغير مستوى التعليم:

لدراسة تأثير اختلاف مستوى التعليم على محوري الاستبانة استُخدِم اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه One Way ANOVA ، وقد جاءت النتائج في الجدول التالي:

جدول (11)

الفروق في محوري الاستبانة بحسب متغير مستوى التعليم (ن=390)

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	التباين	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية
الأول	بين المجموعات	632.888	2	316.444	7.964	0.000 دالة
	داخل المجموعات	15377.686	387	39.736		
	الإجمالي	16010.574	389			
الثاني	بين المجموعات	78842.196	2	39421.098	130.732	0.000 دالة
	داخل المجموعات	116696.840	387	301.542		
	الإجمالي	195539.036	389			

يتضح من الجدول (11) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة على محوري الاستبانة تبعًا لمتغير المستوى التعليمي؛ إذ بلغت قيمة الفاء (7.964) ، (130.732) ، ولمعرفة اتجاه الفروق بين أفراد العينة حسب المستوى التعليمي استخدمت الباحثات اختبار LSD كما بالجدول (12) التالي:

جدول (12)

نتائج اختبار "LSD" للمقارنات الثنائية البعدية لعينة الدراسة تبعًا لمتغير المستوى التعليمي (ن=390)

المحور	المجموعة (أ)	المجموعة (ب)	الفرق بين المتوسطات (أ– ب)	الخطأ المعياري	الدلالة الإحصائية
الأول	دراسات عليا	تعليم متوسط	*3.73765	1.03037	0.000
		تعليم عالٍ	1.38001	0.93515	0.141
	تعليم عالٍ	تعليم متوسط	*2.35763	73616.	0.001
الثاني	دراسات عليا	تعليم متوسط	*45.43667	2.83843	0.000
		تعليم عالٍ	*33.89677	2.57612	0.000
	تعليم عالٍ	تعليم متوسط	*11.53989	2.02796	0.000

* تعني أن الفرق بين المتوسطات دالة عند مستوى معنوية 0.05

يتضح من الجدول (12) ما يلي:

يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تبعًا لمتغير مستوى التعليم (متوسط / عالٍ/ دراسات عليا) ، بالنسبة لمحوري الاستبانة ، لصالح أفراد العينة من الحاصلين على تعليم عالٍ والدراسات عليا مقارنةً بأفراد العينة من الحاصلين على تعليم متوسط؛ إذ جاءت قيمة الفرق بين متوسطاتهما دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة(0.05).

وتبدو هذه النتيجة منطقية ويمكن عزوها لعامل الخبرة العلمية وكثرة القراءة والاطلاع لدى ذوي المؤهلات العليا مقارنةً بمن هم أقل منهم في المستوى التعليمي ، وهذا ما أكدته دراسة تشانغ ووايتبريد (Zhang & Whitebread, 2019) ، فقد أظهرت النتائج أن تعليم الوالدين ارتبط بوضوح مع استراتيجياتهم في دعم مفهوم الاستقلالية لدى أطفالهم. كما كشفت نتائج دراسة الحداد(2019) أن أطفال الأمهات العاملات في المجال التربوي يتمتعن باستقلالية عالية في مهارات الحياة اليومية.

الخاتمة:

يتضح لنا من الدراسة الحالية إن تنمية الاستقلالية لدى الأطفال تعد من العناصر الأساسية في نموهم الاجتماعي ، حيث تسهم بشكل مباشر في بناء شخصياتهم وتعزيز قدرتهم على التكيف مع تحديات الحياة. فكلما تعلم الطفل كيف يعتمد على نفسه في اتخاذ القرارات ، وتحمل المسؤولية عن أفعاله ، كلما ازدادت ثقته في نفسه ، وزادت قدرته على مواجهة المواقف. ولا يقتصر مفهوم الاستقلالية فقط على القدرة على اتخاذ القرارات بشكل فردي ، بل يشمل أيضًا تعلم المهارات الاجتماعية ، مثل التعاون ، وحل المشكلات ، والتعامل مع الفشل بنجاح. من خلال توفير الفرص المناسبة للأطفال عن طريق ابائهم لتطوير هذه المهارات في بيئة تدعم التجربة والتعلم من الأخطاء ، والذي من الممكن ان يساعدهم في بناء حياة مستقرة ومتوازنة مستقبلا.

توصيات الدراسة:

1. التوسع في تقديم برامج توعية بأساليب التربية السليمة للوالدين.
2. نشر الوعي بأهمية تدريب الأطفال منذ الصغر على الاستقلالية بالتدريج وفقًا لمستوى نموهم العقلي والعمري.
3. فتح قنوات تواصل فعالة بين الروضة والأسرة للتعاون في تعزيز مستوى الاستقلالية لدى الأطفال.

مقترحات الدراسة:

1. دور البرامج التعليمية بمرحلة رياض الأطفال في تعزيز مستوى الاستقلالية لدى الأطفال.
2. دور معلمات الروضة في تعزيز الاستقلالية والحد من الاتكالية لدى الأطفال.
3. مستوى الاتكالية لدى أطفال الروضة وعلاقته بمستوى دافعية الإنجاز لديهم.

قائمة المصادر و المراجع

المراجع العربية:

آل سعود ، الجوهرة بنت فهد . (2019). *101 مبدأ للتوجيه الإيجابي للأطفال الصغار ابتكار معلمين متجاوبين/ سريعي الاستجابة*. دار جامعة الملك سعود للنشر.

أولبريت ، أليس. (إبريل 2018). التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة: مفتاح لبوابة المستقبل]ورقة عمل[. معرض ومنتدى التعليم والتعلم في مجال الطفولة المبكرة. وزارة التعليم.

بدوي ، بسمة. (2005). *ما لا نعلمه لأولادنا برمج طفلك إيجابًا*. مركز الراية للتنمية الفكرية.

تهاني ، أبو دبسة. (2011). *طفل ما قبل المدرسة*. دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع.

جابر ، عبد الحميد جابر ، وكاظم ، أحمد خيري. (1986). *مناهج البحث في التربية وعلم النفس* (ط.2). دار النهضة العربية.

الجدعاني ، سمية سالم ، والشويمان ، نورة عبدالعزيز. (2020). *برنامج التدريب على الحمام*. الجمعية السعودية للتوحد.

جريس ، مريانا ، وبطرس ، بطرس حافظ ، وحسونة ، أمل. (2020). برنامج تدريبي لتنمية الاستقلالية لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم. *مجلة كلية التربية للطفولة المبكرة ، 16* (16) ، 250 - 313. https://doi.org/10.21608/jfkgp.2020.95860

الحدَّاد ، تغريد. (2019). استطلاعيَّة من وجهة نظر الأم. *المجلة الدوليَّة للعلوم التربويَّة والنفسيَّة* ، (29) ، 262 - 301.

حليم ، ناصر. (2022). استخدام المدخل المسرحي في تدريس الدراسات الاجتماعية لتنمية القيم الأخلاقية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. *مجلة كلية التربية ، جامعة أسيوط ، 38* (11) ، 324 - 353. https://doi.org/10.21608/mfes.2022.281130

الحواس ، ريم محمد. (2017). فاعلية برنامج لتنمية بعض المهارات الاستقلالية لدى طفل الروضة. *مجلة الطفولة والتربية ، 30* (1) ، 285 - 319. https://dx.doi.org/10.21608/fthj.2017.208663

الخالدي ، إحسان. (2015). تقييم مؤسسات الأشخاص ذوي الإعاقة الذهنية واضطراب طيف التوحد في الأردن. *مجلة اتحاد الجامعات العربية ، جامعة دمشق.*

الخطيب ، جمال ، والحديدي ، منى. (2004). *برنامج تدريبي للأطفال المعاقين*. دار الفكر للنشر والتوزيع.

الروسان ، فاروق ، وهارون ، صالح ، والعطوي ، رويدا. (2015). *مناهج وأساليب تدريس مهارات الحياة لذوي الحاجات الخاصة*. دار الفكر ناشرون وموزعون.

الزيدي ، قيس. (2021). الاستقلالية وعلاقتها بالمهارات الاجتماعية لدى أطفال الرياض. *مجلة الكلية الإسلامية الجامعة* ، (59) ، 407 - 379. https://iu-juic.com/index.php/juic/article/view/2013

سالم ، احمد. (2020) اثر فقدان الوالدين على التطور النفسي والسلوكي للأطفال: دراسة تحليلية. *مجلة العلوم النفسية والتنمية البشرية* ، 2020 ، المجلد 28 ، العدد 4 ، ص. 112 - 126.

السورطي ، يزيد. (2003). اتجاهات معلمات رياض الأطفال في الأردن نحو العقاب البدني. *مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية ، 19* (1) ، 183 - 217.

الشربيني ، زكريا ، وصادق ، يسرية. (1994). *تنشئة الطفل وسبل الوالدين في معاملته ومواجهة مشكلاته*. دار الفكر العربي.

الشلاش ، عمر بن سليمان. (2014). أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء وعلاقتها بالجمود الفكري وبعض المتغيرات الديموغرافية. *مجلة التربية ، جامعة الأزهر ، 3*(161) ، 375 - 431.

عبد الأمير ، سمر عدنان. (2018). الاستقلالية وعلاقتها بالتذكر لدى أطفال الرياض. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس ، 93* (93) ، 375 - 396. https://dx.doi.org/10.21608/saep.2018.24578

عبد العظيم ، صبري ، ومحمود ، حمدي أحمد. (2015). *المؤسسة التعليمية ودورها في إعداد القائد الصغير*. المجموعة العربية للتدريب والنشر.

عبيد ، ماجدة. (2007). *الإعاقة العقلية*. دار العلوم للتحقيق والطباعة والنشر والتوزيع.

عزازي ، أحمد. (2020). فعالية برنامج قائم على استراتيجيات نموذج دينفر للتدخل المبكر في تنمية بعض المهارات الاستقلالية لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد. *مجلة كلية التربية ، جامعة بنها ، 31*(123) ، 1 - 54. https://doi.org/10.21608/jfeb.2020.166325

العساف ، جمال ، ومزاهرة ، أيمن. (2010). *مهارات الحياة*. دار وائل.

علاونة ، شفيق فلاح. (2004). *سيكولوجية التطور الإنساني من الطفولة إلى الرشد*. دار العشيرة للنشر والتوزيع.

عواد ، أحمد ، ويوسف ، صهيب. (2012). أثر برنامج تدريبي سلوكي في التدخل المبكر لتنمية مهارات الحياة اليومية لدى الأطفال ذوي الإعاقة البصرية. *مجلة الطفولة والتربية ، 9*(1) ، 17 - 69.

قنطار ، فايز ، وعسكر ، علي. (2005). *المدخل إلى علم النفس التربوي*. مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

لموزة ، أشواق جرجيس ، ومجيد ، رفيعة جاسم. (2013). مظاهر السلوك الاتكالي لدى الأطفال وعلاقتها ببعض المتغيرات. *مجلة كلية التربية للبنات ، 24*(1) ، 154 - 164.

محمود ، الفرحاتي السيد. (2012). *علم النفس الإيجابي للطفل*. دار الجامعة الجديدة للنشر.

مصطفى, سلوى محمود زايد. (2024). برنامج لتنمية المهارات الاستقلالية لدى طفل الحضانة من (3-4 سنوات) في ضوء معايير الجودة. *مجلة الطفولة, 46*(1), 1010 - 1058. https://dx.doi.org/10.21608/jchild.2024.247439.1261

المنصور ، منيرة بنت عبدالله. (1444). *التربية النمائية للطفل في السنوات المبكرة*. دار جامعة الملك سعود.

ميلاد ، ومحمود ، وبدور ، سماح. (2011). دور بعض الأساليب الوالدية في تنمية الاستقلالية لدى طفل ما قبل المدرسة بعمر (5 - 6) سنوات "دراسة ميدانية في محافظة اللاذقية". *مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية ، 34*(1) ، 99 - 120. https://journal.tishreen.edu.sy/index.php/humlitr/article/view/5310

وزارة التعليم. (2021). *دليل معيار نهج التعلم: سلسلة الأدلة التطبيقية للمنهج الوطني ومعايير التعلم المبكر النمائية (0 - 6) سنوات*. مطبوعات وزارة التعليم.

اليامي ، مها. (2018). *تنمية الشخصية القيادية للطفل في ضوء التربية الإسلامية*. دار الصميعي للنشر.

المراجع العربية المترجمة: Arabic references in English

Abdel Azim, Sabri., & Mahmoud, Hamdi Ahmed. (2015). *The Educational Institution and Its Role in Preparing Young Leaders.* Arab Group for Training and Publishing.

Abdul Amir, Samar Adnan. (2018). *Independence and Its Relationship with Memory in Kindergarten Children. Arab Studies in Education and Psychology, 93*(93), 375-396. https://dx.doi.org/10.21608/saep.2018.24578

Al Saud, Jawhara bint Fahd bin Khalid. (2019). *101 Principles for Positive Guidance of Young Children: Creating Responsive and Quick-Responding Educators.* King Saud University Press.

Al-Assaf, Jamal., & Mazahra, Ayman. (2010). *Life Skills.* Dar Wael.

Al-Awna, Shafiq Falah. (2004). *Psychology of Human Development from Childhood to Adulthood.* Dar Al-Ashira Publishing and Distribution.

Albright, Alice. (April 2018). *Early Childhood Education: A Key to the Future Gate* [Paper]. Early Childhood Education Forum and Exhibition. Ministry of Education.

Al-Haddad, Taghreed. (2019). Exploratory Study from the Mothers Perspective. International Journal of Educational and Psychological Sciences, (29), 262-301.

Al-Hawas, Reem Mohammed. (2017). Effectiveness of a Program for Developing Certain Independence Skills in Kindergarten Children. *Journal of Childhood and Education, 30*(1), 285-319. https://dx.doi.org/10.21608/fthj.2017.208663

Al-Jadani, Somaya Salem., & Al-Shuayman, Nora Abdulaziz. (2020). *Toilet Training Program.* Saudi Autism Society.

Al-Khalidi, Ihsan. (2015). Evaluation of Institutions for Individuals with Intellectual Disabilities and Autism Spectrum Disorder in Jordan. *Arab Universities Union Journal, University of Damascus.*

Al-Khatib, Jamal., & Al-Hadidi, Mona. (2004). *Training Program for Disabled Children.* Dar Al-Fikr Publishing and Distribution.

Al-Mansour, Muneera bint Abdullah. (1444). *Developmental Education for Children in Early Years.* King Saud University Press.

Al-Rosan, Farouk, Haroun, Saleh., & Al-Attawi, Rowaida. (2015). *Curricula and Teaching Methods for Life Skills for Special Needs*. Dar Al-Fikr Publishers and Distributors.

Al-Shallash, Omar bin Suleiman. (2014). Parental Treatment Styles as Perceived by Children and Their Relation to Cognitive Rigidity and Some Demographic Variables. *Journal of Education, Al-Azhar University,* 3(161), 375-431.

Al-Sharbini, Zakaria., & Sadiq, Yasria. (1994). *Child Upbringing and Parental Approaches to Handling and Addressing Issues.* Dar Al-Fikr Al-Arabi.

Al-Sourti, Yazid. (2003). *Attitudes of Kindergarten Teachers in Jordan Towards Physical Punishment*. University of Damascus Journal for Educational Sciences, 19(1), 183-217.

Al-Suwaid, Abdullah Mohammed. (2014). *Leadership Skills and Self-Confidence: A Comparative Predictive View.* Dar Al-Maseela Publishing.

Al-Yami, Maha. (2018). *Developing Leadership Personality in Children in Light of Islamic Education*. Dar Al-Sumai'i Publishing.

Al-Zaydi, Qais. (2021). *Independence and Its Relationship with Social Skills in Kindergarten Children. Islamic University College Journal,* (59), 379-407. https://iu-juic.com/index.php/juic/article/view/2013

Awad, Ahmed., & Youssef, Suhaib. (2012). The Effect of a Behavioral Training Program in Early Intervention on Developing Daily Life Skills in Children with Visual Impairments. *Journal of Childhood and Education, 9*(1), 17-69.

Azazi, Ahmed. (2020). *Effectiveness of a Program Based on Denver Early Intervention Model Strategies in Developing Some Independence Skills in Children with Autism Spectrum Disorder. Journal of Education, Benha University, 31*(123), 1-54. https://doi.org/10.21608/jfeb.2020.166325

Badawi, Basma. (2005). *What We Don't Teach Our Children: Program Your Child Positively*. Al-Raya Center for Intellectual Development.

Halaim, Nasser. (2022). Using the Drama Approach in Teaching Social Studies to Develop Moral Values in First-Year Preparatory Students. *Journal of Education, Assiut University, 38*(11), 324-353. https://doi.org/10.21608/mfes.2022.281130

Jaber, Abdul Hamid Jaber., & Kazem, Ahmed Khairy. (1986). *Research Methods in Education and Psychology* (2nd ed.). Dar Al-Nahda Al-Arabiya.

Lamouza, Ashwaq Jirjis., & Majid, Rafeea Jassim. (2013). *Aspects of Dependent Behavior in Children and Its Relation to Some Variables. Journal of the College of Education for Girls, 24*(1), 154-164.

Mahmoud, Al-Farahati Said. (2012). *Positive Psychology for Children.* Dar Al-Jamiah Al-Jadida Publishing.

Milad, Mahmoud., & Bdour, Samah. (2011). The Role of Some Parental Methods in Developing Independence in Preschool Children Aged 5-6 Years: A Field Study in Latakia Governorate. *Tishreen University Journal for Research and Scientific Studies, 34*(1), 99-120. https://journal.tishreen.edu.sy/index.php/humlitr/article/view/5310

Ministry of Education. (2021). *Guide to the Learning Approach Standard: Series of Practical Guides for the National Curriculum and Early Development Learning Standards (0-6) Years.* Ministry of Education Publications.

Mustafa, Salwa Mahmoud Zaid. (2024). A Program for Developing Independence Skills in Nursery Children Aged 3-4 Years in Light of Quality Standards. *Journal of Childhood, 46*(1), 1010-1058. https://dx.doi.org/10.21608/jchild.2024.247439.1261

Obaid, Magda. (2007). *Mental Disability.* Dar Al-Uloom for Research, Printing, Publishing, and Distribution.

Qantar, Fayez, and Askar, Ali. (2005). *Introduction to Educational Psychology.* Al-Falah Library Publishing and Distribution.

Salem, Ahmed. (2020) The effect of losing parents on the psychological and behavioral development of children: an analytical study. Journal of Psychological Sciences and Human Development, 2020, Volume 28, Issue 4, p. 112-126.

Tahani, Abu Dibseh. (2011). *Preschool Child*. Dar Al-Issar Scientific Publishing and Distribution.

المراجع الأجنبية: References

Ali, B. H., & Rahman, H. T. A. (2022). Cognitive independence of kindergarten students. International Journal of Health Sciences, 6(S4), 7038–7045.

Amini, M. (2017). Parental Involvement in Improving Independence in Early Childhood. *Atlantis Press, 169*, 190-192. http://dx.doi.org/10.2991/icece-17.2018.48

Babic, N. (2011). The Role of Playing in the Development of Independence Behavioral Among the Kindergarten Students. Depart-ment of Psychology, Center for Applied Behavior Systems.

Beller, E. (2012). Dependency and Independence in Young Children. *The Journal of Genetic Psychology: Research and Theory on Human Development, 2*(3), 25- 35. https://doi.org/10.1080/00221325.1955.10532913

Brace, H. (1980). *Abnormal behavior*. goranorich.

Chapman, A. (2012). *Parental authority, parental nurturance, depression and self-esteem among Latino emerging adults* [Unpublished doctoral dissertation, University of Miami]. https://scholarship.miami.edu/esploro/outputs/991031447350402976

Chao, R. K. (2019). Parenting and children's development in cross-cultural contexts. *International Journal of Psychology, 54*(4), 521-530

Côté-Lecaldare, M., Joussemet, M., & Dufour, S. (2016). How to support toddlers' autonomy: *A qualitative study with child care educators. Early Education and development, 27*(6), 822-840. https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1148482

Doan, Dai., & Toussaint, Karen A. (2016). A Parent-Oriented Approach to Rapid Toilet Training. *International Electronic Journal of Elementary Education, 9*(2), 473-486.

Ferber, R., & Karp, H. (2007). Slove Your Child's Sleep Problems. Floraa, Stephen. Rachb, Julia. Brownc, Kristopher. "Errorless" Toilet Training: "The Potty Party". *International electronic journal of elementary education, 12*(5), 453-457.

Gordon. (2004). *Parent Effective Traing: The Proven Program for Raising Responsible Children.* Random House Inc.

Grace, Marianna., Botros, Botros Hafiz., & Hassouna, Amal. (2020). A Training Program for Developing Independence in Kindergarten Children with Learning Difficulties. *Journal of Early Childhood Education, 16*(16), 250-313. https://doi.org/10.21608/jfkgp.2020.95860

Jasmin, E., Couture, L., Mckinley, P., & Reid, G. (2009). Sensori-motor and Daily living Skils of Preschool Children with Autism Spectrum Disorders. *J Autism Dev Disord, 39*(2), 231-240. https://doi.org/10.1007/s10803-008-0617-z

Karavasilis, L., N. (2020). Parenting styles and their influence on children's autonomy development. *Developmental Psychology, 56*(2), 207-219

Marusak, H. A., Thomason, M. E., Sala-Hamrick, K., Crespo, L., & Rabinak, C. A. (2018). What's parenting got to do with it: Emotional autonomy and brain and behavioral responses to emotional conflict in children and adolescents. *Developmental Science*, 21(4)

Moore, S. (2019). *Sleep Wrecked Kids: Helping Parents Raise Happy, Healthy Kids, One Sleep at a Time.* Morgan James Publishing.

Pinquart, M. (2017). Parenting and children's autonomy development: A meta-analysis of studies. *Journal of Adolescence, 57*, 1-9.

Rusmayadi & Herman. (2019). The effect of social skill on children's independence. *Journal of Educational Science and Technology, 5*(2), 159-165.

Rizzi, V., Pigeon, C., Rony, F., & Fort-Talabard, A. (2020). Designing a creative storytelling workshop to build self-confidence and trust among adolescents. *Thinking Skills and Creativity,* (38), 1871-1871. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100704

Rozi, F., Widat, F., Saleha, L., Zainiyah, A., & Aisyah, S. N. (2022). The "Aku Bisa" program; efforts to train early childhood independence. Jurnal Obsesi: *Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini, 6*(4), 3218-3231. I: https://doi.org/10.31004/obsesi.v6i4.2067

Rosenbaum, J. D. (2017). Parenting styles and their impact on child independence. *Journa of Child Development, 88*(3), 423-438

Subbotsky, E. (2010). The Formation of Independent Behavior in Preschools: An Experi-mental analysis of Conformity and Independence. *International Journal of Behavioral Development, 17*(2), 289-310. http://dx.doi.org/10.1177/016502549401700204

Sunarty, K., & Dirawan Darma, G. (2015). Development parenting model to increase the independence of children. *International Education Studies, 8*(10), 1-213. http://dx.doi.org/10.5539/ies.v8n10p107

Zachariou, A., & Whitebread, D. (2019). Developmental differences in young children's self-regulation. *Journal of Applied Developmental Psychology, 62,* 282-293. https://doi.org/10.1016/j.appdev.2019.02.002

Zhang, H., & Whitebread, D. (2021). Identifying characteristics of parental autonomy support andcontrol in parent-child interactions. *Early childhood development and care, 191*(2), 307-320. https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1621303

Wills, L., & Petrakis, M. (2018). The self in motherhood: a systematised review of relational self-construal and wellbeing in mothers. *Advances in mental health*, 72- 84. https://doi.org/10.1080/18387357.2018.1476066

Al-Shimeimri, H. (2026). A structural model of the causal relationships between psychological flexibility, psychological flow, and self-esteem among female students at Umm Al-Qura University, *Journal of Educational Science, 14* (1), 171 - 205. 10.54643/1951-014-001-006

A structural model of the causal relationships between psychological flexibility, psychological flow, and self-esteem among female students at Umm Al-Qura University

Dr. Huda Saleh Al-Shimeimri
Associate Professor of Guidance Psychological
College of Education - Umm Al-Qura University
hudasaleh073@gmail.com

Abstract:

The study aimed to reach a model for the relationships between psychological flexibility as an independent variable, psychological flow as an intervening variable, and self-esteem as a dependent variable in a sample of female students at Umm Al-Qura University. The basic study sample consisted of (325) female students from the College of Education at Umm Al-Qura University. The study tools included the psychological flow scale (Jackson & Marsh, and, the self-esteem scale (Cooper Smith), and the psychological flexibility scale prepared by (Conner & Davidson, 2003). To analyze the results of the study, the IBM SPSS v.23 program and the Amos v.20 program were used. The study found several results, there are significant direct effects of psychological flexibility on psychological flow, significant direct effects of psychological flexibility and psychological flow on self-esteem, and Psychological flow positively mediates the relationship between psychological flexibility and self-esteem.

Keywords: Psychological flexibility, self-esteem, psychological flow, structural model.

الشميمري ، هدى. (2026). نموذج بنائي للعلاقات السببية بين المرونة النفسية والتدفق النفسي وتقدير الذات لدي طالبات جامعة أم القرى . *مجلة العلوم التربوية* ، *14* (1) ، 171 - 205 . 10.54643/1951-014-001-006

نموذج بنائي للعلاقات السببية بين المرونة النفسية والتدفق النفسي وتقدير الذات لدي طالبات جامعة أم القرى

د. هدى بنت صالح عبد الرحمن الشميمري[1]

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى التوصل إلى نموذج للعلاقات بين المرونة النفسية كمتغير مستقل ، والتدفق النفسي كمتغير وسيط وتقدير الذات كمتغير تابع لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى وتكونت عينة الدراسة الاساسية من (325) طالبة من كلية التربية جامعة أم القرى ، واشتملت أدوات الدراسة على مقياس التدفق النفسي (جاكسون ومارش Jackson & Marsh) , ومقياس تقدير الذات (كوبرسميث) Cooper Smith ، مقياس المرونة النفسية اعداد Conner &Davidson (2003) ولتحليل نتائج الدراسة تم استخدام برنامج IBM SPSS v.23 وبرنامج Amos v.20 ، وأشارت نتائج الدراسة إلى عدة نتائج كان من أهمها: وجود تأثيرات مباشرة للمرونة النفسية على التدفق النفسي ، ووجود تأثيرات مباشرة وغير مباشرة للمرونة النفسية والتدفق النفسي على تقدير الذات ، ويؤثر (التدفق النفسي) تأثيرًا إيجابيًا كمتغير وسيط على العلاقة بين المرونة النفسية وتقدير الذات.

الكلمات المفتاحية: لمرونة النفسية ، تقدير الذات ، التدفق النفسي ، نموذج بنائي.

(1) أستاذ الإرشاد النفسي المشارك، كلية التربية، جامعة أم القرى، hudasaleh073@gmail.com

المقدمة:

يعد متغير المرونة النفسية Psychological flexibility من المتغيرات الإيجابية التي ظهرت تزامنًا مع ظهور حركة علم النفس الإيجابي الذي ركز بصورة أساسية على العوامل التي تؤدي إلى فهم الانسان لذاته والتركيز على مواضع القوة لديه ، واهتم بدراسة وتنمية القوى الشخصية والسمات الايجابية باعتبار علم النفس الإيجابي لا يقتصر على مجرد دراسة الامراض والاضطرابات النفسية ولكنه يعني أيضا بدراسة القوة والكشف عن النواحي الايجابية للفرد ولا سيما المرونة النفسية ، والتي تعد من المتغيرات الإيجابية الحديثة في البحث النفسي والتربوي ، كما أنها تشكل سمة هامة من سمات الشخصية بما لها من دور فعال ومؤثر في مسار تطور النمو النفسي والاجتماعي للفرد وتشكيل شخصية الفرد بشكل عام وتوفير الفرص المناسبة للفرد للنمو والارتقاء (أبو حماد ، 2017).

فطبيعة المرحلة الجامعية تتطلب أن تتمتع الطالبات بقدر من المتغيرات الايجابية التي تمكنهم من التعامل الايجابي مع طبيعة التحديات التي تواجههن ، وعلى رأس تلك المتغيرات نجد المرونة النفسية والتي ينظر إليها على أنها أحد الجوانب المهمة في بناء الشخصية السوية حيث أنها أحد الأساليب التي تمكن الأفراد من التوافق الإيجابي مع الأحداث الضاغطة لما ينتج عنها من آثار إيجابية للفرد ، كما أنها تعكس الفروق بين الأفراد في الاستجابة لعوامل التهديد والتوتر ، وكذلك تأثيراتها الإيجابية على الصحة النفسية للأفراد ، وبلورة وتقدير الذات التي تتضمن قدرة الفرد على فهم ذاته وإمكاناته والعمل على تنميتها واعتماده على نفسه في إصدار القرارات المتعلقة بمستقبله وحياته والاستماع إلي نصائح الاخرين واستخلاص ما يتماشى منها مع ذاته (مبارك ،2023 وعبدالقادر ،2021 وبسيوني وخياط ،2019).

كما أن امتلاك مستوي جيد من المرونة النفسية مهم جدًا لأي فرد في أي مرحلة من مراحل الحياة وتزداد أهمية امتلاكه في المرحلة الجامعية المقترنة ببداية سن الرشد باعتبارها مؤشر على قدرة الطالبة على تجاوز الصعوبات والعقبات ، فكلما كان مستوى المرونة النفسية مرتفعًا كلما ازدادت قدرة الفرد على التكيف والراحة النفسية والاستقرار الداخلي والشعور بالرفاهية النفسية والسعادة مع التقليل من حدة التوتر ، وزيادة تقدير الفرد لذاته وتحقيق أهدافه بنجاح ، كما أنها تجعل لدي الفرد قابلية لتفهم الطرف الآخر وتزيد من متعة الفرد بالأشياء من حوله حيث تمنحه الراحة النفسية والاستقرار الداخلي والشعور بالرفاهية النفسية والسعادة وتقلل من حدة التوتر وتزيد تقدير الفرد لذاته وتساعده علي تحقيق أهدافه بنجاح. (القصابي ،2021 وشقورة ، 2012).

ومما سبق يتضح أهمية المرونة النفسية كعامل وقائي يساعد علي حماية الأفراد من مخاطر الضغوط النفسية وبعض المشكلات التي يواجهونها والتغلب عليها.

كما أن متغير التدفق النفسي والذي يعبر عن حالة من التركيز والاندماج بين الفعل والوعي تظهر عند الفرد عندما يقوم بعمل يواجهه يتحدى قدراته ، فهو يمثل قوة دافعية كبيرة عندما يندمج الفرد اندماجا كليا في النشاط والذي يعكس مستوى عاليا من التقدير الذاتي يؤدي إلي الاستمتاع والإبداع (عز الدين ،2022).

وتصف عثمان (2021) حالة التدفق بأنها حالة يجد فيها المرء نفسه مندمجًا بصورة تامة في النشاط أو العمل الذي يقوم به مع تجاهل تام لأي أنشطة أو مهام أخرى مع تحقق حالة من الاستمتاع الشخصي بخبرات الفرد لمجرد القيام بالفعل أو العمل أو أداء المهمة لذاتها والاستعداد للتضحية وبذل كل المجهود وتكريس كل الوقت لإنجاز هذه المهمة.

وتشير دراسة كل من صميدة (2019) ، أبو حلاوة والشربيني (2016) ، محمد ،2020 إلى أنه كلما كانت للفرد الجرأة على خوض تجارب جديدة لاكتشاف ذاته كلما كان أكثر قربًا للخوض في تجارب تستغرقه وتدخله في حالة التدفق والتي بدورها تجعله أكثر انفتاحًا على الخبرات الأخرى ، كما أن تمتع الفرد بدرجة معينة من المرونة النفسية يمكنه من الاحساس بتجربة التدفق ومعايشتها ، والطالب المتمتع بدرجة عالية من المرونة النفسية لديه فرصة أكبر لمعايشة خبرة التدفق لأن تحقق المرونة النفسية لا يحدث إلا من خلال خبرات متراكمة لدى الفرد تعزز لديه العلاقات الاجتماعية والتنظيم الانفعالي والصبر والقدرة على ايجاد البدائل الأمثل لمواجهة المشكلات التي تعترض حياته.

ولأهمية هذا المتغير تناولت العديد من الدراسات مفهوم التدفق النفسي وارتباطه ببعض المتغيرات النفسية مثل الابداع ومستوى الطموح في دراسة محمود (2018) ومتغير المثابرة الأكاديمية في دراسة Hartley (2018) دراسة المالكي (2017) ومتغير تحمل الغموض والمخاطرة في دراسة غريب (2015).

ومن الدراسات التي أهتمت بالعلاقة بين متغير التدفق النفسي والمرونة النفسية دراسات كل من عز الدين (2022) ابراهيمي (2022) وصميدة (2019) ودراسة Abu Asa'd (2016) وكلها توصلت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين المرونة النفسية والتدفق النفسي.

لذا وجدت الباحثة من خلال الاطلاع على الأطر النظرية أن متغير التدفق النفسي من المتغيرات ذات الصلة بمتغير المرونة النفسية ،فكل منهما يندرج تحت علم النفس الايجابي ، وكلاهما ذو أهمية كبيرة في تحسين حياة الفرد وإعطائه فرصة للوصول إلى حياة أفضل ، كما أن كليهما يساهم في الشعور بالسعادة والتمتع بالحياة والقدرة على الإبداع .

ويشير تقدير الذات إلى موقف الفرد الإيجابي أو السلبي تجاه نفسه وهو تقييم الفرد الذاتي لقيمته ، ويرتبط تقدير الذات دائمًا بالشخصية الإيجابية للفرد ، وهو مهم لها حيث يرتبط ارتفاع تقدير الفرد لذاته بإيجابية أكبر من انخفاض تقدير الفرد لذاته ، ويعد تقدير الذات بمثابة مقدمة لتجربة التدفق النفسي حيث يمكن تعزيز تقدير الفرد لذاته بشكل أكبر من خلال تجارب التدفق التي يمر بها.(Mao et al. , 2020)

وأضاف Mao et al. , (2020) في دراسته التي بحثت في العلاقات بين التدفق والقلق من خلال النظر في أدوار تقدير الذات والكفاءة الذاتية الأكاديمية وذلك على عينة شملت 590 طالبا جامعيًا صينيًا أن انخفاض تقدير الذات من شأنه أن يتيح تجربة تدفق أعلى فيما يتعلق باستخدام الإنترنت وألعاب الفيديو والهواتف المحمولة ، وأن الأفراد الذين يظهرون انخفاض في تقدير الذات ، بالمقارنة مع الآخرين الذين يتمتعون بتقدير أعلى للذات ، هم أكثر عرضة للانخراط في أنشطة معادية للمجتمع بشكل مفرط مرتبطة بوسائل الإعلام لتجنب ردود الفعل السلبية من الآخرين أو المواقف غير المريحة ، على العكس من ذلك ، أظهرت مجموعة من الأبحاث أيضًا أن تقدير الذات يمكن أن يكون نتيجة للتدفق النفسي لدى الفرد.

ولما كان للمرونة النفسية عوامل كثيرة منها الوقائية الداخلية كتقدير الذات ، فإن الأفراد الذين يتمتعون بالمرونة النفسية لديهم مستوى مرتفع من تقدير الذات ، كما أن انخفاض مستوى تقدير الذات يعد عامل خطورة ، وفي المقابل يعد تقدير الذات المرتفع عامل وقائي للمرونة النفسية (مبارك ،2023).

وبناءً على ما سبق وما تم عرضه من دراسات تناولت العلاقة بين متغيرات الدراسة وارتباطها بمتغيرات أخرى ، فمعظمها تناول علاقات ارتباطية بين المتغيرات الثنائية ولم تتناول أي دراسة المتغيرات الثلاثة معًا في نموذج بنائي واحد -على حد اطلاع الباحثة- ، وانطلاقا من أهمية المرونة النفسية ونتائجها الإيجابية في وقاية الأفراد من التوترات النفسية ومواجهة الأحداث الضاغطة ولأهمية المرحلة الجامعية والتي تمثل شخصية الفرد وإعداده لمواجهة ضغوط الحياة جاءت الدراسة الحالية استجابة لضرورة تحديد العلاقات السببية بين متغيرات البحث الثلاثة ومحاولة بناء نموذج يوضح العلاقة بين متغيرات الدراسة.

مشكلة الدراسة :

تعد المرحلة الجامعية من أهم المراحل التعليمية عند الطلاب فهي مرحلة حرجة بالنسبة لهم لما تتضمنه من عقبات وصعاب وصدمات نفسية وضغوط ، فالطلاب في تلك المرحلة يعانون من احباطات خارجية وداخلية إضافة إلى شعورهم بالقلق نتيجة عدم التوافق والتكيف مع تلك المرحلة ، وتعتبر المرونة النفسية من السمات التي تمكن الطلاب من التغلب على ما يواجهونه من صعوبات وعوائق تمر بهم في تلك المرحلة بأسلوب صحيح ومنطقي ، ولما كان متغير التدفق النفسي من المتغيرات ذات الصلة بمتغير المرونة النفسية ، حيث تعد المرونة النفسية عنصرًا هامًا في حياة الفرد وتمكنه من الإحساس بتجربة التدفق ومعايشتها لأن الفرد الذي يتمتع بمرونة نفسية عالية لديه القدرة على الثبات والحفاظ على هدوئه واتزانه الذاتي عند التعرض للمواقف العصيبة والضغوطات لإحداث التوافق لمواجهة المشكلات العويصة وبالتالي سرعة التعافي والتجاوز السريع للضغوطات النفسية وهذا الاتزان يتحدد عن طريق التدفق النفسي(أبو حلاوة 2013).

ولأهمية التدفق النفسي كونه عنصرًا مهمًا في التعليم ويرتبط بنتائج التعلم إيجابيًا ، وللتغلب على الصعوبات والضغوطات لابد من الشعور المرن بتقدير الذات ، لذا فإن قياس التدفق النفسي وتقدير الذات والمرونة النفسية لدي طالبات الجامعة يعد متطلبا لمتابعة الصحة النفسية لديهم ، وأحد الأساليب الفعالة لفهم وتصور بقائهم في سياق التعليم.

وقد اطلعت الباحثة على العديد من الدراسات التي تناولت علاقة المرونة النفسية بالتدفق النفسي وعلاقتهما أيضًا بتقدير الذات ومنها دراسات كل من عز الدين (2022) وابراهيمي (2022) وصميدة (2019) و(2016) Abu Asa'd وتوصلت نتائج تلك الدراسات إلى تأثير المرونة النفسية في تقدير الذات وتأثير المرونة النفسية في التدفق النفسي للأفراد وأسفرت عن علاقات ارتباطية بين كل متغير والآخر.

ومن الدراسات التي تناولت متغير المرونة النفسية بصفة عامة دراسة القصابي ، (2021) والتي هدفت إلى التعرف على مدى مساهمة المساندة الاجتماعية في المرونة النفسية لدى الطلبة ذوي الاعاقة البصرية ، وتوصلت الدراسة إلى أن أفراد العينة يتمتعون بدرجة متوسطة من المرونة النفسية بأبعادها المختلفة ، دراسة ميلاد ، (2019) وهدفت إلى التعرف على مستوى المرونة النفسية لدى عينة من طلبة جامعة دمشق وأظهرت النتائج مستوى مرتفع من المرونة النفسية لدى أفراد العينة.

وكذلك دراسة الضيدان ، (2018) وهدفت إلى التعرف على مستويات المرونة النفسية والتقبل الاجتماعي لطلبة جامعة اليرموك ، وأشارت النتائج إلى وجود درجة متوسطة لمستوى المرونة النفسية لدى طلبة جامعة اليرموك ، ودرجة متوسطة لكل من مجالي تقبل الذات وتقبل الآخرين لدى طلبة جامعة اليرموك ، دراسة قاسم (2018) وهدفت إلى التعرف على مستوى المرونة النفسية وعلاقتها بالتفكير الاخلاقي وأشارت نتائج الدراسة إلى ارتفاع مستوى المرونة النفسية لدى افراد عينة الدراسة.

ومن الدراسات التي تناولت متغير التدفق النفسي دراسة الأسود والأسود (2020) وأظهرت النتائج وجود مستوى مرتفع من التدفق النفسي لدى أفراد العينة ، ودراسة زكي والنواب(2018) فقد هدفت إلى التعرف على التدفق النفسي لدى طلبة الجامعة ، وأظهرت النتائج أن طلبة الجامعة يتمتعون بالتدفق النفسي مقارنة بمتوسط المجتمع الذي ينتمون إليه.

ومن الدراسات التي تناولت متغير التدفق النفسي مع المرونة النفسية دراسة عز الدين (2022) والتي توصلت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطية ايجابية بين المرونة النفسية والتدفق النفسي فكلما زادت المرونة النفسية زاد التدفق النفسي لديهم فالضغوط والتحديات التي يواجهها طلاب الجامعة تمنحهم قوة ومثابرة لتحقيق أهدافهم وقدرتهم على التوازن بين الصراعات ساعدت على تعزيز صحتهم النفسية ، ومصطلح التدفق النفسي يتضمن دافعية تجعل المرء يندفع باتجاه المحافظة على المثابرة وبذل الجهد بغض النظر عن حالة الإعياء التي يعاني منها ، كما توصلت إلى وجود مستويات مرتفعة من المرونة والتدفق النفسي لدى أفراد العينة ودراسة ابراهيمي (2022) والتي أسفرت عن وجود علاقة سالبة عكسية ضعيفة بين المرونة النفسية والتدفق النفسي ودراسة Abu Asa'd (2016) وهدفت إلى التعرف على مستوى المرونة النفسية وعلاقتها بالتدفق النفسي وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية بين التدفق النفسي والمرونة النفسية ، وكذلك تناولت دراسة صميدة (2019) العلاقة بين التدفق النفسي والمرونة النفسية لدى المراهقين الذكور والاناث وتوصلت النتائج الى وجود علاقة ارتباطية موجبة متوسطة بين متغيري المرونة النفسية والتدفق النفسي ، ودراسة Carraça et al (2019)., وتناولت الدور المحتمل لليقظة الذهنية والتعاطف الذاتي والمرونة النفسية في التدفق النفسي وتوصلت نتائجها إلى ارتباط المرونة النفسية ارتباط طردي بالتدفق النفسي وأن غياب المرونة النفسية أدى إلى انخفاض مستوى التدفق النفسي.

وكذلك تناولت العديد من الدراسات متغيري التدفق النفسي وتقدير الذات ومنها دراسة محمد ومحمد وشكور (2022) ، دراسة (2021) Seok and park ، دراسة الصاوي (2020) ، دراسة (Mao et al., (2020 ، دراسة (2001) Jackson et al., ، دراسة (2009) Kyung Kim and Davis وتوصلت نتائج تلك الدراسات إلى أن التدفق يرتبط بشكل ايجابي بتقدير الذات وأن التدفق الذي يتميز بالوعي الذاتي يمكن أن يظهر نوعا من ضبط النفس ، وارتفاع مستوى التدفق النفسي وتقدير الذات لدى افراد العينة.

ومن الدراسات تناولت متغيري المرونة النفسية في علاقتها تقدير الذات دراسة مبارك (2023) والتي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين المرونة النفسية وتقدير الذات ومعرفة نسبة إسهام تقدير الذات في التنبؤ بالمرونة النفسية وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين المرونة النفسية وتقدير الذات ، ودراسة الشمراني وبن كدسة (2022) هدفت هذه الدارسة إلى تعُّرف العلاقة الارتباطية بين المرونة النفسية وتقدير الذات لدى معلمات رياض الأطفال وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين المرونة النفسية وتقدير الذات لدى معلمات رياض الأطفال ، ودراسة بوصبيع (2019) هدفت إلى استكشاف العلاقة بين تقدير الذات والمرونة النفسية لدى المهاجرين غير الشرعيين الجزائريين والكشف عن مستوى تقدير الذات والمرونة النفسية لدى أفراد عينة الدراسة ، ودراسة بسيوني وخياط (2019) وهدفت إلى التعرف على العلاقة بين الشفقة بالذات والمرونة النفسية والتعرف على مستوى الشفقة بالذات والمرونة النفسية لدى أفراد العينة وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن افراد العينة يتمتعن بالشفقة بالذات والمرونة النفسية وكذلك توجد علاقة ايجابية دالة احصائيا بين الشفقة بالذات والمرونة النفسية.

ومع تعدد الدراسات التي تناولت العلاقة بين متغيرات الدراسة الثلاثة إلا أن الباحثة لم تجد دراسات تناولت طبيعة العلاقة والتأثير بين تلك المتغيرات الثلاثة وخاصة في المجال الأكاديمي وكذلك لم تجد أي دراسة بحثت بناء نموذج للعلاقات بين متغيرات الدراسة الحالية وانطلاقا من تلك الفكرة واستنادًا إلى ما جاءت به المراجع والدراسات في تناول تلك المتغيرات وبسبب ندرة الدراسات العربية التي تطرقت لتلك المتغيرات مجتمعة ، سعت الدراسة الحالية إلى اختبار نموذج مفترض للعلاقات بين المرونة النفسية والتدفق النفسي وتقدير الذات وفي ضوء ما تقدم يمكن بلورة مشكلة الدراسة الحالية في محاولة الاجابة علي السؤال الرئيسي التالي:

ما النموذج البنائي المقترح لتحليل المسارات للعلاقة بين المرونة النفسية والتدفق النفسي وتقدير الذات لدي طالبات جامعة أم القري ؟

وتتفرع منه الأسئلة الفرعية التالية:

- ما التأثيرات المباشرة لأبعاد المرونة النفسية على التدفق النفسي؟
- ما التأثيرات المباشرة لأبعاد المرونة النفسية والتدفق النفسي على تقدير الذات؟
- ما التأثيرات غير المباشرة لأبعاد المرونة النفسية على تقدير الذات من خلال التدفق النفسي؟

هدف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى التعرف على:

- النموذج البنائي المقترح لتحليل المسارات للعلاقة بين المرونة النفسية والتدفق النفسي وتقدير الذات لدي طالبات جامعة أم القري.
- التأثيرات المباشرة لأبعاد المرونة النفسية على تقدير الذات من خلال التدفق النفسي.
- التأثيرات غير المباشرة لأبعاد المرونة النفسية على تقدير الذات من خلال التدفق النفسي.
- التوصل إلى نموذج بنائي يفسر العلاقات بين المرونة النفسية كمتغير مستقل ، التدفق النفسي كمتغير وسيط ، متغير المرونة النفسية كمتغير تابع.

أهمية الدراسة:

الاهمية النظرية:

- تحديد المفاهيم النظرية لمتغيرات الدراسة الثلاثة.
- عرض بعض الدراسات التي تناولت العلاقة الارتباطية بين متغيرات الدراسة الثلاثة
- أهمية تناول هذه المتغيرات لدى طالبات جامعة أم القرى حيث لم توجد دراسة جمعت بين المتغيرات الثلاثة لدى طالبات جامعة أم القرى.

الأهمية التطبيقية:

- التعرف على الإسهام النسبي المباشر وغير المباشر لمتغيرات الدراسة مما يسهم في عقد برامج تدريبية لطالبات الجامعة لرفع مستوى المرونة النفسية وتقدير الذات والتدفق النفسي لطالبات الجامعة.

- بناء نموذج بنائي يحدد طبيعة الارتباط بين تغيرات الدراسة الثلاثة.
- تسهم ما تتوصل إليه الدراسة من نتائج في دعم المكتبة العربية بأهمية دراسة هذه المتغيرات.

مصطلحات الدراسة:

المرونة النفسية: يعرف Connor and Davidson (2003) المرونة النفسية بأنها: " قدرة الفرد على التكيف مع الأحداث الصادمة والمحن المتواصلة والمواقف الضاغطة ، حيث يظهر فيها الفرد تكيفًا سلوكيًا في مواجهة المحن والصدمات ومواقف الضغط النفسي"(ص76)

وتعرفها الباحثة اجرائيا بأنها أداء تقوم به الطالبة يعبر عن إظهارها للتوافق الجيد والمواجهة الايجابية وتوظيف كافة المصادر الانفعالية والعقلية والاجتماعية لديها ، بهدف التفاعل الإيجابي مع الضغوط التي تواجهها ، فضلًا عن التكيف الإيجابي.

وتتحدد اجرائيا بالدرجة التي حصلت عليها الطالبة على مقياس المرونة النفسية المعتمد في هذه الدراسة حيث تشير الدرجة المرتفعة إلى أن المفحوص يتمتع بدرجة عالية من المرونة ، بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى انخفاض درجة المرونة لدى المفحوص.

التدفق النفسي: عرف Csikszentmihaly (1996) التدفق النفسي بأنه: حالة من التركيز العميق تحدث عندما يندمج الناس في التعامل مع مهام تتطلب تركيزاً شديدا ومثابرة ومواصلة بذل الجهد ، وهذه الحالة تتحقق عندما يكون مستوى قدرات ومهارات الفرد في حالة من التوازن التام مع مستوى التحدي أو الصعوبة المرتبطة بالمهمة ، خاصة المهام ذات الأهداف المحددة والتي تقدم تغذية راجعة فورية. ص (22)

ويعرف التدفق النفسي إجرائيًا بأنه حالة التحدي لدى الطالبة الجامعية ، التي تحاول فيها توظيف مهاراتها وخبراتها ، وتستغرق استغراقًا كاملًا في هذه المهمة ، فضلًا عن تركيز كل انتباهها في حل مهمة التحدي والاستفادة منها ، والمرتبطة بدرجة استجابتها على مقياس التدفق النفسي المستخدم في هذه الدراسة. وتحدد اجرائيًا بالدرجة الكلية التي تحصل عليها الطالبة على مقياس التدفق النفسي.

تقدير الذات: ويعرفها كوبر سميث(Cooper Smith) في بوصبيع (2016) بأنها تقييم الفرد لنفسه وبنفسه ويعمل على الحفاظ عليه ، ويتضمن هذا التقييم اتجاهات الفرد الايجابية والسلبية نحو ذاته ، وهو مجموعة الاتجاهات والمعتقدات التي يستدعيها الفرد عندما يواجه العالم المحيط به ، وذلك فيما يتعلق بتوقعات النجاح والفشل والقبول وقوة الشخصية(ص 16)

ويعرف تقدير الذات إجرائيًا بأنه تقدير الطالبة لذاتها في خصائصها العقلية والاجتماعية والانفعالية والخلقية والجسدية وينعكس هذا التقييم على ثقتها بذاتها وفكرتها عن مدى أهميتها وجدارتها في مختلف مواقف حياته.

ويتحدد اجرائيًا بمجموع الدرجات التي تحصل عليها الطالبة على مقياس تقدير الذات حيث تدل الدرجة المرتفعة على تقدير الذات الايجابي.

فروض الدراسة:

توجد تأثيرات مباشرة وغير مباشرة لأبعاد المرونة النفسية على تقدير الذات عبر التدفق النفسي.

ويتفرع من هذا الفرض الفروض الفرعية التالية:

أ. توجد تأثيرات مباشرة لأبعاد المرونة النفسية على التدفق النفسي.

ب.توجد تأثيرات غير مباشرة لأبعاد المرونة النفسية والتدفق النفسي على تقدير الذات.

ج. توجد تأثيرات غير مباشرة لأبعاد المرونة النفسية على تقدير الذات.

منهج الدراسة واجراءاتها:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المقارن وذلك لمناسبته لتحقيق أهداف الدراسة والتحقق من فروضها.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات كلية التربية بجامعة أم القرى درجة البكالوريوس والبالغ عددهم (642) طالبة وفقا للبيانات المسجلة بعمادة القبول والتسجيل.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة الأساسية من (325) طالبة من طالبات كلية التربية بكافة الأقسام العلمية والأدبية بمتوسط عمري (20.15) سنة وانحراف معياري قدره (2.06) وتم اختيار العينة بطريقة طبقية عشوائية.

محددات الدراسة:

- **المحددات الموضوعية:** اقتصرت الدراسة الحالية على متغيرات المرونة النفسية والتدفق النفسي وتقدير الذات.
- **المحددات البشرية:** تم تطبيق الدراسة على طالبات كلية التربية بجامعة أم القرى.
- **المحددات المكانية:** كلية التربية – جامعة أم القرى.
- **المحددات الزمانية:** الفصل الثاني من العام الجامعي 1445/ 1446 هـ.

كما تحددت الدراسة بالأدوات المستخدمة والمتمثلة في مقياس المرونة النفسية ، مقياس التدفق النفسي ، مقياس تقدير الذات ، إضافة إلى الأساليب الإحصائية المستخدمة في تفسير النتائج والتحقق من صحة الفروض.

تحليل بيانات الدراسة:

لتحليل بيانات الدراسة الحالية تم استخدام برنامج (IBM SPSS v.25) وذلك لحساب الإحصاءات الوصفية (المتوسطات الحسابية ، الانحرافات المعيارية ، النسبة المئوية) لعينة الدراسة. وقد تم التحقق من ثبات أدوات الدراسة باستخدام معامل أوميجا. وأجري التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis (CFA) باستخدام برنامج Amos v.25 وذلك للتحقق من الصدق البنائي Construct Validity لأدوات الدراسة ، وللتحقق من مطابقة النموذج للبيانات تم الاعتماد على مؤشرات حسن المطابقة التالية:

($\chi^2/df < 3.0,\ CFI \geq 0.95,\ GFI \geq 0.95,\ TLI \geq 0.95,\ IFI \geq 0.95,\ RMSEA \leq 0.08$).

وتم تقدير بارامترات النموذج باستخدام طريقة الاحتمال الأقصى Maximum likelihood estimation (MLE) ، وفقًا لغرض الدراسة الحالية.

أدوات الدراسة:

مقياس المرونة النفسية: إعداد (Conner &Davidson,2003)

قام بتعريب وتقنين المقياس القللي (2016) ويتكون المقياس من (23) عبارة تقريرية موزعة على أربعة أبعاد (الكفاءة الشخصية – الاصرار والتماسك – تقبل الذات الايجابي – مقاومة التأثيرات السلبية) ويتم تقدير استجابات الطلاب على مقياس خماسي التقدير وفقا لنظام ليكرت ، وتتراوح الدرجة الكلية للمقياس بين (23 – 115) درجة وتشير ارتفاع الدرجة إلى ارتفاع مستوى المرونة النفسية.

الخصائص السيكومترية لمقياس المرونة النفسية:

صدق المقياس:

تحقق القللي (2016) من صدق المقياس باستخدام صدق المحكمين والاتساق الداخلي للمقياس حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (0.908 - 0.960).

وتم التحقق من صدق المقياس في الدراسة الحالية عن طريق الصدق البنائي لمقياس المرونة النفسية حيث تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية قدرها (210) طالبة تم اختيارهم من خارج العينة الأساسية وتم اختيارهم بطريقة طبقية عشوائية ، وقد تم استخدام التحليل العاملي التوكيدي وذلك باستخدام طريقة الاحتمال الأقصى(MLE) Maximum likelihood estimation ، وقد دلت النتائج على وجود مطابقة جيدة لنموذج القياس Measurement Model حيث جاءت قيم مؤشرات حسن المطابقة كما يلي: (Chi Square/df = 473.706/224 =2.115 , CFI = 0.967 , TLI = 0.959 , NFI = 0.957 , IFI = 0.968 , GFI = 0.956 , RMSEA = 0.073) وهذه القيم مقبولة مما يدل على مطابقة نموذج القياس لمقياس المرونة النفسية لبيانات عينة الدراسة الاستطلاعية ، ويوضح الجدول (1) قيم التشبعات المعيارية للفقرات وفق نتائج التحليل العاملي التوكيدي:

جدول (1)

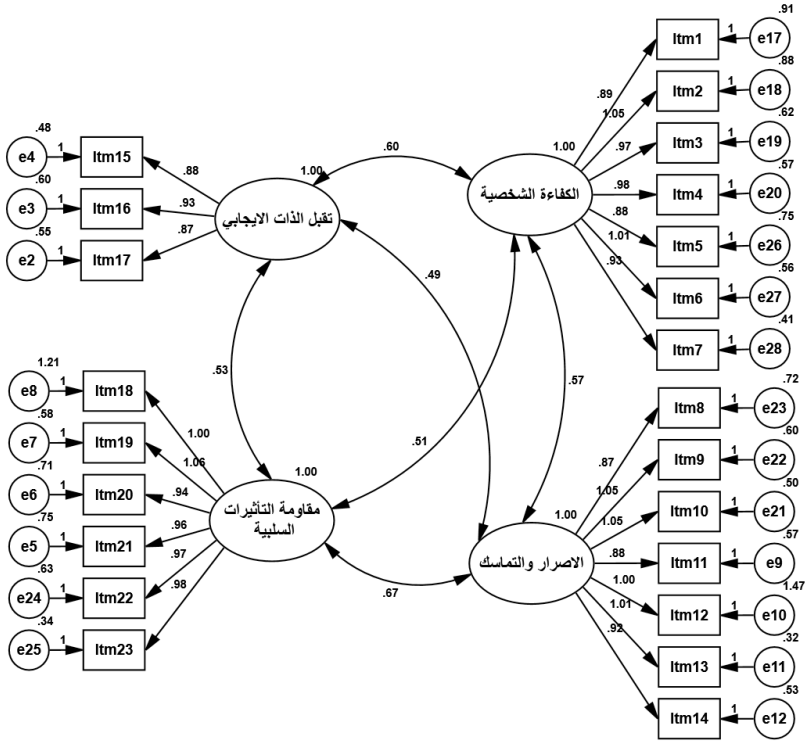
قيم التشبعات المعيارية لفقرات مقياس المرونة النفسية وفق نتائج التحليل العاملي التوكيدي

الفقرات	التشبعات المعيارية	الخطأ المعياري	قيمة "Z"	الفقرات	التشبعات المعيارية	الخطأ المعياري	قيمة "Z"
الكفاءة الشخصية				تقبل الذات الايجابي			
1	0.68	0.041	21.44	15	0.786	0.036	24.54
2	0.747	0.043	24.40	16	0.769	0.039	23.85
3	0.777	0.038	25.81	17	0.762	0.037	23.58
4	0.792	0.037	26.54	مقاومة التأثيرات السلبية			
5	0.712	0.038	22.82	18	0.673	0.047	21.12
6	0.802	0.037	27.04	19	0.813	0.039	27.50
7	0.826	0.033	28.26	20	0.744	0.039	24.17
الاصرار والتماسك				21	0.742	0.040	24.08
8	0.715	0.038	23.07	22	0.773	0.038	25.54
9	0.804	0.038	27.30	23	0.858	0.033	29.91

الفقرات	التشبعات المعيارية	الخطأ المعياري	قيمة "Z"	الفقرات	التشبعات المعيارية	الخطأ المعياري	قيمة "Z"
10	0.831	0.037	28.70				
11	0.757	0.035	24.99				
12	0.636	0.050	19.78				
13	0.874	0.033	31.11				
14	0.782	0.035	26.19				

**دالة عند مستوى (0.01)

ويتضح من الجدول (1) أن قيم التشبعات المعياري لفقرات المقياس تراوحت بين (0.636 إلى 0.874) ، وتراوحت قيم "Z" بين (19.779 إلى 31.114) وهي قيم دالة احصائيًا عند مستوى (0.01) ، ويلاحظ أن قيم التشبعات المعيارية كانت جميعها مقبولة (أكبر من 0.5) ، ودالة إحصائيًا عند مستوى (0.01).



شكل (1): التشبعات المعيارية لمقياس المرونة النفسية

وبناءً على نتائج التحليل العاملي التوكيدي السابق ذكرها ، تم التحقق من الصدق التمييزي والذي يعني مدى تميز ما يقيسه البعد عما تقيسه باقي الأبعاد ، ويتحقق الصدق التمييزي حينما تكون نسبة التباين المستخلص Average Variance Extracted (AVE) أكبر من أقصى تباين مشترك Maximum Shared Variance (MSV) للبعد [التباين المشترك = (اعلى قيمة ارتباط بين البعد وباقي الأبعاد)2] (Hair et al., 2010) ، وقد تراوحت قيم نسبة التباين المستخلص لأبعاد المقياس بين (0.583 إلى 0.600) ، في تراوحت قيم أقصى تباين مشترك بين (0.242 الى 0.446) ، وقد كانت قيمة نسبة التباين المستخلص لكل بعد أكبر من قيمة أقصى تباين مشترك ، وهذا يعني تحقق الصدق التمييزي لأبعاد المقياس.

الاتساق الداخلي:

قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية وبين درجة كل فقرة والبعد المنتمية له وبين كل بعد والدرجة الكلية للمقياس وتراوحت نتائج معامل الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية من (0.245 – 0.717) وبالنسبة للأبعاد تراوحت ما بين (0.287 – 0.865) وكلها دالة عند مستوى (0.01) ، (0.05) مما يدل على تمتع المقياس بدرجة مرتفعة من الصدق.

ثبات المقياس :

قام القللي(2016) بالتحقق من ثبات المقياس باستخدام إعادة التطبيق وبلغ (0.0543) أما مؤشر الثبات (الصدق الذاتي) فقد بلغ 0.0737.

وقامت الباحثة في الدراسة الحالية بحساب ثبات مقياس المرونة النفسية باستخدام معامل أوميجا (ω) ، حيث أن قيم معاملات الثبات لأبعاد المقياس (الكفاءة الشخصية ، الاصرار والتماسك ، تقبل الذات الإيجابي ، مقاومة التأثيرات السلبية) بلغت (0.907 ، 0.912 ، 0.816 ، 0.896) على الترتيب. ويلاحظ أن جميع قيم معاملات الثبات كانت مقبولة (أكبر من 0.7) ، مما يدل على ثبات المقياس ، وباستخدام معامل ألفا كرونباخ وتراوحت قيم معامل ألفا كرونباخ للمقياس ككل ولأبعاد المقياس بين (0.702 – 0.894) وهي قيم مقبولة مما يجعل هناك ثقة في استخدام المقياس.

مقياس التدفق النفسي (جاكسون ومارش Jackson & Marsh)

أعد المقياس جاكسون ومارش (1996) وقام بترجمته العديد من الباحثين ومنهم المحادين (2014) ، عز الدين (2022) ويهدف إلى قياس درجة التدفق النفسي لدى طلاب الجامعة وهو مكون من (36) عبارة موزعة على تسعة أبعاد.

تصحيح المقياس: يتم تقدير استجابات الطلاب على مقياس خماسي التدرج (دائمًا - غالبًا - أحيانًا - نادرًا - أبدًا) ويعطى المفحوص الدرجة (5) إذا أجاب ب (دائما) ويعطى الدرجة (4) إذا أجاب ب (غالبا) ، بينما يعطى الدرجة (3) إذا أجاب ب (أحيانا) ويعطى الدرجة (2) إذا أجاب ب (نادرا) ، ويعطى الدرجة (1) إذا أجاب ب (أبدا) ، وتتراوح درجات المقياس من (36 - 180) وتشير ارتفاع الدرجة إلى ارتفاع مستوى التدفق النفسي.

الخصائص السيكومترية لمقياس التدفق النفسي:

صدق المقياس:

تحقق مترجمو المقياس من صدق المقياس باستخدام صدق المحكمين والاتساق الداخلي للمقياس حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (0.342 - 0.977).

وتم التحقق من صدق المقياس في الدراسة الحالية عن طريق الصدق البنائي لأبعاد المقياس.

للتحقق من الصدق البنائي لمقياس التدفق النفسي تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية قدرها (210) طالبة ، وقد تم استخدام التحليل العاملي التوكيدي وذلك باستخدام طريقة الاحتمال الأقصى Maximum likelihood estimation (MLE) ، وقد دلت النتائج على وجود مطابقة جيدة لنموذج القياس Measurement Model حيث جاءت قيم مؤشرات حسن المطابقة كما يلي: (Chi Square/df = 1073.12/558 =1.9234, CFI = 0.969, TLI = 0.964, NFI = 0.957, IFI = 0.969, GFI = 0.970, RMSEA = 0.067) وهذه القيم مقبولة مما يدل على مطابقة نموذج القياس لمقياس التدفق النفسي لبيانات عينة الدراسة الاستطلاعية ، ويوضح الجدول (2) قيم التشبعات المعيارية للفقرات وفق نتائج التحليل العاملي التوكيدي:

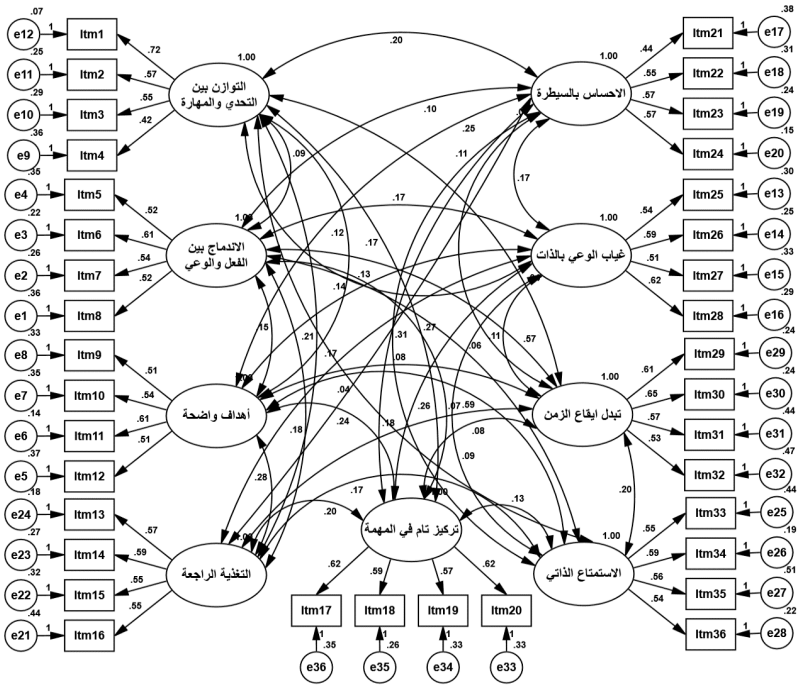
جدول (2)

قيم التشبعات المعيارية لفقرات مقياس التدفق النفسي وفق نتائج التحليل العاملي التوكيدي

الفقرات	التشبعات المعيارية	الخطأ المعياري	قيمة "Z"	الفقرات	التشبعات المعيارية	الخطأ المعياري	قيمة "Z"
التوازن بين التحدي والمهارة				الاحساس بالسيطرة			
1	0.941	0.022	31.89	21	0.586	0.027	16.51
2	0.752	0.024	23.43	22	0.703	0.026	20.71
3	0.715	0.025	21.96	23	0.757	0.025	22.77
4	0.568	0.025	16.53	24	0.828	0.022	25.54
الاندماج بين الفعل والوعي				غياب الوعي بالذات			
5	0.664	0.027	19.15	25	0.697	0.026	20.26
6	0.793	0.025	24.06	26	0.766	0.026	22.83
7	0.729	0.025	21.58	27	0.669	0.027	19.23
8	0.651	0.028	18.70	28	0.755	0.028	22.42
أهداف واضحة				تبدل ايقاع الزمن			
9	0.666	0.026	19.42	29	0.778	0.026	23.59
10	0.675	0.027	19.76	30	0.797	0.027	24.35
11	0.849	0.023	26.64	31	0.655	0.03	18.94
12	0.641	0.028	18.51	32	0.614	0.031	17.48
التغذية الراجعة				الاستمتاع الذاتي			
13	0.806	0.023	24.58	33	0.641	0.03	18.39
14	0.747	0.026	22.32	34	0.803	0.024	24.48
15	0.699	0.027	20.49	35	0.62	0.032	17.64
16	0.638	0.03	18.25	36	0.758	0.024	22.73
تركيز تام في المهمة							
17	0.725	0.029	21.41				
18	0.756	0.026	22.62				
19	0.702	0.028	20.57				
20	0.738	0.029	21.91				

**دالة عند مستوى (0.01)

ويتضح من الجدول (2) أن قيم التشبعات المعياري لفقرات المقياس تراوحت بين (0.568 إلى 0.941) ، وتراوحت قيم "Z" بين (16.51 إلى 31.89) وهي قيم دالة احصائيًا عند مستوى (0.01) ، ويلاحظ أن قيم التشبعات المعيارية كانت جميعها مقبولة (أكبر من 0.5) ، ودالة إحصائيًا عند مستوى (0.01).



شكل (2): التشبعات المعيارية لمقياس التدفق النفسي

وبناءً على نتائج التحليل العاملي التوكيدي السابق ذكرها، تم التحقق من الصدق التمييزي والذي يعني مدى تميز ما يقيسه البعد عما تقيسه باقي الأبعاد، ويتحقق الصدق التمييزي حينما تكون نسبة التباين المستخلص Average Variance Extracted (AVE) أكبر من أقصى تباين مشترك Maximum Shared Variance (MSV) للبعد [التباين المشترك = (أعلى قيمة ارتباط بين البعد وباقي الأبعاد)2] (Hair et al., 2010)، وقد تراوحت قيم نسبة التباين المستخلص لأبعاد المقياس بين (0.504 إلى 0.571)، في تراوحت قيم أقصى تباين مشترك بين (0.017 الى 0.346)، وقد كانت قيمة نسبة التباين المستخلص لكل بعد أكبر من قيمة أقصى تباين مشترك، وهذا يعني تحقق الصدق التمييزي لأبعاد المقياس.

الاتساق الداخلي:

قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية وبين درجة كل فقرة والبعد المنتمية له وبين كل بعد والدرجة الكلية للمقياس وتراوحت نتائج معامل الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية من (0.245 – 0.717) وبالنسبة للأبعاد تراوحت ما بين (0.287 – 0.865) وكلها دالة عند مستوى (0.01) ، (0.05) مما يدل على تمتع المقياس بدرجة مرتفعة من الصدق.

ثبات المقياس Scale Reliability:

تم حساب ثبات المقياس باستخدام معامل أوميجا (ω)، حيث أن قيم معاملات الثبات لأبعاد المقياس (التوازن بين التحدي والمهارة، الاندماج بين الفعل والوعي، أهداف واضحة، التغذية الراجعة، تركيز تام في المهمة، الاحساس بالسيطرة، غياب الوعي بالذات، تبدل إيقاع الزمن، الاستمتاع الذاتي) بلغت (0.838، 0.803، 0.803، 0.815، 0.821، 0.813، 0.814، 0.805، 0.800) على الترتيب. ويلاحظ أن جميع قيم معاملات الثبات كانت مقبولة (أكبر من 0.7) مما يدل على ثبات المقياس، كما تم حساب ثبات مقياس التوافق النفسي باستخدام معامل ألفا كرونباخ وتراوحت قيم معامل ألفا كرونباخ للمقياس ككل ولأبعاد المقياس بين (0.753– 0.829) وهي قيم مقبولة مما يجعل هناك ثقة في استخدام المقياس.

مقياس (كوبرسميث Cooper Smith) لتقدير الذات :

أعد المقياس كوبرسميث (1976) وقام بترجمته إلى العربية موسى والدسوقي (1981) ويهدف إلى قياس درجة تقدير الذات لدى الكبار من 16 سنة فما فوق وهو مكون من (25) عبارة ، منهم (17) عبارة سالبة وهي العبارات(17،16،15،13،12،11،10،6،3،2، 18، 21، 22، 23، 24، 25)، و(8) عبارات موجبة وهي (1، 4، 5، 8، 9، 14، 19، 20).

تصحيح المقياس:

يتم تقدير استجابات الطلاب على مقياس ثنائي التقدير(تنطبق – لا تنطبق) ويعطى المفحوص الدرجة (1) إذا أجاب ب (لا تنطبق) على العبارة السالبة ويعطى الدرجة (صفر) إذا أجاب ب (تنطبق) على العبارة السالبة ، بينما يعطى الدرجة (1) إذا أجاب ب (تنطبق) على العبارة الموجبة

ويعطى الدرجة (صفر) إذا أجاب ب (لا تنطبق)، ويحدد مستوى المفحوص بأنه يندرج تحت فئة تقدير الذات المنخفض إذا حصل على درجة (1 الى 14) وفئة تقدير الذات المرتفع إذا حصل على درجة (15 الى 25).

الخصائص السيكومترية لمقياس تقدير الذات:

صدق المقياس :

تحقق مترجم المقياس موسى والدسوقي (1981) من صدق المقياس عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجات المقياس على عينة قدرها 152 طالب وطالبة وبلغت قيمة معامل الارتباط لدى العينة الكلية (0.88)، وتم التحقق من صدق المقياس في الدراسة الحالية عن طريق:

صدق المحك : وذلك بتطبيق مقياس تقدير الذات ومقياس تقدير الذات لروزنبرج على أفراد عينة التقنين وحساب معامل الارتباط وبلغت قيمة معامل الارتباط (0.741) وهي دالة احصائيا عند مستوى دلالة 01,0 مما يدل على تمتع المقياس بدرجة مرتفعة من الصدق.

الاتساق الداخلي:

قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس وتراوحت نتائج معامل الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية من (0.172 – 0.600) وهي دالة عند مستوى دلالة (01,0) ، (0.05) مما يدل على أن المقياس يقيس ما هدف إلى قياسه ومما يشير إلى الاتساق الداخلي للمقياس.

ثبات المقياس:

قام موسى والدسوقي(1981) بالتحقق من ثبات المقياس بتطبيق معادلة كيودر ريتشاردسون رقم (12) (K.R12) على عينة قوامها 526 فردًا وبلغ معامل الثبات (0.79).

وقامت الباحثة في الدراسة الحالية بحساب ثبات مقياس تقدير الذات من خلال استخدام معادلة (كيودر– ريتشاردسون 20) وهي صورة خاصة من معامل الفا كرونباخ تستخدم في حالة الاستجابات الثنائية، باستخدام المعادلة:

$$r_{KR-20} = \frac{k}{k-1}\left(1 - \frac{\sum_{i=1}^{m} pq}{\sigma_T^2}\right)$$

وبلغت قيمة معامل الثبات (0.731) وهي قيمة مرتفعة مما يجعل هناك ثقة في استخدام المقياس

نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها:

الفرض الرئيس للدراسة: "توجد تأثيرات مباشرة وغير مباشرة لأبعاد المرونة النفسية على تقدير الذات عبر التدفق النفسي "

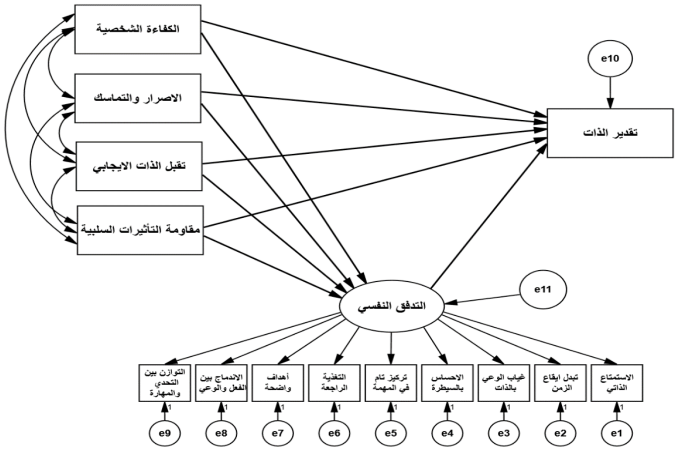
وللتحقق من صحة الفرض الرئيس تم استخدام النمذجة البنائية (Structural Equation Modeling(SEM ، حيث تم التحقق من مطابقة النموذج البنائي لمتغيرات الدراسة (شكل رقم 3) ، وتم تقدير بارامترات النموذج باستخدام طريقة الاحتمال الأقصى (Maximum Likelihood Estimation (MLE ، وحقق النموذج مطابقة جيدة حيث جاءت مؤشرات حسن المطابقة كما هو موضح بالجدول (3) التالي:

جدول (3)

مؤشرات حسن المطابقة للنموذج البنائي لمتغيرات الدراسة (ن=325)

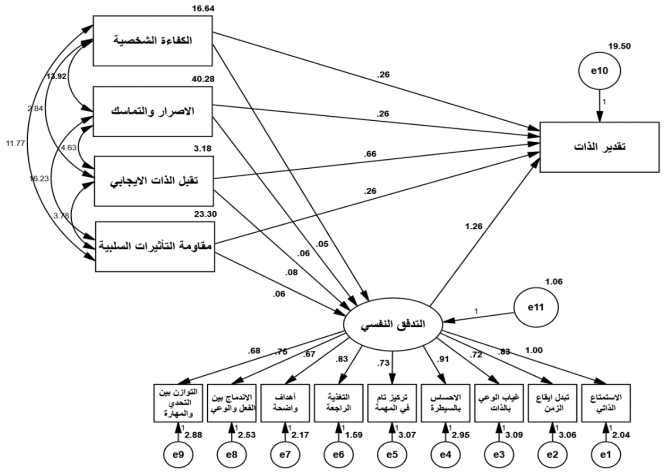
مؤشرات حسن المطابقة	القيمة المحسوبة	القيم المقبولة*
Chi-square كاي تربيع	97.036	Chi-square/ degrees of freedom < 3
Degrees of freedom درجات الحرية	67	
كاي تربيع / درجات الحرية	1.448	
Tucker-Lewis Index (TLI)	0.969	TFI ≥ 0.95
Comparative Fit Index (CFI)	0.977	CFI ≥ 0.95
Normed-fit index (NFI)	0.951	NFI ≥ 0.95
Incremental Fit Index (IFI)	0.978	IFI ≥ 0.95
Goodness-of-Fit Index (GFI)	0.960	GFI ≥ 0.95
Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)	0.037	RMSEA < 0.08

*(Ximénez, Maydeu-Olivares, Shi, & Revuelta, 2022)



شكل (3): النموذج البنائي لمتغيرات الدراسة

ويتضح من جدول (3) أن النموذج البنائي لتأثير التدفق النفسي كمتغير وسيط على العلاقة بين المرونة النفسية وتقدير الذات لدى الطالبات عينة الدراسة قد حقق مطابقة جيدة للبيانات المستمدة من عينة الدراسة ، حيث جاءت قيم مؤشرات حسن المطابقة كما يلي (Chi Sqare/df = 1.448 , CFI = 0.977 , TLI = 0.969 , NFI = 0.951 , IFI = 0.978 , GFI = 0.960 , RMSEA = 0.037) ويلاحظ أن جميع قيم مؤشرات حسن المطابقة كانت جيدة مما يدل على مطابقة النموذج البنائي لبيانات عينة الدراسة.



شكل (4): نموذج الدراسة موضحا به القيم المعيارية للتأثيرات المباشرة

الفروض الفرعية للدراسة :

أ. توجد تأثيرات مباشرة لأبعاد المرونة النفسية على التدفق النفسي.

يوضح جدول (4) القيم العيارية ودلالتها الإحصائية للتأثيرات المباشرة للمرونة النفسية على التدفق النفسي لدى الطالبات عينة الدراسة:

جدول (4)

القيم المعيارية للتأثيرات المباشرة للمرونة النفسية على التدفق النفسي

المتغيرات				القيم المعيارية	الخطأ المعياري	قيمة "Z"	الدلالة الاحصائية
المرونة النفسية	الكفاءة الشخصية	←	التدفق النفسي	0.166	0.022	2.398	*0.016
	الاصرار والتماسك	←		0.279	0.014	4.110	**0.000
	تقبل الذات الايجابي	←		0.106	0.034	2.294	*0.022
	مقاومة التأثيرات السلبية	←		0.220	0.019	3.112	**0.002

Squared Multiple Correlation (R^2) = 0.382

ويتضح من جدول (4) ما يلي: وجود تأثير مباشر موجب دال احصائيًا عند مستوى (0.05) بين بعد (الكفاءة الشخصية) ومتغير التدفق النفسي ، حيث بلغت قيمة التأثير المباشر المعياري (0.166) وبلغت قيمة "z" (2.398) وبلغت قيمة مستوى الدلالة (P-value=0.016). وجود تأثير مباشر موجب دال احصائيًا عند مستوى (0.01) بين بعد (الاصرار والتماسك) ومتغير التدفق النفسي ، حيث بلغت قيمة التأثير المباشر المعياري (0.279) وبلغت قيمة "z" (4.110) وبلغت قيمة مستوى الدلالة (P-value=0.000). وجود تأثير مباشر موجب دال احصائيًا عند مستوى (0.05) بين بعد (تقبل الذات الايجابي ومتغير التدفق النفسي ، حيث بلغت قيمة التأثير المباشر المعياري (0.106) وبلغت قيمة "z" (2.294) وبلغت قيمة مستوى الدلالة (P-value=0.022). وجود تأثير مباشر موجب دال احصائيًا عند مستوى (0.01) بين بعد (مقاومة التأثيرات السلبية) ومتغير التدفق النفسي ، حيث بلغت قيمة التأثير المباشر المعياري (0.220) وبلغت قيمة "z" (3.112) وبلغت قيمة مستوى الدلالة (P-value=0.002) ،أي أن هناك تأثير مباشر موجب دال احصائيًا عند مستوى (0.01) لمتغير المرونة النفسية على متغير التدفق النفسي وتتفق تلك النتيجة مع نتيجة دراسة عز الدين (2022) ودراسة ابراهيمي (2022) ودراسة Abu Asa'd (2016)ودراسة صميدة (2019) وكلها توصلت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطية ايجابية بين المرونة النفسية والتدفق النفسي ، وأنه كلما زادت

المرونة النفسية زاد التدفق النفسي لديهم ، كما تشير الأدبيات إلى أهمية المرونة النفسية في تدخل الفرد واستغراقه في حالة التدفق ، وأن تمتع الانسان بدرجة معينة من المرونة النفسية يمكنه من الإحساس بتجربة التدفق ومعايشتها ، وترى الباحثة أن الطالب المتمتع بدرجة عالية من المرونة النفسية لديه فرصة أكبر لمعايشة خبرة التدفق لأن تحقق المرونة النفسية لا يحدث إلا من خلال خبرات متراكمة لدى الفرد تعزز لديه العلاقات الاجتماعية والتنظيم الانفعالي والصبر والقدرة على حل المشكلات وفعالية الذات وتقديرها وكذلك تفسر الباحثة ارتباط خبرة التدفق النفسي بمفهوم المرونة النفسية بأن الطلاب يواجهوا الكثير من الضغوط الاكاديمية وغيرها وهذه الضغوط والمصاعب تمنحهم قوة ومثابرة لتحقيق أهدافهم ، وقدرتهم على التوازن بين الصعوبات أو الصراعات التي يواجهونها تساعدهم على تعزيز صحتهم النفسية.

ب. توجد تأثيرات غير مباشرة لأبعاد المرونة النفسية والتدفق النفسي على تقدير الذات.

يوضح الجدول (5) القيم المعيارية ودلالتها الإحصائية للتأثيرات المباشرة للمرونة النفسية على تقدير الذات لدى الطالبات عينة الدراسة:

جدول (5)

القيم المعيارية للتأثيرات المباشرة للمرونة النفسية والتدفق النفسي على تقدير الذات

المتغيرات				القيم المعيارية	الخطأ المعياري	قيمة "Z"	الدلالة الاحصائية
المرونة النفسية	الكفاءة الشخصية	←	تقدير الذات	0.157	0.083	3.206	0.001**
	الاصرار والتماسك	←		0.243	0.053	4.993	0.000**
	تقبل الذات الايجابي	←		0.171	0.163	4.057	0.000**
	مقاومة التأثيرات السلبية	←		0.185	0.072	3.673	0.000**
التدفق النفسي		←		0.241	0.299	4.226	0.000**

Squared Multiple Correlation (R^2) = 0.587

ويتضح من الجدول (5) ما يلي: وجود تأثير مباشر موجب دال احصائيًا عند مستوى (0.01) بين بعد (الكفاءة الشخصية) ومتغير تقدير الذات ، حيث بلغت قيمة التأثير المباشر المعياري (0.157) وبلغت قيمة "z" (3.206) وبلغت قيمة مستوى الدلالة (P-value=0.001). وجود تأثير مباشر موجب دال احصائيًا عند مستوى (0.01) بين بعد (الاصرار والتماسك) ومتغير تقدير الذات ، حيث بلغت

قيمة التأثير المباشر المعياري (0.243) وبلغت قيمة "z" (4.993) وبلغت قيمة مستوى الدلالة (P-value=0.000). وجود تأثير مباشر موجب دال احصائيًا عند مستوى (0.01) بين بعد (تقبل الذات الايجابي ومتغير تقدير الذات ، حيث بلغت قيمة التأثير المباشر المعياري (0.171) وبلغت قيمة "z" (4.057) وبلغت قيمة مستوى الدلالة (P-value=0.000). وجود تأثير مباشر موجب دال احصائيًا عند مستوى (0.01) بين بعد (مقاومة التأثيرات السلبية) ومتغير تقدير الذات ، حيث بلغت قيمة التأثير المباشر المعياري (0.185) وبلغت قيمة "z" (3.673) وبلغت قيمة مستوى الدلالة (P-value=0.000). كما يتبين وجود تأثير مباشر موجب دال احصائيًا عند مستوى (0.01) بين متغير التدفق النفسي ومتغير تقدير الذات ، حيث بلغت قيمة التأثير المباشر المعياري (0.241) وبلغت قيمة "z" (4.226) وبلغت قيمة مستوى الدلالة (P-value=0.000) ، وتفسر الباحثة تلك النتيجة بأن النمو الشخصي هو أساس لتحقيق الإمكانات الشخصية وأن النمو الشخصي يعكس المزيد من معرفة الذات ، وعلى الجانب الآخر نجد أن الشخصية التي تتسم بالاستقلالية يكون لديها القدرة على الاعتماد على الذات في اتخاذ القرار وتعتمد على تقييم الذات بمعايير شخصية ، وتتفق تلك النتيجة مع ما تشير إليه ادبيات الدراسات من وجود علاقة بين الشعور بالاستقلالية وتقدير الذات فشعور الفرد بالاستقلالية وقدرته على اتخاذ القرار يتبعه ارتفاع في تقدير الذات والعكس صحيح ، وتتفق تلك النتيجة مع نتيجة دراسة Mao et al., (2020) والتي تشير إلى أن انخفاض تقدير الذات من شأنه أن يتيح تجربة تدفق أعلى وأن تقدير الذات يمكن أن يكون نتيجة للتدفق النفسي لدى الفرد ، وكذلك نجد نتائج دراسة محمد ومحمد وشكور (2022) ، دراسة Seok and park (2021) ، دراسة الصاوي (2020) ، دراسة Mao et al., (2020) ، دراسة Jackson et al., (2001) ، دراسة Kyung Kim and Davis (2009) وكلها توصلت إلى أن التدفق يرتبط بشكل ايجابي بتقدير الذات وأن التدفق الذي يتميز بالوعي الذاتي يمكن أن يظهر نوعًا من ضبط النفس ، وكذلك أظهرت نتائج دراسة مبارك (2023) ، الشمراني وبن كدسة (2022) ، بوصبيع (2019) وجود علاقة ارتباطية موجبة بين المرونة النفسية وتقدير الذات ، كما يتضح من المرجعية النظرية والدراسات السابقة أن المرونة النفسية التي يتصف بها الفرد تمكنه من الثبات والحفاظ على هدوئه واتزانه الذاتي عند التعرض لمواقف عصيبة وهذا الاتزان يتحدد عن طريق التدفق النفسي وأن المرونة تؤدي إلى استغراق الفرد في حالة التدفق ، وبالتالي يتمتع بتقدير ذات أعلى فتقدير الذات ينبع لدى الفرد من تمتعه بالمرونة النفسية وقدرته على الاستغراق في العمل ، وكذلك تضيف الباحثة أن الأفراد ذوي المرونة النفسية يتميزون بأن لديهم مستوى إيجابيًا من تقدير الذات وفعاليتها ، كما يتميزون بالاعتماد على

الذات والإبداع والضبط الداخلي وكذلك اتسامهم بالصحة النفسية والثقة بأنفسهم ، وكذلك ترى الباحثة أن التقدير الجيد للذات يسمح للفرد أن يكون أكثر تكيفًا مع بيئته المحيطة.

ج. توجد تأثيرات غير مباشرة للمرونة النفسية على تقدير الذات:

يوضح جدول (6) القيم المعيارية ودلالتها الاحصائية للتأثيرات غير المباشرة للمرونة النفسية على تقدير الذات من خلال التدفق النفسي كمتغير وسيط لدى الطالبات عينة الدراسة:

جدول (6)

القيم المعيارية للتأثيرات غير المباشرة للمرونة النفسية على تقدير الذات

المتغيرات				القيم المعيارية	الخطأ المعياري	قيمة "Z"	الدلالة الاحصائية
المرونة النفسية	الكفاءة الشخصية	←	تقدير الذات	0.049	0.043	2.279	*0.018
	الاصرار والتماسك	←		0.129	0.031	2.355	*0.023
	تقبل الذات الايجابي	←		0.077	0.031	2.194	*0.028
	مقاومة التأثيرات السلبية	←		0.102	0.032	2.375	*0.016

ويتضح من الجدول (6) ما يلي:

وجود تأثير غير مباشر موجب دال احصائيًا عند مستوى (0.05) بين بعد (الكفاءة الشخصية) ومتغير تقدير الذات وذلك عبر متغير التدفق النفسي ، حيث بلغت قيمة التأثير غير المباشر المعياري (0.049) وبلغت قيمة "z" (2.279) وبلغت قيمة مستوى الدلالة (P-value=0.018). وجود تأثير غير مباشر موجب دال احصائيًا عند مستوى (0.05) بين بعد (الاصرار والتماسك) ومتغير تقدير الذات وذلك عبر متغير التدفق النفسي ، حيث بلغت قيمة التأثير غير المباشر المعياري (0.129) وبلغت قيمة "z" (2.355) وبلغت قيمة مستوى الدلالة (P-value=0.023). وجود تأثير غير مباشر موجب دال احصائيًا عند مستوى (0.05) بين بعد (تقبل الذات الايجابي ومتغير تقدير الذات وذلك عبر متغير التدفق النفسي ، حيث بلغت قيمة التأثير غير المباشر المعياري (0.077) وبلغت قيمة "z" (2.194) وبلغت قيمة مستوى الدلالة (P-value=0.028). وجود تأثير غير مباشر موجب دال احصائيًا عند مستوى (0.05) بين بعد (مقاومة التأثيرات السلبية) ومتغير تقدير الذات وذلك عبر متغير التدفق النفسي ، حيث بلغت قيمة التأثير غير المباشر المعياري (0.102) وبلغت قيمة "z" (2.375) وبلغت قيمة مستوى الدلالة (P-value=0.016) وتتفق النتيجة مع ما تشير إليه المرجعية النظرية والدراسات

السابقة من أن المرونة النفسية التي يتصف بها الفرد تمكنه من الثبات والحفاظ على هدوئه واتزانه الذاتي عند التعرض للمواقف عصيبة وهذا الاتزان يتحدد عن طريق التدفق النفسي وأن المرونة تؤدي إلى استغراق الفرد في حالة التدفق وبالتالي يتمتع بتقدير ذات أعلى فتقدير الذات ينبع لدى الفرد من تمتعه بالمرونة النفسية وقدرته على الاستغراق في العمل ، وترى الباحثة أن المرونة النفسية تتحدد عن طريق التدفق النفسي والذي يعكس بدوره مستوى عاليًا من التقدير الذاتي يؤدي إلي الاستمتاع والإبداع ، وأن المرونة النفسية عنصرًا هامًا في حياة الفرد وفي تحقيق التدفق النفسي لديه ، لأن الفرد الذي يتمتع بمرونة نفسية عالية ولديه القدرة علي إيجاد البدائل الأمثل لمواجهة المشكلات التي تعترض حياته ولديه القدرة علي التأقلم والاستجابة اللازمة للسلوك المناسب يتمكن من الوصول إلى حالة التدفق النفسي ووصول الفرد إلى التدفق النفسي يجعله أكثر قدرة على تحقيق ذاته وأهدافه ، وتتفق تلك النتيجة مع نتيجة دراسات كل من عز الدين (2022) ابراهيمي (2022) صميدة (2019) Abu Asa'd (2016) والتي توصلت نتائجهم إلى وجود علاقة ارتباطية ايجابية بين المرونة النفسية والتدفق النفسي ، كذلك توصلت نتائج دراسات كل من Seok and park (2021) ، الصاوي (2020) ، Jackson et al, . (2001) ، Mao et al. , (2020) ، إلى أن التدفق يرتبط بشكل ايجابي بتقدير الذات.

التوصيات :

بناء على نتائج الدراسة خلصت الباحثة إلى التوصيات التالية:

- تهيئة المناخ التعليمي الجامعي المناسب للطالبات من خلال التأكيد على تنمية تقدير الذات لديهن لما لها من تأثير كبير على شعور الطالبة بالتدفق النفسي وتحقيق القدرة على التكيف مع التحديات.
- التوعية بأهمية تعزيز التدفق النفسي وتقدير الذات والمرونة النفسية لدى طالبات الجامعة ودورهم في تكوين وبناء الشخصية.
- تصميم برامج إرشادية جماعية للطالبات لتنمية التدفق والمرونة النفسية وتقدير الذات لديهم من خلال مركز الإرشاد النفسي بالجامعة.
- اشراك الطالبات في الانشطة الإبداعية المختلفة لزيادة المرونة مما يؤدي بدوره إلى زيادة التدفق النفسي لديهم وزيادة تقدير الذات لديهم.

قائمة المصادر و المراجع

المراجع العربية:

ابراهيمي ، صباح (2022). – رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية ، جامعة محمد خضير بسكرة.

أبو حلاوة ، محمد السعيد .(2013). *المرونة النفسية* ، ماهيتها ومحدداتها وقيمتها الوقائية ، اصدارات شبكة العلوم النفسية العربية الالكترونية.

أبو حلاوة ، محمد السعيد والشربيني ، عاطف مسعد الحسيني (2016).*علم النفس الايجابي : نشأته وتطوره ونماذج من قضاياه* . القاهرة ، عالم الكتب.

أبو حماد ، ناصر الدين ابراهيم .(2017). *المهارات الحياتية* : الشخصية – الإجتماعية – المعرفية . عمان : دار المسيرة.

الأسود ، مهرية والأسود ، الزهرة.(2020). التدفق النفسي لدى طلبة جامعة قاصدي مرباح ورقلة. *مجلة العلوم النفسية والتربوية ، 6*(2) ،55 – 69.

بسيوني ، سوزان صدقة وخياط ، وجدان وديع .(2019). الشفقة بالذات وعلاقتها بالمرونة النفسية لدى طالبات جامعة أم القرى بالمملكة العربية السعودية . *المجلة العلمية لكلية التربية – جامعة أسيوط ، 35* (4) جزء ثاني ، أبريل ،518 – 551.

بوصبيع ، هدى.(2019). *تقدير الذات والمرونة النفسية لدى المهاجرين غير الشرعيين" الحراقة": دراسة استكشافية مدينتي عنابو والجزائر العاصمة*. رسالة ماجستير ، جامعة قاصدي مرباح – ورقلة ، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية ، الجزائر ، 1 – 79.

زكي ، ثائر والنواب ، ناجي محمود ناجي. (2018). التدفق النفسي لدى طلبة الجامعة. *مجلة العلوم النفسية* ، جامعة بغداد مركز الدراسات التربوية والأبحاث النفسية ، 2018(28) ، 983 – 1024.

الشمراني ، فاطمة علي صالح وبن كدسة ، ثريا عبد الخالق (2022). المرونة النفسية وعلاقتها بتقدير الذات لدى معلمات رياض الأطفال. *المجلة العربية للنشر العلمي* ، (45) ،757 – 788.

شقورة ، يحيى عمر شعبان.(2012). *المرونة النفسية وعلاقتها بالرضا عن الحياة لدى طلبة الجامعات الفلسطينية بمحافظة غزة* .غزة :جامعة الأزهر.

الصاوي ، داليا يسري يحيى (2020). التدفق النفسي وعلاقته بالذات الإيجابية لدى عينة من طلاب الجامعة المشاركين وغير المشاركين في الأنشطة الطلابية. *مجلة دراسات تربوية واجتماعية* ، كلية التربية ، جامعة حلوان ،(26) ،220 – 279.

صميدة ، أسماء مصطفى عبدالله (2019). العلاقة بني المرونة النفسية والتدفق النفسي لدي عينه من المراهقين في ضوء المشاركة في الأنشطة الصفية. *مجلة دراسات تربوية واجتماعية* ، كلية التربية ، جامعة حلوان ،(25) ،11 – 74.

الضيدان ، الحميدى محمد ضيدان.(2018). مستويات المرونة النفسية وعلاقتها بالتقبل الاجتماعي لطلبة جامعة اليرموك. *المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية* ، المؤسسة العربية للبحث العلمي والتنمية البشرية ،(15) ، 140 – 163.

عبدالرحمن ، رشا محمد عبدالله . (2019). العلاقة بين تقدير الذات والسعادة النفسية لدى طلبة المرحلة الجامعية : دراسة إمبريقية في ضوء الفروق بين الجنسين. *مجلة البحث العلمي في الآداب ، جامعة عين شمس – كلية البنات للآداب والعلوم والتربية ، 20* (7) ، 1 – 33.

عبدالقادر ، أبو بكر ساسي.(2021). المرونة النفسية بين المفهوم واستراتيجيات البناء. *مجلة جامعة الزيتونة ، جامعة الزيتونة* ، (38) ، 79 – 94.

عثمان ، عفاف عبد اللاه (2021). *علم النفس الإيجابي* .الرياض ،دار الرشد للنشر والتوزيع.

عز الدين ، رازان نديم (2022). التدفق النفسي وعلاقته بالمرونة النفسية لدى عينة من طلاب جامعة البعث. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس* ، جامعه دمشق – كليه التربية ، مج (19)(4) ،58 – 96.

غريب ، إيناس محمود.(2015). التدفق النفسي وعلاقته بتحمل الغموض والمخاطرة لدى طالبات جامعة القصيم ، *مجلة كلية التربية ، 34*(165).

قاسم ، نعمات أحمد.(2018). المرونة النفسية وعلاقتها بالتفكير الأخلاقي لدى عينة من طلاب الجامعة. *المجلة التربوية* ، جامعة سوهاج – كلية التربية ، (54) ، 677 – 714.

القصابي ، خليفة بن أحمد بن حميد.(2021).المساندة الاجتماعية وعلاقتها بالمرونة النفسية لدى الطلبة ذوي الإعاقة البصرية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية ، المركز القومي للبحوث غزة* ، *5*(2) ، 116 - 135.

المالكي ، ريام محمد هادي (2017). *التدفق النفسي والابداع لدى الطلبة المتميزين وأقرانهم العاديين*. رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة بغداد - كلية التربية للبنات - قسم العلوم التربوية والنفسية.

مبارك ، دعاء محمد عبد العظيم (2023). تقدير الذات واليأس كمنبئين بالمرونة النفسية لدى عينة من طلاب الجامعة. *مجلة العلوم التربوية والإنسانية* ، (30) ،61 - 90.

محمد ، سارة أحمد زيدان .(2020). الرفاهية الذاتية وعلاقتها لتقدير الذات لدى طلاب الجامعة. *مجلة البحث العلمي في التربية ، جامعة عين شمس ،كلية البنات للآداب والعلوم والتربية* ، *21*(5) ، 184 - 207.

محمد ، حسام علي ومحمد ، قتيبة هادي وشكور ، أحمد صبحي (2022). *التدفق النفسي وعلاقته بتقدير الذات لدى منتسبي الشباب والرياضة في محافظة كركوك*. Sports Culture 13 (2) 1 - 16

محمود ، هبة محمد سامي (2018). التدفق النفسي وعلاقته بمستوى الطموح لدى عينة من طلاب كلية التربية. *مجلة كلية التربية في العلوم النفسية ، جامعة عين شمس* ، *42* (1) ،106 - 227.

ميلاد ، محمود محمد.(2019). المرونة النفسية وفق بعض المتغيرات: دراسة ميدانية لدى عينة من طلبة كليتي الهندسة المدنية والتربية في جامعة دمشق. *مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية - سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية ، جامعة تشرين* ،*41* (3) ،187 - 199.

المراجع العربية المترجمة: Arabic references in English

Ibrahimi, Sabah (2022). *Psychological flexibility and its relationship to psychological flow among university professors.* A field study at Mohamed Kheder University, Biskra. Unpublished masters thesis, Faculty of Humanities and Social Sciences, Mohamed Kheder University, Biskra.

Abu Halawa, Mohamed Al-Saeed. (2013). *Psychological flexibility*, its nature, determinants and preventive value, publications of the Arab Electronic Psychological Sciences Network.

Abu Halawa, Mohamed Al-Saeed and Al-Sharbiny, Atef Masoud Al-Husseini (2016). *Positive psychology:* its origins, development and models of its issues. Cairo, Alam Al-Kutub.

Abu Hammad, Nasser Al-Din Ibrahim. (2017). Life skills: Personal - Social - Cognitive. Amman: Dar Al-Masirah.

Al-Aswad, Mahria and Al-Aswad, Al-Zahra. (2020). Psychological flow among students of the University of Qasdi Merbah Ouargla. *Journal of Psychological and Educational Sciences, 6*(2), 55-69.

Basyouni, Susan Sedka and Khayat, Wajdan Wadih. (2019). Self-compassion and its relationship to psychological resilience among female students of Umm Al-Qura University in the Kingdom of Saudi Arabia. *Scientific Journal of the Faculty of Education - Assiut University, 35*(4) Part Two, April, 518-551.

Boussabi, Hoda. (2019). *Self-esteem and psychological resilience among illegal immigrants "harraga"*: An exploratory study in the cities of Annabou and Algiers. Masters thesis, University of Kasdi Merbah - Ouargla, Faculty of Humanities and Social Sciences, Algeria, 1-79.

Zaki, Thaer and Al-Nawab, Naji Mahmoud Naji. (2018). Psychological flow among university students. *Journal of Psychological Sciences, University of Baghdad Center for Educational Studies and Psychological Research, 2018*(28), 983-1024.

Al-Shamrani, Fatima Ali Saleh and Bin Kadsa, Thuraya Abdul Khaliq (2022). Psychological flexibility and its relationship to self-esteem among kindergarten teachers. *Arab Journal for Scientific Publishing,* (45), 757-788.

Shaqoura, Yahya Omar Shaaban. (2012). Psychological flexibility and its relationship to life satisfaction among Palestinian university students in the Gaza Strip. Gaza: Al-Azhar University.

Al-Sawy, Dalia Yasser Yahya (2020). Psychological flow and its relationship to positive self among a sample of university students participating and not participating in student activities. *Journal of Educational and Social Studies*, Faculty of Education, Helwan University, (26), 220-279.

Samida, Asmaa Mustafa Abdullah (2019). The relationship between psychological resilience and psychological flow among a sample of adolescents in light of participation in classroom activities. *Journal of Educational and Social Studies*, Faculty of Education, Helwan University, (25), 11-74.

Al-Dhaidan, Al-Hamidi Muhammad Dhaidan. (2018). Levels of psychological resilience and its relationship to social acceptance of Yarmouk University students. International Journal of Educational and Psychological Sciences, Arab Foundation for Scientific Research and Human Development, (15), 140-163.

Abdulrahman, Rasha Muhammad Abdullah. (2019). The relationship between self-esteem and psychological happiness among university students: An empirical study in light of gender differences. *Journal of Scientific Research in Arts, Ain Shams University - Girls' College of Arts, Sciences and Education, 20* (7), 1 - 33.

Abdulqader, Abu Bakr Sassi. (2021). Psychological resilience between the concept and construction strategies. Journal of Al-Zaytouna University, Al-Zaytouna University, (38), 79 - 94.

Othman, Afif Abdel-Latif (2021). Positive Psychology. Riyadh, Dar Al-Rushd for Publishing and Distribution.

Ezz El-Din, Razan Nadeem (2022). Psychological flow and its relationship to psychological resilience among a sample of Al-Baath University students. *Journal of the Association of Arab Universities for Education and Psychology*, Damascus University - Faculty of Education, Vol. (19)(4), 58 - 96.

Gharib, Enas Mahmoud. (2015). Psychological flow and its relationship to tolerance of ambiguity and risk among female students at Qassim University, *Journal of the College of Education, 34*(165).

Qasim, Nemat Ahmed. (2018). Psychological resilience and its relationship to moral thinking among a sample of university students. *Educational Journal*, Sohag University - Faculty of Education, (54), 677-714.

Al-Qassabi, Khalifa bin Ahmed bin Hamid. (2021). Social support and its relationship to psychological resilience among students with visual impairment. *Journal of Educational and Psychological Sciences, National Center for Research Gaza, 5*(2), 116-135.

Al-Maliki, Riyam Muhammad Hadi (2017). *Psychological flow and creativity among distinguished students and their normal peers.* Unpublished master's thesis, University of Baghdad - College of Education for Girls - Department of Educational and Psychological Sciences.

Mubarak, Duaa Muhammad Abdul-Azim (2023). Self-esteem and despair as predictors of psychological resilience among a sample of university students. *Journal of Educational and Human Sciences*, (30), 61-90.

Muhammad, Sara Ahmed Zidane. (2020). Subjective well-being and its relationship to self-esteem among university students. *Journal of Scientific Research in Education,* Ain Shams University - Girls' College of Arts, Sciences and Education, 21(5), 184-207.

Mohammed, Hossam Ali and Mohammed, Qutaiba Hadi and Shukor, Ahmed Sabji (2022). *Psychological flow and its relationship to self-esteem among youth and sports members in Kirkuk Governorate*. Sports Culture 13 (2) 1-16

Mahmoud, Hiba Mohammed Sami (2018). Psychological flow and its relationship to the level of ambition among a sample of students of the Faculty of Education. *Journal of the Faculty of Education in Psychological Sciences*, Ain Shams University, 42(1), 106-227.

Milad, Mahmoud Mohammed. (2019). Psychological resilience according to some variables: A field study among a sample of students from the Faculties of Civil Engineering and Education at Damascus University. Tishreen University *Journal for Scientific Research and Studies - Arts and Humanities Series, Tishreen University, 41*(3), 187-199.

المراجع الأجنبية: References

Abu Asa'd,A.,A.(2016). Level of Psychological Flow and its Relationship with Psychological Flexibility Among Mu'tah University Students in Al-Karak Governorate/ South Jordan. *Research on Humanities and Social Sciences, 6*, (9), 100-108.

Bingol,T, Batik, m, R,& Kodaz, A, (2019). Psychological Resilience and Positivity as Predictors of Self- Efficacy. *Asian Journal of Education and Training, 5*,(1), p 63 - 69.

Connore, K., & Davidson, J. (2003). Development of A New Resilience Scale: The Connore-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety*,18,76-82.

Doğan, İ., & Özdamar, K. (2017). The effect of different data structures, sample sizes on model fit measures. Communications in Statistics-Simulation and Computation, 46(9), 7525-7533.

Carraça,B , Serpa,S , Rosado,A , and Guerrero,J.,P.(2019). a pilot study of a mindfulness-based program (mbsoccerp): the potential role of mindfulness, self-compassion and psychological flexibility on flow and elite performance in soccer athletes. Revista Iberoamericana de psicología del jercicio y el Deporte. 14(1),34-41.

Csikszentmihalyi, Mihaly.(1996).Creativity Flow and the psychology of discovery and invention. Harper Collins. New York.

Hartley ,M.T.(2018). Examining the relationships between Flexibility, mental health, and academic persistence in undergraduate college students. *Journal of American College Health, 59*(7),596-604.

Jackson, S. A., Thomas, P. R., Marsh, H. W., Smethurst, C. J. (2001). Relationships between Flow, Self-Concept, Psychological Skills, and Performance. *Journal of Applied Sport Psychology, 13*(2), 129-153.

Kyung K., Keith E. D.,(2009). Toward a comprehensive theory of problematic Internet use: Evaluating the role of self-esteem, anxiety, flow, and the self-rated importance of Internet activities. *Computers in Human Behavior, 25*(2),490-500.

Mao,Y.,Yang,R.,Bonaiuto,M.,Ma ,J.,and Harmat,L.,(2020). Can Flow Alleviate Anxiety? The Roles of Academic Self-Efficacy and Self-Esteem in Building Psychological Sustainability and Resilience. 12(7),2987.

Seok,B.,G.and Park,H.,S.(2021). Analyzing the effects of body image on college students' self-esteem, exercise flow, and psychological well-being. *Academic Journal, 20*(3).P687.

Alhaqbani , H , Alqazlan , S , Alkhunini , A , Almutairi , M. (2026). Knowledge Level of Special Education Teachers About Autism Spectrum Disorder and Evidence-Based Practices , *Journal of Educational Science , 14* (1) , 206 - 237. 10.54643/1951-014-001-007

Knowledge Level of Special Education Teachers About Autism Spectrum Disorder and Evidence-Based Practices

Dr.Hazim Alhaqbani
Assistant Professor-Special Education Department, College of Education, Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University
Alhaqbani@imamu.edu.sa

Dr.Sohil Alqazlan
Assistant Professor-Special Education Department, College of Education, Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University
Sialqazlan@imamu.edu.sa

Dr.Abdulmalik Alkhunini
Assistant Professor-Special Education Department, College of Education, Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University
Amalkhunini@imamu.edu.sa

Dr.Mohammed Almutairi
Assistant Professor-Special Education Department, College of Education, Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University
Malmutairii@imamu.edu.sa

Abstract:

The study aimed to investigate the level of knowledge of special education teachers regarding Autism Spectrum Disorder (ASD) and evidence-based practices. A descriptive research method was employed. The study sample consisted of 407 teachers specializing in special education. Data were collected using an electronic questionnaire distributed in the first semester of the academic year 1446 AH. The results indicated that the knowledge level of special education teachers about Autism Spectrum Disorder and evidence-based practices was high. The findings also showed no statistically significant differences in the mean scores of male and female special education teachers regarding knowledge of Autism Spectrum Disorder. However, there were statistically significant differences in knowledge of evidence-based practices based on gender, favoring male teachers. Additionally, the results revealed statistically significant differences in the mean scores of special education

teachers according to educational qualification, favoring those with graduate studies; training courses, favoring those who had attended training courses; and years of experience, favoring those with more than ten years of experience. No significant differences were found based on the teaching stage (elementary, middle, high school). Finally, the study provided several recommendations and suggestions related to the topic of the study.

Keywords: Special education, qutism spectrum disorder, evidence-based practices, knowledge, special education teachers.

الحقباني ، حازم ، القزلان ، سهيل ، الخنيني ، عبدالملك ، المطيري ، محمد. (2026). مستوى معرفة مُعلمي ومُعلمات التربية الخاصَّة باضطراب طيف التوحُّد والممارسات المبنيَّة على الأدلَّة . *مجلة العلوم التربوية ، 14* (1) ، 206 - 237 . 10.54643/1951-014-001-007

مستوى معرفة مُعلمي ومُعلمات التربية الخاصَّة باضطراب طيف التوحُّد والممارسات المبنيَّة على الأدلَّة

د. حازم الحقباني[1] د. سهيل القزلان[2] د. عبدالملك الخنيني[3] د. محمد المطيري[4]

المستخلص:

سعت الدراسة إلى الكشف عن مستوى معرفة مُعلمي ومُعلمات التربية الخاصَّة باضطراب طيف التوحُّد والممارسات المبنيَّة على الأدلَّة. واستخدم فيها المنهج الوصفي. وتكوَّنت العينة من 407 معلم ومعلمة بمدارس مدينة الرياض. وتمَّ جمع البيانات باستخدام استبانة إلكترونيَّة وزعت في العام الدراسي 1446هـ. أشارت النتائج إلى أن مستوى المعرفة باضطراب طيف التوحُّد وكذلك الممارسات المبنيَّة على الأدلَّة مرتفعٌ. وبيَّنت النتائج أنه لا تُوجد فروقٌ ذات دلالة إحصائيَّة بين متوسطي الدرجات على بُعد المعرفة باضطراب طيف التوحُّد ، ولكن تُوجد فروقٌ على بُعد المعرفة بالممارسات المبنيَّة على الأدلَّة تُعزى إلى متغير الجنس لصالح الذكور. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين متوسطي الدرجات وفقًا للمؤهل العلمي لصالح الدراسات العليا ، ومتغير الدورات التدريبيَّة لصالح من حصل على دورات تدريبيَّة ، ومتغير سنوات الخبرة لصالح من خبرتهم أكثر من عشر سنوات ، بينما لا تُوجد تلك الفروق وفقًا لمتغير المرحلة التدريسيَّة. أخيرًا قدمت الدراسة عددًا من التوصيات والمقترحات المرتبطة بموضوع الدراسة.

الكلمات المفتاحية: التربية الخاصَّة ، اضطراب طيف التوحُّد ، الممارسات المبنيَّة على الأدلَّة ، المعرفة ، مُعلمي ومُعلمات التربية الخاصَّة.

(1) أستاذ مساعد، قسم التربية الخاصة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. Alhaqbani@imamu.edu.sa
(2) أستاذ مساعد، قسم التربية الخاصة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. Sialqazlan@imamu.edu.sa
(3) أستاذ مساعد، قسم التربية الخاصة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. Amalkhunini@imamu.edu.sa
(4) أستاذ مساعد، قسم التربية الخاصة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. Malmutairii@imamu.edu.sa

المقدمة:

يحتاج الطلبة ذوو اضطراب طيف التوحُّد إلى تعليم عالي الجودة وفقًا لأهداف التنمية المستدامة لعام 2030 ، التي تسعى إلى ضمان التعليم الجيد والشامل للجميع ، وتعزيز فرص التعلُّم مدى الحياة لجميع الأفراد ، بما في ذلك الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحُّد (United Nations , 2015). وتُشير الأبحاث والدراسات إلى أن المعلمين والمعلمات يقومون بدور محوري في تلبية هذه الاحتياجات الخاصَّة للطلبة (Alatifi et al. , 2023; Dynia et al. , 2020) ، ويتصف الطلبة من ذوي اضطراب طيف التوحُّد بصعوبات في التفاعل الاجتماعي والتواصل ، بالإضافة إلى إظهارهم للسلوكيات التكراريَّة (American Psychiatric Association , 2013). ويتسمون أيضًا بعدم التجانس؛ حيث يتميز كل واحدٍ منهم عن الآخر؛ ممَّا يُشير إلى قدرات معرفيَّة متباينة في عدة مجالات ، مثل: اللغة اللفظيَّة وغير اللفظيَّة ، والذاكرة ، والانتباه ، والتخطيط (American Psychiatric Association , 2013).

أشارت دراسة تقديريَّة إلى أن هناك 59 فردًا من بين كل 10,000 فرد ، لديهم اضطراب طيف التوحُّد في دول الخليج ومن ضمنها المملكة العربيَّة السعوديَّة (Qoronflesh et al. , 2019). مع هذا الارتفاع في نسبة انتشار الاضطراب عالميًا ، فإنَّ هناك زيادة ملحوظة في عدد الطلبة الملتحقين بالمدارس. ومن المعلوم أن تلبية احتياجاتهم المتنوعة وفهم خصائصهم يسهم في حصولهم على مستويات متقدمة من الدعم التربوي المناسب داخل الفصول الدراسية. وبالتالي فإنَّ عملية التدريس تتطلب معلمين على دراية ومعرفة بخصائص وقدرات وسلوكيات الطلبة ، بالإضافة إلى وعيهم بالممارسات الفعَّالة في التدريس (Baek et al. , 2024; Corona et al. , 2017; Fleury et al. , 2014).

ويُشير مفهوم معرفة المعلمين إلى ما يعرفه المعلمون في أذهانهم ، وكيف يُمكن لهم توظيف تلك المعرفة في التخطيط أو التنفيذ في الفصول الدراسية (Richardson , 2001). وممَّا لا يدع مجالًا للشك بأنَّ تلك المعرفة تسهم في تعزيز قدرتهم على تقديم تدريس مناسب وفعَّال للطلبة. بالإضافة إلى ذلك ، تُشير الأبحاث إلى أن مستوى معرفة المعلمين والمعلمات باضطراب طيف التوحد والممارسات التعليميَّة له علاقة بتوقعاتهم للطلبة ، بما في ذلك فهم سلوكياتهم بشكل صحيح (Lindsay et al. , 2014).

ومع تقدُّم البحوث والدراسات في تعليم الأفراد ذوي الإعاقة ، ظهرت الممارسات القائمة على الأدلَّة Evidence-Based Practices (EBPs) كأفضل النماذج التي يُمكن تنفيذها داخل البيئات المدرسية ، والتي تلبي احتياجات الطلبة في المدارس. وتُشير الأبحاث إلى أن معرفة المعلمين بالممارسات

المبنيَّة على الأدلَّة تُعد عاملًا رئيسيًّا يرتبط باستخدامهم لها (Alatifi et al. , 2023) لذلك ، جادل Fleury (2014) بأنه من الضروري للمعلمين اكتساب المعرفة الأساسية باضطراب طيف التوحُّد ، وأيضًا المعرفة الكافية بأفضل الممارسات المبنيَّة على الأدلَّة لتلبية احتياجات طلابهم ، كما أكد المالكي (2021) ، أن الإلمام بتلك الممارسات تمكن من اتخاذ القرارات التعليميَّة المناسبة لهؤلاء الطلبة.

مشكلة الدراسة:

تواجه وزارة التعليم تحديات في سد العجز في الكوادر التعليمية ، حيث بدأت في تطبيق خطة "الاستثمار الأمثل لشاغلي الوظائف التعليمية" للعام الدراسي 1445هـ وقد شملت هذه الخطة إعادة توزيع معلمي التربية الخاصة للعمل في تخصصات خارج نطاق تخصصهم الدقيق ، بما في ذلك إسناد تدريس الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد إلى معلمين غير متخصصين ، مثل معلمي التربية الفكرية أو صعوبات التعلم. ويمثل هذا التحول اختلافًا جذريًا عن النظام التصنيفي السابق الذي كان يراعي التخصص الدقيق عند توزيع معلمي التربية الخاصة (وزارة التعليم ،2024).

وتتطلب طبيعة اضطراب طيف التوحد معرفة متخصصة بخصائص الاضطراب ومهارات في توظيف الممارسات التدريسية الفعالة. ومن المحتمل أن يؤدي نقص المعرفة باضطراب طيف التوحد أو الممارسات التدريسية الملائمة إلى انخفاض في جودة الخدمات التعلمية المقدمة ، حيث تشير الأدبيات السابقة ، مثل الجابري وآخرون (2014) ، إلى أن الكوادر المؤهلة تمثل أحد أبرز التحديات التي تواجه برامج اضطراب طيف التوحد. وعلى الرغم من توفر الدراسات التي تناولت المعرفة باضطراب طيف التوحد مثل (المالكي ، 2021: الوزان ، 2022: أبا حسين والميزاني 2023) ، إلا أنها تظل محدودة من حيث تركيزها على مستوى المعرفة بالتوحد والممارسات المبنية على الأدلة لمعلمي التربية الخاصة ، لاسيما في ظل التغييرات التي أحدثتها خطة الاستثمار الأمثل. وعليه تسعى هذه الدراسة إلى تقييم مستوى معرفة معلمي ومعلمات التربية الخاصة باضطراب طيف التوحد وبالممارسات المبنية على الأدلة ، مما يسهم في توفير نتائج يمكن الاستفادة منها في برامج التطوير المهني ، وتحسين خطط الوزارة في الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية.

أسئلة الدراسة:

- ما مستوى معرفة مُعلمي ومُعلمات التربية الخاصَّة باضطراب طيف التوحُّد والممارسات المبنيَّة على الأدلَّة؟

- ما الفروق بين متوسطي درجات مُعلمي ومُعلمات التربية الخاصَّة فيما يتعلَّق بمعرفتهم باضطرابِ طيفِ التوحُّد والممارسات المبنيَّة على الأدلَّة التي تُعزى إلى المتغيرات التَّالية: الجنس (ذكور - إناث) ، المؤهل العلمي (بكالوريوس- دراسات عليا (ماجستير/دكتوراه) ، الدورات التدريبيَّة (حصل على دورات - لم يحصل على دورات) ، المرحلة التي يقوم بتدريسها (الابتدائيَّة- المتوسطة- الثانويَّة) ، سنوات الخبرة التدريسيَّة (أقل من 5سنوات- من 5-10 سنوات- أكثر من 10 سنوات)؟

هدف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى معرفة مُعلمي التربية الخاصَّة باضطراب طيف التوحُّد والممارسات المبنيَّة على الأدلَّة ، وفهم العلاقة بين مستوى المعرفة وبين بعض المتغيرات.

أهميَّة الدراسة:

تبرز الأهمية النظرية للدراسة في ندرة الأبحاث المحلية التي تناولت معرفة معلمي التربية الخاصة باضطراب طيف التوحد والممارسات المبنية على الأدلة خصوصا في ضوء التغييرات الأخيرة في توزيع المعلمين. كما تسهم الدراسة في إثراء الجانب النظري حول مستوى إلمام المعلمين بالمفاهيم الأساسية والممارسات الفعالة في تدريس هذه الفئة.

ومن الناحية التطبيقية فتوفر الدراسة بيانات مهمة لصناع القرار حول واقع المعرفة المهنية لدى المعلمين ،مما يساهم في بناء برامج تدريبية تساهم في تطويرهم كفاءتهم التعلمية.كما قد تساهم تلك النتائج بشكل إيجابي في قرارات المسؤولين حول برامج إعداد معلم التربية الخاصة أو المسؤولين عن خطة الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية.

حدود الدراسة:

تقتصر الدراسة على:

- **الحدود الموضوعيَّة**: مستوى معرفة المعلمين والمعلمات باضطراب طيف التوحُّد ، والممارسات المبنيَّة على الأدلَّة.
- **الحدود المكانيَّة**: مدينة الرياض.
- **الحدود البشريَّة**: مُعلمي ومعلمات التربية الخاصَّة.
- **الحدود الزمانيَّة**: العام الدراسي 1446هـ.

مصطلحات الدراسة:

الممارسات المبنيَّة على الأدلَّة

هي ممارسات تستند إلى دراسات تجريبية قوية تتميز بنتائج متسقة وقابلة للتكرار ، خاصَّة عند تطبيقها على الأشخاص ذوي الإعاقة. تُشير هذه الممارسات إلى وجود علاقة سببية أو وظيفية بين المتغيرات المستقلة والتابعة؛ ممَّا يتيح الضبط التجريبي ويسهم في استبعاد التفسيرات البديلة للنتائج (Agran et al., 2017).وتعرف أيضًا بأنها أساليب التعليم المدعومة بنتائج دراسات تجريبية متعددة وذات جودة عالية ، وهي أساليب تعليمية تظهر تأثيرات إيجابية ومهمة على نتائج الأفراد ذوي الإعاقة (Cook & Cook, 2013).

مُعلمو التربية الخاصَّة:

هم أفراد حاصلون على شهادات في مختلف مستويات التعليم ، ويمارسون دورهم بفعالية في تقديم الخدمات التعليميَّة والحياتيَّة والاجتماعيَّة في المدارس ،كما أنهم يسعون إلى تعزيز قدرات طلابهم على التكيف مع التحديات وزيادة مشاركتهم في الأنشطة. (Obiakor et al., 2010). وتعرفه الدراسة الحالية إجرائيًا بأنهم: مجموعة من معلمي ومعلمات التربية الخاصَّة العاملين في مدارس تعليم الرياض ، بغض النظر عن التخصص الدقيق لكل معلم.

اضطراب طيف التوحُّد:

اضطراب طيفي يؤثر على التطور العصبي ، ويتسم بصعوبات في التواصل والتفاعل الاجتماعي ، والسلوك التكراري ،ويتراوح من خفيف إلى شديد ، و يؤثر على الأفراد بطرق متنوعة ويظهر خلال سنوات الأولى من الميلاد حتى 8 سنوات (Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5 2013).

الإطار النظري:

1. أهميَّة الممارسات المبنيَّة على الأدلَّة:

تستمد الممارسات المبنيَّة على الأدلَّة أهميتها من خلال التشريعات التي تدعم حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة (Lindgren & Doobay, 2011). مثل قانون ، (No Child Left Behind Act) في الولايات المتحدة الأمريكية والذي يؤكد ضرورة استخدام ممارسات تعليميَّة وسلوكيَّة تتناسب مع

قدراتهم واحتياجاتهم (NCLB , 2002). وذلك نتيجة للممارسات العشوائية من قبل معلمي التربية الخاصَّة ، مما يجعل استخدام ممارسات مبنية على الأدلة ضرورة ملحة لتحقيق الأهداف التعليميَّة والسلوكيَّة للطلبة (Simpson , 2005).

نتيجة لذلك أصبح للممارسات المبنيَّة على الأدلَّة دورٌ حيويٌّ في تعزيز جودة التعليم وفعاليته. في ضوء توجيهات دقيقة ومبنية على أحدث البحوث العلمية. تعزز هذه الممارسات التدخلات التعليميَّة التي تهدف إلى تطوير المهارات الاجتماعيَّة ، واللغويَّة ، والسلوكيَّة للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحُّد (Atas et al. , 2023; Reddy et al. , 2021; cook et al. , 2008). كما تساهم هذه الممارسات في فهم عميق لاحتياجاتهم وتقديم استجابات تعليمية ملائمة وفعَّالة.بالإضافة إلى ذلك ، يمكن ان تدعم تلك الممارسات البيئات التعليميَّة المدعمة والمتنوعة؛ حيث تشجع على تبني أساليب تدريس مبتكرة ومتنوعة تلبي احتياجات الطلبة المتنوعة وتعزز مشاركتهم الفعَّالة في العمليات التعليميَّة. يتمثل التركيز على تحفيز الاستقلالية وتعزيز القدرات الذاتية؛ ممَّا يساهم في تحقيق تقدم ملموس في تحقيق أهداف التعلم والنمو الشخصي لهم (Gregori et al. , 2020) .

2. أنواع الممارسات المبنيَّة على الأدلَّة:

يحدد دليل المعلم الشامل لبرامج التوحد الصادر من وزارة التعليم (2020) ، 27 استراتيجية ثبت فعاليتها مع الطلبة. ولقد اقتصرت الدراسة على تحديد الممارسات الأكاديمية فقط دون الممارسات السلوكية والتي تضمنت: التدريب من خلال المحاولات المنفصلة ، تحليل المهام ، والتدريب على الاستجابة المحورية ، المساعدات البصرية ، النمذجة ، التدخل عن طريق الأقران ، التعزيز ، التدريب على المهارات الاجتماعية ، التلقين ، التدخل السلوكي المعرفي ، القصص الاجتماعية ، مجموعات اللعب المنظم ، التعزيز التفاضلي ، النمذجة بالفيديو ، والتأخير الزمني.

3. شروط الحكم على الممارسة بأنها مبنيَّة على الدليل:

تختلف معايير تصنيف الممارسة على أنها مبنية على الدليل باختلاف الجهة المعتمدة لهذه الممارسة. وقد توصل الحسين (2017) من خلال مراجعته للممارسات المبنية على الأدلة إلى أن أبرز الجهات العالمية في مجال التربية الخاصة ، وهي مجلس الأطفال غير العاديين ، قد وضعت معايير محددة للحكم على الممارسة بأنها مبنية على الدليل للأشخاص ذوي الإعاقة ، مما يجعلها مرجعًا رئيسيًا في هذا المجال.

وتتلخص هذه المعايير في أن تتضمن الدراسة على معلومات شاملة عن البيئة التي أُجريت فيها ، بالإضافة إلى طبيعة عينة الدراسة. وأن يمثل المشاركين المجتمع المستهدف ، كما أنه من الضروري أن توضح الدراسة الجهة أو الأفراد الذين قاموا بتنفيذ التدخل ، وتحديد أدوارهم بدقة ، وآلية تنفيذهم له. مع تقديم وصف دقيق وواضح للممارسة ، بحيث يمكن لأي شخص آخر تطبيقها بنفس مستوى الجودة. كما يجب أن تتضمن معايير أكثر لضمان دقة تنفيذها ، وذلك من خلال وصف تفصيلي للخطوات وآلية التقييم. كما ينبغي التحقق من الصدق الداخلي ، بحيث يكون المتغير المستقل مضبوطًا من قِبل منفذ التجربة. كما يجب توضيح طريقة توزيع المشاركين واختيارهم. أخيرًا من الضروري أن تُطبَّق في الدراسة مقاييس دقيقة لقياس أثر الممارسة على المخرجات ، على أن تتمتع هذه المقاييس بخصائص سيكو مترية كافية لضمان موثوقيتها ، وأن يستخدم معها أساليب تحليل بيانات ملائمة ، مع توضيح حجم الأثر الناتج عن التدخل ، لضمان دقة تفسير.

4. معيقات استخدام الممارسات المبنيَّة على الأدلة:

تواجه الممارسات المبنيَّة على الأدلَّة تحديات عديدة عند تطبيقها في الميدان التعليمي والتربوي؛ ممَّا يحد من تبنيها وانتشارها بين الممارسين. أحد أبرز هذه التحديات هو نقص التدريب الكافي للمختصين الذين يعملون مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحُّد. غالبًا ما يفتقر المعلمون إلى المعرفة العميقة بالأساليب المبنيَّة على الأدلَّة وكيفية تطبيقها بشكل فعَّال. بالإضافة إلى ذلك ، قد تفتقر المؤسسات التعليميَّة إلى الموارد اللازمة لتوفير هذا التدريب المستمر (Diery et al., 2020; Scheeler et al., 2016; Cook & Cook, 2013). كما تلعب اتجاهات المعلمين وأولياء الأمور دورًا مهمًّا في تبني تلك الممارسات أو رفضها (Pervin & Hagmayer, 2022; Burgess et al., 2017). إن العمل مع ذوي الإعاقة من الناحية التنظيمية غالبًا ما يرتبط بفريق متعدد التخصصات للعمل على تحقيق الأهداف التعليميَّة والسلوكيَّة؛ لذلك قد يعاني بعض المعلمين من البيروقراطية والتعقيدات الإدارية؛ ممَّا يؤخر تبني الممارسات الجديدة وتطبيقها (Russo-Campisi, 2017; Chan et al., 2010).

ولخَّص الحسين (2017) ، معيقات استخدام الممارسات المبنيَّة على الأدلَّة بعدة نقاط ، من بين هذه المعيقات تلك المرتبطة بالمعلم ، مثل: ضيق الوقت المتاح لقراءة الأبحاث ، وتدني مستوى معرفته بالممارسات المبنيَّة ، والتمسك بالطرق التقليديَّة في التعليم. كما أن هناك أيضًا معيقات مرتبطة بالبيئة

المدرسية ، مثل: تعارض تطبيق الممارسات مع الثقافة التعليميَّة السائدة ، أو الحاجة إلى برامج تدريبيَّة مكثفة ومكلفة ماديًا؛ ممَّا لا يتناسب مع وقت المعلم. بالإضافة إلى معيقات تتعلق بجودة الأبحاث وطرق الوصول إليها ، وأخرى تتعلق بغموض المصطلحات المرتبطة بالممارسات المبنيَّة على الأدلَّة.

الدراسات السابقة:

عند الرجوع للدراسات السابقة نجد بأنها تناولت عددًا من القضايا حول وعي المعلمين واستخدامهم للممارسات المبنيَّة على الأدلَّة في مجال اضطراب طيف التوحد في السياق السعودي ، فمنها دراسة الزارع واليافعي (2020) والتي هدفت التعرُّف على مدى تطبيق مُعلمي ومُعلمات ذوي اضطراب طيف التوحُّد للممارسات المبنيَّة على الأدلَّة في محافظة جدة ، باستخدام المنهج الوصفي؛ حيث تمَّ تطبيق الاستبانة على 300 معلم ومعلمة ، وأظهرت النتائج أن الممارسات يتم استخدامها ، و أن أبرز تلك الممارسات التي يتم تطبيقها هي (التعزيز ، تحليل المهمة ، النمذجة ، التلقين) ، مع تأثير المؤهل التعليمي في تطبيق الممارسات المبنيَّة على الأدلَّة.

كما أجرى الحسين (2021) دراسة هدفت إلى التعرف على مدى معرفة وتطبيق المعلمين للممارسات المبنيَّة على الأدلَّة ، حيث تم تطبيق الاستبانة على 240 معلمًا ومعلمة لذوي اضطراب طيف التوحد بمدينة الرياض. أظهرت النتائج أن مستوى معرفة المعلمين بالممارسات القائمة على الأدلّة كان فوق المتوسط ، في حين أن مستوى تطبيقهم الفعلي لهذه الممارسات في الغرفة الصفية كان أقل من المتوقع ، وأن المعلمات أظهروا تفوقا على المعلمين في التطبيق ، وكذلك اشارت إلى أن البرامج التدريبية تساهم في رفع مستوى التطبيق لهذه الممارسات.

أما دراسة (أبا حسين والميزاني ، (2022 فقد سعت إلى تقييم مستوى معرفة وتطبيق معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام للممارسات المبنيَّة على الأدلَّة ، وقياس مدى معرفتهنَّ بمصادر تلك الممارسات من خلال اتباع المنهج الوصفي المسحي على عينة مكونة من (212) معلمة. أظهرت النتائج أن لديهن معرفة بالممارسات المبنيَّة على الأدلَّة ، مع ضعف في المعرفة بمصادر هذه الممارسات. كما بينت الدراسة وجود فروق دالة إحصائيًّا في مستوى معرفتهن وتطبيقهنَّ للممارسات تُعزى لحضور الدورات تدريبيَّة ، والمؤهل التعليمي.

بينما قامت دراسة الوزان (2022) بالكشف عن مستوى معرفة المعلمين بالممارسات المبنيَّة على الأدلَّة المتعلقة بتدريس ذوي الإعاقة الفكرية ، واشتملت على (116) معلمًا ومعلمة في مدارس الإدارة

التعليميَّة بمنطقة القصيم. أظهرت نتائج الدراسة أن لدى المعلمين اتجاهات إيجابية ومعرفة مسبقة بالممارسات.كما أظهرت النتائج أن المعلمين ذو المؤهل التعليمي العالي والذين حضروا أكثر من (4) دورات تدريبيَّة لديهم معرفة أكبر بالممارسات ، ولديهم إمكانات وصول إلى الممارسات بدرجة مرتفعة.

كما أجرى العويفي وبالبيد (2024)دراسة هدفت للتعرُّف على معوقات استخدام مُعلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية للممارسات المبنيَّة على الأدلَّة في معاهد وبرامج التربية الفكرية في المدينة المنورة ،. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي ، واشتملت العينة على (172) معلمة. أظهرت النتائج أن معوقات استخدام الممارسات تتعلق بالبيئة التنظيمية في المرتبة الأولى ، تلتها المعوقات المتعلقة بالبحوث العلمية ، وأخيرًا المعوقات المتعلقة بالمعلمات. كما بينت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًّا تُعزى إلى متغير المؤهل والدورات التدريبيَّة.

أخيرا بحثت دراسات مختلفة مستوى معرفة وتطبيق المعلمين لأحدى الممارسات المبنيَّة على الأدلَّة كممارسة تحليل السلوك التطبيقي ، ومنها دراسة المغيري (2021) ، التي هدفت إلى استكشاف تصورات المعلمين حول استخدام تحليل السلوك التطبيقي (ABA) لتحسين المهارات الاجتماعية لدى الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد في المملكة العربية السعودية. اعتمدت الدراسة على المنهج النوعي ، حيث تم جمع البيانات من خلال الاستطلاعات التي شملت 51 مشاركًا ، بالإضافة إلى المقابلات شبه المنظمة مع 6 معلمين. وأظهرت النتائج أن المعلمين بحاجة إلى تدريب نوعي متخصص ، ودعم من الأقران ، ودعم مؤسسي لضمان تطبيق فعال للممارسات المبنية على الأدلة. أوصت الدراسة بأهمية تطوير برامج إعداد المعلمين ، وتعزيز التدريب المستمر ، وتوفير بيئة داعمة تسهم في رفع جودة التعليم للطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد.

في ضوء ما تمَّ عرضه من الدراسات السابقة يتضح بأنَّ جميع الدراسات تتبع المنهج الوصفي المطابق لمنهج الدراسة الحالية ما عدا دراسة المغيري (2021) ، والتي استخدمت المنهج النوعي واختلفت عن الدراسة الحالية بأنها ركزت على ممارسة وحيدة من الممارسات المبنية على الأدلة. كما أن جميع الدراسات خالفت الدراسة الحالية في نوع العينة (صعوبات التعلم/ الإعاقة الفكرية) ما عدا دراسة الزارع واليافعي (2020) ودراسة الحسين (2021) ، فجميعها اتفقت مع الدراسة الحالية في التركيز على اضطراب طيف التوحُّد ، ولكنها اختلفت بأنها تركز على مستوى التطبيق ، كما أنها ركزت على الممارسات المبنيَّة على الأدلَّة ولم تسلط الضوء على معرفة المعلمين باضطراب طيف التوحُّد؛ لذا تتميز الدراسة الحالية بأنها: تسعى لقياس مستوى معرفة المعلمين بجانبين ، وهما: اضطراب طيف التوحُّد وأيضًا الممارسات المبنيَّة على الأدلَّة.

منهجية وإجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي (Descriptive Approach)؛ وهو منهج يتيح جمع البيانات من مجموعة من المشاركين؛ بهدف الوصول إلى تفسير ظواهر محددة (Creswell, 2014\2017).

مجتمع وعينة الدراسة:

تكوَّن المجتمع من جميع مُعلمي ومُعلمات التربية الخاصَّة في المراحل الثلاثة ، الابتدائي ، والمتوسط ، والثانوي ، في المدارس الحكومية بمدينة الرياض وعددهم (4677) وفقًا لإحصائيَّة الإدارة العامَّة للتعليم بمدينة الرياض للعام 1445هـ (عبد الله. الموسى ، تواصل شخصي ، 20يونيو ،2024). وجرى اختيار عينة عشوائية عددها (407) ، وحدد (50) مشاركًا لحساب الخصائص السيكومترية ؛ لتصبح العينية الأساسية للإجابة عن تساؤلات البحث (357) مشاركًا. وهذا العدد يفوق الحد الأدنى للعينة المطلوبة وفق الجداول الإحصائيَّة لاختيار العينات في البحوث العلمية ، وفيما يلي الوصف الإحصائي للمشاركين.

جدول (1)

الوصف الإحصائي للمشاركين في الدراسة وفق المتغيرات

المتغير	فئات المتغير	العدد	النسبة المئوية
نوع المستجيب	ذكر	182	50.98%
	أنثى	175	49.01%
المؤهلُ العلمي	بكالوريوس	236	66.10%
	دراسات عليا (ماجستير-دكتوراه)	121	33.89%
المرحلة التي يقوم بتدريسها	الابتدائيَّة	137	38.37%
	المتوسطة	121	33.89%
	الثانويَّة	99	27.73%
الدورات التدريبيَّة	حصل على دورات	134	37.53%
	لم يحصل على دورات	223	62.46%
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	142	39.77%
	من 10-5 سنوات	119	33.33%
	أكثر من 10 سنوات	96	26.89%
الإجمالي			357

يتضمن جدول (1) معلومات ديموغرافية عن المشاركين وفقًا لمتغيرات الدراسة. إذ يوضح الجدول أن المشاركين ينقسمون إلى مجموعة من الذكور وعددهم (182) معلمًا ، ويشكلون ما نسبته 50.98%. ومجموعة من الإناث يبلغ عددهنَّ (175) ويشكلن ما نسبته (49.01%). ويحمل (236) مؤهل البكالوريوس في التربية الخاصَّة ، ويشكلون ما نسبته (66.10%) من إجمالي العينة ، فيما يحمل (121) مؤهل دراسات عليا في التربية الخاصَّة بنسبة (33.89%) من إجمالي عينة الدراسة. ويتوزع المشاركون في المراحل الدراسية التي يقومون بتدريسها؛ حيث يعمل (137) مشاركًا مع الطلبة في المرحلة الابتدائيَّة بنسبة (38.37%). أما في المرحلة المتوسطة فيبلغ عددهم (121) بنسبة (33.89%). وفي المرحلة الثانويَّة يبلغ عددهم (99) مشاركًا بنسبة (27.73%). وتنوعت سنوات خبراتهم التي أمضوها في التدريس. حيث كان عدد من تقل خبرتهم عن 5 سنوات (142) بنسبة (39.77%). أما من كانت سنوات خبرتهم تتراوح من 5 إلى 10 سنوات فبلغ عددهم (119) بنسبة (33.33%). فيما كان عدد المشاركين الذين تزيد خبرتهم عن عشر سنوات (96) بنسبة (26.89%). سبق لـ (134) مشاركًا الحصول على دروات تدريبيَّة في التوحُّد والممارسات المبنيَّة على الأدلَّة بنسبة (37.53%). فيما بلغ عدد المشاركين الذين لم يسبق لهم الحصول على دورات تدريبيَّة (223) بنسبة (62.46%).

أداة الدراسة:

بناءً على هدف الدراسة وبعد مراجعة الأدبيات المرتبطة بموضوع الدراسة ، تمَّ بناء الأداة بالاعتماد على دليل المعلم الشامل لبرامج التوحُّد (2020) الصادر عن وزارة التعليم بالمملكة العربيَّة السعوديَّة. والذي يُعد المرجع الأوَّل لجميع المعلمين والمعلمات. وفيما يلي شرح لمكونات أداة الدراسة:

اختبار المعرفة باضطراب طيف التوحُّد وممارساته:

- **القسم الأوَّل**: ويتضمن معلومات عن المشاركين مثل: الجنس ، المؤهل ، المرحلة التدريسيَّة ، سنوات الخبرة ، الدورات التدريبيَّة التي سبق لهم حضورها.
- **القسم الثاني**: ويتكوَّن من 50 سؤالًا موزعًا على بُعدين: البُعد الأوَّل (12 سؤالًا) تقيس مستوى المعرفة العامَّة باضطراب طيف التوحُّد ، وتغطي تلك الأسئلة (التعريف ، والأنواع ،

والخصائص ، والأسباب ، ونسبة الانتشار). أما البُعد الثاني (38سؤالًا) فيقيس المعرفة بالممارسات المبنيَّة على الأدلَّة ، بواقع (8أسئلة) عن المفهوم العام للممارسات المبنيَّة على الأدلَّة ، و (30سؤالًا) عن (15) ممارسة مبنية على الأدلَّة تستخدم في تحسين الجانب الأكاديمي للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحُّد ، بواقع سؤالين عن كل ممارسة. كانت صياغة الأسئلة مباشرة على سبيل المثال (1. تزيد نسبة اضطراب طيف التوحد لدى الإناث أكثر من الذكور 2. تعتمد ممارسة التدريب بالمحاولات المنفصلة على: المثير ، والتلقين والاستجابة ، وتوابع السلوك). يحصل المستجيب على درجة واحدة إذا كانت الإجابة صحيحة ، وصفر إذا كانت الإجابة خاطئة ، وفقًا لمفتاح التصحيح المعد مسبقًا. تمَّ إرسال نسخة إلكترونيَّة من الاختبار باستخدام نماذج جوجل (Google) وإرسالها إلى أفراد العينة عن طريق رسائل الواتساب.

صدق وثبات أداة الدراسة:

للتحقق من صدق وثبات أداة الدراسة تمَّ استخدام الأساليب الإحصائيَّة التَّالية: صدق المحكّمين ، والاتساق الداخلي ومعاملات الارتباط ، وحساب معامل الصعوبة ومعامل التمييز للاختبار.

أولًا: صدق الاختبار.

1. صدق المحكّمين:

تمَّ عرض الاختبار في صورته الأوَّلية والبالغ عدد عباراته (50) عبارة على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس ، المتخصصين في المجال (8 محكمين)؛ وذلك لإبداء الرأي حول ملاءَمة تعليمات الاختبار مع طبيعته ، وملاءَمة عبارات الاختبار للتعريف الإجرائي ، وملاءَمة عبارات كل بُعد للتعريف الإجرائي له ، وملاءَمة صياغة عبارات الاختبار ولغتها للعينة ، مع إمكانية الإضافة أو الحذف أو التعديل لما يرونه مناسبًا. وتم تعديل صياغة بعض العبارات التي أشار إليها المحكّمون ، وتراوحت نسب الاتفاق ما بين (91% – 100%) ، وتُعد هذه النسب مرتفعة؛ ممَّا يدعو إلى الثقة في النتائج التي يُمكن التوصل إليها.

2. صدق الاتساق الداخلي:

أ. حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكليَّة للاختبار:

جدول (2)

معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكليَّة للاختبار

العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
1	0.425**	14	0.629**	27	0.420**	40	0.856**
2	0.463**	15	0.450**	28	0.479**	41	0.856**
3	0.604**	16	0.809**	29	0.409**	42	0.450**
4	0.338*	17	0.832**	30	0.864**	43	0.533**
5	0.604**	18	0.565**	31	0.856**	44	0.856**
6	0.856**	19	0.530**	32	0.510**	45	0.856**
7	0.799**	20	0.855**	33	0.533**	46	0.578**
8	0.604**	21	0.533**	34	0.450**	47	0.880**
9	0.352*	22	0.868**	35	0.825**	48	0.856**
10	0.491**	23	0.868**	36	0.450**	49	0.856**
11	0.629**	24	0.496**	37	0.825**	50	0.444**
12	0.818**	25	0.579**	38	0.537**		
13	0.615**	26	0.496**	39	0.322*		

يتضح من جدول (2) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكليَّة للاختبار تراوحت بين (0.322 - 0.880) وجميعها قيم دالة عند مستوى (0.01) ، ما عدا العبارات (39 - 9-4) فهي دالة عند مستوى (0.05)؛ مما يُشير إلى أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

ب. حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والبُعد الذي تنتمي إليه.

جدول (3)

معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكليَّة للبُعد الذي تنتمي إليه

المعرفة باضطراب طيف التوحُّد		المعرفة بالممارسات المبنيَّة على الأدلَّة					
م	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	0.577**	13	0.578**	26	0.576**	39	0.396**

المعرفة باضطراب طيف التوحُّد		المعرفة بالممارسات المبنيَّة على الأدلَّة					
م	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
2	0.483**	14	0.520**	27	0.457**	40	0.838**
3	0.845**	15	0.507**	28	0.569**	41	0.838**
4	0.499**	16	0.765**	29	0.348*	42	0.558**
5	0.845**	17	0.778**	30	0.861**	43	0.574**
6	0.713**	18	0.553**	31	0.838**	44	0.838**
7	0.831**	19	0.514**	32	0.537**	45	0.866**
8	0.845**	20	0.817**	33	0.574**	46	0.601**
9	0.587**	21	0.523**	34	0.558**	47	0.878**
10	0.669**	22	0.845**	35	0.840**	48	0.838**
11	0.812**	23	0.845**	36	0.558**	49	0.838**
12	0.793**	24	0.576**	37	0.840**	50	0.505**
		25	0.592**	38	0.538**		

يتضح من جدول (3) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكليَّة للبُعد الذي تنتمي إليه تراوحت بين (0.348 – 0.878) وجميعها قيم دالة عند مستوى (0.01) ما عدا العبارة (29) فهي دالة عند مستوى (0.05)؛ مما يُشير إلى أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

ج. حساب معامل الارتباط بين الدرجة الكليَّة للاختبار والدرجة الكليَّة للبُعد.

جدول (4)

معامل الارتباط بين الدرجة الكليَّة للاختبار والدرجة الكليَّة للبُعد

م	أبعاد الاختبار	معامل الارتباط
1	المعرفة باضطراب طيف التوحُّد	0.822**
2	المعرفة بالممارسات المبنيَّة على الأدلَّة	0.982**

يتضح من جدول (4) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مجال والدرجة الكليَّة للاختبار دالة عند مستوى (0.01).

ثانيًا: حساب معاملات الصعوبة والتمييز للاختبار:

جرى حساب معاملات الصعوبة لكل سؤال من أسئلة اختبار المعرفة باضطراب طيف التوحُّد وممارساته وفقًا للتالي:

جدول (5)

معاملات الصعوبة والتمييز للاختبار

م	معامل الصعوبة	معامل التمييز	م	معامل الصعوبة	معامل التمييز	م	معامل الصعوبة	معامل التمييز
1	0.50	0.36	18	0.50	0.44	35	0.54	0.76
2	0.60	0.32	19	0.52	0.40	36	0.46	0.36
3	0.62	0.44	20	0.64	0.72	37	0.54	0.76
4	0.70	0.28	21	0.56	0.40	38	0.44	0.48
5	0.62	0.44	22	0.62	0.76	39	0.68	0.32
6	0.60	0.80	23	0.62	0.76	40	0.60	0.80
7	0.68	0.64	24	0.52	0.40	41	0.60	0.80
8	0.62	0.44	25	0.52	0.48	42	0.46	0.36
9	0.66	0.20	26	0.52	0.40	43	0.46	0.44
10	0.66	0.36	27	0.74	0.28	44	0.60	0.80
11	0.60	0.48	28	0.50	0.36	45	0.56	0.80
12	0.66	0.68	29	0.44	0.40	46	0.50	0.52
13	0.64	0.56	30	0.58	0.76	47	0.58	0.84
14	0.60	0.48	31	0.60	0.80	48	0.60	0.80
15	0.56	0.32	32	0.48	0.40	49	0.60	0.80
16	0.62	0.68	33	0.46	0.44	50	0.54	0.36
17	0.60	0.72	34	0.46	0.36			

يتضح من جدول (5) أن جميع معاملات الصعوبة لأسئلة الاختبار تتراوح قيمتها بين (0.56 – 0.26) وهي قيم تقع في المدى المقبول لمعاملات الصعوبة التي حددها (النبهان ، 2013 ، 259) بالمدى (0.80 – 0.20)؛ ممَّا يدعو إلى الثقة في الاختبار.

أما بالنسبة لمعامل التمييز فتراوحت قيمتها بين (0.84 – 0,20) وهي قيم مقبولة لمعامل التمييز؛ حيث أشار (النبهان ،2013 ، 237؛ مراد وسليمان ، 219 ،2005) أنه إذا قلَّت قيمة معامل التمييز عن (0.20) فإنه يجب حذف المفردة؛ ممَّا يدعو إلى الثقة في الاختبار.

ثالثًا: ثبات الاختبار:

تم حساب ثبات اختبار المعرفة باضطراب طيف التوحُّد والممارسات المبنيَّة على الأدلَّة بمعادلة كيودر- وريتشاردسون (20) ، وذلك بعد تطبيق الاختبار على (50) مشاركًا؛ حيث بلغ معامل الثبات (0.969) وهي قيمة ثبات مرتفعة؛ مما يُشير إلى الثقة في النتائج التي تمَّ الحصول عليها.

الأساليب الإحصائيَّة المستخدمة للإجابة عن أسئلة البحث:

للإجابة عن تساؤلات البحث استُخدمت الأساليب الإحصائيَّة التَّالية: اختبار "ت" لعينة واحدة One Sample T- Test واختبار "ت" لعينتين مستقلتين Two Independent Sample T- Test وتحليل التباين الأحاديone-way analysis of variance واختبار شيفيه للمقارنات البعدية Scheffe' Test.

نتائج تساؤلات البحث ومناقشتها وتفسيرها:

1. ما مستوى معرفة مُعلمي ومُعلمات التربية الخاصَّة باضطراب طيف التوحُّد والممارسات المبنيَّة على الأدلَّة؟

ولتحديد مستوى المعرفة جرى حساب الفرق بين المتوسط الحسابيّ والمتوسط الفرضيّ ، باستخدام اختبار "ت" لعيّنة واحدة ، كما في الجدول الآتي:

جدول (6)

الفرق بين المتوسط الحسابيّ والمتوسط الفرضيّ، باستخدام اختبار "ت" لعيّنة واحدة

المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	درجة الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
معرفة مُعلمي ومُعلمات التربية الخاصَّة باضطراب طيف التوحُّد	7.56	3.64	6	356	8.111	0.01
معرفة مُعلمي ومُعلمات التربية الخاصَّة بالممارسات المبنيَّة على الأدلَّة	24.51	12.03	19	356	8.657	0.01

يتَّضح من جدول رقم (6) مستوى المعرفة باضطراب طيف التوحُّد ، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابيّ (7.56) ، والانحراف المعياريّ (3.64) ، وهي قيمة أعلى من قيمة المتوسط الفرضيّ (6) ، وبلغت قيمة "ت" لعينة واحدة (8.111) ، وهي قيمة دالَّة إحصائيًّا عند مستوى (0.01)؛ أي أن مستوى المعرفة باضطراب طيف التوحُّد مرتفع ، كما يتضح من الجدول السابق مستوى المعرفة

بالممارسات المبنيَّة على الأدلَّة؛ حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابيّ (24.51) ، والانحراف المعياريّ (12.03) ، وهي قيمة أعلى من قيمة المتوسط الفرضيّ (19) ، وبلغت قيمة "ت" لعينة واحدة (8.657) ، وهي قيمة دالّة إحصائيًّا عند مستوى (0.01)؛ أي أن مستوى المعرفة بالممارسات المبنيَّة على الأدلَّة مرتفعٌ. يُمكن تفسيرها بأنَّ هذه المعارف ليست مصادفة ، بل ناتجة عن فهم عميق وواسع لدى المعلمين والمعلمات في هذه المجالات. لكن هناك دائمًا مجال للتحسين والتطوير لضمان تطبيق هذه المعرفة بشكل فعَّال في البيئة التعليميَّة.كما يمكن نسبة سبب هذا الارتفاع إلى استعداد المعلمين خلال فترة تطبيق الدراسة إلى اختبار الرخصة المهنية.

2. ما الفروق بين متوسطي درجات مُعلمي ومُعلمات التربية الخاصَّة فيما يتعلَّق بمعرفتهم باضطرابِ طيفِ التوحُّد والممارسات المبنيَّة على الأدلَّة التي تُعزى إلى متغير الجنس (ذكور - إناث)؟

وللتحقق من هذا التساؤل تمَّ استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (7)

قيمة "ت" ودلالتها الإحصائيَّة بين متوسطي درجات مُعلمي ومُعلمات التربية الخاصَّة فيما يتعلَّق بمعرفتهم باضطرابِ طيفِ التوحُّد والممارسات المبنيَّة على الأدلَّة التي تُعزى إلى متغير الجنس (ذكور – إناث)

المتغير	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
المعرفة باضطراب طيف التوحُّد	ذكور	182	7.70	3.66	0.771	0.441
	إناث	175	7.41	3.61		
المعرفة بالممارسات المبنيَّة على الأدلَّة	ذكور	182	26.43	11.48	3.108	0.01
	إناث	175	22.52	12.30		

يتضح من جدول (7) أن قيمة "ت" للفروق بين متوسطي درجات مُعلمي ومُعلمات التربية الخاصَّة فيما يتعلَّق بمعرفتهم باضطرابِ طيفِ التوحُّد التي تُعزى إلى متغير الجنس (ذكور - إناث) بلغت (0,441) وهي قيمة غير دالة إحصائيًّا؛ وبالتالي لا تُوجد فروقٌ ذات دلالة إحصائيَّة بين متوسطي درجاتهم فيما يتعلَّق بمعرفتهم باضطرابِ طيفِ التوحُّد تُعزى إلى متغير الجنس (ذكور - إناث)؛ بينما يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" للفروق بين متوسطي درجات مُعلمي ومُعلمات التربية الخاصَّة فيما يتعلَّق بمعرفتهم بالممارسات المبنيَّة على الأدلَّة التي تُعزى إلى متغير الجنس (ذكور - إناث) بلغت (3.108) وهي قيمة دالة إحصائيًّا عند مستوى (0.01)؛ وبالتالي

تُوجد فروقٌ ذات دلالة إحصائيَّة بين متوسطي درجات مُعلمي ومُعلمات التربية الخاصَّة فيما يتعلَّق بمعرفتهم بالممارسات المبنيَّة على الأدلَّة التي تُعزى إلى متغير الجنس (ذكور - إناث) لصالح الذكور. يُمكن تفسير هذه النتيجة بأنَّ المعلمين الذكور قد يكونون أكثر تعرضًا أو اهتمامًا بالممارسات المبنيَّة على الأدلَّة مقارنة بالمعلمات. ربما يكون السبب في ذلك عوامل متعددة ، مثل: الفرص التدريبيَّة ، الوصول إلى الموارد ، أو الحوافز المهنية.

3. ما الفروق بين متوسطي درجات مُعلمي ومُعلمات التربية الخاصَّة فيما يتعلَّق بمعرفتهم باضطرابِ طيفِ التوحُّد والممارسات المبنيَّة على الأدلَّة التي تُعزى إلى متغير المؤهل العلمي (بكالوريوس- دراسات عليا (ماجستير/دكتوراه)؟

وللتحقق من هذا التساؤل تمَّ استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين كما يتضح في الجدول الآتي:

جدول (8)

قيمة "ت" ودلالتها الإحصائيَّة بين متوسطي درجات مُعلمي ومُعلمات التربية الخاصَّة فيما يتعلَّق بمعرفتهم باضطرابِ طيفِ التوحُّد والممارسات المبنيَّة على الأدلَّة التي تُعزى إلى متغير المؤهل العلمي (بكالوريوس- دراسات عليا "ماجستير/دكتوراه")

المتغير	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
معرفة مُعلمي ومُعلمات التربية الخاصَّة باضطراب طيف التوحُّد	بكالوريوس	236	7.76	3.47	2.163	0.05
	دراسات عليا	121	8.60	3.42		
معرفة مُعلمي ومُعلمات التربية الخاصَّة بالممارسات المبنيَّة على الأدلَّة	بكالوريوس	236	22.93	12.08	2.359	0.01
	دراسات عليا	121	25.95	10.02		

يتضح من جدول (8) أن قيمة "ت" للفروق بين متوسطي درجات مُعلمي ومُعلمات التربية الخاصَّة فيما يتعلَّق بمعرفتهم باضطرابِ طيفِ التوحُّد التي تُعزى إلى متغير المؤهل العلمي (بكالوريوس- دراسات عليا "ماجستير/دكتوراه") بلغت (2.163) وهي قيمة دالة إحصائيًّا عند مستوى (0.05)؛ وبالتالي تُوجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين متوسطي درجات مُعلمي ومُعلمات التربية الخاصَّة فيما يتعلَّق بمعرفتهم باضطرابِ طيفِ التوحُّد التي تُعزى إلى متغير المؤهل العلمي (بكالوريوس- دراسات عليا) لصالح المؤهل العلمي(دراسات عليا) ، كما يتضح من الجدول السابق قيمة "ت" للفروق بين متوسطي درجات مُعلمي ومُعلمات التربية الخاصَّة فيما يتعلَّق بمعرفتهم بالممارسات المبنيَّة على الأدلَّة التي تُعزى إلى متغير المؤهل العلمي (بكالوريوس- دراسات عليا

"ماجستير/دكتوراه") بلغت (2.359) وهي قيمة دالة إحصائيًّا عند مستوى (0.01)؛ وبالتالي تُوجد فروقٌ ذات دلالة إحصائيَّة بين متوسطي درجات مُعلمي ومُعلمات التربية الخاصَّة فيما يتعلَّق بمعرفتهم بالممارسات المبنيَّة على الأدلَّة التي تُعزى إلى متغير المؤهل العلمي (بكالوريوس- دراسات عليا) لصالح المؤهل العلمي (دراسات عليا). هذه النتيجة تتوافق مع الفرضية القائلة بأنَّ التعليم العالي يُمكن أن يوفر فهمًا أعمق وأدوات أفضل لمعالجة اضطرابات طيف التوحُّد.

4. ما الفروق بين متوسطي درجات مُعلمي ومُعلمات التربية الخاصَّة فيما يتعلَّق بمعرفتهم باضطرابِ طيفِ التوحُّد والممارسات المبنيَّة على الأدلَّة التي تُعزى إلى متغير الدورات التدريبيَّة (حصل على دورات - لم يحصل على دورات)؟

وللتحقق من هذا التساؤل تمَّ استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين كما يتضح في الجدول الآتي:

جدول (9)

قيمة "ت" ودلالتها الإحصائيَّة بين متوسطي درجات مُعلمي ومُعلمات التربية الخاصَّة فيما يتعلَّق بمعرفتهم باضطرابِ طيفِ التوحُّد والممارسات المبنيَّة على الأدلَّة التي تُعزى إلى متغير الدورات التدريبيَّة (حصل على دورات – لم يحصل على دورات)

المتغير	حصل على دورات – لم يحصل على دورات	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
معرفة مُعلمي ومُعلمات التربية الخاصَّة باضطراب طيف التوحُّد	حصل على دورات	134	8.60	3.46	3.275	0.01
	لم يحصل على دورات	223	7.37	3.42		
معرفة مُعلمي ومُعلمات التربية الخاصَّة بالممارسات المبنيَّة على الأدلَّة	حصل على دورات	134	27.61	10.59	3.696	0.01
	لم يحصل على دورات	223	22.89	12.31		

يتضح من جدول (9) أن قيمة "ت" للفروق بين متوسطي درجات مُعلمي ومُعلمات التربية الخاصَّة فيما يتعلَّق بمعرفتهم باضطرابِ طيفِ التوحُّد التي تُعزى إلى متغير الدورات التدريبيَّة (حصل على دورات – لم يحصل على دورات) بلغت (3.275) وهي قيمة دالة إحصائيًّا عند مستوى (0.01)؛ وبالتالي تُوجد فروقٌ ذات دلالة إحصائيَّة بين متوسطي درجاتهم فيما يتعلَّق بمعرفتهم باضطرابِ طيفِ التوحُّد تُعزى إلى متغير الدورات التدريبيَّة لصالح من حصل على دورات تدريبيَّة ، كما يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" للفروق بين متوسطي درجات مُعلمي ومُعلمات التربية الخاصَّة فيما يتعلَّق بمعرفتهم بالممارسات المبنيَّة على الأدلَّة التي تُعزى إلى متغير الدورات التدريبيَّة (حصل على دورات – لم يحصل على دورات) بلغت (3.696) وهي قيمة دالة إحصائيًّا عند مستوى (0.01)؛ وبالتالي

تُوجد فروقٌ ذات دلالة إحصائيَّة بين متوسطي درجاتهم فيما يتعلَّق بمعرفتهم بالممارسات المبنيَّة على الأدلَّة تُعزى إلى متغير الدورات التدريبيَّة (حصل على دورات - لم يحصل على دورات) لصالح حصل على دورات تدريبيَّة. وهذه النتائج تؤكد أهميَّة التدريب المستمر في تحسين الكفاءة المهنية للمعلمين ، وتدعم الجهود المبذولة لتوفير المزيد من فرص التدريب والتطوير المهني.

5. ما الفروق بين متوسطي درجات مُعلمي ومُعلمات التربية الخاصَّة فيما يتعلَّق بمعرفتهم باضطرابِ طيفِ التوحُّد والممارسات المبنيَّة على الأدلَّة التي تُعزى إلى متغير المرحلة التي يقوم بتدريسها (الابتدائيَّة- المتوسطة- الثانويَّة)؟

وللإجابة عن هذا التساؤل تمَّ استخدام تحليل التباين الأحادي ، وذلك كما في الجدول التَّالي:

جدول (10)

تحليل التباين أحادي الاتجاه للفروق بين متوسطات درجات مُعلمي ومُعلمات التربية الخاصَّة فيما يتعلَّق بمعرفتهم باضطرابِ طيفِ التوحُّد والممارسات المبنيَّة على الأدلَّة التي تُعزى إلى متغير المرحلة التي يقوم بتدريسها (الابتدائيَّة- المتوسطة- الثانويَّة) (المرحلة الابتدائيَّة "ن=137"- المرحلة المتوسطة "ن=121"- المرحلة الثانويَّة"ن=99)

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المعرفة باضطراب طيف التوحُّد	بين المجموعات	55.733	2	27.866	2.115	0.122
	داخل المجموعات	4664.099	354	13.175		
	المجموع	4719.832	356			
المعرفة بالممارسات المبنيَّة على الأدلَّة	بين المجموعات	571.496	2	285.748	1.988	0.139
	داخل المجموعات	50893.983	354	143.768		
	المجموع	51465.479	356			

يتضح من جدول (10) أن قيمة "ف" للفروق بين متوسطات درجات مُعلمي ومُعلمات التربية الخاصَّة فيما يتعلَّق بمعرفتهم باضطرابِ طيفِ التوحُّد التي تُعزى إلى متغير المرحلة التي يقوم بتدريسها (الابتدائيَّة- المتوسطة- الثانويَّة) بلغت (2.115) وهي قيمة غير دالة إحصائيًّا؛ مما يُشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين متوسطات درجاتهم فيما يتعلَّق بمعرفتهم باضطرابِ طيفِ التوحُّد تُعزى إلى متغير المرحلة التي يقوم بتدريسها (الابتدائيَّة -المتوسطة- الثانويَّة) ، كما يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ف" للفروق بين متوسطات درجات مُعلمي ومُعلمات التربية الخاصَّة فيما يتعلَّق بمعرفتهم بالممارسات المبنيَّة على الأدلَّة التي تُعزى إلى متغير

المرحلة التي يقوم بتدريسها (الابتدائيَّة- المتوسطة- الثانويَّة) بلغت (1.988) وهي قيمة غير دالة إحصائيًّا؛ مما يُشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين متوسطات مُعلمي ومُعلمات التربية الخاصَّة فيما يتعلَّق بمعرفتهم بالممارسات المبنيَّة على الأدلَّة التي تُعزى إلى متغير المرحلة التي يقوم بتدريسها (الابتدائيَّة- المتوسطة- الثانويَّة). وهذا يُشير إلى أن المعرفة المكتسبة حول اضطراب طيف التوحُّد لا تتأثر بشكل كبير بالمرحلة التعليميَّة التي يعمل فيها المعلم ، وربما تكون برامج التدريب والمناهج التعليميَّة متسقة عبر جميع المراحل.

6. ما الفروق بين متوسطي درجات مُعلمي ومُعلمات التربية الخاصَّة فيما يتعلَّق بمعرفتهم باضطرابِ طيفِ التوحُّد والممارسات المبنيَّة على الأدلَّة التي تُعزى إلى متغير سنوات الخبرة التدريسيَّة (أقل من 5سنوات- من 5-10 سنوات- أكثر من 10 سنوات)؟

وللإجابة عن هذا التساؤل تمَّ استخدام تحليل التباين الأحادي ، وذلك كما في الجدول التَّالي:

جدول (10)

تحليل التباين أحادي الاتجاه للفروق بين متوسطات درجات مُعلمي ومُعلمات التربية الخاصَّة فيما يتعلَّق بمعرفتهم باضطرابِ طيفِ التوحُّد والممارسات المبنيَّة على الأدلَّة التي تُعزى إلى متغير عدد سنوات الخبرة الوظيفيَّة (أقل من 5 سنوات "ن=142"- من 5:10 سنوات "ن=119"- أكثر من 10 سنوات "ن=96")

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المعرفة باضطراب طيف التوحُّد	بين المجموعات	315.764	2	157.882	13.066	0.01
	داخل المجموعات	4277.402	354	12.083		
	المجموع	4593.165	356			
المعرفة بالممارسات المبنيَّة على الأدلَّة	بين المجموعات	2335.447	2	1167.723	8.858	0.01
	داخل المجموعات	46666.542	354	131.826		
	المجموع	49001.989	356			

يتضح من جدول (11) أن قيمة "ف" للفروق بين متوسطات درجات مُعلمي ومُعلمات التربية الخاصَّة فيما يتعلَّق بمعرفتهم باضطرابِ طيفِ التوحُّد التي تُعزى إلى متغير عدد سنوات الخبرة الوظيفيَّة (أقل من 5 سنوات – من 5:10 سنوات – أكثر من 10 سنوات) بلغت (13.066) وهي قيمة دالة إحصائيًّا عند مستوى (0.01)؛ مما يُشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين

متوسطات درجاتهم فيما يتعلَّق بمعرفتهم باضطرابِ طيفِ التوحُّد التي تُعزى إلى متغير عدد سنوات الخبرة الوظيفيَّة (أقل من 5 سنوات – من 5:10 سنوات – أكثر من 10 سنوات).

ولتحديد اتجاه الفروق تمَّ استخدام اختبار "شيفيه"؛ حيث توصَّلت نتائج اختبار "شيفيه" إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين متوسطي سنوات الخبرة (أكثر من 10 سنوات) ، (من 5 سنوات: 10 سنوات). كما تُوجد فروقٌ ذات دلالة إحصائيَّة بين متوسطات سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات) ، (أكثر من 10 سنوات) بلغت (2.325) وهي قيمة دالة إحصائيًّا عند مستوى (0.05) لصالح (أكثر من 10 سنوات) حيث بلغ المتوسط الحسابي لأقل من 5 سنوات (6.78) وبلغ المتوسط الحسابي (أكثر من 10 سنوات) (9.11) ، كما تُوجد فروقٌ ذات دلالة إحصائيَّة بين متوسطات سنوات الخبرة (من 5:10 سنوات) ، (أقل من 5 سنوات) بلغت (1.211) وهي قيمة دالة إحصائيًّا عند مستوى (0.05) لصالح (من 10:5 سنوات) حيث بلغ المتوسط الحسابي لأقل من 5 سنوات (6.78) وبلغ المتوسط الحسابي (من 5: 10 سنوات) (8.00).

كما تُوجد فروقٌ ذات دلالة إحصائيَّة بين متوسطات سنوات الخبرة (من 5:10 سنوات) ، (أكبر من 10 سنوات) بلغت (5.124) وهي قيمة دالة إحصائيًّا عند مستوى (0.05) لصالح (أكبر من 10 سنوات) حيث بلغ المتوسط الحسابي من 5: 10 سنوات) (8.00) ، وبلغ المتوسط الحسابي (أكثر من 10 سنوات) (9.11).

يتضح من جدول (11) أن قيمة "ف" للفروق بين متوسطات درجات مُعلمي ومُعلمات التربية الخاصَّة فيما يتعلَّق بمعرفتهم بالممارسات المبنيَّة على الأدلَّة التي تُعزى إلى متغير عدد سنوات الخبرة الوظيفيَّة (أقل من 5 سنوات – من 5:10سنوات – أكثر من 10 سنوات) بلغت (8.858) وهي قيمة دالة إحصائيًّا عند مستوى (0.01)؛ مما يُشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين متوسطات درجات مُعلمي ومُعلمات التربية الخاصَّة فيما يتعلَّق بمعرفتهم بالممارسات المبنيَّة على الأدلَّة التي تُعزى إلى متغير عدد سنوات الخبرة الوظيفيَّة (أقل من 5 سنوات – من 5:10 سنوات – أكثر من 10 سنوات).

ولتحديد اتجاه الفروق تمَّ استخدام اختبار "شيفيه"؛ حيث توصَّلت نتائج اختبار "شيفيه" إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين متوسطي سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات) ، (من 5 سنوات: 10 سنوات). كما تُوجد فروقٌ ذات دلالة إحصائيَّة بين متوسطات سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات) ، (أكثر من 10 سنوات) بلغت (6.152) وهي قيمة دالة إحصائيًّا عند مستوى (0.05)

لصالح (أكثر من 10 سنوات) حيث بلغ المتوسط الحسابي لأقل من 5 سنوات (21.05) وبلغ المتوسط الحسابي (أكثر من 10 سنوات) (27.20). كما تُوجد فروقٌ ذات دلالة إحصائيَّة بين متوسطات سنوات الخبرة (من 5:10 سنوات) ، (أكثر من 10 سنوات) بلغت (5.124) وهي قيمة دالة إحصائيًّا عند مستوى (0.05) لصالح (أكثر من 10 سنوات) حيث بلغ المتوسط الحسابي لأكثر من 10 سنوات (27.20) وبلغ المتوسط الحسابي (من 5: 10 سنوات) (22.08). تُظهر النتائج أن المعلمين الذين لديهم أكثر من 10 سنوات من الخبرة لديهم مستوى أعلى من المعرفة باضطراب طيف التوحُّد والممارسات المبنيَّة على الأدلَّة مقارنة بالمعلمين الذين لديهم أقل من 5 سنوات من الخبرة. هذا يُشير إلى أن الخبرة العملية الطويلة تُساهم في تعزيز المعرفة والفهم لاضطراب طيف التوحُّد والممارسات المبنيَّة على الأدلَّة.

الخاتمة والتوصيات:

تُشير نتائج هذه الدراسة إلى أن التعليم العالي والتدريب المستمر ، والخبرة العملية الطويلة هي عوامل مهمَّة في تحسين معرفة المعلمين باضطراب طيف التوحُّد والممارسات المبنيَّة على الأدلَّة. توصي الدراسة بتعزيز فرص التدريب والتطوير المهني للمعلمين ، بالإضافة إلى دعمهم في مواصلة التعليم العالي؛ لضمان تقديم أفضل خدمة تعليمية للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحُّد. كما ينبغي التركيز على تقديم برامج تدريبيَّة مستمرة لجميع المعلمين والمعلمات بغض النظر عن المرحلة التعليميَّة التي يعملون فيها لتعزيز معرفتهم وكفاءتهم المهنيَّة.

كما تعكس نتائج البحث مستوى عالي من المعرفة باضطراب طيف التوحُّد والممارسات المبنيَّة على الأدلَّة بين مُعلمي ومُعلمات التربية الخاصَّة ،ربما يعزى هذا الارتفاع لاستعداد المعلمين والمعلمات لاختبارات الرخصة المهنية والتي تتطلب إلماما واساعًا بالتربية الخاصة وتخصصاتها المختلفة. على كل حال هذا المستوى المرتفع من المعرفة يُعد مؤشرًا إيجابيًّا على قدرتهم على تقديم الدعم اللازم للطلبة.

وعلى الرغم من الفوائد الواضحة للممارسات المبنية على الأدلة ، إلا أن تطبيقها يواجه العديد من التحديات. من أبرز هذه التحديات نقص التدريب والتأهيل للمعلمين والمختصين ، مما يحد من قدرتهم على تنفيذ هذه الممارسات بفعالية ، لذلك تلقي المعلمون تدريبا دوريا يهدف الى تحسين معرفتهم بالممارسات المبنية على الأدلة (المغيري ،2021). الإضافة إلى ذلك ، تعاني بعض المؤسسات التعليمية من محدودية الموارد اللازمة لتوفير التدريب والدعم المستمر ، مما يزيد من

صعوبة تبني هذه الممارسات ، لذلك من الواجب على المؤسسات التعليمية دعم المعلمين في توفير فرص للتطوير (الحسيني ،2021). إلى جانب ذلك ، تواجه الممارسات المبنية على الأدلة معوقات ثقافية وتنظيمية ، حيث قد يتعارض تنفيذها مع الثقافة التعليمية السائدة أو القيود البيروقراطية داخل المؤسسات (المغيري ،2021).

وبناءً على ذلك توصي الدراسة بمجموعة من التوصيات:

- يجب توفير برامج تدريبيَّة منتظمة تشمل أفضل الممارسات التدريسية ، كما يجب أن تكون هذه الدورات متاحة للجميع بغض النظر عن جنسهم أو مؤهلاتهم الأكاديميَّة.
- توفير الدعم الإداري والمؤسسي ، وذلك من خلال تخصيص ميزانيات مناسبة لتوفير الموارد اللازمة للتدريب والدعم المستمر ، وتشجيع المعلمين على متابعة التعليم العالي والانخراط في البحوث الأكاديمية لتعميق فهمهم وتطوير استراتيجيات تعليميَّة فعَّالة.
- تبني استراتيجيات تعليمية متعددة الأبعاد تشمل التدخلات السلوكيَّة ، والتدريب على المهارات الاجتماعيَّة ، واستخدام التقنيات الحديثة.
- تطوير مناهج تعليمية تتوافق مع أفضل الممارسات المعترف بها دوليًا ، ويجب أن تشمل هذه المناهج تدريبات عملية ومواقف تعليمية حقيقية تُمكّن الممارسين من تطبيق ما تعلموه.
- ينبغي تبني نظام تقييم مستمر لمراقبة فعالية تلك الممارسات وتحديد المجالات التي تحتاج إلى تحسين عن طريق استخدام نتائج التقييم.

قائمة المصادر و المراجع

المراجع العربية:

أبا حسين ، وداد والميزيني ، تهاني (2022). مستوى معرفة وتطبيق معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام للممارسات المبنيَّة على الأدلَّة. *مجلة العلوم التربوية ، 2*(30) .

الزارع ، نايف واليافعي منال (2020). مدى تطبيق مُعلمي ومُعلمات التوحُّد للممارسات المبنيَّة على البراهين في برامج التوحُّد بمحافظة جدة ، *المجلة التربوية ،6* (8) 30 - 90

العويفي ، شوق بالبيد شوق (2024). معوقات استخدام مُعلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية للممارسات المبنيَّة على الأدلَّة في معاهد التربية الفكرية بالمدينة المنورة. *المجلة العربيَّة لعلوم الإعاقة والموهبة ، 8* (29) ، 133 - 172.

كريسول ، جان (2017). *تصميم البحوث الكمية -النوعية-المزجية*. (عبد المحسن عايض القحطاني: مترجم). دار المسيلة للنشر والتوزيع. (العمل الأصلي نشر في سنة 2014).

المالكي ، نبيل شرف (2021). مستوى معرفة معلمات مرحلة الطفولة المبكرة بالممارسات المبنيَّة على الأدلَّة للأطفال ذوي الإعاقة وتطبيقهم لها. *مجلة أم القرى للعلوم التربوِيَّة والنفسيَّة ، 13* (2).

مراد ، صلاح وسليمان وأمين (2005). *الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسيَّة والتربوِيَّة* ، ط2 ، دار الكتاب الحديث.

النبهان ، موسى (2013). *أساسيات القياس في العلوم السلوكية* ، ط2 ، دار الشروق للنشر والتوزيع.

وزارة التعليم (2024). *دليل الاستثمار الأمثل لشاغلي الوظائف التعليمية*. وكالة الوزارة للشؤون المدرسية.

وزارة التعليم (2020). *دليل المعلم الشامل لبرامج التوحُّد*. وزارة التعليم.

الوزان ، عبد العزيز (2024) مستوى معرفة المعلمين بالممارسات المبنيَّة على الأدلَّة في تعليم الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بمنطقة القصيم. *مجلة التربية الخاصَّة والتأهيل*.

المراجع العربية المترجمة: Arabic references in English

Abahussein, Widad, & Al-Mizini, Tehani. (2022).Mustawa Ma'rifa wa Tatbiq Mu'allimat Al-Talibat Dhawat Su'ubat Al-Ta'allum fi Madaris Al-Ta'lim Al-'Amm lil-Mumarasat Al-Mabniyya 'ala Al-Adilla. Majallat Al-'Ulum Al-Tarbawiyya, 2(30), pp.

Al-'Awfi, Shouq & Balbeed, Shouq. (2024). *Ma'wiqat Istikhdam Mu'allimi Al-Tulab Dhawi Al-I'aqa Al-Fikriyya lil Mumarasat Al-Mabniyya 'ala Al-Adilla fi Ma'ahid Al-Tarbiyya Al-Fikriyya bi-Al-Madina Al-Munawara.* Al-Majalla Al-'Arabiyya li-'Ulum Al-I'aqa wa Al-Mawhiba, 8(29), 133-172.

Al-Malki, Nabil Sharaf. (2021). *Mustawa Ma'rifat Mu'allimat Marhalat Al-Tufula Al-Mubakkira bi Al-Mumarasat Al-Mabniyya 'ala Al-Adilla lil-Atfal Dhawi Al-I'aqa wa Tatbiqihim Laha.* Majallat Umm Al-Qura lil-'Ulum Al-Tarbawiyya wa Al-Nafsiyya, 13(2), pp.

Al-Nabhan, Mousa.(2013).*Asasiyat Al-Qiyas fi Al-'Ulum Al-Sulokiyya* (2nd ed.). Dar Al-Shorouk lil-Nashr wa Al-Tawzi'

Al-Zara', Nayef& Al-Yafi'i, Manal. (2020).*Mada Tatbiq Mu'allimi wa Mu'allimat Al-Tawahhud lil-Mumarasat Al-Mabniyya 'ala Al-Barahin fi Baramij Al-Tawahhud bi-Muhafazat Jeddah.* Al-Majalla Al-Tarbawiyya, 70, 876-930.

Creswell, John. (2017). *Tasmim Al-Buhuth Al-Kamiyya - Al-Naw'iyya - Al-Mazjiyya (Abdulmohsen Ayed Al-Qahtani, Trans.). Dar Al-Maseela lil-Nashr wa Al-Tawzi'.* (Original work published 2014).

Ministry of Education. (2020).*Dalil Al-Mu'allim Al-Shamil li-Baramij Al-Tawahhud.* Ministry of Education.

Al-Wazzan, Abdulaziz. (2024).*Mustawa Ma'rifat Al-Mu'allimin bi-Al-Mumarasat Al-Mabniyya 'ala Al-Adilla fi Ta'lim Al-Tullab Dhawi Al-I'aqa Al-Fikriyya bi-Mintaqat Al-Qassim.* Majallat Al-Tarbiyya Al-Khassa wa Al-Ta'hil.

Murad, Salah, & Sulaiman, Amin. (2005). *Al-Ikhtibarat wa Al-Maqayis fi Al-'Ulum Al-Nafsiyya wa Al-Tarbawiyya* (2nd ed.). Dar Al-Kitab Al-Hadith.

References المراجع الأجنبية:

Agran, M., Spooner, F., & Singer, G. H. (2017). Evidence-based practices: The complexities of implementation. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 42*(1), 3-7.

Alatifi, N. M., Gray, K. M., & Hastings, R. P. 2023. "Knowledge and reported use of evidence-based practices by early intervention professionals working with autistic children in Saudi Arabia." *Research in Autism Spectrum Disorders, 105*. https://doi.org/10.1016/j.rasd.2023.102182

Alhossein, A. (2021). Teachers' knowledge and use of evidenced-based practices for students with autism spectrum disorder in Saudi Arabia. *Frontiers in Psychology, 12*, 741409. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.741409

Almughyiri, S. M. A. (2024). The perceptions of teachers of students with autism regarding using applied behavior analysis (ABA) to improve social skills in Saudi Arabia. *International Journal for Research in Education, 48*(3), 12-36. https://doi.org/10.36771/ijre.48.3.24-pp12-36

Almutlaq, H. (2021). Saudi special educators' perceptions of applied behavior analysis for students with autism. *World Journal of Education, 11*(4), 18-30. https://doi.org/10.5430/wje.v11n4p18

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (DSM-5). Author.

Atas, B., Ozsandikci, I., Olcay, S., & Saral, D. (2023). Opinions about evidence-based practices among special education teachers. *Journal of Evidence-Based Social Work, 20*(1), 145-157.

Baek, C., Aguilar, S. J., & Warschauer, M. 2024. "Exploring teachers' self-efficacy and willingness to provide accommodations in teaching students with autism: An intervention study." *Teaching and Teacher Education, 140.* https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104488.

Burgess, A. M., Okamura, K. H., Izmirian, S. C., Higa-McMillan, C. K., Shimabukuro, S., & Nakamura, B. J. (2017). Therapist attitudes towards evidence-based practice: A joint factor analysis. *The Journal of Behavioral Health Services & Research, 44*, 414–427.

Centers for Disease Control and Prevention. (2023). *Data and Statistics on Autism Spectrum Disorder.* CDC.Gov. https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/data.html.

Chan, F., Bezyak, J., Romero Ramirez, M., Chiu, C.-Y., Sung, C., & Fujikawa, M. (2010). Concepts, challenges, barriers, and opportunities related to evidence-based practice in rehabilitation counseling. Rehabilitation Education, 24(3), 179-190.

Cook, B. G., & Cook, S. C. (2013). Unraveling evidence-based practices in special education. *The Journal of Special Education, 47*(2), 71-82.

Cook, B. G., Tankersley, M., Cook, L., & Landrum, T. J. (2008). Evidence-based practices in special education: Some practical considerations. *Intervention in School and Clinic, 44*(2), 69-75.

Corona, L. L., Christodulu, K. V., & Rinaldi, M. L. 2017. "Investigation of School Professionals' Self-Efficacy for Working with Students With ASD: Impact of Prior Experience, Knowledge, and Training." *Journal of Positive Behavior Interventions, 19*(2), 90–101. https://doi.org/10.1177/1098300716667604.

Diery, A., Vogel, F., Knogler, M., & Seidel, T. (2020, June). Evidence-based practice in higher education: Teacher educators' attitudes, challenges, and uses. In Frontiers in Education (Vol. 5, p. 62). *Frontiers Media SA.*

Douglas, S. N., Meadan, H., & Kammes, R. (2020). Early interventionists' caregiver coaching: A mixed methods approach exploring experiences and practices. *Topics in Early Childhood Special Education, 40*(2), 84-96.

Fleury, V. P., Hedges, S., Hume, K., Browder, D. M., Thompson, J. L., Fallin, K., El Zein, F., Reutebuch, C. K., & Vaughn, S. (2014). Addressing the academic needs of adolescents with autism spectrum disorder in secondary education. *Remedial and Special Education, 35*(2), 68–79. https://doi.org/10.1177/0741932513518823.

Gregori, E., Wendt, O., Gerow, S., Peltier, C., Genc-Tosun, D., Lory, C., & Gold, Z. S. (2020). Functional communication training for adults with autism spectrum disorder: A systematic review and quality appraisal. *Journal of Behavioral Education, 29*, 42-63.

Lindgren, S., & Doobay, A. (2011). Evidence-based interventions for autism spectrum disorders. *The University of Iowa, Iowa*, 206-1.

Lindsay, S., Proulx, M., Scott, H., & Thomson, N. (2014). Exploring teachers' strategies for including children with autism spectrum disorder in mainstream classrooms. *International Journal of Inclusive Education, 18*(2), 101–122. https://doi.org/10.1080/13603116.2012.758320.

Obiakor, F. E., Bakken, J. P., & Rotatori, A. F. (Eds.). (2010). *Current issues and trends in special education: Research, technology, and teacher preparation*. Emerald Group Publishing.

Pervin, M., & Hagmayer, Y. (2022). Attitudes towards evidence-based practice of professionals working with children and adolescents with autism spectrum disorder in Bangladesh. Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research, 49(5), 861–880.

Qoronflesh, M. W., Essa, M. M., Alharahsheh, S. T., Al-Farsi, Y. M., & Al-Adawi, S. 2019. "Autism in the Gulf states: A regional overview." *Frontiers in Bioscience-Landmark, 24*(2), 334–346.

Reddy, L. A., Lekwa, A., & Shernoff, E. (2021). Comparison of the effects of coaching for general and special education teachers in high-poverty urban elementary schools. *Journal of learning disabilities, 54*(1), 36-53.

Richardson, V. (2001). Teaching: Trends in Research. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (pp. 15483–15487). Elsevier. https://doi.org/10.1016/b0-08-043076-7/02453-0.

Russo-Campisi J. (2017). Evidence-based practices in special education: Current assumptions and future considerations. *Child & Youth Care Forum, 46*(2), 193–205. https://doi.org/f92g66

Scheeler M. C., Budin S., Markelz A. (2016). The role of teacher preparation in promoting evidence-based practice in schools. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal, 14*(2), 171–187.

Simpson, R. L. (2005). *Autism spectrum disorders: Interventions and treatments for children and youth.* Corwin Press.

United Nations. (2015). *Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development*. United Nations.

Al-Harthei, H. (2026). Common Manifestations of Cognitive Failures Among Academically Struggling Students at the Islamic University of Madinah, *Journal of Educational Science, 14* (1), 238 - 270. 10.54643/1951-014-001-008

Common Manifestations of Cognitive Failures Among Academically Struggling Students at the Islamic University of Madinah

Dr. Helal Mohammed Al-Harthei
Associate Professor of Psychology
Islamic University of Madinah
helal@iu.edu.sa

Abstract:

The aim of this study was to reveal the manifestations of cognitive failures among students who are academically struggling at the Islamic University of Madinah, which are attributed to the difference in the student's academic specialization, or the difference in the academic year, or due to the mutual interaction between the academic specialization and the academic year. The study used the descriptive comparative approach, through the administration of the cognitive failure scale, prepared by Broadbent and colleagues (Broadbent, et al., 1982), based on a sample of (436) students who are struggling academically at the Islamic University of Madinah. The results showed high prevalence of manifestations of cognitive failures in the study sample, and their order was as follows: distraction, then lack of concentration, then mental wandering, then memory problems, then general forgetfulness, then social interaction, then problems remembering names, then general errors, with no statistical differences attributed to the academic specialization, the student's academic year, or the mutual interaction between the two variables. Based on these results, the study made a number of recommendations and proposals.

Keywords: Cognitive failures- academically struggling students.

الحارثيّ، هلال. (2026). مَظاهِرُ الإِخْفَاقَاتِ المَعْرِفِيَّةِ الشّائِعَةِ لَدَى الطُّلّابِ المُتَعَثِّرِينَ دراسيًّا بِالْجَامِعَةِ الإِسْلامِيَّةِ بِالْمَدِينَةِ المُنَوَّرَةِ. *مجلة العلوم التربوية*، *14* (1)، 238 - 270. 10.54643/1951-014-001-008

مَظاهِرُ الإِخْفَاقَاتِ المَعْرِفِيَّةِ الشّائِعَةِ لَدَى الطُّلّابِ المُتَعَثِّرِينَ دراسيًّا بِالْجَامِعَةِ الإِسْلامِيَّةِ بِالْمَدِينَةِ المُنَوَّرَةِ

د. هلال محمّد الحارثيّ[1]

المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن مظاهر الإخفاقات المعرفيّة الشّائعة لدى طلاب الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، وعلاقة ذلك باختلاف التّخصص الأكاديمي أو السنة الدّراسية. أو التفاعل المتبادل بينهما. واستخدمت الدّراسة المنهج الوصفي المقارن، من خلال تطبيق مقياس الإخفاق المعرفي، الذي طوّره برودبينت وزملاؤه (Broadbent, et al., 1982)، على عيّنة مكونة من (436) طالبًا من الطّلّاب المتعثّرين دراسيًّا بالجامعة. وأظهرت النّتائج وجود مظاهر الإخفاقات المعرفية لدى أفراد عينة الدراسة بدرجة مرتفعة، وفق التّرتيب التّالي: تشتت الانتباه، ثم نقص في التّركيز، ثم الشرود الذهني، ثم مشكلات الذاكرة، ثم النّسيان العام، ثم التّفاعل الاجتماعي، ثم مشكلات تذكر الأسماء، ثم الأخطاء العامة، مع عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا في الإخفاقات المعرفية تعزى إلى التخصص الأكاديمي أو السنة الدّراسية، كما لم يكن هناك أثر دال إحصائيًّا للتفاعل بين التّخصص الأكاديمي والسنة الدّراسية. وبناءً على هذه النّتائج، قدمت الدّراسة عددًا من التّوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: الإخفاقات المعرفية- الطلاب المتعثرون دراسيًّا.

(1) أستاذ علم النّفس المشارك بالجامعة الإسلاميّة بالمدينة المنوّرة، helal@iu.edu.sa

مقدمة:

تُعَدُّ دراسة العمليات المعرفيّة من أبرز اهتمامات علم النّفس التّربوي ، وبما أن الإخفاقات المعرفيّة هي أحد أهم التّحديات والمشكلات التي تواجه بعض الطّلّاب الجامعيين ، فقد اكتسبت أهمية خاصة من ناحية دراسة علاقتها بالعديد من المتغيرات الأكاديمية ، وذلك من منطلق أن بيئة الطالب الجامعي مليئة بالمثيرات الحسية التي تتزاحم على لفت انتباهه ، وبالتّالي فإنه ليس من المستغرب أنه لا يستطيع استقبال ومعالجة كل المثيرات الحسية في آن واحد؛ نظرًا إلى محدودية ذاكرة الإنسان الحسية ، ولذلك قد يقع الطالب في دائرة الإخفاقات المعرفيّة (حمد ، 2019) ، والتي تتمثل في فشل الطالب في بعض العمليات المعرفيّة كالانتباه والإدراك والتّذكر ، والتي قد تزداد أو تتكرر في ظل ظروف وضغوط معينة كالإجهاد أو الضوضاء أو غيرها (الحراملة ، 2019).

وللإخفاق المعرفيّ تأثير على التحصيل الأكاديمي؛ بسبب استغراق الطالب في أحلام اليقظة أثناء المحاضرة ، أو عندما يحاول الانشغال بالبحث عن أي شيء رغم وجوده أمامه ، أو ما شابه ذلك من أعمال (علي ، 2020) ، أي أن تحصيله العلمي قد يتأثر بضعف العمليات العقلية المعرفيّة المسؤولة عن استقبال ومعالجة المعلومات في الدماغ ، كالانتباه والإدراك والذاكرة ، وقد يؤدي ذلك إلى تعثره دراسيًّا (جبر وفرجاني ، 2023).

وهناك أسباب وعوامل متعددة للإخفاقات المعرفية ، والتي بدورها قد تؤثر على أداء الطالب ، وتتسبب في وقوعه في أخطاء ومظاهر الإخفاق المعرفي ، مثل المثيرات البيئية المشتتة للانتباه ، أو إصابات الحوادث التي تصيب الرأس ، أو الأمراض والالتّهابات المعدية ، أو عوامل فسيولوجية كالاضطرابات النّفسية والقلق والأرق والإجهاد (Majid , 2022) ، أو قد تكون أسباب مؤقتة كالفشل أو الإحباط في إنجاز مهمة أو عمل ما ، ثم يزول هذا السبب بعد هذا العمل (النعيمي ، 2001) ، أو أسباب شخصية تتعلق بقدرات الطالب الإدراكية ، أو أسباب خارجية تتعلق بالبيئة الخارجية المحيطة به (الخيلاني ، 2008) ، أو قد تكون بأسباب أفكار ومعارف خاطئة أو غير عقلانية لدى الطالب (التميمي ومهدي ، 2015).

وفي ضوء ما ذهب إليه الحربي (2015) من أن الإخفاقات المعرفية هي إحدى مشكلات الطلاب التّربوية والنّفسية الهامة ، التي لم تحظ بالاهتمام الكافي من قبل الباحثين والدارسين ، وكذلك نتائج مجموعة من الدّراسات التي أظهرت التّأثير الذي تحدثه الإخفاقات المعرفية على مستوى التّحصيل الأكاديمي للطلاب ، مثل نتائج دراسة (Khera & Rangasamy , 2021) ،

و(Majid , 2022) ، والتّي خلصت إلى وجود ارتباط بين الإخفاق المعرفي ومخرجات التّعلم ، حيث يرتبط الإخفاق المعرفي بالتّعثر الأكاديمي لدي طلاب الجامعة.

وعلى هذا الأساس تأتي هذه الدّراسة للكشف عن مظاهر الإخفاقات المعرفيّة لدى الطّلّاب المتعثّرين بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة ، والتعرف على علاقتها بالتّخصص الأكاديمي ، والسنة الدّراسية للطالب.

مشكلة الدّراسة:

يعد التعثر الدراسي أحد أبرز مشكلات الميدان التربوي ، والتي يأتي من أسبابها وقوع الطالب في دائرة الإخفاق المعرفي إثر وجود خلل أو قصور في العمليات المعرفيّة المسؤولة عن معالجة المعلومات ، مثل الانتباه والإدراك والتّذكر ، بمعنى عدم قدرة الطالب على تركيز انتباهه على المهام الدّراسية بشكل مناسب؛ مما يؤدي إلى تحويل انتباهه إلى مهام أخرى بعيدة عن الموضوع الرئيس للدراسة ، أو أن يفشل الطالب في الاستجابة للمثيرات الحسية أو يعجز عن تفسيرها (Deprince & Freyd , 2004).

ويعزو برودبنت وزملاؤه (Broadbent , et al. , 1982) فشل بعض الطلاب في إنجاز التّكليفات والمهام والواجبات اليومية المعتاد إنجازها في الحياة اليومية إلى أسباب عدة ، من أبرزها ما سّموه بمظاهر الإخفاقات المعرفية ، والتّي ترتبط بالعمليات العقلية المعرفية كالإحساس والانتباه والإدراك والتّفكير والذاكرة ومعالجة المعلومات (صالح ، 2014).

وبما أن الطالب الجامعي يقوم بالعديد من الأعمال والمهام اليومية التي تعتمد على فعالية النّظام المعرفي لديه ، فإنه قد يعجز أحيانًا عن معالجة بعض المعلومات التي يتلقاها ، سواء من حيث انتباهه لها أو من حيث إدراكها ، أو في تذكر التّجارب والخبرات المرتبطة بها ، أو في استخدامها وتوظيفها في أداء مهمة محددة ، فإنه قد يتعرض لما يسمى بالفشل المعرفي (Daniel & Jessica , 2005).

ومن هذا المنطلق فقد نشأ الإحساس بمشكلة الدراسة من طبيعة عمل الباحث ، خلال قيامه بدراسة الحالات الإرشادية للطّلاب المتعثرين ، إبان عمله مديرًا لمركز الإرشاد الطّلابي بالجامعة ، ومقابلته للطلاب وحواراته معهم ، وملاحظته لظهور بعض مظاهر الإخفاقات المعرفية عليهم بشكل واضح ، فتشكلت في ذهنه فكرة أوّليّة تدور حول أهمية إجراء دراسة لمعالجة هذا الموضوع ، ثم تبلورت من خلال لقاءاته مع بعض أعضاء هيئة التدريس وتكرار شكواهم من ظهور بعض السلوكيات لدى بعض الطلاب ، والمتمثلة عدم التركيز والانتباه أثناء المحاضرات ، وانشغال بعضهم بأمور

جانبية بعيدة عن موضوع المحاضرة ، أو عزوفهم عن المشاركة في النّقاشات الشفهية ، أو الامتناع عن المشاركة في الأعمال الجماعية مع بقية الطلاب ، وكذلك عدم الالتزام بمواعيد الاختبارات ، أو المحاولات المتكررة لتأخير مواعيد تسليم الواجبات والتكليفات إلى آخر فرصة ممكنة ، ومحاولة اعتماد بعضهم على الآخرين في أدائها.

وبناء على ما سبق ، ونتيجة لاطلاع الباحث على الأدب النظري والدراسات التي تناولت هذا الموضوع ، واتفاق أغلبية هذه الدراسات على أهمية دراسته ، وبحث تأثيره على نواتج التعلم ، فتأكد لدى الباحث مدى الحاجة إلى دراسته لدى هذه الفئة من الطلاب خاصّة؛ الأمر الذي قد يسهم في التوظيف المناسب للمعلومات المترتبة على هذه الجهود العلميّة في معالجة ما يواجه الطلاب من تحديات ومشكلات تؤثر على تحصيلهم الدّراسي ، خاصّة وأن هذه الدراسات لم تدرسه عند الطلاب المتعثرين دراسيًّا تحديدًا ، وبذلك يُمكن تحديد مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤالين التاليين:

1. ما مظاهر الإخفاقات المعرفيّة الشائعة لدى الطّلّاب المتعثّرين دراسيًّا بالجامعة الإسلاميّة بالمدينة المنوّرة؟
2. هل توجد فروق دالة إحصائيًّا في مظاهر الإخفاقات المعرفية لدى طلاب الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة تعزى إلى اختلاف التّخصص الأكاديميّ (نظريّ ، وتطبيقيّ) ، أو السنة الدّراسية (الأولى ، والثانية ، والثالثة ، والرابعة) ، أو التّفاعل المتبادل بينهما؟

أهداف الدّراسة:

1. التّعرف على مظاهر الإخفاقات المعرفيّة الشائعة لدى الطّلّاب المتعثّرين دراسيًّا بالجامعة الإسلاميّة بالمدينة المنوّرة.
2. الكشف عن الفروق في مظاهر الإخفاقات المعرفيّة لدى الطّلّاب المتعثّرين دراسيًّا بالجامعة الإسلاميّة بالمدينة المنوّرة التي تعزى إلى اختلاف التّخصص الأكاديميّ أو السّنة الدّراسية ، أو التّفاعل المتبادل بينهما.

أهميّة الدّراسة:

تكمن أهمية الدّراسة الحالية في أهمية المتغيّرات التي تناولتها ، وأهمية عيّنة الدّراسة ، وهم: الطّلّاب المتعثّرون دراسيًّا ، ويمكن تلخيص ذلك في النقاط التّالية:

أوّلًا- الأهميّة النّظريّة:

1. التعرف على مظاهر الإخفاقات المعرفيّة الشائعة لدى طلاب الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة ، وعلاقتها باختلاف التّخصص الأكاديمي والسنة الدّراسية.
2. تسليط الضوء على موضوع الإخفاقات المعرفية؛ كونها تمثل مظهرًا سلوكيًّا شائعًا بين الطلاب المتعثرين ، وسببًا من أسباب التعثر الدراسيّ.
3. توفير نتائج بحثية قد تسهم في تقديم مقترحات وحلول لمشكلة الإخفاقات المعرفيّة لدى الطّلّاب بصفة عامة ، والطّلّاب المتعثّرين دراسيًّا بصفة خاصة.
4. تزويد المكتبة العربية بدراسة حديثة في مجال الكشف عن مظاهر الإخفاقات المعرفية لدى الطلاب المتعثرين دراسيًّا في ضوء تخصصاتهم الأكاديمية وسنوات الدراسة.

ثانيًا- الأهمية التّطبيقيّة:

1. تقدم نتائج الدراسة تصورًا عن أبرز مظاهر الإخفاقات المعرفية التي تحتاج إلى وضع برامج تربوية وإرشادية ، وورش عمل لمعالجتها؛ مما ينعكس أثره على التحصيل الأكاديمي لدى الطلاب.
2. قد تفيد نتائج الدّراسة أعضاء هيئة التّدريس في الجامعات في معرفة مظاهر الإخفاقات المعرفيّة ، وبالتّالي مساعدتهم في تطوير الخطط الدّراسية ، وتحسين أساليب وطرائق التدريس ، خاصة التي ترتبط بالعمليات العقلية المعرفية.

حدود الدّراسة:

- **الحدود الموضوعيّة**: الكشف عن مظاهر الإخفاقات المعرفيّة الشّائعة لدى الطّلّاب المتعثّرين دراسيًّا بالجامعة الإسلاميّة بالمدينة المنوّرة ، وعلاقتها ببعض المتغيرات.
- **الحدود المكانيّة**: جميع كليات الجامعة الإسلاميّة بالمدينة المنوّرة ، وهي على النّحو التّالي:
  - الكليات النّظريّة ، وهي: الشريعة ، والقرآن الكريم ، والحديث الشريف ، والدعوة والعقيدة ، والأنظمة والاقتصاد ، واللغة العربية والدّراسات الإنسانية.
  - الكليات التّطبيقية ، وهي: الهندسة ، والحاسب الآلي ، والعلوم ، والسنة الأولى المشتركة.
- **الحدود البشريّة**: الطّلّاب المتعثّرون دراسيًّا بالجامعة الإسلاميّة بالمدينة المنوّرة.
- **الحدود الزمانيّة**: تم تطبيق أدوات الدّراسة في الفصل الدّراسيّ الثّاني لعام 1445هـ.

مصطلحات الدّراسة:

- الإخفاق المعرفي ، هو: "فشل الفرد في التّعامل مع المعلومة التي تواجهه ، سواء كان ذلك في عملية الانتباه إليها وإدراكها ، أو في تذكر الخبرة المرتبطة بها ، أو في عملية توظيفها لأداء مهام ما" (Broadbent , et al. , 1982 , 114).
- ويعرفه الباحث إجرائيًّا ، بأنه: الدرجة التي يحصل عليها الطالب المفحوص على مقياس الإخفاقات المعرفية المستخدم في هذه الدراسة ، والتي تتراوح ما بين (25 – 125) درجة ، وكلما كانت الدرجة مرتفعة كلما زاد الميل نحو الإخفاق المعرفي.
- الطالب المتعثّر دراسيًّا ، هو: الطالب الذي يواجه صعوبات وتحديات تعيق مسيرته الدراسية عن تحقيق النجاح الأكاديميّ وفقًا لأنظمة ولوائح المؤسسة التعليمية التي يدرس فيها ، وقد يكون ذلك بسبب عوامل شخصية ، أو اجتماعية أو نفسية ، أو أسرية ، أو غيرها (Finnan & Kombe , 2011).
- ويعرفه الباحث إجرائيًّا ، بأنّه: الطالب المنتظم الذي يقل معدله التّراكمي عن (2.75)؛ مما أدى تأخره في خطته الدراسية.

الإطار النّظريّ:

مفهوم الإخفاق المعرفي:

استخدم برودبنت (Broadbent) مصطلح الإخفاق المعرفيّ للإشارة إلى الأخطاء المعرفيّة المختلفة كالانتباه ، والإدراك ، والذاكرة ، وما يرافق ذلك من عدم القدرة على السيطرة عليها أو تجنبها (Bruce , et al. , 2007) ، وبذلك فقد عرّف الإخفاقات المعرفيّة بأنها: مجموعة من الأخطاء والهفوات التي تحدث في الأداء أو النّشاط اليومي المتكرر الذي يقوم به الفرد (حسن ، 2019).

مظاهر الإخفاقات المعرفيّة:

يشير كل من النّجار (2020) ، وكرماش والبزون (2018) إلى أن الإخفاقات المعرفيّة تأتي نتيجة لتشتت ذهن الفرد ، وفشله في ترميز المعلومات ومعالجتها بطريقة يستطيع استرجاعها وتوظيفها في حياته.

ويرى برودبنت (Broadbent) أن الإخفاق المعرفي يظهر من خلال:

1. فشل أو تشتت الانتباه ، وهو: عدم القدرة على اختيار المثيرات الحسية المهمة ، والتّركيز أو الانتباه إليها ، ما يؤدي إلى عدم القدرة على التّكيف مع البيئة المحيطة.
2. فشل الإدراك ، وهو: عدم القدرة على تفسير المعلومات وفق معنى ومدلولات المثيرات الحسية بطريقة يمكن تفسيرها وفهمها.
3. فشل الذاكرة ، وهو: عدم قدرة الفرد على استرجاع المعلومات والخبرات المخزنة في الذاكرة.
4. فشل الأداء ، وهو: عدم قدرة الفرد على الاستفادة من المعلومات والمثيرات التي تم الانتباه لها وإدراكها؛ من أجل توظيفها في موقف مشابهة ، أي الفشل في انتقال أثر التّعلم.

خصائص الطّلّاب ذوي الإخفاقات المعرفيّة المرتفعة:

يظهر لدى الطّلّاب المتعثّرين دراسيًّا بعض مظاهر الإخفاقات المعرفيّة على شكل استغراق الطالب في أفكاره الخاصة أثناء حضور المحاضرات ، وتجنبه الأعمال التي تتطلب جهدا عقليًّا مستمرًا ، وانشغاله بأمور جانبية بعيدة عن موضوع المحاضرة ، وعزوفه عن المشاركة في النّقاشات الشفهية على الرغم من معرفة الإجابة ، وعدم اهتمامه بما يعرض أمامه من رسومات بيانية ، وأشكال ، ومفاهيم للدرس ، وكذلك عزوفه عن المشاركة في الأعمال والواجبات والتّكليفات الجماعية مع زملائه ، وعدم قدرته على تذكر إجابات الأسئلة رغم سهولتها ، أو عدم القدرة على تذكر التّكليفات والواجبات والمهام اليومية المطلوبة منه ، أو إخفاقه في أداء وإنجاز بعض الأعمال السهلة أو المعتادة لديه سابقًا (جبر وفرجاني ، 2023).

ويتصف الطّلّاب ذوي الإخفاق المعرفي المرتفع بضعف مستوى مهارات التّخطيط والتّنظيم الذاتي ، وعدم القدرة على تحديد أهدافهم بدقة ، وتشتت انتباههم ، وكذلك ضعف قدراتهم على مراقبة الذات ، وانخفاض مستوى دافعية التّعلم لديهم (النّقيب ، 2017).

النّظريات والنّماذج المفسرة للإخفاقات المعرفيّة:

أوّلًا- نظرية أو نموذج المرشح لبرودبنت (Filter Theory):

تقوم هذه النّظرية على أساس أن قدرة نظام معالجة المعلومات لدى الفرد محدودة ، وبالتّالي فإن الانتباه يقوم على نظام تصفية (فلترة وترشيح) لاختيار بعض المثيرات التي تهمه ويتجاهل

الأخرى التي لا تهمه ، ويحدث ذلك من خلال الحواس الخمس؛ لأن نظام معالجة المعلومات لا يسمح بمعالجة أكثر من معلومة واحدة في وقت واحد ، وبالتّالي فإن تعرض الفرد لمثيرين أو أكثر في نفس اللحظة يؤدي إلى الانتباه إلى أحدهما ، وتجاهل الآخر ، وتقوم هذه النّظرية على الافتراضات التّالية:

1. لا يستطيع النّظام الحسي البشري استيعاب الكم الهائل من مثيرات ومعلومات البيئة المحيطة ، فقدرته محدودة ، وبالتّالي فمن الضروري إجراء فلترة وانتقاء لبعض المثيرات.
2. تستقبل الحواس الخمس المثيرات المختلفة (السمعية والبصرية والحسية والشمية والذوقية) ، ثم تقوم بتحليلها في البداية وإرسالها إلى الذاكرة قصيرة المدى ، حيث تتم معالجتها ثم نقلها إلى الذاكرة طويلة المدى.
3. يقوم المرشح الانتقائي بإجراء سلسلة من التّحليلات المركزية لهذه المعلومات ، حيث يتم تحديد معلومات محددة يحتاجها الفرد ويهمل الأخرى غير المفيدة.
4. يتم نقل المعلومات من المرشح الانتقائي إلى النّظام المعرفي ذي السعة المحدودة حيث يتم ترميزها وتفسيرها.
5. تحدث حالات الإخفاقات المعرفيّة عندما لا يتم استيفاء أي من المبادئ المذكورة السابقة (السعدي ، 2017).

ثانيًا- نظرية الإضعاف لتريزمان (Terisman Theory):

اقترحت تريزمان (Treisman , 1960) تعديلًا أساسيًا على نموذجها بناء على نموذج برودبنت (Broadbent) ، وطوّرته في تجارب الاستماع المزدوج التي يستمع فيها المفحوص إلى رسالتّين مختلفتين في وقت واحد باستخدام سماعتين متصلتين بكل منهما في أذن واحدة. وأظهرت النّتائج أن كل ما يرد إلى الأذن يمكن سماعه ، لكن المنبهات القوية تضعف وتمنع المنبهات الضعيفة من المرور إلى مرحلة الوعي ، وهناك فرصة جيدة لأن يكرر المرشح الكلمات في رسالة لم ينتبه لها ، خاصة إذا كان محتواها مشابها للرسالة القوية (دعدوش والمنصوري ، 2019).

ثالثًا- نظرية معالجة المعلومات لميلر (Information Processing Theory):

تقوم هذه النّظرية على افتراض أن تلقي المعلومات هو أساس عملية التّعلم ، وهذه العملية المعقدة والمركبة من نظام العمليات العقلية المعرفيّة تنتقل من خلالها المثيرات من المستقبلات

الحسية إلى الذاكرة قصيرة المدى، ثم تنتقل إلى الذاكرة طويلة المدة، حيث يتم تخزينها للاسترجاع عند الضرورة، وتفترض هذه النّظرية أن الفشل في التّرميز ومن ثم التّخزين هو أحد أهم أسباب الإخفاقات المعرفيّة وأحد مظاهرها (حميد، 2022).

رابعًا- نظرية ونموذج التّفكك- الفشل المعرفي (Cognitive Failure—Dissociation Model):

يشير النّموذج إلى أن الأفراد يواجهون المعلومات من مصادر متعددة، وبالتّالي يعملون على التّكيف معها، ويعد التّفكك من أبرز الأساليب التي يستخدمها الأفراد عندما يواجهون صعوبة في معالجة المعلومات، بما في ذلك الخبرة والذاكرة والعاطفة والإحساس والسلوك الجسدي وأحلام اليقظة. وتوصل فرايد وآخرون (Freyd & Colleagues, 1988) إلى أن الأفراد ذوي المعدلات العالية من التّفكك لديهم تداخل أكبر من نظرائهم من المستوى الأدنى؛ مما يعني أن الأشخاص الذين يعانون من التّفكك المتكرر يتخلفون في المهام التي تتطلب اهتماما انتقائيًّا (العتابي، 2013؛ Freyd, et, al., 1998).

مفهوم التّعثر الدّراسي:

يعد التّعثر الدّراسي مشكلة لا تكاد تخلو منه مؤسسة تعليمية، وهو موضوع مقلق كونه يتعلق باستقرار الطّلّاب النّفسي والأكاديمي والاجتماعي، ومستقبلهم الوظيفي، وربما تؤدي هذه المشكلة إلى تسرب الطالب من المدرسة أو الجامعة، وهذا هدر تربوي يقلق المسؤولين في الجامعات، ويقيض جهودهم المبذولة لتطوير عملية التّعليم (الشريدة، 2021).

وللتعثر الأكاديمي مظاهر رئيسة تظهر في تكرار الرسوب في المقررات الأكاديمية، وله مظاهر ثانوية مثل قصور الانتباه، والتّشتت، وضعف الإدراك، وسلبية النّقاش داخل المحاضرة، والعزوف عن المشاركة في المناقشة أثناء المحاضرة، والشعور بالنّقص، وضعف الثقة بالنّفس، وتدني مفهوم الذات، وتكرار التّأخر والغياب (أحمد، وعثمان، 2017).

العلاقة بين الإخفاق المعرفي والتّعثر الدّراسي:

من التّحديات الأكاديمية التي قد تواجه الطلاب وتؤدي إلى تعثرهم الدّراسيّ مشكلة الإخفاقات المعرفيّة، وذلك عند فشل الطالب في الاستجابة للمثيرات الحسية المختلفة؛ نتيجة للقصور في العمليات المعرفيّة العقلية المتعلقة بعمليات استقبال المعلومات ومعالجتها، مثل الإحساس والانتباه والإدراك والتّذكر ومعالجة المعلومات بطريقة صحيحة (النّجار، 2020).

وبما أن الإخفاق المعرفي يعد من أكثر مشكلات الطلاب ، وذلك بتأثيره المباشر على أدائهم الأكاديمي ومهاراتهم الحياتية المختلفة؛ لذلك فإن التّعامل معه يعد أمرًا بالغ الأهمية ، خاصة في الأوساط الأكاديمية ، وذلك من حيث الاهتمام بتنويع طرائق التّدريس أو تنفيذ البرامج التّدريبية التي تهدف إلى معالجة هذه المشكلة ، ولا سيما لدى الطّلّاب الذين يعانون من التّعثر الأكاديمي (الحضيري ، 2024).

أسباب الإخفاقات المعرفيّة التي تؤدي إلى التّعثر الدّراسي:

لخّص ستيرنبرغ (Sternberg, 2003) أسباب الإخفاقات المعرفية التي قد تؤدي إلى التعثر الدراسيّ ، في النّقاط التّالية:

1. **فشل التّرميز، وهو**: عدم قدرة الطالب على استرجاع المعلومات من ذاكرته بسبب عدم ترميز المعلومات بشكل صحيح في ذاكرته ، أو بسبب عدم الانتباه للمثيرات الحسية المُستقبلة؛ مما قد يؤثر على العمليات المعرفيّة التي تليها ، ويؤدي إلى تعثر الطالب دراسيًّا.
2. **الاضمحلال، وهو**: ضعف وتحلل الذكريات بمرور الوقت ، وفقدان ارتباطها بالمعلومات الأخرى ذات الصلة.
3. **التّداخل، وهو**: ضعف القدرة على استرجاع المعلومات ولو بشكل جزئي بسبب وجود معلومات أخرى ، وهناك نوعان من التّداخل يؤثران على استرجاع المعلومات ، وهما:

   أ. **التّداخل القبلي، وهو**: عدم القدر على تعلم أشياء جديدة مما سبق تعلمه.

   ب. **التّداخل البعدي، وهو**: عدم القدرة على استرجاع ما سبق تعلمه.

   وينتج عن ذلك تشوه للمعلومات المكتسبة حديثًا ، ما قد يؤثر سلبًا على أداء الطالب ، ويؤدي إلى تعثره الدّراسي.
4. **المنع، وهو**: عدم القدرة على بناء تمثيلات معرفية ، وقدرة الذاكرة على ربط المثيرات الحسية الجديدة بالمعلومات ذات الصلة؛ مما يجعل التّعلم بلا معنى ، ويؤدي إلى تعثر الطالب دراسيًّا.

الدّراسات السابقة:

يتناول هذا الجزء البحوث والدّراسات السابقة ذات الصلة بالإخفاقات المعرفية ، وتم ترتيب عرضها وفقًا لتسلسلها الزمني من الأقدم إلى الأحدث ، وذلك على النّحو التّالي:

أظهرت نتائج دراسة الشمري (2016) انخفاض مستوى الإخفاق المعرفي لدى عينة من طلبة جامعة بغداد ، مع وجود فروق إحصائية لصالح التّخصصات الإنسانية ، واستخدمت الدّراسة المنهج الوصفيّ ، من خلال تطبيق مقياس الإخفاق المعرفي (CFQ) ، لبرودبينت وآخرين (Broadbent , et al. , 1982) ، على عينة عشوائية مكونة من (200) طالب وطالبة ، من التّخصصات العلمية والإنسانية.

وأظهرت نتائج دراسة الجمال وآخرون (2018) ارتفاع مستوى الإخفاق المعرفي لدى عينة من طلبة كلية التّربية بجامعة الزقازيق بمصر من مرتفعي قلق الاختبار ، وانخفاضه لدى منخفضي قلق الاختبار ، مع وجود فروق إحصائية في الإخفاق المعرفي لصالح الطلبة مرتفعي قلق الاختبار ، وعدم وجود تأثير دال إحصائيًّا للتخصص الأكاديمي (علمي- أدبي) ، أو الفرقة الدّراسية (الأولى- الرابعة) ، أو التّفاعلات الثنائية والثلاثية بينهم على درجات الإخفاق المعرفي ، واستخدمت الدّراسة المنهج الوصفي ، من خلال تطبيق مقياس الإخفاق المعرفي لبرودبينت وآخرين (Broadbent , et al. , 1982) ، على عينة مكونة من (541) طالبًا وطالبة من طلبة الكلية.

وأظهرت نتائج دراسة عبد الرؤوف (2019) وجود مستوى متوسط من الإخفاق المعرفي لدى عينة من طلاب جامعة المنوفية بمصر ، مع عدم وجود فروق جوهريه تعزى إلى التّخصص الأكاديمي ، أو المستوى الدّراسي ، أو التّفاعلات بينهما ، واستخدمت الدّراسة المنهج الوصفي ، من خلال تطبيق مقياس الإخفاق المعرفي (من إعداد الباحث) ، على عينة عشوائية مكونة من (390) طالبا وطالبة ، من طلبة بعض الكليات العلمية والأدبية.

وأظهرت نتائج دراسة أميلا وآخرون (Amela et al. , 2020) ارتفاع مستوى الإخفاق المعرفي لدى عينة من الطلاب مرتفعي القلق بجامعة سراييفو بالبوسنة والهرسك ، واستخدمت مقياس الإخفاق المعرفي (CFQ) ، لبرودبينت وآخرين (Broadbent , et al. , 1982) ، على عينة مكونة من (175) طالبا وطالبة ، من طلبة كلية الطب ، وقسم علم النّفس ، الدارسين بالسنة الأولى.

وأظهرت نتائج دراسة قدوري (2021) انخفاض مستوى الإخفاق المعرفي لدى عينة من طلبة جامعة بغداد بالعراق ، مع وجود فروق إحصائية لصالح التّخصصات الإنسانية ، واستخدمت الدّراسة المنهج الوصفي التّحليلي ، من خلال تطبيق مقياس الإخفاق المعرفي للركابي (2011) ، على عينة مكونة من (200) طالب وطالبة من طلبة الجامعة.

وأظهرت نتائج دراسة شعيب ورسلان (2022) عدم وجود فروق إحصائية في مستوى الإخفاق المعرفي تعزى إلى التّخصص الأكاديمي لدى عينة من طلبة كلية التّربية بجامعة المنوفية بمصر ، واستخدمت الدّراسة المنهج الوصفي ، من خلال تطبيق مقياس الإخفاق المعرفي (من إعداد الباحثين) ، على عينة مكونة من (557) طالبا وطالبة من الطلاب المعلمين بكلية التّربية.

وأظهرت نتائج دراسة قاسم (2023) ارتفاع مستوى الإخفاق المعرفي لدى عينة من طلبة جامعة واسط بالعراق ، مع عدم وجود فروق إحصائية تعزى إلى التّخصص الأكاديميّ ، واستخدمت الدّراسة المنهج الوصفي ، من خلال تطبيق مقياس الإخفاق المعرفي (من إعداد الباحثة) ، على عينة عشوائية مكونة من (400) طالب وطالبة من طلبة الجامعة.

وأظهرت نتائج دراسة عيسى (2024) وجود فروق إحصائية في مستويات الإخفاقات المعرفية تعزى إلى المستوى الدّراسي ، لصالح طلاب المستوى الدّراسي الأول بكلية التّربية بجامعة سوهاج بمصر ، واستخدمت الدّراسة المنهج الوصفي ، من خلال تطبيق مقياس الإخفاق المعرفي (من إعداد الباحث) ، على عينة مكونة من (205) طالبًا وطالبة من طلبة الكلية.

التّعقيب على الدّراسات السابقة:

من خلال استعراض الدّراسات السابقة يتضح أن هذه الدّراسة تتفق معها في أهدافها ، كما تتفق معها في الإجراءات المتبعة في تصميم منهج الدّراسة (المنهج الوصفي) ، ومعالجة متغيراتها ، وطريقة اختيار عينة الدّراسة من طلبة الجامعة ، إلّا أن هذه الدراسة تعد-على حد علم وإمكانات الباحث- الدّراسة الأولى التي درسته لدى الطلاب المتعثرين دراسيًّا. كما أن نشوء مشكلتها جاء من الميدان الأكاديمي ، من خلال خبرة الباحث العملية ، وملاحظته الشخصية اليومية.

وأفادت الدّراسة الحالية مما سبقها من دراسات تناول هذا الموضوع ، في توظيف كثير من الجهود السابقة لتشخيص المشكلة بشكل دقيق ، ومعالجتها بشكل شمولي ، وكذلك صياغة العنوان ، واختيار المنهج البحثي الملائم لتحقيق أهدافها ، كما وجهتها إلى بعض البحوث والدّراسات السابقة ، واختيار أداتها.

إجراءات الدّراسة:

منهج الدّراسة: المنهج الوصفيّ المقارن؛ وذلك لملائمته لمشكلة الدّراسة ، ومدى قدرته على وصف هذه المشكلة وتحليلها وتفسيرها ، ومقارنة نتائجها.

مجتمع الدّراسة وعيّنتها:

تكوّن مجتمع الدّراسة من جميع الطّلّاب المتعثّرين دراسيًّا بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة ، والبالغ عددهم (562) طالبًا ، وفق النّظام الأكاديمي الإليكتروني للجامعة (E-Register) ، والذين تصنفهم لائحة عمادة القبول التّسجيل طّلّابًا متعثّرين دراسيًّا.

ونظرًا لصغر حجم مجتمع الدّراسة ، فقد تم تطبيق أداة الدّراسة على جميع أفراده ، وذلك باستخدام أسلوب الحصر الشامل ، وقد أجاب منهم على المقياس بشكل كامل وصالح للتحليل الإحصائي (436) طالبًا ، أي ما نسبته (77.58%) من مجتمع الدّراسة ، وبلغ متوسط أعمارهم (20.75) سنة ، بانحراف معياري (1.49) ، وذلك بعد استبعاد استجابات العينة الاستطلاعية المكونة من (30) مشاركًا ، وكذلك استبعاد (96) استمارة كانت غير صالحة للتحليل الإحصائي ، والجدول التّالي يوضح خصائص عينة الدّراسة وفق متغيراتها:

جدول (1)

توزيع أفراد عينة الدّراسة حسب متغيرات الدّراسة (ن= 436)

المتغيّر	الفئة	التّكرار	النّسبة المئوية
السنة الدّراسية	الأولى	162	% 37.6
	الثانية	127	% 29.11
	الثالثة	102	% 23.40
	الرابعة	45	% 10.32
التّخصص الأكاديميّ	نظريّ	260	% 59.63
	تطبيقيّ	176	% 4.037
المجموع الكلي		436	% 100

أدوات الدّراسة:

مقياس برودبنت للفشل المعرفي:

استخدمت الدّراسة مقياس الإخفاق المعرفي (CFQ) ، لبرودبينت وآخرين (Broadbent , et al. , 1982) ، والذي قنّنه على البيئة العربية مجدي جمعة حمد (2018) ، وتم اختياره لعدة مبررات أهمها وضوح مفرداته من حيث المعنى والصياغة اللغوية ، وتمتعه بصدق وثبات مناسب؛ مما جعله يكسب ثقة العديد من الدّراسات التي استخدمته بعد ترجمته إلى لغات مختلفة كالألمانية ، والهولندية ، والعبرية ، والإسبانية ، وهو ما يدل على دقة هذا المقياس ومناسبته لأهداف الدراسة (عبد اللطيف ، 2020).

ويتكون المقياس من (25) فقرة ، موزعة على (8) عوامل ، وهي: مشكلات الذاكرة ، ومشكلات تذكر الأسماء ، والنّسيان العام ، ونقص في التّركيز ، والأخطاء العامة ، والتّفاعل الاجتماعي ، وتشتت الانتباه ، والشرود الذهني ، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (2)

توزيع الفقرات على أبعاد المقياس

مظاهر الإخفاقات المعرفية	الفقرات	المجموع
مشكلات في الذاكرة	10-17-21-22	4
مشكلات تذكر الأسماء	6-7-16-20	4
النسيان العام	13-23	2
نقص في التركيز	11-12-14	3
أخطاء عامة	5-18-19-24	4
التفاعل الاجتماعي	4-8-9	3
صعوبات الانتباه	1-15-25	3
الشرود الذهني	2-3	2
المجموع الكلي لفقرات مقياس الإخفاقات المعرفية		25

وتكون الإجابة على المقياس وفق مقياس ليكرت (Likert Scale) الخماسي (يحدث دائمًا_ يحدث غالبًا_ يحدث أحيانًا_ يحدث نادرًا_ يحدث أبدًا) ، وتحمل الأوزان التّالية (5_ 4_ 3_ 2_ 1) وتأتي درجة المفحوص على المقياس ما بين (25 - 125) درجة ، وتشير الدّرجة المرتفعة إلى وجود مستوى عال من الإخفاق المعرفي ، والعكس صحيح ، وتم استخدام المعيار الآتي لتحديد مستوى الإخفاق المعرفي ، وذلك من خلال قيم المتوسط الحسابي: (1 - 2,33): مستوى منخفض- (2,34 - 3,66): مستوى متوسط- (3.67 - 5): مستوى مرتفع.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

أوّلًا- الاتساق الدّاخلي:

تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (30) طالبًا من طلاب الجامعة الإسلامية من خارج أفراد عينة الدّراسة الأساسية ، وتم استخراج قيم معاملات ارتباط بيرسون (Pearson Correlations) لارتباط الفقرات بالدرجة الكلية للمقياس ، وارتباط الفقرات بالدرجة الكلية للمقياس ، وذلك على النحو التالي:

جدول (3)

معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية للمقياس

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
1	0.705	6	0.795	11	0.759	16	0.680	21	0.855
2	0.603	7	0.581	12	0.811	17	0.760	22	0.908
3	0.764	8	0.698	13	0.497	18	0.881	23	0.584
4	0.777	9	0.762	14	0.756	19	0.919	24	0.425
5	0.891	10	0.901	15	0.714	20	0.857	25	0.877

كما تم حساب معامل ارتباط الأبعاد بالدرجة الكُلّيّة للمقياس ، وذلك على النحو التّالي:

جدول (4)

معاملات ارتباط الأبعاد بالدرجة الكُلّيّة للمقياس

مظاهر الإخفاقات المعرفية	معامل الارتباط
مشكلات في الذاكرة	0.629
مشكلات تذكر الأسماء	0.803
النسيان العام	0.796
نقص في التركيز	0.684
أخطاء عامة	0.448
التفاعل الاجتماعي	0.598
صعوبات الانتباه	0.801
الشرود الذهني	0.798

يتضح من الجدولين السابقين أن قيم معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية للمقياس قد تراوحت ما بين (0.425 – 0.919) ، فيما تراوحت قيم معاملات ارتباط الأبعاد بالدّرجة الكلية للمقياس ما بين (0.448 – 0.803) ، وجميعها قيم دالة إحصائيًّا عند مستوى عند مستوى دلالة (0.05)؛ مما يدل على اتصاف المقياس بدرجة مناسبة من صدق الاتساق الداخلي.

ثانيًا- الصّدق:

تم التحقق من دلالات الصدق على النحو التالي:

1 . صدق المحكمين (صدق المضمون):

تم عرض المقياس على (7) محكمين من أعضاء هيئة التدريس في مجال التربية وعلم النفس؛ وذلك لمعرفة مدى صدق فقراته ، واتخاذ القرار بشأن بقاء الفقرة من عدمها ، واعتمدت قيمة مربع كاي (Chi- Square) المحسوبة معيارًا لقبول الفقرة أو حذفها ، وقد اتفقت آرائهم على وضوح فقرات المقياس ومناسبته لقياس الإخفاقات المعرفيّة لدى الطّلّاب ، حيث جاءت جميع القيم المحسوبة أكبر من القيمة الجدولية البالغة (3.84) ، عند مستوى دلالة (0.05).

2. صدق الارتباط بمحك (الصدق التّلازمي):

تم تطبيق المقياس مع مقياس الإخفاق المعرفي (من إعداد محمد عبد الرؤوف عبد ربه ، 2019) ، كمحك في جلسة واحدة على عينه من طلاب الجامعة الإسلامية عددها (30) طالبًا ، وتم حساب معامل الارتباط بين درجات العينة على هذا المقياس والمحك ، وقد بلغت قيمه معامل الارتباط بينهما (0.719) ، وهي قيمه دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (0.01).

ثالثًا- الثبات:

تم التّحقق من ثبات درجات المقياس بطريقة معادلة ألفا كرونباخ ، من خلال تطبيقه على عيّنة مكونة من (30) طالبًا من خارج عيّنة الدّراسة ، وحساب معامل الارتباط بين درجه كل فقرة والبعد الذي تنتمي إليه ، وجاءت النتيجة على النحو التالي:

جدول (5)

معاملات ثبات ألفا كرونباخ للمقياس

مظاهر الإخفاقات المعرفية	عدد الفقرات	معامل ثبات ألفا كرونباخ
مشكلات الذاكرة	4	0.867
مشكلات تذكر الأسماء	4	0.859
النّسيان العام	2	0.817
نقص في التّركيز	3	0.786
الأخطاء العامة	4	0.788
التّفاعل الاجتماعي	3	0.841

مظاهر الإخفاقات المعرفية	عدد الفقرات	معامل ثبات ألفا كرونباخ
تشتت الانتباه	3	0.879
الشرود الذهني	2	0.789
الدرجة الكلية	25	0.849

يتضح من الجدول السابق أنّ قيم الثبات تراوحت ما بين (0.786 – 0.879) ، كما بلغت قيمة الثبات الكلية للمقياس (0.849) ، وهي نسبة موثوقة إحصائيًّا؛ مما يدل على تمتع المقياس بدرجة مناسبة من الثبات ، ويعطي مؤشرًا على مناسبة استخدامه لتحقيق أهداف الدراسة ، وذلك بحسب مقياس "نانلي" والذي اعتبر (0.70) حدًا أدني للثبات.

الأساليب الإحصائية:

- الإحصاء الوصفيّ ، وذلك من خلال التّكرارات ، والمتوسطات الحسابيّة ، والوزن النّسبيّ ، والانحرافات المعيارية.
- اختبار (ت) لمجموعة واحدة (One Sample T-Test).
- اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent Samples T- Test).
- تحليل التّباين الأحادي (ANOVA).
- تحليل التّباين ثنائي الاتجاه (Two-Way- ANOVA).
- قيم مربع كاي (Chi- Square).

نتائج الدّراسة:

السؤال الأول: ما مظاهر الإخفاقات المعرفيّة الشائعة لدى الطّلّاب المتعثّرين دراسيًّا بالجامعة الإسلاميّة بالمدينة المنوّرة؟

للتعرف على مظاهر الإخفاقات المعرفيّة لدى عينة الدّراسة ، تم استخدام اختبار (ت) لمجموعة واحدة (One Sample T-Test) ، وحساب المتوسطات الحسابيّة ، والانحرافات المعيارية ، وذلك على النحو التّالي:

جدول (6)

مستويات الإخفاقات المعرفيّة لدى أفراد عينة الدّراسة (منخفض- متوسط- مرتفع) (ن= 436)

مظاهر الإخفاقات المعرفيّة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة	المستوى	التّرتيب
مشكلات الذاكرة	4.788	0.315	62.25	435	$< 0.001^{**}$	مرتفع	4
مشكلات تذكر الأسماء	4.520	0.382	43.55	435	$< 0.001^{**}$	مرتفع	7
النّسيان العام	4.801	0.454	42.41	435	$< 0.001^{**}$	مرتفع	5
نقص في التّركيز	4.902	0.142	146.70	435	$< 0.001^{**}$	مرتفع	2
الأخطاء العامة	4.138	0.522	23.90	435	$< 0.001^{**}$	مرتفع	8
التّفاعل الاجتماعي	4.757	0.454	42.41	435	$< 0.001^{**}$	مرتفع	6
تشتت الانتباه	4.940	0.181	117.57	435	$< 0.001^{**}$	مرتفع	1
الشرود الذهني	4.845	0.148	136.81	435	$< 0.001^{**}$	مرتفع	3
الدّرجة الكلية	4.699	0.109	170.33	435	$< 0.001^{**}$	مرتفع	-

** دالة عند مستوى دلالة أقل من 0.01.

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم المتوسط الحسابي جاءت أعلى من قيمة المتوسط الفرضي (3.00)؛ مما يدل على وجود مستوى (مرتفع) من مظاهر الإخفاق المعرفي لدى أفراد عيّنة الدّراسة ، وجاء ترتيبها على النّحو التّالي: تشتت الانتباه ، ثم نقص في التّركيز ، ثم الشرود الذهني ، ثم مشكلات الذاكرة ، ثم النّسيان العام ، ثم التّفاعل الاجتماعي ، ثم مشكلات تذكر الأسماء ، ثم الأخطاء العامة.

ويرى الباحث أن هذه النّتيجة قد تكون منطقية؛ كونها تتفق مع ما ورد في الأطر النّظرية التي اعتمت عليها الدراسة ، والتي أكّدت أنّ ارتفاع مستوى الإخفاقات المعرفية يعد سببًا من أسباب التعثر الدّراسيّ ، وهو ما توصلت إليه دراسة برودبنت وآخرين (Broadbent , et al. , 1982) ، حيث أشارت إلى أن الإخفاق المعرفي يحدث للطالب نتيجة لعوامل مختلفة من شأنها التأثير على تحصيله الدّراسي ، كما أكدته نتائج بعض الدّراسات ، كدراسة علي (2020) ، ودراسة ماجد (Majid , 2022) ، ودراسة جبر وفرجاني (2023) ، والتي خلصت إلى أن الإخفاق المعرفيّ يؤثر على تحصيل الطالب الدّراسي ، ويؤدي إلى تعثره أكاديميًّا.

وتتفق هذه النّتيجة مع نتائج دراسة الجمال وآخرون (2018) ، ودراسة أميلا وآخرون (Amela , et al. , 2020) ، ودراسة قاسم (2023) ، التي أسفرت عن وجود مستوى مرتفع من

الإخفاق المعرفي لدى أفراد عينة الدّراسة ، بينما تختلف مع نتائج دراسة الشمري (2016) ، ودراسة عبد الرؤوف (2019) ، ودراسة قدوري (2021) ، التي أسفرت عن وجود مستوى متوسط ومنخفض من الإخفاق المعرفي لدى أفراد عينة الدّراسة.

ويمكن تفسير اختلاف هذه النّتيجة عن نتائج بعض الدّراسات السابقة في ضوء اختلاف عينات الدّراسات السابقة عن عينة هذه الدّراسة ، الذين هم من الطلاب المتعثرين دراسيًّا ، وكذلك اختلاف الثقافة واختلاف البيئة التي طبقت فيها الدّراسات السابقة ، أو اختلاف المقاييس المستخدمة في تلك الدراسات ، حيث استندت إلى مرجع نظري أوسع وأشمل في تفسير عوامل ومظاهر الإخفاق المعرفي ، وتم بناء مقياسها في ضوء نماذج متعددة لتفسير هذا المفهوم؛ مما جعله يغطي جوانب ومواقف أكثر شمولًا في حياة الطالب ، وهو ما يعطي المقياس مصداقية ودقة أكثر ، وثقة أعمق في نتائجه ، وذلك على عكس غيره من المقاييس التي تم بناؤها وفق مرجعية نظرية محدودة ، أو في ضوء نموذج واحد لتفسير مفهوم الإخفاق المعرفي.

السّؤال الثّاني: هل توجد فروق إحصائيّة في مظاهر الإخفاقات المعرفية لدى طلاب الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة تعزى إلى اختلاف التّخصص الأكاديميّ (نظريّ، وتطبيقيّ)، أو السنة الدّراسية (الأولى، والثانية، والثالثة، والرابعة)، أو التّفاعل المتبادل بينهما؟

تمت الإجابة عن السؤال السابق وفق الخطوات التالية:

أوّلًا- التعرف على الفروق في مظاهر الإخفاقات المعرفيّة التي تعزى إلى اختلاف التّخصص الأكاديميّ (نظريّ، وتطبيقيّ)، وذلك باستخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent Samples T- Test)، وجاءت على النحو التّالي:

جدول (7)

اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لكشف الفروق في مظاهر الإخفاقات المعرفيّة وفقًا للتّخصص الأكاديمي (ن= 436)

مظاهر الإخفاقات المعرفية	المتوسط الحسابي ± الانحراف المعياري		قيمة T	مستوى الدّلالة $\alpha \leq 0.05$	الدلالة
	نظريّ	تطبيقيّ			
مشكلات الذاكرة	3.45 ± 24.93	5.86 ± 27.03	1.841	0.076	غير دالة
الشرود الذهني	6.18 ± 27.49	4.10 ± 26.07	0.827	0.061	غير دالة
نقص في التّركيز	6.58 ± 25.08	6.01 ± 24.28	1.996	0.079	غير دالة

مظاهر الإخفاقات المعرفية	المتوسط الحسابي ± الانحراف المعياري		قيمة T	مستوى الدّلالة $\alpha \leq 0.05$	الدلالة
	نظريّ	تطبيقيّ			
التّفاعل الاجتماعي	5.69 ± 24.93	5.71 ± 26.48	2.141	0.095	غير دالة
مشكلات تذكر الأسماء	5.75 ± 24.43	6.32 ± 26.83	1.325	0.188	غير دالة
تشتت الانتباه	5.69 ± 24.93	5.71 ± 25.48	2.141	0.055	غير دالة
النّسيان العام	5.59 ± 24.93	4.88 ± 24.88	1.431	0.156	غير دالة
الأخطاء العامة	7.85 ± 23.79	6.17 ± 26.47	1.434	0.155	غير دالة
الدّرجة الكلية	6.87 ± 25.09	6.00 ± 26.55	3.792	0.171	غير دالة

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق إحصائية تُعزى إلى اختلاف التّخصص الأكاديمي للطالب؛ حيث بلغ مستوى الدلالة أكبر من (0.05) لكافة مظاهر الإخفاقات المعرفيّة ودرجتها الكليّة؛ مما يدل على أن اختلاف التّخصص الأكاديمي غير مؤثر في مظاهر الإخفاق المعرفي لدى أفراد عينة الدّراسة.

ويمكن تفسير هذه النّتيجة على أساس أنّ جميع أفراد عينة الدراسة هم من الطلاب المتعثرين دراسيًّا ، ويواجهون نفس المشكلة؛ مما يقلل من احتمالية وجود فروق دالة إحصائيًّا بينهم ، حتى لو اختلف التّخصص الأكاديميّ.

وهذه النّتيجة تتفق مع نتائج دراسة الجمال وآخرون (2018) ، ودراسة عبد الرؤوف (2019) ، ودراسة شعيب ورسلان (2022) ، ودراسة قاسم (2023) ، التي أسفرت عند عدم وجود فروق إحصائية تعزى إلى التّخصص الأكاديمي (علمي- أدبي) ، بينما تختلف مع نتائج دراسة الشمري (2016) ، ودراسة عبد الرؤوف (2019) ، التي أسفرت عن وجود فروق إحصائية تعزى إلى التّخصص الأكاديمي لصالح التّخصصات الإنسانية ، ويمكن تفسير هذا الاختلاف بسبب اختلاف طبيعة وخصائص عينة هذه الدّراسة؛ كونهم من الطلاب المتعثرين دراسيًّا.

ثانيًا- التعرف على اختلاف الفروق في مظاهر الإخفاقات المعرفيّة التي تعزى إلى اختلاف السنة الدّراسية (الأولى، والثانية، والثالثة، والرابعة)، وذلك باستخدام اختبار تحليل التّباين الأحادي (ANOVA)، وجاءت على النحو التالي:

جدول (8)

اختبار تحليل التّباين الأحادي لكشف الفروق في مظاهر الإخفاق المعرفي وفقًا لاختلاف السنة الدّراسية (ن= 436)

مظاهر الإخفاقات المعرفية	مصدر التّباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدّلالة $\alpha \leq 0.05$	الدلالة
مشكلات الذاكرة	بين المجموعات	68.607	3	17.152	0.536	0.709	غير دالة
	داخل المجموعات	2750.382	432	31.981			
	الإجمالي	2818.989	435				
الشرود الذهني	بين المجموعات	59.333	3	14.833	0.472	0.756	غير دالة
	داخل المجموعات	2704.777	432	31.451			
	الإجمالي	2764.110	435				
نقص في التّركيز	بين المجموعات	105.493	3	26.373	0.785	0.538	غير دالة
	داخل المجموعات	2889.254	432	33.596			
	الإجمالي	2994.747	435				
التّفاعل الاجتماعي	بين المجموعات	143.564	3	35.891	0.911	0.461	غير دالة
	داخل المجموعات	3389.051	432	39.408			
	الإجمالي	3532.615	435				
مشكلات تذكر الأسماء	بين المجموعات	61.251	3	15.313	0.352	0.842	غير دالة
	داخل المجموعات	3743.936	432	43.534			
	الإجمالي	3805.187	435				
تشتت الانتباه	بين المجموعات	4.590	3	1.147	0.032	0.998	غير دالة
	داخل المجموعات	3047.015	432	35.430			
	الإجمالي	3051.604	435				
النّسيان العام	بين المجموعات	65.589	3	16.397	0.482	0.749	غير دالة
	داخل المجموعات	2925.137	432	34.013			
	الإجمالي	2990.725	435				
الأخطاء العامة	بين المجموعات	111.809	3	27.952	0.622	0.648	غير دالة
	داخل المجموعات	3862.938	432	44.918			
	الإجمالي	3974.747	435				
الدّرجة الكلية	بين المجموعات	193.026	3	48.257	0.956	0.436	غير دالة
	داخل المجموعات	4340.007	432	50.465			
	الإجمالي	4533.033	435				

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق إحصائية في مظاهر الإخفاقات المعرفيّة تُعزى إلى اختلاف السنة الدّراسية للطالب؛ حيث بلغ مستوى الدلالة أكبر من (0.05) لكافة مظاهر الإخفاقات المعرفيّة ، ودرجتها الكليّة؛ مما يدل على أن اختلاف السنة الدّراسية غير مؤثر في مظاهر الإخفاق المعرفي لدى أفراد عينة الدّراسة.

ويمكن تفسير هذه النّتيجة في ضوء الخصائص والسمات المشتركة للطلاب ذوي الإخفاقات المعرفية المرتفعة ، والتّي أشارت إليه دراسة النّقيب (2017) ، وتتمثل في تشابه الأفراد من ذوي الإخفاق المعرفي المرتفع في ضعف مستوى مهارات التّخطيط والتّنظيم الذاتي ، وعدم القدرة على تحديد أهدافهم بدقة ، وتشتت انتباههم ، وضعف قدراتهم على مراقبة الذات ، وانخفاض مستوى دافعية التّعلم لديهم.

وتتفق هذه النّتيجة مع نتائج دراسة الجمال وآخرون (2018) ، ودراسة عبد الرؤوف (2019) ، التي أسفرت عن عدم وجود فروق جوهريه في مستويات الإخفاق المعرفي تعزى إلى المستوى الدّراسي ، بينما تختلف مع نتائج دراسة عيسى (2024) ، التي أظهرت وجود فروق في الإخفاق المعرفي لصالح المستوى الدّراسيّ الأول ، ويمكن تفسير هذا الاختلاف في ضوء اختلاف ثقافة وبيئة عينة الدّراسة ، وكذلك اختلاف الأداة (المقياس) المستخدم في الدّراسة.

ثالثًا- التعرف على الفروق في مستويات مظاهر الإخفاقات المعرفية التي تعزى إلى التّفاعل المتبادل بين التّخصص الأكاديمي، والسنة الدّراسية، وذلك باستخدام تحليل التّباين ثنائي الاتجاه (Two-Way- ANOVA)، وجاءت على النّحو التّالي:

جدول (9)

اختبار تحليل التّباين الثنائي لقياس التّفاعل المتبادل بين التّخصص الأكاديمي والسنة الدّراسية (ن= 436)

مظاهر الإخفاقات المعرفية	المتغيرات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدّلالة $\alpha \leq 0.05$	الدلالة
مشكلات الذاكرة	التّخصصات الأكاديمية	1.695	1	1.695	0.061	0.805	غير دالة
	السنة الدّراسية	196.779	3	49.195	1.772	0.142	غير دالة
	التّخصص الأكاديمي*السنة الدّراسية	0.139	1	0.069	0.002	0.998	غير دالة
الشرود الذهني	التّخصصات الأكاديمية	63.604	1	63.604	1.745	0.190	غير دالة
	السنة الدّراسية	36.010	3	9.003	0.247	0.911	غير دالة
	التّخصص الأكاديمي*السنة الدّراسية	42.557	1	21.279	0.202	0.818	غير دالة

مظاهر الإخفاقات المعرفية	المتغيرات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدّلالة $\alpha \leq 0.05$	الدلالة
نقص في التّركيز	التّخصصات الأكاديمية	48.531	1	48.531	1.524	0.220	غير دالة
	السنة الدّراسية	54.088	3	13.522	0.425	0.790	غير دالة
	التّخصص الأكاديمي*السنة الدّراسية	12.856	1	6.428	4.584	0.064	غير دالة
التّفاعل الاجتماعي	التّخصصات الأكاديمية	55.058	1	55.058	1.732	0.192	غير دالة
	السنة الدّراسية	71.961	3	17.990	0.566	0.688	غير دالة
	التّخصص الأكاديمي*السنة الدّراسية	57.727	1	28.863	0.908	0.407	غير دالة
مشكلات تذكر الأسماء	التّخصصات الأكاديمية	19.323	1	19.323	0.490	0.486	غير دالة
	السنة الدّراسية	165.981	3	41.495	1.051	0.386	غير دالة
	التّخصص الأكاديمي*السنة الدّراسية	7.304	1	3.652	0.093	0.912	غير دالة
تشتت الانتباه	التّخصصات الأكاديمية	118.143	1	118.143	3.545	0.063	غير دالة
	السنة الدّراسية	41.271	3	10.318	0.310	0.871	غير دالة
	التّخصص الأكاديمي*السنة الدّراسية	118.265	1	59.132	1.774	0.176	غير دالة
النّسيان العام	التّخصصات الأكاديمية	225.495	1	225.495	6.945	0.080	غير دالة
	السنة الدّراسية	24.341	3	6.085	0.187	0.944	غير دالة
	التّخصص الأكاديمي*السنة الدّراسية	160.409	1	80.204	2.470	0.091	غير دالة
الأخطاء العامة	التّخصصات الأكاديمية	69.780	1	69.780	1.683	0.198	غير دالة
	السنة الدّراسية	135.455	3	33.864	0.817	0.518	غير دالة
	التّخصص الأكاديمي*السنة الدّراسية	181.296	1	90.648	2.187	0.119	غير دالة
الدّرجة الكلية	التّخصصات الأكاديمية	121.780	1	318.143	1.683	0.063	غير دالة
	السنة الدّراسية	23.318	3	26.318	0.817	0.871	غير دالة
	التّخصص الأكاديمي*السنة الدّراسية	238.455	1	79.132	6.187	0.492	غير دالة
	تباين الخطأ	53225.414	428	432.727			
	التّباين الكلي	3974844.156	436				
	الكلي المصحح	15258.755	435				

يتضح من الجدول السابق أنه لا يوجد أثر دال إحصائيًّا في تباين درجات أفراد عينة الدّراسة نتيجةً لتفاعل التّخصص الأكاديمي والسنة الدّراسية. وهذا يعني أن تأثير التخصص الأكاديمي لا يختلف باختلاف السنة الدّراسية ، كما أنّ تأثير السنة الدّراسية لا يختلف باختلاف التخصص الأكاديمي ، وذلك في جميع مظاهر الإخفاقات المعرفية ، وفي الدّرجة الكلية للمقياس.

ويرى الباحث أن هذه النّتيجة قد تكون منطقيّة؛ اعتمادًا على النّتائج السابقة للدراسة ، والتّي توصلت إلى عدم وجود فروق إحصائية تعزى إلى التّخصص الأكاديمي أو السنة الدّراسية؛ الأمر الذي يقلل من احتمالية وجود تأثير دال إحصائيًّا للتخصص الأكاديمي والسنة الدّراسية معًا.

وتتفق هذه النّتيجة مع نتائج دراسة الجمال وآخرون (2018) ، ودراسة عبد الرؤوف (2019) ، التي أسفرت عن عدم وجود تأثير دال إحصائيًّا للتفاعل الثنائي بين التّخصص الأكاديمي ، والفرقة الدّراسية (المستوى الدّراسي).

التوصيات:

1. تدريب أعضاء هيئة التدريس على استراتيجيات خفض مظاهر الإخفاقات المعرفية لدى الطلاب.
2. تدريب الطلاب المتعثرين دراسيًّا على الاستراتيجيات المعرفية التي تساعدهم على خفض مستوى الإخفاق المعرفي.
3. تفعيل دور الإرشاد الطلابي لمساعدة الطلاب المتعثرين دراسيّا من ذوي الإخفاقات المعرفية المرتفعة على خفض هذه المظاهر ، وتخفيف آثارها ، وذلك من خلال إقامة البرامج واللقاءات الإرشادية ، وجلسات الإرشاد الجماعي والفردي.

المقترحات:

1. إجراء بحوث ودراسات تتناول علاقة مظاهر الإخفاقات المعرفية بالمتغيرات المعرفية والنفسية والوجدانية كالضغوط النفسية ، ومعنى الحياة ، والرضا عن الدراسة ، والمرونة المعرفيّة ، ومستوى الطموح ، وسمات الشخصية ، وغيرها.
2. إجراء دراسات عبر ثقافية تتناول الفروق في مستوى الإخفاقات المعرفية لدى الطلاب الدوليين (متعددي الثقافات والجنسيات) ، وفقًا لاختلاف ثقافاتهم أو جنسياتهم ، أو قارّاتهم ، أو غير ذلك من المتغيرات المؤثرة في حياتهم.

قائمة المصادر و المراجع

المراجع العربية:

أحمد ، سارة ، وعثمان ، أمينة. (2017). فاعلية برنامج إرشادي لتحسين دافعية الإنجاز لدى الطالبات المتعثّرات دراسيًّا بكلية التّربية بالزلفي. *دراسات عربية في التّربية وعلم النفس* ، (87) ، 413 - 369.

جبر ، رضا ، وفرجاني زهراء. (2023). الإخفاق المعرفي والتّفكير التّحليلي والحكمة الاختبارية والطموح الأكاديمي كمنبئات بالتّحصيل الدّراسي لدى الطّلّاب المتعثّرين دراسيًّا ببرنامج الرياضيات بكلية التّربية ، *مجلة كلية التّربية ببنها* ، 34 (133) ، 593 - 698.

الجمال ، سميه؛ الغريب ، بسبوسة وسالم ، هانم. (2018) ضبط الانتباه والإخفاق المعرفي لدى مرتفعي ومنخفضي قلق الاختبار من طلبه كلية التّربية جامعة الزقازيق. *دراسات تربوية ونفسية* ، 98 (2) ، 285 - 356.

الحراملة ، أحمد. (2019). الإخفاق المعرفي وعلاقته بالمعرفة الخططية وأداء بعض المهارات المركبة لدى لاعبي كرة القدم. *مجلة الإبداع الرياضي* ، (10) ، 16 - 34.

الحربي ، مروان. (2015). بعض القدرات العقلية الأولية وضبط مشتتات الانتباه وسعة الذاكرة العاملة كعوامل منبئة بالفشل المعرفي لدي طالب المرحلة الثانوية. *مجلة الملك خالد للعلوم التّربوية* ، (25) ، 67 - 89.

حسن ، أسماء. (2019). البنية العاملية لمقياس الفشل المعرفي لدى طلبة الجامعة. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم النفسية والتّربوية* ، (4) ، 71 - 94.

الحضيري ، ربيعة. (2024). فاعلية برنامج تدريبي (سلوكي معرفي) لخفض مستوى الفشل المعرفي لدى عينة من طلبة جامعة المرقب. *مجلة المنتدى الأكاديمي للعلوم الإنسانية* ، 8 (1) ، 683 - 713.

حمد ، مجدي. (2019). تقنين استبانة الفشل المعرفي (CFQ) لبرود بينت على عينة من الطّلّاب الجامعيين الليبيين (دراسة عاملة). *مجلة كلية التّربية* ، (7) ، 1 - 38.

حميد ، أميرة. (2022). الإخفاق المعرفي وعلاقته بدافع الإنجاز لدى الطلبة الراسبين في الصف السادس الإعدادي ، *مجلة ديالى للبحوث الإنسانية*. 2 (91) ، 490 - 520.

دعدوش ، ذكريات ، والمنصوري ، أمل. (2019). فاعلية فنية المتصل المعرفي في تعديل الإخفاق المعرفي لدى طالبات الدّراسة الإعدادية. *مجلة كلية التّربية* ، 37 (2) ، 551 – 570.

السعدي ، فاطمة. (2017). الفشل المعرفي وعلاقته بالتّدريس الإبداعي لدى طلبة الجامعة. *مجله كلية التّربية الأساسية للعلوم التّربوية والإنسانية بجامعه بابل* ، (622) ، 32 – 636.

الشريدة ، أمل. (2021). التّعثر الأكاديمي وعلاقته ببعض المتغيرات الاجتماعية والنفسية لدى طالبات كلية العلوم والآداب بجامعة القصيم. *مجلة الدّراسات الجامعية للبحوث الشاملة* ، 8 (10) ، 1 – 27.

شعيب ، علي ، ورسلان ، هند. (2022). الإسهام النسبي للعبء المعرفي وأبعاده في التّنبؤ بالإخفاق المعرفي لدى طلاب الجامعة. *المجلة الدولية للبحوث في العلوم التّربوية* ، 5 (4) ، 125 – 193.

الشمري ، عمار. (2016). تناقضات إدراك الذات وعلاقته بالإخفاقات المعرفية. *مجله الأستاذ للعلوم الإنسانية والاجتماعية ، العراق* ، 2 (218) ، 311 – 342.

صالح ، صافي. (2014). *الإخفاق المعرفي وعلاقته بأساليب التّفكير وأساليب التّعلم التّجريبي لدى طلبة المرحلة الإعدادية* [رسالة دكتوراة غير منشورة] ، كلية التّربية للعلوم الإنسانية ، جامعة تكريت.

العباجي ، أمل. (2019). قياس مستوى الإخفاق المعرفي لدى طلبة المرحلة الإعدادية. *مجلة أبحاث كلية التّربية الأساسية* ، 15 (2) ، 113 – 164.

عبد الرؤوف ، محمد. (2019). التّجهيز الانفعالي لدى الطلبة الجامعيين مرتفعي ومنخفضي الإخفاق المعرفي. *المجلات التّربوية بجامعه سوهاج* ، (292) ، 65 – 386.

عبد اللطيف ، أشرف. (2020). الصورة العربية لاستخبار الإخفاقات المعرفية. *مجلة كلية الآداب للإنسانيات والعلوم الاجتماعية* ، 12 (2) ، 1409 – 1467.

عيسى ، إيمان. (2024). الإسهام النسبي لأبعاد انفعالات الإنجاز والإخفاق المعرفي في التّنبؤ بإعاقة الذات والنجاح الأكاديمي لدي طلبة كلية التّربية. *المجلة التّربوية* ، 122 (3) ، 703 – 769.

قاسم ، حسنين. (2023). *الملل الأكاديمي وعلاقته بالإخفاق المعرفي لطلبة الجامعة* [رسالة ماجستير غير منشورة] ، كلية التّربية للعلوم الإنسانية ، جامعة واسط ، العراق.

قدوري ، عمار. (2021). تنظيم الذات وعلاقته بالإخفاق المعرفي لدى طلبة الجامعة. *مجلة الدّراسات المستدامة* ، 3 (3) ، 283 - 303.

كرماش ، حوراء ، والبزون ، حيدر. (2018) الإخفاق المعرفي وعلاقته بالطموح الأكاديمي لدى طلبه الصف الخامس الإعدادي. *مجلة لارك للفلسفة واللسانيات والعلوم الاجتماعية* ، 1 (31) ، 389 - 417.

النجار ، حسن. (2020). فعالية التّدريب على استراتيجيات التّعلم الذاتي باستخدام WEB2 في خفض الإخفاق المعرفي وتحسين الاندماج والأداء الأكاديمي لدى طلاب الجامعة المتعثّرين دراسيًّا. *مجلة الدّراسات التّربوية والإنسانية* ، (12) ، 217 - 286.

النقيب ، أسماء. (2017). فعالية برنامج تدريبي قائم عمى عادات العقل في خفض التّسويف الأكاديمي وأثره على الإخفاق المعرفي لدى طلبة كلية التّربية. *مجلة الدّراسات التّربوية والإنسانية* ، (9) ، 105 - 193.

التميمي ، محمود؛ ومهدي ، أريج. (2015). الإخفاقات المعرفية لدى طلبة معاهد إعداد المعلمين والمعلمات وعلاقته بالنوع والصف. *مجلة دراسات تربوية* ، 8 (30) ، 151 - 164.

الخيلاني ، كمال. (2008). الألم الاجتماعي وعلاقته بالذاكرة الصدمية والإخفاقات المعرفية [رسالة دكتوراه غير منشورة]. كلية الآداب ، جامعة بغداد.

النعيمي ، مهند. (2007). تأثير الإخفاقات المعرفية والسيادة النصفية للدماغ في حل التناظرات اللفظية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مؤتمر العلوم النفسية ودورها في التنمية المستدامة* ، كلية التربية ، جامعة دمشق.

المراجع العربية المترجمة: Arabic references in English

Abdul Latif, A. (2020). For the Arabic image of the intelligence of cognitive failures. *Journal of the Faculty of arts of Humanities and Social Sciences*, 12 (2), 1409- 1467.

Abdul Rauf, M. (2019). Emotional processing in university students is high and cognitive failure is low. *Educational journals at Sohag University*, (292), 65- 386.

Ahmed, S., and Usman, A. (2017). The effectiveness of a mentoring program to improve the motivation of achievement among students who are struggling academically at the College of education in Zulfi. *Arabic Studies in education and psychology*, (87), 413- 369.

Alabaji, A. (2019). Measuring the level of cognitive failure among students of the preparatory stage. *Journal of research of the Faculty of basic education*, 15 (2), 113- 164.

Algamal, S., Algharib, B. and Salim, H. (2018) controlling attention and cognitive failure in high and low anxiety test from the Faculty of Education, Zagazig University. *Pedagogical and psychological studies*, 98 (2), 285- 356.

Al-hadhiri, R. (2024). The effectiveness of a training program (Cognitive Behavioral) to reduce the level of cognitive failure among a sample of students at Al-murqab University. *Journal of the academic forum for the humanities*, 8 (1), 683- 713.

Al-haramleh, A. (2019). Cognitive failures and their relationship with the schematic knowledge and performance of some complex skills in football players. *Journal of mathematical creativity*, (10), 16- 34.

Al-Harbi, M. (2015). Some primary mental abilities, distractor control, and working memory capacity as predictors of cognitive failure in a high school student. *King Khalid Journal of Educational Sciences*, (25), 67- 89.

Al-Naimi, M. (2007). The influence of cognitive failures and the semipermanence of the brain on the resolution of verbal symmetries in primary school pupils. *Conference of psychological sciences and their role in sustainable development*, faculty of Education, Damascus University.

Alnajar, H. (2020). The effectiveness of training on self-learning strategies using WEB 2 in reducing cognitive failure and improving integration and academic performance among university students who are struggling academically. *Journal of educational and humanitarian studies*, (12), 217- 286.

Alnaqibi, A. (2017). The effectiveness of a training program based on the blindness of habits of mind in reducing academic procrastination and its impact on cognitive failure among students of the Faculty of Education. *Journal of educational and humanitarian studies*, (9), 105- 193.

Al-Saadi, F. (2017). Cognitive failure and its relationship to creative teaching among university students. *Journal of the Faculty of basic education of educational and humanitarian sciences at the University of Babylon*, (622), 32- 636.

Al-Shammari, A. (2016). Contradictions of self-perception and its relationship with cognitive failures. *Journal of the professor of Humanities and Social Sciences, Iraq*, 2 (218), 311- 342.

AL-Tamimi, M. and Mahdi, A. (2015). Cognitive failures among students of teacher training institutes and its relationship to gender and grade. *Journal of Educational Studies*, 8 (30), 151-164.

Daaddoush, D., and Almansouri, H. (2019). The effectiveness of the cognitive communicator technique in modifying cognitive failure in female students of preparatory studies. *Journal of the Faculty of Education*, 37 (2), 551- 570.

Eisaa, I. (2024). The relative contribution of the dimensions of achievement emotions and cognitive failure in predicting self-disability and academic success among students of the Faculty of Education. *Pedagogical Journal*, 122 (3), 703- 769.

Gabr, R., and Ferjani Z. (2023). Cognitive failure, analytical thinking, test wisdom and academic ambition as predictors of academic achievement among students who are academically struggling in the mathematics program at the Faculty of Education, *Journal of the Faculty of education in Benha*, 34 (133), 593- 698.

Hamad, M. (2019). The rationing of the cognitive failure questionnaire (CFQ) by Brod Benet on a sample of Libyan university students (a working Study). *Journal of the Faculty of Education*, (7), 1- 38.

Hamid, A. (2022). Cognitive failure and its relationship to achievement motivation in students who fail in the sixth grade of preparatory. *Journal of dialy for humanitarian research*, 2 (91), 490- 520.

Hasan, A. (2019). The factor structure of the measure of cognitive failure among university students. *Journal of Fayoum University of psychological and Educational Sciences*, (4), 71- 94.

Karmash, H., and Albazon, H. (2018) cognitive failure and its relationship to academic ambition in a fifth-grade preparatory student. *Lark Journal of Philosophy, Linguistics and social sciences*, 1 (31), 389- 417.

Khailani, Kamal. (2008). *Social pain and its relationship with traumatic memory and cognitive failures* [unpublished PhD thesis]. Faculty of Arts, University of Baghdad.

Qadori, A. (2021). Self-regulation and its relationship to cognitive failure among university students. *Journal of Sustainable Studies*. 3 (3), 283- 303.

Qasim, H. (2023). *Academic boredom and its relationship to cognitive Failure to University students* [Unpublished masters thesis], The College of Education for Human Sciences, University of wasit, Iraq.

Salih, S. (2014). *Cognitive failure and its relationship with thinking methods and experimental learning methods in students of the preparatory stage* [PhD thesis], Faculty of education for Humanities, Tikrit University.

Sharida, A. (2021). Academic stumbling and its relationship to some social and psychological variables among students of the Faculty of Science and Arts at Qassim University. *Journal of undergraduate studies of comprehensive research*, 8 (10), 1- 27.

Shoaib, A., and Raslan, H. (2022). The relative contribution of the cognitive burden and its dimensions to the prediction of cognitive failure in university students. International *Journal of research in Educational Sciences*, 5 (4), 125- 193.

المراجع الأجنبية: References

Amela, D., Maida, K. and Delila, L. (2020). Understanding Cognitive Failures through Psychosocial Variables in Daily Life of Students, *Journal of Evolution of Medical and Dental Sciences*, 9 (45), 3382- 3386. DOI:10.14260/jemds/2020/743.

Broadbent, D, E., Cooper, P, F., Fitzgerald, P., and Parkes, K, R. (1982). The cognitive Failure Questionnaire (CFQ) and its correlates, British *Journal of Clinical Psychology*, 21 (1), 1- 16.

Bruce, A. S., Ray, W. J., and Carlson, R. A. (2007). Understanding cognitive failures: What's dissociation got to do with it?, The American *Journal of Psychology*, (4), 553– 563.

Daniel, M. and Jessica, L. (2005): *cognitive failure in every life. New York:* Guilford Press.

Deprince, A. P., and Freyd, J. J. (2004). *Forgetting trauma stimuli. Psychological Science*, 15 (7), 488- 492.

Finnan, C., and Kombe, D. (2011). Accelerating struggling students' learning through identity redevelopment. *Middle School Journal*, 42 (4), 4– 12.

Freyd, J. J, Martorllo, S. R, Alvarado, J. S, Hayes, A. E and Christmn, J. c. (1998). *Cognitive environments and dissociative tendencies perform manse on Stan-bard stroop task for high versus low dissociators.* Applied cognitive psychology.

Freyd, J. J, Martorllo, S. R, Alvarado, J. S, Hayes, A. E, and Christmn, J. c. (1998). *cognitive environments and dissociative tendencies perform manse on Stan-bard stroop task for high versus low dissociators.* Applied cognitive psychology.

Khera, T. and Rangasamy, V. (2021). *Cognition and Pain: A Review. Frontiers in Psychology*, 12. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.673962.

Majid, A. S. (2022). Cognitive failure among students of the mathematics department in College of Basic Education. *Journal of Pedagogical Inventions and Practices*, (8), 80 -89.

Sternberg, G. (2003). *Cognitive Psychology* (3 rd ed), Thomson Wadsworth Australia's.

AL-Qarni, F, Awaji, B. (2026). Mathematics Teachers' Perceptions of Professional Licensing Examinations in Saudi Arabia, *Journal of Educational Science, 14* (1), 271 - 299. 10.54643/1951-014-001-009

Mathematics Teachers' Perceptions of Professional Licensing Examinations in Saudi Arabia

Fatimah Farhan AL-Qarni
Ministry of education
Mathematics Supervisor
PHD Candidate in King Saud University
fatima.fg.ff@gmail.com

Dr. Bakri Mohammed Awaji
Professor assistance in mathematics teaching
Education and Human development College – Bisha University
Bmawaji@ub.edu.sa

Abstract:

The study aimed to identify mathematics teachers' perceptions of professional licensing exams in the Kingdom of Saudi Arabia. To achieve this goal, a mixed approach with an exploratory sequential design was used, where the interview was used as a tool to collect qualitative data from a sample of 15 male and female teachers, and the questionnaire was used to collect quantitative data from a sample of 502 male and female mathematics teachers. The results of the interviews were analyzed using thematic analysis, and the study focused on four main axes: mathematics teachers' attitudes toward the professional license, the advantages and benefits of obtaining the license, the challenges facing mathematics teachers in obtaining the license, and their suggestions for developing the application of the professional license. The study reached several results, including: In the first axis, the quantitative and qualitative results showed that mathematics teachers' attitudes towards the license were negative at a high level, as some of them considered the license requirement a source of concern that may lead to leaving the profession, while others saw that it had positive effects. In the second axis, the qualitative and quantitative results agreed on the existence of a positive effect of the license at an average level, through its contribution to cognitive awareness of the specialized content and teaching practices. However, most teachers indicated that there were shortcomings in the

incentives provided to them. In the third axis, the qualitative and quantitative results matched in the presence of multiple challenges facing teachers during the license tests at a high level, including the lack of specific references to benefit from in the tests. In the fourth axis, the qualitative and quantitative results agreed on teachers' proposals to develop the license tests at an average level, including involving teachers in developing incentive proposals that encourage them to apply for the license. The study's recommendations include preparing sustainable professional development programs for mathematics teachers to pass the license tests, and identifying clear references to prepare for the license tests. It suggested issuing an integrated mechanism for renewing professional licenses to achieve job satisfaction.

Keywords: Professional license, teacher license, mathematics teacher, professional development.

القرني ، فاطمة ، عواجي ، بكري. (2026). تصورات معلمي الرياضيات عن اختبارات الرُّخصة المهنية في المملكة العربية السعودية . *مجلة العلوم التربوية* ، *14* (1) ، 271 - 299 . 10.54643/1951-014-001-009

تصورات معلمي الرياضيات عن اختبارات الرُّخصة المهنية في المملكة العربية السعودية

أ. فاطمة بنت فرحان آل هزاع القرني[1] د. بكري بن محمد عواجي[2]

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى معرفة تصورات معلمي الرياضيات عن اختبارات الرخص المهنية في المملكة العربية السعودية. لتحقيق هذا الهدف تم استخدام المنهج المزجي ذو التصميم التتابعي الاستكشافي ، حيث استخدمت المقابلة كأداة لجمع البيانات النوعية من عينة مكونة من 15 معلمًا ومعلمة ، والاستبانة لجمع البيانات الكمية من عينة مكونة من 502 من معلمي ومعلمات الرياضيات. تم تحليل نتائج المقابلات باستخدام تحليل الموضوعات ، وركزت الدراسة على أربعة محاور رئيسية: اتجاهات معلمي الرياضيات نحو الرخصة المهنية ، مميزات الحصول على الرخصة وفوائدها ، التحديات التي يواجهها معلمو الرياضيات للحصول على الرخصة ، ومقترحاتهم لتطوير تطبيق الرخصة المهنية. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج ، منها: في المحور الأول أظهرت النتائج الكمية والنوعية أن اتجاهات معلمي الرياضيات نحو الرخصة سلبية بمستوى مرتفع ، حيث اعتبر بعضهم أن متطلب الرخصة مصدر قلق قد يؤدي إلى ترك المهنة ، فيما رأى آخرون أن له آثارًا إيجابية ، والمحور الثاني فاتفقت النتائج النوعية والكمية على وجود أثر إيجابي للرخصة بمستوى متوسط ، من خلال إسهامها في الاطلاع المعرفي للمحتوى التخصصي والممارسات التدريسية ، ومع ذلك أشار أغلب المعلمين إلى وجود قصور في الحوافز المقدمة لهم ، وفي المحور الثالث تطابقت النتائج النوعية والكمية في وجود تحديات متعددة تواجه المعلمين أثناء اختبارات الرخصة بمستوى مرتفع منها عدم وجود مراجع محددة للاستفادة منها في الاختبارات ، وفي المحور الرابع ، اتفقت النتائج النوعية والكمية على مقترحات المعلمين لتطوير اختبارات الرخصة بمستوى متوسط ، منها إشراك المعلمين في وضع مقترحات حوافز تشجعهم على التقديم للرخصة. ومن توصيات الدراسة إعداد برامج تنمية مهنية مستدامة لمعلمي الرياضيات لاجتياز اختبارات الرخص ، وتحديد مراجع واضحة للاستعداد لاختبارات الرخصة. واقترحت اصدار آلية متكاملة حول تجديد الرخص المهنية لتحقيق الرضا الوظيفي.

الكلمات المفتاحية: التصورات ، الرُّخصة المهنية ، رخصة المعلم ، معلم الرياضيات ، التطوير المهني.

(1) مشرفة رياضيات، وزارة التعليم، مرشح درجة الدكتوراة، جامعة الملك سعود، fatima.fg.ff@gmail.com

(2) أستاذ تعليم الرياضيات المساعد، كلية التربية والتنمية البشرية – جامعة بيشة، Bmawaji@ ub.edu.sa

المقدمة

التعلُّيم هو الرَّكيزة الأساسية للنهضة والتحوَّل نحو المستقبل ، وإحداث المنافسة العالمية ، وبه تنهض الدول المتقدمة والمؤسسات ، و تجعله على رأس أولوياتها في خططها وسياساتها فعملت على إصلاحه كمنظومة متكاملة بكل مكوناته؛ لأن أي خلل في المنظومة يؤثر في المكونات الأخرى لها.

يلعب المعلم دورًا أساسيًا في تحقيق التنمية من خلال توظيف المواقف التعليمية لخدمة التطوير المجتمعي؛ ولم يعد دوره يقتصر على نقل المعرفة ، بل أصبح مسؤولًا عن مواكبة التغيرات التي تطرأ على المجتمع والعملية التعليمية (الصقعبي ، 2020). حيث يترجم أهداف التعليم إلى واقع ملموس من خلال غرس القيم ، وتنمية القدرات ، وتعزيز المهارات لدى الطلاب ،كما يشرف على تنظيم العملية التعليمية وإدارتها ، مما يؤكد أهمية إعداده وتدريبه ليواكب التغيرات المستمرة(الغامدي ، 2018).

وتظهر الحاجة إلى وجود عملية تطوير شاملة ومستمرة تضمن جودة المعلم لضمان المستقبل والمنافسة فيه؛ وعليه فالكثير من الأنظمة التعليمية بدول العالم أقرت نظام رخصة المعلم ، وهي امتداد لحركة التعليم القائم على المعايير الواضحة ، ويتحقق ذلك بوضع مجالات ومعايير ومؤشرات أداء تحدد ما يجب على المعلم معرفته والقيام به قبل الخدمة أو أثنائها كشرط لمزاولة المهنة والاستمرار فيها (الغفيلي ،2023).

شهدت المملكة العربية السعودية تطورًا كبيرًا في مختلف المجالات ، وأصبحت ضمن مجموعة الدول العشرين مع معدل نمو سكاني مرتفع ونسبة شباب وأطفال تبلغ 72.8%(الهيئة العامة للإحصاء ،2022). وهذا يستوجب بناء استراتيجية حديثة لتطوير التعليم ، كي يصبح أكثر فعالية للتعامل مع هذه التطورات ، ويسهم في بناء القدرات التعليمية المؤهلة ، وإكساب المتعلمين المعارف والمهارات والقيم الإيجابية لهذه الفئة العمرية ، وجاء ضمن أهداف استراتيجية التعليم تطوير نظام تمهين التعليم ، تمثّل الرُّخص المهنية للمعلمين أحد سياسات تنفيذه (حمدي والشهراني ،2021).

وقد نشأت فكرة الترخيص لمزاولة مهنة المعلم عام 1946م عندما تأسست اللجنة القومية للمعايير المهنية ومعايير إعداد المعلم في أمريكا ، وتبع ذلك تأسيس المجلس القومي لاعتماد إعداد المعلمين عام 1954م ، وفي عام 1983م صدر تقرير "أمة في خطر" مما أثار ردود أفعال واسعة ، وفي منتصف الثمانينات صدرت تقريران "معلمو الغد" و"أمة مستعدة" اللذين ركزا على ممارسة التدريس والترخيص له. في عام 1987م تأسس المجلس الوطني للمعايير التدريسية المهنية National Board for Professional Teaching Standards المعروف اختصارا باسم (NBPTS) ، وفي نفس العام

تأسيس هيئة تقويم المعلم الجديد ، مما أدى إلى وضع ضوابط صارمة لرخصة التدريس وضمان جودة أداء المعلمين باستمرار(الهادي ، 2018؛ والزهراني ،2022).

أما بريطانيا فبدأت بالاهتمام بتقويم المعلمين منذ موافقة البرلمان على قرار تقويم معلم المدرسة في عام 1991م ، وبعدها أصبح هذا النوع من التقويم شرطًا لدخول المهنة ، وأعلنت الحكومة البريطانية أن جميع المعلمين سيخضعون للتقويم بحلول عام 1995م(العوض ،2023).

اتبعت الدول بما في ذلك المملكة العربية السعودية شرط الرخص المهنية لمزاولة مهنة التعليم؛ فقامت المملكة بتطبيق اختبارات الرخص المهنية لتطوير التعليم وتحديد ضوابط الرتب والمسارات والحكم على أداء المعلمين. وتختص هيئة تقويم التعليم والتدريب بمَهمّة عقد هذه الاختبارات لقياس مدى تحقق المعايير التربوية ، وتشمل الرخصة المهنية أربعة مستويات: معلم ، معلم ممارس ، معلم متقدم ، معلم خبير. من أبرز شروط الحصول على الرخصة المهنية المؤهل المناسب ، واستيفاء سنوات الخبرة اللازمة ، وتقديم اختبارات مهنية سارية الصلاحية ، وهما اختباران الاختبار التربوي العام الذي يُعنى بقياس مدى تحقق المعايير التربوية العامة ، والآخر الاختبار التخصصي الذي يُعنى بقياس مدى تحقق المعايير التخصصية للمتقدّم على الرُّخصة المهنية ، إضافة إلى اشتراط تحقيق الدرجة المطلوبة لكل مستوى (هيئة تقويم التعليم والتدريب ،2022).

أكدت دراستي الديحاني(2019) ، والمطيري (2022)أن الرخصة المهنية تلعب دورًا مهمًا في تحسين جودة التعليم واختيار المعلمين الأكفاء ، وعدم الاعتماد فقط على الشهادة العلمية ، بالإضافة إلى أنها ترفع القيم المهنية لوظيفة التعليم وتعزز النظرة المجتمعية الإيجابية للمعلم ، مما يتطلب أن يكون المعلم متخصصًا ، قائدًا لعمليات التعلم ، متمكنًا من الكفايات التدريسية ، ممتلكًا مهارات التواصل ، ومشاركًا في تطوير التعليم ،كما توصي بتمهين التعليم وإصدار رخص مزاولة المهنة للمعلمين وفق لوائح تنظيمية لتحقيق الإصلاح المطلوب ورفع جودة العملية التعليمية.

وأوصت بعض الندوات والمؤتمرات ، مثل مؤتمر 2019م بكلية التربية بجامعة الملك خالد (المعلم متطلبات التنمية وطموح المستقبل) ، بضرورة الحصول على الرخصة المهنية لمزاولة مهنة التعليم لتعزيز التنمية المهنية المستمرة وانتقاء الأكفاء ، والاعتماد على المعايير المهنية لضمان استمرارية تطوير المعلمين وإبراز الأكفاء منهم. اعتمدت دول عدة الرخصة المهنية التعليمية لقياس مدى نجاح المعلم. في الدول العربية ، أنشأت قطر مكتبًا للرخص المهنية تحت إدارة مستقلة عام 2008م لإصدار وتجديد الرخص للمعلمين كل خمس سنوات. وعلى الصعيد الدولي ، في الولايات

المتحدة ، طُبقت رخصة المعلم وفق ضوابط ومعايير للطلبة الملتحقين ببرامج التربية. وفي اليابان ، بدأت تطبيق هذه الرخصة عام 2009م وتستمر مع المعلم (الزهراني ، 2023).

مشكلة البحث

على الرغم من أهمية الرخصة المهنية للمعلم ، إلا أنها عملية معقدة لعدة أسباب ، بعضها يتعلق بالمعلمين أنفسهم ، وقد أشار تارديف و ليسارد (Tardif & Lessard ,2004) إلى أن الصعوبة تكمن في علاقة المعلمين بالمحتوى المعرفي والنظريات التربوية؛ لأن هذه العلوم قام بها آخرون من الأكاديميين ، وبالتالي قد تسهم في فجوة بين تكوينهم المعرفي القائم على هذه العلوم وممارساتهم الحقيقية؛ لذا يُعتمد على تكوين جودة المعلم وضمان ذلك عن طريق الاختبارات المهنية التي تركز على التنظير بمعزل عن التطبيق والممارسة؛ وهذا يؤدي إلى نتائج كارثية على النظام التعليمي ، بل قد يؤدي إلى اعتماد ومنح ترخيص لمعلم ملمٍّ بأحدث النظريات والعلوم شكليًّا ، رغم افتقاده إلى أبسط طرق تطبيقها وتنفيذها.

وهناك صعوبات تتعلَّق بطبيعة الرُّخصة المهنية باعتمادها على الاختبارات المهنية . فقد أشار ميتشل وآخرون (Mitchell et. al. , 2001) ، ويونجس وبورتر (Youngs & Porter ,2003) إلى أن ربط الرُّخصة بأداء الاختبار فقط يفتقد إلى النتائج الصادقة. وهناك اتجاه آخر من الأبحاث التربوية يؤكِّد أهمية رُخصة المعلم ، كدراسة شولز (Shuls ,2018) التي توصّلت إلى أن المعلمين المجتازين لاختبارات الرُّخصة المهنية كان أداؤهم أفضل من أداء أقرانهم الذين لم يختبروا؛ وقد انعكس ذلك على ممارساتهم التدريسية ، خاصةً وأن تلك الممارسات كان لها تأثير كبير في مستوى تحصيل الطلاب.

أوصت دراسة الزهراني (2022) التوعية بأهمية الرخصة المهنية في تحسين أداء المعلمين ، والتركيز على برامج التأهيل العلمي لإعداد المعلمين للحصول على رخصة مزاولة التدريس. وأكدت على إجراء بحوث حول دور الرخصة المهنية في تطوير أداء المعلمين والمعلمات من وجهة نظرهم.

وأشارت دراسة الغفيلي (2023) إلى أهمية رخصة المعلم في تعزيز التنمية المهنية لمعلمي الرياضيات والاعتراف بكفاءتهم المهنية ، فهي تُعد ضرورية لاعتماد المدارس وضمان جودة العملية التعليمية. وتؤكد على جودة المعلم في مجالات التخصص ، ومهارات التدريس ، وإدارة الصف ، بالإضافة إلى المساهمة في إعداد المعلمين المعتمدين محليًا ودوليًا ، والارتقاء بجودة أدائهم وفق المعايير المهنية ومتطلبات الترخيص المهني للتعليم. وتُشجع كذلك على التطوير المهني للمعلمين وتحقيق التعلم الذاتي.

فيما أظهرت دراسة العوض (2023) وجود اتجاه سلبي لدى المعلمين تجاه اختبارات الرخصة المهنية ، وأكدت على أهمية تقييم المعلم بناءً على أدائه التدريسي داخل الصف الدراسي. أوصت الدراسة بضرورة إجراء المزيد من الأبحاث حول أسباب هذا الاتجاه السلبي و تصورات المعلمين حول الرخصة المهنية ، وضرورة التنسيق بين الجهات المنفذة والمستفيدة والمختصة بإعداد المعلمين لدراسة وتقويم واقع اختبارات الرخص المهنية ومدى ملاءمتها التربوية في تقييم أداء المعلمين.

ولما كانت اختبارات الرُّخص المهنية في المملكة العربية السعودية تجربة حديثة تسعى هذه الدراسة الى التعرُّف على تصورات معلمي الرياضيات عن اختبارات الرُّخصة المهنية في المملكة العربية السعودية.

أسئلة الدراسة:

الدراسة الحالية تسعى للإجابة على السؤال التالي:ما تصورات معلمي الرياضيات عن اختبارات الرخص المهنية في المملكة العربية السعودية؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن تصورات معلمي الرياضيات عن الرخصة المهنية في المملكة العربية السعودية لمعلم التعليم العام من وجهة نظرهم ، ورصد أبرز المقترحات تسهم في تحسين اختبارات الرُّخص المهنية.

أهمية الدراسة:

- الإسهام في تقييم التجربة السعودية في إصدار الرخصة المهنية ، وتقديم المقترحات من وجهة نظر المستهدفين بهذه الرخصة.
- ستتيح هذه الدراسة لمتخذي القرار الإفادة من فهم تصورات معلمي الرياضيات تجاه تطبيق الرُّخصة المهنية ، والإفادة من مقترحاتهم.
- تتزامن مع جهود وزارة التعليم وهيئة تقويم التعليم والتدريب لتحقيق الهدف التعليمي الثاني لبرنامج التحول الوطني 2020 وهو"تحسين استقطاب المعلمين وإعدادهم وتأهيلهم وتطويرهم".

حدود الدراسة:

- **الحدود الموضوعية:** اقتصرت هذه الدراسة على تصورات معلمي الرياضيات نحو اختبارات الرخص المهنية في المملكة العربية السعودية.
- **الحدود الزمانية:** في العام الدراسي 1444هـ
- **الحدود المكانية :** إدارة تعليم الرياض في المملكة العربية السعودية
- **الحدود البشرية:** معلمي ومعلمات الرياضيات في المدارس الحكومية التابعة لإدارة تعليم الرياض في المملكة العربية السعودية.

إجراءات الدراسة:

أولا: منهج الدراسة

استخدمت الدراسة المنهج المزجي؛ لكونه الأنسب لتحقيق أهدافها ، وهو كما عرّفه كريسويل (Creswell,2014) منهج يتضمن جمع بيانات كمية ونوعية ، ودمجهما من خلال استخدام تصاميم بحثية متمايزة ، وفق التصميم (التتابعي الاستكشافي) الذي يبدأ بالبيانات النوعية في المرحلة الأولى بغرض الاستكشاف ، فيحصل على البيانات النوعية عن طريق إجراء مقابلات مع بعض أفراد العينة ، وتحليلها ، ثم توظف نتائجها في مرحلة الدراسة الكمية. والغرض من هذا التصميم الاستكشافي أن تساعد مرحلة الدراسة النوعية على تجويد القياس الكمي للظاهرة في المرحلة الثانية. ويتمثل المنهج الكمي (الوصفي المسحي) في جمع البيانات ذات الصلة بتصورات معلمي الرياضيات ذات الصلة بالرُّخصة المهنية ، ووصفها وصفًا صحيحًا عن طريق توزيع الاستبانة على عينة الدراسة ، ثم الربط بين البيانات النوعية والكمية ، وتقديم مقترحات لتحسين هذه التصورات.

ثانيا: مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات الرياضيات في المدارس الحكومية التابعة لإدارة تعليم الرياض ، وعددهم (3834) معلمًا ومعلمة في العام الدراسي 1444هـ ، أما عينة الدراسة فتكوَّنت من (517) معلمًا ومعلمة ، (15) منهم شاركوا في المقابلة النوعية ، و(502) منهم في الجزء الكمي ، ويمثلون 13% من مجتمع الدراسة ، جرى اختيار العينة العشوائية بالطريقة المتيسرة وتوزيع الاستبانة أداة الجزء الكمي كرابط الكتروني بينهم.

ثالثًا أدوات الدراسة

استخدمت الدراسة نوعين من أدوات الدراسة حيث استخدمت المقابلات لمعرفة تصورات معلمي الرياضيات نحو اختبارات الرُّخص المهنية ، بعد ذلك استخدمت استبانة لقياس تصورات معلمي الرياضيات نحو اختبارات الرُّخصة المهنية.

أولًا: المقابلة

استهدفت المقابلة التعرف على آراء المشاركين من معلمي الرياضيات وتصوراتهم عن اختبارات الرُّخص المهنية ، وبُنيت أسئلتها في صورتها الأولية بما يتوافق مع محاور الدراسة ، وتضمنت نوعين من الأسئلة ، أحدهما أسئلة مغلقة ، والأخرى مفتوحة ، تُطرح على كل فرد من الأفراد المشاركين ، وعددهم (15) معلمًا ومعلمة رياضيات؛ ليجيب كلٌّ منهم من واقع تجربته ، ويقدم ما يراه من وجهة نظره ، بغرض الاستكشاف ، وعن طريقها نحصل على البيانات النوعية ، ومن ثم تحليلها ، وتوظف نتائجها في مرحلة الدراسة الكمية.

وبعد إعداد أسئلة المقابلة تحقق الباحثان من مصداقيتها ومدى صلاحيتها للاعتماد عليها على النحو الآتي:

1. الاعتبارات الأخلاقية:

قبل الشروع في تطبيق أداتي الدراسة قام الباحثان بالتواصل مع المشاركين فيها ، وتوضيح الإجراءات التي سيقومون بها؛ وشرح أهدافها المحددة لكل مرحلة ، وإعطاؤهم حرية اتخاذ القرار بالمشاركة في المرحلة الثانية لمناقشة ما توصلت إليه الدراسة في المرحلة الأولى ، وتحديد نوع المقابلة ، والوقت المناسب لهم ، إلى جانب التأكيد أن المعلومات التي سيقدمونها محاطة بالسرية ، وليس لها أي تأثير على تقييم الأداء الوظيفي. وروعي العمل على سرية المشاركين وعدم الإفصاح عن أي بيانات تتعلق بهم ، والاكتفاء باستخدام رموز مستعارة.

2. المصداقية:

تحقق الباحثان من مصداقية البيانات النوعية عن طريق تصميم بطاقة مقابلة ، تضمنت توضيح الهدف من تنفيذها ، وزمنها ، ووسائلها ، وعرضها على مجموعة من المتخصصين في البحث النوعي وتعليم الرياضيات لتحكيمها ، ثم تطبيقها على المشاركين من عينة الدراسة الذين

وافقوا على إجراء المقابلات في مدة تراوحت بين (20 – 25) دقيقة لكل مقابلة ، ونفذت في (10) أيام ، واستُخدم التسجيل الصوتي لجمع البيانات ، ثم فرغت ، واطّلع عليها المشاركون للتأكد من مطابقتها لإجاباتهم ، وهو ما عزز مصداقية النتائج.

3. الانتقالية:

رُوعي معيار التعددية عند جمع البيانات النوعية وتحليلها ، وتحقق ذلك الباحثان في إجراء المقابلة ، إضافة إلى تنوع المشاركين من حيث (الجنس ، والمرحلة الدراسية ، والخبرة التدريسية ، والمؤهل العلمي(، وكلُّ ذلك ساعد على تفسير النتائج من وجهات نظر مختلفة ، فضلًا عن ذلك ، روجعت النتائج ودرست بعمق بغية الوصول إلى عناصر مشتركة ومتناغمة ، وعرضها على مجموعة من المعلمين والمعلمات ممن لم يشاركوا في المقابلات. وحصلت الدراسة على تغذية راجعة تبين أنها متفقة مع النتائج ، كما تمَّ إدراج اقتباسات مباشرة من حديث المشاركين في عملية التحليل.

4. الاعتمادية:

تحققت الاعتمادية في هذه الدراسة بالكتابة التفصيلية لتصميم الدراسة وإجراءات تطبيقها ، وتحليل بياناتها ، وإجراء مقابلة مع)5) متطوعين من غير عينة التطبيق؛ للتأكد من وضوح الأسئلة وصلاحيتها وشموليتها ، إضافة إلى القيام بدمج البيانات من الأدوات المختلفة ، والربط بينها عند تفسير النتائج ومناقشتها ، وربط نتائج الدراسة الحالية بالدراسات السابقة.

ثانيًا: الاستبانة

وضعت الاستبانة للتعرّف على تصورات معلمي الرياضيات عن الرُّخص المهنية ، وبنيت تبعًا للخطوات الآتية:

1. الانتهاء من تحليل المقابلات النوعية ، وتحديد الموضوعات الرئيسة.
2. تحديد الموضوعات الرئيسة واعتمادها كمحاور توضح التصورات التي جمعت من المقابلات بما يتوافق مع كلِّ محور ، وجاءت موزعة على أربع محاور ، هي:اتجاهات معلمي الرياضيات نحو الرُّخصة المهنية ، وتتضمن (5) فقرات ، والمحور الثاني فأفرد لميزات الحصول على الرُّخصة المهنية وفوائدها ، وتتضمن(5) فقرات ، أما المحور الثالث خصص للتحديات التي يواجها معلمو الرياضيات للحصول على الرُّخصة المهنية ، وتتضمن (10) فقرات ، وجاء

المحور الرابع لمقترحات معلمي الرياضيات لتحسين الحصول على الرُّخصة المهنية ، وتتضمن (6) فقرات. ووضعت على مقياس ليكرت الرباعي المتدرج:موافق بشدة (4) ، موافق(3) ، وغير موافق(2) ، وغير موافق بشدة(1). أما المحور الخامس فهو سؤال مفتوح.

3. التحقق من الصدق الظاهري للأداة ، وأنجز بعرضها على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في مجال تعليم الرياضيات؛ للتعرّف على مرئياتهم في ملاءمة المحاور واتساقها مع الأبعاد الرئيسة. واستنادًا إلى ذلك اعتمدت العبارات التي بلغت نسبة الاتفاق عليها (90% فأعلى).
4. تطبيق الأداة على عينة استطلاعية عددها (30) معلمًا ومعلمة من غير عينة الدراسة. واستنادًا إلى النتائج قام الباحثان بالآتي:
5. التحقق من الاتساق الداخلي بحساب معاملات ، ارتباط بيرسون ، حيث تراوحت بين (0,89) ، وهي قيم مرتفعة يمكن الوثوق بها لتحقيق أغراض الدراسة.
6. التحقق من الثبات بحساب معامل ألفا كرونباخ ، حيث بلغت قيمته (0,92) ، وهي قيمة مرتفعة يمكن الوثوق بها لتحقيق أغراض الدراسة كما أشار إلى ذلك (علام ، 2000).
7. توزيع فقرات الاستبانة على ثلاثة مستويات لاستجابات المشاركين ، وحساب طول الفترة ، طبقًا للجدول (1):

جدول (1)

مستويات استجابة عينة البحث

فترة الاستجابات	تقدير مستوى الاستجابة
1 –أقل من 2	منخفض
2 – أقل من3	متوسط
3 – 4	مرتفع

8. إخراج الأداة في صورتها النهائية ، وتضمنت البيانات الشخصية والمهنية لمعلمي الرياضيات ، والتعليمات العامة ، ومنها الهدف من الاستبانة ، وطريقة الاستجابة ، وخصوصية استخدامها لأغراض البحث العلمي ، ثم أبعادها التي شملت أربعة محاور ، متضمنة 26 فقرة ، وجاء المحور الخامس متضمنًا سؤالًا مفتوحًا ، وجميعها تتعلَّق بجزئيات بتكوين التصورات لدى معلمي الرياضيات تجاه الرُّخص المهنية.

الإجابة على سؤال الدراسة:

تمت الإجابة عن سؤال الدراسة : ما تصورات معلمي الرياضيات عن اختبارات الرخصة المهنية في المملكة العربية السعودية؟

في جزأين: أحدهما النوعي ، والآخر الكمي ، تم تفصيلهما كما يلي:

أولًا: التحليل النوعي

أجريت في هذا الجزء مقابلات فردية مع مجموعة من المعلمين ، حللت نتائجها يدويا باستخدام تحليل الموضوعات (thematic analysis) لبروان وكلارك (Braun and Clarke , 2006) ، وجرى تحليل وترميز النتائج لأربعة محاور رئيسة على النحو الآتي:

المحور الأول: اتجاهات معلمي الرياضيات نحو الرُّخصة المهنية

الرُّخص المهنية للمعلمين من أهم الموضوعات المتداولة في الميدان التعليمي ، وتختلف اتجاهات المعلمين والمشرفين وصانعي القرار نحوها؛ وهذا ما أظهرته المقابلات التي أجريت مع المعلمين في هذه الدراسة ، فبعضهم يعتقد أنها ضرورة تؤدي إلى تطوير المعلمين ، وتعود عليهم بالفائدة من جوانب عدة ، كمراجعة المعلومات السابقة ، والاطلاع على الجديد في مجال التعليم. وقد أكد المعلم (ب د) أن تطبيق الرُّخصة فكرة جيدة ، ونص على ذلك بقوله:"طبعًا ، الرُّخصة المهنية فكرتها أو الهدف منها أنها تطوّر أداء المعلم في شتى المجالات... الهدف بشكل عام يعتبر مرحلة لتطوير المعلم ، طبعًا نحو المستقبل ، أو نحو التطورات والتقنيات الحاصلة في هذا المجال" ، أما المعلم (ع ل) فقال:"أنا مع هذا التوجه ، ودائمًا أدعوا لهذا الموضوع أن يكون هناك رخصة مهنية للتدريس.." ، ويتفق معهما (ع ز) ، وقد تبين هذ من قوله: "أنا مع هذا القرار ، ولكن التقييم يكون عن طريق الميدان".

ويرى مجموعة من المعلمين أن الرُّخصة المهنية ضرورية ، لكن لا يجب تطبيقها على المعلمين كلهم ، بل يقتصر تطبيقها على المعلمين المستجدين ، وهذا ما أكده المعلم (ع ز) بقوله:"...الرُّخصة كإصدار رسمي لمزاولة مهنة التدريس جميلة للمعلمين المبتدئين الجدد ، أما معلم له خبرة في الميدان فأعتقد أنه ليس بحاجة لذلك؛ [لأن] خبرته تكفيه عن إصدار رخصة مهنية." ويضيف أيضًا: كمعلم مبتدئ جديد يحتاج أن أعرف هل له معارف للمهنة التي يتقدم لها مثل المهندس ، مثل الطبيب ، مثل الطيار ، لابد من وجود رخص تخصصية في بداية مشواره في السلك التعليمي ،

مجرد دخوله السلك التعليمي الخبرة التي سيتلقاها أثناء العمل تغنيه عن تكرار الرُّخصة. يعني الرُّخصة أرى أنها تأتي في بداية مشوار التعليم ، يعني طالما أنا داخل السلك التعليم [ف] الدورات التدريبية التي تقام له ، حضور المشرفين, و اكتساب الخبرة من خلال زملائه القدامى ، تغنيه عن إلزامية إصدار رخصة مهنية.

وتتفق معه في ذلك المعلمة (ع ه) ، فقد أكدت أنه ليس من الضروري تكرار اختبارات الرُّخصة ، بل يكفي مرة واحدة ، ونصت على هذا بقولها:

أنا أشوف أنها خطوة جيدة ، ولكن في اشتراطات معينة؛ بمعنى أن الآن الرُّخصة خلوها كل أربع سنوات تتجدد ، أنا في نظري المفروض الرُّخصة مرة واحدة فقط ، خصوصًا لما يكون المعلم ممارس للمهنة ، أشوف أنها مناسبة ، ولكن تكون مرة واحدة فقط.

وذهب مجموعة من المعلمين إلى أنهم لا يرون أي أهمية للرخصة ، ولا يؤيدون عملية إصدارها ، لأن خبرات المعلم المتراكمة خلال سنواته التدريسية -من وجهة نظرهم- كافية بالنسبة له ، ولا يوجد داع للاختبار أو إصدار الرُّخص المهنية ، وأنها أصبحت عبئًا إضافيًّا على المعلمين ، وإلى هذا أشارت المعلمة (ن د) بقولها:

بالنسبة لي ما أؤيدها؛ لأن المعلم يتخرج ولا داعي لاختبار الرخصة المهنية ، والمعلم يمر بمراحل؛ يعني هي خبرة طويلة خلال خبرته ، يمر عليه إشراف ، مدير ، زملاء ، وهو يطور من نفسه ، بل أحس أن الرُّخصة المهنية صارت عبئًا على المعلم في أشياء كثيرة ، وممكن أطور من أداء المستوى.

واستنادًا إلى آراء المعلمين ، نلاحظ وجود تفاوت في الاتجاهات نحو الرخصة المهنية؛ حيث يعبّر بعضهم عن اتجاهات إيجابية نحو تطبيقها ، فيما يرى آخرون عدم جدواها ويقترحون تطبيقها مرة واحدة دون تكرار.

المحور الثاني: مميزات الحصول على الرُّخصة المهنية وفوائدها

أكَّد بعض المعلمين أن تأدية اختبارات الرُّخص المهنية لها آثار إيجابية على ممارسات المعلم داخل الصف الدراسي ، وعلى تحسين الطلاب وتنمية مهاراتهم ، وأنَّها شكَّلت ثورة معرفية في المجتمع التعليمي ، وأسهمت في توسيع المحتوى الرياضي وتنمية المدارك المعرفية والممارسات التدريسية لدى بعضهم ، وإلى هذا أشار المعلم (ز د) بقوله:"من إيجابيات الرُّخصة تنوّع المصادر

والمراجع للحصول على المعلومة. مما أثار النقاشات وتبادل المعلومات والخبرات في الأوساط التعليمية ووسائل التواصل الاجتماعية" ، ويتفق معه المعلم (ب د) الذي أكد أنها "تعتبر مهمة في مجال تطوير المعلم في التخصص أو في مجال التعليم بشكل عام ، ولا يُكتفى بها ، إنما يضاف إليها بعض المعايير" ، وصنف المعلم (ع د) التأثيرات الإيجابية إلى جانبي: أحدهما الجانب المادي ، ويهتم بالترقية ومميزاتها ، والآخر الجانب التطويري. ودعم ذلك المعلم (زد) بقوله:

بالتأكيد ، أنا بالنسبة لي في تخصصي له تأثير كبير على التعلم ، أولًا إضافة معلومة ، إضافة طريقة جديدة للتفكير عندك ، فالشعور بأن باستطاعتك توسع مداركك ، حتى أثناء الشرح كمعلومة تتغير نظرتك من ناحية أن المعلومة هذه بناء على ما تعلمته تتغير النظرة والفكرة ، فله تأثير بالنسبة لي".

ورأت المعلمة (ن ل) أن اختبارات الرُّخصة المهنية لها جانبان: أحدهما سلبي ، والآخر إيجابي ، ويكون "الجانب الإيجابي من خلال التعود على القراءة والاطلاع الأكاديمي ، فهذا لتوسعة المدارك بشكل إلزامي ، والجانب السلبي فيكون من خلال ربطها بالعلاوة ، فلا أراه مناسبًا أبدًا" ، وتؤكد ذلك المعلمة (ح ص) بقولها:"نعم ، فتح لي على أشياء ما كنت أعرفها ، كطرق تدريس ، كاستراتيجيات وصعوبات التعلم ، كيف نتعامل معها ، وفهم أكثر للمصطلحات".

وتعد المميزات من أبرز المحفزات على تأدية اختبارات الرُّخصة المهنية ، لكن النتائج أظهرت أن هناك عدم رضى من المعلمين عن الحوافز والمميزات التي يحصلون عليها بعد اجتياز الرُّخصة المهنية ، وهذا ما أكدته كثير من استجابات فراد العينة ، فقد رأى أغلب المعلمين والمعلمات أن الحوافز غير مناسبة وغير مشجعة لتأدية اختبارات الرُّخصة المهنية؛ لكونها ربطت بالعلاوة السنوية والترقية بين الرتب ، إضافة إلى أن شروطها والحصول عليها لم تكن عادلة بالنسبة لحاملي شهادات الماجستير والدكتوراة. وأشار المعلمان (ع د) و(ن ل) إلى:أن الرُّخص المهنية للمعلمين أهملت حاملي الدراسات العليا. وتتفق معهما المعلمة (ن د) ، وأكدت ذلك بقولها: "معلم ممارس ، أو معلم متقدم ، المعايير ما أشوف أنها عادلة؛ يعني ممكن معلم مؤهّله عالٍ يبقى على ممارس بينما الأقل منه ينتقل إلى متقدم؛ يعني يؤخذ بعين الاعتبار المؤهل". ويرى المعلم (ع ز) أن "معلم ممارس وحاصل على ماجستير المفترض ينتقل مباشرة إلى معلم متقدّم ، ما يحتاج أن يحصل على رخصة ، الآن هو حاصل على مؤهل عالٍ وهو الماجستير أعلى من البكالوريوس؛ فهذه في حدِّ ذاتها تعادل الرُّخصة وأكثر من ذلك".

وكشفت النتائج عن أن هناك شعورًا لدى المعلمين بعدم وجود فروقات واضحة بين الرتب وما يرتبط بها من مزايا ، ومن ذلك أن المعلمتين (ن د) و(ع ه) أكدتا أنهما لا تلمسان فرقًا واضحًا بين الرتب ولا مزاياها التي يبنى عليها إصدار الرُّخص. وأضاف المعلم (ع د) أن"هذه المزايا ليست محفزة؛ يعني معلم ممارس ومعلم متقدم هذا نصابه 24 وهذا نصابه 22 ما أعتقد أن الميزة بينهما تحفز أن يحصل على الرُّخصة". وكل هذا يؤكد أن المعلمين لديهم شعور بعدم وجود فروقات واضحة بين الرتب. وأضافت المعلمتان (ن د) و(ع ه) أنهما لا تلمسان فرقًا واضحًا بين الرتب ، ولا تعلمان مزاياها التي يبنى عليها إصدار الرُّخص. وجاءت إجابة المعلمة (ن ة) متفقة معهما ، وأكدت ذلك بقولها:"بالنسبة في الميدان ما لمسنا أي فرق بين المعلم الممارس والمعلم المتقدم ، أنا كمتقدم الآن بين زميلاتي الممارس ما في أي تمييز ، أما المميزات المادية بسيطة جدًّا".

أظهر ما سبق اتفاق آراء المعلمين على وجود تأثير إيجابي للرخصة المهنية ، حيث تسهم في الاطلاع والتوسع المعرفي في المحتوى التخصصي والممارسات التدريسية داخل الصف. كما تبين أن أغلب المعلمين يتفقون على وجود قصور في الحوافز المقدمة لهم ، وعدم وجود فروقات واضحة بين رتب المعلمين بعد الحصول على الرخصة.

المحور الثالث: التحدّيات التي يواجهها معلمو الرياضيات للحصول على الرُّخصة المهنية

تبين من مقابلات أفراد العينة أن هناك إجماعًا على وجود تحديات عدة تواجه المعلمين أثناء الاستعداد لتأدية اختبارات الرُّخصة المهنية ، منها:عدم وضوح الجزء التربوي ، وهو ما يجعلهم يواجهون صعوبة في معرفة الهدف الرئيس من السؤال كي يجيبوا عنه ، وهذا ما أكدته المعلمة (ع ه) بقولها:"أنا ما اختبرت التربوي لكن أعرف [زميلات] اختبرن وأعطونني نفس الملاحظة ، وهو أن الأسئلة كانت مواقف تربوية ، فكان سهل أن تحددي أي إجابة صح ، لكن تحددين الإجابة الأصح وليس الصحيحة؛ هذا الشيء خوفني من التربوي زيادة" ، ويؤكد المعلم (ز د) أن"في أسئلة ليست موجودة في الواقع وصعب تطبيقها.... في أسئلة ليس لها علاقة بالميدان ..... ، هذا بالنسبة للجانب التربوي" ، ويؤكد (ز د) عدم ارتياحه للمواقف التربوية المطروحة ، وعدها تنظيرية ومثالية ، وبعضها أو الأغلب منها غير قابلة للتطبيق ، ولا تعكس الواقع الحقيقي لممارسة المعلم". وإجاب المعلم (ع د) بأن:

الصورة بصراحة للاختبار ما كانت واضحة؛ يعني كيف يقيم المعلم بالضبط ، ما كانت واضحة خاصة في المجال التربوي ، والدليل تفاوت الاختبارات التربوية فما كانت واضحة المعايير ،

فكان أغلبه آراء لقضايا ومشاكل تحصل ، بينما في نسخ من الاختبارات الثانية كان أغلبها معلومات ونظريات على التعليم الجديد وطرق التدريس.

أيضًا يرى المعلمون أن عدم وجود مراجع واضحة ومحددة للاختبارات جعل من الاستعداد لها تحدّيًا بالنسبة لهم ، حيث لم تحدد أي مراجع للاستفادة منها ، وهذا ما نص عليه المعلم (ز د) بقوله: "أول شيء المراجع ، عدم معرفة المراجع ، من أين السؤال سيأتي" وأشار المعلمان (ع ز)و(ن ل) إلى أن أبرز التحديات التي واجهوها عند تطبيق الرُّخصة المهنية هي ضعف الميدان للحصول عليها ، مما نشط التدريب غير المرخص للاستعداد لاختبارات الرُّخصة المهنية ، ونشر معلومات دون توثيق مصادرها عبر وسائل التواصل؛ مما أدى إلى اجتهادات فردية خلصت إلى كثافة في المحتوى.

وأظهرت المقابلة أن هناك بعض الجوانب تشكل تحدّيًا آخر للمعلمين ، كنوع الأسئلة ، وطريقة عرضها ، وتنظيمها ، وإلى هذا أشارت المعلمة "ن ل" بقولها: "على الرغم من استعدادي لاختبار تخصص الرياضيات إلا أن الإجابة عن الأسئلة تتطلب مجهودًا ذهنيًّا وسرعة في الحل" ، لكنها أبدت انزعاجها أثناء أداء الاختبار ، وهو ما أكدته بقولها: "إن الاختبار متعب.....إن السؤال الواحد طويل جدًّا ، والخط صغير جدًّا ، مما تسبب التشتت والإرباك ، وقراءتها تحتاج إلى وقت أكثر". وأضافت المعلمة (ح ص) ما يتعلق بمقرات الاختبارات ، وتبين أن تجربة المعلمة (ن د) غير جيدة ، فهي ترى أن المراقبين ليس لديهم المهنية في الملاحظة ، فقالت: "البيئة كانت فيها صوت كثير مرتفع؛ يعني تصرفات غير لائقة من المراقبة". ويتفق معه المعلم (ع ل)؛ لكونه يرى أن "التحديات: صعوبة الأسئلة ، والجو الملائم للاختبار ، أصعب تحديين تمر على المعلم وبشهادة أكثر من معلم".

استنادًا إلى ماسبق ، يتبين أن التحديات التي يواجهونها عند الاستعداد للاختبارات وأثناء أدائها ، سواء كانت معنوية أو مادية ، تتفاوت من معلم إلى آخر.

المحور الرابع: مقترحات معلمي الرياضيات لتحسين الحصول على الرخصة

اتفق جميع أفراد العينية في المقابلات على ضرورة إضافة مقترحات تطويرية لاختبارات الرُّخص المهنية وتضمينها بالرتب المهنية للمعلمين ، ومن ذلك أن المعلم (ب د) اقترح أن تكون الرتبة متناسبة مع سنوات الخبرة والمؤهلات العلمية العليا ، يضاف إلى ذلك أن جميع المعلمين في المقابلات اتفقوا على أن يكون أداء اختبار الرُّخصة المهنية مرة واحدة بداية الخدمة وتجدد كل خمس سنوات دون اختبار ، ومن ذلك قول المعلمة (ع ه):"بداية التعيين أشوف مرة واحدة تكفي" ،

وأضاف المعلم (ع ز) "إلزامية حضور دورات تدريبية في التخصص سنويًّا بما يعادل عددًا معينًا من الساعات ضرورة لتجديد الرُّخص المهنية".

وتبين من النتائج أن هناك إجماعًا من أفراد العينة في المقابلات على وجوب فصل الاختبارات لكل مرحلة على حدة ، إضافة إلى وجوب فصل الجزء التربوي لكل تخصص ، بحيث يكون هناك مسارات للرخصة المهنية ، وهذا ما أكدته المعلم (ع د) بقوله:" أنا أرى أنها تكون ثلاث اختبارات؛ للفارق الكبير بين مراحل الدراسة ، أولًا: بالنسبة للابتدائي يعني أغلب معلمي الابتدائي الآن هم خريجو كليات معلمين ، حتى ما لهم نشاط ، فصعب أن تختبر مثل معلم الثانوي. وبالنسبة لمعلم المتوسط والثانوي طبعًا بسبب الممارسة الطويلة لمعلم المتوسط للمرحلة ، يعني انقطاعه عن تدريس الثانوي ، وغير هذا لن يفيده في مجال التدريس بشكل كبير ، يعني هو الآن معلم متوسط ، أنت تدريسك متوسط فأقل ، فلماذا تختبر على معايير معلم الثانوي".

أما اختبار الرُّخصة المهنية في قسمه التربوي فيرى المعلمون أن وجود اختبار واحد لجميع التخصصات غير عادل ، وفيه إجحاف؛ لتغليب تخصص على حساب تخصصات أخرى ، وهذا ما أكده المعلم (ع ر) بقوله:"أنا مثلًا غير متخصص في الرياضيات ، مثلًا تخصصي لغة عربية ، أو تخصصي إسلاميات ، وتأتي أسئلة الجزء الكمي مثلًا متوسطات حساب ، مقاييس رسم حساب ، نسب حساب كميات ، هذا الشخص غير ملم بهذا الجانب فأكيد تحصيله فيه قليل". ويقترح المعلمون إتاحة فرصة الاختبار أكثر من مرة في العام ، وصرح بذلك المعلم (ز د) وأكد أنه يرى "أن يتاح الاختبار في السنة مرتين ، والرُّخصة لا تكون اختبارين ، تكون اختبار واحد يتضمن التربوي والتخصص" ، ويضيف المعلمان (ز د) و(ع ل) أنه "بدل أن يكون ورقي يكون محوسب أسهل للمعلمين ، الشيء الثاني أن يكون متاحًا مدار العام".

وتطالب المعلمة(ن) بتوضيح آلية تجديد الرُّخص المهنية ، وألا تربط بالعلاوة السنوية ، بل يكتفى بربطها بالترقية فقط ، وأن "من أرادت الترقية أو تحسين درجتها تختبر مرة أخرى" ، أما المعلم (ع د) فيرى أنه"لابد أن تكون المميزات في تصنيف الرتب فارقة ، بحيث تجعل المعلم فعلًا يطمح في الرتبة التي تليها".

أظهر ما سبق أن جميع آراء المعلمين في المقابلات اتفقت على ضرورة تقديم مقترحات لتحسين أداء اختبارات الرخص المهنية وتضمينها في الرتب المهنية. كما أيد المعلمون إجراء اختبار الرخصة المهنية مرة واحدة في بداية الخدمة وتجديده كل خمس سنوات دون اختبار ، ومع ذلك اختلفت الآراء بشأن إتاحة فرصة الاختبار أكثر من مرة في العام وطالب المعلمون بتنظيم دورات

استعداد للاختبار في مجاليه ونشر ثقافة أهمية الرخص المهنية عبر دورات وورش رسمية من جهة العمل. كما أيدوا إلزامية حضور دورات تدريبية تخصصية وتربوية سنويًّا بعدد محدد من الساعات لتجديد الرخص ، وأكدوا على ضرورة فصل مسارات الرخصة المهنية وفق المرحلة التدريسية ، وتضمين أحقية الندب والنقل كمحفز مادي ، وزيادة محفزات الرتب المادية.

التحليل الكمي:

قام الباحثان في الجزء الكمي بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات الأداة. والجدول (2) الآتي يوضح تلك النتائج.

جدول (2)

نتائج الدراسة الكمية

رقم الفقرة	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	تقدير درجة الاستجابة
المحور الأول: اتجاهات معلمي الرياضيات نحو الرُّخصة المهنية				
1	تعدُّ الرُّخصة المهنية ضرورة للمعلم لمزاولة مهنة التدريس	2.02	0.992	متوسط
2	يتولَّد لديَّ شعور بالإحباط عند التفكير في إجراء اختبارات الرُّخصة المهنية	3.30	0.874	مرتفع
3	يتكوّن لديَّ شعور بالقلق نتيجة ربط العلاوة السنوية بإصدار الرُّخصة	3.73	0.668	مرتفع
4	يتولَّد لدى المعلّم شعور بعدم الأمان الوظيفي بسبب اشتراط الحصول على الرُّخص المهنية للمعلمين	3.60	0.757	مرتفع
5	يؤدّي اشتراط الحصول على الرُّخص المهنية للمعلمين إلى التسرب الوظيفي من مهنة التدريس	3.25	0.914	مرتفع
متوسط المحور		3.18		مرتفع سلبي
المحور الثاني: مميزات الحصول على الرُّخصة المهنية وفوائدها				
16	تعد الرتب المهنية حوافز مناسبة عند تأدية اختبار الرُّخصة المهنية	2.42	1.009	متوسط
17	أهمية الرُّخص المهنية في مجال تطوير المعلم في التخصص تحديدًا وفي مجال التعليم بشكل عام	3.57	0.759	مرتفع
18	تساعد اختبارات الرُّخص المهنية على جعل المعلم يطلع بشكل مستمر على المستجدات في مجال تخصصه.	2.42	1.009	متوسط
19	ينعكس محتوى اختبار الرُّخصة المهنية إيجابًا على ممارسات المعلم داخل الصف الدراسي	2.28	1.043	متوسط
20	تؤثِّر اختبارات الرُّخصة المهنية إيجابًا في تحصيل الطلاب وتنمية مهاراتهم	2.03	1.032	متوسط
متوسط المحور		2.55		متوسط

رقم الفقرة	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	تقدير درجة الاستجابة
المحور الثالث: التحديات التي يواجهها معلمو الرياضيات للحصول على الرُّخصة المهنية				
6	آليات تطبيق الرُّخصة المهنية غير واضحة للمعلمين	3.43	0.876	مرتفع
7	تسكين المشرفين التربويين على رتبة معلم متقدِّم غير عادل	3.15	1.014	مرتفع
8	تجاهل الدرجات العلمية أعلى من البكالوريوس للمعلمين في اختبارات الرُّخص المهنية	3.15	0.931	مرتفع
9	تجاهل الدرجات العلمية اعلى من البكالوريوس للمعلمين في آلية تصنيف الرتب المهنية	3.13	0.913	مرتفع
10	تلائم اختبارات الرُّخصة التخصصية المرحلة الدراسية التي يقوم المعلم بتدريسها	1.95	1.059	منخفض
11	تقدم اختبارات الرُّخصة في تخصص البكالوريوس، ويختلف عن التخصص الذي يقوم المعلم بتدريسه حاليًّا	3.05	1.009	مرتفع
12	أسئلة اختبارات الرُّخصة المهنية في الجزء التربوي غير واضحة وغير مرتبطة بالواقع التعليمي	3.39	0.843	مرتفع
13	هناك صعوبة في اختبارات الرُّخصة المهنية في الجانب التخصصي	3.38	0.845	مرتفع
14	بعض مقرات الاختبارات غير مهيأة لأداء الاختبار وغير مريحة	3.11	0.987	مرتفع
15	لا توجد أي مراجع محددة للاستفادة منها في الاختبارات	3.57	0.759	مرتفع
	متوسط المحور	3.13		مرتفع
المحور الرابع: مقترحات معلمي الرياضيات لتحسين الحصول على الرُّخصة المهنية				
21	التمييز في اختبارات الرُّخصة بين المعلمين قبل الخدمة (كفايات المعلم) والمعلمين بعد الخدمة (الرُّخص المهنية) حسب الرتب	2.49	0.961	متوسط
22	التمييز في مستويات اختبارات الرُّخصة المهنية بناء على رتب المهنية	2.44	0.964	متوسط
23	استحداث برامج تطوير مهني أثناء الخدمة تساعد المعلمين في اجتياز الرُّخص المهنية وتطور مهاراتهم.	3.06	0.988	مرتفع
24	إشراك المعلمين في وضع مقترحات حوافز تشجّعهم التقديم على الرُّخص المهنية	3.23	0.954	مرتفع
25	قياس أثر تطبيق الرُّخص في الميدان عن طريق بطاقات ملاحظة تتوافق مع كلِّ رتبة	2.72	1.058	متوسط
26	تنفيذ اختبارات الرُّخصة كاختبارات محوسبة وإتاحتها أكثر من مرة في السنة	3.13	1.034	مرتفع
	متوسط المحور	2.85		متوسط
	المتوسط العام	2.93		متوسط

يتضح من الجدول (2) أن النتائج المتعلقة بالجزء الكمي للإجابة عن السؤال المتعلِّق بالتصورات التي يحملها معلم الرياضيات نحو الرُّخص المهنية جاءت متوسطة في المستوى العام ، وبدرجة(2.93) ، بينما بلغ متوسط المحور الأول "اتجاهات معلمي الرياضيات نحو الرُّخصة المهنية" (3,18) بمستوى مرتفع سلبي للمحور الأول: ، و(3.13) بمستوى مرتفع للمحور الثاني:

"التحديات التي يواجهها معلمو الرياضيات للحصول على الرُّخصة" ، و(2.55) بمستوى متوسط للمحور الثالث "مميزات الحصول على الرُّخصة وفوائدها" ، و(2,85) بمستوى متوسط للمحور الرابع "مقترحات معلمي الرياضيات لتحسين الحصول على الرُّخصة".

المناقشة:

أظهرت الدراسة في المحور الأول الخاص بمعرفة اتجاهات معلمي الرياضيات نحو الحصول على الرُّخصة ، في الجزء النوعي أن تطبيق الرُّخصة المهنية تولِّد لدى المعلمين شعورًا بالإحباط عند التفكير في إجراء الاختبارات ، ويعتقدون أن الرُّخصة غير ضرورية لمزاولة مهنة التدريس ، إضافة إلى أنها تكوّن لديهم شعورًا بالقلق نتيجة ربطها بالعلاوة السنوية ، ويرى معظمهم أن اشتراط الحصول على الرُّخص المهنية للمعلمين يؤدي إلى التسرب الوظيفي من مهنة التدريس ، وإلى الشعور بعدم الأمان الوظيفي. وتبين من آراء المعلمين أن هناك تباينًا في الاتجاهات نحوها ، منها الإيجابية نحو تطبيقها ، وهناك عدد من المعلمين يرون عدم جدواها ، ويطالبون بأن تطبق مرة واحدة ولا يعاد تطبيقها. وهذا الاختلاف في الآراء يختلف مع نتائج الجزء الكمي للمحور نفسه ، الذي أظهرت نتائجه أن متوسط استجابات المعلمين كان مرتفعًا. وتختلف هذه النتيجة في جزئها النوعي مع عدد من الدراسات ، منها دراسة بروسرد وآخرين (2016), . Broussard el at ، و(المطيري ،2017) ، و(الهادي ، 2018) ، وتتفق معها في الجانب الكمي؛ فقد توصلت دراسة بروسرد وآخرون إلى أن نسبة الاستمرار في التدريس زادت بعد الحصول على رخصة التدريس بشكل ملحوظ ، وأوصت بضرورة الاهتمام ببرامج إعداد المعلم للحصول على الرُّخصة ، وتكوين اتجاهات إيجابية نحو مهنة التدريس للاستمرار مدة أطول ، وتوصَّلت دراسة المطيري (2017) إلى أن آراء المعلمين تجاه فائدة الرُّخصة بالنسبة لهم كانت إيجابية ، أما دراسة الهادي (2018) فتوصلت إلى أن أغلب الدول تضع الحصول على رخصة المعلم شرطًا إلزاميًّا لممارسة المهنة. واتفقت نتائج هذا المحور مع دراسة العوض (2023) التي أظهرت أن هناك اتجاهًا سلبيًّا لدى المعلمين نحو اختبارات الرُّخصة المهنية ، إضافة إلى أنها كشفت عن أهمية أن يكون تقويم المعلم عن طريق أدائه التدريسي داخل الصف المدرسي ، وليس من الاختبار الورقي الذي هو اختيار من متعدد .

أما النتائج النوعية للمحور الثاني أظهرت أن الرتب المهنية تعد حافزًا مناسبًا لتأدية اختبارات الرُّخصة المهنية ، وكذلك من مميزاتها: تطوير المعلم في تخصصه بشكل خاص وفي مجال التعليم بشكل عام ، ومساعدته في الاطلاع المستمر على المستجدات في مجال تخصصه. وتبين أن محتوى

اختبار الرُّخصة المهنية ينعكس إيجابًا على ممارساته داخل الصف الدراسي ، وهو ما يؤثر في تحصيل الطلاب ويسهم في تنمية مهاراتهم. وتتفق النتائج الكمية -إلى حدٍّ ما- مع هذه الآراء ، فقد جاءت معظم فقرات المحور بمستوى متوسط. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة حمدي والشهراني (2021) والغفيلي (2023) إلى أن تطبيق الرُّخصة المهنية له انعكاسات بمستوى متوسط على الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات وفقًا للمعايير التربوية التخصصية المضمَّنة في وثيقتي معايير معلمي الرياضيات.

و تبين في النتائج النوعية للمحور الثالث التي أظهرت التحديات التي تواجه معلمي الرياضيات عند تطبيق الرُّخصة المهنية أن معظم المعلمين من العينة يرون أنه لا تتوافر أي مراجع محددة للاستفادة منها في الاستعداد لتأدية الاختبارات ، وأن آليات تطبيق الرُّخصة المهنية غير واضحة لهم ، إضافة إلى أن تسكين المشرفين التربويين على رتبة معلم متقدم غيرُ عادل ، وأكدوا أن أبرز التحديات من وجهة نظرهم هي تجاهل الدرجات العلمية أعلى من البكالوريوس للمعلمين في اختبارات الرُّخص المهنية وفي تصنيف الرتب المهنية وتسكينهم. واتفق معظم المعلمين على أن اعتماد اختبارات الرُّخصة على تخصص البكالوريوس لا يتلاءم مع المرحلة التي يقوم المعلم بتدريسها حاليًّا أو مجال عمله. وهذه التحديات التي أوردوها تتطابق مع النتائج الكمية التي جاءت التحديات فيها بمتوسط حسابي مرتفع في كل فقرات المحور ، ومتوسط حسابي مرتفع للمحور ، ما عدا فقرة واحدة ، وهي "تلائم اختبارات الرُّخصة التخصصية المرحلة الدراسية التي يقوم المعلم بتدريسها" ، فجاءت بشكل منخفض؛ وهذا يعني أن اختبارات الرُّخصة التخصصية لا تتناسب مع المرحلة الدراسية التي يقوم معظم المعلمين بالتدريس فيها. وتؤكد ذلك دراسة الزهراني (2022) التي أوضحت نتائجها أن هناك صعوبة في اختبارات الرُّخصة المهنية في الجانب التخصصي ، وأن الأسئلة في القسم التربوي غير واضحة وليست مرتبطة بالواقع التعليمي ، وأكدت كذلك أن بعض مقرات الاختبار غير مهيأة وغير مريحة لأداء الاختبار. واتفقت كذلك مع دراسة العوض (2023) التي أوصت بإجراء مزيد من الدراسات التي تعنى بالكشف عن الأسباب التي أدت إلى هذا الاتجاه السلبي نحو اختبارات الرُّخصة المهنية ، وضرورة التنسيق بين الجهات المنفذة والمستفيدة والمعنية بإعداد المعلِّم في دراسة. وأشارت توصيات دراسة الغثبر (2020) إلى ضرورة إعادة النظر في الحوافز المقدّمة في كلِّ رتبة مهنية بحيث تتناسب مع المتطلبات ، وتشجِّع المعلِّم على تطوير نفسه باستمرار ، وضرورة إشراك المعلمين في خطّة التدريب بناء على احتياجاتهم التدريبية.

أما نتائج المحور الرابع النوعية فقد أظهرت تأييدًا للمقترحات المطروحة ، ومنها استحداث برامج تطوير مهني أثناء الخدمة لمساعدة المعلمين على اجتياز الرُّخص المهنية وتطوير مهاراتهم ، وإشراك المعلمين في وضع مقترحات لحوافز تشجِّعهم على التقدُّيم للرُّخص المهنية. وتتفق هذه النتيجة مع الجزء الكمي لهذا المحور ، والذي جاء بمستوى متوسط. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الغفيلي (2023) ، ودراسة حمدي والشهراني(2021) ، ودراسة الغثبر (2020) ، ودراسة Broussard el at. (2016) ، ويقترحون قياس أثر تطبيقها في الميدان عن طريق بطاقات ملاحظة متوافقة مع الرتبة ، إضافة إلى اقتراح أن تكون اختبارات الرُّخصة محوسبة ومتاحة أكثر من مرة في السنة ، وضرورة تمايز اختبارات الرُّخصة بين المعلمين قبل الخدمة (كفايات المعلم) والمعلمين بعد الخدمة (الرُّخص المهنية) حسب الرتب ، وفي مستويات اختبارات الرُّخصة المهنية بناء على الرتب المهنية. وتتفق مع دراسة الديحاني (2019) التي أكدت ضرورة اختيار المعلمين طبقًا للمعايير التي توصَّلت إليها الدراسة ، ودراسة العوض(2023) التي أوصت بضرورة التنسيق بين الجهات المنفذة والمستفيدة والمعنية بإعداد المعلم في دراسة وتقويم واقع اختبار الرُّخصة المهنية ومدى مناسبته التربوية في الحكم على أداء المعلمين.

الخلاصة:

هذه الدراسة هدفها الرئيس هو الكشف عن أهم تصورات معلمي الرياضيات عن تطبيق الرُّخصة المهنية لمعلم التعليم العام من وجهة نظر معلمي الرياضيات في المملكة العربية السعودية ، ورصد مقترحات المعلمين المشاركين في الدراسة لتطوير اختبارات الرخصة المهنية من وجهة نظرهم. واستخدمت الدراسة المنهج المزجي ، وتوصلت نتائجها النوعية إلى أن معلمي الرياضيات لديهم مواقف متباينة تجاه متطلب الترخيص المهني ، فبعضهم يرى أنه مصدر إحباط وقلق ، وقد يؤدي إلى ترك المهنة ، ويرى آخرون أن له آثارًا إيجابية. وهذه النتيجة النوعية تباينت مع النتائج الكمية التي أظهرت أن المتوسط العام لاستجابة المعلمين جاء مرتفعًا تجاه عملية الحصول على الرُّخصة المهنية. . وأظهرت الدراسة أن المعلمين رأوا الدرجات المهنية والحوافز المرتبطة بالرُّخصة مناسبة ومفيدة لتطويرهم المهني وممارساتهم الصفية ، مع الحاجة إلى إعادة النظر فيها ليزداد أثر فاعليتها. وكشفت الدراسة عن تحديات عدة يواجهها المعلمون عند التقدُّم للحصول على الرُّخصة المهنية ، منها نقص المراجع والآليات الواضحة للإعداد للاختبارات ، وعدم الاتساق الملحوظ بين محتوى الامتحان والمرحلة التعليمية والتخصص الحالي للمعلمين. وأيد المعلمون

مقترحات وضع برامج التدريب أثناء الخدمة ، ومشاركة المعلمين في تصميم هياكل الحوافز لتشجيع الحصول على الرُّخصة.

ويمكن القول إن هذه الدراسة تسلط الضوء على الحاجة إلى تنسيق وثيق بين جهات الترخيص ممثلة بوزارة التعليم وهيئة تقويم التعليم والتدريب وبرامج إعداد المعلمين والمعلمين أنفسهم لمعالجة التحديات المتصورة ، وتطوير نظام ترخيص ينظر إليه المعلمون أنه عادل وذو صلة بتخصصاتهم ومراحلهم الدراسية ، ويدعم نموهم المهني.

التوصيات

استنادًا إلى ما توصَّلت إليه هذه الدراسة من نتائج ، يوصي الباحثان بالآتي:

- إعداد برامج التنمية المهنية المستدامة لمعلمي الرياضيات لاجتياز اختبارات الرُّخص المهنية التربوية والتخصصية وفق احتياجاتهم الواقعية.
- إشراك معلمي الرياضيات في الخطط التدريبية كي تلبي احتياجاتهم التدريبية وتتصل بواقعهم ، ولإحداث تكامل بين الأداء التدريسي والجزء النظري من اختبارات الرُّخصة المهنية.
- حذف الجزء التربوي من اختبارات الرُّخصة التخصصي ، وإضافتها إلى اختبارات الرُّخصة التربوية العامة.
- إتاحة اختبارات الرُّخصة المهنية محوسبة ولأكثر من مرة في السنة.
- توزيع اختبارات الرُّخصة التخصصية حسب المرحلة الدراسية التي يدرسها المعلم حاليًّا: رياضيات1 (خاص لمعلمي المرحلة الابتدائية) ، ورياضيات 2 (خاص لمعلمي المرحلة المتوسطة) ، ورياضيات 3 (خاص لمعلمي المرحلة الثانوية).
- إتاحة الفرصة للمعلم ليحصل على أكثر من رخصة تؤهله لتدريس أكثر من مرحلة بناء على رغبته.
- تحديد مراجع ومصادر واضحة للاستعداد لاختبارات الرخصة المهنية .
- تنسيق الجهود لتطوير نظام الرخص المهنية وتأهيل المعلمين أكاديميا للحصول عليها بين الجهات الرسمية(وزارة التعليم العام والجامعي وهيئة تقويم التعليم والتدريب).
- الاستفادة من مقترحات أداة الدراسة في تحسين وتطوير إجراءات الحصول على الرُّخصة في وضع مميزات تساعد على تحقيق الرضا الوظيفي لدى معلمي الرياضيات.

المقترحات:

استنادًا إلى ما توصلت إليه الدراسة ، يقترح الباحثان الآتي:

- إجراء مزيد من الدراسات المتخصصة للكشف عن الأسباب التي أدت إلى تكوين تصورات سلبية لدى معلمي ومعلمات الرياضيات نحو اختبارات الرُّخص المهنية.
- إجراء دراسات تتعلق بإعداد برامج تدريبية للتنمية المهنية لمعلمي ومعلمات الرياضيات في المملكة العربية السعودية في ضوء معايير الرُّخصة المهنية.
- إجراء دراسات تقويمية لمعايير الرُّخصة المهنية لتقويم معلم الرياضيات وأثرها في رفع نواتج تعلم الرياضيات لدى الطلبة.
- إجراء دراسة متكاملة لآلية إصدار رخص مزاولة مهنة التعليم في المملكة العربية السعودية بمراجع محددة (إطار مفاهيمي مقترح).
- اصدار آلية متكاملة حول تجديد الرخص المهنية في المملكة العربية السعودية لتحقيق الرضا الوظيفي.

قائمة المصادر و المراجع

المراجع العربية:

البشير ، محمد. (2016). تمهين مهنة المعلم: الدواعي والمبررات. *مجلة جامعة الخرطوم*: العلوم الإنسانية ، 7(4) ،1 – 14.

حمدي ، ريم ، والشهراني ، عبدالله .(2021). إسهام الرُّخصة المهنية في تمهين التعليم لدى معلمي التعليم العام في المملكة العربية السعودية. *مجلة كلية التربية ، 102* ، 405 – 449.

الديحاني ، سلطان.(2019). إمكانية تطبيق رخصة المعلم بدولة الكويت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية. *المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل (العلوم الإنسانية والإدارية) .20* (2).223 – 241.

الزهراني ، أميرة. (2022). دور الرُّخصة المهنية في تطوير أداء المعلم من وجهة نظر معلمات العلوم. *مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية. 21*. 508 – 532.

الشامي ، إبراهيم. (2018). *تطوير أداء المعلم: رؤية جديدة*. عمان: دار الكتاب الجامعي ودار ورقاء للنشر والتوزيع.

الصقعبي ، بدور. 2020 م(.تطوير برامج اعداد المعلم في دولة الكويت كمدخل لا صلاح التعليم وتحقيق رؤية الكويت 2035 .مجلة كلية التربية جامعة الاسكندرية. 30 2 .) 21 – 51 .

العوض ، خالد. (2023). اتجاهات المعلمين نحو اختبارات الرُّخصة المهنية والبدائل المتاحة في تقويم المعلم. *مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية. 5*(3). 48 – 72.

الغامدي ، أماني ، وإبراهيم ، إبراهيم . (2022). التوجه نحو رخصة مزاولة مهنة التعليم في ضوء التجارب العالمية. *مجلة جامعة بابل – العلوم الإنسانية. 30* (4). 21 – 43.

الغامدي ، آمنه.(2018).تقييم برنامج إعداد المعلم في جامعة ام القرى من وجهة نظر اعضاء هيئة التدريس في ضوء معايير جودة الاداء المهني للعلم في المملكة العربية السعودية. *مجلة البحث العلمي في التربية. 19* . 615 – 649 .

الغثبر ، نهى. (2020). معوقات تطبيق الرُّخصة المهنية لمعلم التعليم العام في المملكة العربية السعودية. *المجلة العلمية للعلوم التربوية والصحة النفسية. 2* (3). 195 – 240.

الغفيلي ، عبدالله.(2023). دور رخصة المعلم في التنمية المهنية لمعلمي الرياضيات في محافظة المجمعة. *المجلة التربوية. 106*. 845 - 873.

القرني ، عيدة ، وخليل ، إبراهيم. (2024). معايير الرُّخصة المهنية التخصصية وانعكاسها على الأداء التدريسي لمعلمي ومعلمات الرياضيات بمحافظة بيشة ، *مجلة البحوث التربوية والنفسية* ، جامعة بغداد. 21(80).339 - 369

مجلس الوزراء. (1438هـ). قرار م (94) تاريخ 7/2/1438هـ بالموافقة على الترتيبات التنظيمية لهيئة تقويم التعليم.

مجمع اللغة العربية. (2004). المعجم الوسيط. القاهرة. مكتبة الشروق الدولية.

المطيري ، طلال. (2017). آراء المعلمين اتجاه رخصة مزاولة مهنة التدريس . *مجلة العلوم التربوية*. 25(4). 119 - 152.

المطيرى ، عيسي. (2022). أسباب تدني درجات الخريجين في اختبار كفايات الرخصة المهنية للتعليم من وجهة نظرهم.*مجلة جامعة شقراء للعلوم الإنسانية والإدارية ، 9* (1) ، 141 - 170.

موقع الهيئة العامة للإحصاءات(2021) مسترجع من الهيئة العامة للإحصاء (stats.gov.

الهادي ، أحمد. (2018). واقع تمهين التعليم في ضوء بعض التجارب المعاصرة. *مجلة القراءة والمعرفة ، 203* (18)ج2. 135- - 158

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (2022).*ضوابط الرُّخص المهنية للوظائف التعليمية*. المؤلف.

وزارة التعليم. (2019). لائحة الوظائف التعليمية. الرياض: منشورات وزارة التعليم ووزارة الخدمة المدنية.

المراجع الأجنبية: References

Al-Awad, Khaled. (2023). Teachers' attitudes towards professional licensing tests and available alternatives in teacher evaluation. *Journal of Arts for Psychological and Educational Studies. 5*(3). 48 -72.

Al-Bashir, Mohammed. (2016). Professionalization of the teaching profession: motives and justifications. *Journal of the University of Khartoum: Humanities, 7*(4), 1-14.

Academy of the Arabic Language. (2004). Al-Mujam Al-Wasit. Cairo. Al-Shorouk International Library.

Al-Daihani, Sultan. (2019). The possibility of applying the teachers license in the State of Kuwait from the point of view of faculty members in colleges of education. Scientific *Journal of King Faisal University* (Humanities and Administrative Sciences). 20 (2).

Al-Ghamdi, Amani, and Ibrahim, Ibrahim. (2022). The trend towards a license to practice the teaching profession in light of international experiences. *Journal of the University of Babylon - Humanities. 30* (4). 21 - 43.

Al-Ghamdi, Amna.(2018). Evaluation of the teacher preparation program at Umm Al-Qura University from the perspective of faculty members in light of the standards of quality of professional performance of science in the Kingdom of Saudi Arabia. *Journal of Scientific Research in Education. 19*. 615 - 649.

Al-Ghathbar. Nahy. (2020). Obstacles to the implementation of the professional license for general education teachers in the Kingdom of Saudi Arabia. Scientific *Journal of Educational Sciences and Mental Health. 2* (3). 195-240.

Al-Ghafeeli, Abdullah. (2023). The role of the teachers license in the professional development of mathematics teachers in Al-Majma'ah Governorate. *Educational Journal. 106*. 873 - 845.

Al-Hadi, Ahmed. (2018). The reality of professionalization of education in light of some contemporary experiences. *Journal of Reading and Knowledge, 203*(18) Vol. 2. -135-158.

Al-Khatib, Mohammed (2011). A proposed vision for contemporary professional standards for mathematics teachers and their availability among a group of mathematics teachers in Saudi Arabia. *Journal of An-Najah University for Research - Humanities, 26*(2), 257-298.

Al-Mutairi. Talal. (2017). Teachers' views on the teaching profession license. *Journal of Educational Sciences. 25*(4).

Al-Mutairi, Issa. (2022). Reasons for the low scores of graduates in the professional license proficiency test for teaching from their point of view. Shaqra University *Journal for Humanities and Administrative Sciences*, Vol. 9, No. 1, 141-170.

Al-Shami, Ibrahim. (2018). Developing teacher performance: a new vision. Amman: Dar Al-Kitab Al-Jami'i and Dar Warqa for Publishing and Distribution.

Al-Saqabi, Badour. (2020). Developing teacher preparation programs in the State of Kuwait as an introduction to reforming education and achieving Kuwait's vision 2035. *Journal of the Faculty of Education, Alexandria University. 30* (2). 21 - 51.

Al-Qarni, Aida, and Khalil, Ibrahim (2024). Criteria for specialized professional licensing and its reflection on the teaching performance of mathematics teachers in Bisha Governorate, *Journal of Educational and Psychological Research, University of Baghdad. 80*(20).

Al-Zahrani, Amira Saad. (2022). The role of professional licensing in developing teacher performance from the point of view of science teachers. *Journal of Educational Sciences and Humanities. 21*. 508-532.

Council of Ministers. (1438 AH). Resolution No. (94) dated 2/7/1438 AH approving the organizational arrangements of the Education Evaluation Commission.

Creswell, J. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approach.* (4th ed.). Sage Publications

Cross, D. (2009). Alignment, cohesion, and change: Examining mathematics teachers' belief structures and their influence on instructional practices. *Journal of Mathematics Teacher Education, 12*, 325– 346.

Education and Training Evaluation Commission. (2022). Professional licenses controls for educational jobs. Author

General Authority for Statistics website (2021) Retrieved from General Authority for Statistics stats.gov.

Haj Broussard. M. Hall. T. Allens. S. Stephens. C. Person V. and Johnsons.T (2016). Alternative certification teacher and candidate retention: Measures of educator preparation. Certification and school staffing effectiveness. JNAAC.11(2). 4-13.

Hamdi, Reem, Al-Shahrani, Abdullah. (2021). The contribution of the professional license to the professionalization of education among general education teachers in the Kingdom of Saudi Arabia. *Journal of the College of Education, 102,* 405-449.

Handal, B. (2003). Teachers' mathematical beliefs: A review. The Mathematics Educator, 13(2), 47-57.

Ministry of Education. (2019). Regulations for educational jobs. Riyadh: Publications of the Ministry of Education and the Ministry of Civil Service.

Mitchell, K., Robinson, D., Plake, B., & Knowles, K. (2001). Testing Teacher Candidates: The Role of Licensure Tests in Improving Teacher Quality. Washington, DC: National Academy of Sciences.

Moore, M. (2016). Revocation Or Suspension of Teaching Certificates. (Doctor of Education). University Of Alabama.18

Shuls, J.. (2018). Raising the Bar on Teacher Quality: Assessing the Impact of Increasing Licensure Exam Cut-Scores. Educational Policy. (7) 32.

Tardif, M., & Lessard, C. (2004). La profession d'enseignant aujourd'hui :Évolutions, perspectives et enjeux internationaux. De Boeck Supérieur.

Youngs,P. Odden ,A.& Porter ,A.(2003). State policy Related Teatcher Candidates: *The Role of Licensure Educational Policy, 17*(2),217-236.

AlHarbi, M, Aljabber, J. (2026). A Professional Development Program Based on Engineering Design and Its Effectiveness on Developing Understanding Nature of Science for Middle School Female Science Teachers, *Journal of Educational Science, 14* (1), 300 - 330. 10.54643/1951-014-001-010

A Professional Development Program Based on Engineering Design and Its Effectiveness on Developing Understanding Nature of Science for Middle School Female Science Teachers

Dr. Mona Rabeh AlHarbi
PhD in Science Education
Ministry of Education
mona.mona.753@gmail.com

Dr. Jabber M. Aljabber
Professor of Science Education
King Saud University
jaljabber@ksu.edu.sa

Abstract:

The research aimed to provide a professional development program based on engineering design and know its effectiveness in developing understanding the nature of science for middle school female science teachers. To achieve this, the design of a pre and post experimental one group approach was used. The research population consisted of all Middle school female science teachers in Qassim Education Department during the academic year 1444 AH. The population was (219) female science teachers, and a random sample of (13) was selected in the Qassim Education Department for the academic year 1444 AH. A test for understanding the Nature of Science was applied in the research. The research resulted in the effectiveness of the professional development program in developing understanding of nature of science for middle school female science teachers, except the domain of relationship between theories and laws, where the correlation coefficient for dimensions of understanding nature of science - as all - showed a significant impact of the professional development program based on engineering design in developing an understanding of nature of science, namely: tentativeness and subjectiveness of scientific knowledge, empirical based of scientific knowledge, partial dependence of scientific

knowledge on deduction , imagination and human creativity , and difference between deduction and observation in scientific knowledge. Furthermore , the size of the impact was medium in two dimensions: intertwined and influenced of scientific knowledge by culture and society , and there are multiple ways for scientists to access scientific knowledge. In the light of the results of the research posted some recommendations and suggestions to be taken into a consideration in future research studies.

Keywords: Professional development , engineering design , understanding the nature of science , science teachers.

الحربي ،منى ،الجبر ، جبر. (2026). فاعلية برنامج للتطوير المهني قائم على التصميم الهندسي في تنمية فهم طبيعة العلم لدى معلمات العلوم للمرحلة المتوسطة. *مجلة العلوم التربوية ، 14* (1) ، 300 - 330 . 10.54643/1951-014-001-010

فاعلية برنامج للتطوير المهني قائم على التصميم الهندسي في تنمية فهم طبيعة العلم لدى معلمات العلوم للمرحلة المتوسطة

د. منى رابح الحربي[1] أ.د. جبر محمد الجبر[2]

المستخلص:

هدف البحث إلى تعرُّف فاعلية برنامج للتطوير المهني قائم على التصميم الهندسي في تنمية فهم طبيعة العلم لدى معلمات العلوم للمرحلة المتوسطة. استخدم فيه المنهج ما قبل التجريبي ، وتكوَّن مجتمع البحث من جميع معلمات العلوم للمرحلة المتوسطة في إدارة تعليم القصيم للعام الدراسي 1444هـ ، وعددهن (219) معلمة ، واختيرت منهن عينة عشوائية عددها (13) معلمة من معلمات العلوم للمرحلة المتوسطة في إدارة تعليم القصيم للعام الدراسي 1444هـ. وطبِّق اختبار لفهم طبيعة العلم كأداة للدراسة ، ونتج عنه فاعلية برنامج التطوير المهني في تنمية فهم طبيعة العلم لدى معلمات العلوم للمرحلة المتوسطة ما عدا -بُعد وجود علاقة بين النظريات والقوانين ووجود فرق بينهما-؛ إذ بينت قيمة معامل الارتباط الثنائي حجم أثر كبير لبرنامج التطوير المهني القائم على التصميم الهندسي في تنمية فهم طبيعة العلم ككل ، ولكل من الأبعاد التالية: نسبية المعرفة العلمية وقابليتها للتغير ، واعتماد المعرفة العلمية على الحواس ، واعتماد المعرفة العلمية بشكل جزئي على الاستنباط والخيال والإبداع الإنساني ، ووجود تباين بين الاستنباط والملاحظة في المعرفة العلمية ، وكان حجم الأثر متوسطًا لبُعدَي: المعرفة العلمية متداخلة ومتأثرة بالثقافة والمجتمع ، وتوجد طرق متعددة يتبعها العلماء للوصول للمعرفة العلمية. وفي ضوء نتائج البحث قُدِّم عدد من التوصيات ، والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: تطوير مهني ، التصميم الهندسي ، فهم طبيعة العلم ، معلمات العلوم.

(1) دكتوراه في تعليم العلوم، وزارة التعليم، mona.mona.753@gmail.com

(2) أستاذ تعليم العلوم، كلية التربية، جامعة الملك سعود، jaljabber@ksu.edu.sa

مقدمة:

في عالمٍ سمته التغير ، مليء بالتحديات يعول المجتمع كثيرًا على التعليم للنهوض بدوره لمواكبة التحولات السريعة والاستجابة لاحتياجاته الحالية ومتطلباته المستقبلية لبلوغ التطلعات العالمية والوطنية ، لذا تتزايد دعوات إصلاح التعليم ليسهم في التقدم الحضاري والاقتصادي والثقافي.

ولأن التحديات العالمية متصلة بعدد من الموضوعات العلمية كالتغير المناخي والصحة وكفاءة الطاقة وغيرها ، وكلها تمثل محركا للتحديات المحلية فإن الإصلاح التربوي كثيرا ما ينطلق من بوابة تعليم العلوم ، إذ يمكن لتعليم العلوم أن يسهم في دعم الطلبة واكسابهم المهارات والقدرات اللازمة في ظل هذه التحديات (الجلال والشمراني ، 2019).

ويصعب أن تتقدم أنظمة التعليم دون الاستثمار في تطوير قدرات المعلمين كونهم العنصر الأهم في أي منظومة تعليمية فالارتقاء بواقع وأوضاع المعلم وتنميته مسألة حيوية لتطوير التعليم (قبلان وآخرون ، 2022). وتتأكد أهمية التطوير المهني لمعلم العلوم على وجه الخصوص؛ لأن التطورات في العلوم تحدث بوتيرة كبيرة لجعلهم على اطلاع بمستجدات المعرفة بكيفية تعلم الطلاب وأفضل السبل لتدريس العلوم (المزروع وآخرون ، 2022).

وفي ضوء التوجه العالمي في الإصلاح التربوي قامت هيئة تقويم التعليم والتدريب في المملكة العربية السعودية بإعداد الإطار الوطني لمعايير مناهج التعليم العام ومنه انبثق الإطار التخصُّصي لمجال العلوم الطبيعية (هيئة تقويم التعليم والتدريب ، 2019). وجاء الإطار التخصُّصي لمجال العلوم الطبيعية متوافقًا مع المعطيات العالمية لإصلاح تعليم العلوم؛ والتي تؤكد على التصميم الهندسي كأساس للعلاقة المتبادلة بين العلوم والهندسة والتقنية؛ إذ أشارت هيئة تقويم التعليم والتدريب (2019) إلى أن استخدام عملية التصميم الهندسي يهدف إلى إيجاد حلول منهجية للمشكلات والقضايا ذات الصلة بالمجتمع وحياة المتعلمين ، التي تنشأ من التطور المعرفي والتقني في العالم.

ويأتي دور التصميم الهندسي كنقطة مركزية يتمحور حولها تصميم المنهج حيث يدمج المحتوى الخاص بالعلوم والرياضيات والتقنية مع مشكلات وتحديات الحياة الواقعية لينقل المتعلم ما تعلمه من هذه المجالات العلمية إلى حياتهم وهذا بدوره يعمق فهمه لهذه الموضوعات ويسمح له بتنمية وممارسة مهارات مختلفة (الدغيدي وآخرون ، 2022). وحدَّد الإطار التخصصي في المعايير الوطنية لمجال تعلم العلوم الطبيعية في المملكة العربية السعودية التصميم الهندسي كإحدى القضايا المشتركة؛ وتتضمن ممارسة عملية التصميم الهندسي فيه ثلاث خطوات ، وهي:

أولًا: تحديد المشكلات الهندسية من خلال: اسأل (ASK): لتحديد المشكلة ، ومن ثم توليد أسئلة تحتاج إلى إجابة؛ لجمع المعلومات حول المشكلة.

ثانيًا: تصميم حلول للمشكلات الهندسية من خلال عدة خطوات هي:

أ. أتخيل (IMAGINE): القيام بعصف ذهني؛ لاقتراح حلول وتقنيات تسهم في حل المشكلة ، واختيار الفكرة الأمثل.

ب. أخطط (PLAN): يتم التخطيط عبر استخدام المعلومات التي جمعت خلال الاستقصاءات ، وتقرير حلًا واحدًا ممكنًا ، وتقدير مواصفات الحلول الناجحة وعمل قائمة بالمواد المستخدمة في التصميم.

ج. أنشئ (CREATE): يتم تنفيذ التصميم ، واختباره؛ لتحديد نقاط القوة والضعف.

ثالثًا: تحسين الحلول المصممة من خلال: أطور (IMPROVE): تُناقش الحلول الفاعلة ، وغير الفاعلة ، وأوجه تحسين الحلول غير الفاعلة ، وإدخال تعديلات على التصميم؛ لتطويره ، واختباره (هيئة تقويم التعليم والتدريب ، 2019). وقد أكد الإطار الوطني لمعايير مناهج التعليم العام على أن تطبيق معايير مناهج التعليم العام يتطلَّب توفير البرامج النوعية للتطوير المهني للمعلمين قبل الخدمة وفي أثنائها بما يضمن الوفاء بمتطلبات معايير مناهج التعليم (هيئة تقويم التعليم والتدريب ، 2018).

وفي اتجاه آخر ، يرى ميجور (Major, 2018) أن العلم يُعنَى باستكشاف العالم المادي والطبيعي لإنتاج المعرفة ، وأن الهندسة هي تطبيق تلك المعرفة من أجل تصميم وبناء وصيانة منتج لحل مشكلة. فالعلماء يستخدمون الطريقة العلمية ، بينما يستخدم المهندسون عملية التصميم الهندسي. فعند استخدام التعلم القائم على التصميم الهندسي لحل قضية محلية أو قضية عالمية ، فإن ذلك يتطلَّب أيضًا استقصاء علميًّا لتطوير المعرفة اللازمة لإيجاد حل وتقييم نجاح الحل نفسه ، أي تطبيق المعرفة السابقة وتوليد معرفة جديدة (Grubbs & Strimel, 2015). وقد تناول البحث أبعاد طبيعة العلم التالية (الشمراني ، 2012؛ هيئة تقويم التعليم والتدريب ، 2019؛ Lederman et al, 2002):

1. **نسبية المعرفة العلمية وقابليتها للتغير**: إن المعرفة العلمية ليست يقينية ، أو قطعية ، بل نسبية ، وقابلة للتغيير؛ حيث تتغير الادعاءات العلمية بظهور أدلة جديدة ساعدت في ظهورها التقنيات المتقدمة ، أو تتغير بإعادة تفسير الأدلة من وجهات نظر مختلفة.

2. **اعتماد المعرفة العلمية على الحواس:** يتعلق هذا البُعد لطبيعة العلم من خلال وصف العلم بأنه يعتمد على الأشياء المحسوسة ، أو المادية ، أو المشاهدة ، أو القابلة للقياس.
3. **المعرفة العلمية نتاج الخيال والإبداع والإنساني:** بالرغم من أن المعرفة العلمية تعتمد على الحواس؛ فإنها تتضمن الخيال الإنساني ، والإبداع؛ حيث يتضمن العلم ابتكار التفسيرات ، والذي يتطلب بدوره قدرًا كبيرًا من الإبداع من قبل العلماء.
4. **المعرفة العلمية ذات طبيعة متداخلة ومتأثرة بالنواحي الاجتماعية والثقافية:** فالعلم مسعى إنساني يمارس في سياق ثقافي أكبر ، وممارسو العلم "العلماء" نتاج لتلك الثقافة ، وكنتيجة لذلك يؤثر العلم ، ويتأثر بجوانب الثقافة المختلفة.
5. **وجود علاقة بين النظريات والقوانين كما يوجد فرق بينهما:** تمثل النظريات والقوانين نوعين مختلفين من المعرفة ، ولا يتحول أحدهما للآخر فالقوانين هي بيانات وصفية للعلاقات بين الظواهر الطبيعية ، والنظريات تفسيرات استنتاجية للظواهر الطبيعية.
6. **وجود تباين بين الاستنباط والملاحظة:** فالملاحظات هي عبارات وصفية عن الظاهرة الطبيعية مستمدة بشكل "مباشر" من الحواس ، أما الاستنتاجات؛ فهي تفسيرات لما تمت ملاحظته في العالم الطبيعي.
7. **توجد طرق متعددة يتبعها العلماء للوصول للمعرفة العلمية:** أي لا توجد خطوات متسلسلة محددة واحدة يستخدمها جميع العلماء في جميع الأوقات التي تسمَّى أحيانًا بالطريقة العلمية.

وتتمثل طبيعة الهندسة (NOE) بالمفاهيم التالية: الحلول الهندسية مؤقتة ، وتتأثر بالمعايير الثقافية واحتياجات المجتمع ، وتتضمن أنشطة متدرجة تكرارية وتعاونية لحل المشكلات ، وتتطلب الإبداع والخيال ، وهي نتيجة مسعى بشري ، تتطلب تفكيرًا تحليليًا لجعل المشكلات المعقدة أبسط ، وتتطلب اتخاذ قرارات أخلاقية حول الآثار على البيئة والأفراد والمجتمع والثقافة (Pleasants & Olson , 2019).

في ضوء ما سبق فهناك نوع من التقارب بين عدد من مفاهيم طبيعة العلم ومفاهيم طبيعة الهندسة ، ولكون التصميم الهندسي ركيزة أساسية في الهندسة قد يسهم برنامج التطوير المهني القائم على التصميم الهندسي في تحسين فهم معلمات العلوم للمرحلة المتوسطة لبعض مفاهيم طبيعة العلم.

وعلى حد علم الباحثين؛ لا توجد دراسات استهدفت التطوير المهني لمعلمي العلوم من خلال برامج قائمة على التصميم الهندسي لتنمية فهم طبيعة العلم لديهم؛ فإنه قد أُجريت عدد من الدراسات تستهدف التطوير المهني لمعلمي العلوم قائمة على الهندسة ، ومن هذه الدراسات: دراسة مينق وآخرين (Maeng et al. , 2017) هدفت إلى تعرف كيفية دمج معلمي علوم المرحلة الابتدائية لمبادئ التصميم الهندسي في تدريسهم للعلوم بعد التطوير المهني ، وتضمنت مجموعة الدراسة (219) معلمًا ، وتمثلت أدواتها في أداة لتحليل مصادر البيانات المتمثلة في الدروس والملاحظة ، وأشارت النتائج إلى أن (55) من المعلمين الذين حضروا البرنامج دمجوا التصميم الهندسي ، وأجرى طلابهم البحوث ، واختبروا التصاميم الأولية.

وهدفت دراسة بوزدورفر (Boesdorfer , 2017) إلى تعرف أثر برنامج للتطور المهني على ممارسات المعلمين في تدريس الهندسة في الكيمياء للمرحلة الثانوية ، واستخدم فيها المنهج المسحي ، ودراسة الحالة ، وتوصلت إلى أن تعلم تضمين الهندسة في الفصول يحسن من استخدام معلمي علوم المرحلة الثانوية للممارسات الهندسية المتمحورة حول المتعلم.

كما أجري عدد من الدراسات تستهدف تنمية فهم طبيعة العلم لدى معلمي العلوم؛ كدراسة المسند (2022) كان هدفها الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي قائم على معايير العلوم للجيل القادم (NGSS) في تطوير المهارات التدريسية لمعلمات العلوم ، وتصوراتهن حول طبيعة العلم ، واستخدم فيها المنهج التجريبي ، وتكوَّنت عينتها من (6) من معلمات العلوم في المرحلة المتوسطة ، واستخدمت فيها الملاحظة ، ومقياس تصورات معلمات العلوم حول طبيعة العلم كأدوات ، وقد أسفرت عن فاعلية البرنامج التدريبي في تحسين تصورات معلمات العلوم في المرحلة المتوسطة حول طبيعة العلم.

وهدفت دراسة دوجان وآخرين (Dogan et al. , 2011) إلى الكشف عن تأثير برنامج أثناء الخدمة على آراء معلمي العلوم الابتدائية حول طبيعة العلوم؛ حيث اتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي ، وتكوَّنت عينتها من (44) معلمًا للمرحلة الابتدائية ، واستخدمت فيها استبانة الآراء حول العلوم والتكنولوجيا والمجتمع كأداة ، وأشارت نتائجها إلى فاعلية البرنامج في تحسين فهم طبيعة العلم لدى عينة الدراسة.

وسعت دراسة بافيز وآخرين (Pavez et al. , 2016) إلى الكشف عن فاعلية برنامج للتطوير المهني قائم على تاريخ العلم في تنمية فهم طبيعة العلم لدى معلمي الأحياء في تشيلي ، واتبعت

المنهج المختلط ، وتكونت عينتها من (8) معلمين لمادة الأحياء ، واستخدم فيها استفتاء الآراء حول طبيعة العلم نموذج-د (VNOS-D) ، والمقابلة ، وتحليل الوثائق كأدوات للدراسة ، وكان من أهم نتائجها وجود تحسن كبير في فهم معلمي الأحياء لطبيعة العلم.

وكانت دراسة إيرنسيسمان وآخرين (Erensisman et al., 2020) تستهدف دراسة أثر برنامج للتطوير المهني لمعلمي العلوم يقوم على أنشطة تربط جوانب طبيعة العلم بمراكز العلوم Science Centers لتنمية فهم طبيعة العلم؛ واتبعت المنهج النوعي بأسلوب دراسة الحالة ، وتكونت عينتها من (18) معلمًا من معلمي العلوم الابتدائية ، واستخدم فيها استفتاء الآراء حول طبيعة العلم نموذج-ج (VNOS-C) ، والمقابلة ، والملاحظة أدوات للدراسة ، وأظهرت النتائج أن غالبية معلمي العلوم أظهروا تحسنًا في فهم طبيعة العلم.

في ضوء ما سبق ، فإن العمل على تنمية فهم معلمي العلوم للمرحلة المتوسطة لطبيعة العلم يسهم في تحقيق أهداف التربية العلمية وما دعت إليه حركات الإصلاح ، ولذا سيسعى هذا البحث للكشف عن فاعلية برنامج للتطوير المهني قائم على التصميم الهندسي في تنمية فهم طبيعة العلم لدى معلمات العلوم للمرحلة المتوسطة.

مشكلة البحث:

أكدت المعايير التخصُّصية لمجال تعلُّم العلوم الطبيعية على عملية التصميم الهندسي كإحدى القضايا المشتركة لتوفير فرص الإبداع والابتكار للمتعلمين ، وإثارة اهتمامهم نحو دراسة تخصصات (STEM). ولما للمعلم من دور رئيس في تحقيق التطلعات الوطنية أصدرت هيئة تقويم التعليم والتدريب المعايير التخصُّصية لمعلمي العلوم التي أكدت على ضرورة إلمام معلم العلوم للمرحلة المتوسطة بالمهارات الأساسية العامة في تدريس العلوم والتوجهات الحديثة في التربية العلمية ، والربط بين العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات وتوظيفها في تدريس العلوم ، وإدراك العلاقة بين العلوم والهندسة لينعكس ذلك في ممارساته التدريسية (هيئة تقويم التعليم والتدريب ، 2020). إلا أن معلمي العلوم للمرحلة المتوسطة عالميًا لم يحصلوا على ترخيص لتدريس الهندسة وإنما أُعدّوا ليصبحوا مؤهَّلين لتدريس العلوم فقط (Rockland et al., 2010) ، وهذا هو الحال في العالم العربي إذ أن كليات التربية تخرج معلمين في تخصصات محددة مثل العلوم والرياضيات (الدغيدي وآخرون ، 2022).

وفي هذا الإطار محليًّا أشارت نتائج عدد من الدراسات أن معلمي العلوم للمرحلة المتوسطة لديهم ضعف في امتلاك المهارات اللازمة لدمج الهندسة في تعليم العلوم كدراسة السعدان (2019) التي نتج عنها أن مستوى تطبيق معلمات العلوم للمرحلة المتوسطة للعلاقة التكاملية بين العلوم والتقنية والهندسة والفن منخفض جدًّا ، وأظهرت نتائج دراسة الجهني (2020) ضعف معلمات العلوم في المرحلة المتوسطة في استخدام الممارسات العلمية والهندسية أثناء تدريس العلوم.

وقد أوصت دراسة القرني والأحمد (2018) بتكثيف برامج التطوير المهني حول توظيف الهندسة بتعليم العلوم ، وأوصت دراسة الأسمري (2020) بطرح برامج تدريبية تخصُّصية للمعلمين في ضوء التصميم الهندسي. وهنا تبرز الحاجة لبناء برامج للتطوير المهني تستهدف معلمي العلوم للمرحلة المتوسطة لمعالجة القصور في إعدادهم قبل الخدمة ولتنمية معارفهم ومهاراتهم حول دمج الهندسة في سياق العلوم.

وفي اتجاه آخر ، تُركز جهود إصلاح تعليم العلوم على تطوير فهم دقيق لطبيعة العلم كمكون رئيس للثقافة العلمية؛ وبذلك فتحسين فهم المعلمين لطبيعة العلم يعد خطوة أولية مهمة في تحسين طبيعة تعليم العلوم في الفصول الدراسية (Bell et al., 2011) ، وفي هذا الإطار أوصت الأحمد وآخرون (2021) بضرورة تقديم برامج تَطوُّر مهني لمعلمي العلوم ذات صلة بطبيعة العلم ، وخصت دراسة الحربي والشمراني (2016) معلمي العلوم للمرحلة المتوسطة بذلك. ولأهمية فهم معلمي العلوم لطبيعة العلم؛ لينعكس ذلك على ممارساتهم التدريسية مما يسهم في فهم المتعلمين لطبيعة العلم وهو من أهم الأهداف التي تسعى التربية العلمية إلى تحقيقها؛ يأتي هذا البحث للكشف عن فاعلية برنامج للتطوير المهني القائم على التصميم الهندسي في تنمية فهم طبيعة العلم لدى معلمات العلوم للمرحلة المتوسطة.

أسئلة البحث:

سعى البحث إلى الإجابة عن السؤالين التاليين:

1. ما برنامج التطوير المهني القائم على التصميم الهندسي؟
2. ما فاعلية برنامج للتطوير المهني قائم على التصميم الهندسي في تنمية فهم طبيعة العلم لدى معلمات العلوم للمرحلة المتوسطة؟

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى قياس فاعلية برنامج للتطوير المهني قائم على التصميم الهندسي في تحسين فهم أبعاد طبيعة العلم لدى معلمات العلوم للمرحلة المتوسطة ، وذلك من خلال تصميم وبناء برنامج للتطوير المهني قائم على التصميم الهندسي.

أهمية البحث:

تنبع أهمية البحث الحالي من الجانبين النظري والتطبيقي كالتالي:

الأهمية النظرية:

1. أتى البحث استجابةً للتوجهات الوطنية في المملكة العربية السعودية والمنسجمة مع حركات الإصلاح العالمية للتربية العلمية ، والتي أكدت عليها المعايير الوطنية للعلوم الطبيعية والتي تؤكد على دمج الهندسة في تعليم العلوم.
2. تناول البحث جانبًا تقلّ فيه الدراسات ، وهو التطوير المهني لمعلمي العلوم في ضوء التصميم الهندسي؛ مما سيُثري الأدب التربوي في هذا المجال.

الأهمية التطبيقية:

1. قدّم البحث برنامجًا للتطوير المهني قائمًا على التصميم الهندسي قد يفيد في تنمية فهم طبيعة العلم لدى معلمات العلوم للمرحلة المتوسطة.
2. يمكن أن يفيد البحث القائمين على برامج التطوير المهني لمعلمي العلوم في تقديم برامج للتطوير المهني قائمة على التصميم الهندسي.
3. قدّم البحث أداة بحثية يمكن أن تفيد الباحثين في مجال تعليم العلوم.
4. سعى البحث إلى توجيه اهتمامات الباحثين في مجال المناهج وطرق تدريس العلوم نحو إجراء مزيد من البحوث التي تستهدف التصميم الهندسي ، وفهم طبيعة العلم لدى معلمي العلوم.

حدود البحث:

- **الحدود الموضوعية:** اقتصر البحث على بناء برنامج للتطوير المهني قائم على التصميم الهندسي وفق ما جاءت به المعايير الوطنية لمجال العلوم الطبيعية؛ والكشف عن فاعليته في تنمية فهم طبيعة العلم لدى معلمات العلوم للمرحلة المتوسطة ، واقتصر على مفاهيم طبيعة

العلم التالية: نسبية المعرفة العلمية وقابليتها للتغير ، واعتمادها على الحواس ، واعتمادها بشكل جزئي على الاستنباط والخيال والإبداع الإنساني ، والمعرفة العلمية متداخلة ومتأثرة بالثقافة والمجتمع ، ووجود علاقة بين النظريات والقوانين ووجود فرق بينهما ، ووجود تباين بين الاستنباط والملاحظة في المعرفة العلمية ، وتوجد طرق متعددة يتبعها العلماء للوصول للمعرفة العلمية.

- **الحدود البشرية:** طبق البحث على معلمات العلوم للمرحلة المتوسطة.
- **الحدود المكانية:** طبّق البحث في إدارة تعليم القصيم.
- **الحدود الزمانية:** طبّق البحث خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 1444هـ.

مصطلحات البحث:

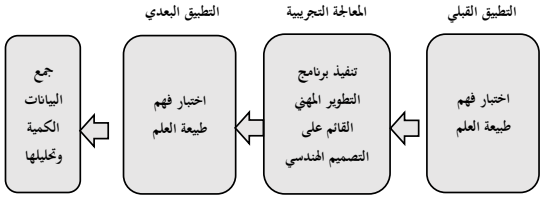
يتضمن البحث المصطلحات التالية:

1. التصميم الهندسي Engineering Design: يعرّف التصميم الهندسي بأنه: عملية منهجية لحل المشكلات الهندسية تعتمد على المعرفة العلمية لإنتاج نماذج مادية ، وعمليات وأنظمة تتناسب مع احتياجات المستخدمين وفق مجموعة محددة من المعايير أو الشروط ، ولا يوجد حل واحد للمشكلة ، بل أكثر من حل إذ يتم اختيار الحل الأنسب بما يتناسب مع المعايير المحددة (NCR , 2012). وعُرِّف التصميم الهندسي إجرائيًّا في هذا البحث بأنه: إحدى القضايا المشتركة للمعايير الوطنية للعلوم الطبيعية ، والتي تؤطر العلاقة المتبادلة بين العلوم والهندسة والتقنية لإيجاد حلول منهجية للمشكلات والقضايا ذات الصلة بالمجتمع وحياة المتعلمين التي تنشأ من التطور المعرفي والتقني في العالم المادي ، وتتضمَّن ثلاث مكونات ، وهي: أولًا: تحديد المشكلات الهندسية ، ثانيًا: تصميم حلول للمشكلات الهندسية ، ثالثًا: تحسين الحلول المصمّمة. وفي ضوئه أُعِدّ برنامجًا للتطوير المهني وقياس فاعليته في تنمية فهم طبيعة العلم لدى معلمات العلوم للمرحلة المتوسطة من خلال اختبار فهم طبيعة العلم المعدّ لذلك.
2. طبيعة العلم Nature of Science: يُعرِّف ليدرمان (Lederman , 1992) طبيعة العلم بأنها: أبستمولوجيا العلم باعتباره طريقة للمعرفة والقيم والمعتقدات المتضمَّنة في المعرفة العلمية وتَطوُّرها. وعرفت طبيعة العلم إجرائيًّا بأنها: الكيفية التي يعمل بها العلم ، وكيفية إنتاج المعرفة العلمية ، واختبارها؛ وتتمثل بالأبعاد التالية: نسبية المعرفة العلمية وقابليتها

للتغير ، واعتماد المعرفة العلمية على الحواس ، واعتماد المعرفة العلمية بشكل جزئي على الاستنباط والخيال والإبداع الإنساني ، والمعرفة العلمية متداخلة ومتأثرة بالثقافة والمجتمع ، ووجود علاقة بين النظريات والقوانين ووجود فرق بينهما ، ووجود تباين بين الاستنباط والملاحظة في المعرفة العلمية ، وتوجد طرق متعددة يتبعها العلماء للوصول للمعرفة العلمية ، وتم قياس فاعلية برنامج التطوير المهني القائم على التصميم الهندسي على فهم معلمات العلوم للمرحلة المتوسطة لطبيعة العلم من خلال اختبار فهم طبيعة العلم المعد لذلك.

منهج البحث:

استخدم البحث أحد تصاميم المنهج ما قبل التجريبي وهو تصميم المجموعة الواحدة باختبارين قبلي وبعدي ، كما يبين الشكل (1):



شكل (1): التصميم ماقبل التجريبي للبحث

مجتمع البحث وعينته:

تكون مجتمع البحث من جميع معلمات العلوم للمرحلة المتوسطة في إدارة تعليم القصيم للعام الدراسي 1444هـ ، وعددهن (219) معلمة (إدارة تعليم القصيم ، 1444). واختيرت عينة عشوائية عددها (13) معلمة من معلمات العلوم للمرحلة المتوسطة في إدارة تعليم القصيم للعام الدراسي 1444هـ ، ممن سجلن في نظام إدارة عمليات التدريب بإدارة التدريب التربوي والابتعاث في إدارة تعليم القصيم ، وقد حال دون تطبيق البحث على عدد أكبر من المعلمات؛ إجراء البحث خلال الفصل الدراسي الثاني للعام 1444هـ في وقت تزامن مع إطلاق برامج التطوير المهني الوزارية للاختبارات المعيارية ، وإلزام معلمات العلوم للصف الثاني المتوسط بالالتحاق بها ، ولكون مركز التدريب التربوي والابتعاث في إدارة تعليم القصيم يحدد لكل معلمة ثلاثة برامج تدريبية للالتحاق بها ، حدّ ذلك أو حال دون تطبيق البحث على عدد أكبر من المعلمات. وفيما يلي وصف لخصائص عينة البحث وفق عدة متغيرات:

جدول (1)

وصف لخصائص عينة البحث

وصف معلمات عينة البحث وفقًا لمتغير التخصص		
التخصص	**العدد**	**النسبة المئوية**
كيمياء	2	15.4%
فيزياء	3	23.1%
أحياء	8	61.5%
المجموع	13	100%
وصف عينة البحث وفقًا لمتغير المؤهل		
التخصص	**العدد**	**النسبة المئوية**
بكالوريوس	12	92.3%
ماجستير	1	7.7%
دكتوراه	0	0%
المجموع	13	100%
وصف عينة البحث وفقًا لسنوات الخبرة		
سنوات الخبرة	**العدد**	**النسبة**
أقل من 10 سنوات	4	30,8%
أكثر من 10 سنوات	9	69.2%
المجموع	13	100%
وصف عينة البحث وفقًا لمتغير الدورات التدريبية		
الدورات التدريبية	**العدد**	**النسبة المئوية**
لم أحضر دورات تدريبية ذات علاقة بدمج الهندسة في تعليم العلوم	10	76.92%
أقل من 5 دورات تدريبية	2	15.4%
من 5–10 دورات تدريبية	1	7.7%
المجموع	13	100%

يتضح من جدول (1) أن النسبة الكبرى من تخصصات معلمات عينة البحث كانت لتخصص الأحياء بنسبة (61.5%) ، يليه الفيزياء بنسبة (23.1%) ، وأخيرًا الكيمياء بنسبة (15.4%). كما أن المؤهل العلمي للنسبة الكبرى منهن هو البكالوريوس بنسبة (92.3%) ، بينما نسبة المؤهل العلمي الماجستير (7.7%) ، ولم تحمل أي منهن درجة الدكتوراه أو غيرها من المؤهلات. وكانت

النسبة الكبرى منهن من أصحاب سنوات الخبرة "أكثر من 10 سنوات" بنسبة (69.2%) ، بينما أن المعلمات من أصحاب سنوات الخبرة "أقل من 10 سنوات" بنسبة (30,8%) ، وبلغت نسبة من لم يحضرن أي دورات تدريبية ذات علاقة بمجالات دمج الهندسة في تعليم العلوم (76.9%) ، يليهن من حضرن أقل من (5) دورات بنسبة (15.4%) ، ثم من حضرن من (5) إلى (10) دورات بنسبة (7.7%).

مواد وأدوات البحث:

برنامج للتطوير المهني قائم على التصميم الهندسي: للإجابة عن السؤال الأول للبحث تم بناء برنامج للتطوير المهني قائم على التصميم الهندسي واستُخدم لبنائه النموذج العام للتصميم التعليمي (ADDIE Model). وفيما يلي ومراحل إعداد البرنامج وتحكيمه:

المرحلة الأولى: التحليل :(Analysis) وتضمنت الإجراءات التالية:

1. **تحليل الحاجات التدريبية**: من خلال مسح للأدبيات والدراسات السابقة المرتبطة بموضوع البحث والتواصل مع إدارة التدريب التربوي والابتعاث التابع للإدارة العامة للتعليم بمنطقة القصيم؛ للاطلاع على جدول الدورات التدريبية المقامة في الإدارة لمدة عامين سابقين ، وقد لوحظ القصور في برامج التطوير المهني التي تخص التصميم الهندسي. كما أجريت دراسة استطلاعية لتحديد احتياجات التطوير المهني لمعلمات العلوم للمرحلة المتوسطة في إدارة تعليم القصيم ، من خلال تطبيق استبيان إلكتروني على عينة من معلمات العلوم للمرحلة المتوسطة بإدارة تعليم القصيم وعددهن (30) معلمة.
2. **تحليل خصائص المعلمات الملتحقات ببرنامج التطوير المهني**: المعلمات اللَّاتي يستهدفهن البرنامج هن معلمات للعلوم بالمرحلة المتوسطة في إدارة تعليم القصيم ويتميزن بأنهن يمارسن مهنة التدريس لمقرر العلوم بالمرحلة المتوسطة ، وتتراوح درجاتهن العلمية بين (البكالوريوس والماجستير) ، ولديهن حاجة إلى برنامج تطوير مهني يتعلق بدمج الهندسة في تعليم العلوم ، والتصميم الهندسي ، والتصميم الهندسي ضمن الإطار الوطني لمجال تعلم العلوم الطبيعية ، والجانب المهاري لتدريس التصميم الهندسي وتطبيقه.
3. **تحليل المصادر والإمكانات**: وتتضمن هذه المرحلة تحليل ما يلي:

أ. **التسهيلات الإدارية**: توفرت التسهيلات التي كان لها أكبر تأثير في تذليل بعض الصعوبات عند تطبيق البحث ، إذ أُعلن عن إقامة برنامج التطوير المهني وإتاحة التسجيل فيه حضوريًا للأسبوع الأول منه (20ساعة تطوير مهني) في المنصة الإلكترونية للتدريب التربوي والابتعاث (المنجز الإلكتروني) ، وحجز القاعة التدريبية ، وكذلك منح المدربة شهادة شكر وتقدير لإقامتها برنامج التطوير المهني ، وشهادات شكر وتقدير للمتدربات لحضورهن للبرنامج.

ب. **المعوقات**: لم يجد الباحثان معوقات تذكر في إعداد وتنفيذ برنامج التطوير المهني.

ج. **المواد والإمكانات المتوافرة للاستخدام**: وفر الباحثان الأدوات والمواد اللازمة لتنفيذ مختلف الأنشطة في برنامج التطوير المهني ، إضافة للإمكانات المتوافرة في مركز إدارة التدريب التربوي والابتعاث بالقصيم.

4. تحليل محتوى برنامج التطوير المهني: هدف البرنامج بشكل رئيس إلى تنمية فهم طبيعة العلم لدى معلمات العلوم للمرحلة المتوسطة في إدارة تعليم القصيم. واندرجت تحت الهدف الرئيس مجموعة من الأهداف العامة وعددها (13) هدفًا فرعيًا.

المرحلة الثانية: مرحلة التصميم Design:

فيها تمت صياغة الأهداف الخاصة لتحقق في مجملها الأهداف العامة للبرنامج ، ومن ثم الهدف الرئيس له ، وحدد المحتوى العلمي المناسب وتنظيمه لتحقيق الأهداف من خلال مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة بالتصميم الهندسي واختيرت أساليب التقويم واستراتيجيات التدريب المناسبة وأنشطة التطوير المهني.

المرحلة الثالثة: مرحلة التطوير Development:

حيث تُرجمت مخرجات عملية التصميم إلى مواد تعليمية ، وبعد أن أعد البرنامج في صورته الأولية عُرض على عدد من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق تدريس العلوم؛ لإبداء رأيهم حوله ، وتدوين ما يرونه مناسبا من ملاحظات وفي ضوء ذلك عدلت الخطة الزمنية للبرنامج كما عدلت عدد من الأنشطة التي تتضمن جانبًا نظريا والاستعانة بالقراءات الموجهة للاستزادة حولها ، وعقد لمجتمعات التعلم المهني ، واستضافة خبراء في تعليم STEM.

المرحلة الرابعة: التنفيذ Implementation:

تضمنت هذه المرحلة تطبيق برنامج التطوير المهني على مرحلتين:

1. **المرحلة الأولى**: مرحلة التدريب في مركز إدارة التدريب التربوي والابتعاث في تعليم القصيم حضوريًا ، لمدة خمسة أيام من يوم الأحد وحتى الخميس (11-7 رجب 1444هـ) الموافق (28 يناير1-فبراير/2030م) ، بواقع (20) ساعة تطوير مهني.
2. **المرحلة الثانية**: ثلاثة أسابيع بداية من يوم الأحد (14رجب 1444هـ) الموافق (4 فبراير 2023) وحتى يوم الخميس (3 شعبان 1444هـ) الموافق (23 فبراير 2023م) بواقع ثلاثة أيام لكل أسبوع وتضمنت عددًا من الأنشطة عن بعد. ليكون إجمالي وقت تطبيق البرنامج أربعة أسابيع (31ساعة تدريبية).

المرحلة الخامسة: التقويم Evaluation:

وفيها طُبّق اختبار فهم طبيعة العلم قبليًا وبعديًا على مجموعة البحث ، إضافة إلى التقويم التكويني خلال جلسات البرنامج ، والتغذية الراجعة التي تتلقاها المتدربات عقب كل نشاط ، وتضمن ختام كل يوم تدريبي تقييمًا من المتدربة لإيجابيات وسلبيات الأيام التدريبية ، إضافة إلى التقييم الختامي للبرنامج.

اختبار فهم طبيعة العلم: تبنى الباحثان النسخة العربية من أداة استفتاء الآراء حول طبيعة العلم نموذج-C " C-View of Nature of Science Form (VNOS-C)" ، والتي أعدها ليدرمان وآخرون (Lederman et al., 2002) ، وقد استخدمت النسخة العربية في كل من: دراسة وهبة (Wahbeh, 2009) ودراسة الشمراني (2012) ، وهي تتكون من عشرة أسئلة مفتوحة النهاية تركز على مفاهيم طبيعة العلم التالية: نسبية المعرفة العلمية وقابليتها للتغير ، واعتمادها على الحواس ، المعرفة العلمية نتاج الخيال والإبداع والإحساس الإنساني ، وأنها ذات طبيعة متداخلة ومتأثرة بالنواحي الاجتماعية والثقافية ، ووجود علاقة بين النظريات والقوانين كما يوجد فرق بينهما ، ووجود تباين بين الاستنباط والملاحظة ، وتوجد طرق متعددة يتبعها العلماء للوصول للمعرفة العلمية ، ولم يجر الباحثين أي تعديل على الاختبار.

1. **الهدف من الاختبار**: قياس فاعلية برنامج التطوير المهني القائم على التصميم الهندسي على فهم طبيعة العلم لدى معلمات العلوم للمرحلة المتوسطة.

2. **تصحيح الاختبار**: أعد الباحثان سلم تقدير لفظي لتحليل إجابات المعلمات لاختبار فهم طبيعة العلم لتقديرها كميًا ، حدد فيه رقم السؤال الذي يعكس مفهوم طبيعة العلم ، كما تضمن السلم خمسة مستويات (فهم واعٍ ، فهم متقدم ، فهم متطور ، فهم بسيط ، فهم غير مرض) ، وحُوّلت كل استجابة من الاستجابات الخمس إلى أوزان تقديرية بالدرجات. وعُرض سلم التقدير اللفظي على عدد من المختصين في المناهج وطرق تدريس العلوم؛ للتحقق من وضوح العبارات ، ودقتها اللغوية والعلمية ، ووضوح وصف مستوى الفهم لكل مفهوم ، ومناسبة مستويات الأداء والتفاوت بينها ، إضافة إلى ما يرى المحكمون مناسبته من تعديلات. وفي ضوء ملاحظات المحكمين أُجريت التعديلات التالية: تعديل مستويات نظام تقدير الدرجات لعبارات السلم إلى ثلاث مستويات (فهم واعٍ ، فهم متطور ، فهم غير مرض) ، ومراجعة أرقام الأسئلة التي تعبر عن كل مفهوم من مفاهيم طبيعة العلم ، وبذلك ظهر سلم التقدير اللفظي لتحليل إجابات المعلمات لاختبار فهم طبيعة العلم بصورته النهائية.

صدق اختبار فهم طبيعة العلم: يشير ليدرمان وآخرون (Lederman et al. , 2002) إلى أنه تم التحقق من صدق محتوى الأداة من خلال فريق من الخبراء مكون من خمسة أساتذة جامعات؛ ثلاثة منهم مختصون في التربية العلمية ، وواحد مختص في تاريخ العلم ، وأحدهم مختص في العلوم الطبيعية ، وقد عدلت الأداة وفق ملاحظاتهم. ووفقًا للشمراني (2012) فقد تُرجمت النسخة العربية للأداة باستخدام أسلوب الترجمة العكسية حيث ترجمت الأداة في خطوتين: الأولى: إجراء الترجمة من اللغة الإنجليزية إلى العربية من قبل أحد المختصين ثنائي اللغة ، والثانية: ترجمة الأداة مرة أخرى إلى اللغة الإنجليزية للتحقق من صدق الترجمة العربية ، واتساق النسخة العربية مع الإنجليزية.

ثبات اختبار فهم طبيعة العلم: تم التأكد من ثبات تحليل الإجابات باستخدام معادلة كوبر سميث Cooper Smith لنسبة الاتفاق ، حيث حللت إجابات (6) معلمات من العينة الاستطلاعية ، من قبل الباحثان ومن قبل مختص أخر في المناهج وطرق تدريس العلوم ، فكانت نسبة الاتفاق في تحليل الإجابات ، لكل سؤال من أسئلة الاختبار كما هي موضحة في التالي:

جدول (2)

نسبة الاتفاق في تحليل إجابات معلمات العينة الاستطلاعية لاختبار فهم طبيعة العلم

السؤال	عدد الإجابات التي حللت	عدد مرات الاتفاق	نسبة الاتفاق
1	6	6	100%
2	6	6	100%

السؤال	عدد الإجابات التي حللت	عدد مرات الاتفاق	نسبة الاتفاق
3	6	5	83.33%
4	6	5	83.33%
5	6	4	66.67%
6	6	4	66.67%
7	6	5	83.33%
8	6	6	100%
9	6	4	66.67%
10	6	6	100%
الاختبار ككل	60	51	85.00%

يتضح من جدول (2) أن هناك ارتفاعًا في نسبة الاتفاق في تحليل الإجابات وفق تصحيح الباحثين ، وتصحيح مختص آخر ، والتي بلغت بالنسبة للاختبار ككل (85%) ، وتراوحت نسبة الاتفاق للأسئلة الفرعية ما بين (66.67%) ، و(100%) ، وهو ما يؤكد أن عملية تحليل الإجابات على قدر مناسب من الثبات.

نتائج البحث ومناقشتها:

نص سؤال البحث الأول على: "ما برنامج التطوير المهني القائم على التصميم الهندسي؟"

وللإجابة عنه أعد الباحثان برنامجًا للتطوير المهني قائمًا على التصميم الهندسي؛ وكان الهدف الرئيس للبرنامج تنمية فهم طبيعة العلم لدى معلمات العلوم للمرحلة المتوسطة في إدارة تعليم القصيم. واشتقت منه عددًا من الأهداف العامة ، والخاصة ، وجاء الأساس الذي بني عليه البرنامج وهو التصميم الهندسي والهدف الرئيس له متوافقًا مع احتياجات معلمي العلوم في المرحلة المتوسطة. ونُفِّذ برنامج التطوير المهني باتباع عدد من الطرق والاستراتيجيات تمثلت في: العصف الذهني ، التعلم التعاوني ، التعلم الإلكتروني ، المناقشة ، المحاضرة ، التعلم الذاتي ، طرح الأسئلة ، التعلم القائم على المشروع.

وتنوع محتوى برنامج التطوير المهني نظرًا لتنوع أهدافه؛ لتسهم بتنمية الجانب المعرفي والمهاري لمعلمة العلوم للمرحلة المتوسطة الملتحقة ببرنامج التطوير المهني من خلال تقديم أساس معرفي لدمج الهندسة في تدريس العلوم ، ومفهوم التصميم الهندسي ، وعدد من المفاهيم المرتبطة به ، وتحديد

خطواته وخصائصه ، ومن ثم قدّم البرنامج تعريفًا بالإطار الوطني في المملكة العربية السعودية لمعايير مناهج التعليم العام ، والإطار التخصصي لمجال العلوم الطبيعية المنبثق منه ، والمحاور التي ينتظم فيها ، وموقع التصميم الهندسي منه وخطواته ، ودور المعلم فيه ، وتحديات تطبيقه واقتراح طرق للتغلب عليها. كما تضمن البرنامج استضافة لخبيرين مهتمين بتعليم STEM.

كما تضمن البرنامج أهدافًا تعزز الجانب المهاري للمعلمات الملتحقات بالبرنامج من خلال كتطبيق عدد من التصاميم الهندسية في ضوء خطوات التصميم الهندسي للإطار الوطني. وتعدَّدت الأنشطة في البرنامج؛ كالبحث في الشبكة العنكبوتية ، كتابة التقارير ، والملخصات ، استخدام التطبيقات الإلكترونية ، الأنشطة الأدائية والقراءات الموجهة.

وتنوعت أساليب التقويم في البرنامج إذ تمثلت في التطبيقين القَبْلي ، والبَعْدي لكل من: اختبار فهم طبيعة العلم ، التقويم الذاتي ، المقابلة ، والتقويم المعتمد على الأداء (المشاريع ، وكتابة التقارير ، والملاحظة). وظهر برنامج التطوير المهني بصورته النهائية مكونًا من:

- **الجزء الأول**: الدليل التعريفي بالبرنامج: وتضمن: مقدمة ، أهداف برنامج التطوير المهني ، محتوى البرنامج ، مصادر التعلم ، والتقنيات التعليمية ، استراتيجيات وطرائق تنفيذ البرنامج ، أنشطة التطوير المهني ، أساليب التقويم ، الخطة الزمنية للبرنامج ، المبادئ التربوية العامة للبرنامج ، الفئة المستهدفة ، مكان وتاريخ تنفيذ البرنامج ، المراجع المستخدمة في إعداده.
- **الجزء الثاني**: دليل المدربة: وتضمن تمهيدًا ، إرشادات للمدربة ، جلسات التطوير المهني متضمنة تفصيلًا لكل جلسة تطوير مهني من حيث: الهدف العام والأهداف الخاصة للجلسة ، الطرق والاستراتيجيات والمواد والأدوات المستخدمة ، الجدول الزمني للجلسة ، وإجراءات سيرها.
- **الجزء الثالث**: دليل المتدربة: وتضمن تمهيدًا ، إرشادات للمتدربة ، الخطة الزمنية لبرنامج التطوير المهني ، أنشطة التطوير المهني ، المادة العلمية لكل نشاط ، التقييم النهائي للبرنامج.

نص سؤال البحث الثاني على: "ما فاعلية برنامج للتطوير المهني قائم على التصميم الهندسي في تنمية فهم طبيعة العلم لدى معلمات العلوم للمرحلة المتوسطة؟

حيث حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفهم طبيعة العلم لدى معلمات العلوم للمرحلة المتوسطة للتطبيقين القبلي والبعدي ، وطبق اختبار ويلكوكسون Willcoxon ، واستُخدم معامل الارتباط الثنائي للكشف عن فاعلية برنامج التطوير المهني القائم على التصميم

الهندسي في تنمية فهم طبيعة العلم لديهن. ويبين جدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل بُعد من أبعاد فهم طبيعة العلم ، والاختبار ككل:

جدول (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد فهم طبيعة العلم لدى معلمات العلوم للمرحلة المتوسطة قبليًا وبعديًا

م	أبعاد فهم طبيعة العلم	قبلي (ن =13)		بعدي (ن =13)	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	نسبية المعرفة العلمية وقابليتها للتغير	1,78	0.24	2,11	0.28
2	اعتماد المعرفة العلمية على الحواس	1,51	0.31	1,90	0.32
3	اعتماد المعرفة العلمية بشكل جزئي على الاستنباط والخيال والإبداع الإنساني	1,58	0.31	2,04	0.35
4	المعرفة العلمية متداخلة ومتأثرة بالثقافة والمجتمع	1.77	0.60	2.46	0.78
5	وجود علاقة بين النظريات والقوانين ووجود فرق بينهما	1.92	0.76	1.92	0.64
6	وجود تباين بين الاستنباط والملاحظة في المعرفة العلمية	1,59	0.23	1,98	0.30
7	توجد طرق متعددة يتبعها العلماء للوصول للمعرفة العلمية	1,56	0.33	1,82	0.34
	أبعاد فهم طبيعة العلم ككل	1,67	0.20	2,33	0.25

يتضح من جدول (3) أن المتوسط الحسابي في التطبيق البعدي لفهم طبيعة العلم ككل أعلى منه في التطبيق القبلي ، حيث بلغ في الاختبار القبلي (1,67) بانحراف معياري (0.20) ، وفي الاختبار البعدي (2,33) بانحراف معياري (0.25) ، كذلك المتوسطات الحسابية في التطبيق البعدي لجميع أبعاد فهم طبيعة العلم أعلى من المتوسطات الحسابية في التطبيق القبلي ماعدا البُعد الخامس "وجود علاقة بين النظريات والقوانين ووجود فرق بينهما "إذ لم يتغير المتوسط الحسابي في التطبيقين القبلي والبعدي لهذا البُعد والذي بلغ (1,29) ، بينما كان الانحراف المعياري (0.76) قبليًا و(0.64) بعديًا. وتراوحت قيم المتوسطات الحسابية لبقية الأبعاد قبليًا بين (1,51) و(1,78) كما تراوحت الانحرافات المعيارية بين (0.23) و(0.60) ، في حين تراوحت قيم المتوسطات الحسابية لذات الأبعاد بعديًا بين (1,82) و(2.46) وتراوحت الانحرافات المعيارية بين (0.28) و(0.78).

ويبين جدول (4) نتيجة اختبار ويلكوكسون Willcoxon ومعامل الارتباط الثنائي وحجم الأثر للحكم على فاعلية برنامج التطوير المهني القائم على التصميم الهندسي في تنمية هذا المحور:

جدول (4)

اختبار ويلكوكسون ومعامل الارتباط الثنائي لاختبار فهم طبيعة العلم لدى معلمات العلوم للمرحلة المتوسطة

أبعاد فهم طبيعة العلم	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	قيمة الدلالة	معامل الارتباط الثنائي	حجم الأثر
نسبية المعرفة العلمية وقابليتها للتغير	السلبيةa	0	0.00	0.00	2.83	0.005	0.783	كبير
	الإيجابيةb	10	5.50	55.0				
	ثابتc	3						
اعتماد المعرفة العلمية على الحواس	السلبيةa	0	0.0	0.0	2.71	0.007	0.752	كبير
	الإيجابيةb	9	5.00	45.0				
	ثابتc	4						
اعتماد المعرفة العلمية بشكل جزئي على الاستنباط والخيال والإبداع الإنساني	السلبيةa	1	4.00	4.00	2.96	0.003	0.819	كبير
	الإيجابيةb	12	7.25	87.0				
	ثابتc	0						
المعرفة العلمية متداخلة ومتأثرة بالثقافة والمجتمع	السلبيةa	0	0.0	0.00	2.46	0.014	0.681	متوسط
	الإيجابيةb	7	4.00	28.00				
	ثابتc	6						
وجود علاقة بين النظريات والقوانين ووجود فرق بينهما	السلبيةa	1	1.50	1.50	0.00	1.00	–	–
	الإيجابيةb	1	1.50	1.50				
	ثابتc	11						
وجود تباين بين الاستنباط والملاحظة في المعرفة العلمية	السلبيةa	1	2.50	2.50	3.03	0.002	0.838	كبير
	الإيجابيةb	12	7.38	88.50				
	ثابتc	0						
توجد طرق متعددة يتبعها العلماء للوصول للمعرفة العلمية	السلبيةa	2	3.00	6.00	2.45	0.014	0.678	متوسط
	الإيجابيةb	9	6.67	60.0				
	ثابتc	2						
أبعاد فهم طبيعة العلم ككل	السلبيةa	0	0.0	0.0	3.08	0.002	0.852	كبير
	الإيجابيةb	12	6.50	78.00				
	ثابتc	1						

a فهم طبيعة العلم بعديا > فهم طبيعة العلم قبليا.

b فهم طبيعة العلم بعديا > فهم طبيعة العلم قبليا.

C فهم طبيعة العلم بعديا = فهم طبيعة العلم قبليا.

يبين جدول (4) أن قيمة Z للاختبار ككل بلغت (3.08) ودلالتها (0.002) وهي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) ، وبلغت قيمة معامل الارتباط الثنائي للاختبار ككل (0.852) وهذا يدل على حجم أثر كبير ، مما يشير إلى فاعلية برنامج التطوير المهني في تنمية فهم طبيعة العلم ككل لدى معلمات العلوم للمرحلة المتوسطة.

وقد بلغت قيمة Z لبُعد "نسبية المعرفة العلمية وقابليتها للتغير"(2.83) ودلالتها (0.005) ، أما بُعد "اعتماد المعرفة العلمية على الحواس "فقد بلغت قيمة Z له (2.71) ودلالتها (0.007) ، وقيمة Z لبُعد "اعتماد المعرفة العلمية بشكل جزئي على الاستنباط والخيال والإبداع الإنساني"(2.83) وكانت دلالتها (0.003) ، وبلغت قيمة Z لبُعد "وجود تباين بين الاستنباط والملاحظة في المعرفة العلمية"(3.03) وكانت دلالتها (0.002) ، وجميعها قيم دالة إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) ، وبلغت قيم معامل الارتباط الثنائي لهذه الأبعاد: (0.783) و(0.752) و(0.819) و(0.838) على التوالي وهذا يدل على حجم أثر كبير ، مما يشير إلى فاعلية البرنامج في تنمية فهم هذه الأبعاد.

أما بُعد "المعرفة العلمية متداخلة ومتأثرة بالثقافة والمجتمع" فقد بلغت قيمة Z له (2.46) وكانت دلالتها (0.014) ، وبلغت قيمة Z لبُعد "توجد طرق متعددة يتبعها العلماء للوصول للمعرفة العلمية" فقد بلغت قيمة Z له (2.45) وكانت دلالتها (0.014) ، وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) . وبلغت قيمة معامل الارتباط الثنائي لهذين البُعدين: (0.681) و(0.678) على التوالي وهذا يدل على حجم أثر متوسط ، مما يشير إلى فاعلية برنامج التطوير المهني القائم على التصميم الهندسي في تنمية فهم هذين البُعدين من أبعاد فهم طبيعة العلم.

وبلغت قيمة Z لبُعد "وجود علاقة بين النظريات والقوانين ووجود فرق بينهما " (0.00) وبمستوى دلالة (1.00) وهي قيمة غير دالة إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) مما يعني أن برنامج التطوير المهني لم يكن فعًالا في تنمية هذا البُعد.

ويفسر الباحثان فاعلية برنامج التطوير المهني القائم على التصميم الهندسي في فهم معلمات العلوم للمرحلة المتوسطة طبيعة العلم لموائمة معلمات العلوم للمرحلة المتوسطة بين طبيعة العلم وطبيعة الهندسة: فنظرًا لارتباط أبعاد طبيعة الهندسة ارتباطًا وثيقًا بالتصميم الهندسي ولوجود نوع من التقارب بين عدد من مفاهيم طبيعة العلم ومفاهيم طبيعة الهندسة ، يرى الباحثان أن برنامج التطوير المهني أسهم في تحسين فهم المعلمات الملتحقات بالبرنامج لبعض مفاهيم طبيعة العلم؛ ففهم المعلمات وإدراكهن لطبيعة الحلول الهندسية المؤقتة إذ تتعدد الحلول الهندسية لحل

مشكلة هندسية واحدة ، كما تتغير الحلول وتتبدل في إطار العمل على تحسين التصميم الهندسي للوصول إلى أفضل صورة منه لحل المشكلة الهندسية ساهم في تنمية فهم بُعد "نسبية المعرفة العلمية وقابليتها للتغير" لديهن.

وفهم المعلمات لدور العملية الإبداعية في تطوير تصميم جديد لحل مشكلة ما؛ أسهم في فهمن لبُعد "اعتماد المعرفة العلمية على الاستنباط والخيال والإبداع الإنساني بشكل جزئي" إذ أن الهندسة والعلوم متشابهتان فكلاهما يتضمن عمليات إبداعية ، ولا يستخدم أي منهما طريقة واحدة. وفهم المعلمات للمعايير والقيود التي تحكم الحلول الهندسية عند تنفيذهن لتصاميمهن الهندسية وتأثرها بمتطلبات المجتمع ومدى تأثيرها على البيئة والمجتمع وتأثرها بها أسهم بتنمية فهمهن لبُعد "تداخل وتأثر المعرفة العلمية بالثقافة والمجتمع".

كما أن ممارسة معلمات العلوم للمرحلة المتوسطة لعمليات التفكير المختلفة في إطار سعيهن لحل مشكلة التصميم خلال مراحل التصميم المختلفة بدءًا من تحديد المشكلات الهندسية ، ومن ثم تصميم حلول لها ، وتحسين الحلول المصممة دور في إدراكهن وفهمهن لبُعد "الفرق بين الاستنباط والملاحظة في المعرفة العلمية". ويفسر الباحثان فاعلية برنامج التطوير المهني في تنمية بُعد "وجود طرق متعددة يتبعها العلماء للوصول للمعرفة العلمية" لدى المعلمات نتيجةً لإدراكهن للحلول الهندسية المتعددة لمشكلة هندسية واحدة من خلال أكثر من تصميم هندسي. ولفاعلية حواس المعلمات الملتحقات بالبرنامج أثناء تنفيذهن للتصاميم الهندسية وإدراكهن لدور الحواس في ملاحظة المشكلة وتوليد الحلول وتحسينها ، واختلاف حلولهن للمشكلة الواحدة بناء على ما لاحظنه من خلال حواسهن دور في تحسين فهمهن لبُعد "اعتماد المعرفة العلمية على الحواس".

وبينت النتائج أن البرنامج لم يكن فعالًا في تنمية بُعد "وجود علاقة بين النظريات والقوانين ووجود فرق بينهما" ويفسر الباحثان ذلك أن البرنامج لم يتبع النهج الصريح في تناول مفاهيم العلم إذ لم يخطط لتدريس مفاهيم طبيعة العلم بشكل مباشر من خلال تحديد الأهداف لها في برنامج التطوير المهني لذا فهو لم يتناول بشكل مباشر وصريح العلاقة بين القوانين والنظريات والفرق بينهما خشية الوقوع فيما حذر منه ماثيوس Matthews من أن يتحول التدريس الصريح لمفاهيم طبيعة العلم إلى تلقين مباشر لا يتيح الفرصة للتفكير ، أو الجدل حول هذه المفاهيم (في الشمراني ، 2022).

إضافة إلى أن الفهم الذي امتلكنه معلمات العلوم للمرحلة المتوسطة قد يكون نابعًا من محتوى مناهج العلوم للمرحلة المتوسطة وعلى وجه الخصوص منهج العلوم للصف الأول المتوسط

في الفصل الدراسي الأول الذي يتناول بشكل مباشر مفهوم القانون ومفهوم النظرية وذلك في الدرس الأول (العلم وعملياته)، من الفصل الأول (طبيعة العلم) في الوحدة الأولى (العلم وتفاعلات الأجسام) الذي يبين مفهوم كل من القانون والنظرية دون أن يوضح أن كلًا منهما يمثل معرفة علمية مستقلة، وأن كلا منهما يختلف عن الآخر، وأنه لا يمكن للقانون أن يصبح نظرية والنظرية لا يمكن أن تصبح قانون، كما لم يذكر سوى مثال مختصر لقانون الجاذبية الأرضية ونتيجة لذلك لم يكن برنامج التطوير المهني ذو فاعلية في تنمية بُعد "وجود علاقة بين النظريات والقوانين ووجود فرق بينهما" من أبعاد طبيعة العلم.

وتتفق نتائج البحث الحالي مع الدراسات التي استهدفت التطوير المهني لمعلمي العلوم من خلال برامج قائمة على الهندسة في تنمية متغيرات مختلفة كدراسة مينق وآخرين (Maeng et al., 2017) التي نتج عنها فاعلية برنامج للتطوير المهني في تنمية مهارة معلمي علوم المرحلة الابتدائية في دمج مبادئ التصميم الهندسي في تدريسهم للعلوم؛ حيث تمكن (55) من المعلمين الذين حضروا البرنامج من دمج التصميم الهندسي، وأجرى طلابهم البحوث، واختبروا التصاميم الأولية. كما تتفق مع نتيجة دراسة بوزدورفر (Boesdorfer, 2017) التي كشفت عن أن برنامج للتطور المهني لتعلم تضمين الهندسة في الفصول يحسن من استخدام معلمي علوم المرحلة الثانوية للممارسات الهندسية المتمحورة حول المتعلم. وتتفق نتائج البحث الحالي التي بينت فاعلية برنامج التطوير المهني في فهم معلمات العلوم لطبيعة العلم -ماعدا بُعد "وجود علاقة بين النظريات والقوانين ووجود فرق بينهما" جزئيًا مع عدد من الدراسات التي استهدفت تنمية فهم طبيعة العلم لدى معلمي العلوم من خلال برامج متنوعة، كدراسة إيرنسيسمان وآخرون (Erensisman et al., 2020) التي نتج عنها أن غالبية معلمي العلوم أظهروا تحسنًا في فهم طبيعة العلم بعد التحاقهم ببرنامج للتطوير المهني يقوم على أنشطة تربط جوانب طبيعة العلم بمراكز العلوم (SCs)، ودراسة المسند (2022) التي بينت فاعلية برنامج تدريبي قائم على معايير العلوم للجيل القادم (NGSS) في تحسين تصورات معلمات العلوم في المرحلة المتوسطة حول طبيعة العلم.

كما تتفق نتائج البحث الحالي جزئيًا مع دراسة دوجان وآخرون (Dogan et al., 2011) التي أكدت فاعلية برنامج تدريبي أثناء الخدمة في تحسين فهم طبيعة العلم لدى معلمي العلوم الابتدائية ، ودراسة بافيز وآخرون (Pavez et al., 2016) التي أظهرت فاعلية برنامج للتطوير المهني قائم على تاريخ العلم في تحسين فهم طبيعة العلم لدى معلمي الأحياء.

توصيات البحث:

في ضوء نتائج البحث يقدم الباحثان التوصيات التالية:

1. تقديم برامج للتطوير المهني تستهدف معلمات العلوم للمرحلة المتوسطة تعتمد على المنهج الضمني من خلال أنشطة هندسية لتنفيذ تصاميم هندسية متنوعة من شأنها أن تسهم في إدراكهن لمفاهيم طبيعة العلم من خلال فهمهن لطبيعة الهندسة.
2. استخدام استراتيجيات وطرق متنوعة في برامج التطوير المهني لمعلمات العلوم للمرحلة المتوسطة كالتعلم التعاوني والحوار والمناقشة والتعلم القائم على المشروع وحل المشكلات لتنمية فهم طبيعة العلم.
3. بناء برامج للتطوير المهني قائمة على أسس مختلفة للعمل على تنمية فهم طبيعة العلم لدى معلمات العلوم للمرحلة المتوسطة بما فيها بُعد وجود علاقة بين النظريات والقوانين ووجود فرق بينهما.
4. العمل على تنمية فهم طبيعة العلم من خلال برامج تطوير مهني تتبع استراتيجيات متنوعة لتدريس مفاهيم طبيعة العلم ، كالمناهج التاريخية ، والصريحة ، إذا تعذر تنمية بُعد وجود علاقة بين النظريات والقوانين ووجود فرق بينهما عن طريق النهج الضمني كما في البحث الحالي.

مقترحات البحث:

في ضوء نتائج البحث الحالي يمكن اقتراح إجراء المقترحات البحثية التالية مستقبلًا:

1. إجراء بحوث للتحقق من فاعلية برنامج للتطوير المهني قائم على التصميم الهندسي في تحسين الممارسات التدريسية في ضوء التوجه نحو دمج الهندسة في سياق تعليم العلوم لدى معلمات العلوم للمرحلة المتوسطة.
3. إجراء بحوث للتحقق من فاعلية برنامج للتطوير المهني قائم على التصميم الهندسي في تنمية متغيرات تابعة أخرى كعادات العقل الهندسية والممارسات العلمية والهندسية لدى معلمات العلوم للمرحلة المتوسطة.
3. إجراء بحوث مماثلة للتحقق من فاعلية برنامج للتطوير المهني قائم على التصميم الهندسي في تنمية فهم طبيعة العلم لدى معلمات العلوم في مراحل أخرى كالمرحلة الابتدائية والمرحلة الثانوية.

قائمة المصادر و المراجع

المراجع العربية:

إدارة تعليم القصيم (1444). إحصاءات تحليلية عن أعداد المعلمين. (د.ن.).

الأحمد ، نضال والحسيني ، أمل والمصعبي ، روز (2021). *العلاقة بين مستوى فهم طبيعة العلم ومستوى امتلاك الممارسات العلمية والهندسية لدى معلمات الكيمياء في المرحلة الثانوية. دراسات عربية في التربية وعلم النفس* ، (138) ، 61 - 88.

الأسمري ، عائشة (2020). *تطبيق معلمات العلوم في المرحلة المتوسطة للتصميم الهندسي في ضوء مدخل العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM*: دراسة حالة [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الملك سعود.

الجلال ، محمد والشمراني ، سعيد (2019). *STEM إطار لتكامل العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات*. دار جامعة الملك سعود للنشر.

الجهني ، آمال (2020). واقع ممارسة معلمات العلوم في المرحلة المتوسطة لمعايير العلوم للجيل القادم NGSS. *مجلة كلية التربية بجامعة بورسعيد* ، (30) ، 94 - 118.

الحربي ، نافل والشمراني ، سعيد (2016). حاجات التطور المهني لمعلمي العلوم في المرحلة المتوسطة في محافظة عنيزة بالمملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية بجامعة القصيم ، 9* (4) ، 1005 - 1044.

الدغيدي ، هبه وسيد ، شيرين والنجدي ، محمد (2022). *العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات مدخل تكاملي لتعليم العلوم. في فهد الشايع وسليمان البلوشي وناصر منصور* (محررون). المرجع في تعليم العلوم وتعلمها من النظرية إلى الممارسة. (302 - 333). دار جامعة الملك سعود للنشر.

السعدان ، نورة (2019). مستوى تطبيق معلمات العلوم لأسلوب التكامل في تدريس العلوم في المرحلة المتوسطة. *مجلة المركز العربي للتعليم والتنمية ، 26* (116) ، 285 - 330.

الشمراني ، سعيد (2012). *تصورات طلاب التخصصات العلمية والهندسية في السنة التحضيرية بجامعة الملك سعود للمفاهيم الأساسية لطبيعة العلم*. رسالة التربية وعلم النفس ، (39) ، 55 - 88.

الشمراني ، سعيد (2022). طبيعة العلم التوجهات العالمية واتجاه البحث العربي. في فهد الشايع وسليمان البلوشي وناصر منصور (محررون). المرجع في تعليم العلوم وتعلمها من النظرية إلى الممارسة. (1 – 25). دار جامعة الملك سعود للنشر.

القرني ، نوره والأحمد ، نضال (2018). الكفاءة الذاتية لمعلمات العلوم في المرحلة الثانوية للتدريس في ضوء توجه العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة* ، 7 (11) ، 15 – 29.

المزروع ، هيا وبوجودة ، صوما والدغيدي ، هبه (2022). برامج إعداد معلم العلوم. في فهد الشايع وسليمان البلوشي وناصر منصور(محررون). المرجع في تعليم العلوم وتعلمها من النظرية إلى الممارسة. (302 – 333). دار جامعة الملك سعود للنشر.

المسند ، سلطانة (2022). فاعلية برنامج تدريبي قائم على معايير العلوم للجيل القادم NGSS في تطوير المهارات التدريسية لمعلمات العلوم في المرحلة المتوسطة وتصوراتهن حول طبيعة العلم. *مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية* ، *9* (4) ، 81 – 105.

هيئة تقويم التعليم والتدريب (2018). الإطار الوطني لمعايير مناهج التعليم العام. هيئة تقويم التعليم والتدريب. (بدون رقم نشر).

هيئة تقويم التعليم والتدريب (2019). الإطار التخصصي لمجال تعلم العلوم الطبيعية. هيئة تقويم التعليم والتدريب. (بدون رقم نشر).

هيئة تقويم التعليم والتدريب (2020). معايير معلمي العلوم – 2. هيئة تقويم التعليم والتدريب. (بدون رقم نشر).

المراجع العربية المترجمة: Arabic references in English

Al-Ahmad, N., Al-Hussaini, A. & Al-Masabi, R. (2021). The relationship between the level of understanding the nature of science and the level of possession of scientific and engineering practices among secondary school chemistry teachers. Arab Studies in Education and Psychology, (138), 61-88.

Al-Asmari, A. (2020). Application of intermediate school science teachers to engineering design in light of the STEM approach: A case study [unpublished masters thesis]. King Saud University.

Al-Dughaidi, H. & Sayed, S. and Al-Najdi, M. (2022). Science, Technology, Engineering and Mathematics: An Integrative Approach to Science Education. In Fahd Al-Shaya, Suleiman Al-Balushi and Nasser Mansour (Eds.). Reference in Science Teaching and Learning from Theory to Practice. (302-333). King Saud University Press.

Al-Harbi, N. & Al-Shamrani, S. (2016). Professional Development Needs for Intermediate Science Teachers in Unaizah Governorate, Kingdom of Saudi Arabia. *Journal of Educational and Psychological Sciences, Qassim University, 9* (4), 1005-1044.

Al-Jahni, A. (2020). The Reality of Intermediate Science Teachers' Practice of Next Generation Science Standards (NGSS). *Journal of the Faculty of Education, Port Said University,* (30), 94-118.

Al-Jalal, M. & Al-Shamrani, S. (2019). STEM A framework for the integration of science, technology, engineering and mathematics. King Saud University Press.

Al-Mazrou, H., Bujoudah, S. & Al-Dughaidi, H. (2022). Science teacher preparation programs. In Fahad Al-Shaya, Sulaiman Al-Balushi and Nasser Mansour (eds.). Reference in teaching and learning science from theory to practice. (302-333). King Saud University Press.

Al-Musnad, S. (2022). The effectiveness of a training program based on the Next Generation Science Standards (NGSS) in developing the teaching skills of intermediate science teachers and their perceptions about the nature of science. *King Khalid University Journal of Educational Sciences, 9* (4), 81-105.

Al-Qarni, N. & Al-Ahmad, N. (2018). Self-efficacy of secondary school science teachers for teaching in light of the STEM orientation. International Specialized Educational Journal, 7 (11), 15-29.

Al-Saadan, N. (2019). The level of science teachers' application of the integration approach in teaching science in the intermediate stage. *Journal of the Arab Center for Education and Development, 26* (116), 285-330.

Al-Shamrani, S. (2012). Perceptions of students of scientific and engineering majors in the preparatory year at King Saud University of the basic concepts of the nature of science. Message of Education and Psychology, (39), 55-88.

Al-Shamrani, S. (2022). The Nature of Science: Global Trends and the Direction of Arab Research. In Fahad Al-Shaya, Sulaiman Al-Balushi, and Nasser Mansour (Eds.). Reference in Science Teaching and Learning from Theory to Practice. (1-25). King Saud University Press.

Education and Training Evaluation Commission (2018). National Framework for General Education Curriculum Standards. Education and Training Evaluation Commission. (No publication number).

Education and Training Evaluation Commission (2019). Specialized Framework for the Field of Learning Natural Sciences. Education and Training Evaluation Commission. (No publication number).

Education and Training Evaluation Commission (2020). Science Teachers Standards-2. Education and Training Evaluation Commission. (No publication number).

Qassim Education Administration (1444). Analytical statistics on the number of teachers. (n.d.).

المراجع الأجنبية: References

Bell, R., Matkins, J., & Gansneder, B. (2011). Impacts of contextual and explicit instruction on preservice elementary teachers' understandings of the nature of science. Journal of Research in Science Teaching, 48(4), 414-436.

Boesdorfer, S. (2017). Is Engineering Inspiring Change in Secondary

Chemistry Teachers' Practices. Journal of Science Teacher Education, 28(7), 609-630.

Dogan, N., Cakiroglu, J., Cavus, S., Bilican, K., & Arslan, O. (2011). Developing Science Teachers' Nature of Science Views: the Effect of In-Service Teacher Education Program. Hacettepe Universitesi Egitim Fakultesi Dergisi-Hacettepe. University Journal of Education, (40), 127-139.

Erensisman, E., Çigdemoglu, C., Kanlı, U., & Koseoglu, F. (2020). Science Teachers' Professional Development about Science Centers: Enhancing Science Teachers 'Views Concerning Nature of Science. Science & Education, 29(5), 1255-1290.

Grubbs, M., & Strimel, G. (2015). Engineering design the great integrator. Journal of STEM Teacher Education, 50 (1), 77-90.

Lederman, N. (1992). Students' and teachers' understanding of the nature of science: A review of the research. Journal of Research in Science Teaching, (29), 331-359.

Lederman, N., Abd-El-Khalick, F., Bell, L., & Schwartz, S. (2002). Views of nature of science questionnaire: Toward valid and meaningful assessment of learners' conceptions of nature of science. Research in Science Teaching, 39 (6), 497-521.

Maeng, J., Whitworth, B., Gonczi, A., Navy, S., & Wheeler, L. (2017). Elementary science teachers' integration of engineering design into science instruction: results from a randomised controlled trial. International Journal of Science Education, 39 (11), 1529-1548.

Major, A. (2018). 4 Simple Ways to Explain the Difference Between Science and Engineering. EIE Museum of Science. Retrieved on Mars 20, 2020, from: https://2u.pw/l5zUl

National Research Council (2012). A framework for K-12 science education: Practices, crosscutting concepts, and core ideas. National Academies Press.

Pavez, J., Vergara, C., Santibanez, D., & Cofre, H. (2016). Using a professional development program for enhancing Chilean biology teachers' understanding of nature of science (NOS) and their perceptions about using history of science to teach NOS. Science & Education, 25, 383-405.

Pleasants, J., & Olson, J. (2019). What is engineering? Elaborating the nature of engineering for K-12 education. Science Education, 103(1), 145-166.

Rockland, R., Bloom, D., Carpinelli, J., Burr-Alexander, L., Hirsch, S., & Kimmel, H. (2010). Advancing the "E" in K-12 STEM education. *Journal of Technology Studies, 36* (1), 53-64.

Wahbeh, A. (2009). The Effect of a Content-Embedded Explicit-Reflective Approach on Inservice Teachers' Views and Practices Related to Nature of Science [Unpublished Doctoral dissertation]. University of Illinois.

Alsulami, M. (2026). The level of use of Arabic language learning strategies by students of the Arabic Language Institute for Non-Native Speakers at Umm Al-Qura University and its correlations to study level and academic achievement, *Journal of Educational Science, 14* (1), 331 - 363. 10.54643/1951-014-001-011

The level of use of Arabic language learning strategies by students of the Arabic Language Institute for Non-Native Speakers at Umm Al-Qura University and its correlations to study level and academic achievement

Dr. Mohammed Abduljabbar M. Alsulami
Associate Professor of Teaching Arabic Language
Department of Curriculum and Instruction
College of Education - Umm Al-Qura University
masulami@uqu.edu.sa

Abstract:

The research aimed to identify the level of use the language learning strategies by the students of the Arabic Language Institute for Non-Native Speakers at Umm Al-Qura University, and its correlations to study level and academic achievement. The descriptive survey and correlational approach were followed. Data were collected using a questionnaire. The sample consisted of 56 students randomly selected. The results revealed that the students used the Arabic language learning strategies at high level. In addition, the results showed no statistically significant differences at a significance level ($\alpha \leq 0.05$) between the mean of students in using the Arabic language learning strategies according to the variable of academic level (fifth/sixth) in the questionnaire as a whole. Furthermore, the results found statistically significant differences at a (0.01) for the questionnaire as a whole between the mean of students in using the Arabic language learning strategies according to the variable of academic achievement (good - very good) in favor of a very good level, and according to the variable of academic achievement (good - excellent) in favor of an excellent level. Finally, the results showed that there were no statistically significant differences between the mean of

students according to the variable of academic achievement (very good – excellent) in the questionnaire as a whole. Recommendations and suggestions were presented based on the research results.

Keywords: language learning strategies , Arabic language learning , academic achievement.

السُلمي ، محمد. (2026). مستوى استخدام طلاب معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في جامعة أم القرى لإستراتيجيات تعلّم اللغة العربية وعلاقته بالمستوى الدراسي والتحصيل الأكاديمي. *مجلة العلوم التربوية، 14*(1) ، 331 - 363 . 10.54643/1951-011-001-014

مستوى استخدام طلاب معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في جامعة أم القرى لإستراتيجيات تعلّم اللغة العربية وعلاقته بالمستوى الدراسي والتحصيل الأكاديمي

د. محمد بن عبد الجبار السُلمي [1]

المستخلص:

هدف البحث إلى التعرف على مستوى استخدام طلاب معهد اللغة العربية لغير الناطقين بها في جامعة أم القرى لإستراتيجيات تعلّم اللغة ، وعلاقته بالمستوى الدراسي والتحصيل الأكاديمي. واتبع البحث المنهج الوصفي المسحي والارتباطي. وجُمعت البيانات بواسطة استبيان. وتكونت العينة من 56 طالبًا. وكشفت النتائج أن مستوى استخدام العينة لإستراتيجيات تعلّم اللغة العربية عالٍ. كما أوضحت عدم وجود فروقٍ ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابة العينة لاستخدام إستراتيجيات تعلّم اللغة العربية وفقًا لمتغير المستوى الدراسي (الخامس/السادس) في الاستبانة كلها. وأسفرت النتائج أيضًا عن وجود فروق ذات دلالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01) للاستبانة ككل بين متوسطات استجابة العينة لاستخدام إستراتيجيات تعلّم اللغة العربية وفقًا لمتغير التحصيل الأكاديمي (جيد - جيد جدًا) لصالح الطلاب ذوي المستوى الجيد جدًا ، ووفقًا لمتغير مستوى التحصيل الأكاديمي (جيد - ممتاز) لصالح الطلاب ذوي المستوى الممتاز. وبيّنت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابة العينة وفقًا لمتغير مستوى التحصيل الأكاديمي (جيد جدًا- ممتاز) في الاستبانة كلها. وقُدّمت توصيات واقتراحات بناءً على نتائج البحث.

الكلمات المفتاحية: إستراتيجيات تعلّم اللغة ، تعلّم اللغة العربية ، التحصيل الأكاديمي.

(1) أستاذ مناهج وطرق تدريس اللغة العربية المشارك، قسم المناهج وطرق التدريس ، جامعة أم القرى masulami@uqu.edu.sa

مقدمة

تُعد اللغة العربية لغة دين ، وهوية أمة ، ووعاء حضارات وثقافات عربية وإسلامية ممتدة لقرون ، وهي إحدى اللغات السامية ، ومن أكثر اللغات انتشارًا حول العالم ، وهي إحدى اللغات الستة الرسمية في منظمة الأمم المتحدة. وهو ما جعل تعلّمها هدفًا لكثير من البشر لا سيما المسلمين؛ إذ يقدر عددهم بأكثر من مليار نسمة حول العالم.

ويتأثر نجاح التعلّم اللغوي بعدد من العوامل من أهمها إستراتيجيات تعلّم اللغة (Khashkely & Soomro , 2024) ، حيث أن هناك إجماع بين الباحثين في ميدان تعليم اللغة وتعلّمها على أن استخدام إستراتيجيات تعلّم اللغة يُسهم في تحقيق تعليم لغوي فعّال (Amerstorfer , 2018; Cohen , 2014; Cohen & Griffiths , 2014; Machimana , 2020) ، وجعل تعلّم اللغة سهلًا ، وسريعًا ، وممتعًا مما ينعكس إيجابًا على الكفاءة اللغوية للمتعلمين (Cohen , 2014). ومنذ سبعينات القرن العشرين أولى الباحثون في ميدان تعليم اللغة وتعلّمها لغير أهلها اهتمامًا خاصًا للبحث عن طرق فعّالة لتعلم اللغة (Asgari & Mustapha , 2011; Khashkely & Soomro , 2024; Yule , 2022).

ويُسهم استخدام إستراتيجيات تعلّم اللغة في تعزيز الدافعية نحو تعلّم اللغة (Zou & Lertlit , 2022) ، وزيادة مستوى التحصيل اللغوي (Souriyavongsa et al. , 2013) ، وجعل العملية التعليمية نشطة ، وأكثر فاعلية (Oxford , 2016) ، وتنمية مهارات التعلّم الذاتي (Gregersen , & MacIntyre , 2014 ; Griffiths & Cansiz , 2015; Huang , 2018) ، وتحقيق أهداف تعلّم اللغة (Ayu (2018). كما تُسهم إستراتيجيات تعلّم اللغة في جعل التعليم اللغوي سهلًا ، وسريعًا ، وممتعًا ، ومنظمًا ذاتيًا ، وأكثر فاعلية ، وأكثر قابلية للاستخدام في مواقف جديدة (Oxford (1990).

يتأثر التحصيل اللغوي بإستراتيجيات تعلّم اللغة (Agustin et al. , 2021; Zou & Lertlit , 2022) ، فهناك علاقة ارتباطية إيجابية بين التحصيل الدراسي لمتعلمي اللغة واستخدامهم لإستراتيجيات تعلّم اللغة (Balci & Ügüten , 2018) ، ووفقًا لنتائج الأبحاث فإن متعلمي اللغة ذوي التحصيل الدراسي العالي يستخدمون إستراتيجيات تعلّم اللغة أكثر من ذوي التحصيل الدراسي المنخفض (Javed & Ali , 2018) ، ولها أثر إيجابي في التحصيل الدراسي لمتعلمي اللغة (Habók & Magyar , 2018) ، وأثبتت نتائج الأبحاث أن هناك علاقة

ارتباطية إيجابية بين استخدام إستراتيجيات تعلّم اللغة والنجاح في تعلّم اللغة (Borquez , 2022) ، وأن متعلمي اللغة المتفوقين يستخدمون إستراتيجيات متنوعة لتعلّم اللغة أكثر من غيرهم (Del Ángel Castillo & Gallardo Córdova , 2014) ، وقد يكون سبب ذلك أن استخدام إستراتيجيات تعلّم اللغة تجعل التعلّم نشطًا (Borquez , 2022).

ويستخدم متعلمو اللغة إستراتيجيات تعلّم اللغة لتحقيق أهداف تعلّم اللغة (Ayu , 2018; Khashkely & Soomro , 2024) ، وتحسين مهاراتهم اللغوية ، وفهم اللغة (Lee , 2022) ، ووصل عدد من الباحثين إلى نتيجة مفادها أن استخدام إستراتيجيات تعلّم اللغة يُسهم في تحسين مستوى تحصيل الطلاب (Balci & Ügüten , 2018) ، وتعد إستراتيجيات تعلّم اللغة من العوامل الأساسية التي تُسهم في نجاح تعلّم اللغة (Cohen , 2014; Cohen & Wang , 2018; Oxford , 2016) ، وتُسهم إستراتيجيات تعلّم اللغة في مساعدة متعلمي اللغة الأقل تحصيلًا لغويًا في تحسين تعلّمهم اللغوي (Chamot , 2014). ويعدّ التعرف على إستراتيجيات تعلّم اللغة أمرًا مهمًا جدًا للمتعلمين والمعلمين ، فهي تُسهم في تطوير لغة المتعلمين ، وتنمية شعورهم في قدرتهم على تعلّم اللغة ، ومساعدة المعلمين في فهم الصعوبات التي تواجه المتعلمين أثناء تعلّمهم ، ومن ثم وضع حلول للتغلب عليها (Sie , 2021).

ويعد تعريف مصطلح إستراتيجيات تعلّم اللغة مهمة ليست سهلة ، وهناك شبه إجماع على أنه ليس من السهل تعريف المصطلح (Hashim , 2024) ، وتُعد Oxford (1990) من أهم الباحثين المؤثرين في إستراتيجيات تعلّم اللغة ، وقد عرفتها بأنها إجراءات دقيقة يتخذها المتعلم لجعل تعلّمه أسرع ، وأكثر متعة ، وأكثر فاعلية ، وأكثر إسهامًا في جعل تعلّمه منظمًا ذاتيًا ، وقابلًا للاستخدام في مواقف جديدة. ويتميز تعريف Oxford (1990) بأنه يربط بين النية (القصد) والفعل ، وينظر إلى المتعلم على أنه مسؤول عن تعلّمه (Gregersen , & MacIntyre 2014). وقد طورّت Oxford تعريفها الذي أصدرته في (1990) وعرفتها بأنها أفعال ذهنية تتجلى في سلوكيات يمكن ملاحظتها ، وهي واعية ، وقابلة للتدريس (Oxford & Amerstorfer , 2019). وتعّرف إستراتيجيات تعلّم اللغة بأنها طرق وأساليب يستخدمها المتعلّم لاكتساب المعرفة اللغوية (Balci & Ügüten , 2018). وعرّفها Adhikary (2020) بأنها إجراءات محددة ، وسلوكيات ، وأساليب يستخدمها المتعلم في تعلّمه اللغوي. وعرفها Cohen (2014) بأنها إجراءات يختارها متعلم اللغة بوعي لمساعدته على اكتساب اللغة ، وهي مناسبة لجميع مستويات تعلّم اللغة؛ المبتدئ

منها والمتقدم. وعرفتها Griffiths (2018) بأنها أفعال يختارها المتعلم لغرض تعلّم اللغة. وقد عرفها Griffiths and Cansiz (2015) بأنها أفعال يقوم بها المتعلّم قصدًا أو تلقائيًا لغرض تعلّم اللغة أو تنظيم تعلّمه الذاتي للغة. وهي سلوكيات أو مهارات تعلّم أو أنشطة أو خطوات يتبعها متعلّم اللغة لتحقيق أهداف تعلّم (Zou & Lertlit, 2022). وهي خطوات يتبعها المتعلم تُسهم في جعل تعلّمهم أكثر كفاءة ، وتُساعدهم في مراقبة تعلّمهم ، وتنظيم وتقييم المعلومات الجديدة (Chamot, 1990 Malley &) ، وقد حاول Borquez (2022) استخلاص أبرز النقاط المشتركة في تحديد مفهوم إستراتيجيات تعلّم اللغة الوارد في الأبيات السابقة ، وخلص إلى تحديد الآتي: تقنيات ، وإجراءات ، وخطوات ، وأفعال محددة ، وعمليات ، وإجراءات عقلية (ذهنية) ، وأنشطة محددة يقوم بها متعلّم اللغة.

وباستقراء الأدب التربوي ذي الصلة بإستراتيجيات تعلّم اللغة يلاحظ كثرة الاستراتيجيات وتنوع طرق تصنيفها. فهناك من صنفها بحسب المهارات اللغوية (استماع ، وتحدث ، وقراءة وكتابة) ، وهناك من صنفها وظيفيًا (ما وراء المعرفة ، والمعرفية ، والاجتماعية) ، وهناك من صنفها بحسب أعمار المتعلمين ، ومستوياتهم اللغوية (Cohen, 2014). وفيما يلي نبذة عن تصنيفات إستراتيجيات تعلّم اللغة:

من أقدم تصنيفات إستراتيجيات تعلّم اللغة ما قام به Rubin (1975) حيث صنفها إلى قسمين: إستراتيجيات مباشرة لتعلّم اللغة ، ويندرج تحتها الإستراتيجيات: التوضيحية ، والمراقبة ، والحفظ ، والتخمين ، والاستدلال الاستنتاجي ، والممارسة. وإستراتيجيات غير مباشرة لتعلّم اللغة ، وتشمل طرق خلق فرص لممارسة اللغة ، وطرق بديلة للمحافظة على التواصل اللغوي. وصنفتها Fillmore(1976) إلى إستراتيجيات اجتماعية ، وإستراتيجيات معرفية. وصنفها Naiman et al. (1978) إلى خمس إستراتيجيات: إستراتيجيات المهام النشطة ، وإستراتيجيات فهم النظام اللغوي ، والإستراتيجيات التواصلية والتفاعلية ، وإستراتيجيات إدارة العواطف ، وإستراتيجيات مراقبة الأداء اللغوي. وصنفها Ellis (1989) إلى ثلاثة أقسام: إستراتيجيات تعلّم ، وإستراتيجيات إنتاج اللغة ، وإستراتيجيات تواصلية. وصنفها O'Malley and Chamot (1990) إلى ثلاث مجموعات: إستراتيجيات ما وراء المعرفة ، والإستراتيجيات المعرفية ، والإستراتيجيات الاجتماعية والعاطفية. وصنفها Cohen (2014) وظيفيًا إلى ثلاثة أقسام: التكرار ، والاسترجاع ، والتواصل. وصنفها Dörnyei (2014) إلى

خمسة أنواع: إستراتيجيات التحكم في الالتزام ، والمتعلقة بالمساعدة في الحفاظ على هدف التعلّم أو زيادته. وإستراتيجيات التحكم المعرفي ، والمتعلقة بمراقبة التركيز والتحكم فيه. وإستراتيجيات التحكم في الرضا ، والمتعلقة بالقضاء على الملل ، وإضافة مزيد جذب واهتمام. وإستراتيجيات التحكم في المشاعر ، والمتعلقة بإدارة العواطف ، وتوظيفها إيجابًا في التعلّم. وإستراتيجيات التحكم البيئي ، والمتعلقة بالقضاء على المؤثرات البيئية السلبية.

وقد يكون من الصعوبة الاتفاق على عدد إستراتيجيات تعلّم اللغة ، وأنواعها ، وتصنيفاتها Oxford (1990) ، إلا أن تصنيف Oxford (1990) يُعد واحدًا من أكثر التصنيفات شمولًا (Alfian , 2021) ، وأكثرها استخدامًا في حقل التعليم اللغوي (Borquez , 2022) ، وأكثرها شيوعًا ، وتبنيًا من قبل الباحثين في دراساتهم (Pei , 2021). وصنّفت Oxford (1990) إستراتيجيات تعلّم اللغة إلى صنفين: إستراتيجيات مباشرة لتعلّم اللغة (direct strategies) ، ويندرج تحتها ثلاث إستراتيجيات ، وهي: إستراتيجيات التذكر (Memory Strategies) ، والإستراتيجيات المعرفية (Cognitive Strategies) ، والإستراتيجيات التعويضية (Compensation Strategi). والصنف الثاني إستراتيجيات غير مباشرة لتعلّم اللغة (indirect strategies) ، ويندرج تحتها ثلاث إستراتيجيات ، وهي: إستراتيجيات ما وراء المعرفة (Metacognitive Strategies) ، وإستراتيجيات التأثير (العاطفية) (Affective Strategies) ، والإستراتيجيات الاجتماعية (Social Strategies). فإستراتيجيات التذكر: طرق تساعد المتعلمين على تخزين المعلومات واسترجاعها (Alatyat , 2014). والإستراتيجيات المعرفية: طرق تساعد المتعلمين على فهم وإنتاج اللغة الجديدة باستخدام وسائل عدة (Alatyat , 2014). والإستراتيجيات التعويضية: طرق تساعد المتعلمين على استعادة المعلومات والمعارف المفقودة أو التغلب على الفجوات في تعلّمهم (Javed & Ali , 2018). وإستراتيجيات ما وراء المعرفة: طرق تساعد المتعلمين على تنظيم وتخطيط عملية تعلّمهم ، وتركيز تعلّمهم وتقويمه (Alatyat , 2014). وإستراتيجيات التأثير (العاطفية): طرق تساعد المتعلمين على إدارة عواطفهم ، وأدائهم ، ودوافعهم (Javed & Ali , 2018). والإستراتيجيات الاجتماعية: طرق تساعد المتعلمين على فهم اللغة والثقافة المستهدفة (Alatyat , 2014). وبغض النظر عن اختلاف مسميات إستراتيجيات تعلّم اللغة وتصنيفاتها إلا أن الأمر المهم والمتفق عليه أن إستراتيجيات تعلّم اللغة تُسهم في جعل التعلّم أكثر كفاءة وفعالية (Oxford , 2016).

ويتأثر اختيار المتعلم لإستراتيجيات تعلّم اللغة بعدد من العوامل ، منها الدافعية نحو تعلّم اللغة (Machimana , 2020) ، فالمتعلّم الذي لديه مستوى دافعية عالٍ لتعلّم اللغة يستخدم إستراتيجيات تعلّم اللغة أكثر من الذي لديه مستوى دافعية أقل (Dörnyei & Ushioda , 2021; Zhang et al., 2019) ، وأشارت Oxford (1990) إلى عاملين مهمين يؤثران في اختيار المتعلمين لإستراتيجيات تعلّم اللغة ، وهما العمر الزمني للمتعلمين ، ومستواهم اللغوي ، فالمتعلمون الأكبر سنًا أو الأعلى مستوى لغويًا يستخدمون إستراتيجيات مختلفة عن المتعلمين الأقل سنًا أو أقل مستوى لغويًا. ومن العوامل التي تؤثر في اختيار المتعلم لإستراتيجيات تعلّم اللغة الخلفية الثقافية للمتعلم ، والنظام التعليمي المعتمد في المؤسسة ، فالمعلمون يوجهون المتعلمين لتعلّم اللغة وفقًا للطريقة المعتمدة لديهم في المؤسسة التعليمية (Asgari & Mustapha , 2011).

وهناك عدد من العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي لمتعلمي اللغة ، منها استخدام إستراتيجيات تعلّم اللغة ، فهي تُسهم في زيادة كفاءتهم اللغوية؛ فالمتعلم الذي يستخدم بكفاءة إستراتيجيات متنوعة لتعلّم اللغة يكون لديه فرصة في تطوير مستواه اللغوي أكثر من غيره (Agustin et al., 2021) ، ووفقًا لنتائج الأبحاث فإن هناك علاقة إيجابية بين التحصيل الدراسي واستخدام إستراتيجيات تعلّم اللغة (Hashim , 2024) ، وأثبتت نتائج الأبحاث أن الطلاب ذوي التحصيل الدراسي العالي يستخدمون إستراتيجيات متنوعة أكثر من الطلاب ذوي التحصيل الدراسي المنخفض (Hashim , 2024).

وقد أدرك الباحثون أهمية استخدام إستراتيجيات تعلّم اللغة في تنمية الكفاءة اللغوية للمتعلمين ، وتسهيل تعلّمهم فركزوا أبحاثهم على التعرف على واقع استخدام المتعلمين لها ، وأثرها في تحصيلهم الدراسي ، وعلاقة استخدامهم لها ببعض المتغيرات ، وفيما يلي نبذة عن تلك الأبحاث ذات الصلة بإستراتيجيات تعلّم اللغة كلغة ثانية أو أجنبية في مرحلة ما بعد الثانوي:

هدف بحث Hashim (2024) إلى اكتشاف مدى استخدام متعلمي اللغة الإنجليزية لغةً ثانية للإستراتيجيات المباشرة وغير المباشرة لتسهيل تعلّمهم اللغوي في الولايات المتحدة الأمريكية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. واتبع البحث المنهجي النوعي. وتكونت عينة البحث من 13 عضو هيئة تدريس. وجمعت البيانات من خلال مقابلات فردية شبه مركزة ، ومجموعتي تركيز. وكشفت النتائج أن متعلمي اللغة يستخدمون جميع الإستراتيجيات المباشرة وغير المباشرة لتسهيل تعلّمهم اللغة ، وأكثر إستراتيجية مستخدمة هي الإستراتيجية المعرفية ، ثم ما وراء المعرفة ، وأقل إستراتيجية هي الإستراتيجية التعويضية.

وسعى بحث Irgatoğlu (2024) إلى التعرف على العلاقة بين استخدام إستراتيجيات تعلّم اللغة ، واستقلالية المتعلّم في نمطي التعليم عن بُعد والتقليدي لدى طلبة الجامعة التأسيسية في تركيا. وتكونت عينة البحث من 157 طالبًا ، واتبع البحث المنهج الوصفي ، وجمعت البيانات باستخدام أداتي استبيان ، الأولى لقياس استراتيجيات تعلّم اللغة ، والثانية لقياس استقلالية المتعلم. وأسفرت النتائج عن استخدام الطلبة إستراتيجيات تعلّم اللغة بشكل متوسط. ووجد البحث علاقة إيجابية بين استخدام إستراتيجيات تعلّم اللغة ، واستقلالية المتعلّم.

وهدف بحث Khashkely Soomro and (2024) إلى تحديد أكثر إستراتيجيات تعلّم اللغة استخدامًا من قبل طلبة البكالوريوس في جامعة سنده في باكستان ، وعلاقتها بالسنة الدراسية. واتبع البحث المنهج الوصفي ، وطُبق على عينة مكونة من 80 طالبًا ، وجمعت البيانات باستخدام استبيان. وأظهرت النتائج أن أكثر إستراتيجيات تعلّم اللغة استخدامًا هي إستراتيجية ما وراء المعرفة ، والإستراتيجية التعويضية ، والإستراتيجية المعرفية. ووجد البحث أن المتعلمين في السنوات الدراسية الأولى يفضلون الإستراتيجية المعرفية ، في حين أن طلاب السنوات الأخيرة يفضلون إستراتيجيات ما وراء المعرفة.

وهدف بحث Lee (2022) إلى التعرف على تجارب طلبة جامعة كوريا الوطنية في استخدام إستراتيجيات تعلّم اللغة. واتبع البحث المنهج المختلط. وشارك فيه 95 طالبًا. وجمعت البيانات من خلال الملاحظة الصفية ، والمقابلات الفردية ، ومجموعتي تركيز. وأظهرت النتائج أن الطلبة يستخدمون أكثر من إستراتيجية أثناء تعلّمهم. وأوضحت النتائج أن الإستراتيجية الاجتماعية أكثر إستراتيجية يستخدمها الطلبة.

وسعى بحث Zou and Lertlit (2022) إلى التعرف على مدى استخدام الطلبة الصينين في جامعة تايوان لإستراتيجيات تعلّم اللغة ، وعلاقتها بمستوى الكفاءة اللغوية. واتبع البحث المنهج المختلط ، وتكونت العينة من 254 طالبًا ، وجمعت البيانات باستخدام استبيان ، ومقابلة شبه مقننة. وأظهرت النتائج أن الطلبة يستخدمون الإستراتيجيات بشكل عالٍ. وأوضحت النتائج أن أكثر الإستراتيجيات استخدامًا هي التعويضية ، ثم الاجتماعية ، ثم ما وراء المعرفة ، ثم المعرفية ، ثم العاطفية (التأثير) ، وأخيرًا التذكر. وكشفت النتائج عن وجود علاقة بين استخدام إستراتيجيات متنوعة لتعلّم اللغة ، ومستوى الكفاءة اللغوية.

وهدف بحث Agustin et al. (2021) إلى التعرف على العلاقة بين استخدام إستراتيجيات تعلّم اللغة ومستوى التحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة. واتبع البحث المنهج الوصفي ، وتكونت العينة من 38 طالبًا ، وجمعت البيانات باستخدام استبيان. وأسفرت النتائج عن وجود علاقة إيجابية بين استخدام إستراتيجيات تعلّم اللغة ومستوى التحصيل الدراسي لدى الطلبة.

وهدف بحث Alfian (2021) إلى التعرف على أكثر إستراتيجيات تعلّم اللغة استخدامًا من قبل متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في الجامعة. واتبع البحث المنهج النوعي ، وتكونت عينة البحث من 18طالبًا ، وجمعت البيانات باستخدام المقابلة. وأظهرت النتائج أن الطلبة يستخدمون إستراتيجية ما وراء المعرفة أكثر من بقية الإستراتيجيات.

وهدف بحث Pei (2021) إلى التعرف على إستراتيجيات تعلّم اللغة المستخدمة من قبل طلبة الدراسات العليا ذوي المستويات العليا في اللغة في الصين والولايات المتحدة الأمريكية. واتبع البحث المنهج المختلط ، وتكونت العينة من 44 طالبًا. وجمعت البيانات باستخدام استبيان ، ومقابلات شبه مقننة. وأسفرت النتائج أن الطلبة ذوي التحصيل العالي استخدموا إستراتيجيات متنوعة في كل بيئة تعلّم لتسهيل عملية تعلّمهم.

وهدف بحث Hidayah (2020) إلى التعرف على إستراتيجيات تعلّم اللغة التي يستخدمها طلاب المستوى السادس قي قسم اللغة الإنجليزية في الجامعة المحمدية. واتبع البحث المنهج الوصفي. وتكونت عينة البحث من 14 طالبًا. وجمعت البيانات باستخدام استبيان. وقد أسفرت النتائج عن تنوع في استخدام الطلاب لإستراتيجيات تعلّم اللغة ، وأن استخدامهم للإستراتيجيات بمستوى عال ، وأن أكثر الإستراتيجيات استخدامًا هي ما وراء المعرفة ، والمعرفية.

وهدف بحث Kim and Bae (2020) إلى التعرف على إستراتيجيات تعلّم اللغة المستخدمة من قبل طلاب جامعتين في كوريا الجنوبية ، وعلاقتها ببعض المتغيرات منها المستوى اللغوي للمتعلمين. واتبع البحث المنهج الوصفي ، وجمعت البيانات باستخدام استبيان ، وتكونت العينة من 400 طالب. وأسفرت النتائج أن أكثر إستراتيجيات تعلّم اللغة هي التعويضية ، ثم التذكر ، ثم ما وراء المعرفة. وأوضحت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين استخدام إستراتيجيات تعلّم اللغة والمستوى اللغوي للمتعلمين.

وهدف بحث Lestari and Fatimah (2020) إلى التعرف على مستوى استخدام الطلاب المعلمين في جامعة (Negeri Padang) لإستراتيجيات تعلّم اللغة. واتبع البحث المنهج الوصفي ،

وتكونت العينة من 82 طالبًا. وجمعت البيانات باستخدام استبيان. وأظهرت النتائج أن الطلاب يستخدمون الإستراتيجيات بمستوى عالٍ ، وأكثر إستراتيجية مستخدمة هي ما وراء المعرفة ، وأقل إستراتيجية هي التأثير (العاطفية).

وهدف بحث Lestari and Wahyudin (2020) إلى استكشاف أكثر إستراتيجيات تعلّم اللغة استخدامًا من قبل طلبة الجامعة. واتبع البحث المنهج الوصفي ، وتكونت العينة من 76 طالبًا ، وجمعت البيانات باستخدام استبيان ، وأسفرت النتائج أن إستراتيجية ما وراء المعرفة هي أكثر إستراتيجية مستخدمة ، وأن إستراتيجية التأثير (العاطفية) هي أقل إستراتيجية مستخدمة.

وهدف بحث Abdul-Ghafour and Alrefaee (2019) إلى دراسة العلاقة بين استخدام إستراتيجيات تعلّم اللغة ومستوى التحصيل الدراسي لدى طلاب تعليم اللغة الإنجليزية في الجامعة اليمنية. واتبع البحث المنهج الوصفي ، وجمعت البيانات باستخدام استبيان ، وتكونت العينة من 70 طالبًا. وأسفرت النتائج أن أكثر الإستراتيجيات استخدامًا من قبل الطلبة ذوي التحصيل العالي هي إستراتيجية ما وراء المعرفة ، والإستراتيجية التعويضية ، والإستراتيجية المعرفية. وأن أكثر الإستراتيجيات استخدامًا من قبل الطلبة ذوي التحصيل المنخفض هي إستراتيجية ما وراد المعرفة ، والتأثير (العاطفية). وكشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين استخدام إستراتيجيات تعلّم اللغة ومستوى التحصيل.

وهدف بحث Al-Khaza'leh (2019) إلى التعرف على إستراتيجيات تعلّم اللغة المفضلة لدى طلاب البكالوريوس في قسم اللغة الإنجليزية في جامعة شقراء في المملكة العربية السعودية ، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي ، وتكونت العينة من 60 طالبًا ، وجمعت البيانات باستخدام استبيان ، وأظهرت النتائج أن الطلاب يستخدمون جميع الإستراتيجيات بدرجة متوسطة ، وأن أكثر إستراتيجية مستخدمة هي الاجتماعية ، ثم ما وراء المعرفة.

وهدف بحث Balci and Ügüten (2018) إلى التعرف على العلاقة بين استخدام إستراتيجيات تعلّم اللغة ومستوى التحصيل الدراسي لدى طلبة جامعة (Necmettin Erbakan) في تركيا. واتبع البحث المنهج الوصفي ، وتكونت العينة من 263 طالبًا ، وجمعت البيانات باستخدام استبيان ، وأظهرت النتائج أن أكثر إستراتيجيات تعلّم اللغة استخدامًا هي ما وراء المعرفة ، في حين أن الإستراتيجية المعرفية هي أقل الإستراتيجيات استخدامًا. وكشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية بين استخدام إستراتيجيات تعلّم اللغة والتحصيل الدراسي.

وهدف بحث Khan (2018) إلى التعرف على العلاقة بين استخدام إستراتيجيات تعلّم اللغة والتحصيل اللغوي لدى طلاب جامعة خاصة في باكستان ، واتبع البحث المنهج الوصفي ، وجمعت البيانات باستخدام استبيان ، وتكونت العينة من 160طالبًا. وأسفرت النتائج عن وجود علاقة إيجابية بين استخدام الإستراتيجيات ومستوى التحصيل الدراسي ، وأكثر الإستراتيجيات علاقة هي الإستراتيجية المعرفية ، والتذكر ، وأقل إستراتيجية هي الاجتماعية ، والتأثير (العاطفية).

مشكلة البحث:

يسعى عدد كبير من الأفراد لتعلّم اللغة العربية لتحقيق أهداف دينية ، أو ثقافية ، أو اقتصادية ، أو غيرها؛ وذلك لارتباط اللغة العربية بالدين الإسلامي ، وللإرث الثقافي العربي على مدى العصور ، وللموقع الجغرافي المميز للدول العربية. وتُعد المملكة العربية السعودية المقصد الأول للطلبة الراغبين في تعلّم اللغة العربية كونها قبلة المسلمين ، ولمكانتها العلمية ، والثقافية ، والاقتصادية ، ولخبراتها التراكمية في تعلّيم اللغة العربية منذ عشرات السنوات؛ إذا تخرّج في جامعاتها أكثر من 100 ألف طالبٍ من أكثر من 170دولة (وزارة التعليم ، 2024) ، ولا تزال جامعات المملكة العربية السعودية تستقبل في كل سنة بضعة آلاف من الطلبة الدوليين ، وسيتزايد العدد نتيجة للمبادرة التي أطلقتها وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية (2023) ، والموسومة بـ "ادرس في السعودية" بهدف استقطاب المزيد من الطلبة الدوليين للدراسة في جامعات المملكة العربية السعودية. ويُعد معهد اللغة العربية لغير الناطقين بها في جامعة أم القرى أحد المعاهد لتعليّم اللغة العربية في المملكة العربية السعودية ومن أقدمها إذا بدأ في استقبال الطلبة الدوليين منذ أكثر من 50 عامًا.

وتُعد إستراتيجيات تعلّم اللغة من أهم العوامل المؤثرة في تحسين الأداء اللغوي للمتعلمين (Zou & Lertlit, 2022) ، وزيادة التحصيل الدراسي اللغوي (Balci & Ügüten 2018) ، وزيادة الدافعية نحو تعلّم اللغة (Lee, 2022) ، ويؤدي عدم الوعي باستراتيجيات تعلّم اللغة أو استخدامها إلى صعوبات تواجه المتعلمين تؤدي إلى عدم تحقيق مستوى الكفاءة اللغوية المرغوبة. وبالرغم من أهمية إستراتيجية تعلّم اللغة في تحسين كفاءة متعلمي اللغة ، وزيادة مستوى تحصيلهم ، ودافعيتهم إلا أنها ليست شائعة بين متعلمي اللغة العربية؛ حيث لاحظ الباحث ذلك أثناء نقاشه مع عدد من متعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها ، وهو ما دفعه إلى إجراء دراسة استطلاعية على عينة مكونة من 10 طلاب من طلاب معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها

في جامعة أم القرى ، وكشفت النتائج عدم معرفة غالبية الطلاب بها ، وقد يكون سبب ذلك أن إستراتيجيات تعلّم اللغة لم تحظ باهتمام بحثي كبير في تعليم اللغة العربية وتعلّمها كما حظيت بها بعض اللغات الأخرى ، ظهر ذلك من خلال البحث في قواعد البيانات البحثية ، منها على سبيل المثال دار المنظومة ، و ERIC ، و ProQuest وغيرها ، حيث تبين قلة عدد الأبحاث.

ومن هنا أتى هذا البحث للتعرف على مستوى استخدام طلاب معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في جامعة أم القرى لإستراتيجيات تعلّم اللغة وعلاقته بالمستوى الدراسي ، والتحصيل الأكاديمي -وعلى حد علم الباحث- لم يجر بحث سابق تناول هذا الموضوع.

أسئلة البحث:

سعى البحث للإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما مستوى استخدام طلاب معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في جامعة أم القرى لإستراتيجيات تعلّم اللغة العربية؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابة طلاب معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في جامعة أم القرى في مستوى استخدام إستراتيجيات تعلّم اللغة العربية تعزى لمتغير المستوى الدراسي (الخامس/السادس)؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابة طلاب معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في جامعة أم القرى في مستوى استخدام إستراتيجيات تعلّم اللغة العربية تعزى لمتغير التحصيل الأكاديمي؟

أهداف البحث:

سعى البحث إلى تحقيق الأهداف التالية:

1. التعرف على مستوى استخدام طلاب معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في جامعة أم القرى لإستراتيجيات تعلّم اللغة العربية.
2. الكشف عن مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابة طلاب معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في جامعة أم القرى في مستوى استخدام إستراتيجيات تعلّم اللغة العربية تعزى لمتغير المستوى الدراسي (الخامس/السادس).

3. الكشف عن مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابة طلاب معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في جامعة أم القرى في مستوى استخدام إستراتيجيات تعلّم اللغة العربية تعزى لمتغير التحصيل الأكاديمي.

أهمية البحث:

تنبع أهمية البحث من أهمية موضوعه ، وهو إستراتيجيات تعلّم اللغة؛ إذ تُعدُّ عاملًا مهمًا في تحسين الكفاءة اللغوية للمتعلمين ، وتسهيل عملية التعلّم ، وزيادة الدافعية نحو تعلّم اللغة. كذلك يمكن أن تفيد نتائج البحث كلًا من:

1. متعلمي اللغة العربية ، وذلك بتعريفهم بإستراتيجيات تعلّم اللغة ، مما يؤمل منه استخدامهم لها بفاعلية أثناء تعلّمهم اللغوي.
2. القائمين على برامج تعليم اللغة العربية ، وذلك بتعريفهم بإستراتيجيات تعلّم اللغة ، والإفادة منها في مناهج تعليم اللغة العربية ، وتدريب الهيئة التدريسية والطلابية عليها.
3. الباحثين في مجال تعليم اللغة العربية ، وذلك بلفت انتباههم لإستراتيجيات تعلّم اللغة ، وفتح المجال لمزيد من الأبحاث.

حدود البحث:

اقتصر البحث على الآتي:

1. قائمة إستراتيجيات تعلّم اللغة التي أعدّتها Oxford (1990) ، الإصدار السابع ، وعلاقة استخدامها بالمستوى الدراسي ، والتحصيل الأكاديمي.
2. طلاب معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في جامعة أم القرى في المستويين الخامس والسادس في الفصل الدراسي الثالث من العام الدراسي 1445هـ ، وقد اختير المستويين الخامس والسادس لأن طلابهما لديهم المعرفة اللغوية الكافية في قراءة وفهم الاستبانات البحثية؛ فهما آخر مستويين في برنامج تعليم اللغة العربية في المعهد.

مصطلحات البحث:

إستراتيجيات تعلّم اللغة العربية: سلوكيات وطرق وأساليب يستخدمها المتعلّم لتعلّم اللغة العربية تُسهم في تنمية كفاءته اللغوية ، وزيادة دافعيته نحو تعلّم اللغة العربية ، وتسهيل تعلّمه.

المستوى الدراسي: هو المستوى الذي وصل إليه المتعلّم في برنامج دبلوم الإعداد اللغوي في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في جامعة أم القرى؛ حيث يتكون البرنامج من ستة مستويات دراسية.

التحصيل الأكاديمي: المعارف والمهارات والكفاءات التي اكتسبها المتعلّم في برنامج دبلوم الإعداد اللغوي في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في جامعة أم القرى ، ويُقاس من خلال المعدل التراكمي للمتعلّم في البرنامج ، وقد استخدم البحث تصنيف المعدل التراكمي المعتمد في الجامعة (ممتاز ، جيد جدًا ، جيد ، مقبول ، ضعيف).

الطريقة والإجراءات:

منهج البحث: اتبع البحث المنهج الوصفي المسحي للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث ، ويُقصد بالمنهج الوصفي المسحي بأنه المنهج الذي يهدف إلى وصف الظاهرة المدروسة دون معرفة العلاقة أو استنتاج الأسباب (العساف ، 2013). واتبع البحث المنهج (الأسلوب) الوصفي الارتباطي للإجابة عن السؤالين الثاني والثالث ، ويُعرّف المنهج الوصفي الارتباطي بأن ذلك النوع من أساليب البحث الذي يهدف لاكتشاف مدى وجود علاقة بين متغيرين أو أكثر ، ومن ثم تحديد درجة تلك العلاقة (العساف ، 2013).

مجتمع البحث وعينته:

تكون مجتمع البحث من طلاب المستوين الخامس والسادس في برنامج دبلوم الإعداد اللغوي في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في جامعة أم القرى ، والبالغ عددهم 90 طالبًا ، وقد أرسل الباحث -عن طريق إدارة المعهد- نسخة إلكترونية من الاستبيان إلى طلاب المستوين الخامس والسادس ، واستجاب منهم 56 طالبًا ، وجدول رقم 1يوضح وصفًا لعينة البحث:

جدول (1)

وصف عينة البحث

م	المتغير	الفئات	التكرار	النسبة المئوية
1	المستوى الدراسي	الخامس	30	% 53.57
		السادس	26	% 46.43

م	المتغير	الفئات	التكرار	النسبة المئوية
2	مستوى التحصيل الأكاديمي	جيد (1.75 إلى أقل من 2.75)	6	% 10.71
		جيد جدًا (2.75 إلى أقل من 3.50)	12	% 21.43
		ممتاز (3.50 – 4.00)	38	% 67.86

يتضح من الجدول أن عينة البحث تكونت من 56 طالبًا؛ 53.57% من طلاب المستوى الخامس ، و46.43% من طلاب المستوى السادس. ويتضح من الجدول أن 67.86% من العينة معدلاتهم الأكاديمية ضمن التصنيف الممتاز ، وأن 21.43% من العينة معدلاتهم الأكاديمية ضمن التصنيف جيد جدًا ، وأن 10.71% معدلاتهم الأكاديمية ضمن التصنيف جيد.

أداة البحث:

بعد مراجعة الأدب التربوي ذي الصلة بإستراتيجيات تعلّم اللغة تبنى الباحث الأداة التي أعدّتها Oxford (1990) -الإصدار السابع- وذلك لتحقيقها لأهداف البحث مع ما تتميز به من مزايا؛ إذا تُعد الأشمل في مجالها ، والأكثر تفصيلًا (Alfian , 2021; Machimana , 2020; Pei , 2021) ، وهي أكثر أداة شائعة لدراسة إستراتيجيات تعلّم اللغة (Rianto , 2020) ، وترجمت لأكثر من عشرين لغة (Zou & Lertlit , 2022) ، مما جعلها أكثر أداة متبناة من قبل الباحثين في مجال إستراتيجيات تعلّم اللغة (Pei , 2021).

تتكون الأداة من مقدمة توضح تعليمات الإجابة على الأداة ، يتبعها 50 عبارة توضح كيفية تعلّم اللغة مقسمة على ست إستراتيجيات ، وهي:

1. إستراتيجيات التذكر: وتتكون من 9 عبارات: من 1 إلى 9.
2. الإستراتيجيات المعرفية: وتتكون من 14 عبارة: من 10 إلى 23.
3. الإستراتيجيات التعويضية: وتتكون من 6 عبارات: من 24 إلى 29.
4. إستراتيجيات ما وراء المعرفة: وتتكون من 9 عبارات: من 30 إلى 38.
5. إستراتيجيات التأثير (العاطفية): وتتكون من 6 عبارات: من 39 إلى 44.
6. الإستراتيجيات الاجتماعية: وتتكون من 6 عبارات: من 45 إلى 50.

وتقاس استجابة المتعلمين من خلال مقياس خماسي: أبدًا (1) ، قليلًا (2) ، أحيانًا (3) ، غالبًا (4) ، دائمًا (5).

وتفسر النتائج وفقًا لمُعدّة الاستبيان (Oxford , 1990) وفقًا للمتوسطات التالية:

1. استخدام قليل للإستراتيجية: للمتوسطات من 1 إلى 2.49.
2. استخدام متوسط للإستراتيجية: للمتوسطات الواقعة من 2.50 إلى 3.49.
3. استخدام عال للإستراتيجية: للمتوسطات الواقعة من 3.5 إلى 5.

قام الباحث بترجمة المقياس من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية ، وعرضه مع النسخة الأصلية على أربعة مختصين في الترجمة من اللغة الإنجليزية الى العربية والعكس للتأكد من صحة الترجمة ، وقد أجمعوا على صحتها.

التجريب الاستطلاعي للأداة:

طبق الباحث الأداة على عينة استطلاعية خارج عينة البحث تكونت من (25) طالبًا من طلاب معهد تعليم اللغة العربية في الجامعة الإسلامية في المدينة المنورة في المستويين الدراسيين الأخيرين في المعهد ، وذلك لتحديد مدى وضوح التعليمات ، وتحديد الزمن المناسب للإجابة ، والصدق والثبات ، وفيما يلي توضيح ذلك:

- **وضوح التعليمات:** لم تحمل الأسئلة التي أبداها الطلاب صفة التكرار ، وهو مؤشر على وضوح التعليمات.
- **تحديد الزمن المناسب للإجابة على الأداة:** حُسِبَ الزمن المناسب لإكمال الأداة من خلال حساب الوقت الذي استغرقه أول طالب أكمل الأداة ، وآخر طالب أكملها ، ومن ثم جمعهما ، وقسمتهما على اثنين. وقد استغرق أول طالبٍ (20) دقيقة ، واستغرق آخر طالبٍ (30) دقيقة. وبالتالي فإن الزمن المناسب لإكمال الأداة هو (25) دقيقة.

صدق الاستبيان:

استخدام الباحث عدة طرق للتحقق من صدق الاستبيان ، وهي:

الصدق الظاهري:

عرض الباحث الأداة على 10مختصين في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ، وطلب منهم إبداء الرأي في مدى وضوح العبارات ، ومدى صحتها اللغوية. وقد أخذ الباحث بما اتفق عليه 80% منهم.

صدق البناء (صدق الاتساق الداخلي):

لاستخراج دلالات صدق البناء للأداة (صدق الاتساق الداخلي) ، تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة وبين الدرجة الكلية للإستراتيجية التي تنتمي لها ، وبين درجة كل إستراتيجية وارتباطها بالدرجة الكلية للأداة ، وجدول رقم 2 و3 يوضحان ذلك:

جدول (2)

معامل الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة الاستراتيجية التي تنتمي إليها العبارة

الإستراتيجية	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
إستراتيجيات التذكر	1	0.419*	4	0.896**	6	0.555**	8	0.732**
	2	0.709**	5	0.677**	7	0.778**	9	0.843**
	3	0.807**						
الإستراتيجيات المعرفية	10	0.888**	14	0.872**	18	0.664**	21	0.752**
	11	0.842**	15	0.780**	19	0.721**	22	0.474*
	12	0.767**	16	0.524**	20	0.725**	23	0.851**
	13	0.663**	17	0.704**				
الإستراتيجيات التعويضية	24	0.789**	26	0.695**	28	0.794**	29	0.748**
	25	0.789**	27	0.732**				
إستراتيجيات ما وراء المعرفة	30	0.796**	33	0.861**	35	0.853**	37	0.838**
	31	0.920**	34	0.781**	36	0.905**	38	0.903**
	32	0.903**						
إستراتيجيات التأثير	39	0.651**	41	0.689**	43	0.847**	44	0.789**
	40	0.850**	42	0.739**				
الإستراتيجيات الاجتماعية	45	0.763**	47	0.929**	49	0.811**	50	0.804**
	46	0.847**	48	0.828**				

(* معامل الارتباط دال عند 0.05)، (** معامل الارتباط دال عند 0.01)

يتضح من الجدول أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة الإستراتيجية التي تنتمي لها دالة عند مستوى دلالة (0.05) ، (0.01) مما يؤكد ارتباط العبارات بالإستراتيجيات التي تنتمي لها ، وهو يدل على وجود اتساق داخلي لعبارات الاستبانة.

جدول (3)

معامل الارتباط بين درجة كل إستراتيجية والدرجة الكلية للأداة

الإستراتيجيات	إستراتيجيات التذكر	الإستراتيجيات المعرفية	الإستراتيجيات التعويضية	إستراتيجيات ما وراء المعرفة	إستراتيجيات التأثير	الإستراتيجيات الاجتماعية
معامل الارتباط	0.892**	0.958**	0.865**	0.895**	0.866**	0.897**

(** معامل الارتباط دال عند 0.01)

يتضح من الجدول أن معاملات الارتباط بين درجة كل إستراتيجية والدرجة الكلية للأداة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01) ، مما يؤكد صدق البناء للأداة.

ثبات الاستبانة:

للتأكد من ثبات أداة البحث قام الباحث بحساب معامل الثبات بطريقة معامل ألفا كرونباخ ، وطريقة التجزئة النصفية ، وجدول رقم 4 و5 يوضحان ذلك:

جدول (4)

معاملات الثبات بطريقة معامل ألفا كرونباخ لكل إستراتيجية من إستراتيجيات الاستبانة، وكذلك للإستراتيجيات مجتمعة

الإستراتيجيات	إستراتيجيات التذكر	الإستراتيجيات المعرفية	الإستراتيجيات التعويضية	إستراتيجيات ما وراء المعرفة	إستراتيجيات التأثير	الإستراتيجيات الاجتماعية	الإستراتيجيات مجتمعة
عدد العبارات	9	14	6	9	6	6	50
معامل ألفا كرونباخ	0.876	0.923	0.843	0.926	0.854	0.908	0.947

يتضح من الجدول أن معاملات الثبات جميعها مرتفعة ، وهو مؤشر على الوثوق بنتائج الاستبيان.

جدول (5)

الثبات بطريقة1 التجزئة النصفية للاستبانة

العبارات	العدد	معامل ألفا كرونباخ	معامل الارتباط	معامل الثبات لسبيرمان براون	معامل الثبات لجتمان
الجزء الأول	25	0.926	0.939	0.954	0.954
الجزء الثاني	25	0.925			

يتضح من الجدول أنّ معامل الثبات لكل من سبيرمان وبران ، ولجتمان يساوى (0.954) ، وهو يدل على درجة عالية من الثبات ، ومن ثم يمكن الوثوق والاطمئنان للنتائج.

الأساليب الإحصائية:

اُستخدمت الأساليب الإحصائية الآتية:

التكرارات ، والنسب المئوية ، والمتوسط الحسابي ، والانحراف المعياري ، ومعامل ارتباط بيرسون ، ومعامل كرونباخ ألفا ، ومعاملات ثبات سبيرمان وبراون ، ومعامل ثبات جتمان.

نتائج البحث: عرضها ومناقشتها وتفسيرها:

أولًا: عرض النتائج:

نتيجة الإجابة عن السؤال الأول:

للإجابة عن السؤال الأول ، والذي ينص على: ما مستوى استخدام طلاب معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في جامعة أم القرى لإستراتيجيات تعلّم اللغة العربية؟ حُسبت التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لنتائج استجابة عينة البحث في كل عبارة من عبارات الاستبانة ، وفي كل إستراتيجية رئيسة ، وفي الإستراتيجيات مجتمعة ، ويوضح جدول رقم 6 ذلك:

جدول (6)

مستوى استخدام طلاب معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في جامعة أم القرى لإستراتيجيات تعلّم اللغة العربية

الإستراتيجيات	عدد العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن	مستوى الاستخدام	الترتيب
التذكر	9	3.54	0.83	70.80	عالٍ	5
المعرفية	14	3.74	0.75	74.80	عالٍ	3
التعويضية	6	3.35	0.80	67.00	متوسط	6
ما وراء المعرفة	9	4.07	0.89	81.40	عالٍ	1
التأثير (العاطفية)	6	3.56	1.27	71.20	عالٍ	4
الاجتماعية	6	3.98	0.93	79.60	عالٍ	2
الإستراتيجيات مجتمعة	50	3.73	0.70	74.60	عالٍ	

يتضح من الجدول أن مستوى استخدام الطلاب لإستراتيجيات تعلّم اللغة العربية عالٍ في جميع الإستراتيجيات ، باستثناء الإستراتيجية التعويضية حيث كان متوسطًا. ولمزيد توضيح فإن إستراتيجيات ما وراء المعرفة احتلت المرتبة الأولى من حيث الاستخدام؛ حيث بلغ المتوسط 4.07. في حين أن الإستراتيجية التعويضية احتلت المرتبة الأخيرة من حيث الاستخدام؛ فقد بلغ المتوسط 3.35. ويُلاحظ من الجدول أن مستوى استخدام الطلاب لإستراتيجيات تعلّم اللغة العربية مجتمعة عالٍ ، حيث بلغ المتوسط الحسابي للاستبانة كلها 3.73.

نتيجة الإجابة عن السؤال الثاني:

للإجابة عن السؤال الثاني ، ونصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابة طلاب معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في جامعة أم القرى في مستوى استخدام إستراتيجيات تعلّم اللغة العربية تعزى لمتغير المستوى الدراسي (الخامس/السادس)؟ حُسبت قيمة اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لدلالة الفروق بين متوسطات استجابة العينة لاستخدام إستراتيجيات تعلّم اللغة العربية وفقًا لمتغير المستوى الدراسي (الخامس/السادس) ، ويُوضح جدول رقم 7 نتيجة ذلك:

جدول (7)

نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لدلالة الفروق بين متوسطات استجابة العينة لاستخدام إستراتيجيات تعلّم اللغة العربية وفقًا لمتغير المستوى الدراسي (الخامس/السادس)

الإستراتيجية	المستوى الدراسي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
التذكر	الخامس	30	32.30	8.13	0.471	54	0.640 غير دال
	السادس	26	31.35	6.84			
المعرفية	الخامس	30	51.83	11.95	0.413	54	0.681 غير دال
	السادس	26	53.00	8.59			
التعويضية	الخامس	30	20.70	5.29	0.965	54	0.339 غير دال
	السادس	26	19.46	4.13			
ما وراء المعرفة	الخامس	30	34.57	9.35	2.174	54	0.05 دال
	السادس	26	39.08	5.29			
التأثير (العاطفية)	الخامس	30	20.90	5.43	0.744	54	0.460 غير دال
	السادس	26	21.92	4.76			

الإستراتيجية	المستوى الدراسي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الاجتماعية	الخامس	30	22.67	6.56	1.753	54	0.085 غير دال
	السادس	26	25.23	3.80			
الإستراتيجيات مجتمعة	الخامس	30	182.97	41.47	0.750	54	0.456 غير دال
	السادس	26	190.04	26.05			

يتضح من الجدول عدم وجود فروقٍ ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابة العينة لاستخدام إستراتيجيات تعلّم اللغة العربية وفقًا لمتغير المستوى الدراسي (الخامس/السادس) في الإستراتيجيات مجتمعة ، وفي كل إستراتيجية رئيسة عدا إستراتيجية ما وراء المعرفة. حيث يتضح من الجدول وجود فرق دالٍ إحصائيًا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابة العينة في استخدام إستراتيجية ما وراء المعرفة لصالح طلاب المستوى السادس.

نتيجة الإجابة عن السؤال الثالث:

للإجابة عن السؤال الثالث ، ونصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابة طلاب معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في جامعة أم القرى في مستوى استخدام إستراتيجيات تعلّم اللغة العربية تعزى لمتغير التحصيل الأكاديمي؟ حُسب اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه لدلالة الفروق بين متوسطات استجابة العينة لاستخدام إستراتيجيات تعلّم اللغة العربية وفقًا لمتغير التحصيل الأكاديمي ، ويوضح جدول رقم 8 نتيجة ذلك:

جدول (8)

نتيجة اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه لدلالة الفروق بين متوسطات استجابة العينة لاستخدام إستراتيجيات تعلّم اللغة العربية وفقًا لمتغير التحصيل الأكاديمي

الإستراتيجية	التحصيل الأكاديمي	الإحصاءات الوصفية			البيان	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
		جيد (1)	جيد جدًا (2)	ممتاز (3)						
التذكر	العدد	6	12	38	بين المجموعات	259.28	2	129.64	2.421	0.099 غير دال
	المتوسط	26.33	30.67	31.86	داخل المجموعات	3837.58	53	53.54		
	الانحراف المعياري	9.42	7.66	6.88	المجموع	3096.86	55			

الإستراتيجية	التحصيل الأكاديمي	الإحصاءات الوصفية			البيان	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
		جيد (1)	جيد جدًا (2)	ممتاز (3)						
المعرفية	العدد	6	12	38	بين المجموعات	1970.98	2	985.49	12.941	0.01 دال
	المتوسط	37.67	48.42	55.95	داخل المجموعات	4036.15	53	76.15		
	الانحراف المعياري	12.80	8.11	8.21	المجموع	6007.13	55			
التعويضية	العدد	6	12	38	بين المجموعات	256.51	2	128.25	6.773	0.01 دال
	المتوسط	14.33	19.42	21.26	داخل المجموعات	1003.62	53	18.94		
	الانحراف المعياري	3.93	4.03	4.49	المجموع	1260.13	55			
ما وراء المعرفة	العدد	6	12	38	بين المجموعات	901.83	2	450.92	9.126	0.01 دال
	المتوسط	26.50	34.25	39.03	داخل المجموعات	2618.72	53	49.41		
	الانحراف المعياري	10.02	68.63	5.93	المجموع	3520.55	55			
التأثير (العاطفية)	العدد	6	12	38	بين المجموعات	302.92	2	151.46	7.090	0.01 دال
	المتوسط	14.67	22.00	22.24	داخل المجموعات	1132.20	53	21.36		
	الانحراف المعياري	3.39	5.39	4.52	المجموع	1435.13	55			
الاجتماعية	العدد	6	12	38	بين المجموعات	558.79	2	279.40	12.966	0.01 دال
	المتوسط	14.83	24.08	25.21	داخل المجموعات	1142.07	53	21.55		
	الانحراف المعياري	4.45	1.14	4.81	المجموع	1700.86	55			
الإستراتيجيات مجتمعة	العدد	6	12	38	بين المجموعات	21053.18	2	10526.59	12.005	0.01 دال
	المتوسط	134.3	178.8	196.8	داخل المجموعات	46471.32	53	876.82		
	الانحراف المعياري	36.61	29.37	28.61	المجموع	67524.50	55			

يتضح من الجدول أن قيمة (ف) دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01) للإستراتيجيات مجتمعة ، وفي كل إستراتيجية رئيسة عدا إستراتيجية التذكر. حيث يتضح من الجدول أن قيمة (ف) غير دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05) لإستراتيجية التذكر ، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابة العينة لاستخدام إستراتيجية التذكر وفقًا لمتغير مستوى التحصيل الأكاديمي.

وللتحقق من اتجاهات الفروق وإجراء مقارنات بعديّة متعددة لتحديد الفروق بين المتوسطات ، اُستخدم اختبار شافيه ، ويوضح جدول رقم 9 نتيجة ذلك:

جدول (9)

نتائج اختبار شافيه

الإستراتيجيات	التحصيل الأكاديمي	المتوسط	جيد	جيد جدًا	ممتاز
المعرفية	جيد	37.67		5.750	*18.281
	جيد جدًا	48.42			*7.531
	ممتاز	55.95			
التعويضية	جيد	14.33		5.083	*6.930
	جيد جدًا	19.42			1.846
	ممتاز	21.26			
ما وراء المعرفة	جيد	26.5		7.750	*12.526
	جيد جدًا	34.25			4.776
	ممتاز	39.03			
التأثير (العاطفية)	جيد	14.67		*7.333	*7.570
	جيد جدًا	22			0.237
	ممتاز	22.24			
الاجتماعية	جيد	14.83		*9.250	*10.377
	جيد جدًا	24.08			1.127
	ممتاز	25.21			
الإستراتيجيات مجتمعة	جيد	134.3		*44.500	*62.456
	جيد جدًا	178.8			17.956
	ممتاز	196.8			

* تدل على وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05)

يتضح من الجدول عدم وجود فروق بين متوسطات استجابة العينة وفقًا لمتغير مستوى التحصيل الأكاديمي (جيد – جيد جدًا) في الإستراتيجية المعرفية ، والتعويضية ، وما وراء المعرفة. ويتضح من الجدول وجود فروق بين متوسطات استجابة العينة وفقًا لمتغير مستوى التحصيل الأكاديمي (جيد – جيد جدًا) في الإستراتيجيات مجتمعة ، وفي إستراتيجية التأثير (العاطفية) ، والاجتماعية لصالح الطلاب ذوي المستوى الجيد جدًا. ويُظهر الجدول وجود فروق بين متوسطات استجابة العينة وفقًا لمتغير مستوى التحصيل الأكاديمي (جيد – ممتاز) في الإستراتيجيات

مجتمعة ، وفي الإستراتيجيات الرئيسة لصالح الطلاب ذوي المستوى الممتاز. ويُظهر الجدول عدم وجود فروق بين متوسطات استجابة العينة وفقًا لمتغير مستوى التحصيل الأكاديمي (جيد جدًا - ممتاز) في الإستراتيجيات مجتمعة ، وفي كل إستراتيجية على حده عدا الإستراتيجيات المعرفية؛ حيث يتضح من الجدول وجود فروق بين متوسطات استجابة العينة وفقًا لمتغير مستوى التحصيل الأكاديمي (جيد جدًا - ممتاز) في الإستراتيجية المعرفية لصالح الطلاب ذوي المستوى الممتاز.

ثانيًا: تفسير النتائج ومناقشتها:

يمكن تفسير نتيجة الإجابة على السؤال الأول من خلال عاملين محتملين ، أولهما: الدافعية العالية لدى الطلاب لتعلّم اللغة العربية. وسببها ارتباط اللغة العربية بالدين الإسلامي. فطلبة المعهد مسلمون ، وجلّهم قَدِمَ إلى الجامعة لدراسة العلوم الشرعية بعد تخرجهم في المعهد. وتعلّم اللغة العربية وسيلة أساسية لفهم الإسلام ، فهم يتعلمون اللغة العربية من منطلق طلب العلم لتحقيق هدفهم الأساسي من الدراسة. والعامل الثاني: المستوى الإدراكي العالي عند الطلاب لأهمية تعلّمهم اللغة العربية ، ويُدلل على ذلك بتصدر إستراتيجية ما وراء المعرفة المرتبة الأولى في أعلى الإستراتيجيات استخدامًا من قبل الطلاب ، فإستراتيجية ما وراء المعرفة تُركز على تنظيم التعلّم وتخطيطه ومراقبته وتقويمه ، وذلك لا يتأتى إلا بوجود مستوى إدراكٍ عالٍ. هذان العاملان قد يفسّران تعلّم الطلاب النشط ، وتنوعهم في استخدام إستراتيجيات تعلّم اللغة العربية؛ إذ أنهم يستخدمون إستراتيجيات تعلّم اللغة العربية مجتمعة بمستوى عالٍ ، وفي كل إستراتيجية على حدة باستثناء الإستراتيجية التعويضية فكانت بمستوى متوسط. وقد يُفسّر ذلك مستوى تحصيلهم الأكاديمي المرتفع؛ إذ أن قرابة ثلثي العينة تقديرهم ممتاز.

وبمقارنة هذه النتيجة مع نتائج الأبحاث السابقة فإنها متسقة مع بعضها ، ومختلفة مع بعضها الآخر ، ولمزيد توضيح فإن بعض نتائج الأبحاث السابقة توصلت إلى النتيجة التي توصل لها البحث الحالي ، وهي أن الطلاب يستخدمون إستراتيجيات تعلّم اللغة بمستوى عالٍ ، منها على سبيل المثال (Hidayah , 2020; Lestari & Fatimah , 2020) ، في حين أن بعض الأبحاث توصلت إلى أن الطلاب يستخدمون إستراتيجيات تعلّم اللغة بمستوى متوسط (Al-Khaza'leh , 2019) ، أو تراوح مستوى استخدامهم لها من قليل إلى متوسط (Irgatoğlu , 2024). وتتفق نتيجة البحث الحالي مع نتائج الأبحاث السابقة في أن أعلى إستراتيجية مستخدمة لتعلّم اللغة هي

إستراتيجية ما وراء المعرفة ، منها على سبيل المثال: (Alfian, 2021; Balci and Ügüten, 2018; Khashkely & Soomro, 2024; Lestari & Wahyudin, 2020). كذلك تتفق نتيجة البحث الحالي مع نتائج الأبحاث السابقة في أن أقل إستراتيجية مستخدمة لتعلّم اللغة هي الإستراتيجية التعويضية (Hashim, 2024) ، في حين تختلف هذه النتيجة مع بعض نتائج الأبحاث التي وجدت أن الإستراتيجية التعويضية هي أعلى إستراتيجيات تعلّم اللغة استخدامًا ، منها على سبيل المثال: (Kim and Bae, 2020; Zou & Lertlit, 2022).

ويمكن تفسير نتيجة الإجابة عن السؤال الثاني أن أعمار طلاب المستويين الخامس والسادس متقاربة ، وكذلك تقارب مستوياتهم اللغوية؛ إذ أنهما آخر مستويين في برنامج دبلوم تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ، وهو ما قد يُفسّر عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام إستراتيجيات تعلّم اللغة مجتمعة تُعزى لمتغير المستوى الدراسي ، وفي كل إستراتيجية على حدة عدا إستراتيجية ما وراء المعرفة. ويمكن تفسير ذلك إلى طبيعة العلاقة بين المستوى الدراسي ، وإستراتيجية ما وراء المعرفة. فاستخدام إستراتيجية ما وراء المعرفة يتطلب قدرًا عاليًا من التركيز والتنظيم والتخطيط لتعلّم اللغة ، وذلك من سمات الطلاب الأكبر عُمرًا ، والأكثرُ نضوجًا عقليًا ومعرفيًا ، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة بحث (Khashkely & Soomro, 2024).

ويمكن تفسير نتيجة الإجابة عن السؤال الثالث بأن من سمات الطلاب الأعلى تحصيلًا الحرص والبحث عن أكثر من طريقة لزيادة تعلّمهم ، وذلك يتفق مع نتيجة بعض الأبحاث منها (Pei, 2021; Rao, 2016) ، والتي أظهرت أن الطلاب ذوي التحصيل اللغوي المرتفع يستخدمون إستراتيجيات متنوعة أكثر من الأقل تحصيلًا. وتتسق هذه النتيجة مع نتائج الأبحاث السابقة والتي أظهرت وجود علاقة ارتباطية بين مستوى التحصيل الأكاديمي واستخدام إستراتيجيات تعلّم اللغة لصالح مستوى التحصيل المرتفع ، منها على سبيل المثال (Abdul-Ghafour & Alrefaee, 2019; Agustin et al., 2021; Huang and Chang, 2019; Zou & Lertlit, 2022). أما عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام إستراتيجية التذكر تُعزى لمتغير التحصيل الأكاديمي قد يرجع إلى طبيعة إستراتيجية التذكر؛ فهي قائمة على الحفظ والاستظهار ، وتلك إستراتيجية أساسية لتعلّم اللغة لأي متعلّم بغض النظر عن مستوى تحصيله ، وهي من أقدم طرق تعلّم اللغة وأكثرها شُيوعًا ، وتُستخدم في كثيرٍ من الأنظمة التعليمية.

توصيات البحث:

في ضوء نتائج البحث فإن الباحث يوصي بما يلي:

1. عقد دورات تدريبية لمتعلمي اللغة العربية لاستخدام الاستراتيجية التعويضية بكفاءة.
2. تضمين مناهج تعليم اللغة العربية في المعهد أنشطة تعليمية قائمة على إستراتيجيات تعلّم اللغة العربية.
3. عقد دورات تدريبية لمتعلمي اللغة العربية لاسيما المستجدين منهم في كيفية استخدام استراتيجيات تعلّم اللغة بفاعلية.

مقترحات البحث:

في ضوء نتائج البحث فإن الباحث يقترح إجراء الأبحاث الآتية:

1. فعالية برنامج تدريبي قائم على إستراتيجيات تعلّم اللغة في تنمية الكفاءة الذاتية نحو تعلّم اللغة العربية لدى المتعلمين.
2. استخدام متعلمو اللغة العربية لإستراتيجيات تعلّم اللغة وعلاقته بالجنسية ، والجنس.
3. تصورات معلمو اللغة العربية لغير الناطقين بها عن فاعلية استراتيجيات تعلّم اللغة.

قائمة المصادر و المراجع

المراجع العربية:

العساف ، صالح بن حمد (2013). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*. الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.

وزارة التعليم. (2024 ، September). منصة ادرس في السعودية. https://studyinsaudi.moe.gov.sa/

المراجع الأجنبية: References

Abdul-Ghafour, K & Alrefaee, Y. (2019). The Relationship between Language Learning Strategies and Achievement among EFL University Students in Yemen. Online Submission, 3(3), 64-83.

Al-asaf, S. (2013). Introduction to Research in Behavioral Sciences (in Arabic). Dar Al Zahraa: Riyadh.

Adhikary, P. (2020). English Language Learning Strategies Adopted by Bachelor Level Students (A Case Study of Nepal). Theory and Practice in Language Studies, 10(8), 863-872.

Agustin, W., Wahyudin, A. Y., & Isnaini, S. (2021). Language learning strategies and academic achievement of English Department students. *Journal of Arts and Education*, *1*(1).

Al-Khaza'leh, B. A. (2019). Exploring language learning strategies of Saudi EFL learners at Shaqra University, Saudi Arabia. Advances in Language and Literary Studies, 10(4), 63-71.

Alatyat, K. M. (2014). *The Relationship between English Language Learning Strategies, Gender and Academic Year Level among Undergraduate English Major Students at Middle East University in Jordan* (Doctoral dissertation). Middle East University.

Alfian, A. (2021). The favored language learning strategies of Islamic university EFL learners. Studies in English Language and Education, 8(1), 47-64.

Amerstorfer, C. M. (2018). Past its expiry date? The SILL in modern mixed-methods strategy research. *Studies in Second Language Learning and Teaching, 8*(2), 497-523.

Asgari, A., & Mustapha, G. B. (2011). The type of vocabulary learning strategies used by ESL students in University Putra Malaysia. English language teaching, 4(2).

Ayu, M. (2019). Interactive activities for effective learning in overcrowded classrooms. Linguists: *Journal of Linguistics and Language Teaching, 4*(2), 1-6.

Ayu, M., Diem, C. D., & Vianty, M. (2017). Secondary school students' English literacy: Use of interactive read aloud instructional strategy. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature, 6*(7), 292-299.

Balci, Ö., & Ügüten, S. D. (2018). The Relationship between EFL Learners' Language Learning Strategy Use and Achievement. *International education studies, 11*(2), 1-12.

Borquez, L. (2022). Mexican Teachers' Beliefs about Language Learning Strategies (Doctoral dissertation). University of Southampton.

Chamot, A. U. (2014). The role of learning strategies in second language acquisition. Routledge.

Cohen, A. D. (2014). Strategies in learning and using a second language. Routledge.

Cohen, A. D., & Wang, I. K. H. (2018). Fluctuation in the functions of language learner strategies. *System, 74*, 169-182.

Del Ángel Castillo, M. C., & Gallardo Córdova, K. E. (2014). Language learning strategies and academic success: A Mexican perspective. Universitas Psychologica, 13(2), 703-713.

Dörnyei, Z. (2014). The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition. Routledge.

Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2021). Teaching and researching motivation. Routledge.

Ellis, R. (1989). Understanding second language acquisition. Oxford university press.

Fillmore, L. W. (1976). *The second time around: Cognitive and social strategies in second language acquisition* (Unpublished doctoral dissertation). Stanford University.

Gregersen, T., & MacIntyre, P. D. (2014). Capitalizing on language learners' individuality: From premise to practice. Multilingual Matters.

Griffiths, C. (2018). The strategy factor in successful language learning: The tornado effect. Multilingual Matters.

Griffiths, C. & Cansiz, G. (2015). Language learning strategies: an holistic view. Studies in second language learning and teaching, 3, 473-493.

Habók, A., & Magyar, A. (2018). The effect of language learning strategies on proficiency, attitudes and school achievement. Frontiers in psychology, 8.

Hashim, J. (2024). *ESL Educators' Descriptions of How ESL Students Use Language Learning Strategies: A Qualitative Study* (Doctoral dissertation). Grand Canyon University.

Hidayah, T. (2020). Preference in language learning strategies (LLS) of the students in the English language education department at the University of Muhammadiyah Jember. ELP *(Journal of English Language Pedagogy)*, 5(1), 61-72.

Huang, S. C. (2018). Language learning strategies in context. The Language Learning Journal, 46(5), 647-659.

Irgatoğlu, A. (2024). Language learning strategy use and levels of autonomy in online and traditional education. Porta Linguarum Revista Interuniversitaria de Didáctica de las Lenguas Extranjeras, 42, 147-160.

Javed, M., & Ali, A. (2018). Analyzing the Use of Language Learning Strategies among High and Low Achievers. *Journal of Research & Reflections in Education (JRRE), 12*(1).

Khan, A. (2018). Language learning strategies and students' performance in ESL classrooms. Global Language Review, 3(1), 17-38.

Khashkely, K., & Soomro, N. W. (2024). Language Learning Strategy Usage among BS English Students at University of Sindh Jamshoro: A Quantitative Analysis of Strategy Preference and Education Level of ESL Learners. Pakistan Languages and Humanities Review, 8(2), 745-754.

Kim, G., & Bae, J. (2020). A Study Into Students' use Of Digital English Learning Strategies In Tertiary Education. Teaching English with Technology, 20(1), 21-42.

Lee, H. (2022). Korean Students' Perceptions of the Effectiveness and the Use of Language Learning Strategies in English Medium Instruction (EMI) Courses (Doctoral dissertation). The University of Arizona.

Lestari, M., & Wahyudin, A. Y. (2020). Language learning strategies of undergraduate EFL students. *Journal of English Language Teaching and Learning*, *1*(1), 25-30.

Lestari, T. M., & Fatimah, S. (2020). An analysis of language learning strategies used by EFL student teachers at English Language Education Program Universitas Negeri Padang. *Journal of English Language Teaching*, *9*(1), 333-345.

Machimana, P. N. N. (2020). Language-Learning Strategies of English Second-Language Learners Participating in Peer Tutoring (Doctoral dissertation). University of Pretoria.

Naiman, N., Frohlich, M., Stern, H. H., & Todesco, A. (1978). The good language learner. Ontario Institute for Studies in Education, Toronto, 14.

O'Malley, J. & Chamot, A. (1990). Learning strategies in second language acquisition. Cambridge.

Oxford, R. L. (1990). Use of language learning strategies: A synthesis of studies with implications for strategy training. System, 17(2), 235-247.

Oxford, R. L. (2016). Teaching and researching language learning strategies: Self-regulation in context. Routledge.

Oxford, R. L., & Amerstorfer, C. M. (Eds.). (2019). Language learning strategies and individual learner characteristics: Situating strategy use in diverse contexts. Bloomsbury Publishing.

Pei, X. (2021). *Language Learning Strategies Used by Higher Level Students in Target Language Environment and EFL/Foreign Language Environment* (Doctoral dissertation). Arizona State University.

Rao, Z. (2016). Language learning strategies and English proficiency: interpretations from information-processing theory. *The Language Learning Journal, 44*(1), 90-106.

Rianto, A. (2020). A study of language learning strategy use among Indonesian EFL university students. *Register Journal, 13*(2), 231-256.

Rubin, J. (1975). What the "good language learner" can teach us. TESOL quarterly, 41-51.

Sari, F. M. (2020). Exploring English learners' engagement and their roles in the online language course. *Journal of English Language Teaching and Linguistics, 5*(3), 349-361.

Sie, S. Y. (2021). *Teachers' Understandings of Learning Strategies and Their Perspectives of Teaching Language Learning Strategies: A Comparative Study between ESL and EFL Teachers* (Doctoral dissertation). Alliant International University.

Souriyavongsa, T., Abidin, M. J. Z., Sam, R., Mei, L. L., & Aloysius, I. B. (2013). Investigating Learning English Strategies and English Needs of Undergraduate Students at the National University of Laos. *English Language Teaching, 6*(10), 57-71.

Yule, G. (2022). *The study of language.* Cambridge university press.

Zhang, Y., Chen, P., & Yu, T. (2019). Reading and Writing Learning Strategies for Low English Proficiency Students at a Private University in China. *International Journal of Higher Education, 8*(3), 214-225.

Zou, B., & Lertlit, S. (2022). Oxford's Strategy Inventory for Language Learning: English Learning of Chinese Students in Thai University. *LEARN Journal, 15*(2), 705-723.

Huang, W., & Chang, T. (2019, May). Impacts of English Learning Strategies, Interests, and Anxieties on English Learning Achievements: Taking Example from Chinese College Students. Atlantis Press.

The Ministry of Education. (September, 2024). Study in Saudi. https://studyinsaudi.moe.gov.sa/

Alhammad, K. (2026). Opportunities and Challenges of Utilizing Artificial Intelligence Tools: Faculty Perceptions in Chemistry Department at King Saud University, *Journal of Educational Science, 14* (1), 364 - 71. 10.54643/1951-014-001-012

Opportunities and Challenges of Utilizing Artificial Intelligence Tools: Faculty Perceptions in Chemistry Department at King Saud University

Dr. Khalid S. Alhammad
Associate Professor Curriculum and Instruction Department
College of Education - Shaqra University
khammad@su.edu.sa

Abstract:

This study explores the perceptions of the chemistry teaching staff at King Saud University regarding the opportunities and challenges of using artificial intelligence tools in their teaching methodologies. The descriptive survey approach was used to achieve the study's objectives, and the questionnaire tool was designed, which included two sections and 16 items. The study sample consisted of 49 faculty members. The findings reveal a generally positive perception towards artificial intelligence's role in enhancing educational quality and efficiency. Moreover, faculty members acknowledge artificial intelligence's potential to alleviate educational burdens and boost student engagement. However, concerns persist about artificial intelligence's impact on academic integrity. The study underscores the importance of specialized training for faculty and establishing clear ethical guidelines for artificial intelligence use in higher education. These insights are crucial for developing policies and strategies that align with Saudi Vision 2030.

Keywords: Artificial intelligence tools, opportunities and challenges, chemistry education, chemistry teaching staff.

الحماد ، خالد. (2026). فرص وتحديات استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي: تصورات أعضاء هيئة التدريس في قسم الكيمياء بجامعة الملك سعود. *مجلة العلوم التربوية* ، *14* (1) ، 40 - 71 . 10.54643/1951-014-001-002

فرص وتحديات استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي: تصورات أعضاء هيئة التدريس في قسم الكيمياء بجامعة الملك سعود

د. خالد بن سليمان الحماد[1]

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن تصورات أعضاء هيئة تدريس قسم الكيمياء بجامعة الملك سعود حول فرص وتحديات استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي في طرق تدريسهم لمقررات الكيمياء. وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي لتحقيق أهداف الدراسة ، كما تم تصميم أداة الاستبيان التي تضمنت قسمين و16 بندًا. وتكونت عينة الدراسة من 49 عضو هيئة تدريس بقسم الكيمياء بجامعة الملك سعود. وتكشف النتائج عن تصور إيجابي بشكل عام تجاه دور أدوات الذكاء الاصطناعي في تعزيز جودة وكفاءة التعليم. علاوة على ذلك ، يعترف أعضاء هيئة التدريس بإمكانية الذكاء الاصطناعي في تخفيف الأعباء التعليمية وتعزيز مشاركة الطلاب. ومع ذلك ، لا تزال هناك مخاوف بشأن تأثير الذكاء الاصطناعي على النزاهة الأكاديمية. تؤكد الدراسة على أهمية التدريب المتخصص لأعضاء هيئة التدريس ووضع مبادئ توجيهية أخلاقية واضحة لاستخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم الجامعي. تعتبر هذه الأفكار ضرورية لتطوير السياسات والاستراتيجيات التي تتوافق مع رؤية السعودية 2030.

الكلمات المفتاحية: أدوات الذكاء الاصطناعي ، الفرص والتحديات ، تعليم الكيمياء ، هيئة تدريس الكيمياء.

(1) أستاذ مشارك، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة شقراء، khammad@su.edu.sa

1. Introduction:

Chemistry courses are challenging across educational levels (Treagust et al., 2018). Vincent-Ruz and Boase (2022) noted that abstract concepts, mathematical reasoning, and laboratory skills require significant cognitive effort. Moreover, Hartman et al. (2022) highlighted that chemistry's focus on problem-solving and conceptual understanding makes it one of the most demanding subjects, necessitating dedicated effort and innovative teaching methods for student success.

Students encounter various challenges in chemistry courses due to several factors. One major issue is a lack of understanding of foundational concepts early in their chemistry education, which can cause persistent difficulties (Elhadary & Elhaty, 2021). Scott (2012) highlighted that mathematical components of chemistry, such as molar or stoichiometric calculations, are frequent areas of struggle. Additionally, Salame et al. (2020) noted that conceptual understanding and predicting organic reaction products pose significant challenges, particularly for graduate students. Santos and Mooring (2022) suggested that mindset-related barriers also impact performance, while Asamoah (2024) identified time management, motivation, and course content as additional challenges.

With the considerable advancement of technology, integrating technology and artificial intelligence (AI) tools in teaching chemistry courses has become important in improving students' learning, engagement, and performance (Almasri, 2024). Furthermore, Almasri (2024) stated that advanced technologies such as virtual laboratories and AI-driven tutoring systems provide students with interactive and immersive learning experiences that traditional methods cannot offer.

Rapid progress in AI technology offers promising prospects to revolutionize educational methodologies. Nevertheless, Nja et al. (2023) asserted that there is a lack of comprehensive insight into educators' viewpoints and factors influencing their embrace of AI, posing a significant obstacle to

implementation of these technologies. Thus, exploring teaching staff perceptions to bridge these gaps and facilitate the effective integration of AI tools in science education is necessitated.

With technology's continuous advancement, countries worldwide strive to transition from their traditional models to those based on knowledge and learning. They are utilizing modern technologies which have brought about significant changes in many sectors and transformed the features of our world today (Markauskaite et al., 2022). Elhajji et al.,)2020) hinted that due to its impact on many fields, including education at all levels, education must keep pace with this progress and development, improving the use of artificial intelligence in achieving the goals related to Saudi Vision 2030 (Saudi Vision 2030, 2016).

The main objective of this research is to examine the viewpoints of teaching faculty members at King Saud University on the application of artificial intelligence (AI) tools in teaching science subjects to improve the integration of AI tools and the quality of science education in Saudi Arabia. Specifically, this investigation seeks to understand the general perception of teaching staff towards implementing AI tools in science courses and identify the challenges they face in utilizing AI technology in these classes.

2. Review of the Literature

Artificial intelligence (AI) tools have attracted considerable interest among teaching faculty in delivering science courses (e.g., chemistry) within university settings. This study explores the perceptions of chemistry teaching staff at King Saud University regarding the opportunities and challenges of AI tools methodologies.

2.1. Constructivism and Technology in Education

Constructivism is a learning theory suggesting that individuals create their own understanding and knowledge by engaging in experiences and

reflecting on those experiences. This theory highlights the significance of a learner's background, culture, and language in the learning process. It views learning as a social activity, with knowledge constructed through interactions and collaborations (Fosnot, 2013). Moreover, according to Bada and Olusegun (2015), constructivism emphasizes that students actively construct their own knowledge through meaningful experiences, making learning more student-centered, interactive, and practical. This approach contrasts with traditional methods and has significant implications for modern educational practices.

Technology has become central to education, with constructivism being a key theory discussing its use. Mota-Valtierra et al. (2019) noted that constructivist approaches in AI education enhance skills by building on prior knowledge and promoting analytical thinking. Similarly, Grubaugh et al. (2023) stated that constructivism's focus on experiential learning aligns with AI's adaptive capabilities, offering tailored and interactive educational experiences for diverse learners. Constructivism asserts that learners build understanding through active engagement rather than passive absorption (Grubaugh et al., 2023).

Tuomi (2024) suggested that some forms of constructivism stress the social aspects of knowledge acquisition, while others focus on the technological and material contexts shaping cognition. However, all forms view learning as dynamic and innovative, surpassing the limitations of operant conditioning. Additionally, Tuomi highlighted that cultural-historical activity theory uniquely regards the material environment as integral to cognition and learning processes. Vygotsky noted that knowledge is embedded in culturally accumulated pieces, with learning rooted in tangible, "object-oriented" praxis rather than abstract representations or isolated ideas.

The shift to phenomenological epistemology reframes "knowing" as a process rather than static "knowledge," challenging traditional cognitive and AI learning models (Tuomi, 2024). Thinkers like Whitehead and Bergson

thus gain relevance in AI research, prompting a reassessment of foundational concepts. Zhai et al. (2021) argued that AI's limited impact on teaching stems from inadequate pedagogical frameworks and assessment metrics, emphasizing the need for future studies grounded in educational theories to enhance AI's role in learning.

2.2. Benefits of Using AI in Education

AI tools have proven highly effective in enhancing educational outcomes in science education, including chemistry. For instance, ChatGPT has been shown to improve critical thinking, problem-solving, conceptual understanding, creativity, and personalized learning in chemistry courses, based on data from interaction logs and reflective journals (Santos, 2023). Similarly, Harry and Sayudin (2023) emphasized AI's role in fostering personalized learning and providing timely, actionable feedback. AI's adaptive functionalities enable the creation of customized course materials, practice quizzes, and exam queries, tailoring instruction to learners' backgrounds and prior knowledge (Walkington, 2013). Furthermore, these technologies aim to provide tailored, personalized learning experiences (Sharma et al., 2017) while fostering advanced skills like statistical programming and data analysis (Ellis & Slade, 2023).

AI technologies also have the potential to introduce global perspectives into education, enriching research and project outcomes. A study of fifty-three teachers revealed that AI tools enable students to simulate real-life scenarios, creating a more engaging and hands-on learning environment (Antonenko & Abramowitz, 2023). Additionally, Makhmudovich (2023) highlighted that AI in classrooms allows faculty to focus on fostering students' creativity and innovation while significantly reducing time spent on repetitive tasks. Furthermore, automated grading systems help educators prioritize teaching content by significantly decreasing the time required for evaluating exams and assignments (Zaman, 2024).

2.3. Issues in Using AI Tools in Education

Despite its potential, university teaching staff have raised concerns about integrating AI into science courses (Schroeder, 2023). Alasadi and Baiz (2023) emphasized the need to address these challenges, particularly in teaching chemistry. A primary concern is academic integrity, as the ease with which students use AI tools to generate code demands a reevaluation of assignment design (Hocky & White, 2022). Additionally, the use of AI tools like ChatGPT for essay writing raises issues about the authenticity of student work and the development of critical writing skills (Humphry & Fuller, 2023).

Harry and Sayudin (2023) highlighted concerns associated with AI, including issues of privacy, trust in AI-generated information, and the cost of implementation. Cooper (2023) added concerns about content moderation, copyright infringement, and the need for explicit guidelines for AI use in evaluations. Moreover, Su and Yang (2023) noted that the effectiveness of AI and the quality of its outputs remain untested, and AI tools often struggle with complex tasks, emphasizing the need for a balanced approach to AI integration.

In an experiment involving two users testing ChatGPT's responses to introductory chemistry course questions, it was found that current AI models face limitations in addressing specific queries effectively (Leon & Vidhani, 2023). These constraints necessitate careful monitoring to ensure accuracy and relevance in AI-generated data. Additionally, limitations in AI training datasets raise fairness concerns, particularly given AI's expanding role in education (Emenike & Emenike, 2023).

2.4. Integration of AI Tools in Science Education

The successful integration of artificial intelligence (AI) tools into science education necessitates comprehensive preparation for faculty and staff. Marchak et al. (2021) recommended designing a specialized teacher training program to help educators incorporate AI into chemistry teaching in creative and engaging ways. This preparation ensures faculty can proficiently use AI to enhance

educational outcomes. Faculty members are integral in guiding students to use AI tools, such as chatbots, to articulate ideas and construct coherent arguments, thereby fostering deeper subject understanding (Santos, 2023).

Moreover, faculty are encouraged to model responsible AI use by emphasising critical thinking and clearly communicating guidelines for AI applications in assessments (Cooper, 2023). This approach promotes an ethical and thoughtful integration of technology into academic pursuits. Su and Yang (2023) advised educators to follow a structured process for effective AI use, including defining outcomes, identifying automation levels, addressing ethical concerns, and evaluating AI tool efficacy. Furthermore, Chan (2023), based on a survey of 457 students and 180 faculty members, highlighted the necessity for universities to establish educational policies governing AI use. Such policies would uphold principles of academic integrity and deter unethical practices like cheating.

2.5. Particular Applications

Artificial intelligence (AI) tools have a range of practical uses in chemistry education. These applications include creating assessment items, class educational materials, email responses, and grading criteria. By automating these administrative functions, educators can allocate more time engaging in interactive teaching methods (Emenike & Emenike, 2023).

2.6. Future Prospects

Faculty teaching members widely recognize the significance of introducing students to AI, given its increasing relevance in various professional fields (Antonenko & Abramowitz, 2023). As AI technologies advance, faculty members must continuously adjust their teaching methods to stay abreast of these technological developments (Leon & Vidhani, 2023). This ongoing transformation presents obstacles and prospects for enriching the educational process and equipping students for a future progressively influenced by AI innovations.

2.7. AI in the Saudi Educational Context

Saudi Arabia has prioritized AI integration into education under its Saudi Vision 2030 initiative to enhance educational quality and diversify the economy. Mutambik (2024) found, in a study of 1991 students, that AI is essential for educational success. Faisal (2024) highlighted that combining innovative theories with practical strategies can help Saudi universities maximize ChatGPT's potential. Alammari (2024), through surveys with 125 educators and interviews with three experts, demonstrated that AI improves student cooperation, personalized learning, and academic achievement. However, Alotaibi and Alshehri (2023) noted that AI use in science disciplines like chemistry remains limited due to staff awareness and acceptance issues, requiring targeted solutions for effective implementation.

3. Research Problem:

The rapid progress in AI technology offers promising prospects for revolutionizing educational methodologies. Moreover, integrating AI in education offers opportunities such as improving learning outcomes, enhancing personalized learning, and preparing learners for an AI-driven world. However, it also presents challenges including ensuring academic integrity, addressing policy implications, and managing the risks associated with AI integration (Pedro et al., 2019).

Furthermore, in response to the recommendations of global and regional conferences on artificial intelligence, including the third Arab Media Conference on "Media in the Age of Artificial Intelligence: Opportunities and Challenges" held in Tunisia on January 17-18, 2024, where the most prominent recommendations were: including artificial intelligence education in all stages of education and training the workforce in artificial intelligence skills (Arab states broadcasting union, 2024).

In addition, Alotaibi and Alshehri (2023) noted a growing interest in using artificial intelligence (AI) in education. However, educators have

raised concerns about issues like integrity, plagiarism, and ethics (Alasadi & Baiz, 2023). Despite the opportunities AI offers, detailed research on its specific challenges and benefits remains limited, particularly regarding higher education outcomes in Saudi Arabia, even as the country advances its national development goals and prioritizes AI integration across sectors.

The integration of AI-based learning in education remains in its early stages. Faisal (2024) highlighted a research gap in understanding the specific opportunities AI could bring to Saudi Arabian higher education. AlKanaan (2022) further noted that AI use in teaching, especially in science education, is limited and inconsistent in Saudi universities due to varying levels of awareness, readiness, and acceptance among educators. This inconsistency is often attributed to a lack of comprehensive understanding of educators' perspectives and the factors influencing their adoption of AI in the classroom.

Therefore, this poses a significant barrier to the widespread adoption of AI technologies, highlighting the need to explore teaching staff perceptions to address these gaps and enable effective integration of AI tools in science education. Consequently, understanding faculty members' views on the opportunities and challenges of using AI in university education becomes essential.

4. Research Questions:

This study examines the perceptions of chemistry teaching staff at King Saud University regarding the opportunities and challenges associated with integrating AI tools into their teaching practices. Additionally, it aims to offer insights that can guide decision-making and policy development to enhance the integration of AI tools and the overall quality of science education in Saudi Arabia. To achieve these objectives, the research addresses the following two questions:

1. What opportunities do the academic staff members at King Saud University see in implementing AI tools in teaching chemistry?

2. What challenges do academic staff members face in utilizing AI technology in chemistry courses?

5. Method and Procedures:

This section addresses the methodological procedures undertaken by the researcher to answer the study's questions.

5.1. Study Methodology:

The descriptive survey method was used in light of the study's nature. This method relies on studying the phenomenon as it exists in reality (Cohen et al., 2005).

5.2. Study Sample:

Due to the small study population, the study included all faculty members in the Department of Chemistry at King Saud University, totalling 56 members. Of these, 49 faculty members responded, representing 87.5% of the study population.

5.3. Study Tool:

Based on the study's objectives, and the literature review studies employed various methodologies to gather insights. Santos (2023) used interaction logs and reflective journals; Antonenko and Abramowitz (2023) conducted surveys with 53 teachers; Leon and Vidhani (2023) utilized an experimental design with two participants; Chan (2023) carried out a large-scale survey with 457 students and 180 teaching staff; Mutambik (2024) adopted a case study approach analyzing the experiences of 1991 students; and Alammari (2024) employed a mixed-methods design combining surveys of 125 educators with interviews of three expert practitioners. These methodologies underscore the reliability of surveys and other instruments in academic investigations. However, the researcher's instrument is more focused and specific to the teaching staff at one university

department, while the other studies employed a range of methodologies across various contexts to gather broader insights. Therefore, the researcher's utilization of a survey with 56 chemistry staff members at King Saud University is validated by prior research, which underscores the dependability and effectiveness of surveys in academic investigations. Therefore, the researcher found that the appropriate tool is the "questionnaire". So, the study relies on a questionnaire as the primary tool for data collection. Thus, this tool was built and designed by referring to educational literature related to the subject of the study. In its final form, the questionnaire consisted of 16 items divided into two sections: the first section addresses the opportunities of using artificial intelligence tools. This section includes eight items, and the second section addresses the challenges of using artificial intelligence and includes eight items. The researcher adopted a five-point scale according to the following categories:

Table (1)

Determination of the Five-Point Graduated Scale Categories

Strongly disagree	Disagree	Neutral	Agree	Strongly agree
1 - 1.80	1.81 - 2.60	2.61 - 3.40	3.41-4.20	4.21 – 5.0

5.4. Validity of the Study Tool:

The researcher verified the validity of the study tool through the following:

5.4.1 Face validity of the Study Tool:

Cohen et al. (2005, p. 132) highlight that "face validity (that, superficially, the test appears at face value – to test what it is designed to test)." After developing the initial study tool, it was reviewed by five Chemistry faculty members at King Saud University for feedback on its adequacy and potential adjustments. Based on their input, necessary modifications were made, including revising and removing items. The finalized questionnaire, consisting of 16 items, was then distributed electronically to the study participants.

5.4.2 Internal validity:

It was applied in the field after confirming the study tool's face validity. The Pearson correlation coefficient was calculated to determine the questionnaire's internal validity. The correlation coefficient was calculated between the score of each statement in the questionnaire and the total score of the section to which the statement belongs, as shown in the following tables.

Table (2)

Pearson correlation coefficients for the items on the sections of the study tool with the total score for each section

The first section		The second section	
Item	**Correlation Coefficient**	**Item**	**Correlation Coefficient**
1	0.62	9	0.57
2	0.64	10	0.62
3	0.59	11	0.53
4	0.66	12	0.65
5	0.66	13	0.54
6	0.70	14	0.56
7	0.55	15	0.51
8	0.60	16	0.63

The results in Table 2 indicate that all correlation coefficients are significant at the 0.01 level, with values ranging from 0.51 to 0.70. This demonstrates high internal validity and suggests that the study tool possesses acceptable and sufficient validity indicators for reliable application.

5.5. Reliability of the Study Tool:

The researcher used Cronbach's Alpha to measure the reliability of the study tool. Table (3) shows the reliability coefficients for each category of items in the study tool. The questionnaire items are classified into five categories to reflect the main aspects under which they are classified.

The categories are:

1. Enhancing Learning and Engagement.
2. Reducing Educational Burden.
3. Improving Education Quality.
4. Challenges and Concerns.
5. Reliability and Training.

Table (3)
Cronbach's alpha coefficient for measuring the reliability of the study tool

No.	Categories	Reliability Coefficient
1	Enhancing Learning and Engagement	0.85
2	Reducing Educational Burden	0.78
3	Improving Education Quality	0.82
4	Challenges and Concerns	0.75
5	Reliability and Training	0.80
Overall Reliability		0.80

Table (3) shows that the study questionnaire has statistically acceptable reliability. The total reliability coefficient (alpha) value reached (0.80), an excellent reliability score. The reliability coefficients of the study tool ranged from (0.75 to 0.85), which are high-reliability coefficients that can be trusted in applying the current study tool.

The reliability coefficients for the study tool ranged from 0.75 to 0.85, indicating high reliability overall. The researcher concludes these scores are sufficiently robust to support the tool's application. The "Improving Learning and Engagement" section achieved the highest reliability coefficient of 0.85, reflecting strong reliability, while "Challenges and Concerns" had the lowest at 0.75, suggesting potential areas for refinement. The mean reliability coefficient across sections was approximately 0.80, with a standard deviation of 0.034, demonstrating consistent reliability and a moderate spread between sections.

6. The results of the study:

The following part presents the results of the questionnaire:

6.1. The first section is the opportunities for using artificial intelligence tools.

Table (4)

Cronbach's alpha coefficient for measuring the reliability of the study tool

No.	Item	Mean	Standard Deviation	Percentages				
				Strongly agree	Agree	Neutral	Disagree	Strongly disagree
1	Artificial intelligence enhances students' self-learning.	3.816	0.858	18.37%	55.1%	16.33%	10.20%	0%
2	Artificial intelligence contributes to raising students' participation and engagement.	3.857	0.866	22.45%	48.98%	20.41%	8.16%	0%
3	Integrating artificial intelligence tools in education is vital for improving education quality.	4.041	0.889	26.53%	61.22%	6.12%	2.04%	4.08%
4	Artificial intelligence tools reduce the educational burden on faculty members.	3.531	1.002	16.33%	38.78%	28.57%	14.29%	2.04%
5	Artificial intelligence tools save time for faculty members and students.	3.959	0.706	16.33%	67.35%	14.29%	0%	2.04%
6	Artificial intelligence tools develop students' critical thinking skills.	3.449	0.738	2.04%	53.06%	32.65%	12.24%	0%
7	Artificial intelligence tools consider individual differences among students.	3.0	0.913	4.08%	26.53%	36.73%	30.61%	2.04%

No.	Item	Mean	Standard Deviation	Percentages				
				Strongly agree	Agree	Neutral	Disagree	Strongly disagree
8	Artificial intelligence tools enhance students' cooperation and communication within the classroom.	3.429	0.842	4.08%	48.98%	36.73%	6.12%	4.08%

The assessment of faculty members' perspectives on AI tools in education reveals a generally optimistic outlook, particularly regarding improving educational quality, fostering self-directed learning, and enhancing student engagement. Faculty members strongly agreed on the potential of AI to enrich learning outcomes, reflected in the highest mean score of 4.041, indicating widespread support.

There was also agreement on AI's timesaving benefits for both faculty and students, with a mean score of 3.959 and a low standard deviation of 0.706, highlighting a shared recognition of AI's efficiency. Additionally, AI was seen as a significant aid in promoting self-learning (mean = 3.816) and increasing student participation in educational activities (mean = 3.857). However, moderate standard deviations (0.858 and 0.866, respectively) suggest some variability in enthusiasm, indicating that while the majority value AI's benefits, individual perspectives vary.

In contrast, faculty opinions on the role of AI in alleviating the academic workload of staff members and nurturing students' critical thinking abilities are more balanced. The mean score for AI's contribution to reducing the educational burden stands at 3.531, accompanied by a higher standard deviation of 1.002, indicating a diversity of opinions. The results indicate a generally favourable view of AI's contribution to enhancing the quality and efficiency of education, with notable acknowledgement of its ability to lessen educational burdens. Similarly, the mean score of 3.449 for AI's role in enhancing critical thinking skills reflects a balanced held belief, with a standard deviation of 0.738, showing reasonable agreement and some uncertainty.

Regarding AI's capacity to consider individual differences among students, the neutral mean score of 3.0 implies a balanced stance, with a higher standard deviation of 0.913 pointing towards a wide array of opinions. This underscores a potential area of concern, as faculty staff members exhibit divergent views on whether AI effectively addresses the varied needs of students. Lastly, the mean score of 3.429 for AI enhancement of cooperation and communication within the classroom portrays a moderately positive perspective, with moderate consensus (SD = 0.842) among the faculty staff members.

The analysis of each statement according to the Likert scale for this section will be represented as follows: each inquiry is assessed according to the percentage of responses indicating participants' levels of consensus or dissent.

For enhancing students' learning, the findings reveal that a considerable majority, 73.47% (Strongly agree + Agree), perceive that artificial intelligence bolsters self-directed learning. A lesser segment maintains a neutral stance (16.33%), whereas a negligible portion (10.2%) expresses disagreement. The lack of pronounced dissent indicates a prevailing favourable agreement regarding the function of AI in facilitating self-learning. Regarding participation and engagement, 71.43% of participants concur or strongly concur with the assertion, indicating a widespread conviction in AI's capacity to augment engagement. The proportion of neutral responses is marginally more significant (20.41%) than that observed in the initial inquiry. In contrast, the percentage of dissent remains minimal (8.16%), reinforcing AI's favourable view in promoting engagement.

As for education quality, 87.75% of participants concur or strongly concur that artificial intelligence is essential for improving educational quality. The negligible proportions of neutral (6.12%) and dissenting (6.12% collectively for Disagree and Strongly Disagree) responses signify a robust consensus supporting the incorporation of AI within the educational framework. The proportion of consensus (55.11%) indicates that a predominant segment perceives artificial intelligence as a means to alleviate

educational challenges; however, a significant 28.57% maintain a neutral stance, while 16.33% either dissent or express strong disapproval, reflecting certain hesitations or acknowledged constraints.

A significant proportion (83.68%) of respondents concur or strongly concur that artificial intelligence facilitates timesaving, with a modest neutral response (14.29%) and minimal dissent (2.04%). This indicates a robust affirmation of AI's efficacy within educational contexts. Although 55.1% concur that artificial intelligence fosters critical thinking abilities, the substantial proportion of neutral responses (32.65%) coupled with a moderate degree of dissent (12.24%) indicates divergent perspectives regarding the efficacy of AI in this domain. The data revealed in this analysis indicate a split perspective, with only 30.61% in alignment, while a considerable proportion remains neutral (36.73%) or in disagreement (32.65%). This implies that the efficacy and clarity of AI's function in accommodating individual variances are regarded as ambiguous or inadequate. Finally, 53.06% agree that AI enhances cooperation and communication, though 36.73% remain neutral. The remaining 10.20% disagree, reflecting some uncertainty or scepticism about AI's impact in this area.

In response to the first research question about the opportunities of implementing AI tools in teaching Chemistry from the side of the academic staff members, it can be concluded that there is a positive perception. However, while there is an acceptable recognition and a positive perception of the opportunities of AI tools in improving educational quality, self-learning, participation, and efficiency, there are some reservations regarding the statement "Artificial intelligence tools enhance students' cooperation and communication within the classroom." These findings indicate that although AI is generally perceived as a valuable asset in education, further efforts are imperative to address specific apprehensions and ensure the effective integration of AI tools into educational settings to maximize their potential benefits.

6.2. The second section: the challenges of using artificial intelligence.

Table (5)

Means, Standard Deviations and Percentages of the challenges of utilizing AI tools

No.	Item	Mean	Standard Deviation	Percentages				
				Strongly agree	Agree	Neutral	Disagree	Strongly disagree
9	Artificial intelligence tools threaten academic integrity	3.571	0.913	14.29%	42.86%	28.57%	14.29%	0%
10	Students' reliance on artificial intelligence tools reduces their reference to sources and scientific research	4.143	0.890	38.78%	44.9%	8.16 %	8.16%	0%
11	Regulations and guidelines are available for students' use of artificial intelligence tools in education	2.327	1.029	2.04 %	10.20%	30.61%	32.65%	24.49%
12	Using artificial intelligence requires high skills to achieve the desired results	3.673	1.068	20.41%	48.98%	10.20%	18.37%	2.04%
13	Using artificial intelligence requires much effort from faculty members and students	3.224	0.985	6.12%	42.86%	18.37%	32.65%	0%
14	Faculty and students use of artificial intelligence tools is financially costly	3.143	1.000	6.12%	36.73%	24.49%	30.61%	2.04%
15	The information and data obtained by faculty and students from artificial intelligence tools are reliable	2.653	0.879	0%	18.37%	36.73%	36.73%	8.16%
16	Faculty members and students at the university have specialized training programs in artificial intelligence and its tools	2.857	1.099	4.08%	26.53%	34.69%	20.41%	14.29%

Data analysis of faculty members' perspectives on potential challenges and requirements associated with using artificial intelligence (AI) tools in the educational sector brings to light numerous apprehensions. Among the notable issues identified is the concern that AI tools threaten academic integrity, as evidenced by a mean score of 3.571 and a standard deviation of 0.913. This statistical data signifies that many faculty members have reservations about the possibility of AI being misapplied, which could compromise the genuineness of academic endeavours. Furthermore, this apprehension is exacerbated by the belief that students' dependence on AI tools diminishes their interaction with regular sources and scientific investigations, as indicated by the highest mean score of 4.143 and a standard deviation of 0.890. These findings suggest a strong consensus within the academic community on the potential detrimental impact of AI on students' critical engagement with scholarly materials, raising concerns about the enduring consequences of academic rigour.

In addition, the perceived inadequacy of the regulations and guidelines governing the use of AI in educational settings is a prevalent concern (Erdélyi & Goldsmith, 2018), with a low mean score of 2.327 and a relatively high standard deviation of 1.029. This variability in responses implies that, while certain institutions have established regulatory frameworks, others have not, resulting in inconsistencies in the management of AI in educational settings. Similarly, the notion that proficiency in using AI tools requires high levels of expertise to achieve desired results (Poldrack et al., 2023) (mean = 3.673, SD = 1.068) underscores the intricate nature of AI tools and the potential hurdles they present for both students and faculty in mastering their functionalities. Therefore, Yuan et al. (2024) claimed a need to spread AI literacy and proficiency.

The perspective that integrating AI requires substantial dedication from faculty members and students is corroborated by a mean score of 3.224 and a standard deviation of 0.985, indicating a moderate consensus on the challenges of integrating AI into education. Additionally, the financial implications of AI

tools are viewed as a pressing issue, with a mean score of 3.143 and a standard deviation of 1.000, underscoring the significant economic burden of implementing AI in educational settings for many faculty staff members.

Another focal point of concern pertains to the statement, "The information and data obtained by faculty and students from artificial intelligence tools are reliable", with a mean score of 2.653 and a standard deviation of 0.879. This relatively low mean value reflects scepticism regarding the accuracy and reliability of AI-generated content, potentially eroding faculty and students' trust in these tools. Finally, it is noted that there is a deficiency in specialized AI training programs in universities, which is evident from a mean score of 2.857 and a standard deviation of 1.099. While some academic institutions may offer such programs, a substantial need exists for more extensive and inclusive training initiatives to ensure that faculty and students are adequately equipped to use AI tools proficiently.

The analysis of each statement according to the Likert scale for this section will be represented as follows: each inquiry is assessed according to the percentage of responses indicating participants' levels of consensus or dissent.

The findings indicate that 57.15% (Strongly agree + Agree) of participants perceive AI tools as a potential risk to academic integrity. A considerable fraction maintains a neutral stance (28.57%), whereas an identical 14.29% express disagreement, suggesting a polarised viewpoint accompanied by significant apprehension regarding AI's influence on academic honesty. A substantial fraction, 83.68%, affirm or strongly affirm that reliance on artificial intelligence detrimentally influences students' interaction with conventional research materials. A mere minority, 8.16%, remains ambivalent or disagrees, suggesting a robust agreement regarding the potential detrimental influence of AI on research practices.

For academic integrity, the findings reveal a significant apprehension about regulations and guidelines, as evidenced by 57.14% of participants expressing disagreement or strong disagreement. Conversely, a mere 12.24% affirm the presence of such regulations, while a notable 30.61% adopt a neutral stance,

underscoring the perceived absence of clearly defined guidelines in this domain. An overwhelming majority of participants (69.39%) acknowledge or strongly acknowledge that skilled employment of AI entails advanced skills. In contrast, a significant minority demonstrates disagreement (18.37%) or neutrality (10.20%), suggesting a divergence in views about the required skill level.

The data demonstrates a split perspective regarding the effort associated with AI deployment. 48.98% agree or strongly agree, contrasting with 32.65% who disagree. This underscores acknowledging the required effort tempered by significant opposition, potentially driven by divergent anticipations. As for the cost, the findings reveal a balanced distribution of perspectives, with 42.85% concurring on the high costs of AI tools, 32.65% dissenting, and a notable 24.49% remaining neutral, underscoring the varied opinions regarding the economic implications of AI implementation.

The responses reveal considerable scepticism regarding the credibility of AI-generated information. 44.89% of respondents express disagreement, 36.73% remain neutral, and 18.37% endorse its reliability, indicating apprehensions about AI's trustworthiness in scholarly settings. Regarding training programs, the data here reveals a divided perception regarding the accessibility of AI training, evidenced by 30.61% of respondents expressing agreement, contrasted with a greater proportion of 34.70% indicating disagreement. A significant neutral segment of 34.69% suggests ambiguity in the availability of specialized training.

In conclusion, the analysis reveals, in answering the second research question about the challenges that face academic staff members in utilizing AI technology in chemistry courses, that while artificial intelligence (AI) tools offer potential benefits, significant concerns regarding their impact on academic integrity, implementation challenges, and financial implications persist. Additionally, there is a notable lack of sufficient regulations, reliable information sources, and specialized training for faculty and students in the use of AI tools, emphasizing the need for ethical considerations in their educational application (Bibi et al., 2024)

7. Discussion

This section aims to discuss the findings of the study related to the opportunities and challenges of utilizing AI tools, and this is because this study has evaluated the perception of the chemistry department teaching staff at King Saud University.

7.1. Perceptions towards AI in Science Education

The literature review emphasized the increasing interest in using artificial intelligence tools in science education (particularly chemistry), acknowledging the potential opportunities and challenges (Faisal, 2024). This research supports these conclusions, showing that faculty staff members generally recognize the capability of AI to enhance learning effectiveness. Incorporating AI tools such as ChatGPT has been proven to enhance critical thinking, problem-solving abilities, and personalized learning experiences (Santos, 2023). This corresponds to the results, where survey participants expressed a favourable perception towards AI's capacity to promote self-directed learning and increase student engagement (mean = 3.82, SD = 0.86). It is crucial to embrace continued advancement, ongoing adaptation, and vigilance to fully leverage the potential of AI while addressing its constraints and ensuring fair access to its opportunities.

7.2. Opportunities for AI Integration

The literature review has attracted attention to the increasing interest in utilizing AI tools in research and academic settings. Both the study and the literature emphasize the considerable benefits that AI tools provide (Faisal, 2024). The adaptive learning capabilities of AI make it possible to generate personalized educational materials, thus catering to various student needs and promoting inclusivity in educational settings (Ellis & Slade, 2023). The faculty members and the research participants acknowledged these opportunities, especially in reducing the academic workload and allowing them to concentrate more on interactive teaching methods (mean = 3.96,

SD = 0.71). Moreover, the role of AI in broadening students' global perspectives and facilitating hands-on learning environments was highlighted by Antonenko and Abramowitz (2023).

7.3. Challenges and Concerns

Despite the positive elements, significant issues surround incorporating artificial intelligence (AI) into education. Concerns such as maintaining academic integrity, overseeing content, and ensuring the accuracy of AI-generated data were highlighted in various academic works (Hocky & White, 2022; Humphry & Fuller, 2023). The research results align with these concerns, showing an apparent unease among faculty members about the potential impact of AI tools on academic integrity and the possible reduction in students' dependence on typical and common research sources such as books and scientific references, academic articles (mean = 4.14, SD = 0.89). The need for comprehensive guidelines and ethical frameworks to govern the use of AI in educational settings is evident.

7.4. Implementation and training

Coopers (2023) literature review suggests that effective AI integration requires thorough training of faculty staff members and establishing clear guidelines. The research findings align with this notion, as the survey respondents expressed the importance of specialized training initiatives to improve their proficiency in AI tools (mean = 2.86, SD = 1.10). Faculty staff must possess the necessary skills to navigate AI's ethical considerations and pedagogical uses to optimize its opportunities while minimizing potential risks.

7.5. Specific Applications in Chemistry Education

In chemistry education, artificial intelligence (AI) tools have been used for various purposes, such as creating assessments, developing content, and handling administrative responsibilities (Emenike & Emenike, 2023). The research results have validated the use of these functions, as educators

have acknowledged the efficacy of AI in reducing repetitive tasks, thus enabling more meaningful educational engagements. Furthermore, Santos (2023) indicated that AI enhances chemistry education by offering personalized learning, real-time tutoring, automated assessments, content creation, and collaborative tools, making learning more personalized, interactive, and efficient. Additionally, AI tools can assist teachers in chemistry education through intelligent tutoring systems, adaptive platforms, and enhanced accessibility to student learning materials (Iyamuremye et al., 2024). Also, Alasadi and Baiz (2023) added that the applications of AI in chemistry education include virtual laboratories and simulations, enhanced accessibility for students, and advanced research and data analysis. Moreover, Emenike and Emenike (2023) underscore the advantages of AI tools like ChatGPT in enhancing chemistry education by aiding in writing tasks, creating assessment questions, elucidating complex concepts, and supporting literature reviews. However, they also emphasize the importance of addressing issues related to academic integrity, content accuracy, and establishing ethical guidelines. Finally, Vincent-Ruz and Boase (2022) emphasize the benefits of AI-driven adaptive learning in chemistry education, such as fostering discipline-specific thinking, boosting engagement and retention, ensuring equitable learning opportunities, and promoting effective educational behaviours.

However, concerns have been raised about the inability of current AI models to adequately address intricate inquiries, particularly in foundational courses (Leon & Vidhani, 2023).

7.6. Future Prospects and Recommendations

Looking forward, the potential expansion of AI's role in teaching chemistry, specifically at the university level, will necessitate continual adaptation from educators (Antonenko & Abramowitz, 2023). The research proposes several suggestions for future implementation and policy.

1. Thorough training: Establish vital training initiatives for chemistry department faculty members to improve their proficiency in using AI tools and guiding students in their ethical application.
2. Ethical Guidelines: Develop explicit, organization-wide policies and ethical frameworks to regulate the use of AI in teaching chemistry environments.
3. Allocate resources towards AI infrastructure and support systems to facilitate smooth integration and efficient utilization in educational settings for chemistry teaching.

8. Conclusion.

This study highlights the transformative potential of AI tools in chemistry education, as perceived by faculty members at King Saud University. They recognize AI's ability to enhance educational quality, promote self-directed learning, and boost student engagement. Faculty members also appreciate AI's saving time and reducing instructional burdens, allowing for more interactive and innovative teaching methods. However, there are significant challenges, including concerns about academic integrity, students' over-reliance on AI at the expense of traditional research practices, and doubts about the reliability of AI-generated information. The lack of comprehensive regulations, ethical guidelines, and specialized training programs hinders effective AI integration.

These insights emphasize the need for a balanced approach to AI implementation in higher education. While AI offers substantial benefits, its adoption should be accompanied by ethical oversight, clear regulatory frameworks, and targeted training initiatives to address its challenges and maximize its potential. Further research should explore diverse educational contexts and evaluate the long-term impacts of AI integration to deepen understanding and inform policy development.

The study faces some limitations that may affect the generalizability and applicability of its findings. Firstly, it was limited to a single department at one institution, which restricts the broader applicability of the results to other academic contexts or disciplines. Additionally, the reliance on self-reported perceptions from faculty members may not fully capture AI tools' practical effectiveness or challenges in real-world teaching scenarios. Finally, the absence of longitudinal data further limits the ability to assess the long-term impact of AI integration on educational outcomes, leaving a gap in understanding its sustained effectiveness. Future research should address these limitations to understand AI's role in teaching chemistry comprehensively.

قائمة المصادر و المراجع

المراجع الأجنبية: References

Alammari, A. (2024). Evaluating generative AI integration in Saudi Arabian education: A mixed-method study. *PeerJ Computer Science, 10,* e1879.

Alasadi, E., & Baiz, C. (2023). Generative AI in education and research: Opportunities, concerns, and solutions. *Journal of Chemical Education, 100*(8), 2965–2971.

AlKanaan, H. (2022). Awareness regarding the implication of artificial intelligence in science education among pre-service science teachers. *International Journal of Instruction, 15*(3), 895–912.

Almasri, F. (2024). Exploring the impact of artificial intelligence in science teaching and learning: A systematic review of empirical research. *Research in Science Education,* 1–21.

Alotaibi, N., & Alshehri, A. (2023). Prospers and obstacles in using artificial intelligence in Saudi Arabia higher education institutions-The potential of AI-based learning outcomes. *Sustainability, 15*(13), 10723.

Antonenko, P., & Abramowitz, B. (2023). Teachers' (mis)conceptions of artificial intelligence in K-12 science education. *Journal of Research on Technology in Education, 55*(1), 64–78.

Arab states broadcasting union,)2024). Conference Announcement and Recommendations: A Roadmap for Media Institutions to Make the Most of Artificial Intelligence. bit.ly/3WlF6OK.

Asamoah, S. (2024). What are the progression, retention, and achievement challenges in A-level chemistry in Further Education colleges in England? (Doctoral dissertation, University of the West of England, Bristol).

Bada, S., & Olusegun, S. (2015). Constructivism learning theory: A paradigm for teaching and learning. *Journal of Research & Method in Education, 5*(6), 66-70.

Bibi, A., Yamin, S., Natividad, L. R., Rafique, T., Akhter, N., Fernandez, S. F., & Samad, A. (2024). Navigating the ethical landscape: AI integration in education. *Educational Administration: Theory and Practice, 30*(6), 1579–1585.

Chan, C. (2023). A comprehensive AI policy education framework for university teaching and learning. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 20*(1), 38.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2005). *Research methods in education* (5th ed.). London: Routledge.

Cooper, G. (2023). Examining science education in ChatGPT: An exploratory study of generative artificial intelligence. *Journal of Science Education and Technology, 32*(3), 444–452.

Elhadary, I., & Elhaty, I. A. (2021). The difficulties posed by teaching chemistry in English with special reference to health sciences students in Turkish universities. *Psychology, 58*, 3050–3061.

Elhajji, M., Alsayyari, A. S., & Alblawi, A. (2020, March). Toward an artificial intelligence strategy for higher education in Saudi Arabia. *In 2020 3rd International Conference on Computer Applications & Information Security* (ICCAIS) (pp. 1–7). IEEE.

Ellis, A., & Slade, E. (2023). A new era of learning: Considerations for ChatGPT as a tool to enhance statistics and data science education. *Journal of Statistics and Data Science Education, 31*(2), 128–133.

Emenike, M., & Emenike, B. (2023). Was this title generated by ChatGPT? Considerations for artificial intelligence text generation software programmes for chemists and chemistry educators. *Journal of Chemical Education, 100*(4), 1413–1418.

Erdélyi, O., & Goldsmith, J. (2018, December). Regulating artificial intelligence: Proposal for a global solution. *In Proceedings of the 2018 AAAI/ACM Conference on AI, Ethics, and Society* (pp. 95–101).

Faisal, E. (2024, April). Unlock the potential of Saudi Arabian higher education: A systematic review of the benefits of ChatGPT. *In Frontiers in Education* (Vol. 9, p. 1325601). Frontiers Media SA.

Fosnot, C. (2013). *Constructivism: Theory, perspectives, and practice.* Teachers College Press

Grubaugh, S., Levitt, G., & Deever, D. (2023). Harnessing AI to power constructivist learning: An evolution in educational methodologies. *EIKI Journal of Effective Teaching Methods, 1*(3).

Hartman, J., Nelson, E., & Kirschner, P. (2022). Improving student success in chemistry through cognitive science. *Foundations of Chemistry, 24*(2), 239–261.

Harry, A., & Sayudin, S. (2023). Role of AI in education. *Interdisciplinary Journal and Humanity (INJURITY), 2*(3), 260–268.

Hocky, G., & White, A. (2022). Natural language processing models that automate programming will transform chemistry research and teaching. *Digital Discovery, 1*(2), 79–83.

Humphry, T., & Fuller, A. (2023). Potential use of ChatGPT in undergraduate chemistry laboratories. *Journal of Chemical Education, 100*(4), 1434-1436.

Iyamuremye, A., Niyonzima, F.., Mukiza, J., Twagilimana, I., Nyirahabimana, P., Nsengimana, T., Habiyaremye, J. D., Habimana, O., & Nsabayezu, E. (2024). Utilization of artificial intelligence and machine learning in chemistry education: A critical review. *Discover Education, 3*(1), 95.

Leon, A., & Vidhani, D. (2023). ChatGPT needs a chemistry tutor too. *Journal of Chemical Education, 100*(10), 3859–3865.

Makhmudovich, G. (2023, November). Integrating artificial intelligence into learning: Advantages and challenges. *In Next Scientists Conferences* (pp. 88–90).

Marchak, D., Shvarts-Serebro, I., & Blonder, R. (2021). Teaching chemistry by a creative approach: Adapting a teachers' course for active remote learning. *Journal of Chemical Education, 98*(9), 2809–2819.

Markauskaite, L., Marrone, R., Poquet, O., Knight, S., Martinez-Maldonado, R., Howard, S., & Siemens, G. (2022). Rethinking the entwinement between artificial intelligence and human learning: What capabilities do learners need for a world with AI? *Computers and Education: Artificial Intelligence, 3*, 100056.

Mota-Valtierra, G., Rodríguez-Reséndiz, J., & Herrera-Ruiz, G. (2019). Constructivism-based methodology for teaching artificial intelligence topics focused on sustainable development. *Sustainability, 11*(17), 4642.

Mutambik, I. (2024). The use of AI-driven automation to enhance student learning experiences in the KSA: An alternative path to sustainable education. *Sustainability, 16*(14), 5970.

Nja, C., Idiege, K., Uwe, U., Meremikwu, A., Ekon, E., Erim, C., & Cornelius-Ukpepi, B. (2023). Adoption of artificial intelligence in science teaching: From the point of the African science teachers. *Smart Learning Environments, 10*(1), 42.

Pedro, F., Subosa, M., Rivas, A., & Valverde, P. (2019). *Artificial intelligence in education: Challenges and opportunities for sustainable development.* United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO)

Poldrack, R., Lu, T., & Beguš, G. (2023). AI-assisted coding: Experiments with GPT-4. *arXiv preprint arXiv:2304.13187.*

Salame, I. I., Casino, P., & Hodges, N. (2020). Examining challenges that students face in learning organic chemistry synthesis. *International Journal of Chemistry Education Research, 1*(1), 1–9.

Santos, D., & Mooring, S. (2022). Characterising mindset-related challenges in undergraduate chemistry courses. *Journal of Chemical Education, 99*(8), 2853–2863.

Santos, R. (2023). Enhancing chemistry learning with ChatGPT and Bing Chat as agents to think with: A comparative case study. *arXiv preprint arXiv:2305.11890.*

Saudi Vision 2030. (2016). *Saudi Vision 2030*. https://www.vision2030.gov.sa/en

Schroeder, R. (2023). GPT in higher education. *Inside Higher Ed*. https://www.insidehighered.com/digital-learning/blogs/online-trending-now/gpt-higher-education

Scott, F. (2012). Is mathematics to blame? An investigation of high school students' difficulty in performing calculations in chemistry. *Chemistry Education Research and Practice, 13*(3), 330-336.

Sharma, S., Palvia, S., & Kumar, K. (2017). Changing the landscape of higher education: From standardized learning to customized learning. *Journal of Information Technology Case and Application Research, 19*(2), 75–80.

Su, J., & Yang, W. (2023). Unlocking the power of ChatGPT: A framework for applying generative AI in education. *ECNU Review of Education, 6*(3), 355–366.

Treagust, D., Duit, R., & Nieswandt, M. (2018). *Sources of students' difficulties in learning chemistry.*

Tuomi, I. (2024). Beyond mastery: Toward a broader understanding of AI in education. *International Journal of Artificial Intelligence in Education, 34*(1), 20–30.

Vincent-Ruz, P., & Boase, N. (2022). Activating discipline-specific thinking with adaptive learning: A digital tool to enhance learning in chemistry. *PLOS ONE, 17*(11), e0276086.

Walkington, C. (2013). Using adaptive learning technologies to personalise instruction to student interests: The impact of relevant contexts on performance and learning outcomes. *Journal of Educational Psychology, 105*(4), 932.

Yuan, C., Tsai, H. & Chen, Y. (2024). Charting competence: A holistic scale for measuring proficiency in artificial intelligence literacy. *Journal of Educational Computing Research, 62*(7), 1675-1704.

Zaman, B. (2024). *Transforming education through AI: Benefits, risks, and ethical considerations.* 36227/techrxiv.24231583.v1

Zhai, X., Chu, X., Chai, C., Jong, M., Istenic, A., Spector, M., Liu, J.-B., Yuan, J., & Li, Y. (2021). A review of artificial intelligence (AI) in education from 2010 to 2020. *Complexity, 2021*(1), 8812542.