

جامعة الملك خالد

للعلوم التربوية

دورية علمية ربع سنوية - محكمة

مجلة

المجلد الثاني عشر - العدد الثاني
1446 هـ - 2025 م

المشرف العام

رئيس جامعة الملك خالد

أ.د. فالح بن رجاء الله منيع السلمي

نائب المشرف العام

وكيل الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي

أ.د. حامد مجدوع القرني

المشرف على وحدة المجالات والجمعيات العلمية

د. عبد اللطيف جبران بن محسنة

رئيس هيئة التحرير

أ.د. عبد العزيز بن سعيد محمد الهاجري

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

الرقم المعياري الموحد

(ISSN) 6654-1658

رقم الإيداع

1435/1996

رئيس هيئة التحرير

أ.د. عبد العزيز بن سعيد محمد الهاجري

أستاذ الإدارة التربوية المملكة العربية السعودية

هيئة التحرير

أ.د. أحمد سليمان عودة

أستاذ التقويم والبحث التربوي - المملكة الأردنية الهاشمية

أ.د. مفرح بن سعيد آل كردم

أستاذ الإدارة التربوية - المملكة العربية السعودية

أ.د. عائشة سيف صالح الأحمد

أستاذ أصول التربية - المملكة العربية السعودية

أ.د. عبد الله بن سيف محمد التوي

أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم - عمان

أ.د. عدنان محمد فرح

أستاذ علم النفس الارشادي - البحرين

أ.د. بشار عبد الله مصلح السليم

أستاذ أصول التربية - المملكة الأردنية الهاشمية

أ.د. سعيد بن سعد آل هادي

أستاذ المناهج وطرق التدريس اللغة العربية - المملكة

العربية السعودية

أ.د. عوشه أحمد محمد المهيري

أستاذ التربية الخاصة الامارات

مدير التحرير

أ.د. أحمد صادق عبد المجيد

أستاذ تقنيات التعليم المملكة العربية السعودية

الهيئة الاستشارية

أ.د. ثابت سعيد آل كحلان	أ.د. عبد المحسن عايض القحطاني
جامعة الملك خالد	جامعة الكويت
أ.د. عمر علوان عقيل	أ.د. عبدالله علي التمام
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية	الجامعة الإسلامية
أ.د. محمد شحات الخطيب	أ.د. محمد صايل الزيود
جامعة الملك عبد العزيز	الجامعة الأردنية
أ.د. محمد عطية خميس	أ.د. محمد مرعي جبران
جامعة عين شمس	جامعة الملك خالد
أ.د. مسفر بن سعود السلوي	أ.د. هنادي حسين القحطاني
جامعة الملك سعود	جامعة تبوك
أ. د. يوسف محمد سوامه	
جامعة اليرموك	

التعريف بالمجلة:

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

رؤية المجلة:

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

رسالة المجلة:

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

أهداف المجلة

تهدف المجلة إلى أن:

1. تصبح ذات ريادة وتصنيف متميز ومعامل تأثير عالٍ محلياً وإقليمياً وعالمياً.
2. تكون مرجعاً علمياً للباحثين في العلوم التربوية.
3. تلبى حاجة الباحثين محلياً وإقليمياً وعالمياً في نشر البحوث في العلوم التربوية.
4. تسهم في نشر البحوث التربوية ذات الأصالة التي تساعد في تطوير المجتمع وتقدمه.

الشروط والقواعد والتعليمات والحقوق والإجراءات الخاصة بالنشر في المجلة:

أولاً : الشروط والقواعد الخاصة بالنشر في المجلة:

1. الجودة في الفكرة والأسلوب والمنهج والتوثيق العلمي، مع الخلو من الأخطاء اللغوية والنحوية.
2. أن يسهم البحث في تنمية الفكر التربوي وتطوير تطبيقاته محلياً أو عربياً أو عالمياً.
3. أن يقع البحث ضمن أحد مجالات العلوم التربوية.
4. أن يلتزم الباحث في بحثه بأخلاقيات البحث العلمي، وحقوق الملكية الفكرية، والشروط والقواعد الخاصة بالنشر في المجلة.
5. لا تتم كتابة اسم الباحث أو الباحثين في متن البحث صراحةً، أو بأي إشارة تكشف عن هويته أو هويتهم، ويمكن استخدام كلمة الباحث أو الباحثين بدلا من ذلك.
6. الآراء الواردة في البحوث المنشورة تعبر عن وجهة نظر الباحثين فقط ولا تعبر بالضرورة عن رأي المجلة.

ينظم البحث وفق التالي:

أ. البحوث التطبيقية:

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

ب. البحوث النظرية:

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

منها فكرة محددة تكون جزءاً من الفكرة المركزية للبحث. ثم يختتم البحث بخلاصة شاملة متضمنة أهم النتائج التي خلص إليها البحث.

ج. في كلا النوعين من البحوث

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

1. أن يكون التوثيق في متن البحث وقائمة المراجع وفق نظام جمعية علم النفس الأمريكية (APA) الإصدار الأخير.
 2. يلتزم الباحث بترجمة أو رومنة (Romanization /Transliteration) توثيق المقالات المنشورة في الدوريات العربية الواردة في قائمة المراجع العربية (مع الإبقاء عليها في قائمة المراجع العربية)، وفقاً للنظام التالي:
 - إذا كانت بيانات المقالة المنشورة باللغة العربية الواردة في قائمة المراجع التي تشمل اسم أو أسماء المؤلفين، وعنوان المقالة، وبيانات الدورية موجودة باللغة الإنجليزية في أصل الدورية المنشورة بها، فتكتب كما هي في قائمة المراجع، مع إضافة كلمة (In Arabic) بين قوسين بعد عنوان الدورية.
 - إذا لم تكن بيانات المقالة المنشورة باللغة العربية موجودة باللغة الإنجليزية في أصل الدورية المنشورة بها، فيتم رومنة اسم، أو أسماء المؤلفين، متبوعة بسنة النشر بين قوسين ثم يتبع بعنوان المقالة إذا كان متوافراً باللغة الإنجليزية في أصل المقالة، وإذا لم يكن متوافراً فتتم ترجمته إلى اللغة الإنجليزية، ثم يتبع باسم الدورية التي نشرت بها المقالة باللغة الإنجليزية إذا كان مكتوباً بها، وإذا لم يكن مكتوباً بها فيتم ترجمته إلى اللغة الإنجليزية. ثم تضاف كلمة (In Arabic) بين قوسين بعد عنوان الدورية.
 - توضع قائمة بالمراجع العربية بعد المتن مباشرة مرتبة هجائياً حسب الاسم الأخير للمؤلف الأول، وفقاً لأسلوب التوثيق المعتمد في المجلة.
 - يلي قائمة المراجع العربية قائمة المراجع الإنجليزية متضمنة المراجع العربية التي تم ترجمتها، أو رومنتها، وفق ترتيبها الهجائي (باللغة الإنجليزية) حسب الاسم الأخير للمؤلف الأول، وفقاً لأسلوب التوثيق المعتمد في المجلة.وفيما يلي مثال على رومنة بيانات المراجع العربية:
- الجبر، سليمان. (1991م). تقويم طرق تدريس الجغرافيا ومدى اختلافها باختلاف خبرات المدرسين وجنسياتهم وتخصصاتهم في المرحلة المتوسطة بالملكة العربية السعودية. مجلة جامعة الملك سعود - العلوم التربوية، 3(1)، 143-170.

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

ثانياً: تعليمات النشر في المجلة:

يلزم تنسيق البحث تبعاً لما يلي:

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

الحروف العربية إلى حروف تنطق بالإنجليزية)

1. لا يتجاوز البحث المقدم للنشر (30) ثلاثين صفحة، وبما لا يزيد عن (8000) ثمانية آلاف كلمة.
2. أن يتضمن البحث ملخصين: أحدهما باللغة العربية والآخر باللغة الإنجليزية بشرط ألا يزيد أي منهما عن (250) كلمة، وأن يكتب كل منهما في صفحة مستقلة، متبوعاً بكلمات مفتاحية لا تزيد عن خمس كلمات تعبر عن محاور البحث.

3. تكون أبعاد جميع هوامش الصفحة (2.5) سم، ما عدا الهامش الأيمن (3.5) سم، والمسافة بين الأسطر والفقرات "مفرد"
 4. الخط المستخدم في المتن للكتابة باللغة العربية (Traditional Arabic) بحجم (14)، وللكتابة باللغة الإنجليزية (Times New Roman) بحجم (12)، وتكون العناوين الرئيسية في اللغتين بول (Bold).
 5. يكون نوع الخط المستخدم في الجداول والأشكال باللغة العربية (Traditional Arabic) بحجم (12)، وباللغة الإنجليزية (Times New Roman) بحجم (10)، وتكون العناوين الرئيسية في اللغتين بولد بول (Bold).
 6. يلتزم الباحث/ الباحثون في البحوث المكتوبة باللغة العربية باستخدام الأرقام العربية (1,2,3,...) في جميع ثنايا البحث.
 7. يكون ترقيم صفحات البحث في منتصف أسفل الصفحة، ابتداءً من صفحة الملخص العربي ثم الملخص الإنجليزي وحتى آخر صفحة من صفحات البحث ومراجعته.
 8. توضع قائمة بالمراجع العربية بعد المتن مباشرة مرتبة هجائياً حسب الاسم الأخير للمؤلف الأول، يليها مباشرة قائمة المراجع الأجنبية، وذلك وفقاً لأسلوب التوثيق المتبع في المجلة.
- ثالثاً: حقوق المجلة وحقوق الباحث أو الباحثين:
1. تقوم هيئة تحرير المجلة بالفحص الأولي للبحث وتقرير أهليته للتحكيم، أو الاعتذار عن قبوله حتى تنطبق عليه شروط النشر، أو رفضه دون إبداء الأسباب.
 2. تنتقل حقوق طبع البحث ونشره إلى المجلة عند إشعار الباحث بقبول بحثه للنشر، ولا يجوز نشره في أي منفذ آخر ورقياً أم إلكترونياً، دون الحصول على إذن كتابي من رئيس هيئة التحرير.
 3. لا يحق للباحث / الباحثين التقدم بطلب لسحب البحث بعد إبلاغه بإبلاغهم بوصول البحث إلى المجلة.
 4. هيئة التحرير الحق في ترتيب البحوث المقدمة عند النشر لاعتبارات فنية.
 5. هيئة التحرير الحق في اختصار أو إعادة صياغة بعض الجمل والعبارات لأغراض الضبط اللغوي ومنهج التحرير.
 6. يبلغ الباحث بعدم قبول بحثه بناءً على تقارير المحكمين دون إبداء أسباب.
 7. ترسل نسخة إلكترونية للباحث / الباحثين من العدد المنشور فيه بحثه / بحثهم ، ونسخة إلكترونية أيضاً لمستله البحث.
- رابعا: إجراءات النشر في المجلة:
1. إرسال البحث إلكترونياً بصيغة (word) وبصيغة (PDF) طبقاً للشروط والقواعد والتعليمات الخاصة بالمجلة والمذكورة أعلاه، ويرفق مع البحث سيرة ذاتية للباحث / الباحثين؛ إن كانت مراسلته / مراسلتهم المجلة هي الأولى لهم.
 2. إرسال البحث إلكترونياً من خلال موقع المجلة الإلكتروني <https://journals.kku.edu.sa/ar/jes> أو عبر البريد الإلكتروني للمجلة jes@kku.edu.sa.
 3. أن يوقع الباحث الباحثون إقراراً يفيد أن البحث لم يسبق نشره، وأنه غير مقدم ولن يقدم للنشر في جهة أخرى حتى تنتهي إجراءات تحكيمه ونشره في المجلة، أو رفضه، وأنه غير مستل من أية دراسة أيا كان نوعها.
 4. إشعار الباحث عبر البريد الإلكتروني باستلام بحثه خلال خمسة أيام من تاريخ إرساله للمجلة.
 5. إشعار الباحث بإرسال البحث للتحكيم في حال اجتياز بحثه للفحص الأولي أو إعادته للباحث في حال رفضه.
 6. إرسال البحث المقدم للنشر - في حال اجتيازه للفحص الأولي - إلى محكمين من ذوي الاختصاص يتم اختيارهما بسرية تامة، وذلك لبيان مدى أصالته وجدته وقيمة نتائجه وسلامة طريقة عرضه ومن ثم مدى صلاحيته للنشر.

7. بعد التحكيم، ترسل تقارير المحكمين للباحث / الباحثين لإجراء التعديلات التي أوصى بها المحكمون.
8. بعد عمل التعديلات يعاد إرسال النسخ الأصلية للبحث والنسخة المعدلة على البريد الإلكتروني للمجلة لمراجعة البحث في صورته النهائية من هيئة التحرير.
9. إشعار الباحث بقبول بحثه للنشر إلكترونياً على موقع المجلة.

مقدمة العدد

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

إن مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية دأبت منذ إنشائها على أن تكون ضمن أهم أوعية المعلومات، وأن تظل منبراً علمياً جاداً، يهتم بنشر البحوث الأصيلة ذات الجودة؛ وفق مقاييس علمية وضوابط موضوعية، من خلال تلاقي الأفكار وتبادل المعلومات لخدمة العلم والمعرفة، لتحقيق رؤية جامعة الملك خالد وأداء رسالتها، كي يستفيد منها القرار والباحثون دعماً للتطور العلمي؛ الهادف لخدمة الإنسانية في مختلف ميادين التربية.

وأصالة عن نفسي ونيابة عن هيئة تحرير المجلة يطيب لي أن أرحب بجميع الباحثين والمهتمين من طلاب العلم والمعرفة، ويسعدني أن أقدم للجمهور المجلة العدد الأول من المجلد (12)؛ (2025)، والذي تضمن بين دفتيه (12) بحث متنوعة وثرية، حيث اهتم البحث الأول منها؛ بفاعلية تدريس الكيمياء باستخدام استراتيجية مُقترحة وفق التعلُّم القائم على المشروعات في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طلاب الصف الأول الثانوي ذوي البُعات العقلية المختلفة، وركز البحث الثاني على اتجاهات الصِّمِّ وضِعَافِ السَّمْع نحو ارتداء المرأة لِلنِّقاب في أثناء التَّواصل معهم بلُغة الإشارة: تحديات وصعوبات، وبحث البحث الثالث؛ تصوُّرات المُعلِّمين والمُعلَّمتات نحو تطبيقات الذِّكاء الاصطناعي ومُعوِّقات توظيفها في تعليم اللغة العربية وتعلُّمها بمحافظَة بيشة، كما اهتم البحث الرابع بدرجة احتياج مُعلِّمي المرحلة المتوسطة للتدريب على كفايات التدريس المتجاوب ثقافياً: منظور أنثروبولوجي - ثقافي في التَّسمية المهنية للمُعلِّم، كما تناول البحث الخامس؛ العوامل السلوكية المؤثرة على تقبُّل أعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات السُّعودية استخدام الروبوكس عبر نظام (Blackboard) في ضوء نموذج (C-TAM-TPB) من وجهة نظرهم. كما اهتم البحث السادس، بأثر استخدام خرائط التَّفكير على تنمية مهارات التَّفكير المنظومي لدى طالبات الصف الثالث الثانوي ذوات أُمَاط التعلُّم المختلفة وفق نموذج فارك (VARK) في مُقرَّر المهارات الحياتية، كما بحث البحث السابع فاعلية برنامج تدريبي مُقترح قائم على نظرية الحل الإبداعي للمشكلات تريز (TRIZ) في تحسين الفهم القرائي لدى طلبة كلية التربية بجامعة الكويت، كما تناول البحث الثامن؛ الكفاءة الاجتماعية وعلاقتها بالأمن النَّفسي لدى عينة من التِّلْمِذات الصِّمِّ وضعيفات السَّمْع، كما اهتم البحث التاسع؛ بفاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي قائم على العلاج بالتقبُّل والالتزام لعلاج اضطراب الخوف من الموت لدى المسنين، أما البحث العاشر، المُعوِّقات التي تواجهها مُعلِّمات اللغة الإنجليزية في استخدام التعلُّم المدمج بمرحلة التعلُّم الثانوي بمحافظَة جدَّة. كما اهتم البحث الحادي عشر؛ بتقوُّم مُقرَّر المهارات الحياتية والأسرية للمرحلة المتوسطة في ضوء معايير جودة الحياة، وأخيراً اهتم البحث الثاني عشر؛ بالنوايا السلوكية تجاه تعلم الذِّكاء الاصطناعي في المدرسة من الروضة إلى الصف الثاني عشر. وختاماً؛ يطيب لي أن أسجل خالص الشكر والتقدير للسادة أعضاء هيئة التحرير والمحكمين، والباحثين، والقراء، وزوار الموقع الإلكتروني، وإلى كل من يسهم في الرقي بالمستوى العلمي للمجلة؛ سائلاً المولى عز وجل أن يبارك عملنا هذا، وأن يوفقنا في أداء رسالتنا وتحقيق مبتغانا على الصعيد المحلي والدولي.

والله من وراء القصد وهو يهدي السبيل

رئيس هيئة التحرير

أ.د. عبد العزيز بن سعيد محمد الهاجري

جدول المحتويات

الصفحة	عنوان البحث
ي	مقدمة العدد.....
30-1	فاعليةُ تدريس الكيمياء باستخدام استراتيجية مُقترحة وفق النُعم القائم على المشروعات في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طلاب الصف الأول الثانوي ذوي الساعات العقلية المختلفة.
49-31	مسفر بن خفير سني القرني اتجاهات الصُّمّ وضِعافِ السَّمع نحو ارتداءِ المرأةِ للنِّقاب في أثناء التّواصل معهم بلُغة الإشارة: تحديات وصعوبات.
71-50	فراج بن محمد القرني تصوّراتُ المُعلِّمين والمُعَلِّمات نحو تطبيقاتِ الذِّكاء الاصطناعي ومعوّقاتُ توظيفها في تعليم اللغة العربية وتعلُّمها بمحافظة بيشة.
90-72	شريفة سعد سعيد حيدان درجةُ احتياج مُعلِّمي المرحلة المتوسطة للتدريب على كفايات التدريس المتجاوب ثقافيًا: منظور أنثروبولوجي - ثقافي في التنمية المهنية للمُعلِّم.
114-91	العنود مبارك الرشيد العوامل السلوكية المؤثرة على تقبل أعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات السعودية استخدام الروبركس عبر نظام (Blackboard) في ضوء نموذج (C-TAM-TPB) من وجهة نظرهم.
142-115	إيمان بنت فهد بن فايز الشريف أثر استخدام خرائط التّفكير على تنمية مهارات التّفكير المنظومي لدى طالبات الصفّ الثالث الثانوي ذوات أُمّاط التّعلُّم المختلفة وفق نموذج فارك (VARK)) في مُقرّر المهارات الحياتية
164-143	هناء بنت مطلق محمد الراشد فاعلية برنامج تدريبي مُقترح قائم على نظرية الحل الإبداعي للمشكلات تريز (TRIZ) في تحسين الفهم القرائي لدى طلبة كلية التربية بجامعة الكويت.
193-165	شايح سعود الشايح، هند عبد العزيز الميعان الكفاءة الاجتماعية وعلاقتها بالأمن النفسي لدى عينة من التلميذات الصُّمّ وضعيفات السَّمع.
215-194	وعد بنت علي الجميعي فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي قائم على العلاج بالتقبُّل والالتزام لعلاج اضطراب الخوف من الموت لدى المسنين.
237-216	يزيد بن محمد بن حسن الشهري المعوّقات التي تواجهها مُعلِّمات اللغة الإنجليزية في استخدام التّعلم المُدمج بمرحلة التّعليم الثانوي بمحافظة جدّة.
268-238	مي خليل إبراهيم العتيبي، خالد محمد رشيد الحميضي تقويم مُقرّر المهارات الحياتية والأسرية للمرحلة المتوسطة في ضوء معايير جودة الحياة.
287-269	ميمونة بنت صالح علي أبا الخيل النوايا السلوكية تجاه تعلم الذكاء الاصطناعي في المدرسة من الروضة إلى الصف الثاني عشر
	يوسف عبد الرحمن الجميلي

أبحاث العدد

فاعليةُ تدريس الكيمياء باستخدام استراتيجية مُقترحة وفق التعلُّم القائم على المشروعات في تنمية مهارات
القرن الحادي والعشرين لدى طلاب الصفِّ الأول الثانوي ذوي السِّعات العقلية المختلفة

مسفر بن خفير سني القرني

أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم المشارك

جامعة بيشة - كلية التربية والتنمية البشرية

المستخلص: هدف البحث الحالي الكشف عن فاعلية تدريس الكيمياء باستخدام استراتيجية مُقترحة وفق التعلُّم القائم على المشروعات في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طلاب الصفِّ الأول الثانوي ذوي السِّعات العقلية المختلفة، وتمَّ استخدام كلٍّ من: المنهج الوصفي التحليلي، والمنهج شبه التجريبي بتصميم المجموعتين (التجريبية والضابطة)، وقد تكوَّنت عينة البحث من (60) طالبًا من طلاب الصفِّ الأول الثانوي في مدينة الطائف، وقُسمت العينة عشوائيًا إلى مجموعتين: إحداهما تجريبية تضمَّنت (30) طالبًا درسوا فصلَي (تركيب الذرة، والتفاعلات الكيميائية) باستخدام الاستراتيجية المقترحة، والأخرى ضابطة تضمَّنت (30) طالبًا درسوا بالطريقة المعتادة، وتكوَّنت موادُّ البحث وأدواته من: "استراتيجية مُقترحة وفق التعلُّم القائم على المشروعات، ومقياس مهارات القرن الحادي والعشرين، ومقياس السِّعة العقلية". وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس مهارات القرن الحادي والعشرين، لصالح طلاب المجموعة التجريبية، كما أثبتت النتائج وجود فاعلية إيجابية ونسبة كبيرة مقبولة علميًا للاستراتيجية المقترحة في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات طلاب الصفِّ الأول الثانوي في مقياس مهارات القرن الحادي والعشرين وفقًا للتفاعل بين طريقة التدريس (الاستراتيجية المقترحة/الطريقة المعتادة)، والسِّعة العقلية (المرتفعة/المنخفضة)، لصالح فئة طلاب المجموعة التجريبية ذوي السِّعة العقلية المرتفعة.

الكلمات المفتاحية: استراتيجية مُقترحة - التعلُّم القائم على المشروعات - تدريس الكيمياء - مهارات القرن 21 - الطلاب ذوو السِّعات العقلية المختلفة.

The Effectiveness of Teaching Chemistry Using a Proposed Project- based Learning Strategy in Developing Twenty-first Century Skills among First year Secondary School Students with Different Mental Capacities

Misfer bin Khafir Sunni Al-Qarni

Associate Professor of Curriculum and Science Teaching Methods
University of Bisha - College of Education and Human Development

Abstract: The aim of the current research is to reveal the effectiveness of teaching chemistry Using a proposed project-based learning strategy in developing twenty-first century skills among first year secondary school students with different mental capacities. used the descriptive analytical approach and the quasi-experimental design. The research participants were 60 students, in the city of Taif. Divided into two groups: an experimental one, including 30 students who studied; the atom, and chemical reactions, using the proposed strategy. The other 30 students were in control group that studied in the regular way. The research tools included: a proposed project-based learning strategy, the twenty-first century skills scale, Mental Capacity scale. The results showed that there is significant statistical difference, at the level of (0.05) between the mean scores of the students of the experimental and control groups in the post-application of the twenty-first century skills scale, in favor of the students of the experimental group. The results also demonstrated the effectiveness of the proposed strategy in developing twenty-first century skills as a whole among the participants, with high educational acceptance level. there are statistically significant differences at the (0.05) level between the mean scores of first-year secondary school students on the 21st Century Skills Scale according to the interaction between the teaching method and mental capacity, in favor of the experimental group participants with high mental capacity.

Keywords: proposed strategy - project-based learning - teaching chemistry - 21st century skills - students with different mental capacities.

مُقَدِّمةُ البحثِ وخلفيتهُ النظرية:

تمثل رؤيةُ المملكة العربية السعودية (2030م) خارطةً طريق نحو الاستثمار في إعداد جيلٍ متميز ومبدع، يمتلك من المعارف والمهارات والكفاءات ما يجعله قادرًا على مواكبة التطور السريع، ومواجهة التحديات المستمرة، وتعزيز الريادة السعودية، وأصبح تطويرُ التعلُّم هو الطريق الصحيح لتنمية طاقات الإنسان السعودي وتطوير قدراته وإمكاناته. ويتأتَّى كلُّ ذلك من التنوع في مخرجات التعلُّم في ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة، ومواكبة تغيُّرات هذا العصر؛ لأنَّ التعامل مع متغيَّراته يتطلب مهاراتٍ مُعيَّنة لا بد من الإلمام بها؛ حتى نستطيع اللحاق بالأُمم المتقدِّمة، ومسايرتها على الأقل من خلال الاكتشافات المستمرة، الأمر الذي لا يتطلَّب فقط مجرد إعداد طالب مُستقبلٍ وحافظٍ للمعلومات، بل إعداد طالبٍ نشيطٍ يسعى إلى الحصول على المعلومات بنفسه، وإكساب الطلاب مهارات تمكِّنهم من الحياة والعمل بكفاءة على مواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين. وفي هذا السِّياق تتطلَّع المملكةُ في نظام تعليمها إلى كل هادفٍ ومفيدٍ للنهوض بالعملية التعليمية والفكرية التي تتواءم مع طموحاتها.

وفي ظل التقدُّم المعرفي والتكنولوجي الكبير الذي يشهده القرنُ الحادي والعشرين؛ أصبح لتعليم العلوم الطبيعية في عصرنا الحالي دورٌ كبيرٌ في تقدُّم المجتمعات وتطورها، وتظهر أهميةُ تنوع استراتيجيات تدريسها في تحقيق الأهداف المرجوة وتطوير مناهج العلوم لتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طلاب المرحلة الثانوية، عند دراستهم للعلوم بصفةٍ عامة ودراسة الكيمياء بصفةٍ خاصة.

وتتطلَّب طبيعةُ التطور العلمي السريع في القرن الحادي والعشرين أن يكتسب جميعُ الطلاب في مرحلة ما قبل التعلُّم الجامعي مهاراتٍ مؤهلة لعالم العمل؛ ففي كثيرٍ من دول العالم المتقدمة تعليميًا ومنها المملكةُ العربية السعودية تمت إعادة هيكلة نُظُم التعلُّم وتصميمها لتشمل مهارات القرن الحادي والعشرين ومن أهمها: المهارات الأساسية الخاصة بالتعامل مع الآخرين، والقدرة على استخدام التقنية الحديثة في الدراسة وحل المشكلات البحثية، وأن تكون قاعةُ الدراسة مُختبرًا للتدريب على اتخاذ القرارات بطريقةٍ تعاونية، وبناء الروح الجماعية عند إنجاز المشروعات، وأن يكون المعلمون ومديرو المدارس نماذج وقدوات لطلابهم؛ لأنَّ إعداد الطلاب وتهيئتهم للعمل والمشاركة في الحياة أصبح من أهداف تعلُّم العلوم ومن مُتطلَّبات التعامل مع تحديات القرن الحادي والعشرين (ترلينج وفادل، 2013م).

ويتوافق هذا مع رؤية المملكة (2030) فيما يخصُّ التعلُّم؛ التي أكَّدت أنَّ المدرسة تُعدُّ المنطلقَ الأول للتطوير والطالب هو محورُ العملية التعليمية، ولا بد من الاهتمام بتحصيله العلمي وصحته، وسلامة سلوكه، وصقل شخصيته وتطوير مهاراته، ورعاية إبداعاته عند تعليمه (العبد، 2017م).

وقد اقترحت منظمةُ الشُّراكة من أجل كفايات القرن الحادي والعشرين عام (2011م) مجموعةً من المهارات الأساسية والفرعية (معرفية، واجتماعية، ووجدانية)، وحدَّدتها في أربعة أبعاد رئيسة، تبدأ كلها بحرف (C) باللغة الإنجليزية (4Cs)، وتمثِّل في: الإبداع (Creativity)، والتَّعاون (Collabration)، والتَّفكير النَّقدي (Critical thinking) والتَّواصل (Communication)، وهي الأكثرُ صدىً، وقابليَّةً للتطبيق، وانتشارًا في العالم (إبراهيم، 2014).

وتأكيدًا لما جاء في الشُّراكة من أجل مهارات القرن الحادي والعشرين باعتبارها مُنظَّمةً رائدةً لتضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في التعلُّم، استخدمت عديدٌ من الدول والمنظَّمات التعليمية إطار الشُّراكة للقرن الحادي والعشرين لتحسين سياسات التعلُّم والبرامج، ومواجهة التحديات الأكاديمية والتعليمية والاقتصادية، والقوى العاملة الفريدة التي يواجهونها (Wan & Dianne, 2011). وفي عام (2012م) حدَّدتها مجموعةُ أبولو للتعليم (Apollo Education Group) في

عشرة أبعاد رئيسة، هي: التفكير النقدي، وريادة الأعمال، والإنتاجية والمساءلة، والابتكار، والمواطنة العالمية والتكيف، والتواصل، والتعاون، والقيادة، والقدرة على تحليل المعلومات (Larson & Miller, 2011; Barry, 2012).

وفي هذا السياق سعى عديدٌ من المهتمين والمؤسسات العالمية إلى تحديد مهارات القرن الحادي والعشرين، التي يمكن تلخيصها في الآتي: مهارات التعلُّم والابتكار، وتمثِّل في: الإبداع والابتكار، والتفكير الناقد، وحل المشكلات، والتعاون والتواصل والاتصال التفاعلي؛ ثم مهارات المعلومات والوسائط والتكنولوجيا، وتمثِّل في: الثقافة المعلوماتية، والثقافة الإعلامية، وثقافة المعرفة والتواصل، واستخدام التكنولوجيا الرقمية وشبكات الإنترنت، ثم مهارات الحياة والعمل مع الفريق وتمثِّل في: المرونة، والقدرة على التكيف، والمبادرة والتوجيه الذاتي، والمهارات الاجتماعية، والإنتاجية والمساءلة، والقيادة والمسؤولية.

ومن الدراسات التي اهتمت بتحديد قائمة مهارات القرن الحادي والعشرين واللازم تنميتها لدى الطلاب: دراسة سبحي (2016م) ودراسة ملحم (2017م) ودراسة لقمان وأونيا (2021م) ودراسة ضايح (2022م) ودراسة صالح (2022م) ودراسة (Guvén & Alpışın, 2022)؛ ومن الدراسات التي أشارت إلى أهمية دمج هذه المهارات ضمن مناهج العلوم: دراسة شلي (2014م)، ودراسة المنصور (2018م)، ودراسة هنداي (2020م)، ودراسة (Ekizer & Yıldırım, 2023). وهناك دراساتٌ أخرى دعت إلى أهمية تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين من خلال برامج واستراتيجيات تدريسية متنوعة، وتضمينها في المناهج الدراسية، والسعي إلى بناء وحدات دراسية في ضوءها، وأهمية بناء استراتيجيات تدريس تعمل على ربط الطلاب بمجتمعهم وبمتطلبات عصرهم أكثر، مع إكسابهم مهارات التعامل مع التكنولوجيا المستحدثة وتطبيقاتها، ومهارات الاتصال والتعاون والعمل الجماعي مع الآخرين؛ للوصول إلى حلول تناسب العصر الحالي (عصر التكنولوجيا والرقمنة)، والعمل على تقدُّم المجتمع؛ ومنها: دراسة فتح الله (2020م)؛ ودراسة لشمراني (2020م)؛ ودراسة الشهراني (2020م)؛ ودراسة البابلي (2021م)؛ ودراسة الخضر (2022م)؛ ودراسة عودة ووادي (2022م)؛ ودراسة الأمير (2023م)؛ ودراسة (Wibowo, 2023).

وباستقراء تلك الدراسات والبحوث السابقة؛ يُلاحظُ مدى الاهتمام بتحديد قوائم مهارات القرن الحادي والعشرين اللازم تنميتها لدى الطلاب من خلال تدريس العلوم بصفة عامة، وتدريس الكيمياء بصفة خاصة، وبناءً على ذلك استخلص الباحث قائمة مهارات القرن الحادي والعشرين المناسبة لطلاب الصفِّ الأول الثَّانَوِي التالية: (التعاون، والإبداع والابتكار، والمرونة والتكيف، والقيادة والمسؤولية، والاتصال، والثقافة المعلوماتية، والتفكير الناقد وحل المشكلات والإنتاجية والمساءلة)، وذلك من منطلق الانتقاء والمهارات المناسبة لطبيعة العينة المختارة ومحتوى الكيمياء بوصفه أحد فروع العلوم الطبيعية التي تهدف إلى إعداد جيلٍ متنور علميًا وكيميائيًا؛ ليكون قادرًا على الربط بين الجانبين النظري والتطبيقي، وإدراك الإيجابيات والسلبيات للتقدُّم الكيميائي وتطبيقاته، ولا يتأتى هذا إلا بتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طلاب المرحلة الثَّانَوِيَّة.

وبعدُ التعلُّم القائم على المشروعات عمليةً تربويَّةً متكاملة تجمع بين عمليتي التَّعليم والتعلُّم؛ يتحمَّل الطالب في هذه العملية مسؤوليةً تعلُّمه بشكلٍ كامل، ويؤدي دورًا فاعلاً في جميع مراحل عملية التعلُّم؛ حيث يبدأ الطالب بالبحث وتحديد قضية أو مشكلة محدَّدة للمشروع، ثم يقوم بوضع خطة تعليمية تفصيلية، ومن ثم يقوم بتنفيذ الخطوات المحدَّدة في المشروع من بداية اختياره حتى تقييمه وتنفيذه، وهذا ما اهتمت به عديدٌ من الدول المتقدِّمة.

وقد أشار كلٌّ من (Wanglang & Chatwattana, 2023) أنَّ مدخل التعلُّم القائم على المشروعات يتم تطبيقه في مدارس تايلاند؛ لتنمية قدرات الطلاب على الابتكار والإبداع في مُقرَّراتهم الدراسية القائمة على ذلك المدخل، ومن المتوقَّع اكتساب مهارات الاتصال والتفكير الناقد والتفكير الابتكاري، والتعلُّم التعاوني التي تعد جوهر مهارات القرن الحادي

والعشرين، كما أنَّ مدخل التعلُّم القائم على المشروعات يجعل المؤسسات التعليمية التي تطبقه قادرةً على مساعدة المعلمين والطلاب؛ لتطبيق طرق إدارة التعلُّم بالمشروعات؛ لتنمية الخصائص والمهارات العلمية المرغوبة لدى الطلاب.

ومن الدراسات التي اهتمت بتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين من خلال بعض المشروعات المبتكرة في الكيمياء دراسة (Hadinugrahaningsiha et al., 2017) التي خلُصت إلى أهمية تطوير نموذج التعلُّم القائم على المشروعات من خلال دمج برامج (STEAM) في تعليم العلوم، وأنَّ تعلُّم الكيمياء من خلال التعلُّم القائم على المشروعات أدَّى إلى تطوير مهارات الطلاب في القرن الحادي والعشرين، مثل: مهارات التفكير النقدي والإبداعي، ومهارات حل المشكلات ومهارات التعاون، والقيادة والمسؤولية والمعلومات، ومهارات القراءة والكتابة. وخلصت دراسة (Ibrahim & Akcay, 2022) إلى فاعلية أنشطة (STEM) في تنمية بعض مهارات القرن الحادي والعشرين، منها: مهارات الاتصال والتعاون، والتفكير الابتكاري، وحل المشكلات، والقدرة على الإبداع. كما خلصت دراسة (Rahmawati et al., 2019) إلى أنَّ بيئة التعلُّم الجذابة يستخدم الطلاب فيها مهارات القرن الحادي والعشرين؛ كالتعاون والتواصل، والتفكير النقدي، والإبداع والابتكار، والتكنولوجيا أداةً للتعلُّم؛ مما أدَّى إلى تطوير مهاراتهم، ورفع مستوى استيعابهم المفاهيمي من خلال دمج مشروع العلوم والتكنولوجيا والفنون والهندسة والرياضيات (STEAM) في التعلُّم، وقد صمَّم الطلاب مشروعًا مبتكرًا، إذ قاموا بتوظيف أنشطة (STEAM) في تطوير صنع مصابيح (LED) مُصغَّرة باستخدام محلول الإلكتروليت الطبيعي، مع إنشاء مشروعات فيديو لعرضها في معرض المشروع.

وفي هذا السياق أكَّدت عديدٌ من الدراسات على أنَّ التعلُّم القائم على المشروعات من أهم الاستراتيجيات التي تُكسب الطلاب مهارات العمل والاتصال، والتعاون، والتعامل مع التكنولوجيا والتقنية؛ لما تحتويه من أساليب ومهارات تركز على الطلاب واهتماماتهم، وتلبي احتياجاتهم، وتراعي الفروق الفردية بينهم، وتزيد من مشاركتهم في الأنشطة التعليمية والاجتماعية؛ وبالتالي فإنها تسهم في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لديهم، وتُحسِّن من وعيهم بأهميتها ونظرتهم تجاهها. ومن هذه الدراسات: دراسة عقل (2003م)؛ ودراسة لاشين (2009م)؛ ودراسة يونس وآخرين (2011م) ودراسة محمد (2012م)؛ ودراسة بركات (2013م)؛ ودراسة محمود (2015م)؛ ودراسة زيود (2016م)؛ ودراسة الحياصات (2017م)؛ ودراسة السعدي (2017م)؛ ودراسة عوض (2017م)؛ ودراسة مهدي (2018م)؛ ودراسة (Holuboa, 2008)؛ ودراسة (Wijayati & Supanti, 2019)؛ ودراسة (Santyasa & Pratiwi, 2021).

يعدُّ التعلُّم القائم على المشروعات مدخلًا حديثًا نسبيًا لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة، بدءًا من اختيار المشروع حتى كتابة التقرير النهائي له، وهو أمرٌ ضروريٌ يتوصَّل الطالب من خلاله إلى المعارف والمهارات المطلوبة في نهاية المشروع وبالرغم من ذلك فإنَّ أنَّ هناك تباينًا في فاعليته لتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين، وقد يرجع هذا التباين في مستوى تنمية التعلُّم القائم على المشروعات إلى تعدُّد مهارات القرن الحادي والعشرين وتنوعها، واستخدام كثيرٍ من الاستراتيجيات الفرعية للتعلُّم بصورة منفصلة وليست متكاملة؛ الأمر الذي يدعو إلى محاولة "تصميم استراتيجية مُقترحة متكاملة وفق التعلُّم القائم على المشروعات تستند إلى النظرية البنائية، حيث أشار الجوادي (2009م) إلى أنَّ البنائية الاجتماعية تتمثَّل وظيفتها في المشروع في "الاهتمام بتوفير الفرصة للطلاب كي يبني معارفه بنفسه" وذلك في إطار التفاعل مع مُعلِّمه وزملائه عند التفكير فيما تعلَّمه، وتعليل اختياراته، وتنفيذ مسارات تعلُّمه في سياق تشكيل المعرفة في ذهن الإنسان حسب المدرسة البنائية، وممارسة مهارات التخطيط، والتصميم، والتطوير، والتقييم، حيث أشار الزعبي (2006م) وشير وآخرون (2005م) إلى أنَّ خطوات طريقة المشروع هي (اختيار المشروع، والتخطيط للمشروع، وتنفيذ المشروع، وتقييم المشروع) ومن أنواعها: المشروعات الفردية، والمشروعات الجماعية.

وقد أكد (Bell, 2010) على أنَّ التعلُّم القائم على المشروعات (PBL) يُعدُّ أسلوبًا للتعلُّم، يتضمن عديدًا من الاستراتيجيات الحاسمة للنجاح في القرن الحادي والعشرين، من خلال العمل بشكلٍ تعاوني للبحث، وتصميم المشروعات التي تعكس معرفتهم في التخصص. وكشفت دراسة (Badr, 2021) فاعلية برنامج مُقترح للتعلُّم القائم على المشروعات في تنمية مهارات 4 Cs (التفكير الناقد، والتفكير الإبداعي، ومهارات الاتصال، ومهارات التعاون) لدى طلاب المرحلة الثانوية. وخُصصت دراسة سابات وآخرون (Sabat et al., 2015)، إلى نتائج تدعم فروض الدراسة الموضوعية حول فاعلية التعلُّم من خلال المشروعات الخدمية، وذلك بالكشف عن أثر استخدام مشروع تعليمي خدمي لتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين إذ تم تنمية مهارات العمل في فريق، ورفع مستوى احتواء الطلاب في مواقف التعلُّم، والقدرة على الممارسة، وتطبيق المعرفة، وأن المدخل كان له دورٌ إيجابي في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين، وأن هناك ارتباطًا كبيرًا بين التعلُّم بالمشروعات ومهارات القرن الحادي والعشرين. وهذا ما سعى إليه البحث الحالي من خلال الكشف عن فاعلية تدريس الكيمياء باستخدام استراتيجية مُقترحة متكاملة وفق التعلُّم القائم على المشروعات لتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين.

وبناءً على ماسبق؛ يمكن استخلاص أنَّ التعلُّم القائم على المشروعات قد يساعد الطلاب على ممارسة عديدٍ من مهارات القرن الحادي والعشرين، مثل: مهارات حل المشكلة، والتعاون، وثقافة المعلومات والاتصال، والمرونة والتكيف والتوجيه الذاتي، والقيادة وتحمل المسؤولية؛ بهدف ربط حياة الطلاب داخل المدرسة بما يحدث خارجها، وربطهم مع مجتمعهم، من خلال الإسهام في حل مشكلاتهم، وتلبية احتياجاتهم، ومواكبتهم للتقدم العلمي والتكنولوجي، ومن أهم ما يميز طريقة التعلُّم القائم على المشروعات تحلِّي المعلم عن سيطرته على الطلاب، ووضع الثقة فيهم؛ كي يتعايشوا مع التحديات التي تواجههم، وليصبحوا مُفعمين بالنشاط، وقادرين على تحمُّل المسؤولية وهم يعملون على مشروعاتهم لفترة زمنية طويلة، إما بمفردهم وإما في مجموعاتٍ صغيرة.

ومن منطلق أهمية تفعيل مبدأ المعالجات مقابل مبدأ الاستعدادات؛ تبرز أهمية إجراء البحث الحالي للكشف عن فاعلية تدريس الكيمياء باستخدام استراتيجية مُقترحة وفق التعلُّم القائم على المشروعات لتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طلاب المرحلة الثانوية ذوي السَّعات العقلية المختلفة (المرتفعة والمنخفضة)؛ بما يراعي الفروق الفردية بين الطلاب، التي قد ترجع إلى الاختلاف في قدراتهم العقلية عند تنفيذهم المشروعات المقترحة في مُقرَّر الكيمياء.

وتؤدى السَّعة العقلية دورًا أساسيًا في قياس ما أنجزه الطالب من تقدُّم في المهام التعليمية بين يديه، خاصةً في تعلُّم المواقف التي يحتاج تعلُّمها إلى عديد الجوانب المعرفية، وقد أظهرت دراساتٌ عديدة أنَّ تجاهل أهمية السعة العقلية في التعلُّم يؤدي إلى حدوث التعلُّم بصورةٍ ضعيفة، في حين يؤدي تنظيم المعلومات للطلاب إلى مساعدتهم على معالجة المعلومات في الذاكرة العاملة (السَّعة العقلية) بمستوى أكثر فاعلية (ربيع، 2008م)؛ مما يؤكد مدى كفاءة التعلُّم القائم على المشروعات واستخدامه، ودوره في مواجهة الفروق الفردية بين الطلاب، وتحقيق الأهداف التعليمية ونواتج التعلُّم وفقًا لاحتياجات الطلاب واهتماماتهم؛ وبناءً عليه فإن الاستراتيجية المقترحة وفق التعلُّم القائم على المشروعات قد تكون من أنسب الاستراتيجيات التي قد تؤدي إلى فهم المحتوى التعليمي المقدم للطلاب واستيعابه، كما يمكن أن تمثل بيئةً تعليميةً كاملةً متنوعة الوسائط والأنشطة والمثيرات؛ كونها تضم عديدًا من العناصر التي تتيح عرضَ المعلومات بصورةٍ مُيسَّرة ومبتكرة، إلى جانب مخاطبتها عديدٍ من الحواس لدى الطالب؛ بما يساعده على معالجة المعلومات في الذاكرة العاملة (السَّعة العقلية) بكفاءة أعلى. وبناءً على ذلك، فإنَّ الطالب لا يستطيع حل المشكلات ذات المتطلبات المعرفية أكبر من سعته العقلية ما لم تكن لديه استراتيجية مُعيَّنة للحل، تساعده على تقليل الحمل على الذاكرة العاملة (البناء، 2000م).

وعليه يمكن القول أنَّ تنظيم المعلومات قد يكون له أثرٌ في زيادة فاعلية التعلُّم، سواء أكان هذا التنظيم من قبل الطالب، أم نتيجة لطريقة تقديم المعلومات له؛ وذلك من خلال تعليم الطالب كيفية تخزينه المعلومات في الذاكرة، وكيفية استرجاعها، وهذا يتطلب إيجاد استراتيجية أو طريقة أو أداة تدريس تساعد على تنظيم معلوماته.

وفي سياق الاهتمام بالسَّعة العقلية، أُجريت دراساتٌ عديدةٌ حولها، منها: دراسة (Aburayash, 2019) التي هدفت إلى تعرُّف مستوى العبء المعرفي وعلاقته بالسَّعة العقلية لدى طلاب المرحلة الثَّانَوِيَّة في ضوء نظرية (سويلر) وأظهرت النتائج ارتفاع مستوى العبء المعرفي لدى الذكور والإناث عند طلبة التخصص العلمي أكثر من التخصص الأدبي، كما أنَّ الارتباط بين ارتفاع السَّعة العقلية والعبء المعرفي كان أعلى عند الذكور منه عند الإناث بصفةٍ عامة. كما خلصت دراسة حلة والقرشي (2011م) إلى أنَّ النمط المعرفي المفضل للطلبات المتفوقات والعاديات ذوات صعوبات التعلُّم هو نمطُ التذكر، يليه نمطُ التطبيق، ثم نمطُ الاعتماد على المبادئ، وأخيراً نمطُ الأسئلة الناقدة، وأنَّ الطالبات المتفوقات ذوات صعوبات التعلُّم يتمتعن بسعة عقلية أكبر من الطالبات العاديات ذوات صعوبات التعلُّم. وهدفت دراسة البلوشية وآخرين (2018م) إلى الكشف عن أثر تدريس العلوم بالاستراتيجيات المحفزة للتشعُّب العصبي في أداء طلبة الصف الثامن مُتغيِّري سعة الذاكرة البصرية المكانية والذاكرة اللفظية، وكشفت النتائج عن وجود فروقٍ دالةٍ إحصائيةٍ في أداء الطلبة في اختبار سعة الذاكرة البصرية المكانية لصالح المجموعتين التجريبيتين، ولم تظهر فروقٌ دالةٍ إحصائيةٍ في سعة الذاكرة اللفظية.

وفي ضوء ما سبق؛ تبرز أهمية توظيف المعالجة التدريسية (الاستراتيجية المقترحة) وفق التعلُّم القائم على المشروعات في تنمية بعض مهارات القرن الحادي والعشرين في تدريس الكيمياء لطلاب الصف الأول الثَّانَوِي ذَوِي السَّعَاتِ الْعَقْلِيَّةِ الْمُخْتَلِفَةِ، والاستفادة مما يُقدِّم لهم من تنوع في المشروعات المعدة بشكلٍ متدرج، وفق خصائصهم العقلية؛ حتى لا تمثل عبئاً زائداً على الذاكرة؛ مما قد يُسهِّل عملية الإنجاز في الأداء للموضوعات الكيميائية، وتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطلاب وفقاً لسعاتهم العقلية المختلفة (الاستعدادات).

مشكلة البحث:

بناءً على ما هو مُلاحظ في مجال تعليم العلوم بصفةٍ عامة ومجال تعليم الكيمياء بصفةٍ خاصة، وما أظهرته نتائج بعض الدراسات السابقة، وإحساس الباحث؛ يتضح أنَّ هناك انخفاضاً في مستوى نواتج تعلُّم الطلاب لمادة الكيمياء خاصة المتعلقة بتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين، وممارسة بعض المهارات الحياتية، وقد يكون السبب في هذه النتيجة وجود فجوة بين الجانبين النظري والتطبيقي في تدريس الكيمياء، وعدم تبني الاستراتيجيات التعليمية المناسبة، وهذا ما أكَّدته دراساتٌ عديدةٌ سابقة، منها: دراسة شلي (2014م)؛ ودراسة الحميري (2014م)؛ ودراسة الحربي والجبر (2016م)؛ ودراسة آل كاسي (2018م)؛ ودراسة الخضر (2022م) بأنَّ الطرق والممارسات المستخدمة في تدريس العلوم عامةً والكيمياء خاصةً لا تتناسب مع متطلبات تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين، وطبيعة طالب المرحلة الثَّانَوِيَّة، ومنها: مهارات القيادة والمسؤولية، والاتصال، والثقافة المعلوماتية، والتفكير الناقد وحل المشكلات، والإنتاجية والمساءلة، إضافة إلى عدم وضوح معايير تنظيم محتوى الكيمياء في المرحلة الثَّانَوِيَّة في المملكة العربية السعودية لدى كثيرٍ من المعلمين، وتضمن هذه المهارات بشكلٍ منهجي ومقصود لتحقيق مبدأ التكامل والاستمرارية في المرحلة الجامعية؛ حيث أوصت دراسة الباز (2013م) بضرورة اهتمام الخبراء ومُطوِّري مناهج العلوم بمهارات القرن الحادي والعشرين، وكيفية دمجها في محتوى المناهج، ودراسة سبحي (2016م) التي أوصت بأهمية إعادة النظر في المناهج، وتضمنها المهارات الحياتية الضرورية، وإدراج إكساب الطلاب مهارات القرن الحادي والعشرين ضمن الأهداف العامة لتعليم العلوم؛ ودراسة ضايح (2022م) التي خلصت إلى أنَّ مهارات القرن الحادي والعشرين جاءت بدرجةٍ متوسطة، وأوصت بأهمية تضمينها في المناهج، مثل: مهارات التعلُّم والابتكار، ومهارات الحياة والمهنة.

وبناءً على تلك الملاحظات ونتائج الدراسات والبحوث السابقة، تمثَّلت مشكلةُ البحث في "انخفاض مستوى طلاب الصف الأول الثانوي في مهارات القرن الحادي والعشرين في أثناء دراستهم مادة الكيمياء" الأمر الذي يدعو إلى البحث عن استراتيجية مناسبة لتنمية هذه المهارات لديهم، حيث لا توجد دراسة - على حد علم الباحث - اهتمت بالكشف عن فاعلية تدريس الكيمياء باستخدام استراتيجية مُقترحة وفق التعلُّم القائم على المشروعات لتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طلاب الصف الأول الثانوي ذوي السَّعات العقلية المختلفة (المرتفعة والمنخفضة).

وعليه فقد تحدَّدت مشكلةُ البحث في محاولة الإجابة عن السؤال الرئيس التالي: ما فاعليةُ تدريس الكيمياء باستخدام استراتيجية مُقترحة وفق التعلُّم القائم على المشروعات في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طلاب الصف الأول الثانوي ذوي السَّعات العقلية المختلفة (المرتفعة والمنخفضة)؟

أسئلةُ البحث:

1. ما صورةُ الاستراتيجية المقترحة وفق التعلُّم القائم على المشروعات المناسبة لتدريس الكيمياء لطلاب الصف الأول الثانوي ذوي السَّعات العقلية المختلفة (المرتفعة والمنخفضة)؟
2. ما فاعليةُ تدريس الكيمياء باستخدام استراتيجية مُقترحة وفق التعلُّم القائم على المشروعات في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طلاب الصف الأول الثانوي ذوي السَّعات العقلية المختلفة (المرتفعة والمنخفضة)؟
3. ما طبيعةُ الفروق في درجات مهارات القرن الحادي والعشرين بين الطلاب منخفضي السَّعة العقلية والطلاب مرتفعي السَّعة العقلية في الصف الأول الثانوي؟

فروضُ البحث:

- 1- توجد فروق ذات دلالةٍ إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية (التي درست فصلي تركيب الذرة، والتفاعلات الكيميائية باستخدام الاستراتيجية المقترحة) والمجموعة الضابطة (التي درست الفصلين بالطريقة المعتادة) في التطبيق البعدي لمقياس مهارات القرن الحادي والعشرين ككل، وفي كل مهارة على حدة لصالح المجموعة التجريبية.
- 2- تسهم الاستراتيجية المقترحة وفق التعلُّم القائم على المشروعات بشكلٍ فعَّال في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين ككل، وفي كل مهارة من مهاراته لدى طلاب الصف الأول الثانوي.
- 3- لا توجد فروق ذات دلالةٍ إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات رُتب درجات الطلاب منخفضي السَّعة العقلية والطلاب مرتفعي السَّعة العقلية في المجموعة التجريبية لمقياس مهارات القرن الحادي والعشرين.

أهدافُ البحث:

1. إعداد استراتيجية مُقترحة وفق التعلُّم القائم على المشروعات لتدريس الكيمياء في الصف الأول الثانوي.
2. الكشف عن أثر تدريس الكيمياء باستخدام استراتيجية مُقترحة وفق التعلُّم القائم على المشروعات على تنمية-مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طلاب الصف الأول الثانوي.
3. الكشف عن طبيعة الفروق بين متوسطات رُتب درجات الطلاب منخفضي السَّعة العقلية والطلاب مرتفعي السَّعة العقلية بالمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لمقياس مهارات القرن الحادي والعشرين.

أهميةُ البحث: تمثلت أهميةُ البحث الحالي في النقاط التالية:

1. تقديم استراتيجية مُقترحة متكاملة لطلاب الصف الأول الثَّانَوِي وفق التعلُّم القائم على المشروعات لتدريس الكيمياء؛ الأمر الذي قد يفيد في التوجُّه نحو تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين والمهارات الحياتية لديهم لإعدادهم للحياة المستقبلية.
2. تقديم دليل إرشادي لفصلي (تركيب الذرة، والتفاعلات الكيميائية) للمعلمين، يوضِّح لهم كيفية استخدام استراتيجية مُقترحة وفق التعلُّم القائم على المشروعات في تدريس الكيمياء، وما تضمنه من مشاريع مُبتكرة، قد تساعد في التخطيط لدروسٍ أخرى تتعلق بمقرَّر الكيمياء في مستوياتٍ متعددة مختلفة ويمكن تنفيذها بصورة إبداعية.
3. تقديم مقياس لقياس مستوى مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طلاب الصف الأول الثَّانَوِي، يمكن أن يستفيد منه مُعلِّمو الكيمياء والباحثون في أثناء تدريسهم لطلابهم، وفي فصولٍ أخرى من المقرَّر ومستوياتٍ أخرى.
4. قد يلبي البحث الحالي احتياجات مشروع تطوير المناهج الدراسية الذي تنفذه وزارة التعليم حاليًا بالملكة العربية السعودية، خاصةً مناهج العلوم، التي تنادي بتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين، والاستجابة إلى حركة إصلاح مناهج العلوم من منظور رؤية المملكة (2030)، والمسابقات الدولية، ومنها (TIMSS, PISA).
5. قد يسهم البحث الحالي في علاج بعض مُشكلات التربية العلمية لدى الطلاب في العلوم بمراحل التعليم العام ومنها: انخفاض مستوى مهارات القرن الحادي والعشرين، وكيفية استخدام مستويات السَّعة العقلية بوصفها مقياس تصنيفية، ومعالجة ضعف الاهتمام بها من قِبَل مُعلِّمي الكيمياء بالمرحلة الثَّانَوِيَّة؛ لترسيخ مبدأ المعالجات في مقابل الاستعدادات.
6. قد يوجِّه البحث الحالي نظرَ مُخططي مناهج العلوم ومشرفيها بوزارة التعليم إلى ضرورة تبني التعلُّم القائم على المشروعات في تدريس مُقرَّرات العلوم بصفة عامة، والكيمياء بصفة خاصة؛ لما لها من نواتج تعلُّم إبداعية من خلال تنفيذ المشروعات المتعددة عند دراسة موضوعات الكيمياء.

حدودُ البحث:

1. الحدودُ الموضوعية: تمَّ اختيارُ موضوعات الفصلين الثالث والرابع (تركيب الذرة، والتفاعلات الكيميائية) من محتوى كتاب الكيمياء للصف الأول الثَّانَوِي، ويتضمَّن الفصلان عديدًا من الأنشطة والأفكار البحثية والمشكلات.
2. الاقتصاد على قياس بعض مهارات القرن الحادي والعشرين وهي: التعاون، والإبداع والابتكار، والمرونة والتكيف، والقيادة والمسؤولية، والاتصال، والثقافة المعلوماتية، والتفكير الناقد وحل المشكلات، والإنتاجية والمساءلة.
3. تحديد مستويات السَّعة العقلية لتتضمَّن الطلاب (مرتفعي السَّعة العقلية، ومنخفضي السَّعة العقلية).
4. الحدودُ البشرية والمكانية: عينة عشوائية من طلاب الصف الأول الثَّانَوِي بإحدى المدارس الحكومية الثَّانَوِيَّة التابعة لإدارة التعليم بالطائف بالملكة العربية السعودية.
5. الحدودُ الزمنية: تمَّ تطبيقُ تجربة البحث في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (1444هـ/2023م)

مُصطلحاتُ البحث:

1. التعلُّم القائم على المشروعات: عرَّفه زيود (2016م) أنه أحد أشكال التعلُّم المدمج من حيث الدمج بين المعرفة والعمل، وأنه عملٌ صادرٌ عن هدفٍ مصحوبٍ بحماسةٍ قلبية، يتحقَّق في محيط اجتماعي؛ ويعرفه (krauss & Boss, 2013) بأنه أحد الاستراتيجيات الحديثة التي تهدفُ إلى تطوير الصَّغُوف التقليدية تطويرًا شاملاً من خلال التعلُّم بالمشاريع المستنبطة من العالم الحقيقي والمدعَّمة بالتكنولوجيا وصولاً إلى حالةٍ من الإبداع.

ويُعرَّف إجرائيًا في البحث الحالي بأنه: مهام تعليمية مُحددة من محتوى مادة الكيمياء في فصلي (تركيب الذرة، والتفاعلات الكيميائية) المقررة على طلاب الصف الأول الثانوي في مادة الكيمياء في صورة مشكلات (مشروعات) يقوم بتنفيذها الطلاب وفق خطة مُصممة مُسبقًا بشكلٍ فردي وجماعي وفق مراحل وخطوات مُحددة لتصميم المشروعات وإنتاجها، والاستعانة بمصادر تعليمية متعددة وإلكترونية داخل الصف وخارجه خلوصًا من ذلك إلى حالة من الإبداع والتميز والدقة والإتقان وفق معايير مُحددة للمشروعات.

2- الاستراتيجية التدريسية المقترحة: يُعرَّف عطيو (2013م) استراتيجية التدريس أنها إطار عام يتضمن بعض الطرق والنماذج التي ينفذها المعلم داخل حجرة الصف بشكلٍ منظم ومتسلسل بغرض تحقيق الأهداف التدريسية المعدة مُسبقًا وذلك بأقصى فاعلية ممكنة، ويعرَّف السليتي (2015م) الاستراتيجية التدريسية بأنها سياق من طرق التدريس الخاصة والعامّة، والمتداخلة، والمناسبة لأهداف الموقف التدريسي التي يمكن من خلالها تحقيق أهداف ذلك الموقف بأقل الإمكانيات، وعلى أجود مستوى ممكن.

وتُعرَّف الاستراتيجية المقترحة وفق التعلُّم القائم على المشروعات إجرائيًا في البحث الحالي بأنها: طريقة أو خطة مُجملة منظمّة، يتم استخدامها مع طلاب الصف الأول الثانوي بمرونة؛ من أجل تنظيم محتوى الفصلين الثالث (تركيب الذرة) والرابع (التفاعلات الكيميائية)، وفق التعلُّم القائم على المشروعات، وتتكون من مجموعة مُحددة من الطرق والأنشطة والإجراءات المرتبة؛ من أجل تحقيق بعض الأهداف التعليمية المحددة وفق طبيعة المحتوى في فترة زمنية مُحددة.

3- مهارات القرن الحادي والعشرون (21st Century Skills): تُعرَّفها شراكة مهارات القرن الواحد والعشرين بأنها: المهارات التي يحتاجها الطلاب للنجاح في المدرسة والعمل والحياة، وتتضمن مهارات التفكير الناقد، وحل المشكلات والابتكار والإبداع، ومهارات الاتصال، ومهارات التعاون، ومهارات تعلم المحتوى، والثقافة الإعلامية، والمهارات الحياتية مثل القيادة، والإنتاجية، والتكيف، والمسؤولية الشخصية، والمسؤولية الاجتماعية، والتوجه الذاتي، والقدرة على التعامل مع الآخرين (Larson & Miller, 2011)، ويصفها الرواضية (2021م) بأنها: مهارات تعلُّم وتعليم ناجحة، تسعى إلى إعداد الأفراد لمواجهة مُتطلبات العمل، وأخذ أدوارهم في المجتمع، وتحقيق المسؤولية المدنية، ونقل التقاليد والقيم للأُمم بامتلاك عديد من المهارات العقلية العليا والمهارات الحياتية المختلفة.

وتُعرَّف إجرائيًا في البحث الحالي بأنها: مجموعة المهارات التي يحتاجها طلاب الصف الأول الثانوي للنجاح في القرن الحادي والعشرين في المدرسة والمجتمع والحياة، وهي (التعاون، والإبداع (الابتكار)، والمرونة والتكيف، والقيادة والمسؤولية والاتصال، والثقافة المعلوماتية، والتفكير الناقد وحل المشكلات، والإنتاجية والمسؤولية)، وهي المهارات التي يمكن ترميزها من خلال موضوعات الفصلين الثالث والرابع (تركيب الذرة، والتفاعلات الكيميائية) من محتوى كتاب الكيمياء للصف الأول الثانوي، باستخدام استراتيجية مُقترحة وفق التعلُّم القائم على المشروع، وتقاس بالمقياس المعد لذلك.

4. السعة العقلية: تُعرَّف أنها: جزء من المخ، مسؤول عن المعلومات وما تتضمنه من مراحل تجهيزها أو معالجتها أو تخزينها في الذاكرة طويلة المدى، أو استرجاعها عند الحاجة في شكل استجابات متنوعة (أمين وآخرون، 2016م).

وتُعرَّف إجرائيًا في البحث الحالي أنها: قدرة طالب الصف الأول الثانوي على استقبال أكبر قدر من المعلومات الكيميائية المرتبطة بفصلي (تركيب الذرة، والتفاعلات الكيميائية)، وتنظيمها، وترتيبها، والاستفادة منها في تنفيذ المشروعات وحل المشكلات المختلفة، من خلال ممارسة مهارات القرن الحادي والعشرين، وتقاس بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب في اختبار الأشكال المتقاطعة ل(جان باسكاليني).

الطريقة والإجراءات

1. **منهج البحث:** وفقاً لطبيعة البحث وأهدافه، تمَّ استخدام كلٍّ من: المنهج الوصفي التحليلي لإعداد الاستراتيجية المقترحة وفق التعلُّم القائم على المشروعات لتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين، وإعداد الدليل الإرشادي، وأدوات البحث التجريبية والتصنيفية؛ والمنهج التجريبي القائم على التصميم شبه التجريبي (ذي المجموعتين المتكافئتين)؛ إحداهما تجريبية، والأخرى ضابطة؛ لقياس فاعلية استخدام الاستراتيجية المقترحة وفق التعلُّم القائم على المشروعات في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين ذوي السَّعَاتِ الْعَقْلِيَّةِ الْمُخْتَلِفَةِ (المنخفضة، المرتفعة).
2. **مجتمع البحث وعينته:** تمثَّل مجتمع البحث في طلاب الصف الأول الثَّانَوِي بمحافظة الطائف بالمملكة العربية السعودية، وذلك للعام الدراسي (1444هـ / 2023م) واقتصرت عينة البحث على (60) طالباً من طلاب الصف الأول الثَّانَوِي بمدرسة هوازن الثَّانَوِيَّة، بإدارة تعليم الطائف، وتمَّ اختيارهم بالطريقة العشوائية وتقسيمهم على مجموعتين الأولى تجريبية بلغ قوامها (30) طالباً، وضابطة بلغ قوامها (30) طالباً.
3. **إعداد الاستراتيجية المقترحة وفق التعلُّم القائم على المشروعات:** تمَّ إعداد الاستراتيجية المقترحة وفق التعلُّم القائم على المشروعات، في ضوء الاطلاع على بعض الدِّراسَاتِ السَّابِقَةِ ذات العلاقة ببناء البرامج والاستراتيجيات بشكل عام، مثل: دراسة الغريب وآخرين (2015م)؛ ودراسة المومني (2016م)؛ ودراسة رواشدة (2018م)؛ ودراسة الشمراني (2020م)؛ ودراسة الخضر (2022م)؛ وبناءً على ذلك تمَّ تحديد خطوات إعداد الاستراتيجية المقترحة فيما يلي:
 - أ. **تحديد الفلسفة التربوية للاستراتيجية المقترحة:** تمَّ إعداد الاستراتيجية وفق التعلُّم القائم على المشروعات لتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين في ضوء بعض النظريات الحديثة في التعلُّم مثل النظرية البنائية، بما يحقق للطلاب أفضل الطرق والأساليب لتطوير أدائهم عند دراستهم لفصلي (تركيب الذرة، والتفاعلات الكيميائية)، من مُقرَّر الكيمياء في الصف الأول الثَّانَوِي.
 - ب. **تحديد الهدف العام للاستراتيجية:** تُحدَّد الهدف العام للاستراتيجية المقترحة في الآتي: تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لطلاب الصف الأول الثَّانَوِي ذوي السَّعَاتِ الْعَقْلِيَّةِ الْمُخْتَلِفَةِ عند دراستهم للفصلين المختارين، كما تمَّ تحديد الأهداف الإجرائية بدقة لكل درسٍ متضمناً مشروعاته المختلفة كما هو موضح في الدليل الإرشادي.
 - ج. **تحديد الفئة المستهدفة:** تحدَّدت الفئة المستهدفة في عينة من بين طلاب الصف الأول الثَّانَوِي ذوي السَّعَاتِ الْعَقْلِيَّةِ الْمُخْتَلِفَةِ (المرتفعة، والمنخفضة) بإحدى المدارس الثَّانَوِيَّة الحكومية بمدينة الطائف بالمملكة العربية السعودية.
 - د. **تحديد المحتوى العلمي:** تمَّ تحديد المحتوى العلمي المطلوب تعليمه وتنظيمه في ضوء أهداف الاستراتيجية المقترحة وفق التعلُّم القائم على المشروعات، والأنشطة الإثرائية المتصلة بالموضوعات ذات الصلة بالفصل الثالث (تركيب الذرة) والفصل الرابع (التفاعلات الكيميائية)، وذلك في ضوء الاطلاع على بعض أدبيات التربية ذات العلاقة بالبحث الحالي؛ كدراسة آل كاسي (2018م)؛ ودراسة الخضر (2022م)؛ ودراسة (Bell, 2010)؛ ودراسة إبراهيم (2014م). وبناءً على ذلك تمَّ تحديد محتوى الاستراتيجية المقترحة وفق التعلُّم القائم على المشروعات، ومراعاة ارتباطه المباشر بالأهداف، وواقع الطالب الذي يعيش فيه، وترتيب المادة العلمية ترتيباً منطقيّاً علميّاً، والتكامل بين موضوعات الاستراتيجية المقترحة؛ لتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين.

هـ. تحديدُ الخطة الزمنية للاستراتيجية: تمَّ تحديدها في ضوء آراء المحكِّمين بـ (10) أسابيع، بواقع (28) ساعةً حيث يوضح جدول (1) الخطة الزمنية لتدريس الفصلين الثالث (تركيب الذرة) والرابع (التفاعلات الكيميائية) من مُقرَّر الكيمياء بالصف الأول الثانوي باستخدام الاستراتيجية المقترحة وفق التعلُّم القائم على المشروعات.

جدول 1

الخطة الزمنية للإستراتيجية المقترحة في تدريس الكيمياء وفق التعلُّم القائم على المشروعات لتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين

م	الموضوع	الأسابيع	التدريس بالساعات
1	لقاء تمهيدي.	1	2
2	التعلُّم القائم على المشروعات.	2	2
3	أهمية تدريس الكيمياء وفق التعلُّم القائم على المشروعات لطلاب المرحلة الثانوية.	3	2
4	أبعاد التعلُّم القائم على المشروعات.	4	2
5	المشروعات التطبيقية لدروس الفصل الثالث (تركيب الذرة).	5	3
6	المشروعات التطبيقية لدروس الفصل الرابع (التفاعلات الكيميائية).	6	3
7	عرض مشروعات الفصل الثالث (تركيب الذرة).	7	3
8	عرض مشروعات الفصل الرابع (التفاعلات الكيميائية).	8	3
9	تقييم المشروعات.	9	6
10	لقاء ختامي وتطبيق مقياس مهارات القرن الحادي والعشرين كتنظيم ختامي.	10	2
المجموع		10	28 ساعة

و. تحديدُ طرق التدريس وأساليبه المستخدمة: تمَّ استخدام عددٍ من طرق التدريس وأساليبه الفرعية عند تنفيذ الاستراتيجية المقترحة لتُستخدم بيسرٍ وسهولة في إطار التعلُّم القائم على المشروعات، وطبيعة مادة الكيمياء مثل: التعلُّم التعاوني، والتعلُّم بالاكشاف، وحل المشكلات، والعصف الذهني، واستراتيجية فكر، وزاوج، وشارك، إضافة إلى أوراق عمل، وأنشطة إثرائية مختلفة في ضوء القراءات المتنوعة، وتكليفات مُقدَّمة للطلاب. وخطوات تنفيذها كما مُبيَّن بالدليل الارشادي، ويمكن تلخيصُ اجراءات تطبيق الاستراتيجية من قبل المعلم في الخطوات التالية:

- 1- وضعُ حُطة للعمل أسبوعياً لمدة (10) أسابيع ولمدة (28) ساعةً توضِّح: الأهداف، والمحتوي التدريسي والمشاريع، وكذلك عدد الطلاب؛ وذلك وفقاً لطبيعة المشروعات المُقدَّمة في مادة الكيمياء.
- 2- اختيارُ المكان المناسب (سواءً أكان فصلاً، أم مختبراً، أم مركزاً لمصادر التعلُّم) ثمَّ هيئته بحيث يستوعب الطلاب والأجهزة.
- 3- توفيرُ الأمان داخل حجرة النشاط من خلال تجنُّب التوصيلات الإضافية لأسلاك الحاسب الآلي.
- 4- إعدادُ أجهزة الحاسب الآلي اللازمة بكل مشروع والتأكد من اتصاله بشبكة الإنترنت.
- 5- تنظيمُ العمل بالصف من خلال تحديد طبيعة المشروع وخطوات تنفيذه.
- 6- تحديدُ الأهداف والمدة الزمنية المسموحة للطلاب في كل مشروع.
- 7- استخدامُ التقويم التكويني وبطاقات الملاحظة في أثناء ممارسة الطلاب للمشروعات مع ملاحظة أدائهم والتأكد من مشاركة جميع المتعلمين في العمل، وتقديم المساعدة والدعم اللازمين لهم.
- 8- يمكنُ السماح للمتعلمين بجلُسةٍ أو أكثر لتعويض تنفيذ المشروعات بدقة وإتقان.
- 9- توفيرُ إعلان لجميع الطلاب يتضمنُ القواعد التي يجب الالتزام بها في أثناء تنفيذ المشروع
- 10- كتابةُ التقرير النهائي واستخدام التقويم الختامي للمشروع.

ز. أساليب تقويم الاستراتيجية المقترحة: تمثَّلت أساليب تقويم الاستراتيجية في: التقويم القبلي، والتقويم التكويني، والتقويم النهائي، وبطاقة الملاحظة، ومقياس مهارات القرن الحادي والعشرين في أبعاده المختلفة التي تمَّ تحديدها؛ بهدف الحكم على مدى تحقُّق أهداف الاستراتيجية المقترحة وفق التعلُّم القائم على المشروعات.

ح. إعداد الدليل الإرشادي: تمَّ إعداد دليل إرشادي يُعتمدُ عليه في تنفيذ الاستراتيجية المقترحة وفق التعلُّم القائم على المشروعات، وبه خطة لتدريس موضوعات فصلي (تركيب الذرة، والتفاعلات الكيميائية)، والمشاريع المقترحة وفق موضوعات الدروس كما هو مُبيَّن في جدول (2)، وذلك من خلال الاطِّلاع على الدِّراسات السَّابقة والمصادر التي أُجريت في التدريس باستخدام التعلُّم القائم على المشروعات، مثل دراسة: (السعدي، 2017م؛ حسين، 2021م؛ Wanglang & Chatwattana, 2023)، وقد تضمَّن هذا الدليل إرشادات تفصيلية توضِّح للمعلِّم الدور الذي يقوم به في إدارة عملية التعلُّم، والتعليقات التي يُقدِّمها للطلاب قبل وفي أثناء استخدام الاستراتيجية المقترحة وفق التعلُّم القائم على المشروعات، وفكرة عن أدوات القياس التي يجب استخدامها بعد كل درسٍ من دروس الوحدة وكيفية تعليم المعلِّم طلابه من خلال استراتيجية التعلُّم القائم على المشروعات، ودور كلٍّ من المعلم والطالب في عملية التعلُّم.

جدول 2

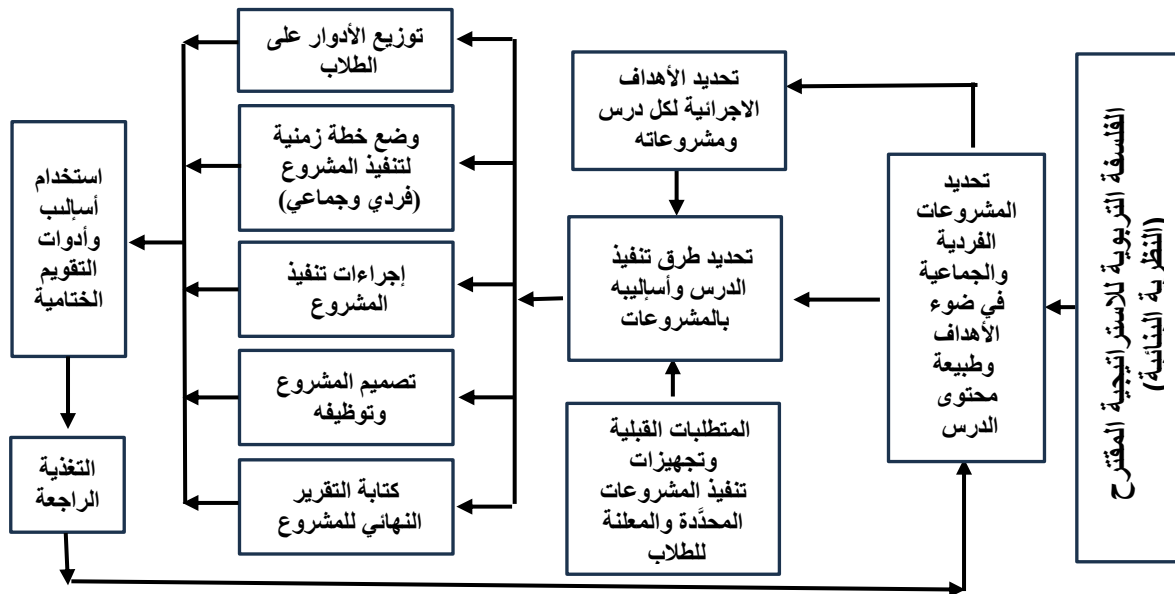
المشروعات المقترحة لموضوعات فصلي (تركيب الذرة، والتفاعلات الكيميائية) في مقرر الكيمياء بالصف الأول الثانوي

الفصل	موضوعات الدروس	اسم المشروع	نوعه	عدد المشروعات	الحصص
الثالث: تركيب الذرة	الأفكار القديمة للمادة	بحث في التسلسل التاريخي لتركيب المادة	جماعي	1	2
	تعريف الذرة	تصميم نموذج لتركيب الذرة وفق النظريات المختلفة	فردى	1	2
	كيف تختلف الذرات	تصميم نموذج لبعض الذرات المتأينة	فردى	1	2
	الأنوية غير المستقرة والتحلل الإشعاعي	إعداد بحث في النوية غير المستقرة والتحلل الإشعاعي	جماعي	1	2
الرابع: التفاعلات الكيميائية	التفاعلات الكيميائية	إجراء تجارب عملية لبعض التفاعلات الكيميائية	جماعي	2	2
	التفاعلات والمعادلات	صياغة بعض المعادلات الكيميائية وفق بعض التجارب لتصنيف التغيرات على المادة	فردى	1	2
	تصنيف التفاعلات الكيميائية	إعداد عروض تقديمية لتصنيف التفاعلات الكيميائية	فردى	1	2
	التفاعلات في المحاليل المائية	إعداد بحث وصفي عن التفاعلات الكيميائية	جماعي	1	2
المجموع	8	8	9	16	

ط. صدق الاستراتيجية والدليل الإرشادي للمعلِّم: بعد الانتهاء من إعداد الاستراتيجية المقترحة، والدليل الإرشادي للمعلم لتنفيذ الاستراتيجية المقترحة في صورته الأولى، تمَّ عرضه على مجموعة من المحكِّمين؛ بهدف التأكد من صلاحيته للتطبيق، ومناسبته لأهداف الاستراتيجية الإجرائية، ومحتواها، وصحة صياغة الأهداف، وأساليب التقويم وصحة المحتوى علمياً، وإخراج الاستراتيجية بشكلها النهائي. وقد تمَّ الأخذ بآراء المحكِّمين، وإجراء التعديلات اللازمة ومن ثمَّ الحلوص إلى الصورة النهائية للاستراتيجية المقترحة، وأصبحت بذلك صالحة للتطبيق. وفق المخطط التالي:

شكل 1

خطوات تنفيذ الاستراتيجية المقترحة وإجراءاتها (من إعداد الباحث)



وبانتهاء إعداد الاستراتيجية المقترحة تكون قد تمت الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة، وهو: ما صورة الاستراتيجية المقترحة وفق التعلُّم القائم على المشروعات في تدريس الكيمياء لتنمية مهارات القرن الواحد والعشرين لدى طلاب الصف الأول الثانوي ذوي السَّعات العقلية المختلفة (المرتفعة، والمنخفضة)؟.

إعداد أداتي البحث:

أولاً: إعداد مقياس مهارات القرن الحادي والعشرين لطلاب الصف الأول الثانوي: في ضوء الاطلاع على بعض أدبيات الدراسات السابقة (محمد، 2016م؛ الشمراني، 2020م؛ فتح الله، 2020م) تمَّ إعداد الاختبار وفقاً للخطوات التالية:

أ. الهدف من المقياس: هدف المقياس إلى قياس مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طلاب الصف الأول الثانوي، وهي: (التعاون، والإبداع (الابتكار)، والمرونة والتكيف، والقيادة والمسؤولية، والاتصال، والثقافة المعلوماتية، والتفكير الناقد، وحل المشكلات، والإنتاجية والمساءلة).

ب. صياغة مفردات المقياس: تمت صياغة مفردات المقياس بصورة جدلية تختلف حولها وجهات النظر في ضوء مقياس ليكرت (Likert) الثلاثي؛ لتحديد درجة الموافقة على العبارة المصاغة، وهي: (موافق بدرجة كبيرة، موافق بدرجة متوسطة، موافق بدرجة ضعيفة). وتكون الاختبار من (54) مفردة تشمل (8) مهارات أساسية من مهارات القرن الحادي والعشرين، ويمثّل الجدول التالي جدول مواصفات مقياس مهارات القرن الحادي والعشرين لطلاب الصف الأول الثانوي.

جدول 3

مواصفات مقياس مهارات القرن الحادي والعشرين لطلاب الصف الأول الثانوي

م	المهارة	عدد المفردات	م	المهارة	عدد المفردات
1	مهارة التعاون	4	2	مهارة الإبداع والابتكار	5
3	مهارة المرونة والتكيف	8	4	مهارة القيادة والمسؤولية	10
5	مهارة الاتصال	6	6	مهارة الثقافة المعلوماتية	5
7	مهارة التفكير الناقد وحل المشكلات	10	8	مهارة الإنتاجية والمساءلة	6

ج. التجربة الاستطلاعية: تمَّ تطبيقُ المقياس على عينة استطلاعية، عددُ أفرادها (30) طالبًا من طلاب الصف الأول الثانوي (بمدرسة الأمير عبد المجيد الثانوية)، من غير طلاب العينة الأصلية بإدارة تعليم الطائف، في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (1444هـ/2023م)؛ للتعرف إلى:

• صدقُ المقياس: تمَّ حسابُ صدق المقياس بالطُّرق الآتية:

أ. صدقُ المحكِّمين: استُخدِم صدقُ المحكِّمين للوقوف على صدق المقياس، بعرض المقياس على مجموعة من المحكِّمين لأخذ آرائهم من حيث: كفاية التعليمات المقدَّمة للطلاب للإجابة بطريقة صحيحة على المقياس، وصلاحيّة المفردات علميًا ولغويًا، ومناسبة المفردات لطلاب الصف الأول الثانوي، ومناسبة كل مفردة للمهارة التي وضعت لقياسها، وأي تعديلات أخرى يراها المحكِّمون، وقد اتفق المحكِّمون على: صلاحيّة المفردات، ومناسبتها، وسلامة المقياس.

ب. الصدقُ التكويني: تمَّ حسابُ الصدق التكويني لمقياس مهارات القرن الحادي والعشرين بحساب قيمة الاتساق الداخلي بين درجة المفردة في كل مهارة والدرجة الكلية للمهارة التي تنتمي إليها المفردة، والاتساق الداخلي بين درجة كل مهارة والدرجة الكلية للمقياس.

- الاتساقُ الداخلي لمفردات المقياس: تمَّ حسابُ صدق مفردات المقياس عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة المفردة في كل مهارة والدرجة الكلية للمهارة التي تنتمي لها المفردة، وحساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس، ويوضِّح جدولُ (4) معاملات صدق مفردات المقياس كما يلي:

جدول 4

معامل الارتباط بين درجة المفردة في كل مهارة والدرجة الكلية للمهارة التي تنتمي لها المفردة، وبين درجة المفردة والدرجة الكلية لمقياس مهارات القرن الحادي والعشرين (ن=30)

مفردات المقياس	معامل الارتباط بالمستوى	معامل الارتباط بالاختبار ككل	المهارة	مفردات المقياس	معامل الارتباط بالمستوى	معامل الارتباط بالاختبار ككل	المهارة
1	**0.816	**0.643	التعاون	28	**0.550	**0.580	الاتصال
2	**0.643	**0.637		29	**0.637	**0.522	
3	**0.600	**0.615	الإبداع والابتكار	30	**0.758	**0.530	الثقافة
4	**0.670	**0.463		31	**0.732	*0.424	
5	**0.767	**0.539		32	**0.730	**0.497	
6	**0.675	**0.483		33	**0.753	**0.561	
7	**0.722	**0.610		34	**0.683	**0.590	
8	**0.689	**0.475		35	**0.692	**0.467	
9	**0.669	**0.686		36	*0.437	**0.481	المعلوماتية
10	**0.535	*0.441	المرونة والتكيف	37	**0.613	**0.504	
11	**0.528	**0.482		38	**0.761	**0.601	
12	*0.444	*0.368		39	**0.586	**0.594	
13	**0.591	**0.506		40	**0.587	**0.555	
14	**0.628	**0.610		41	**0.748	**0.609	
15	**0.621	**0.598		42	**0.586	**0.465	المشكلات وحل
16	**0.561	*0.420	القيادة والمسؤولية	43	**0.554	**0.535	
17	**0.618	**0.555		44	**0.664	**0.613	
18	**0.540	**0.603		45	**0.685	**0.612	
19	**0.647	**0.606		46	**0.725	**0.650	
20	**0.710	**0.570		47	**0.572	**0.577	
21	**0.564	*0.462		48	**0.683	**0.506	الإنتاجية والمساءلة
22	**0.610	**0.486		49	**0.590	*0.415	
23	*0.385	**0.476		50	**0.519	*0.446	
24	**0.671	*0.425		51	**0.567	*0.447	
25	**0.674	**0.671		52	**0.744	*0.419	
26	**0.755	**0.668		53	**0.706	**0.572	
27	**0.563	**0.546		54	**0.626	**0.561	

(*) قيمة معامل الارتباط دالة عند مستوى (0,05)، (**) قيمة معامل الارتباط دالة عند مستوى (0,01)

- الاتساق الداخلي لمهارات المقياس: تمَّ حسابُ صدق مهارات المقياس عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل مهارة والدرجة الكلية للمقياس، ويوضح جدول (5) معاملات صدق مهارات المقياس كما يلي:

جدول 5

معامل الارتباط بين درجة كل مهارة والدرجة الكلية لمقياس مهارات القرن الحادي والعشرين (ن = 30)

المهارة	معامل الارتباط	المهارة	معامل الارتباط	المهارة	معامل الارتباط	المهارة	معامل الارتباط
التعاون	**0.859	المرونة والتكيف	**0.879	الاتصال	**0.750	التفكير الناقد وحل المشكلات	**0.892
الإبداع والابتكار	**0.798	القيادة والمسؤولية	**0.900	الثقافة المعلوماتية	**0.828	الإنتاجية والمساءلة	**0.763

** قيمة معامل الارتباط دالة عند مستوى 0.01

يتَّضح من الجدولين السابقين (4، 5) أنَّ جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى دلالة (0,05)، (0,01)؛ مما يُحقِّق الصِّدق التكويني لمقياس مهارات القرن الحادي والعشرين.

- الصِّدق التَّمييزي لمقياس مهارات القرن الحادي والعشرين: للتحقق من القدرة التمييزية لمقياس مهارات القرن الحادي والعشرين؛ تمَّ حسابُ الصِّدق التَّمييزي، بأخذ (27%) من الدرجات المرتفعة للعينة الاستطلاعية و(27%) من الدرجات المنخفضة للعينة الاستطلاعية، وتمَّ استخدام اختبار مان- ويتني اللابارامتري Test Mann-Whitney للتعرف إلى دلالة الفروق بين هذه المتوسطات، ويوضح جدول (6) نتائج الفروق بين المتوسطات الحسابية، وقيمة (Z) بين المجموعتين، وقد جاءت النتائج كما يلي:

جدول 6

الصدق التَّمييزي لمقياس مهارات القرن الحادي والعشرين لطلاب الصف الأول الثانوي

المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
مجموعة المستوى الميزاني المرتفع	8	12.50	100.00	3.363	دالة
مجموعة المستوى الميزاني المنخفض	8	4.50	36.00		عند مستوى 0.01

يتَّضح من جدول (6) وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) بين المستويين؛ مما يوضح أنَّ المقياس على درجة عالية من الصِّدق التَّمييزي.

- ثبات المقياس: تمَّ حسابُ ثبات مقياس مهارات القرن الحادي والعشرين من خلال:
أ. طريقة ألفا كرونباخ: تمَّ حسابُ معامل ألفا كرونباخ باستخدام برنامج (SPSS V.18) لكل مهارة من مهارات المقياس على حدة، وللمقياس ككل، كما هو موضح في جدول (7) الآتي:

جدول 7

معامل ألفا كرونباخ لمهارات مقياس مهارات القرن الحادي والعشرين لطلاب الصف الأول الثانوي (ن = 30)

المهارة	معامل ألفا كرونباخ	المهارة	معامل ألفا كرونباخ	المهارة	معامل ألفا كرونباخ
التعاون	0.702	القيادة والمسؤولية	0.812	التفكير الناقد وحل المشكلات	0.840
الإبداع والابتكار	0.745	الاتصال	0.782	الإنتاجية والمساءلة	0.707
المرونة والتكيف	0.725	الثقافة المعلوماتية	0.715	المقياس ككل	0.950

يُتَّضح من جدول (7) أن قيمة معامل الثبات لمقياس مهارات القرن الحادي والعشرين ككل ولكل مهارة من مهاراته تتراوح بين (0,702 – 0,950)، وهي قيمة مرتفعة، الأمر الذي يدل على ثبات المقياس، وإمكانية الوثوق في نتائجه.
ب. **طريقة التجزئة النصفية:** تمَّت تجزئة المقياس إلى نصفين متكافئين، تضمَّن القسم الأول: درجات الطلاب في المفردات الفردية، وتضمَّن القسم الآخر: درجات الطلاب في المفردات الزوجية، ثم قام الباحث بحساب معامل الارتباط بينهما، ويوضح جدول (8) النتائج التالية:

جدول 8

الثبات بطريقة التجزئة النصفية لمقياس مهارات القرن الحادي والعشرين (ن=30)

المفردات	العدد	معامل ألفا كرونباخ	معامل الارتباط	معامل الثبات لسبيرمان براون	معامل الثبات لجتمان
الجزء الأول	27	0.916	0.910	0.953	0.953
الجزء الثاني	27	0.904			

يُتَّضح من جدول (8) أنَّ قيمَ معامل ثبات المقياس لكلِّ من سبيرمان وبران ولجتمان تساوى (0.953)، وهي معاملات ثبات مرتفعة، وهذا يشيرُ إلى أن المقياس على درجة عالية من الثبات، ومن ثمَّ فإنَّه يُعطي درجةً من الثقة عند استخدامه أداةً للمقياس في البحث الحالي.

- **زمن تطبيق المقياس:** تمَّ تحديدُ الزمن اللازم لتطبيق المقياس عن طريق حساب المتوسط الحسابي للأزمنة التي استغرقتها كل طالب من طلاب العينة الاستطلاعية في الإجابة عن مفردات المقياس، وبناءً على ذلك فإن الزمن اللازم للإجابة عن مفردات المقياس هو (45) دقيقة.

ثانيًا: مقياسُ السَّعة العقلية (F.I.T. Figural Intersection Test) وتحديد المستويات: حيث تعدُّ السَّعة العقلية جزءًا من المخ الذي تتمُّ فيه معالجة المعلومات وتخزينها، والتفاعل بين المعلومات الجديدة والقديمة؛ ولهذا تقاسُ السَّعة العقلية باستخدام اختبار الأشكال المتقاطعة وهو اختبار ورقة وقلم جمعي يُستخدم لقياس السَّعة العقلية بكفاءة. وقد تمت ترجمة هذا المقياس وإعداده باللغة العربية وحساب صدقه وثباته على البيئة السعودية، وقام الشريف (1991م) بتطبيق المقياس على البيئة السعودية، وحساب معامل الثبات باستخدام التجزئة النصفية، وقد بلغ (0.88)، وفي دراسة السفياي (2010م) بلغ معاملُ الثبات باستخدام التجزئة النصفية (0.85)، ويتكوَّن الاختبارُ من (36) بندًا، إضافة إلى (6) فقرات تمهيدية تُستخدم بوصفها أمثلةً، ويتكوَّن كلُّ بند من بنود المقياس من مجموعتين من الأشكال الهندسية البسيطة مجموعة على الجهة اليمنى، تُسمَّى مجموعة العرض، والأخرى على الجهة اليسرى، تُسمَّى المجموعة الاختيارية، تحتوي مجموعة العرض على عددٍ من الأشكال المختلفة، كل شكلٍ منها منفصلٌ عن الآخر (غير متداخل)، أما الجهةُ الأخرى الاختيارية فتحتوي على الأشكال نفسها الموجودة في مجموعة العرض، لكنَّها مُرتَّبةً بشكلٍ متداخل، إذ توجد منطقة تقاطع مشتركة لكلٍ من هذه الأشكال يُطلق عليها (Common are of Intresection)، والمطلوب من المفحوص تظليل هذه المساحة المشتركة بين هذه الأشكال كما في الشكل التالي:

شكل 2

منطقة التقاء الأشكال المتقاطعة في مقياس السَّعة العقلية



حيث يُظهر هذا الشكل مجموعة العرض على اليمين، وفي الجهة اليسرى المجموعة الاختيارية، ويُلاحظ أن منطقة التقاء الأشكال مُظلَّلة، ويُستخدم في بعض الأحيان شكلاً غير موجود في مجموعة العرض؛ بوصفه عنصراً مُشْتَبِهاً (حلة والقرشي، 2011م)، وتحتوي كل مجموعة من الأشكال على فئات يمكن تمثيلها بعددٍ من الأشكال، ويمكن تمثيل ذلك في الجدول التالي:

جدول 9

فئات مقياس السعة العقلية (الأشكال المتقاطعة لجان باسكاليني) (F.I.T. Figural Intersection Test)

الفئة (عدد الأشكال)	عدد الأسئلة
2	5
3	5
4	6
5	5
6	5
7	5
9	5

ويتراوح عدد الأشكال الموجودة في العرض من (2: 9) أشكال، ومع زيادة عدد الأشكال في كل بندٍ من بنود المقياس تزداد صعوبة إيجاد منطقة التقاطع المشتركة (الشهري، 2018م). وتمَّ تحديد مستويات السعة العقلية لدى عينة البحث خلال تطبيق مقياس السعة العقلية (الأشكال المتقاطعة لبسكاليني F.I.T. Figural Intersection Test)؛ كون السعة العقلية جزءاً من المخ الذي تتم فيه معالجة المعلومات وتخزينها، والتفاعل بين المعلومات الجديدة والقديمة، على عينة البحث، وقوامها (60) طالباً، والمكوّنة من مجموعتين: تجريبية، وتحدّد تصنيف الطلاب كالآتي: (17) طالباً من ذوي السعة العقلية المنخفضة، و(13) طالباً من ذوي السعة العقلية المرتفعة، ومجموعة ضابطة (18) طالباً من ذوي السعة العقلية المنخفضة، و(12) طالباً من ذوي السعة العقلية المرتفعة. حيث تمَّ إجراء قياس قبلي داخل كل مجموعة، ثمَّ تعرضت المجموعة التجريبية فقط بتصنيفاتها للمتغير المستقل (الاستراتيجية المقترحة)، وبعد الانتهاء من التجربة تمَّ تطبيق أداة القياس بعددٍ على المجموعتين بتصنيفاتهما (مقياس مهارات القرن الحادي والعشرين، ومقياس السعة العقلية).

إجراءات تنفيذ تجربة البحث: تمَّ تنفيذ تجربة البحث وفق الخطوات التالية:

1. تكافؤ مجموعتي البحث: لبحث فاعلية المتغير المستقل (الاستراتيجية المقترحة وفق التعلُّم القائم على المشروعات) في المتغير التابع (مهارات القرن الحادي والعشرين) كان لابد من ضبط أهم المتغيرات الخارجية التي يمكن أن تؤثر على المتغيرات التابعة، وبهذا يمكن أن ننسب نتائج التغير في تلك المتغيرات إلى المتغير المستقل فقط، وتمثّلت تلك المتغيرات في المستوى الثقافي والاقتصادي، وتمَّ أخذ مجموعتي الدراسة من مدرسة تابعة لبيئة اجتماعية واحدة بإدارة الطائف التعليمية مما يمثّل مؤشراً على تقارب المستوى الثقافي والاقتصادي، والاجتماعي، ومن ثمَّ يمكن اعتبار أن المجموعتين متكافئتان في هذا المتغير.

2. تحديد مستوى مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطلاب: للتأكد من تكافؤ مجموعتي الدراسة في مهارات القرن الحادي والعشرين؛ تمَّ حساب قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لمقياس مهارات القرن الحادي والعشرين، قبل بداية التجربة على المجموعتين التجريبية والضابطة؛ بهدف الحصول على المعلومات القبليّة للتأكد من تكافؤ المجموعتين قبل تنفيذ التجربة، كما هو موضح في جدول (10) الآتي:

جدول 10

قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسط درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لمقياس مهارات القرن الحادي والعشرين

البعد	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت" المحسوبة	درجات الحرية	الدلالة (0.05)	α Sig
التعاون	التجريبية	30	5.83	1.53	1.401	58	غير دالة	0.167
	الضابطة	30	5.33	1.21				
الإبداع والابتكار	التجريبية	30	6.87	1.50	0.928	58	غير دالة	0.357
	الضابطة	30	7.20	1.27				
المرونة والتكيف	التجريبية	30	11.43	2.40	0.391	58	غير دالة	0.697
	الضابطة	30	11.67	2.22				
القيادة والمسؤولية	التجريبية	30	13.37	2.72	0.783	58	غير دالة	0.437
	الضابطة	30	12.83	2.55				
الاتصال	التجريبية	30	7.93	1.84	0.888	58	غير دالة	0.378
	الضابطة	30	8.33	1.65				
الثقافة المعلوماتية	التجريبية	30	6.13	1.25	0.313	58	غير دالة	0.755
	الضابطة	30	6.23	1.22				
التفكير الناقد وحل المشكلات	التجريبية	30	13.00	1.51	0.807	58	غير دالة	0.423
	الضابطة	30	13.30	1.37				
الإنتاجية والمساءلة	التجريبية	30	7.43	1.28	0.112	58	غير دالة	0.911
	الضابطة	30	7.40	1.00				
المقياس ككل	التجريبية	30	72.00	6.33	0.206	58	غير دالة	0.838
	الضابطة	30	72.30	4.86				

يُتضح من جدول (10) أنَّ قيمة (ت) غير دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0,05)؛ مما يدلُّ على تكافؤ المجموعتين في مهارات القرن الحادي والعشرين ككل، وفي كل مهارة على حدة؛ وذلك قبل تنفيذ تجربة الدراسة.

3-تنفيذ الاستراتيجية المقترحة وفق التعلُّم القائم على المشروعات: تمَّ تطبيقُ الاستراتيجية المقترحة وفق التعلُّم القائم على المشروعات على طلاب المجموعة التجريبية فقط للعام الدراسي (1444هـ/2023م) من قِبَل المعلم، باستخدام الدليل الإرشادي المعد لذلك، وقد اجتمع الباحثُ مع المعلِّم قبل بداية تطبيق الاستراتيجية المقترحة، وفق التعلُّم القائم على المشروعات؛ ليشرح له مهارات القرن الحادي والعشرين، وأهمية تنميتها عبر تدريس الفصل الثالث (تركيب الذرة) والفصل الرابع (التفاعلات الكيميائية) مع توضيح أساليب التدريس وطُرقه الفرعية والأنشطة عن كل أسبوع، وعدد ساعات التدريس المطلوبة في ضوء الخطة الزمنية للاستراتيجية والجلسات التدريسية، مع القيام بعددٍ من التجارب والأنشطة العلمية المتنوعة التي دُكرت سابقًا، أمَّا المجموعة الضابطة فقد تمَّ تطبيق طريقة التدريس المعتادة على طلابها عند تدريس الفصلين.

4-التطبيق البعدي لأداة البحث: تمَّ تطبيقُ أداة البحث، والمتمثلة في مقياس مهارات القرن الحادي والعشرين، بعد الانتهاء من تدريس الفصلين على المجموعتين (التجريبية التي درست باستخدام الاستراتيجية المقترحة، والضابطة التي درست باستخدام الطريقة المتبعة)؛ بهدف إجراء المعالجة الإحصائية المناسبة ورصد النتائج ومعالجتها إحصائيًا.

5- الأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات: تمَّ استخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، مستعيناً بالأساليب الإحصائية الآتية: اختبار (ت) لعينتين مستقلتين؛ للمقارنة بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس مهارات القرن الحادي والعشرين، واختبار (ت) لعينتين مرتبطتين؛ للمقارنة بين متوسط درجات التطبيقين القبلي والبعدي في مقياس مهارات القرن الحادي والعشرين. وحجم التأثير (η^2) لدراسة حجم تأثير المتغير المستقل في المتغير التابع؛ لمعرفة التباين في درجات المتغير التابع التي تُعزى إلى المتغير المستقل، واختبار مان- ويتني (Mann-Whitney Test) لحساب الفروق بين متوسطي رُتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في مقياس مهارات القرن الحادي والعشرين.

نتائج البحث ومناقشتها

أولاً: عرضُ النتائج المتعلقة بالفرض الأول: ينصُّ الفرض الأول على: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية (التي درست فصلي تركيب الذرة، والتفاعلات الكيميائية باستخدام الاستراتيجية المقترحة) والمجموعة الضابطة (التي درست الفصلين بالطريقة المتبعة) في التطبيق البعدي في مقياس مهارات القرن الحادي والعشرين ككل لصالح المجموعة التجريبية"؛ تمَّ استخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسط درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس مهارات القرن الحادي والعشرين ككل وفي كل مهارة على حدة، ولقياس حجم تأثير المعالجة التجريبية في مهارات القرن الحادي والعشرين، تمَّ حساب حجم التأثير (η^2)، والجدولان (11) و (12) يوضِّحان ذلك.

جدول 11

قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسط درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس مهارات القرن الحادي والعشرين ككل، وفي كل مهارة على حدة، وحجم التأثير.

البُعد	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	درجات الحرية	الدلالة (0,05)	2η
التعاون	التجريبية	30	10.43	1.10	14.015	58	0.01	0.772
	الضابطة	30	6.30	1.18				
الإبداع والابتكار	التجريبية	30	13.27	1.36	17.173	58	0.01	0.836
	الضابطة	30	7.77	1.10				
المرونة والتكيف	التجريبية	30	21.00	2.15	13.642	58	0.01	0.762
	الضابطة	30	12.90	2.44				
القيادة والمسؤولية	التجريبية	30	26.77	2.42	16.903	58	0.01	0.831
	الضابطة	30	15.33	2.81				
الاتصال	التجريبية	30	16.07	1.57	15.032	58	0.01	0.796
	الضابطة	30	9.37	1.87				
الثقافة المعلوماتية	التجريبية	30	13.40	1.16	13.018	58	0.01	0.745
	الضابطة	30	7.50	2.19				
التفكير الناقد وحل المشكلات	التجريبية	30	26.60	2.40	17.483	58	0.01	0.841
	الضابطة	30	15.80	2.38				

البُعد	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	درجات الحرية	الدلالة (0,05)	2η
الإنتاجية	التجريبية	30	16.00	1.49	22.123	58	0.01	0.894
والمساءلة	الضابطة	30	8.73	1.01				
المقياس ككل	التجريبية	30	143.53	12.62	23.815	58	0.01	0.907
	الضابطة	30	30	83.70	5.48			

جدول 12

قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس مهارات القرن الحادي والعشرين ككل، وفي كل مهارة على حدة، وحجم التأثير.

البعد	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الدلالة (0.05)	2η
التعاون	القبلي	30	5.83	1.53	13.623	29	0.01	0.865
	البعدي	30	10.43	1.10				
الإبداع والابتكار	القبلي	30	6.87	1.50	17.588	29	0.01	0.914
	البعدي	30	13.27	1.36				
المرونة والتكيف	القبلي	30	11.43	2.40	17.129	29	0.01	0.910
	البعدي	30	21.00	2.15				
القيادة	القبلي	30	13.37	2.72	16.774	29	0.01	0.907
والمسؤولية	البعدي	30	26.77	2.42				
الاتصال	القبلي	30	7.93	1.84	16.497	29	0.01	0.904
	البعدي	30	16.07	1.57				
الثقافة المعلوماتية	القبلي	30	6.13	1.25	22.610	29	0.01	0.946
	البعدي	30	13.40	1.16				
التفكير الناقد	القبلي	30	13.00	1.51	23.427	29	0.01	0.950
وحل المشكلات	البعدي	30	26.60	2.40				
الإنتاجية	القبلي	30	7.43	1.28	28.363	29	0.01	0.965
والمساءلة	البعدي	30	16.00	1.49				
المقياس ككل	القبلي	30	72.00	6.33	25.747	29	0.01	0.958
	البعدي	30	143.53	12.62				

يتَّضح من الجدولين (11) و(12) وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس مهارات القرن الحادي والعشرين ككل، وفي كل مهارة على حدة لصالح طلاب المجموعة التجريبية، وجاء حجم تأثير المعالجة التجريبية (2η) على مهارات القرن الحادي والعشرين ككل وفي كل مهارة على حدة ما بين (0,745 – 0,907)، كبيرة ومناسبة، ووجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي لمقياس مهارات القرن الحادي والعشرين ككل، وفي كل مهارة على حدة، وأنَّ حجم تأثير المعالجة التجريبية (2η) على مهارات القرن الحادي

والعشرين ككل، وفي كل مهارة على حدة تراوح ما بين (0.865 – 0.965)، وهي قيمة كبيرة ومناسبة ومقبولة علمياً، وهذا يدل على أنَّ نسبة كبيرة من الفروق تُعزى إلى المعالجة التجريبية؛ مما يدل على فاعلية تدريس الكيمياء باستخدام الاستراتيجية المقترحة وفق التعلُّم القائم على المشروعات في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين ككل، وفي كل مهارة من مهاراته. وبناءً على هذه النتيجة تمَّ قبول الفرض الأول، وقد يُعزى ذلك إلى أنَّ استخدام استراتيجية التعلُّم المقترحة تطبَّبت من الطالب التفاعل أكثر في المواقف التعليمية، والاندماج في العمل، والقيام بمهام متعددة ومتنوعة وممارسة كثير من المهارات الأكاديمية والحياتية التي لم تُتَح في تعليم الموضوعات نفسها لطلاب المجموعة الضابطة من خلال التعلُّم التقليدي، وهذا بدوره ساعد الطلاب في اكتساب مهارات القرن الحادي والعشرين، مثل: التعاون، والإبداع والابتكار، والإنتاجية، والاتصال، والثقافة المعلوماتية، والتفكير الناقد، وحل المشكلات عند المرور بخطوات تنفيذ المشروع وهذا يتفق مع الأدب التربوي، حيث أشار الزعبي (2006م) أنَّ المشروعات سواءً أكانت فردية أم جماعية يكتسب فيها الطالب خبرات تربوية وجرأة في العمل مع تقوية العلاقات الاجتماعية بين المتعلمين وتحمل المسؤولية أمام المدرسة وتوثيق الصلة بين المدرسة والمجتمع المحلي، كما حدَّد شبر وآخرون (2005م) أربعة أنماط من المشروعات هي: المشروعات البنائية والمشروعات الاستمعية، والمشروعات في صورة مشكلات، والمشروعات التي يُقصد منها كسب مهارة معينة وهذا هو ماتم مراعاته في الاستراتيجية المقترحة. والجدير بالذكر أنَّ هذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة (الباز، 2013م؛ ابراهيم، 2014م؛ الحربي والجبر، 2016م؛ سبيحي، 2016م؛ السعدي، 2017م؛ عوض، 2017م؛ الكاسي، 2018م؛ المنصور، 2018م؛ مهدي، 2018م؛ الغامدي والناجم، 2019م؛ Soha, & Osman, 2010; Hilton, 2010). التي أكدت أهمية التعليم القائم على المشروعات بالنسبة للتحصيل واكتساب المهارات، وارتفاع مستوى التفكير في أثناء العمل والممارسة الفعلية للتعلُّم، وأن ممارسة الطلاب لمهام عملية تطبيقية من شأنها تنمية بعض تلك المهارات، مع ممارسة أساليب متنوعة ومُعدَّدة للتقويم على نحوٍ متتابع، في أثناء المرور بإجراءات الاستراتيجية المقترحة، وتحقيق ممارسة أشكال التقويم المختلفة (المبدئي، والتكويني، والنهائي)، وأسهم بشكلٍ فعَّال في متابعة تقدُّم مستوى فهم الطلاب، وتطوير أدائهم في أثناء دراستهم لمحتوى الفصلين الثالث والرابع في مُقرَّر الكيمياء، مع مراعاة التنوع في الأساليب التدريسية والأنشطة والاستراتيجيات المقترحة لمواجهة الفروق الفردية بين الطلاب؛ مما انعكس بالإيجاب على أدائهم.

والجدير بالذكر أنَّ تلك النتائج جاءت لتؤكد أدبيات ودراسات كثيرة، مثل: دراسة (Wanglang & Chatwattana, 2023) التي خلصت إلى أنَّ التعلُّم بالمشروعات نَمَّى قدرات الطلاب على الابتكار والإبداع في مجال مُقرَّراتهم الدراسية، كما اتفقت هذه النتائج مع دراساتٍ أخرى، مثل: دراسة كلٍّ من: (بركات، 2013م؛ محمود، 2015م؛ زيود، 2016م؛ الحياصات، 2017م؛ السعدي، 2017م؛ عوض، 2017م؛ وعودة ووادي، 2022م)، التي خلصت إلى فاعلية التعلُّم القائم على المشروعات في تنمية عديدٍ من المهارات لدى المتعلمين.

ثانياً: عرض النتائج المتعلقة بالفرض الثاني: نصَّ السؤال الثاني من أسئلة البحث على "ما فاعلية تدريس الكيمياء باستخدام استراتيجية مُقترحة وفق التعلُّم القائم على المشروعات في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طلاب الصف الأول الثانوي ذوي السَّعات العقلية المختلفة (المرتفعة، والمنخفضة)؟"، وللإجابة عن هذا السؤال تم صياغة الفرض التالي: "تسهم الاستراتيجية المقترحة وفق التعلُّم القائم على المشروعات بشكلٍ فعَّالٍ في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين ككل، وفي كل مهارة من مهاراته لدى طلاب الصف الأول الثانوي"، ولاختبار صحة هذا الفرض تمَّ حساب نسبة الكسب المعدلة لـ (Blake)، في مهارات القرن الحادي والعشرين ككل، وفي كل مهارة من مهاراته لدى طلاب الصف الأول الثانوي، ويوضح جدول (13) ذلك.

جدول 13

نسبة الكسب المعدلة لـ *Blake*، في مهارات القرن الحادي والعشرين ككل، وفي كل مهارة من مهاراته لدى طلاب الصف الأول الثانوي

المهارات	متوسط التطبيق القبلي	متوسط التطبيق البعدي	النهاية العظمى للاختبار	درجة الكسب*	نسبة الكسب المعدلة لـ <i>Blake</i>
التعاون	5.83	10.43	12	4.60	1.57
الإبداع والابتكار	6.87	13.27	15	6.40	1.70
المرونة والتكيف	11.43	21.00	24	9.57	1.62
القيادة والمسؤولية	13.37	26.77	30	13.40	1.75
الاتصال	7.93	16.07	18	8.14	1.77
الثقافة المعلوماتية	6.13	13.40	15	7.27	1.85
التفكير الناقد وحل المشكلات	13.00	26.60	30	13.60	1.76
الإنتاجية والمساءلة	7.43	16.00	18	8.57	1.82
المقياس ككل	72.00	143.53	162	71.53	1.73

*درجة الكسب = (متوسط التطبيق البعدي - متوسط التطبيق القبلي).

يتَّضح من جدول (13) أنَّ قيم نسبة الكسب المعدلة لـ بلاك في مهارات القرن الحادي والعشرين ككل، وفي كل مهارة أكبر من القيمة (1.2) التي اقترحها بلاك للحكم على فاعلية المعالجة التجريبية؛ مما يشير إلى أنَّ المعالجة التجريبية فعَّالةً بنسبة كبيرة في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين ككل، وفي كل مهارة، لدى مجموعة الدراسة. وقد يرجع ذلك إلى طبيعة الاستراتيجية المقترحة وتضمينها مجموعة من المشروعات التي تنسجم مع محتوى الفصلين المختارين وساعدت الطلاب على التَّمَتُّع بإنجاز المشروعات بكل إتقان وتنمية المتعة العقلية والإبداع؛ وبناءً على هذه النتيجة تمَّ قبولُ الفرض الثاني؛ وقد يُعزى هذا إلى دور التعلُّم القائم على المشروعات في جعل التعلُّم أكثر جاذبية، الأمر الذي ساعد الطلاب على بناء معلوماتهم بأنفسهم، ووفقاً لما أشار إليه الجوادي (2009م) من أنَّ البنائية والبنائية الاجتماعية وظيفتها في المشروع الاهتمام بتوفير الفرصة للطلاب لكي يبنوا معارفهم بأنفسهم، مع ممارسة الطلاب إجراءات تنفيذ المشروعات العلمية، وممارسة مهارات عديدة بشكلٍ واقعي، كما أنَّ التطبيق العملي في أثناء تنفيذ الطلاب لمشروعاتهم ساعد الطلاب في بناء مهارات عديدة ناجحة، واكتساب الثقة بالنفس وتحمل المسؤولية.

والجدير بالذكر أنَّ هذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة كلٍّ من (الباز، 2013م؛ الحربي والجبر، 2016م؛ سبحي، 2016م؛ السعدي، 2017م؛ عوض، 2017م؛ الكاسي، 2018م؛ المنصور، 2018م؛ مهدي، 2018م؛ الغامدي والناجم، 2019م؛ Soha, & Osman, 2010; Hilton, 2010) كما تتفق مع دراسة الخضر (2022م) التي كشفت عن فاعلية استراتيجية مُقترحة لتدريس العلوم في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين في الكويت، في حين تتفق بصورة جزئية مع دراسة إبراهيم (2014م) التي أشارت إلى فاعلية استراتيجية مُقترحة في ضوء نموذج التعليم بالقرن الحادي والعشرين لتنمية بعض المهارات الحياتية المرتبطة بتعليم الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية في مصر.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالفرض الثالث: نصَّ السُّؤال الثالث على "ما طبيعة الفروق في درجات مهارات القرن الحادي والعشرين بين الطلاب منخفضي السَّعة العقلية والطلاب مرتفعي السَّعة العقلية بالصف الأول الثانوي؟، وللإجابة عن هذا

السؤال تم صياغة الفرض التالي: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين متوسطات رتب درجات الطلاب منخفضي السَّعة العقلية والطلاب مرتفعي السَّعة العقلية بالمجموعة التجريبية في اختبار مهارات القرن الحادي والعشرين." ولاختبار صحة هذا الفرض، تمَّ استخدام اختبار مان- ويتني Mann-Whitney Test لدلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لمقياس مهارات القرن الحادي والعشرين ككل، وفي كل مهارة على حدة، تُعزى إلى متغير السَّعة العقلية لكل من (منخفض السَّعة، ومرتفع السَّعة)، ويوضح جدول (14) التالي ذلك.

جدول 14

نتائج اختبار مان- ويتني Mann-Whitney Test لدلالة الفرق بين متوسطات رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لمقياس مهارات القرن الحادي والعشرين ككل، وفي كل مهارة على حدة تُعزى إلى متغير السَّعة العقلية لكل منهم (منخفض/مرتفع)

المستوى الدلالة	قيمة "Z"	قيمة "U"	متوسط الرتب	مجموع الرتب	العدد	السعة	البعد
0.01	4.447	8.00	161.00	9.47	17	منخفضة	التعاون
			304.00	23.38	13	مرتفعة	
0.01	4.742	0.00	153.00	9.00	17	منخفضة	الإبداع والابتكار
			312.00	24.00	13	مرتفعة	
0.01	4.725	0.00	153.00	9.00	17	منخفضة	المرونة والتكيف
			312.00	24.00	13	مرتفعة	
0.01	4.791	0.00	153.00	9.00	17	منخفضة	القيادة والمسؤولية
			312.00	24.00	13	مرتفعة	
0.01	4.819	0.00	153.00	9.00	17	منخفضة	الاتصال
			312.00	24.00	13	مرتفعة	
0.01	4.651	3.00	156.00	9.18	17	منخفضة	الثقافة المعلوماتية
			309.00	23.77	13	مرتفعة	
0.01	4.726	0.00	153.00	9.00	17	منخفضة	التفكير الناقد وحل المشكلات
			312.00	24.00	13	مرتفعة	
0.01	4.629	3.00	156.00	9.18	17	منخفضة	الإنتاجية والمساءلة
			309.00	23.77	13	مرتفعة	
0.01	4.651	0.00	153.00	9.00	17	منخفضة	المقياس ككل
			312.00	24.00	13	مرتفعة	

يتَّضح من جدول (14) وجود فروق دالة إحصائية عند مستوي (0.01) بين متوسطات رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لمقياس مهارات القرن الحادي والعشرين ككل، وفي كل مهارة على حدة، تُعزى إلى متغير السَّعة العقلية لكل منهم (منخفض/مرتفع) لصالح الطلاب ذوي السعة العقلية المرتفعة؛ وبالتالي تمَّ رفض الفرض الصَّفرى، وقبول الفرض البديل، الذى ينصُّ على "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) بين متوسطات رتب درجات الطلاب منخفضي السَّعة العقلية والطلاب مرتفعي السَّعة العقلية بالمجموعة التجريبية في مقياس مهارات القرن الحادي والعشرين؛ لصالح الطلاب ذوي السَّعة العقلية المرتفعة"، ويوضح جدول (15) المتوسطات والانحرافات المعيارية

لدرجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لمقياس مهارات القرن الحادي والعشرين ككل وفي كل مهارة على حدة، وفقاً لمتغير السَّعة العقلية لكلٍ منهم (منخفض/مرتفع).

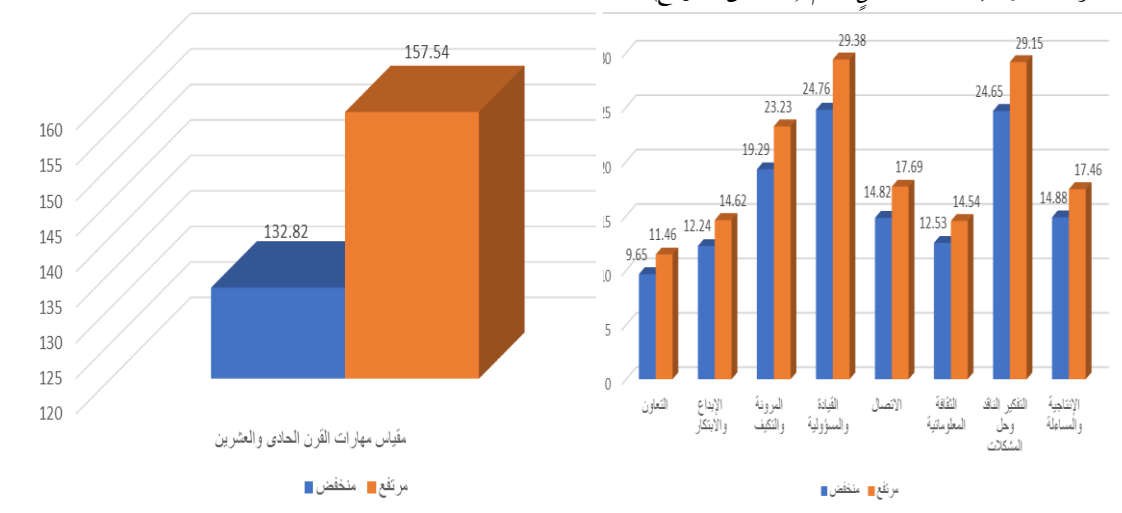
جدول 15

المتوسَّطات والانحرافات المعيارية لدرجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لمقياس مهارات القرن الحادي والعشرين ككل، وفي كل مهارة على حدة، وفقاً لمتغير السَّعة العقلية لكلٍ منهم (منخفض/مرتفع)

المهارات	السعة العقلية المنخفضة (ن=17)		السعة العقلية المرتفعة (ن=13)	
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
التعاون	9.65	0.61	11.46	0.66
الإبداع والابتكار	12.24	0.75	14.62	0.51
المرونة والتكيف	19.29	0.85	23.23	0.83
القيادة والمسؤولية	24.76	0.56	29.38	0.77
الاتصال	14.82	0.73	17.69	0.48
الثقافة المعلوماتية	12.53	0.62	14.54	0.52
التفكير الناقد وحل المشكلات	24.65	0.70	29.15	0.90
الإنتاجية والمساءلة	14.88	0.70	17.46	0.78
المقياس ككل	132.82	2.10	157.54	2.07

شكل 3

الفروق بين متوسَّطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لمقياس مهارات القرن الحادي والعشرين ككل، وفي كل مهارة على حدة، وفقاً لمتغير السَّعة العقلية لكلٍ منهم (منخفض/مرتفع)



يوضِّح جدول (15) وشكل (3) المتوسَّطات والانحرافات المعيارية لدرجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لمقياس مهارات القرن الحادي والعشرين ككل، وفي كل مهارة على حدة، وفقاً لمتغير السَّعة العقلية لكلٍ منهم (منخفض/مرتفع). وجاءت نتائج الفرض الثالث لتوضِّح أنه: يوجد فرق دالٌّ إحصائيًا عند مستوي (0.01) بين متوسَّطات رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لمقياس مهارات القرن الحادي والعشرين ككل، وفي كل مهارة على حدة، ويُعزى ذلك إلى متغير السَّعة العقلية لكلٍ منهم (منخفض/مرتفع) لصالح الطلاب ذوي السَّعة العقلية المرتفعة،

مما يؤكّد ارتفاع مستوى البَيعَة العقلية لدى الطلاب في أثناء ممارستهم استراتيجيات التعلُّم التفاعلية والإيجابية؛ كالتعلُّم القائم على المشروعات بما يوفّره من بيئة تعليمية كاملة متنوعة، والأنشطة والمثيرات، مع عرض المعلومات بصورة مُيسّرة، ومخاطبتها عديداً من الحواس لدى الطالب، فساعدت على معالجة المعلومات في الذاكرة العاملة (البَيعَة العقلية)، وربما يُعزّي الأمر أيضاً إلى عرض موضوعات الفصلين (تركيب الذرة، والتفاعلات الكيميائية) لبعض القضايا والمشكلات الكيميائية التي يتعرض لها الطلاب في واقعهم الفعلي، مما ساعدهم على الإلمام بطبيعة هذه المشكلات والتعرّف إلى أبعادها، ومعرفة أسبابها، والسّعي إلى اتخاذ القرار المناسب حيالها؛ مما أسهم في تنمية مهارة تحديد المشكلات لدى الطلاب، خاصةً الطلاب ذوي البَيعَة العقلية المرتفعة، ممن يملكون قدرةً كبيرةً على فهم المعلومات واستيعابها واكتساب المهارات ومنها مهارات القرن الحادي والعشرين المحددة في هذا البحث، وتتفق هذه النتائج مع دراسة (البناء، 2000م؛ محمد، 2016م).

كما تتفق مع ما جاءت به دراسة ربيع (2008م) من نتائج حول دور البَيعَة العقلية في إنجاز الطالب لما يُقدّم له من مهام تعليمية، يُمارس فيها عديداً من الجوانب المعرفية والمهارية، وضرورة الاهتمام بها؛ لأن تنظيم المعلومات التي تمر خلال الذاكرة العاملة للطلاب؛ يؤدي إلى مساعدتهم على معالجة المعلومات بمستوى أكثر فاعلية. كما تتفق تلك النتائج مع نتائج دراسة حلة (2011م) بصورة جزئية، التي خلصت إلى أنّ البَيعَة العقلية العالية للطلّبات المتفوقات كانت ذات علاقة بالتحصيل الأكاديمي لديهنّ.

التوصيات: بناءً على ما خلُص إليه هذا البحث من نتائج، فإنه يوصي بما يلي:

1. تنظيم محتوى مناهج العلوم الطبيعية بالمرحلة الثّانوية في ضوء مهارات القرن الواحد والعشرين.
2. عقد دورات تدريبية لمُعَلِّمي العلوم الطبيعية لتنمية مهارات القرن الواحد والعشرين باستخدام المشروعات.
3. الاهتمام بتوظيف استخدام الاستراتيجية المقترحة في تنمية مهارات الأداء التدريسي لدى مُعَلِّمي الكيمياء.

المقترحات: بناءً على نتائج البحث، يُقترح مُستقبلاً القيام بالدراسات التالية:

1. برنامج إثرائي قائم على مدخل العلوم المتكاملة (STEM) في مادة الكيمياء لتنمية مهارات القرن الواحد والعشرين لدى الطلاب ذوي البَيعَة العقلية المختلفة بالمرحلة الثّانوية.
2. وحدة مُقترحة قائمة على مهارات القرن الواحد والعشرين في الفيزياء لتنمية التفكير الإبداعي لدى طلاب الصف الثاني الثّانوي.
3. درجة تضمين محتوى كُتُب الكيمياء لمهارات القرن الواحد والعشرين وفق رؤية المملكة (2030).

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- إبراهيم، إبراهيم بن رفعت. (2014م). فاعلية استراتيجية مقترحة في ضوء نموذج التعليم بالقرن الحادي والعشرين لتنمية بعض المهارات الحياتية المرتبطة بتعليم الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة تربويات الرياضيات*، مصر، 4(17)، 6-52.
- آل كاسي، عبد الله بن علي. (2018م). مستوى تمكن طلاب جامعة الملك خالد الدارسين للعلوم من مهارات التجريب العلمي في ضوء متطلبات تربية القرن الحادي والعشرين. *رسالة التربية وعلم النفس*، السعودية، 60(60)، 91-116.
- الأمير، يسري محمد. (2023م). تطوير مناهج العلوم في ضوء مبادئ مناهج التميّز لتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين واليقظة العقلية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة كلية التربية بالمنصورة*، 4(121)، 2249-2295.

أمين، زينب محمد؛ مبارز، منال، سيد، نهي. (2016م). التفاعل بين السعة العقلية ومستوى الحاجة المعرفية في بيئة التعلُّم التشاركي وعلاقته بتنمية مهارات إنشاء المستودعات الرقمية لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية، (3)، 149-97.

البابلي، بلقيس محمد إسماعيل. (2021م). استخدام التعلُّم القائم على المشروعات لتنمية بعض مهارات القرن الحادي والعشرين في مادة العلوم لتلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة بحوث كلية البنات، جامعة عين شمس، 11(2)، 58-40.

الباز، مروة محمد. (2013م). تطوير منهج العلوم للصف الثالث إعدادي في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين. مجلة التربية العلمية، 16(6)، 49-7.

بركات، زياد سعيد. (2013م). فاعلية استراتيجية التعلُّم بالمشاريع في تنمية مهارات تصميم الدارات المتكاملة لدى طلبة الصف العاشر الأساسي. [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.

البلوشية، خديجة؛ أمبوسعيد، عبد الله؛ البلوشي، سليمان. (2018م). أثر تدريس العلوم بالاستراتيجيات المحفزة للتشعب العصبي في أداء طلبة الصف الثامن الأساسي في متغيري سعة الذاكرة العاملة البصرية المكانية والعامل اللغوية. المجلة الأردنية في العلوم التربوية. 3 (14)، 252-239.

البناء، حمدي عبد العظيم. (2000م). فاعلية التدريس باستراتيجيات المتشابهات في التحصيل وحل المشكلات الكيميائية لدى طلاب المرحلة الثانوية في ضوء بعض المتغيرات العقلية. المؤتمر العلمي الرابع. التربية العلمية للجميع. الجمعية المصرية للتربية العلمية. الإسماعيلية، 31 يوليو - 3 أغسطس، (2)، 664-663.

ترلينج، بيرني؛ فادل، تشارلز. (2013م). مهارات القرن الحادي والعشرين: التعلُّم للحياة في زمننا. ترجمة: بدر بن عبد الله الصالح، الرياض، النشر العلمي والمطابع.

الجوادي، رياض علي. (2009م). دليلك إلى التعليم بالمشروع من أجل تعلم فعال. دراسات في التطوير التربوي. (ط2). الرياض، دار كنوز إشبلي للنشر والتوزيع.

الحري، عبد الكريم بن عبد الله؛ الجبر، جبر بن محمد. (2016م). وعي معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية بمهارات الطلاب للقرن الحادي والعشرين. المجلة التربوية الدولية المتخصصة. الأردن. 5(5)، 38-24.

حسين، سماح محمد. (2021م). استخدام التعليم القائم على المشروعات الإلكترونية التشاركية المدعومة بتطبيقات الجوجل التعليمية في تدريس التربية البيئية لتنمية التحصيل وبعض عادات العقل لدى طلاب الدراسات العليا. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط. مصر. 12(27)، 42-2.

حلة، عزة محمد؛ القرشي، خديجة ضيف الله. (2011م). مستويات تجهيز المعلومات وعلاقتها بالسعة العقلية لدى طلاب وطالبات جامعة الطائف. بحوث ومقالات. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، السعودية. (4)، 561-584.

حلة، عزة. (2011م). السعة العقلية وعلاقتها بأسلوب الاعتماد/الاستقلال والتحصيل الأكاديمي لدى طالبات المرحلة المتوسطة ذوات صعوبات التعلُّم المتفوقات والعاديات. مجلة بحوث التربية النوعية. 19، (201)، 89-65.

الحميري، عبد القادر بن عبد الله. (2014م). دور طرق تدريس العلوم في تنمية القيم الأخلاقية لدى طلاب المرحلة الثانوية بتبوك في ضوء تحولات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين. مجلة التربية العلمية، مصر، 4(17)، 157-183.

الحياصات، محمد عبد الرزاق محمد. (2017م). برنامج مقترح في العلوم قائم على مدخل التعلُّم بالمشروع ونظرية الذكاءات المتعددة وأثره في تنمية بعض قدرات الذكاء العلمي والمهارات الحياتية لتلاميذ المرحلة الأساسية بالأردن. *مجلة العلوم التربوية*. 3(1)، 263-310.

الخضر، مريم بدر عبد الرحمن. (2022م). فاعلية استراتيجية مقترحة لتدريس العلوم في تنمية بعض مهارات القرن الحادي والعشرين لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة الكويت. *دراسات تربوية واجتماعية، جامعة حلوان*، (28)، 130-177.

ربيع، أنهار علي. (2008م). أثر التفاعل بين بعض تصميمات برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط وأسلوب التعلُّم والسعة العقلية على تنمية التحصيل واكتساب مستويات تعلم المفاهيم. [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة عين شمس.

رواشدة، سميرة أحمد. (2018م). فاعلية برنامج تدريبي لمعلمي العلوم مستند إلى معايير الجيل القادم في تنمية الممارسات العلمية والهندسية والكفاءة الذاتية لديهم في الأردن [رسالة دكتوراه غير منشورة]. كلية الدراسات العليا، جامعة العلوم الإسلامية العالمية.

الرواضية، خالد هارون. (2021م). درجة امتلاك المعلمين في محافظة معان لمهارات القرن الحادي والعشرين وعلاقتها بمدى اكتساب الطلبة لها من وجهة نظر المعلمين. *مجلة جامعة الحسين بن طلال*. 7(4)، 360-393.

الزعي، ابراهيم أحمد. (2006م). طرق التدريس العامة (مهارات واستراتيجيات)، دار المسار.

زيد، أسامة محمد أنيس. (2016م). واقع استخدام التعلُّم القائم على المشاريع في المدارس الحكومية من وجهة نظر معلمي العلوم في محافظة جنين. [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية التربية. جامعة النجاح الوطنية. فلسطين.

سبحي، نسرين. (2016م). مدى تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في مقرر العلوم المطور للصف الأول متوسط بالمملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم التربوية*. 1(1)، 9-44.

السعدي، محمد عبيد محمد. (2017م). فاعلية استخدام استراتيجية التعلُّم القائم على المشروعات في تنمية بعض مهارات التفكير فوق المعرفي والتفكير الإبداعي لتدريس العلوم لطلاب الصف الثالث المتوسط في محافظة بيشة. [رسالة دكتوراه غير منشورة] كلية التربية. جامعة أم القرى.

السفياني، نايف عتيق عبد الله. (2010م). أثر استخدام دورة التعلُّم في تدريس الفيزياء على تنمية التحصيل الدراسي ومهارات التفكير الابتكاري لدى طلاب الصف الأول الثانوي. [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة أم القرى.

السليتي، فراس. (2015م). استراتيجيات التدريس المعاصرة. عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع.

شبر، خليل ابراهيم؛ جامل، عبد الرحمن، أبو زيد، عبد الباقي. (2005م). أساسيات التدريس. دار المناهج للنشر والتوزيع.

الشريف، محمد أحمد (1991م). علاقة السعة العقلية بالتحصيل الجغرافي لتلاميذ المرحلة المتوسطة. *رسالة الخليج*، (44)، 131-156.

شلي، نوال محمد. (2014م). إطار مقترح لدمج مهارات القرن الحادي والعشرين في مناهج العلوم بالتعليم الأساسي في مصر. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*. الأردن، 10(3)، 1-33.

الشمراي، صالحة سعيد محمد. (2020م). أثر استخدام استراتيجية التعلُّم القائم على المشروعات في تدريس الفيزياء على تنمية مهارات القرن الواحد والعشرين لدى طالبات الصف الأول الثانوي. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس (ASEP)*. (124)، 150-170.

الشهراني، نحاء فايز هويدى. (2020م). فاعلية استراتيجية التعلُّم بالمقلوب في تدريس الفيزياء لتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طالبات الصف الثاني الثانوي. مجلة البحث العلمي في التربية، (21)، 250-283.

الشهراني، ندى محمد عبد الرحمن. (2018م). أثر استخدام خرائط التفكير في تدريس الفيزياء على تنمية مهارات التفكير الابتكاري لدى طالبات الصف الثاني الثانوي ذوات السَّعات العقلية المختلفة بمحافظة بيشة. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة بيشة.

صالح، ولاء صالح مجاهد. (2022م). فاعلية تدريس وحدة مطورة من منهج العلوم في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، (118)، 774-808.

ضايح، عايد خضير. (2022م). مهارات القرن الحادي والعشرين في كتاب الكيمياء للصف السادس العلمي/الإحيائي ومدى امتلاك المدرسين لها. مجلة جامعة الأنبار للعلوم الإنسانية. 3 (19)، 3019-3041.

العبد، بماء أحمد. (2017م). رؤية 2030 ومستقبل المملكة العربية السعودية. الجنادرية للنشر والتوزيع.

عطيو، محمد نجيب. (2013م). طرق تدريس العلوم بين النظرية والتطبيق، القاهرة، دار الفكر العربي.

عقل، مجدي سعيد. (2003م). فاعلية استراتيجية التعلم بالمشاريع الإلكترونية في تنمية مهارات تصميم عناصر التعلم لدى طلبة الجامعة الإسلامية. [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية. غزة. فلسطين.

عودة، محمد فؤاد؛ وادي، آلاء رمزي. (2022م). فاعلية برنامج قائم على التعلُّم بالمشروع المدعم بالحل الإبداعي للمشكلة في مبحث العلوم لتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طالبات الصف السابع الأساسي في فلسطين. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 130 (3)، 35-66.

عوض، أسماء عبد الكريم. (2017م). أثر تدريس علوم الأرض والبيئة باستخدام استراتيجية التعلُّم القائم على المشروع في تحصيل طالبات الصف الأول الثانوي العلمي وتفكيرهن البصري- المكاني. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الشرق الأوسط. الغامدي، أماني خلف؛ الناجم، أماني سعد. (2019م). مهارات معلمات مرحلة الطفولة المبكرة في القرن الحادي والعشرين (دراسة تنبؤية). مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية. 28 (6)، 546-572.

الغريب، محمود صلاح محمود؛ عبد السلام، عبد السلام مصطفى؛ عبد الحميد، عبد العزيز طلبة. (2015م). استراتيجية مقترحة للتعلم الإلكتروني في ضوء بعض النظريات المعرفية لتنمية التحصيل وبعض مهارات التفكير في مادة الكيمياء لدى طلاب المرحلة الثانوية. دراسات عربية في التربية وعلم النفس. (64)، 115-134.

فتح الله، أميرة محمد زكي. (2020م). برنامج في العلوم قائم على مرآط التعلُّم التكنولوجية لتنمية بعض مهارات القرن الحادي والعشرين لدى التلاميذ المعاقين سمعياً بالمرحلة الإعدادية. [رسالة دكتوراة غير منشورة]. جامعة بنها. مصر.

لاشين، سمر. (2009م). فاعلية نموذج التعلُّم القائم على المشروعات في تنمية مهارات التنظيم الذاتي والأداء الأكاديمي في الرياضيات. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس. المركز القومي لامتحانات والتقييم التربوي. جامعة عين شمس. (151)، 135-167.

لقمان، أبكر يعقوب آدم؛ أونبا، سيف الدين إدريس. (2021م). مدى تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في مقررات الكيمياء بالمرحلة الثانوية في السودان. مجلة كلية الآداب، (17)، 156-181.

محمد، داليا محمد همام. (2012م). فاعلية برنامج قائم على طريقة المشروع في تنمية بعض مهارات ما وراء المعرفة لدى أطفال الروضة. [رسالة دكتوراة غير منشورة]. جامعة القاهرة.

محمد، هبه محمد عبدالنظر. (2016م). فاعلية برنامج قائم على المحطات العلمية في تنمية التحصيل ومهارات القرن والعشرين لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية المتفوقين عقليا ذوي صعوبات تعلم الرياضيات. *مجلة تربويات الرياضيات*، مصر، 10(20)، 48-91.

محمود، أزهار ياسين عبد الرحيم. (2015م). فاعلية التعلُّم القائم على المشروعات في تدريس التربية الأسرية لتنمية بعض المهارات الحياتية لدى طالبات الصف الثاني ثانوي. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة طيبة.
ملحم، أماني. (2017م). درجة توافر مهارات القرن الحادي والعشرين في مقرر التكنولوجيا للمرحلة الأساسية العليا ودرجة امتلاك الطلبة لتلك المهارات [رسالة دكتوراة غير منشورة]. جامعة النجاح.
المنصور، عرين سليمان. (2018م). درجة تضمين كتب العلوم لمرحلة التعليم الأساسي في الأردن لمهارات القرن الحادي والعشرين. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة آل البيت.
مهدي، حسن ربحي. (2018م). فاعلية استراتيجية في التعلُّم الذكي تعتمد على التعلُّم بالمشروع وخدمات قوقل في إكساب الطلبة المعلمين في جامعة الأقصى بعض مهارات القرن الحادي والعشرين. *مجلة العلوم التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود*. الرياض، 1(30)، 101-126.

المومني، أمل. (2016م). تصور مقترح لتدريس العلوم في الأردن في ضوء الجيل الجديد من معايير العلوم (NGSS). [رسالة دكتوراة غير منشورة]. جامعة اليرموك.

هنداوي، عماد محمد. (2020م). أثر استخدام استراتيجية التعلُّم الخدمي في تعلم الكيمياء لتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطلاب معلمي الكيمياء بكلية التربية. *المجلة المصرية للتربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية*، 3(23)، 151-195.

يونس، وفاء محمود. (2011م). أثر استخدام طريقة المشروع في تحصيل طلبة الصف الثاني في معهد إعداد المعلمين في مادة الأحياء وتنمية مهارات تفكيرهم الناقد. *مجلة التربية والعلم*. 3 (17)، 323-359.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Aburayash, H. (2019). Cognitive load and its relationship with mental capacity in accordance with their levels at students of the secondary stage in terms of sweller theory. *Journal of Education and Learning (EduLearn)*, 13(3), 349-356.
- Badr, A. A. B. (2021). The Effect of a Proposed Blended Project-Based Learning Program on Developing the 4Cs Skills for Secondary Stage Students, Faculty of Education. *Journal of Education*, Souhag, November, 2(92), 49-107.
- Barry, M. (2012). *What skills will you need to succeed in the future?* Phoenix Forward (online). Tempe, AZ, University of Phoenix www.Phoenix.edu
- Bell, S. (2010). Project-Based Learning for the 21st Century: Skills for the Future, *The Clearing House*, 83(2), 39-43.
- Ekizer, F. & Yildirim, S. (2023). 21st Century Skills and Learning Environments: ELT Students' Perceptions. *Educational Research and Reviews*, 18(6), 114-128.
- Guyen, I. & Alpsln, B (2022). Investigation of the Effects of Interdisciplinary Science Activities on 5th Grade Students' Creative Problem Solving and 21st Century Skills. *The Turkish Online Journal of Educational Technology* – January 2022, 21(1), 80-96.
- Hadinugrahaningsiha, T. & Rahmawati, Y. & Ridwan, A. (2017). August Developing 21st Century Skills in Chemistry Classrooms, Opportunities and Challenges of STEAM Integration, [Post presentation] *Conference Paper in AIP Conference Proceedings* · DOI: 10.1063/1.4995107, Negeri Jakarta, Indonesia.

- Hilton, M. (2010). Exploring the Intersection of science Education and 21st century Skills. A Workshop summary *The National RESEARCH Council of The National Academies* PRESS, WWW.nap.edu, Retrieved
- Holubva, R. (2008). Effective teaching methods Project-based learning in physics. Dec, 5(12), (Serial No.49), 27-36., *Us China Education Review* ISSN1548-6613, USA
- Ibrahim, B. & Akcay, B. (2022). The Effects of socio-scientific STEM activities on 21st century skills of middle school students. *Participatory Educational Research (PER)*, 9(2), 25-52, March 2022. On: Available online at <http://dx.doi.org/10.17275/per.22.27.9.2>
- Krauss, J. & Boss, S. (2013). *Thinking through project based learning Guiding Deeper Inquiry*. United States of America, *International Society for Tecnology in Education (ISTE)* Washington. *Corwin Press*.
- Larson, L. & Miller, T. N. (2011). *21st Century Skills: Prepare Students for the FUTURE*, KAPPA DELTA PIRECORD SPRING: 47(3), 121-123. DOI:10.1080/00228958.2011.10516575
- Rahmawati, Y., Erdawati, E., Darwis, D. and Rafiuddin, R. (2019). The development of chemistry students' 21 century skills through a STEAM project on electrolyte and non-electrolyte solution, *Journal of Physics*, Conference Series 1402 055049 IOP Publishing doi:10.1088/1742-6596/1402/5/055049.
- Sabat, I. & Morgan, W. & Perry, S. & Wang, Y. (2015). Developing Students' Twenty-First Century Skills through a Service-Learning Project. *Journal of Learning in Higher Education*, 11(2), 23-32.
- Santyasa, I. W. & Agustini, K., & Pratiwi, N. W. E. (2021). Project Based E-Learning and Academic Procrastination of Students in Learning Chemistry. *International Journal of Instruction*, 14(3), 909-928. <https://doi.org/10.29333/iji.2021.14353a>.
- Soha, A. T. & Arsad, N. & Osman, K. (2010). The relationship of 21st century skills on students' attitude and perception towards physics. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, (7), 546-554. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.10.073>
- Wan, G. & Dianne, M. Gut. (2011). *Bringing Schools into the 21st Century*. Springer Dordrecht Heidelberg London New York, DOI 10.1007/978-94-007-0268.
- Wanglang, C. & Chatwattana, P. (2023). The Project-Based Learning Model Using Gamification to enhance 21st Century learners in Thailand. *Journal of Education and learning*, 12(2), 99-105.
- Wibowo, F. C. (2023). Effects of Augmented Reality Integration (ARI) based Model Physics Independent Learning (MPIL) for facilitating 21st-Century Skills (21-CS). *Journal of Technology and Science Education*, 13(1), 178-192. <https://doi.org/10.3926/jotse.1800>
- Wijayati, N. & Sumarni, N. & Supanti, S. (2019). Improving Student Creative Thinking Skills Through Project Based Learning in (UNNES) *International Conference on Research Innovation and Commercialization, 2018*, KnE Social Sciences, 408-421.

اتجاهات الصم وضعاف السمع نحو ارتداء المرأة للنقاب في أثناء التواصل معهم بلغة الإشارة:

تحديات وصعوبات

فراج بن محمد القرني

أستاذ التربية الخاصة المساعد

جامعة الجوف - كلية التربية

المستخلص: هدفت هذه الدراسة الكشف عن اتجاهات الصم وضعاف السمع نحو ارتداء المرأة للنقاب في أثناء التواصل معهم بلغة الإشارة، والكشف عن الصعوبات في عملية التواصل، والتحديات في فهم المعلومات عندما تكون المرأة مرتدية للنقاب، واتجاهاتهم حول أهمية ظهور ملامح الوجه. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وشملت عينة البحث (140) فردًا من البالغين الصم وضعاف السمع من الذكور والإناث في منطقة الجوف بالمملكة العربية السعودية الذين أجابوا عن أداة الدراسة وهي الاستبانة التي أعدها الباحث. وقد أظهرت النتائج أن أفراد العينة يواجهون صعوبات بدرجة متوسطة فيما يتعلق بفهم المعلومات عندما تكون المرأة مرتدية للنقاب، وكشفت عن أهمية ظهور ملامح الوجه في عملية التواصل، وأن ظهور العينين وحدهما ليس كافيًا، وأنَّ النقاب يُخفي حركات الحاجبين، ومع ذلك كشف أفراد العينة عن شعورهم بالفخر نحو المرأة التي ترتدي النقاب، ولم يُظهروا أي مشاعر كراهية أو غضب منها، وخُصّصت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) للصعوبات التي تواجههم عندما تكون المرأة مرتدية للنقاب تُعزى لمتغير حالة السمع، وجاءت الفروق لصالح فئة الصم، في حين أن الفروق التي تُعزى إلى مُتغيّر الجنس ليست ذات دلالة إحصائية.

الكلمات المفتاحية: الصم، ضعاف السمع، التواصل، لغة الإشارة، النقاب.

Attitudes of Deaf and hard of hearing people towards a woman wearing a Niqab while communicating with them in sign language: challenges and complications

Farraj Mohammed Alqarni

Assistant Professor of Special Education

Jouf University - College of Education

Abstract: The study sought to uncover the attitudes of deaf and hard of hearing people towards a woman wearing a Niqab while communicating with them using sign language, difficulties in the communication process, challenges in understanding information when a woman wears a Niqab, and their attitudes about the importance of the appearance of facial features. The study employed a descriptive analytical approach, with a sample size of 140 adult males and females who are deaf or hard of hearing in Aljouf territory of Saudi Arabia responded to a questionnaire prepared by the researcher. Findings showed that the participants face difficulties at an average level related to understanding information when a woman wears a Niqab. It showed the importance of the appearance of facial features, and that the appearance of the eyes alone was not enough. It also revealed that the niqab hides the movements of the eyebrows. However, the participants were proud of the woman who wears a Niqab and did not show any hatred or anger towards her. It revealed statistically substantial disparities at 0.05 level in the challenges encountered by participants when women wear the Niqab due to the hearing status variable. The deaf group exhibited favorable differences; however no statistically significant differences were observed based on the gender variable.

Keywords: deaf, hard of hearing, communication, sign language, Niqab.

مقدمة الدراسة:

إنَّ الحاجة إلى التواصل من أهم الحاجات الفطرية لدى البشر فيما بينهم وبين بعضهم البعض؛ للتعبير عن مشاعرهم وأحاسيسهم التي تتضمن مشاعر: الحب، والكراهية، والسعادة، والحزن، والغضب، والخوف، وغيرها من المشاعر البشرية التي يحتاج الإنسان إلى مشاركتها مع من يحيط به من البشر (Devito, 2016). وعليه فإنَّ التواصل مع الآخرين في المجتمع له أهمية بالغة في حياة الإنسان، حيث إن غياب هذا التواصل ينعكس بالضرر على صحته النفسية وعلى جودة حياته الاجتماعية بشكل عام (Adler & Rodman, 2006).

وتتخطى حاجة الإنسان للتواصل مجرد التعبير عن المشاعر والأحاسيس إلى مقاصد أبعد من ذلك تتضمن نقل المعرفة والعلم من شخص إلى آخر ومن جيل إلى جيل يليه (Battiste & Henderson, 2000). وتبدأ عملية التواصل الإنساني في وقتٍ مُبكر جدًا منذ ولادة الطفل، حيث يستخدم عددًا من الوسائل مثل: البكاء، أو إصدار الأصوات غير المفهومة، أو حتى نظرات العينين، أو اللمس؛ لإيصال احتياجاته المختلفة مثل: الحاجة للطعام، أو النظافة، أو الشعور بعدم الراحة، أو غيرها، مما قد يحتاجه الطفل (Leigh & Andrews, 2017)، وتتطور قدرات الإنسان وأسالبيه في التواصل شيئًا فشيئًا حتى تصبح اللغة المنطوقة الوسيلة الأبرز للتواصل لدى غالبية أفراد المجتمع السامعين بما تتضمنه من تعبيرات الوجه، واختلاف طبقات الصوت وحركات الجسم وغيرها، مما يصاحب عملية التواصل اللفظي (Vihman, 1996).

وتختلف الطرق المتبعة في التواصل باختلاف احتياجات الأفراد وقدراتهم، فنجد مثلًا أن غالبية الأشخاص الضم يفصلون استخدام لغة الإشارة ويعتبرونها اللغة التي تحقق لهم عملية التواصل بصورة طبيعية (Leigh et al., 2022)، ولكن هذا لا ينفي قدرة العديد منهم على استخدام اللغة المنطوقة وخاصةً عند التواصل مع السامعين (Marschark & Spencer, 2011).

ووفقًا لما أشار إليه (Denmark et al., 2019) فإنَّ لغة الإشارة التي يستخدمها الضم لا تقتصر على حركات اليدين، بل إن تعبيرات الوجه تعد جزءًا لا يتجزأ من لغة الإشارة، فكما أنه يمكن التعبير عن الجوانب العاطفية في الكلام المنطوق من خلال: التغيير في نبرة الصوت، ومدة نطق الكلمات وحثها، فإن تعبيرات الوجه المصاحبة للغة الإشارة تستطيع إيصال تلك الجوانب بشكل مناسب ومفهوم.

وقد تفرض بعض الظروف صعوبات أو قيودًا في عملية تواصل الضم مع الآخرين، ومن أبرز الأمثلة على ذلك ولادة طفل أصم لأبوين سامعين؛ مما ينتج عنه صعوبة في اكتساب الطفل للغة المنطوقة التي يستعملها والدها، وبالمقابل قد يصعب على الوالدين إيجاد الطريقة المناسبة للتواصل مع الطفل؛ فتتشكل حالة من التحدي في عملية التواصل بين الطرفين (Holcomb, 2013). ومن الأمثلة أيضًا على بعض التحديات في عملية التواصل ما أشار إليه (Ten Hukzen and Fabry, 2020) من أن مستلزمات الوقاية الشخصية مثل: الأقنعة، ودروع حماية الوجه، والاضطرار إلى وجود مسافة للتباعد مثلما حدث في أثناء تفشي فيروس كورونا؛ تؤدي كذلك إلى صعوبات في عملية التواصل بين الضم والآخرين من حولهم سواء أكانوا ضمًا أم سامعين.

مشكلة الدراسة:

إنَّ وجود حالة فقدان السمع في حد ذاتها تفرض نوعًا من الصعوبة في عملية تواصل الضم وضعاف السمع مع الآخرين في المجتمع، ويختلف مقدار تلك الصعوبات من فرد إلى آخر باختلاف عوامل متعددة منها: درجة فقدان السمع وسرعة التدخل المبكر ونوعيته، وكفاءة الأشخاص المحيطين بالضم وضعاف السمع في تهيئة الظروف الجيدة للتواصل.

(Leigh et al.,

2018)

وبالنَّظر إلى عوامل أخرى متعلقة بتعقيدات عملية التَّواصل فقد ذكر Reed et al. (2020) بأنَّ ارتداء أقنعة الوجه الطبية ينتج عنه عدم ظهور الفم في أثناء التحدُّث، وعدم تمكُّن الشخص الأصم من قراءة شفاه المتحدث وبالتالي فإنَّ عملية التَّواصل ومحاولة الأصم لفهم المتحدث تصبح صعبةً وتضع حواجز في عملية التَّواصل.

وتشير كذلك Gutierrez-Sigut et al. (2022) إلى أنَّ ارتداء أقنعة الوجه للأشخاص الذين يتواصلون مع الصَّمِّ وضعاف السَّمْع يؤدي إلى صعوبات كبيرة في عملية التَّواصل، وأنَّ الصَّمِّ يُقدِّرون بشكل كبير أهمية ظهور ملامح الوجه في أثناء التَّواصل، وتذكر Li (2024) أنَّ الأشخاص الصينيين أقل اهتمامًا بالالتزام بلبس أقنعة الوجه؛ لأنهم يعتقدون أنَّ ذلك يسهم في تسهيل عملية التَّواصل مع الأشخاص الذين يعانون من فقدان السَّمْع.

وفي سياق أكثر ارتباطاً بمجتمعنا العربي والإسلامي تحدر الإشارة إلى ما أورده Guarnera et al. (2017) من أنَّ ارتداء النَّقاب في بعض البلدان الإسلامية يضع قيوداً إضافية في عملية التَّواصل بين الأفراد الصَّمِّ والأشخاص المحيطين بهم.

ومن خلال عمل الباحث مع الصَّمِّ لعددٍ من السَّنات تمت ملاحظة وجود نوع من التَّحدي في عملية التَّواصل عندما تكون المتحدث مرتديةً للنَّقَاب في أثناء تواصلها مع الصَّمِّ باستخدام لغة الإشارة، وبحسب ما يذكر بعض الصَّمِّ في الميدان من أنَّ ذلك يؤدي إلى صعوبة في فهم المعلومات، وغموض في عملية التَّواصل وخاصةً في ترجمة الندوات والملتقيات العلمية بلغة الإشارة وللوقوف على حثيات هذا الموضوع برزت الحاجة لدى الباحث إلى تنفيذ هذه الدِّراسة والسعي للإجابة عن الأسئلة التالية:

أسئلة الدِّراسة:

1. ما اتجاهات الصَّمِّ وضعاف السَّمْع نحو ارتداء المرأة للنَّقَاب أثناء التَّواصل معهم بلغة الإشارة؟
2. ما مشاعر الصَّمِّ وضعاف السَّمْع عندما تكون المرأة مرتديةً للنَّقَاب في أثناء التَّواصل معهم بلغة الإشارة؟
3. ما الصُّعوبات المتعلقة بفهم الصَّمِّ وضعاف السَّمْع لرسالة المرأة التي ترتدي النَّقاب؟
4. ما وجهات نظر الصَّمِّ وضعاف السَّمْع حول أهمية ظهور ملامح الوجه في عملية التَّواصل؟
5. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين المتوسطات الحسابية للصعوبات التي تواجه الصَّمِّ وضعاف السَّمْع عندما تكون المرأة مرتديةً للنَّقَاب في أثناء التَّواصل معهم بلغة الإشارة تُعزى لمتغيري (الجنس، وحالة السَّمْع)؟

أهداف الدِّراسة:

هدفت الدِّراسة الكشف عن اتجاهات الصَّمِّ نحو ارتداء المرأة للنَّقَاب في أثناء التَّواصل معهم بلغة الإشارة، ومشاعرهم في ذلك، والكشف عن الصُّعوبات المتعلقة بفهمهم لرسالة التَّواصل في ذلك الظرف، وما يعتقدونه حول أهمية ملامح الوجه عند التَّواصل بلغة الإشارة، وأخيراً الكشف عما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين المتوسطات الحسابية للصعوبات التي تواجه الصَّمِّ عندما تكون المرأة مرتديةً للنَّقَاب في أثناء التَّواصل بلغة الإشارة تُعزى لمتغيري (الجنس، وحالة السَّمْع)؟

أهمية الدِّراسة:

الأهمية النَّظرية:

تعدُّ الدِّراسة الحالية من أندر الدراسات - على حد علم الباحث - التي تناولت تحديات التَّواصل التي قد تفرضها عملية ارتداء النَّقاب عند استخدام لغة الإشارة للتَّواصل مع الصَّمِّ، وأهمية ظهور ملامح الوجه بالنسبة للصَّمِّ، واتجاهاتهم نحو ارتداء النَّقاب في أثناء التَّواصل معهم بلغة الإشارة، وبالتالي فإنَّ هذه الدِّراسة تسهم في كشف الصُّعوبات التي قد

تفرضها عملية ارتداء النِّقاب في أثناء التَّواصل مع الصَّمِّ بلغة الإشارة، وكذلك تُوجِّه اهتمام الباحثين لدراسات أكثر فيما يتعلق بمعوقات عملية التَّواصل لدى الصَّمِّ.

الأهمية التطبيقية:

يمكن للصَّمِّ والعاملين معهم الاستفادة من نتائج هذه الدِّراسة في تهيئة الظروف التي تضمن ظهور وجه المستخدم للغة الإشارة والعينين والحواسيب في أثناء التَّواصل مع الصَّمِّ وضعاف السَّمْع ومحاولة إيجاد الحلول المناسبة للتخفيف من تأثير أي معوقات تؤثر على عملية فهم المعلومات في أثناء عملية التَّواصل.

حدود الدِّراسة:

الحدود المكانية:

اقتصرت تطبيق هذه الدِّراسة على منطقة الجوف في شمال المملكة العربية السعودية.

الحدود الزمانية:

أُجريت هذه الدِّراسة في أواخر عام (2023م) وأوائل عام (2024م).

الحدود الموضوعية:

الكشف عن اتجاهات الصَّمِّ نحو ارتداء المرأة للنِّقاب في أثناء التَّواصل معهم بلغة الإشارة، ومشاعرهم حول ذلك والكشف عن الصُّعوبات المتعلقة بفهمهم لرسالة التَّواصل في ذلك الظرف، وما يعتقدون حول أهمية ملامح الوجه عند التَّواصل بلغة الإشارة.

الحدود البشرية:

تمَّ تطبيق هذه الدِّراسة على الراشدين الصَّمِّ وضعاف السَّمْع ذكوراً وإناثاً في منطقة الجوف بالمملكة العربية السعودية.

مصطلحات الدِّراسة:

الصَّمِّ: يُعرف (Moore, 2001) الصَّمِّ بأنهم الأفراد الذين يعانون من فقدان سمعي إلى درجة تعيق فهمهم للكلام من خلال الأذن وحدها سواء أكان ذلك باستخدام المعينات السمعية أم بدون استخدامها.

ضعاف السَّمْع: يُعرف (Moore, 2001) ضعاف السَّمْع بأنهم الأفراد الذين يعانون من فقدان سمعي إلى درجة لا تصل إلى إعاقة فهمهم للكلام، ولكنها تجعله صعباً من خلال الأذن وحدها سواء أكان ذلك باستخدام المعينات السمعية أم بدون استخدامها.

لغة الإشارة: يعرفها (Newport and Supalla, 1999) بأنها لغة من اللغات البشرية ذات النمط المرئي التي تتألف من حركات بتنظيمات معينة لكل من اليدين والذراعين والوجه والجذع العلوي من الجسم.

النِّقاب: هو الغطاء الذي ترتديه عديد من النساء اللاتي يعتنقن الدين الإسلامي لتغطية الشعر والوجه، ولكن دون تغطية العينين (Merriam-Webster, n.d.).

أدبيات الدِّراسة

بعض أشكال التَّواصل عند الصَّمِّ:

سننظر هنا فقط لأهم الأساليب التي يستخدمها الصَّمِّ في التَّواصل مع الآخرين كما يلي:

لغة الإشارة (Sign Language):

تعدُّ لغة الإشارة اللغة الأولى لدى الصَّمِّ وهي لغة طبيعية كاملة كغيرها من اللغات حيث إنَّ لها قواعد خاصة بها، ولها أنظمتها المعروفة المرتبطة بموقع اليدين من الجسم، وشكل اليدين وحركتهما، واتجاه الكفين، وتصاحب ذلك تعبيرات الوجه التي تعدُّ جزءًا مهمًّا في هذه المنظومة المتكاملة (Leigh & Andrews, 2017). وكما هو الحال في اللغات المنطوقة فإنَّ لغات الإشارة تتشكَّل طبيعيًّا نتيجة حاجة الأفراد للتواصل فيما بينهم، وعليه فإن لكل منطقة جغرافية لغة إشارة مختلفة عن غيرها من المناطق، ولا توجد لغة إشارة مُوحَّدة عالميًّا (Marschark & Hauser, 2012).

طريقة التَّواصل الكلي (Total Communication):

سمَّيت هذه الطريقة بهذا الاسم لأنها تشتمل على عددٍ من الأساليب التي يستخدمها الصَّمِّ خاصةً عند التَّواصل مع السَّامعين، وتتضمن هذه الأساليب الكلام المنطوق ولغة الجسد، والإيماءات، والكتابات، والرُّسومات، بالإضافة إلى لغة الإشارة (Holcomb, 2013).

1- طريقة التَّواصل المتزامن (Simultaneous Communication):

يقوم الصَّمِّ في هذه الطريقة بالاستخدام المتزامن لكلٍ من اللغة المنطوقة ولغة الإشارة في الوقت نفسه، ويكون ذلك غالبًا عند التَّواصل مع الأشخاص السَّامعين (Swanwick, 2016).

2- اللغة المنطوقة (Spoken language):

الأفراد الصَّمِّ الذين يعانون من فقدان السَّمْع الحاد تقل احتمالات استفادتهم من التعرُّض للغة المنطوقة ما لم يقوموا بعملية زراعة القوقعة، أو يستعينوا بالمعينات السمعية، ولكن هذا لا يعني عدم قدرة الأفراد الصَّمِّ على تعلُّم الكلام فبعضهم قادر على ذلك بدون شك، وخاصةً من فقدوا السَّمْع بعد تعلُّم اللغة، ومع التدريبات المكثَّفة على الكلام يصل كثيرٌ من هؤلاء الأفراد إلى مرحلة تُمكن أفراد أسرهم من فهم طريقتهم في الكلام، غير أن الأشخاص من خارج الأسرة قد يصعب عليهم ذلك (Marschark & Hauser, 2012).

لغات الإشارة المستخدمة في المملكة العربية السُّعودية:

تعدُّ لغة الإشارة السعودية ولغة الإشارة العربية لغتان يشيع استخدامهما في المملكة العربية السعودية من قبل الصَّمِّ وِضعافِ السَّمْع ومترجمي لغة الإشارة والمعنيين بالعمل مع الصَّمِّ في مختلف المجالات (العمري، 2023).

ويصفُ العمري (2023) لغة الإشارة السُّعودية بأنَّها شكلٌ من أشكال لغات الإشارة التي يستخدمها الأشخاص الصَّمِّ في المملكة العربية السُّعودية، وتقوم على استخدام حركات اليدين، والإيماءات وما يصاحبها من تعبيرات الوجه، بالإضافة إلى لغة الجسد، ويضيف أن هنالك ندرةً في الدراسات التي تهتم بلغة الإشارة السُّعودية؛ وعليه لا توجد دراساتٌ علمية تقارن بينها وبين لغة الإشارة العربية من ناحية: أيهما هي الأكثر استخدامًا؟

وتشيرُ الجعيد (2021) إلى أنَّ لغة الإشارة السُّعودية ليست ترجمةً للغة المنطوقة، بل إنَّها لغة إنسانية كغيرها من اللغات طورها الصَّمِّ في المملكة العربية السُّعودية، وتضيف أنَّها اللغة المستخدمة في أوساط مجتمع الصَّمِّ في المملكة العربية السُّعودية.

وفيما يتعلق بلغة الإشارة العربية فقد ذكر Abdel-Fattah (2005) بأنَّها لغةٌ إشاريةٌ تعتمدُ على حركات اليدين والجسم، ولها أحرف هجائية مُوحَّدة، وتراكيب وقواعد لغوية، وتُذكَرُ عديدٌ من الجهود لتأسيسها وتطويرها من قِبَلِ عددٍ من الدول العربية منها: مصر، والأردن، وليبيا، بالإضافة إلى دول الخليج العربي؛ سعيًا منهم لتوحيد لغة الإشارة ونشرها في أوساط الصَّم في العالم العربي.

ارتداء الثَّقاب من المنظور الديني:

وردت مسألة وجوب الحجاب على النِّساء المسلمات بشكلٍ واضحٍ في الدين الإسلامي، فقد قال الله تعالى في كتابه الكريم: "يَا أَيُّهَا النَّبِيُّ قُلْ لِّأَزْوَاجِكَ وَبَنَاتِكَ وَنِسَاءِ الْمُؤْمِنِينَ يُدْنِينَ عَلَيْهِنَّ مِنْ جَلَابِيبِهِنَّ ذَلِكَ أَدْنَى أَنْ يُعْرَفْنَ فَلَا يُؤْذَيْنَ وَكَانَ اللَّهُ غَفُورًا رَحِيمًا" (القرآن الكريم، الأحزاب: 59)، وفي هذا دليلٌ على وجوب الحجاب على المرأة المسلمة بغض النظر عن الخلاف بين المذاهب الإسلامية حول تغطية الوجه أو لبس الثَّقاب أو غيره، والدِّراسة الحالية ليست مجالاً للتفصيل في هذا الموضوع.

وأما السُّنَّة النبوية فقد ورد عن صفية بنت شيبة أن عائشة رضي الله عنها كانت تقول: لما نزلت هذه الآية: "وَلْيَضْرِبْنَ بِخُمُرِهِنَّ عَلَى جُيُوبِهِنَّ" أخذنَ أرزهنَ فشققنها من قبل الحواشي فاختمنَ بها (صحيح البخاري: 4500).

وفي سياقٍ متصلٍ أشار Dunkel et al. (2010) إلى أنَّ ارتداء الثَّقاب يعبر عن انتماء المرأة المسلمة للمجتمع الذي نشأت فيه، وأضاف أنَّ ارتداء الثَّقاب ليس مفروضًا من قبل أفراد المجتمع، ولكن اللاتي يرتدينه يعتقدن أنه من متطلبات الدين، وأنه يعزز لديهنَّ مفهوم الهوية الإسلامية ويجلب احترام الآخرين لهنَّ.

التحديات التي تواجه الصَّم وضعاف السَّم فيما يتعلق بثقافتهم وتواصلهم مع الآخرين:

انتشر مصطلح "ثقافة الصَّم" في الثمانينيات من القرن الماضي، وعُرفَ بأنه "مجموعة المعتقدات والأخلاق والتقاليد وقواعد السلوك والتعبيرات اللغوية التي يستخدمها الأفراد الصَّم" (Marschark, & Spencer, 2011; Leigh et al., 2022). وأُجريت معظم البحوث التي تتناول ثقافة الصَّم وتحديات التَّواصل في الولايات المتحدة وأستراليا (Wilbur, 2016; Wang, & Andrews, 2014; Berge & Thomassen, 2016; Alzahrani, 2017) إلى أن البحوث لم تتناول هوية أو ثقافة الأفراد الصَّم في السعودية بشكلٍ كافٍ؛ وبالتالي فإن هذه الفجوة تجعل المجتمع السعودي يفتقر إلى المعرفة الكافية بثقافة الصَّم بما فيها لغة الإشارة التي تعدُّ الجانب الأبرز في عملية التَّواصل لدى الصَّم.

ومن المهم ملاحظة أن الصَّم أقليةٌ ضمن مجتمع السَّامعين؛ ولذلك فإن غالبية أفراد المجتمع من السَّامعين تنقصهم المعرفة المناسبة حول ثقافة الصَّم وقدراتهم والأساليب التي يفضلونها في عملية التَّواصل؛ مما يؤثر على عملية تعايش الأفراد الصَّم مع غيرهم من السَّامعين الذين يمثلون أغلبية أفراد المجتمع (Padden & Humphries, 2005; Marschark, Zettler, & Dammeyer, 2017).

وتبرز أحيانًا داخل المجتمعات الإنسانية ظروفٌ مُعيَّنة تزيد من التحديات في عمليات التَّواصل الإنساني، ومن ذلك تغطية الوجه لأسبابٍ ثقافية، أو دينية، أو لظروفٍ بيئية، أو صحية مثل ارتداء الأقنعة القماشية والجراحية بغرض الاحترازات والوقاية الصحية (Atcherson et al., 2017). والجدير بالذكر أنَّ انتشار أوبئة الإنفلونزا في الخمسينيات والستينيات من القرن الماضي في سنغافورة وهونغ كونغ وتفشي مرض "سارس" في بداية القرن الحادي والعشرين في الصين وتايوان وهونغ كونغ عزَّز ثقافة ارتداء أقنعة الوجه في تلك البلدان (Alibrandi, 2018).

وبالرَّغم من أنَّ الكمامات (أقنعة الوجه) الواقية تؤدي دورًا حيويًا في الصِّحة العامة، فإنَّها يمكنُ أن تجعل التَّواصل وجهًا لوجه أمرًا صعبًا، وكما يذكر (Molnar-Szakacs et al. (2021 فإنه لكي يعمل القناع الواقي بشكل صحيح يجب أن يغطي الأنف والفم، وهذا بدوره يُصعِّب من سماع الكلام المنطوق، وحيث أنَّ القناع الواقي يحجب الأقسام الوسطى والسفلية من الوجه، فهو يمنع من رؤية عديدٍ من تعبيرات الوجه التي تحدث في هذه الأجزاء.

وقد أورد (Mörchen et al. (2020 مثال التَّواصل بين الطبيب والمريض لتوضيح هذه الظاهرة، وذكروا أن هذا يُقلِّق المريض بشكل كبير حول عدم ظهور تعبيرات وجه الطبيب التي تبعثُ الاطمئنانَ في نفس المريض، وبالتالي فإن الكمامات الواقية تُقلِّل من إيجابية جلسة التَّواصل بين كلٍّ من الطبيب والمريض. وبالنظر إلى نفس المثال، أوضح (Molnar-Szakacs et al. (2021 أنه عندما يتمُّ حجبُ وجوه المرضى بالكمامات الواقية، لا يتمكن الأطباء من تفسير عواطف المريض، وبالتالي قد تكون استجاباتهم وطريقة تفاعلهم مع المرضى غير مناسبة.

يتكوَّن تشريحُ الوجه من الأقسام السُّفلى والوسطى والعلوية، ويؤدي كلُّ منها دوره في التعبير عن عواطف الفرد وحالته المزاجية (Mitchell et al., 2013)، وقد ذكر (McCullough et al. (2005 أنَّ تعبيرات الوجه ذات أهمية بالغة في التعبير عن العواطف، وأنها تساعدُ الناسَ على فهم المواقف، والاستجابة للمعلومات والسياقات المختلفة بشكل مناسب.

وقد خلصت دراسة (Brentari and Crossley (2002 إلى أنَّ القسم السُّفلى من الوجه تحدث فيه عديدٌ من حركات العضلات بما فيها: رفع الذقن، ورفع الشفة، والمباعدة بين الشفتين، وإنزال الفك، وتُعبر كل حركة عن معنى مختلف. ومن الأمثلة على استخدام الجزء السُّفلى من الوجه - تحديدًا الشفتين - هي "الابتسامة" التي يؤكد (Johnston et al. (2016 على أنها جزء لا يتجزأ من علامات التَّواصل اليومي التي يتكرر حدوثها بين الناس. ومن الأمثلة أيضًا على حركات العضلات التي تُعبر عن نوع مُحدَّد من ردود فعل الإنسان هي حركة العضلات في منتصف الوجه عندما يتم تجعيد الأنف بشد الجلد الموجود على الجانبين لأعلى وذلك تعبيرًا عن الاشتماز (Sidera et al., 2017).

وخلصت نتائج دراسة (Rodger et al. (2021 إلى أنَّه يتمُّ التَّعبير عن الغضب من خلال رفع الذقن، الذي يتضمن دفع طرف الذقن والشفة السُّفلية لأعلى، وكذلك من خلال رفع الشفة الذي يؤدي إلى تنحيف الشفتين، وذكروا أن سحب الشفتين قليلًا باتجاه الجانبين وفصلهما قليلًا عن بعضهما هو سلوك يعبر عن الخوف، وأضافوا أنَّ إنزال الفك وكشف الفجوة بين الأسنان العلوية والسُّفلية على نطاقٍ واسع يعبر عن المفاجأة.

وذكرت دراسة (Bombari et al. (2013 أنَّ تغطية الجزء الأوسط والسُّفلى من الوجه يُقلِّل من فهم الدلالات العاطفية في أثناء التَّواصل، وفي سياق متصل وجد (Saunders et al. (2021 أنَّ تغطية الجزء الأوسط والسُّفلى من الوجه - سواءً بنقاب أم قناع- يجعل الطرف الآخر يُركِّز بشكل أكبر على العينين والحواجب في أثناء عملية التَّواصل وأضافوا أنَّ التَّواصل البصري له أهمية بالغة في إيصال المشار، وبالمقابل فقد استنتج (Guarnera et al. (2017 أن المبالغة في التَّواصل البصري يمكن أن تُشعر الناسَ بعدم الارتياح، وقد يفسره البعض بأنَّه علامة على السلوك العدواني.

وفيما يتعلق بالجزء العلوي من الوجه يؤكِّد (Liu et al. (2014 - من خلال نتائج دراستهم - على أهمية ظهور الحواجب خاصة عند التَّواصل مع الأفراد الصُّمِّ، ويعتبرون ظهورها لا يقل أهمية عن ظهور العينين، ويضيفون أن عدم استغلال العينين والحواجب في أثناء عملية التَّواصل يؤثرُ بشكل سلبي على جودة فهم المتلقي للمعلومات. وفي هذا السياق أشار (Weast (2012 إلى أنَّ حركة الحواجب لها دلالات مهمة في لغة الإشارة الأمريكية، حيث إنَّ رفع الحاجبين يدل على التعجب في حين أن خفضهما يشير إلى التساؤل، ويعدُّ ذلك جزءًا مهمًا جدًا من قواعد لغة الإشارة الأمريكية.

واستنتج كلٌّ من (Goldin-Meadow and Alibali (2013 من خلال دراستهما أن التَّواصل غير اللفظي المتمثل في لغة الجسد أو تعبيرات الوجه أو التَّواصل البصري يؤدي دورًا محوريًا في المحادثات، ويمكن أن يعمل مساعدًا أو حتى بديل للتفاعل اللفظي.

وأظهرت دراسة (Garg et al. (2021 أن الصَّمِّ وِضعافِ السَّمْع خلال جائحة كورونا Coved 19 واجهوا صعوبةً في عملية التَّواصل وغموض المعلومات نتيجة ارتداء قناع الوجه، وأضافوا أن التَّباعد الاجتماعي أثر على صحتهم الجسدية والنفسية. وخلصت دراسة (Kimmelman et al. (2020 إلى أنَّ تعبيرات الوجه في أثناء التَّواصل بلغة الإشارة لا تعمل فقط على نقل الجوانب النحوية، مثلما يحدث عند صياغة سؤال، ولكنها تعمل أيضًا وسيلةً للتعبير عن العواطف، حيث إنَّ رفع الحواجب قد يشير إلى سؤالٍ مفاجئ أو غير متوقَّع، في حين يشير خفضها إلى الغضب وعدم الارتياح.

وخلص كذلك (Denmark et al. (2019 في دراستهم التي استهدفت معرفة دور الوجه في فهم المشاعر في لغة الإشارة إلى أنَّ الصَّمِّ عندما لا يتمكنون من رؤية ملامح الوجه بوضوح فإنَّ قدرتهم على الحكم على المشاعر تكون ضعيفة.

الطَّريقة والإجراءات

منهج الدِّراسة:

اعتمدت الدِّراسةُ على المنهج الوصفي التحليلي، الذي يركز على جمع المعلومات والبيانات، وتصنيفها وتحليلها، والتعبير عنها بالأسلوب الكمي الذي يوفِّر وصفًا رقميًا يوضح حجم الظاهرة ومداهما بهدف الوصول إلى استنتاجات وتعميمات تسهم في فهم الواقع وتحسينه (عبيدات وآخرون، 2016).

مجتمع الدِّراسة وعينُها:

تكوَّن مجتمع الدِّراسة من جميع الصَّمِّ وِضعافِ السَّمْع البالغين، ذكورًا وإناثًا، في منطقة الجوف بالمملكة العربية السعودية، وحيث أنه لا توجد إحصائية رسمية لأعدادهم فقد تمَّ الحصول على العدد التقريبي من إدارة مركز الصَّمِّ بمنطقة الجوف وهو (280 فردًا)، منهم (196) ذكرًا و(84) أنثى. وتمَّ اختيارُ عينة الدِّراسة بشكلٍ عشوائي، وبلغ عددُ أفراد العينة (140) فردًا، منهم (98) ذكرًا و(42) أنثى؛ مما يمثل (50%) من مجتمع الدِّراسة، وقد تمَّ الوصول لعينة الدِّراسة من خلال حضور الباحث في مُلتقيات متعددة للصَّمِّ في منطقة الجوف، وتوزيع أداة الدِّراسة عليهم، وفي كل مرة يتمُّ اللقاء بالمشاركين يتم ترجمةُ الأداة لهم بلغة الإشارة لضمان وضوح عباراتها، وتمَّ كذلك تعاون عددٍ من المترجمين مشكورين في توزيع الأداة وترجمتها للصَّمِّ في مُلتقياتٍ مختلفة حتى تمَّ الوصول للعدد المناسب، ويوضِّح جدول (1) خصائص العينة حسب المتغيرات المختلفة: الجنس، والعمر، ومستويات التعليم، وحالة السَّمْع، وأساليب التَّواصل المفضَّلة.

جدول 1

توزيع أفراد عينة البحث حسب (الجنس، العمر، مستويات التعليم، حالة السَّمْع، أساليب التَّواصل المفضَّلة)

المتغير	الجنس	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	98	70%
	أنثى	42	30%
الإجمالي		140	100%
المتغير	الفئة العمرية	التكرار	النسبة المئوية

المتغير	الجنس	التكرار	النسبة المئوية
العمر	30-20	58	41.4%
	40-31	36	25.7%
	50-41	31	22.2%
	أكبر من 50 سنة	15	10.7%
الإجمالي		140	100%
المتغير	مستويات التعليم	التكرار	النسبة المئوية
	ثانوية	64	45.7%
	دبلوم	35	25.0%
	بكالوريوس	33	23.6%
	دراسات عليا	8	5.7%
الإجمالي		140	100%
المتغير	حالة السمع	التكرار	النسبة المئوية
	ضعيف سمع	42	30%
	أصم	98	70%
الإجمالي		140	100%
المتغير	أساليب التَّواصل المفضلة	التكرار	النسبة المئوية
	لغة الإشارة السعودية	71	50.7%
	لغة الإشارة العربية	28	20%
	اللغة المنطوقة	32	22.8%
	التَّواصل الكلي	9	6.4%
	الإجمالي	140	100%

يوضِّح جدول (1) أنَّ غالبية أفراد عينة البحث من الذُّكور حيث بلغ عددهم (98) فردًا وبنسبة (70%)، وجاءت الفئة العمرية (20-30) أعلى فئات متغيِّر العمر، وبلغ عددهم (58) فردًا وبنسبة (41.4%)، أما بالنسبة لمتغيِّر مستويات التَّعليم فقد جاءت أعلى الفئات للفئة (شهادة الثانوية) وبلغ عددهم (64) وبنسبة (45.7%)، وجاءت فئة (أصم) أعلى فئات متغيِّر حالة السَّمع، وبلغ عددهم (98) فردًا وبنسبة (70%)، وجاءت (لغة الإشارة السُّعودية) أعلى أساليب التَّواصل المفضلة وبلغ عددهم (71) فردًا وبنسبة (50.7%).

أداة الدِّراسة:

بعد اطلّاع الباحث على الأدب النَّظري في التَّخصُّص والدِّراسات السَّابقة ذات العلاقة قام ببناء الاستبانة بوصفها أداة لجمع بيانات الدِّراسة، وقد اشتمل القسم الأول على خمسة بنود تتعلق بخصائص أفراد عينة البحث وهي: الجنس والعمر، والمستوى التعليمي، وحالة السَّمع، وطرق التَّواصل المفضَّلة، وتكوّن القسم الثاني من أربعة أبعاد، وأمام كل فقرة من فقرات الأبعاد مقياس ليكرت الخماسي الذي يتراوح من "موافق بشدة" إلى "غير موافق بشدة". تكوّن البعد الأول من خمس فقرات حول "المشاعر الشخصية للمستجيب" عندما تتواصل المرأة معه وهي مرتدية للنِّقاب، وتكون البعد الثاني من أربع فقرات تتعلق بأهمية ظهور ملامح الوجه في عملية التَّواصل، واحتوى البعد الثالث على خمس فقرات حول الصُّعوبات المتعلقة بفهم رسالة المرأة التي ترتدي النِّقاب، وأخيرًا احتوى البعد الرابع على خمس فقرات تتعلق باتجاهاتهم نحو ارتداء المرأة للنِّقاب في أثناء التَّواصل بلُغة الإشارة، وللتحقُّق من موثوقية تطبيق أداة البحث، تمت الإجراءات الآتية:

أ. صدق أداة الدِّراسة: تمَّ التحقُّق من صدق الاستبانة باتباع الخطوات التالية:

1. الصدق الظَّاهري: تمَّ التحقُّق من الصدق الظَّاهري للاستبانة بعرض فقراتها مُرتبةً حسب الأبعاد التي تنتمي إليها على عدد مكون من خمسة مُحكِّمين متخصصين ذوي خبرة في مجال التخصص. وقد قيِّموا مدى صحة الفقرات وشموليتها وسلامتها اللغوية وانتمائها للأبعاد المصنَّفة فيها. استناداً إلى التغذية الراجعة ونسبة اتفاق تجاوزت (80%)، تم اعتماد أداة الدِّراسة.

2. صدق البناء: للتحقُّق من مصداقية بناء الاستبانة، تمَّ تطبيقها على عينةٍ استطلاعية تضم (30) فرداً. وتم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient) بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية للاستبانة وكذلك بين درجات الفقرات والبُعد الذي تنتمي إليه. يوضِّح جدول (2) معاملات ارتباط بيرسون بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية للاستبانة.

جدول 2

معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية للاستبانة في العينة الاستطلاعية

الرقم	البعد	معامل الارتباط
1	المشاعر الشَّخصية للمستجيب عندما تتواصل المرأة معه وهي مرتدية للثَّياب	**0.677
2	أهمية ظهور ملامح الوجه في عملية التَّواصل	**0.690
3	صعوبات تتعلق بفهم رسالة المرأة التي ترتدي الثَّياب	**0.668
4	الاتجاهات نحو ارتداء المرأة للثَّياب في أثناء التَّواصل بلغة الإشارة	**0.646

**وجود دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$)

يُظهر جدول (2) أنَّ معاملات الارتباط بين أبعاد الاستبانة والدرجة الكلية تتراوح بين (0.646) و(0.690)، وهي دالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.01$)؛ مما يشير إلى وجود اتساقٍ داخلي عالٍ يعكس درجة مقبولة من صدق الاستبانة. وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة الفقرة والبُعد الذي تنتمي إليه، وتمَّ توضيح ذلك في جدول (3)

جدول 3

معامل الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للاستبانة

الفقرة	معامل الارتباط	رقم	معامل الارتباط	رقم	معامل الارتباط	رقم	معامل الارتباط
مع البعد الأول	الفقرة	مع البعد الثاني	الفقرة	مع البعد الثالث	الفقرة	مع البعد الرابع	الفقرة
**0.404	1	**0.655	1	**0.788	1	**0.511	1
**0.415	2	**0.511	2	**0.828	2	**0.467	2
**0.527	3	**0.758	3	**0.668	3	**0.509	3
**0.564	4	**0.677	4	**0.623	4	**0.600	4
**0.517	5		5	**0.554	5	**0.529	5

**وجدت دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$)

يتبيَّن من جدول (3) أنَّ قيم معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه كل فقرة تتراوح بين (0.404) و(0.828)، وجميعها ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.01$)؛ مما يشير إلى وجود درجةٍ عالية من الاتساق الداخلي؛ مما يعكس مستوىً عاليًا من صدق الاستبانة ويجعلها موثوقة.

ب. ثبات أداة الدِّراسة:

تمَّ تقديرُ معامل الثَّبات الداخلي للاستبانة باستخدام معادلة "ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)" على جميع أبعاد الاستبانة، وكذلك على الاستبانة ككل. وقد أُجريت هذه العملية على عينة استطلاعية تتألف من (30) فردًا خارج عينة البحث الأساسية، كما يوضح ذلك جدول (4).

جدول 4

معاملات ثبات كرونباخ ألفا "α" لأبعاد الاستبانة، والاستبانة ككل.

0.80	5	المشاعر الشخصية للمستجيب عندما تتواصل المرأة معه وهي مرتدية للثَّقاب.
0.77	4	أهمية ظهور ملامح الوجه في عملية التَّواصل.
0.77	5	صعوبات تتعلق بفهم رسالة المرأة التي ترتدي الثَّقاب.
0.76	5	الاتجاهات نحو ارتداء المرأة للثَّقاب في أثناء التَّواصل بلغة الإشارة.
0.86	19	الاستبانة ككل

يبيِّن جدول (4) أنَّ معاملات الثبات المقدَّرة باستخدام معادلة كرونباخ ألفا "α" للعينة الاستطلاعية ولأبعاد الاستبانة تتراوح بين (0.76-0.80). وقد وصلت درجة الثَّبات الكلية للاستبانة إلى (0.86)، وهي قيمٌ مُرتفعة ومقبولة بشكل ملحوظ لأغراض تطبيق البحث.

تصحيح أداة الدِّراسة:

تمَّ الرد على فقرات أداة البحث وفقًا لمقياس تمَّ تقديره بمدى يتراوح بين خمس درجات إلى درجة واحدة. وتمَّ تحديد تصنيفات الإجابات للمفحوصين على النحو التالي: الموافقة بشدة = 5، الموافقة = 4، المحايدة = 3، عدم الموافقة = 2، عدم الموافقة بشدة = 1. وللعمل على تحديد الاتجاه باستخدام مقياس ليكرت الخماسي، تمَّ تحديد مستويات التأثير إلى ثلاثة: مرتفع (من 3.66 إلى 5)، متوسط (من 2.33 إلى أقل من 3.66)، ومنخفض (من 1 إلى أقل من 2.33).

الأساليب الإحصائية:

تمَّ الاعتمادُ على برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، بغرض الإجابة عن التساؤلات الخاصة بالدراسة والتحقُّق من فرضياته، كالآتي:

1. معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient) بغرض التحقُّق من صدق الاتساق الداخلي للأداة في هذا البحث.
2. معادلة ألفا كرونباخ (Cronbachs Alpha) بغرض تقدير معاملات الثبات.
3. الإحصاء الوصفي: والمتمثِّل في التكرارات، والنَّسب المئوية لوصف عينة البحث بالنسبة للمعلومات الأولية والمتوسِّطات الحسابية والانحرافات المعيارية وذلك لحساب القيمة التي يعطيها أفراد عينة الدِّراسة لكل فقرة وكل بُعد من أبعاد البحث.
4. تحليل التباين الثنائي بغرض كشف الفروق بين المتوسِّطات الحسابية للصعوبات التي تواجه الصَّم عندما تكون المرأة مرتدية للثَّقاب في أثناء التَّواصل بلغة الإشارة تُعرَى لمُتغيري (الجنس، وحالة السَّم).

نتائج الدراسة ومناقشتها

نتائج السؤال الأول: ما اتجاهات الصم وضعاف السمع نحو ارتداء المرأة للنقاب في أثناء التواصل معهم بلغة الإشارة؟

تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة عنه، وجدول (5) يوضح ذلك.

جدول 5

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات الصم نحو ارتداء المرأة للنقاب في أثناء التواصل معهم بلغة الإشارة

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية لدرجة التأثير	الترتيب
1	أنا ضد ارتداء المرأة للنقاب في أثناء التواصل مع الصم بلغة الإشارة.	3.32	1.37	متوسطة	3
2	أكره المرأة التي ترتدي النقاب عند التواصل مع الصم بلغة الإشارة.	3.07	1.44	متوسطة	5
3	أعتقد بضرورة كشف وجه المرأة كاملاً عند التواصل مع الصم بلغة الإشارة .	3.60	1.38	متوسطة	2
4	أعتبر ارتداء المرأة للنقاب في أثناء التواصل مع الصم شكلاً من أشكال التطرف الديني .	3.27	1.39	متوسطة	4
5	أفتخر بالمرأة التي ترتدي النقاب عند التواصل مع الصم بلغة الإشارة.	3.90	1.13	مرتفعة	1
	الأهمية النسبية لدرجة تأثير الاتجاه على البعد ككل.	3.41	0.96	متوسطة	

تُظهر نتائج جدول (5) أن الفقرة (5) التي تنص على "أفتخر بالمرأة التي ترتدي النقاب عند التواصل مع الصم بلغة الإشارة"، جاءت أعلى أهمية نسبية، وبدرجة مرتفعة، حيث بلغ متوسطها الحسابي (3.90) وانحرافها المعياري (1.13). أما بالنسبة للفقرة (2) التي تنص على "أكره المرأة التي ترتدي النقاب عند التواصل مع الصم بلغة الإشارة"، فكانت الأدنى في الأهمية النسبية بدرجة تأثير متوسطة، حيث بلغ متوسطها الحسابي (3.07) وانحرافها المعياري (1.44). أما بالنسبة لدرجة الأهمية النسبية لبعد (الاتجاهات نحو ارتداء المرأة للنقاب في أثناء التواصل بلغة الإشارة) ككل، فقد كانت متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.41) والانحراف المعياري (0.96)، ويفسر الباحث شعورهم بالفخر باتجاه المرأة التي ترتدي النقاب إلى الخلفية الدينية والثقافية للمجتمع التي تؤيد ارتداء المرأة للنقاب أمام الرجال وتحترم ذلك التصرف، وعليه فلا يمكنهم إظهار نوع من الكراهية لها على تمسكها بشيء تحت علبه تعاليم الدين وثقافة المجتمع، وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه Dunkel et al. (2010) حينما ذكروا أن النساء اللاتي يرتدين النقاب يعتقدن أن ارتداء المسلمات للنقاب أمام الرجال يجلب لهن احترام الآخرين في المجتمعات الإسلامية، وفي هذا مفارقة مهمة توضح نوعاً من الموضوعية لدى أفراد العينة، حيث لم يكن هناك ربط بين أهمية ظهور ملامح الوجه في عملية التواصل وما يترتب على تغطيتها من صعوبات في عملية التواصل وبين وجود نوع من الكراهية للمرأة التي ترتدي النقاب.

نتائج السؤال الثاني: ما مشاعر الصم وضعاف السمع عندما تكون المرأة مرتدية للنقاب في أثناء التواصل معهم بلغة الإشارة؟

تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة عنه، وجدول (6) يبين ذلك.

جدول 6

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتغير مشاعر الضم عندما تكون المرأة مرتدية للنقاب في أثناء التواصل معهم بلغة الإشارة

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية لدرجة التأثير	الترتيب
1	أشعر بضعف التركيز عندما أتلقي معلومات بلغة الإشارة من امرأة ترتدي النقاب.	3.55	1.25	متوسطة	2
2	أشعر بالقلق عندما أتلقي معلومات بلغة الإشارة من امرأة ترتدي النقاب.	3.37	1.36	متوسطة	3
3	أشعر بالحرج عندما أتلقي معلومات بلغة الإشارة من امرأة ترتدي النقاب.	3.32	1.42	متوسطة	4
4	أشعر بالغضب عندما أتلقي معلومات بلغة الإشارة من امرأة ترتدي النقاب.	3.21	1.45	متوسطة	5
5	أشعر بالارتياح عندما أتلقي معلومات بلغة الإشارة من امرأة ترتدي النقاب.	3.85	1.09	مرتفعة	1
	الأهمية النسبية لدرجة تأثير الاتجاه على المتغير ككل.	3.62	0.92	متوسطة	

تُظهر نتائج جدول (6) أنَّ الفقرة (5) التي تنصُّ على "أشعر بالارتياح عندما أتلقي معلومات بلغة الإشارة من امرأة ترتدي النقاب"، جاءت أعلى أهمية نسبية وبدرجة مرتفعة، بمتوسط حسابي (3.85) وانحراف معياري (1.09). أما بالنسبة للفقرة (4) التي تنصُّ على "أشعر بالغضب عندما أتلقي معلومات بلغة الإشارة من امرأة ترتدي النقاب"، فكانت الأدنى في الأهمية النسبية بدرجة تأثير متوسطة، وبمتوسط حسابي (3.21) وانحراف معياري (1.45). وجاءت درجة الأهمية النسبية لبُعد (المشاعر الشخصية للمستجيب عندما تتواصل المرأة معه مرتدية للنقاب) ككل متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.62) والانحراف المعياري (0.92)، وبأني هنا مرة أخرى تأثير الموروث الثقافي والديني فيما يتعلق بارتداء المرأة للنقاب أمام الرجال على ضبط مشاعر أفراد العينة، وعدم إظهار مشاعر الغضب، وهو يتفق مع ما تمت الإشارة إليه سابقاً في دراسة (Dunkel et al. 2010)، بل تجاوز الأمر ذلك إلى إبداء مشاعر الارتياح حول هذا التصرف من المرأة.

نتائج السؤال الثالث: ما الصعوبات المتعلقة بفهم الضم وضعاف السمع لرسالة المرأة التي ترتدي النقاب؟

تمَّ استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للصعوبات المتعلقة بفهم رسالة المرأة التي ترتدي النقاب، وجدول (7) يوضح ذلك.

جدول 7

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للصعوبات المتعلقة بفهم رسالة المرأة التي ترتدي النقاب

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية لدرجة التأثير	الترتيب
1	لا أفهم الرسالة لأن النقاب يخفي حركات الشفتين.	3.62	1.27	متوسطة	4
2	لا أفهم الرسالة لأن النقاب يخفي تعابير الوجه.	3.44	1.28	متوسطة	3
3	لا أفهم الرسالة لأن النقاب يخفي حركات الحجابين.	3.72	1.35	مرتفعة	5

4	لا أفهم الرسالة إلا عندما يكون وجه الشخص الذي يستخدم لغة الإشارة مكشوفًا بالكامل.	3.71	1.22	مرتفعة	1
5	أفهم الرسالة كاملة حتى إذا كان الثَّياب يغطي الوجه بالكامل.	3.62	1.26	متوسطة	2
	الأهمية النسبية لدرجة تأثير الاتجاه على المتغير ككل.	3.62	0.92	متوسطة	

تُظهر نتائج جدول (7) أنَّ الفقرتين (3) التي تنصُّ على "لا أفهم الرسالة لأن الثَّياب يخفي حركات الحاجبين" والفقرة (4) التي تنصُّ على "لا أفهم الرسالة إلا عندما يكون وجه الشخص الذي يستخدم لغة الإشارة مكشوفًا بالكامل" كانتا الأعلى في الأهمية النسبية، بمتوسّطات حسابية (3.72) و(3.71) وانحرافات معيارية (1.35) و(1.22) على التوالي، أما بالنسبة للفقرة (2) التي تنصُّ على (لا أفهم الرسالة لأن الثَّياب يخفي تعابير الوجه)، فكانت الأدنى في الأهمية النسبية بدرجة تأثير متوسّطة، بمتوسّط حسابي (3.44) وانحراف معياري (1.28). أما بالنسبة لدرجة الأهمية النسبية لبُعد (الصعوبات المتعلقة بفهم رسالة المرأة التي ترتدي الثَّياب) ككل، فقد كانت متوسّطة، حيث بلغ المتوسّط الحسابي (3.62) والانحراف المعياري (0.92)، وتتفق النتيجة التي تشير إلى صعوبة فهم الرسالة عند تغطية الوجه مع نتيجة دراسة Ten Hukzen and Fabry (2020) التي أشارت إلى أنَّ ارتداء الأقنعة وواقبات الوجه تؤدي إلى صعوبات في عملية التَّواصل، وتتفق كذلك مع نتيجة دراسة Liu et al. (2014) التي أشارت إلى التأثير السَّلبّي على جودة فهم المتلقي للمعلومات عندما لا يكون هناك استغلال للعينين والحواجب في أثناء عملية التَّواصل، وتتفق أيضًا مع ما أشار إليه Gutierrez-Sigut et al. (2022) من أنَّ ارتداء الأقنعة يؤدي إلى صعوبات كبيرة في عملية التَّواصل مع الصَّم وتتماشى هذه النتيجة كذلك بشكلٍ منطقي مع ما أورده Li (2024) من أن عدم ارتداء الأقنعة على الوجه يسهل عملية التَّواصل مع الصَّم.

نتائج السؤال الرابع: ما وجهات نظر الصَّم وضعاف السَّم حول أهمية ظهور ملامح الوجه في عملية التَّواصل؟
تمَّ استعمال المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لحساب أهمية ظهور ملامح الوجه في عملية التَّواصل وجدول (8) يوضح ذلك.

جدول 8

المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأهمية ظهور ملامح الوجه في عملية التَّواصل

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية لدرجة التأثير	الترتيب
1	أعتقد أنه يجب أن يظهر فم الشخص الذي يستخدم لغة الإشارة أثناء التَّواصل.	3.91	1.14	مرتفعة	3
2	أعتقد أنه يجب أن تظهر وجنتا الشخص الذي يستخدم لغة الإشارة في أثناء التَّواصل.	3.94	1.06	مرتفعة	1
3	أعتقد أنه يجب أن تظهر حواجب الشخص الذي يستخدم لغة الإشارة في أثناء التَّواصل.	3.92	1.073	مرتفعة	2

أعتقد أنه يكفي أن تظهر عيون الشخص				
4	الذي يستخدم لغة الإشارة في أثناء التَّواصل.	3.86	1.15	مرتفعة
4	الأهمية النسبية لدرجة تأثير الاتجاه على البعد ككل.	3.91	0.85	مرتفعة

تُظهر نتائج جدول (8) أنَّ الفقرة (2) التي تنصُّ على "أعتقد أنه يجب أن تظهر وجنتا الشخص الذي يستخدم لغة الإشارة في أثناء التَّواصل"، جاءت أعلى أهمية نسبية وبدرجة مرتفعة، وبمتوسط حسابي (3.94) وانحراف معياري (1.06). أما بالنسبة للفقرة (4) التي تنصُّ على (أعتقد أنه يكفي أن تظهر عينا الشخص الذي يستخدم لغة الإشارة في أثناء التَّواصل)، فجاءت الأدنى في الأهمية النسبية بدرجة تأثير مرتفعة، حيث بلغ متوسطها الحسابي (3.86) وانحرافها المعياري (1.15). أما بالنسبة لدرجة الأهمية النسبية لاتجاه يُعدُّ (أهمية ظهور ملامح الوجه في عملية التَّواصل) ككل، فقد كانت مرتفعة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.91) والانحراف المعياري (0.85)، وتتفق النتيجة الحالية التي تشير إلى أنه لا يكفي ظهور العينين فقط مع نتيجة دراسة Liu et al. (2020) التي أشارت إلى أهمية ظهور الحواجب، وأنها لا تقل أهمية عن العينين، وكذلك نتائج دراسة Kimmelman et al. (2020) التي تشير إلى أهمية ظهور الحواجب في فهم الجوانب العاطفية، وأما بالنسبة لما أظهرته الدِّراسة الحالية فيما يتعلق بأهمية ظهور الوجنتين في عملية التَّواصل فهو يتوافق مع ما ذكرته دراسة Bombari et al. (2013) التي أشارت إلى صعوبات التَّواصل عندما تتم تغطية الجزء الأوسط والسُّفلي من الوجه، ونتائج هذا البعد بشكلٍ عام اتفقت مع نتائج دراسة McCullough et al. (2005) التي تعطي أهمية بالغة لظهور تعبيرات الوجه في التعبير عن العواطف والمساعدة في فهم المواقف والاستجابة كذلك لسياقات المحادثة بشكلٍ مناسب.

نتائج السُّؤال الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية للصُّعوبات التي تواجه الصَّم وضعاف السَّم عندما تكون المرأة مرتدية للثَّقاب في أثناء التَّواصل معهم بلغة الإشارة تُعزى لمتغيري (الجنس، وحالة السَّم)؟

تمَّ استخدام تحليل التباين الثنائي (2-way ANOVA) لبيان أثر المتغيرين (الجنس، وحالة السَّم) والتفاعل بينهما على الصُّعوبات التي تواجه الصَّم عندما تكون المرأة مرتدية للثَّقاب في أثناء التَّواصل بلغة الإشارة، و جدول (9) يوضح الإحصاءات الوصفية لمتغيري (الجنس، وحالة السَّم).

جدول 9

المتوسطات الحسابية للصُّعوبات التي تواجه الصَّم وضعاف السَّم عندما تكون المرأة مرتدية للثَّقاب في أثناء التَّواصل معهم بلغة الإشارة تبعاً لمتغيري (الجنس، وحالة السَّم)

المتغير	الفئات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكر	3.60	0.786
	أنثى	3.72	0.852
حالة السَّم	ضعيف سمع	3.28	0.988
	أصم	3.79	0.897

يُتضح من جدول (9) وجود فروق ظاهرة بين المتوسطات الحسابية للصُّعوبات التي تواجه الصَّم وضعاف السَّم عندما تكون المرأة مرتدية للثَّقاب في أثناء التَّواصل معهم بلغة الإشارة تُعزى لمتغيري (الجنس، وحالة السَّم)، وللكشف عن دلالة هذه الفروق تمَّ استخدام تحليل التباين الثنائي (2-way ANOVA)، ويوضح ذلك جدول (10).

جدول 10

نتائج تحليل التباين الثنائي للصعوبات التي تواجه الصَّم وضعف السَّم عندما تكون المرأة مرتدية للنقاب في أثناء التَّواصل بلغة الإشارة وفقاً للمتغيري (الجنس، حالة السَّم) والتفاعل بينهما.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة F المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الجنس	0.001	1	0.001	0.002	0.970
حالة السَّم	3.163	1	3.163	5.68	0.021*
الجنس* حالة السَّم	0.843	1	0.843	1.153	0.074
الخطأ	75.72	136	0.557		
الكلية	78.88	139			

*دالة إحصائية عند مستوى (0.05)

يتضح من جدول (10) عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين المتوسطات الحسابية للصعوبات التي تواجه الصَّم عندما تكون المرأة مرتدية للنقاب في أثناء التَّواصل بلغة الإشارة تُعزى لمتغير الجنس حيث جاءت قيمة "ف" المحسوبة (0.002) وبمستوى دلالة (0.970). ولكن أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين المتوسطات الحسابية للصعوبات التي تواجه الصَّم عندما تكون المرأة مرتدية للنقاب في أثناء التَّواصل بلغة الإشارة تُعزى لمتغير حالة السَّم لصالح فئة الصَّم والحاصل على المتوسط الحسابي الأعلى (3.79) حيث جاءت قيمة "ف" المحسوبة (5.68) وبمستوى دلالة (0.021) ويمكن تفسير ذلك بأن البقايا السَّمعية تكون أضعف عند الأصم منها عند ضعف السَّم، وبالتالي فهو يعتمد أكثر على قراءة الشفاه وتعبيرات الوجه، وفي حالة تغطية الوجه تختفي تلك التعابير المهمة في عملية التَّواصل، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين المتوسطات الحسابية للصعوبات التي تواجه الصَّم عندما تكون المرأة مرتدية للنقاب في أثناء التَّواصل بلغة الإشارة تبعاً للتفاعل بين المتغيرين (الجنس، وحالة السَّم) حيث جاءت قيمة "ف" المحسوبة (1.153) وبمستوى دلالة (0.074).

خلاصة النتائج والتوصيات:

خلصت هذه الدراسة إلى عددٍ من النتائج كان من أهمها باختصار: وجود صعوبات في عملية التَّواصل فيما يتعلق بفهم الصَّم وضعف السَّم للمعلومات عندما تتواصل المرأة معهم بلغة الإشارة وهي ترتدي النقاب، وكشفوا عن أهمية ظهور ملامح الوجه في عملية التَّواصل، وأن ظهور العينين لوحده ليس كافياً عند التَّواصل بلغة الإشارة، وأن النقاب يخفي حركات الحاجبين، ومع ذلك لم يظهر أفراد العينة تجاهها أي مشاعر للكراهية أو الغضب، وعليه توصي الدراسة بما يلي:

1. أن يحرص العاملون مع الصَّم على تهيئة الظروف التي تضمن فهمهم للمعلومات التي يتلقونها عندما يتم التَّواصل معهم بلغة الإشارة، ومن ذلك الحرص على ظهور الوجه والحواجب والعيون.
2. أن تعمل الجهات التي تقيم الملتقيات والندوات التي تهم الصَّم على استقطاب من يقتنع بأهمية ظهور ملامح الوجه ويطبق ذلك في عملية التَّواصل مع الصَّم بلغة الإشارة.
3. الاهتمام من قبل المتخصصين في تعليم الصَّم بالأبحاث العلمية التي تتناول أهمية جوانب التَّواصل غير اللفظي وخاصة ما يصاحب لغة الإشارة.

4. إقامة الملتقيات العلمية للمتخصصين في تعليم الصَّم ولغات الإشارة لمناقشة المعوقات التي تؤثر على عملية التَّواصل مع الصَّم بلغة الإشارة، ومناقشة الحلول المناسبة لثقافة المجتمع السعودي.
مُقترحات الدِّراسة:

بناءً على ما خلصت إليه هذه الدِّراسة من نتائج، يقترح الباحث ما يلي:

- 1- إجراء دراساتٍ مستقبلية حول التَّحديات التي تواجه النِّساء المنتقبات فيما يتعلق بارتداء الثَّقاب في أثناء التَّواصل مع الأشخاص الصَّم وضعاف السَّمع.
- 2- إجراء دراساتٍ حول الحلول العملية لتسهيل عمليات التَّواصل مع الصَّم وضعاف السَّمع في حالة ارتداء الثَّقاب من وجهات نظر كلٍّ من: الصَّم وضعاف السَّمع، والنِّساء اللاتي يرتدين الثَّقاب.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- الجميعد، مرام. (2021). لنؤشر بطلاقة بلغة الإشارة السعودية. دار المقحم للنشر والتوزيع.
- عبيدات، ذوقان وعبد الرحمن، عدس وكايد، عبد الحق. (2016). البحث العلمي: مفهومه-أدواته وأساليبه (ط. 14). دار الفكر للنشر والتوزيع.
- العمرى، غيثان. (2023). لغة الإشارة السعودية: النشأة والهوية والمصادر. دار الناشر الدولي للنشر والتوزيع.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Abdel-Fattah, M. A. (2005). Arabic sign language: a perspective. *Journal of deaf studies and deaf education*, 10(2), 212–221.
- Adler, R., & Rodman, G. (2006). *Understanding Human Communication* (9th ed.). Oxford University Press.
- Alamri, G. (2023). *Saudi Sign Language: Origins, Identity, and Sources* (1st ed.). International publisher for Publishing and Distribution.
- Alibrandi, R. (2018). When early modern Europe caught the flu. A scientific account of pandemic influenza in sixteenth century Sicily. *Medicina Historica*, 2(1), 19–26.
- Aljoaid, M. (2021). *To sign fluently using Saudi sign language*. Dar Almoqhem for Publishing and Distribution.
- Alzahrani, A. (2017). *Attitudes of Saudi Arabian Deaf College Students: Their Assimilation Experiences While Studying in the United States* (Unpublished Doctoral Dissertation), Lamar University, Beaumont, TX.
- Atcherson, S. R., Mendel, L. L., Baltimore, W. J., Patro, C., Lee, S., Pousson, M., & Spann, M. J. (2017). The effect of conventional and transparent surgical masks on speech understanding in individuals with and without hearing loss. *Journal of the American Academy of Audiology*, 28(1), 58–67.
- Aubaidat, T., Abdulrahman, A., & Kaid, A. (2016). *Scientific research: its concept, tools, and methods* (14th ed.). Dar Al-Fikr for Publishing and Distribution.
- Battiste, M., & Henderson, J.S. (2000). *Protecting Indigenous Knowledge and Heritage: A Global Challenge*. Page Wood Publishing Services.
- Berge, S. S., & Thomassen, G. (2016). Visual access in interpreter-mediated learning situations for deaf and hardof-hearing high school students where an artifact is in use. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 21(2), 187–199.
- Bombari, D., Schmid, P., Schmid Mast, M., Birri, S., Mast, F., & Lobmaier, J. (2013).

- Emotion Recognition: The Role of Featural and Configural Face Information. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 66(12), 2426–2442.
- Brentari, D., & Crossley, L. (2002). Prosody on the hands and face: Evidence from American Sign Language. *Sign Language and Linguistics*, 5(2), 105–130.
- Denmark, T., Atkinson, J., Campbell, R., & Swettenham, J. (2019). Signing with the face: DeVito, J. A. (2016). *The interpersonal communication book* (14th ed.). Pearson.
- Dunkel, T., Davidson, D., & Qurashi, S. (2010). Body satisfaction and pressure to be thin in younger and older Muslim and non-Muslim women: The role of Western and non-Western dress preferences. *Body Image*, 7(1), 56–65.
- Emotional expression in narrative production in deaf children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49(1), 294–306.
- Garg, S., Deshmukh, C., Singh, M., Borle, A., & Wilson, B. (2021). Challenges of the deaf and hearing impaired in the masked world of COVID-19. *Indian Journal of Community Medicine*, 46(1), 11-14.
- Goldin-Meadow, S., & Alibali, M. W. (2013). Gesture's role in speaking, learning, and creating language. *Annual Review of Psychology*, 64, 257–283.
- Guamera, M., Hichy, Z., Cascio, M. I., & Carrubba, S., & Buccheri, S. (2017). Facial expressions and ability to recognize emotions from the eyes or mouth: A Comparison Between Children and Adults. *The Journal of Genetic Psychology*, 178(6), 309-318.
- Gutierrez-Sigut, E., Lamarche, V. M., Rowley, K., Lago, E. F., Pardo-Guijarro, M. J., Saenz, I., Frigola, B., Frigola, S., Aliaga, D., & Goldberg, L. (2022). How do face masks impact communication amongst deaf/HoH people? *Cognitive research: principles and implications*, 7(1), 81.
- Holcomb, T. K. (2013). *Introduction to American deaf culture*. Oxford University Press.
- Johnston, T., Van Roekel, J., & Schembri, A. (2016). On the conventionalization of mouth actions in Australian Sign Language. *Language and Speech*, 59(1), 3–42.
- Kimmelman, V., Imashev, A., Mukushev, M., & Sandygulova, A. (2020). Eyebrow position in grammatical and emotional expressions in Kazakh-Russian Sign Language: A quantitative study. *PLoS ONE*, 15(6), e0233731. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0233731>.
- Leigh, I., Andrews, J., & Harris, R. (2018). *Deaf Culture: Exploring deaf communities in the United States*. Plural Publishing.
- Leigh, I., Andrews, J., Harris, R., & González Ávila, T. (2022). *Deaf culture: Exploring deaf communities in the United States* (2nd ed.). Plural Publishing.
- Leigh, I. W., & Andrews, J. F. (2017). *Deaf people: Evolving perspectives in psychology, education and sociology* (2nd ed.). Routledge.
- Li, H. (2024). Mask your word, mask my world: Mask wearing behavior in Chinese deaf people during the COVID-19 pandemic. *Disability & Society*, 39(1), 255–259.
- Liu, J., Liu, B., Zhang, S., Yang, F., Yang, P., Metaxas, D. N., and Neidle, C. (2014). Non-manual grammatical marker recognition based on multi-scale, spatiotemporal analysis of head pose and facial expressions. *Image and Vision Computing*, 32(10):671–681.
- Marschark, M. & Spencer, P. E., Editors (2011). *The Oxford handbook of deaf studies, language, and education* (vol. 1, 2nd ed.). Oxford University Press.
- Marschark, M., & Hauser, P. (2012). *How deaf children learn: What parents and teachers need to know*. Oxford University Press.
- Marschark, M., Zettler, I., & Dammeyer, J. (2017). Social dominance orientation, language orientation, and deaf identity. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 22(3), 269-277.
- McCullough, S., Emmorey, K., & Sereno, M. (2005). Neural organization for recognition of grammatical and emotional facial expressions in deaf ASL signers and hearing

- nonsigners. *Cognitive Brain Research*, 22(2), 193–203.
- Merriam-Webster. (n.d.). Niqab. In Merriam-Webster.com dictionary. Retrieved September 15, 2023, from <https://www.merriam-webster.com/dictionary/niqab>.
- Mitchell, T., Letourneau, S., & Maslin, M. (2013). Behavioral and neural evidence of increased attention to the bottom half of the face in deaf signers. *Restorative Neurology and Neuroscience*, 31(2), 125–139.
- Molnar-Szakacs, I., Uddin, L., & Heffernan, M. (2021). The face behind the mask: The future of interpersonal interaction. *Neuron* 109, 1918–1920.
- Moore, D. F. (2001). *Educating the deaf: Psychology, principles, and practices* (5th ed.). Houghton Mifflin Company.
- Mörchen, M., Kapoor, H., & Varughese, S. (2020). Disability and COVID-19. *Community eye health*, 33(109), 10–11.
- Newport, E., & Supalla, T. (1999). Sign languages. In R. Wilson & F. Keil, (Ed.), *The MIT Encyclopedia of the cognitive sciences*. MIT Press.
- Padden, C. & Humphries, T. (2005). *Inside Deaf Culture*. Harvard University Press.
- Reed N., Ferrante L., & Oh E. (2020). Addressing hearing loss to improve communication during COVID-19 pandemic. *Journal of the American Geriatrics Society*, 68(9), 1924–1926.
- Rodger, H., Lao, J., Stoll, C., Richoz, A. R., Pascalis, O., Dye, M., & Caldara, R. (2021). The recognition of facial expressions of emotion in deaf and hearing individuals. *Heliyon*, 7(5), e07018.
- Saunders, G., Jackson, I. & Visram, A. (2021). Impacts of face coverings on communication: An indirect impact of COVID-19. *International Journal of Audiology*, 60(7), 495–506.
- Sidera, F., Amadó, A., & Martínez, L. (2017). Influences on facial emotion recognition in deaf children. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 22(2), 164–177.
- Ten Hulzen, R., & Fabry, D. (2020). Impact of hearing loss and universal face masking in the COVID-19 era. *Mayo Clinic Proceedings*, 95(10), 2069–2072.
- Vihman, M. (1996). *Phonological development: The origins of language in the child*. Blackwell Publishing.
- Wang, Y., & Andrews, J. (2014). Reading and deaf individuals: Perspectives on the qualitative similarity hypothesis. *American Annals of the Deaf*, 159(4), 319–322.
- Weast, T. (2011). American Sign Language Tone and Intonation: A Phonetic Analysis of Eyebrow Properties. In R. Channon & H. Hulst (Ed.), *Formational Units in Sign Languages* (pp. 203–226). De Gruyter Mouton.
- Wilbur, R. (2003). Modality and the structure of language: sign languages versus signed Systems. In M. Marschark & P. E. Spencer (Eds.), *Oxford Handbook of Deaf Studies, Language, and Education*, (pp. 332–346). Oxford University Press.

تصورات المعلمين والمعلمات نحو تطبيقات الذكاء الاصطناعي ومعوّقاتُ توظيفها في تعليم اللغة العربية وتعلّمها بمحافظة بيشة

شريفة سعد سعيد حيدان

أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد

جامعة بيشة - كلية التربية والتنمية البشرية

المستخلص: هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن تصورات المعلمين والمعلمات نحو تطبيقات الذكاء الاصطناعي ومعوّقات توظيفها في تعليم اللغة العربية وتعلّمها بمحافظة بيشة؛ ولتحقيق ذلك أُستخدِم المنهج الوصفي في صورته المسحية على عينة عشوائية بلغت (249) معلّمًا ومعلّمةً للغة العربية بمحافظة بيشة، من خلال تطبيق استبانة تكونت من (38) عبارة مُوزَّعةً على محورين، وقد أسفرت النتائج عن أنّ درجة استجابات عينة البحث من المعلمين والمعلمات حول تصوراتهم نحو تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم وتعلّم اللغة العربية كانت كبيرةً بشكلٍ عام؛ حيث بلغ المتوسط العام للمحور (2.578) بانحراف معياري (0.235)، ودرجة توافر معوّقات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في عمليتي تعليم وتعلّم اللغة العربية كانت كبيرةً بشكلٍ عام؛ حيث كان المتوسط العام للمحور (2.502) بانحراف معياري (0.203)، وأوصت الدراسة إلى تكثيف البرامج التدريبية للمعلمين والمعلمات في مجال تكنولوجيا التعليم وخاصةً ما يخصّ تطبيقات الذكاء الاصطناعي، ودعم البيئة التعليمية بمقومات الذكاء الاصطناعي؛ من خلال تزويد المدارس بأجهزة وأدوات الذكاء الاصطناعي والروبوتات بوصفها مصادر تعليمية لإثراء المتعلمين، وتطوير عملية تعليم وتعلّم اللغة العربية بحيث تتضمن مهارات التعامل مع تطبيقات الذكاء الاصطناعي. الكلمات المفتاحية: تصورات المعلمين والمعلمات، تطبيقات الذكاء الاصطناعي، تعليم اللغة العربية وتعلّمها، معوّقات توظيف الذكاء الاصطناعي.

Perceptions of Male and Female Teachers Towards the Applications of Artificial Intelligence and the Obstacles to its use in Teaching and Learning the Arabic language in Bisha Governorate

Sharifa Saad Saeed Haidan

Assistant Professor of Curriculum and Teaching Methods

University of Bisha - College of Education and Human Development

Abstract: The study aims to reveal the perceptions of male and female teachers towards applications of artificial intelligence and the obstacles to its use in teaching and learning the Arabic language in Bisha Governorate. To this end, the descriptive survey method was used on a random sample of (249) male and female teachers of the Arabic language in Bisha Governorate, and a data collection questionnaire was constructed that consisted of (38) A statement distributed on two axes. The results revealed that the degree of responses of the research sample of male and female teachers regarding their perceptions towards applications of artificial intelligence in teaching and learning the Arabic language was large in general. The overall average for the axis was (2.578) with a standard deviation of (0.235), and the degree of availability of obstacles to the use of artificial intelligence applications in the processes of teaching and learning the Arabic language was large in general. The overall average for the axis was (2.502) with a standard deviation of (0.203). The study recommended intensifying training programs for male and female teachers in the field of educational technology, especially with regard to artificial intelligence applications, supporting the educational environment with artificial intelligence components by supporting the school with artificial intelligence devices and tools and robots as educational resources to enrich learners, Developing the process of teaching and learning the Arabic language to include skills for dealing with artificial intelligence applications.

Keywords: male and female teachers' perceptions, applications of artificial intelligence.

مُقَدِّمة:

أدّى التطوُّر الكبير في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات إلى ظهور طرق وأساليب متنوعة تدعمها تكنولوجيا الوسائل المتعدّدة بمكوناتها المختلفة وتعتمد على توظيف المستجّدات التكنولوجية لتحقيق التعلّم المطلوب بشكل أفضل وقد انعكس هذا التطوُّر على منظومة التعليم، حيث تنافست الدول في عصرنا الحالي على الإفادة من هذه الثورات التكنولوجية المتسارعة، إيماناً منها بأنّ التقدّم والابتكار والريادة في المستقبل تستند على هذه التكنولوجيا؛ مما حثّ التربويين على البحث عن أساليب وتقنيات حديثة لمواكبة التحديات التي تواجه العملية التعليمية ومحاولة الوصول إلى أفضل الحلول التعليمية.

وتعيش المدارس والجامعات اليوم في بيئة سريعة التغير؛ بسبب التطورات المتنوعة والمتلاحقة في البرمجيات وأنظمة الحواسيب الإلكترونية مع ظهور عديد من الابتكارات في هذا المجال، ولعلّ من أهمها الذكاء الاصطناعي الذي طوّر تعامل المنظّمات مع بيئتها الداخلية والخارجية (عجم، 2018). ويشير مفهوم الذكاء الاصطناعي إلى أنّه علمٌ تكنولوجي يقوم بدراسة النظريات والأساليب والتقنيات وأنظمة التطبيق وتطويرها لمحاكاة الذكاء البشري وتوسيعه (Karsenti, 2019).

وإدراكاً من المملكة العربية السُّـُـودية لدورها الريادي والحضاري على المستوى العربي والإسلامي والعالمي، فقد انطلقت رؤيتها (2030) لتؤكد على افتتاح المملكة على أحدث التطورات والثورات التكنولوجية المعاصرة والإفادة منها في المجالات والميادين كافة، ولعل مشروع مدينة (نيوم) من أهم ملامح تطبيقات الذكاء الاصطناعي بحيث تتحول المملكة إلى مركز عالمي رائد في الابتكار والتجارة القائمة على التقنيات الحديثة، ويعدّ الذكاء الاصطناعي الركيزة الرئيسة التي يرتكز عليها هذا المشروع، والذي سيعمل على أن تكون مدينة (نيوم) مدينة ذكية تتضمّن جميع الخدمات الذكيّة ومن بينها المدارس الذكيّة (الحسين، 2019).

كما تمّ إنشاء المركز الوطني لتقنية الروبوت والأنظمة الذكيّة في مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية الذي يهدف إلى تطوير منظومة معرفية تحت مظلة البحث والتطوير، كما تمّ توظيف أول روبوت تقني بوزارة التعليم لأغراض خدمة العملاء، والتواصل مع زائري المعارض والأنشطة التي تقيمها المؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني، وأيضاً إقامة المؤتمر والمعرض السُّـُـودي للروبوتات (2019) بمشاركة عددٍ من الخبراء والباحثين في الذكاء الاصطناعي، وكذلك إنشاء الهيئة السُّـُـودية للبيانات والذكاء الاصطناعي، كما استضافت المملكة القمّة العالمية للذكاء الاصطناعي عام (2020م) في مركز الملك عبد العزيز الدولي للمؤتمرات والتي تمثل فرصة سنوية لتبادل الخبرات وعقد الشراكات بين الجهات والشركات الفاعلة في عالم البيانات والذكاء الاصطناعي على الصّـُـعديين المحلي والدولي، ومن تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم بالمملكة العربية السُّـُـودية مسابقات أولمبياد الروبوت التي تنطلق من خطط المملكة للتحوّل إلى مجتمع معرفة مبتكر، كمسابقة "فيرست ليغو" حيث تركز هذه المسابقات على تمكين الطلاب من استخدام ما لديهم من معارف من أجل تصميم أو ابتكار روبوتات بوصفها أدواتٍ بمختلف المراحل التعلّيمية (العقيل والشمري، 2015).

واليوم بدأت تطبيقات الذكاء الاصطناعي تنتشر وتثبت نفسها وتؤيّد ثمارها وتعمل على حل التناقضات بين الوضع الحالي للتعليم في المملكة، والدعوة إلى التعليم الفردي والتدريس على أساس قدرة المتعلّمين واحتياجاتهم، وفي هذا السّـُـبـُـاق أُجريت عديد من الدّراسات حول استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم، وقد أثبتت نتائجها فاعليّة الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية كدراسة (البرادعي، 2017؛ عقيل، 2014؛ العمري، 2019؛ الباجزي، 2019)،

كما أُكِّدت دراسة (Popenici & Kerr, 2017) على تأثير الذكاء الاصطناعي على الممارسة التعليمية والتعلُّمية وكذلك الممارسات البحثية.

كما أنَّ تطبيقات الذكاء الاصطناعي تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، وتنمّي قدرتهم على التعلُّم الذاتي، ومع استخدام الذكاء الاصطناعي في تعليمنا فإنَّ أدوار المعلم سوف تتغير، ليكون دوره مُيسِّرًا وموجهًا ومتكاملاً مع الدور الذي يقوم به الذكاء الاصطناعي في التعليم (Borge, 2016).

مشكلة البحث:

طُرأت مؤخرًا تغييرات واسعة على التعليم سواءً العالي منه أم العام، ونظرًا لحاجة سوق العمل لمهارات ومؤهلات جديدة، فقد بدأ يفرض توجُّهات وتخصُّصات مُستحدثة تلبي حاجات الاقتصاد والعصر الجديد؛ لذا فقد خضع التعلُّم لعملية تطوير في برامجه وأنظمتها واستراتيجيات تدريسه؛ ليوافق المتطلَّبات الحديثة والتقنيات المتاحة، خاصةً مع توجُّه المملكة العربية السعودية في الآونة الأخيرة إلى الاستثمار في تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي، الذي أصبح هدفًا ضمن مبادرة رؤية المملكة (2030)؛ من أجل التَّحول إلى التُّكنولوجيا الرقمية في كل المجالات خاصةً التعليم؛ إذ أثبتت نتائج عديد من الدِّراسات منها: (البرادعي، 2017؛ عجم، 2018؛ العنزي، 2016) أهمية الذكاء الاصطناعي في التعليم، وأن تبني هذه التكنولوجيا الحديثة يدعم عملية التعليم والتعلُّم، كما أنَّه يدعم أنماط التدريس والتعلُّم مدى الحياة، بالإضافة إلى أن تقنيات الذكاء الاصطناعي يمكن أن تحلَّ كثيرًا من المشكلات التعليمية، كندرة المعلمين الأكفاء، ومساعدة المعلمين على تطوير قدراتهم، وسد أي نقص لديهم، كما يساعد في تحسين تعلُّم المتعلمين وتشعرهم بالمتعة في أثناء التعلُّم.

وبالرَّغم من أنَّ تطبيقات الذكاء الاصطناعي ظهرت منذ سنوات، فإنَّ المتابع لواقعه يجد تحديات تعوق تطبيقه الفعَّال في البيئة التعليمية، كما أنَّ هناك قصورًا في توظيفه في المؤسسات التعليمية ووفقًا لاجتهاداتها دون النَّظر إلى حاجة هذا النوع من التعلُّم إلى مُتطلَّبات خاصة كما في دراسة (Croeer, 2021) و(دراسة الخيري، 2020) وقد تأتي هذه التَّحديات من حيث هَيْئَة البيئة التَّعليمية بشكل عام، وتدريب المعلمين، وبناء المناهج والبرامج الملائمة، وأيضًا قلة المتخصِّصين في تقنية الذكاء الاصطناعي في مجال التعليم؛ الأمر الذي أكَّده نتائج عددٍ من الدِّراسات كدراسة: (الحوالدة، 2004؛ الخيري، 2020؛ الغامدي والفراني، 2020؛ محمود، 2020؛ آل محيا، 2002).

وبناءً على ما سبق واستجابةً لتوجُّهات المملكة العربية السعودية في تطبيق الذكاء الاصطناعي في المجالات كافة وخاصةً التعليم وتحقيقًا لرؤية المملكة العربية السعودية (2030)، فتظهر الحاجة للكشف عن تصوُّرات مُعلِّمي اللغة العربية عن تطبيقات الذكاء الاصطناعي وما قد يواجه توظيفها من معيقات في العملية التعليمية.

أسئلة البحث:

- 1- ما تصوُّرات المعلمين والمعلمات نحو تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية وتعلّمها بمحافظه بيشة؟
- 2- ما المعوقات التي تواجه استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية وتعلّمها من وجهة نظر مُعلِّمي اللغة بمحافظه بيشة؟

أهداف البحث:

هدف البحث الحالي إلى:

- 1- تُعرّف تصورات المعلمين والمعلمات نحو تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية وتعلّمها بمحافظة بيشة.
- 2- تُعرّف معوّقات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية وتعلّمها لدى مُعلّمي محافظة بيشة ومُعلماتها.

أهمية البحث:

- 1- تأتي أهمية هذا البحث من مكانته التربوية في تطوير تعليم اللغة العربية وتعلّمها، وذلك من خلال توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في تدريس اللغة العربية ومسايرة الاتجاهات التربوية الحديثة؛ مما يحقق طموحات المملكة العربية السعودية وتطلّعاتها في رؤية (2030).
- 2- يعدّ هذا البحث استجابةً لتوجّهات المملكة العربية السعودية في تطبيق الذكاء الاصطناعي في جميع المجالات وخاصةً مجال التعليم تحقيقاً لرؤية (2030).
- 3- لفت نظر المختصين والخبراء في تطوير المناهج الدراسية بالتركيز على تطبيقات الذكاء الاصطناعي في المناهج التعليمية لزيادة فاعلية العملية التعليمية؛ مما يسهم في رفع مستوى الابتكار وتطوير مخرجات العملية التعليمية.
- 4- تقديم رؤية نظرية واضحة لأصحاب القرار حول احتياجات تطبيق الذكاء الاصطناعي ومُتطلّبات ذلك في التعليم. كما تأتي أهميته - على حد علم الباحثة - من ندرة الدراسات العربية التي تناولت موضوع الذكاء الاصطناعي وتعليم اللغة العربية.

المصطلحات الإجرائية:

التصورات: تُعرّف التصورات إجرائياً أنّها: الأفكار والمعلومات الموجودة لدى معلّمي اللغة العربية ومُعلماتها حول تطبيقات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي ومُعيقاته في التّعليم.

وُعرّف الذكاء الاصطناعي إجرائياً بأنّه: إمكانية توجيه الحاسب لأداء أشياء يؤديها الإنسان بطريقة أفضل.

ويمكن تعريف تطبيقات الذكاء الاصطناعي إجرائياً بأنّها: ما يمكن استخدامه في تعليم اللغة العربية من برامج تعليمية رقمية تقوم بمهام تحاكي السلوك البشري، من تعلّم وتعليم وتفكير واتخاذ قرار، مزودةً بمحتوى تعليمي ذكي وبيانات تساعد في تقييم الطلاب والتوصيات واتخاذ القرار.

حدود البحث:

الحدود الموضوعية: تقتصر الدراسة على تُعرّف تصورات المعلمين والمعلمات نحو تطبيقات الذكاء الاصطناعي ومعوّقات توظيفها في تعليم اللغة العربية وتعلّمها.

الحدود البشرية: عينة عشوائية من مُعلّمي اللغة العربية ومُعلماتها.

الحدود المكانية: محافظة بيشة بمنطقة عسير، المملكة العربية السعودية.

الحدود الزمانية: تمّ تطبيق الدراسة الفصل الثاني من العام الدراسي (1445هـ).

أدبيات البحث

مفهوم الذكاء الاصطناعي

الذكاء الاصطناعي هو: الطريقة التي يتم من خلالها محاكاة قدرات الذكاء البشري، وهو جزء من علم الحاسوب الذي يتعامل مع عملية تصميم الأنظمة الذكية التي تظهر مجموعة من الخصائص التي تربطها بالذكاء المتعلق بعدد السلوكيات البشرية. (Joost et al, 2003, p.5). ويوضح بيانكي وبيترز (Bianchi & Peters, 2018) أن مفهوم الذكاء الاصطناعي "يستند على فرضية أنه يمكن اعتبار التّفكير الذكي نوعاً من أنواع الحوسبة التي يمكن تطويرها وميكنتها بالكامل، مع الأخذ بعين الاعتبار أمرين مهمين هما: تمثيل المعرفة، ومعالجة هذه المعرفة" (p.144).

يتبين مما سبق أن الذكاء الاصطناعي هو أحد أبرز التطبيقات الحديثة لعلوم الحاسب الآلي، التي لها قدرات فائقة تحاكي قدرات الذكاء البشري، والاستفادة منها تُسهّل العمل في مختلف مجالات الحياة، وأنّ الذكاء الاصطناعي يعتمد في مفهومه على تمثيل المعرفة المقصود توصيلها، ومعالجة تلك المعرفة.

أهمية الذكاء الاصطناعي:

يعدّ الذكاء الاصطناعي أحد التطبيقات التكنولوجية المهمة التي تؤدي وظائف معرفية مرتبطة بالعقول البشرية مثل التعلم، والتفاعل، وحل المشكلات، وتمثّل أهمية الذكاء الاصطناعي في نقل الخبرة البشرية إلى الآلات الذكية لتخزينها والحفاظ عليها، وتخفيف المخاطر والضغوطات النفسية عن البشر، حيث يمكن للآلات الذكية تنفيذ بعض المهام الشاقة التي يصعب على البشر أدائها، بالإضافة إلى الأعمال التي تتصف بالتعقيد وتتطلب تركيزاً عالياً ومجهوداً ذهنياً (Smith, 2018)، واتفق كلٌّ من اليازجي (2019)، ومنير (2018) على أنّ تطبيق أنظمة الذكاء الاصطناعي يسهم في الحد من الأخطاء البشرية، والتعامل مع الصعوبات والمعوقات التي تتعرض لها المؤسسة لاعتمادها على برامج وأنظمة رقمية حديثة وبالتالي الحد من التعقيدات في الإجراءات، وتحقيق مستويات مرتفعة من الجودة.

كما يمكن اعتبار الذكاء الاصطناعي حلاً قابلاً للتطبيق يعتمد على تقديم منظور جديد فيما يتعلق بديناميكية تعلّم الفرد، الناتج عن التفاعل الافتراضي الذي ينظمه الذكاء الاصطناعي؛ مما يُسهّل عملية التعلّم؛ وذلك لأن آليات دعم تعلّم الفرد ستكون متاحة عند الضرورة بغض النظر عن وقت الفرد ومكانه (Ocana, et al, 2019; & popenini, 2017).

خصائص الذكاء الاصطناعي :

يمكن القول بأنّ الثورة الرقمية أدّت إلى تغييرات عميقة وواسعة في بيئات العمل على اختلافها، ويمكن ملاحظة هذه التغييرات حين يتمّ الانتقال من منظومة المعلومات الحوسبة المستقلة إلى منظومات المعلومات الحوسبة الشبكية. فنتيجةً لانبثاق ثورة الاتصالات تحوّلت نظم المعلومات الحوسبة التي كانت تعمل في صورة منظومات مستقلة إلى نظم معلومات شبكية تعمل وتستفيد من التقنيات المتقدّمة في مجال شبكات الاتصالات والتبادل الإلكتروني للبيانات (غوانمة، 2013) ولتطبيقات الذكاء الاصطناعي خصائص منها:

- 1- القدرة على الاستجابة السريعة للمواقف والظروف الجديدة.
- 2- القدرة على التفكير والإدراك واكتساب المعرفة وممارستها.

- 3- القدرة على تقديم المعلومات لإسناد القرارات الإدارية.
- 4- القدرة على التعامل مع الحالات الصعبة والمعقّدة.
- 5- القدرة على التّصور والإبداع وفهم الأمور المرئية وإدراكها.
- 6- القدرة على التعلّم والفهم من التجارب السابقة.
- 7- القدرة على التحدث والرؤية والاستماع.
- 8- استخدام الذكاء في حل المشاكل المعروضة.
- 9- يساعد الذكاء الاصطناعي في بناء قاعدة بيانات معرفية يمكن تخزينها بشكلٍ فعّال في المؤسسات التعليمية (النجار، 2010).

مجالات الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته في التعليم:

ظهرت في الفترة الأخيرة مجموعة تطبيقاتٍ مُبتكرة للذكاء الاصطناعي في مجال التعليم، وقد لوحظ تفوّقها من حيث الكفاءة والفاعلية حيث أتاح آفاقاً واسعة لتحقيق مكاسب فريدة، وقد تغلّبت هذه التطبيقات على التحديات المختلفة وأحدثت تغييرات جذرية في طريقة تطور العملية التعليمية وذلك مثل: الذكاء الاصطناعي، وتقنية المعلومات والاتصالات والعلوم المعرفية وغيرها، وقد عرض كلٌّ من: (Goksel & Bozkurt, 2019; Knox, 2020; Ouyang, 2022; Subrahmanyam & Swathi, 2018; Zawacki, et al, 2019) أهم تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم منها:

- 1- المحتوى الذكي (Smart Content): يعدّ مفهوم المحتوى الذكي أحد المفاهيم البارزة والأساسية في المجال التعليمي حيث يمكن للروبوتات التعليمية من إنشاء محتوى رقمي بمهارة تفوق مهارة البشر، وبالذكاء الاصطناعي يمكن تحويل الكتب المدرسية إلى صيغ رقمية مفيدة وإنشاء واجهات تعليمية تفاعلية قابلة للتطبيق.
- 2- توصيف المتعلمين والتنبؤ أدائهم (Profiling and Prediction): يشمل هذا المجال عديداً من القرارات المهمة مثل: اختيار المسار الدراسي، وجدولة المقررات، والتنبؤ بمعدّلات التسرب والتفوق، ويعمل الذكاء الاصطناعي على تحليل سلوك المتعلمين والتنبؤ بأدائهم؛ مما يمكنه من تقديم الدعم والإشراف في الوقت المناسب، وتقديم الملاحظات والإرشادات المهمة.
- 3- التعلّم الآلي: زاد حجم البيانات بشكلٍ كبيرٍ في الآونة الأخيرة فضلاً عن زيادة عدد مستخدمي الإنترنت، حيث يوجد كمّ هائل من البيانات يتم تخزينه ومعالجته؛ مما أدّى إلى ظهور مصطلح (البيانات الضخمة Big Data)، وفي ظل هذا التعقيد لم تعد معالجة البيانات التقليدية قادرةً على تحليل الكم الهائل من البيانات ومعالجتها؛ مما دعا إلى استخدام تقنيات حديثة لمعالجة البيانات منها التعلّم الآلي، ويُطلق البعض على هذا المصطلح تعلّم الآلة.
- 4- النظم الخبيرة (System s Expe): وهي نظم حاسوبية معقّدة، تجمع معلومات مُتخصّصة في مجالٍ واحد من المعارف البشرية، وتهيئها في صورةٍ تتيح للكمبيوتر تطبيق تلك المعلومات على حالاتٍ مُناظرة، وتعدّ النظم الخبيرة الدعامة الأساسية لأنظمة التعلم المبنية على الذكاء الاصطناعي، حيث تحاكي إجراءات الخبراء في التعامل مع المشكلات المعقّدة وحلها. ويتم تحويل خبرات الخبراء ومعارفهم إلى نظم خبيرة يستفيد منها المتعلمون في حل

المشكلات، ويتكوّن النِّظامُ الخبير من قاعدة معرفية متعلقة بمجالٍ معين تحتوي على مجموعةٍ من الحقائق والقواعد بالإضافة إلى محرك استدلالٍ.

5- الروبوتاتُ التَّعليمية الذِّكية (Robotics): علْمُ الروبوتات هو علْمُ استخدام الذِّكاء الاصطناعي وعلوم الكمبيوتر والهندسة الميكانيكية المتمثِّل في تصميم الآلات وبرمجتها لأداء مهام مُحدَّدة، وتمتازُ الروبوتات التعليمية الذِّكية بقدرتها على أداء مهام تعليمية تفوق إمكانات البشر، حيث يستخدمون تقنيات تعلُّم الآلة لتوظيف المعرفة ودمجها من مختلف المجالات والتخصُّصات، وتجمع هذه الروبوتات بين تقنيات مُتعدِّدة لتقديم تجربة تعليمية فريدة تُعزِّز من تعلُّم المتعلمين وتطوير قدراتهم.

6- أنظمةُ التَّدريس الخصوصي الذكي (Intelligent Tutoring Systems): تتيحُ هذه الأنظمةُ تدريس المقررات بشكلٍ فعَّال، وتحليل نقاط القوة والضعف لكل متعلِّم، وتقديم تغذية راجعةٍ فورية.

7- التَّقييم والتَّقيوم (Assessment and Evaluation): يشملُ هذا التَّقييم الدقيق للطلاب والتحليل التلقائي للدرجات، بالإضافة إلى تقديم تغذية راجعةٍ تُعزِّز من فهم المتعلمين وقدراتهم، ويُستخدَم الذِّكاء الاصطناعي في تقديم تقييمٍ شاملٍ لأداء المعلمين والمتعلمين ومن ثم تحسين العملية التعليمية بشكلٍ عام.

8- الجدولة الديناميكية والتَّحليل التنبؤي (Dynamic Scheduling And Predictive Analysis): بفضل تقنيات الحوسبة التنبؤية يمكن للذكاء الاصطناعي تحليل عادات المتعلمين، واقتراح جداول دراسية فعَّالة تناسب احتياجاتهم، وكذلك الإسهام في تحسين جودة الخدمات، والتدريب عبر توقُّع احتياجات الأفراد.

9- أتمتة المهام الإدارية: لقد أتاح التَّحوُّل الرقمي والتَّقدُّم التكنولوجي فرصاً كبيرةً لإتمام المهام الإدارية بشكلٍ أكثر فعالية من خلال استخدام تقنيات الذِّكاء الاصطناعي وتطبيقاته من أجل تخفيف بعض الأعباء الروتينية، وتحويل المهام الإدارية والروتينية إلى عمليات مؤتمتة، مما يسمح للعاملين بتوجيه جهودهم نحو مهام أكثر إنتاجية وابداعية، ومعالجة البيانات الكبيرة وتحليلها.

التَّحدياتُ التي تواجه تطبيق الذِّكاء الاصطناعي:

لقد أسهم الذِّكاء الاصطناعي في تحقيق فوائد عديدة كان لها أثرٌ واضح في تسهيل الحياة البشرية ورفع جودة الحياة وبالرغم من ذلك فإنَّ هناك معوِّقات ومتطلَّبات تواجهُ توظيفَ الذِّكاء الاصطناعي وتطبيقه في المجال التَّعليمي، ويشير كلٌّ من الفقي (2012) وإيمان (2014) إلى عددٍ من التَّحديات التي تواجهُ توظيفَ تطبيقات الذِّكاء الاصطناعي في مؤسَّسات التعليم على النحو التالي:

- 1- نقص الكوادر المدربة المتخصصة.
- 2- عدم توفر البنية التحتية من الاتصالات اللاسلكية والحواسيب والبرمجيات.
- 3- إعادة تأهيل المدرسين، وتطوير مهاراتهم التقليدية؛ لتتلاءم مع تقنيات التعليم واستخدام الحاسوب.
- 4- ضعف اللغة السليمة؛ وذلك بسبب دخول بعض المصطلحات الأجنبية، والاختصارات المختلفة.
- 5- تعب أو إجهاد العين بسبب قراءة مقاطع طويلة من النصوص على شاشات صغيرة.
- 6- تصميم محتوى المناهج الملائمة وإعداده.

إضافة إلى محاولات تغيير ثقافة المجتمع تجاه مثل هذا النوع من التعليم، وصعوبة توفير الأجهزة الحديثة لبعض الأسر لارتفاع أسعارها، وكذلك الحرص على التأكد من حداثة البرامج وتأمينها وتحديثها بشكل دوري.

الدراسات السابقة:

أجرى شقور (2013) دراسة هدفت إلى تحديد واقع استخدام مُستحدثات تقنيات التعليم في مدارس الضفة الغربية وقطاع غزة من وجهة نظر المعلمين، والمعارف التي تواجه المعلمين في استخدامها، إضافة إلى تحديد تأثير: الإقليم، والجنس والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، ونوع المدرسة ومكانها، على واقع استخدام مُستحدثات تقنيات التعليم في المدارس الفلسطينية من وجهة نظر المعلمين، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وخلصت إلى أن واقع استخدام مُستحدثات تقنيات التعليم في المدارس الفلسطينية من وجهة نظر المعلمين جاء بدرجة متوسطة، وأوصت الدراسة بضرورة زيادة الاهتمام من قبل وزارة التربية والتعليم في عقد دورات متقدمة للمعلمين حول متابعة المستجدات في مجال تطبيق تقنيات التعليم.

وجاءت دراسة الغامدي والفراني (2020) للكشف عن واقع استخدام مُعلّلات التربية الخاصة للتطبيقات التعليمية للذكاء الاصطناعي والاتجاه نحوها من وجهة نظر المعلمات في معهد النور بمحافظة جدة، معتمدة على المنهج الوصفي التحليلي، ومُطبقة على عينة من معلّلات معهد النور بلغ عددهنَّ (27) معلّمة تمَّ اختيارهنَّ بالطريقة العشوائية وطُبِّقَ عليهنَّ استبانة لجمع البيانات، وبعد ظهور النتائج أوصت الدراسة بالاهتمام بعمل أدلة لتوضيح آلية التدريس بتطبيق تقنيات قائمة على الذكاء الاصطناعي، وتزويد وزارة التعليم بنتائج البحوث عن معارف التطبيق، كما أوصت بأهمية تنظيم برامج عن الذكاء الاصطناعي لمعلمي التربية الخاصة.

كما أجرت الخيري (2020) دراسة هدفت تعرّف مدى امتلاك معلّلات المرحلة الثانوية بمحافظه الخرج لمهارات تطبيق الذكاء الاصطناعي، وكذلك تعرّف أهم المعارف التي تُعيق المعلّلات عن استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم وتكونت عينة الدراسة من (130) معلّمة، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وخلصت الدراسة من خلال الاستبانة التي صممتها الباحثة إلى أن امتلاك المعلّلات عينة البحث لمهارات تطبيق الذكاء الاصطناعي جاء بدرجة منخفضة، كما تشير النتائج إلى وجود بعض المعارف وبدرجة عالية حسب ما ورد في استجابات العينة، وكان من ضمن توصيات هذه الدراسة التأكيد على رفع الوعي المعلوماتي لجميع أفراد المجتمع، بالإضافة إلى نشر ثقافة التوعية بأهمية استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم، وإعطاء الحوافز على ذلك.

وقام Croer. (2021) بدراسة هدفت إلى قياس مستوى الذكاء الاصطناعي لدى العاملين من خلال استبانة موجهة للقادة الشباب في مؤسسة فريدريش إيبيرت في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا، وتكونت عينة الدراسة من (250) قائداً تربوياً، واستخدم المنهج الوصفي المسحي، وخلصت الدراسة إلى ضعف مستوى ممارسة الذكاء الاصطناعي وتوظيفه في العملية التعليمية نتيجة حتمية للأثر السلبي الذي ألحقته جائحة كورونا بأدوار القائمين في مجال التعليم والعمل.

وأجرت مُنظمة اسكوا ASCWA. (2021) دراسة مسحية هدفت إلى قياس حجم الذكاء الاصطناعي لدى العاملين في مجالات التعليم ضمن المنطقة العربية، وتكونت الدراسة من (381) معلّماً ومعلمة، وخلصت نتائج الدراسة إلى ضعف مستوى التعليم المستند إلى الذكاء الاصطناعي، حيث بلغ الضعف لدى المعلمين (19.5%) ولدى المعلمات

(42.1%) كما أشارت الدّراسةُ إلى تزايد نسبة التّسرّب من التعليم لتصل إلى (19.1%) وذلك في خضم تحوّل العالم إلى التعليم عن بُعد.

أمّا دراسةُ شعيل (2022) فقد هدفت التعريف بدور الذكاء الاصطناعي وعلاقته بجودة التعليم عن بُعد من وجهة نظر المعلّمين، وتكوّنت عينةُ الدراسة من (100) معلّم ومعلّمة، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي، ولتحقيق أهداف الدراسة تمّ استخدام استبانة لجمع البيانات، وأظهرت النتائج أنّ دور الذكاء الاصطناعي وعلاقته بجودة التعليم عن بُعد من وجهة نظر المعلّمين جاء متوسطاً، كما أظهرت النتائج عدم وجود فرقٍ دالٍ إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) في محاور مقياس دور الذكاء الاصطناعي وعلاقته بجودة التعليم عن بُعد من وجهة نظر المعلّمين، تبعاً لمتغير الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، وأوصت الدّراسةُ بعقد دوراتٍ تدريبيةٍ مستمرة من قبل الوزارة للمعلمين في مجال تقنيات الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته، في كل مراحل التعليم، مع مضاعفة الجهود في معالجة أي معوّقات أو مشكلات قد تعيق تطبيق الذكاء الاصطناعي.

كما أجرت المقيطي، وأبو العلا (2022) دراسةً استهدفنا بها تعرّف واقع توظيف الذكاء الاصطناعي وعلاقته بجودة أداء الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وتكوّنت العينة من (370) عضواً، وتمّ استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، وكانت أداة الدراسة استبانةً مطوّرةً تمّ من خلالها جمع البيانات، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة توظيف الذكاء الاصطناعي تُعزى للجنس أو الرتبة الأكاديمية أو الخبرة، مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير الكلية ولصالح الكليات العلمية، كما أظهرت النتائج أنّ أداء الجامعات الأردنية جاء بدرجة متوسطة، كما أنه لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية في جودة أداء الجامعات الأردنية تُعزى للجنس أو الرتبة الأكاديمية أو الخبرة أو نوع الكلية، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباط بين درجة توظيف الذكاء الاصطناعي والدرجة الكلية لجودة أداء الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

وهدف دراسةُ الحكمي (2023) استكشاف واقع تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم بالمملكة العربية السعودية وتحليله، واستخدم الباحث المنهج الوصفي بمدخله التحليلي بالاعتماد على المصادر الثانوية لجمع البيانات المتمثلة في الكتب والدراسات والدوريات المحكّمة والمكتبات الرقمية والتقارير الحكومية والوثائق الحكومية، وخلصت النتائج إلى وعي المملكة العربية السعودية بأهمية تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي في تحسين التعليم وتطوير مخرجاته، مع تداخل العوامل الدينية والجغرافية والسياسية والاقتصادية في تشكيل توجهات التعليم وتطوره، وقد أوصت الدّراسةُ بضرورة استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم، وتدريب المعلّمين على استخدامه، ووضع الأسس والمعايير لاستخدامه في المدارس.

وأجرى الشهري (2023) دراسةً استهدفت تعرّف اتجاهات المعلّم نحو توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مواجهة صعوبات التعلّم بمنطقة عسير، وتكوّنت عينةُ الدّراسة من (147) معلّماً ومعلّمة، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي بتطبيق استبانة لجمع البيانات، وأظهرت النتائج وجود مستوى وعي بمزايا توظيف الذكاء الاصطناعي من متوسط إلى مرتفع، وجاء مستوى الاتجاهات الوجدانية نحو تطبيقها مرتفعاً، في حين كان هناك اتفاقٌ كبيرٌ حول وجود صعوبات وعوائق تحول دون توظيف هذه التطبيقات، وأوصت الدراسة بإعداد ورش عمل تتناول إمكانية تطبيقات الذكاء الاصطناعي، بالإضافة إلى إعداد بحوث إجرائية لتحديد الصّعوبات.

الطريقة والإجراءات

منهج البحث:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي بصورته المسحية نظرًا لملاءمته لطبيعة الدراسة الحالية وأهدافها.

مجتمع البحث وعينته:

يشتمل مجتمع البحث من جميع مُعلّمي اللغة العربية ومُعلّمتها بمحافظة بيشة البالغ عددهم (535) معلّمًا ومعلّمة وتكوّنت العينة من (249) معلّمًا ومعلّمة تمّ اختيارهم بطريقة عشوائية من مجتمع البحث من مختلف المراحل التعليمية (ابتدائي، ومتوسط، وثانوي).

أداة الدراسة:

بعد الاطلاع على الدّراسات السّابقة المتعلقة بموضوع البحث والاستعانة بالإطار النظري قامت الباحثة ببناء استبانة أداة لجمع بيانات الدراسة؛ لمناسبتها أهداف الدراسة، والإجابة عن تساؤلاتها.

بناء أداة الدراسة:

تمّ تصميم أداة الدراسة بهدف تعرّف تصوّرات المعلّمين والمعلّّمتِ نحو تطبيقات الذّكاء الاصطناعي، ومعوّقات توظيفها في تعليم اللغة العربية وتعلّمها بمحافظة بيشة، وقد قامت الباحثة بإعداد أداة الدراسة في صورتها الأولية من خلال مراجعة الأدبيات المتعلقة بهدف البحث، وكذلك بعد الاطلاع على الدّراسات السابقة ومراجعة أدواتها المتعلقة بموضوع الدّراسة الحالية، حيث تكوّنت أداة الدراسة من مجموعة من الفقرات جاءت في محورين:

المحور الأول: تصوّرات المعلّمين والمعلّّمتِ نحو تطبيقات الذّكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية وتعلّمها بمحافظة بيشة في منطقة عسير.

المحور الثاني: المعوّقات التي تواجه استخدام تطبيقات الذّكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية وتعلّمها من وجهة نظر معلّميها بمحافظة بيشة.

وقد تمّ استخدام مقياس ليكرت الثلاثي للحصول على استجابات الدّراسة وفق التّعبيرات (أوافق، محايد، لا أوافق) ومن ثمّ التّعبير عن هذا المقياس كمياً.

صدق أداة الدراسة:

الصّدق الظّاهري:

بعد الانتهاء من بناء أداة الدراسة وللتأكّد من صدقها قامت الباحثة بعرضها على مجموعة من ذوي الاختصاص والخبرة في المناهج وطرق التدريس وتقنيات التعليم؛ وذلك بهدف إبداء آرائهم عن دقة محتوى الأداة وصحتها من حيث: وضوح الفقرات، والصياغة اللغوية، ومناسبتها لقياس ما وضعت لأجله، وانتماء الفقرات للمجال الذي تتبع له، إضافة أو تعديل أو حذف ما يروونه مناسباً، وقد أبدى المحكّمون موافقتهم مع تعديل صياغة بعض الفقرات، وقد تمّ الأخذ بتلك الآراء، واعتماد الفقرات المتّفق عليها، وبذلك أصبحت الاستبانة بشكلها النهائي بعد التأكّد من الصّدق الظّاهري مكوّناً من (38) فقرة، مُقسّمة على محورين.

صدق الاتساق الداخلي:

تمّ التحقق من الاتساق الداخلي للأداة من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة العبارة ودرجة المحور الذي تنتمي إليه بعد توزيعها على عينة استطلاعية من خارج عينة البحث كما هو موضّح في الجدول التالي:

جدول 1

معاملات الارتباط بين درجة العبارة ودرجة المحور الذي تنتمي إليه

تصورات المعلمين والمعلمات نحو تطبيقات الذكاء الاصطناعي			معوّقات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس		
في تعليم اللغة العربية وتعلّمها					
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	.665**	16	.628**	1	.515**
2	.699**	17	.739**	2	.624**
3	.687**	18	.734**	3	.542**
4	.651**	19	.773**	4	.560**
5	.690**	20	.690**	5	.648**
6	.660**	21	.678**	6	.591**
7	.581**	22	.692**	7	.586**
8	.622**	23	.653**	8	.576**
9	.703**			9	.695**
10	.634**			10	.698**
11	.663**			11	.605**
12	.669**			12	.637**
13	.758**			13	.615**
14	.676**			14	.635**
15	.772**			15	.567**

** دال عند مستوى 0.01

يُتّضح من جدول (1) أنّ معاملات الارتباط بين درجة العبارة ودرجة المحور الذي تنتمي إليه دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01)، وذلك لجميع عبارات الاستبانة؛ مما يشير إلى الاتساق الداخلي، وهذا يُعدّ مؤشرًا على صدق الاستبانة وصلاحيتها للتطبيق الميداني.

ثبات الأداة: تمّ حساب ثبات الاستبانة باستخدام معامل ألفا كرونباخ، والجدول التالي يوضح معاملات الثبات لمحوري الاستبانة.

جدول 2

معاملات الثبات لمحوري الاستبانة باستخدام معامل ألفا كرونباخ

م	المحور	معامل الثبات
1	تصورات المعلمين والمعلمات نحو تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية وتعلّمها	0.943
2	صعوبات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس	0.873
	الدرجة الكلية للاستبانة	0.965

يتضح من جدول (2) أنّ معامل الثبات الكلي لأداة الدراسة باستخدام ألفا كرونباخ بلغت (0.965) وهو معامل ثبات مرتفع؛ مما يشير إلى ثبات الاستبانة وإمكانية الوثوق في النتائج التي يمكن الحصول عليها عند تطبيق الاستبانة على عينة البحث.

وأصبحت الأداة بصورتها النهائية مكونة من (38) فقرة، على النحو التالي:

المحور الأول: تصورات المعلمين والمعلمات نحو تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية وتعلّمها بمحافظّة بيشة (23) فقرة.

المحور الثاني: معوّقات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية وتعلّمها لدى مُعلّمي محافظة بيشة ومُعلّمتها (15) فقرة.

نتائج البحث ومناقشتها

إجابة السؤال الأول: للتعرف إلى تصورات مُعلّمي اللغة العربية ومُعلّمتها حول تطبيقات الذكاء الاصطناعي تمّ حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسّطات الحسابية لاستجابات المعلمين لأداة البحث وجاءت النتائج كالتالي:

جدول 3

درجة تصورات مُعلّمي اللغة العربية ومُعلّمتها حول استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي

م	العبارة	ك	غير موافق	محايد	موافق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
1	أعرف المصطلحات والمفاهيم المرتبطة بتقنيات الذكاء الاصطناعي مثل: (التعلم الآلي، الخ معالجة اللغة الطبيعية،		28	63	158	2.522	0.690	كبيرة	16
			11.2%	25.3%	63.5%				
2	أعرف طريقة استخدام عديد من تطبيقات الذكاء الاصطناعي التعليمية لمساعدتي في التدريس		40	63	146	2.426	0.754	كبيرة	19
			16.1%	25.3%	58.6%				
			32	75	142	2.442	0.711	كبيرة	18

م	العبارة	ك	غير موافق	محايد	موافق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
3	أستطيع تحديد واختيار مجموعة مناسبة من تطبيقات الذكاء الاصطناعي التعليمية وتوظيفها في التدريس	12.9%	30.1%	57.0%					
4	أستطيع التعامل مع مشكلات التقنية في أثناء استخدامي لتطبيقات الذكاء الاصطناعي التعليمية	17.7%	38.6%	43.8%	44	96	109	0.741	22 متوسطة
5	أستطيع إيجاد مصادر التطوير المتعلقة بكيفية استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي التعليمية لمساعدتي في التدريس	14.9%	30.5%	54.6%	37	76	136	0.734	21 كبيرة
6	أستطيع التأكد من فعالية تطبيقات الذكاء الاصطناعي التعليمية المستخدمة في التعليم وجودتها	14.1%	31.7%	54.2%	35	79	135	0.724	20 كبيرة
7	تلقيتُ تدريباً كافياً على طريقة استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي التعليمية	45.4%	34.1%	20.5%	113	85	51	0.774	23 متوسطة
8	تتميز تطبيقات الذكاء الاصطناعي بإتقانها عديد من اللغات لتلبية احتياجات المستفيدين	5.6%	28.5%	65.9%	14	71	164	0.594	14 كبيرة
9	تشجع تطبيقات الذكاء الناقد الاصطناعي على التفكير الإبداعي من خلال الاستكشاف والتحليل	6.8%	22.9%	70.3%	17	57	175	0.608	13 كبيرة
10	تسهم تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير مهارات القراءة والكتابة لدى المعلمين	7.6%	26.5%	65.9%	19	66	164	0.630	15 كبيرة
11	تسهم تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تخطيط الدروس بطريقة مبتكرة	1.6%	20.5%	77.9%	4	51	194	0.462	3 كبيرة
11		10	55	184				0.540	11 كبيرة

م	العبارة	ك	غير موافق	محايد	موافق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
12	تزود تطبيقات الذكاء الاصطناعي الطلبة بالتغذية الراجعة		4.0%	22.1%	73.9%				
13	توفر تطبيقات الذكاء الاصطناعي معلومات وروابط إضافية مفيدة للطلبة		2.8%	21.7%	75.5%	2.727	0.506	كبيرة	7
14	تساعد تطبيقات الذكاء الاصطناعي التعليمية في زيادة الدافعية للتعلم لدى المتعلمين		2.8%	22.9%	74.3%	2.715	0.511	كبيرة	8
15	يسهم استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي التعليمية في إضافة الجاذبية والحيوية عند عرض المادة التعليمية		1.2%	18.1%	80.7%	2.795	0.433	كبيرة	1
16	يسهم استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي على مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين		7.2%	37.8%	55.0%	2.478	0.629	كبيرة	17
17	تسهم تطبيقات الذكاء في تغيير دور المتعلم من متلق للمعرفة الى للمعرفة في باحث ومستكشف أثناء الدراسة		1.2%	23.3%	75.5%	2.743	0.465	كبيرة	6
18	تحقق تطبيقات الذكاء الاصطناعي للمعلمين مرونة أكبر وتخفف من ضغوط العمل		2.0%	21.3%	76.7%	2.747	0.480	كبيرة	4
19	تزيد تطبيقات الذكاء الاصطناعي قدرة المعلمين من حل المشكلات التي تواجههم في أثناء التدريس		2.4%	24.5%	73.1%	2.707	0.506	كبيرة	10
20	تربط تطبيقات الذكاء الاصطناعي التعلم بالحياة العملية		4.0%	26.1%	69.9%	2.659	0.554	كبيرة	12
21	تساعد تطبيقات الذكاء الاصطناعي المعلمين على نقل المعرفة بطريقة أكثر وضوحاً		2.4%	24.1%	73.5%	2.711	0.505	كبيرة	9
			2	48	199	2.791	0.427	كبيرة	2

م	العبارة	ك	غير موافق	محايد	موافق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
22	تساعد تطبيقات الذكاء الاصطناعي في دعم المتعلمين بالأنشطة الإثرائية والعلاجية	0.8%	19.3%	79.9%					
23	يساعد استخدام مدخل الذكاء الاصطناعي في تطوير الأداء التدريسي	3	57	189		2.747	0.463	كبيرة	5
	المتوسط العام للمحور	1.2%	22.9%	75.9%		2.578	0.235	كبيرة	

يتضح من نتائج جدول (3) أنَّ درجة استجابات عينة البحث من المعلمين والمعلمات حول تصوراتهم نحو تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية وتعلمها كانت كبيرة بشكل عام؛ حيث بلغ المتوسط العام للمحور (2.578) بانحراف معياري (0.235)، كما كانت درجة تحقق جميع العبارات بدرجة كبيرة؛ فيما عدا العبارتين (4- 7)؛ حيث كان المتوسط الحسابي لكل منهما على الترتيب: أستطيع التعامل مع مشكلات التقنية في أثناء استخدامي لتطبيقات الذكاء الاصطناعي التعليمية (2.261)، وعبارة تلقيت تدريباً كافياً على طريقة استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي التعليمية (1.751) وهي تشير إلى درجة تحقق متوسطة، وهذا ما يشير إلى حاجة المعلمين إلى تنمية مهاراتهم التقنية وحاجتهم إلى التدريب على توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي واستخدامها في العملية التعليمية، ويمكن تحديد أكثر تصورات المعلمين نحو تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية وتعلمها تحقُّفاً على النحو التالي:

- يسهم استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي التعليمية في إضافة الجاذبية والحيوية عند عرض المادة التعليمية حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذه العبارة (2.795) بانحراف معياري (0.433)، وتعكس هذه العبارة مدى قناعة معلّمي اللغة العربية بأن تطبيقات الذكاء الاصطناعي تساعد في جعل المادة التعليمية أكثر جاذبية؛ الأمر الذي يعمل على إثارة انتباه الطلاب وشحن تركيزهم في أثناء عملية التعليم والتعلم، ويتفق هذا مع دراسة كل من: (الشعيل، 2022؛ الشهري، 2023؛ العنزي، 2016)، وتأتي العبارة "تساعد تطبيقات الذكاء الاصطناعي في دعم المعلمين بالأنشطة الإثرائية والعلاجية" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (2.791) وانحراف معياري (0.427)، وتوضح هذه العبارة تصور المعلمين الإيجابي نحو تطبيقات الذكاء الاصطناعي لما لها من قدرة على دعم المادة التعليمية بالأنشطة الإثرائية والعلاجية بما يتناسب مع الفروق الفردية بين الطلاب، كما جاء في دراسة (Ocana, eta, 2019)، وتحتل المرتبة الثالثة العبارة "تسهل تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تخطيط الدروس بطريقة مبتكرة" بمتوسط حسابي (2.763) وانحراف معياري (0.462) حيث تشير هذه العبارة إلى أنَّ تطبيقات الذكاء الاصطناعي تيسر للمعلمين عملية تخطيط الدرس بطريقة إبداعية، وفي المرتبة الرابعة تأتي العبارة "تحقق تطبيقات الذكاء الاصطناعي للمعلمين مرونة أكبر وتخفف من ضغوط العمل" بمتوسط حسابي (2.747) وانحراف معياري (0.480) وتعكس هذه العبارة فائدة تطبيقات الذكاء الاصطناعي بالنسبة للمعلمين فهي تعمل على تخفيف بعض الضغوط المهنية لديهم، كما جاء في دراسة (اليازجي، 2019؛ منير، 2019)، وكانت أقل العبارات تحقُّفاً على الترتيب العبارة "تلقيت تدريباً كافياً على طريقة استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم" حيث جاءت هذه العبارة في المرتبة الثالثة والعشرين بمتوسط حسابي (1.751) وانحراف معياري (0.774) وتوضح هذه العبارة أنَّ المعلمين لم يتلقوا تدريباً كافياً على تطبيقات الذكاء الاصطناعي، وهذا ما أشارت إليه دراسة الشعيل،

2022؛ وشقور، 2013؛ الغامدي، والفراي، 2020)، ثم تأتي العبارة "أستطيع التعامل مع مشكلات التقنية في أثناء استخدامي لتطبيقات الذكاء الاصطناعي التعليمية" في المرتبة الثانية والعشرين بمتوسط حسابي (2.261) وانحراف معياري (0.741) وتظهر أيضًا مشكلة التعامل مع تطبيقات الذكاء الاصطناعي في عملية التعليم، وتأتي العبارة "أستطيع إيجاد مصادر التطوير المتعلقة بكيفية استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي التعليمية لمساعدتي في التدريس" في الترتيب الواحد والعشرين بمتوسط حسابي (2.398) وانحراف معياري (0.734)، وهي توضح مشكلة التمويل المتعلقة باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي حيث تعدّ من جملة العوائق التي تعيق توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم كما جاء ذلك في نتائج مؤتمر الذكاء الاصطناعي المقام في جامعة الإمارات (2019)، وكذلك دراسة (أمل، وتحرير، 2019) **إجابة السؤال الثاني:** للتعرف إلى المعوّقات التي تواجه تطبيق الذكاء الاصطناعي في التدريس، قامت الباحثة بحساب التكرارات والنسب المئوية، والمتوسّطات، والانحرافات المعيارية لعبارات محور المعوّقات التي تواجه توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية وتعلّمها في التعليم العام وجاءت النتائج كالتالي:

جدول 4

نتائج استجابات أفراد عينة البحث حول تصورات معلمي ومعلمات اللغة العربية حول معوّقات تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم وتعلم اللغة العربية

م	العبارة	ك %	غير موافق	محايد	موافق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
1	يحدّ العبء التدريسي من استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس	6.8%	17	71	161	2.578	0.618	كبيرة	6
2	عدم قناعة المعلم باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس	27.3%	68	89	92	2.096	0.797	متوسطة	15
3	تحدّ كثافة محتوى المناهج الدراسية من استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم.	10.0%	25	82	142	2.470	0.672	كبيرة	10
4	ضيق وقت الحصة الدراسية عند استخدام أحد تطبيقات الذكاء الاصطناعي.	13.7%	34	80	135	2.406	0.719	كبيرة	11
5	ضعف إلمام المعلم بكيفية استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم.	7.6%	19	84	146	2.510	0.636	كبيرة	8
6	ضعف تشجيع الإدارة المدرسية لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس	18.5%	46	99	104	2.233	0.742	متوسطة	14
7			12	43	194	2.731	0.542	كبيرة	4

م	العبارة	ك %	غير موافق	محايد	موافق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
	نقص التجهيزات والإمكانات اللازمة لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي وتوظيفها في العملية التعليمية.	4.8%	17.3%	77.9%					
8	ضعف البنية التحتية وشبكة الإنترنت وعدم توفر الأجهزة الحديثة في المدارس.	5.6%	13.3%	81.1%	14	33	202	2.755	2
9	قلة وعي المعلمين ومعرفةهم بالخدمات التي تقدمها تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية.	8.9%	28.0%	63.0%	22	69	155	2.541	7
10	ضعف المهارات التقنية للمعلمين.	13.3%	38.6%	48.2%	33	96	120	2.349	12
11	قلة الدورات التدريبية المقدمة في مجال تطبيقات الذكاء الاصطناعي وتوظيفها في العملية التعليمية.	3.2%	15.3%	81.5%	8	38	203	2.783	1
12	عدم دعم بعض تطبيقات الذكاء الاصطناعي للغة العربية.	11.2%	30.5%	58.2%	28	76	145	2.470	9
13	ارتفاع أسعار بعض تطبيقات الذكاء الاصطناعي التعليمية.	3.2%	34.9%	61.8%	8	87	154	2.586	5
14	كثرة المهام الملقاة على كاهل المعلمين مما يحد من توظيف التطبيقات.	4.8%	16.9%	78.3%	12	42	195	2.735	3
15	نظرة بعض المعلمين إلى تطبيقات الذكاء الاصطناعي على أنها خدمة كمالية أو ترفهية.	17.7%	35.3%	47.0%	44	88	117	2.293	13
	المتوسط العام للمحور						0.303	2.502	كبيرة

يتضح من جدول (4) أنّ درجة توافر معوّقات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في عمليتي تعليم اللغة العربية وتعلّمها كانت كبيرةً بشكلٍ عام؛ حيث كان المتوسط العام للمحور (2.502)، وانحراف معياري (0.203) كما كانت درجة توافر جميع المعوّقات بدرجة كبيرةٍ فيما عدا العبارات (2-6-15) حيث كانت المتوسطات الحسابية

لها (2.293 – 2.233 – 2.096) وهي تشير إلى درجة تحقّق متوسّطة، ويمكن ترتيب أكثر المعوّقات تحقّقاً على النحو التالي:

- 1- قلة الدورات التدريبية المقدّمة في مجال تطبيقات الذكاء الاصطناعي وتوظيفها في العملية التعليمية.
 - 2- ضعف البنية التحتية وشبكة الإنترنت وعدم توفر الأجهزة الحديثة في المدارس.
 - 3- كثرة الأعباء الملّقة على كاهل المعلّمين مما يمنعهم من توظيف التطبيقات.
 - 4- نقص التجهيزات والإمكانات اللازمة لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي وتوظيفها في العملية التعليمية.
 - 5- ارتفاع أسعار بعض تطبيقات الذكاء الاصطناعي التعليمية.
 - 6- يحدّ العبء التدريسي من استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس.
 - 7- قلة وعي المعلمين ومعرفتهم بالخدمات التي تقدّمها تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية.
 - 8- ضعف إلمام المعلم بكيفية استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم.
 - 9- عدم دعم بعض تطبيقات الذكاء الاصطناعي للغة العربية.
 - 10- تحدّ كثافة محتوى المناهج الدراسية من استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم.
 - 11- ضيق وقت الحصة الدراسية عند استخدام أحد تطبيقات الذكاء الاصطناعي.
- ومن خلال ما سبق فإنّ الباحثة تعزو مجيء العبارات (2-6-15) التي تدل على وجود التّشجيع المناسب من قبل إدارات التعليم، بالإضافة إلى وعي المعلمين بأهمية استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي ويقينهم أنّها ليست مجرد كماليات أو ترفيه، وتتفق هذه العبارات السّابقة في نتائجها مع دراسة كلّ من (الحكمي، 2023؛ الشهري، 2023).
- وبالنسبة فيما يتعلق بالعبارات الأخرى التي تدلّ على توافر هذه المعوّقات بدرجة كبيرة، التي جاء في مقدمتها: قلة الدورات التدريبية المقدّمة في مجال تطبيقات الذكاء الاصطناعي وتوظيفها في العملية التعليمية، وهذا الأمر يتطلّب من مراكز التدريب الاهتمام بمثل هذه التطبيقات وجعلها ضمن خططها البرمجية، واستهداف المعلّمين من خلالها، وفي هذا السياق جاءت دراسة كلّ من: (الخيري، 2020؛ الشعيل، 2022؛ شكور، 2013؛ الغامدي والفراي، 2020).
- وقد جاءت العبارات التي من ضمنها: ضعف البنية التحتية وشبكة الإنترنت، وعدم توفر الأجهزة الحديثة في المدارس وكثرة الأعباء الملّقة على كاهل المعلّمين مما يمنعهم من توظيف التطبيقات، ونقص التجهيزات والإمكانات اللازمة لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي وتوظيفها في العملية التعليمية، وارتفاع أسعار بعض تطبيقات الذكاء الاصطناعي التعليمية بنسب متقاربة تدل على تأثير مثل هذه المعوّقات وإن كانت أقل من سابقتها، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الخيري، 2020؛ الشهري، 2023). وجاءت العبارة: قلة وعي المعلمين ومعرفتهم بالخدمات التي تقدّمها تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية بنسبة أقل من سابقتها، وتتوافق هذه النتيجة مع دراسة كلّ من (الخيري، 2020؛ شعيل، 2022).

ومن خلال تعرّف هذه الدراسة على أبرز المعوّقات التي تواجه استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية وتعلّمها التي من ضمنها عدم دعم بعض هذه التطبيقات للغة العربية، ليتأكّد من خلال هذه النتيجة الدور المهم للمصمّمين والمبتكرين العرب ليخوضوا غمار السّبق والتّنافس الشّريف لتصميم تطبيقات الذكاء الاصطناعي بما يخدم اللغة العربية، واستغلال هذه التقنية التي تعدّ من فرص هذا العصر، ويبقى الميدان التربوي بحاجة إلى إضافة قصص نجاح مستمرة في تصميم تطبيقات الذكاء الاصطناعي وممارستها، وكما أننا نسمع دائماً بقصص نجاح مؤسسات المجتمع المختلفة في وصولهم لأحدث التطبيقات في عالم الذكاء الاصطناعي، فالتعليم أولى بذلك.

توصيات البحث:

من خلال النتائج التي خلصت إليها الدراسة الحالية فقد أوصت بما يلي:

- 1- تكييف البرامج التدريبية للمعلّمين والمعلّّبات في مجال تكنولوجيا التعليم وخاصةً ما يخصّ تطبيقات الذكاء الاصطناعي.
- 2- دعم البيئة التعليمية بمقومات الذكاء الاصطناعي؛ من خلال دعم المدرسة بأجهزة الذكاء الاصطناعي وأدواته والروبوتات بوصفها مصادر تعليمية لإثراء المتعلمين.
- 3- تطوير عملية تعليم اللغة العربية وتعلّمها بحيث تتضمن مهارات التعامل مع تطبيقات الذكاء الاصطناعي.
- 4- توظيف التقنيات القائمة على الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية وتعلّمها.
- 5- مضاعفة الجهود الفردية والمؤسّسية في معالجة المعوّقات التي تعترض تطبيقات الذكاء الاصطناعي.

مُقترحات البحث:

استكمالاً لنتائج البحث الحالي فإنّ الباحثة تقترح إجراء دراسات:

- 1- تتقصّى أثر برنامج تعليمي قائم على مدخل الذكاء الاصطناعي في تدريس اللغة العربية.
- 2- تتناول تصوّراً مُقترحاً لبعض أنشطة مُقرّرات اللغة العربية في جميع مراحل التعليم قائمة على أحد تطبيقات الذكاء الاصطناعي.
- 3- لتقويم مُقرّرات اللغة العربية في ضوء مُتطلّبات تطبيق الذكاء الاصطناعي.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- إيمان، سحتوت. (2014). تصميم وإنتاج مصادر التعلّم الإلكترونيّة، مكتبة الرشد.
- البرادعي، أشرف محمد. (2017). أثر بناء التفاعل بين غط عرض المحتوى الإلكتروني وطرق التفاعل داخل المحاضرة الإلكترونية على التفكير الناقد وتحصيل الطلاب واتجاهاتهم نحو الذكاء الاصطناعي، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (87)، 125-217.
- البشر، منى عبد الله. (2020). متطلبات توظيف الذكاء الاصطناعي في تدريس طلاب وطالبات الجامعات السعودية من وجهة نظر الخبراء، مجلة كلية التربية، جامعة كفر الشيخ، 20 (2)، 27-92.

- حسن، أسماء أحمد. (2020). السيناريوهات المقترحة لدور الذكاء الاصطناعي في دعم المجالات البحثية والمعلوماتية بالجامعات المصرية، مستقبل التربية العربية، المركز العربي للتعليم والتنمية، 27 (125)، 203-264.
- الحسين، خلف. (2019). الفرص والتحديات التي تواجهها جامعة تبوك في ظل مشروع نيوم: دراسة ميدانية من وجهة نظر الطلاب وأعضاء هيئة التدريس بالجامعة، دراسات في التعليم العالي، مركز تطوير التعليم الجامعي، جامعة أسيوط، (15)، 97-122.
- الحكمي، رنا حميد. (2023). واقع تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، المجلة العربية للمعلوماتية وأمن المعلومات، (13)، 33-76.
- الحوالدة، تيسير محمد. (2004). صور التعلم الإلكتروني التي يمارسها المدرسون في المدارس الخاصة في عمان، مجلة القراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، (34)، 122-144.
- الخير، صبرية. (2020). درجة امتلاك معلمات المرحلة الثانوية بمحافظه الخرج لمهارات توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (119)، 119-152.
- السلمي، عفاف مسفر. (2017). تطبيقات الذكاء الاصطناعي لاسترجاع المعلومات في جوجل، مجلة دراسة المعلومات، جمعية المكتبات والمعلومات السعودية، (19)، 103-124.
- شحاته، جمال. (2005). فعالية بعض استراتيجيات الذكاء الاصطناعي في انتاج برامج الكمبيوتر التعليمية على تنمية التفكير الابتكاري لدى طلاب الصف الأول الثانوي [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة عين شمس.
- شعبان، أماني عبد القادر. (2021). الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته في التعليم العالي، المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج، (84)، 1-23.
- شكور، علي. (2013). واقع توظيف المستحدثات التكنولوجية ومعوقات ذلك في المدارس الضفة الغربية وقطاع غزة من وجهة نظر المعلمين، مجلة جامعة النجاح للبحوث الإنسانية، 27 (12)، 383-416.
- الشهري، بندر. (2023). اتجاهات المعلم نحو توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مواجهة صعوبات التعلم بمنطقة عسير، بالمملكة العربية السعودية، مجلة القراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، (263)، 134-95.
- الصباحي، صباح عيد. (2020). واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم، مجلة كلية التربية في العلوم التربوية، 44 (4)، 319-368.
- العبيدي، رأفت. (2015). دور الذكاء الاصطناعي في تحقيق الإنتاج الأخضر دراسة استطلاعية لأداء المديرين في عينة من الشركات الصناعية العاملة، مجلة جامعة كركوك للعلوم الإدارية والاقتصادية، (1)، 37-62.
- عجم، إبراهيم محمد. (2018). الذكاء الاصطناعي وانعكاساته على المنظمات عالية الأداء، دراسة استطلاعية في وزارة العلوم والتكنولوجيا، مجلة الإدارة والاقتصاد، جامعة المستنصرية، (115)، 21-115.
- العقيل، وفاء؛ الشمري، لولوه. (2015). مسابقات الروبوت ودورها في تنمية الابتكار التقني لمهارات القرن الحادي والعشرين. المؤتمر الدولي الثاني للموهوبين والمتفوقين "نحو استراتيجية وطنية لرعاية المبتكرين" قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الإمارات العربية برعاية جائزة حمدان بن راشد آل مكتوم للأداء التعليمي المتميز 2015.
- العمري، زهور حسن. (2019). أثر استخدام روبوت درشة للذكاء الاصطناعي لتنمية الجوانب المعرفية في مادة العلوم لدى طالبات المرحلة الابتدائية، المجلة السعودية للعلوم التربوية، (64)، 23-48.

العنزي، سعود فرحان. (2021). درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس بجامعة شقراء للمعلومات التكنولوجية الاتصالات ومعوّّّّقات استخدامها من وجهة نظرهم، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، جامعة البحرين، 17 (2)، 203-173.

الغامدي، ساميه؛ الفرائي، لينا. (2020). واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مدارس التربية الخاصة بمدينة جدة من وجهة نظر المعلمات والاتجاه نحوها، *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، 2520-4149. غوانمة، فادي. (2013). درجة تطبيق الإدارة الإلكترونية في مدارس تربية لواء المنار الشمالي والمشكلات التي تواجهها ومقترحات للتطوير [رسالة دكتوراه غير منشورة]، جامعة اليرموك.

الفرائي، لينا أحمد؛ الحجيلي، سمر. (2020). العوامل المؤثرة على قبول المعلم لاستخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم في ضوء النظرية الموحدة لقبول واستخدام التكنولوجيا UTAUT، *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، (14)، 252-215.

الفقي، عبد الله إبراهيم. (2012). أثر المواقف التعليمية الالكترونية المصممة تحفيزيًا على التحصيل ودعم الاتجاه نحو مقرر الذكاء الاصطناعي والنظم الخبيرة لدى طلاب تكنولوجيا التعليم، المؤتمر العلمي الثالث عشر بعنوان "اتجاهات وقضايا معاصرة" الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم الإلكتروني، القاهرة: مصر، 215-187.

محمود، عبد الرازق. (2020). تطبيقات الذكاء الاصطناعي؛ مدخل لتطوير التعليم في ظل تحديات جائحة فيروس كورونا COVID19، *المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية*، 3 (4)، 224-171.

آل محيا، عبد الله يحيى. (2002). مدى توافر كفايات تقنية الحاسب والإنترنت لدى طلاب كلية المعلمين بأبها [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الملك سعود.

المقيطي، سجاد أحمد؛ أبو العلا، ليلى محمد. (2022). واقع توظيف الذكاء الاصطناعي وعلاقته بجودة أداء الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، *مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي*، 42 (2)، 358-337.

منير، قاسمي محمد. (2018). أثر تطبيق إدارة المعرفة على تميز الأداء المؤسسي في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية، دراسة حالة، جامعة غرداية.

الميع، ضاري سلمان. (2019). درجة توافر متطلبات تكنولوجيا الأداء البشري في مدارس دولة الكويت وعلاقتها بالإبداع الإداري [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة آل البيت.

النجار، فايزة جمعة. (2010). نظم المعلومات الإدارية منظور إداري. دار حامد للنشر والتوزيع. ط3. عمان. الياجزي، فاتن حسن. (2019). استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في دعم التعليم الجامعي بالملكة العربية السعودية، *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، رابطة التربويين العرب، (113)، 282-257.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Bianchi, C., & Peters, B.G. (2018). Measuring coordination and coherence: Assessing performance across the public sector. In *Outcome-based performance management in the public sector* 143-159 Spring, cham.

Borge, N. (2016). Artificial intelligence to improve education learning challenges. *International Journal of Advanced Engineering & Innovative Technology (IJAEIT)*. 2(6), 10-13.

Chounta. Irene-Angelica & Bardone. Emanuele & Raudsep. Aet & Pedaste. Margus. (2021). Exploring Teachers` Perceptions of Artificial Intelligence as aTool to

- Support their Practice in Estonian K-12 Education. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*. 32 (10).
- the Croer, David. (2021). The impact of the Corona pandemic on the youth, Get off website <https://library.fes.de/pdf-files/bueros/tunesien/18328-20210929.pdf>
- Elgar, Emma S. (2005). An examination of the user of technology in secondary school mathematics instruction, *International Education Research Conference*, (28), 1- 15.
- ESCWA (2021). *The impact of the corona pandemic on youth in the Arab region*, a extracted from the organization's website <https://afsd-2021.unescwa.org/> study
- Fryer, L. Kp, Nakao, K, Thompson, A. (2019). Chatbot learning partners: Connecting learning experiences interests and Competence. *Computers in human behaviors*, (93), 279-289.
- Goksel, C, &Bozkurt, A. (2019). A systematic review of the Literature on artificial intelligence in education; Perspectives on STEM education. *Contemporary Educational Technology*, 10(2), 146-170.
- Ido R. & Ruth W. (2016). *Evolution and Revolution in Artificial Intelligence in Education*. International Artificial Intelligence in Education Society. 26(2): 582599 <https://doi.org/10.1007/s40593>
- Joost, N. et al. (2003). *Artificial Intelligence: Definition, Trends, Techniques, and Cases Encyclopaedia of Life Systems (EOLSS)*. Leiden Institute of Advanced Computer Science, Leiden University, the Netherlands.
- Karstent, T. (2019). Artificial Intelligence in Education: The Urgent need to Prepare Teachers for Tomorrow's Schools, *The Formation et profession*, 27(1), 105-111.
- Knox, J. (2020). Artificial intelligence and education in China. *Learning, Meda and Technology*, 45(3), 298-311.
- Ocana Fernandez, Y: Valenzuela, Fernandez I. & Carro, Aburto I. (2019). *Artificial intelligence and its Implications in Higher Education propositos y Representations*, 7(2), 536-568.
- Ouyang, F, Zheng, L, & Jiao, P. (2022). Artificial intelligence in online higher education: A systematic review of empirical research from 2011 to 2020. *Education and Information Technologies*, 27 (6), 7893-7925.
- Pappas, Marios, and Athanasios Drigas. (2016). Incorporation of Artificial Intelligence Tutoring Techniques in Mathematics, *International Journal of Engineering Pedagogy*, 6(4), 12.
- Popenici, S. A. & Kerr, S. H. (2017). Exploring The Impact of Artificial Intelligence on Teaching and Learning in Higher Education, *Research and Practice in Technology enhanced Learning*, 2-12.
- Smith, M.J. (2018). Getting value from artificial intelligence in agriculture. *Animal Production Science*, 60 (1), 46-54.
- Subrahmanyam, V.P, & Swathi, N.S. (2018). Use of artificial intelligence in education An analysis. *International Journal of Pure and Applied Mathematics*, 119 (15), 2727-2736.
- Zawacki-Richter, O, Marin, V, Bond, M, and Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education-where are the educators? *International journal of educational technology in higher education*. 16(39), 1-27.

درجة احتياج مُعلِّمي المرحلة المتوسطة للتدريب على كفايات التدريس المتجاوب ثقافياً: منظور أنثروبولوجي - ثقافي في التنمية المهنية للمُعلِّم

العنود مبارك الرشيد

أستاذ مشارك في تخصص الأنثروبولوجيا الثقافية والتربية

كلية التربية - جامعة الكويت

مُسْتَخْلَص: هدف البحث الحالي إلى تحديد درجة احتياج مُعلِّمي المرحلة المتوسطة في دولة الكويت للتدريب على كفايات التدريس المتجاوب ثقافياً. واعتماداً على المنهج الوصفي، صُمِّمَت أداة البحث المكوّنة من (30) بنداً وفقاً لأربعة محاور هي: البيئة الصفية، والمحتوى العلمي، وطُرق التدريس وأنشطة التعلم، وأساليب التقييم، وتم تطبيق الأداة على عينة قوامها (764) معلِّماً ومعلِّمة في المدارس الحكومية المتوسطة في منطقة حَوَلي التعليمية، وذلك بعد التحقق من صدق الأداة وثباتها. وأظهرت النتائج أنَّ المعلِّمين يحتاجون للتدريب بدرجة كبيرة في مجال المحتوى العلمي، وطرق التدريس وأنشطة التعلم، وأساليب التقييم، في حين يحتاجون للتدريب بدرجة متوسطة في مجال البيئة الصفية. كما أشارت النتائج إلى أنَّ المعلِّمين أكثر احتياجاً للتدريب من المعلِّمات، وأنَّ حملة الشهادات العليا أقل احتياجاً للتدريب، مقارنةً بحملة البكالوريوس. ولم تُظهر النتائج أي أثرٍ دالٍ إحصائياً لتخصُّصات المعلِّمين على درجة احتياجهم للتدريب. وفي ضوء نتائج البحث قُدِّمَت بعض التوصيات من أهمها: تعزيز الشراكة بين وزارة التربية والتعليم وكلية التربية لعقد دورات تدريبية، والتقييم الدوري لكفايات المعلِّمين الشخصية والمهنية.

الكلمات المفتاحية: كفايات التدريس المتجاوب ثقافياً، المعلم المتجاوب ثقافياً، الاحتياجات التدريبية، معلمو المرحلة المتوسطة

Degree of Training Needs Among Middle School Teachers on Culturally Responsive Teaching Competences: An Anthropological-Educational Perspective for Teacher Professional Development

Alanoud M. Alrashidi

Associate Professor in Cultural Anthropology and Education

College of Education, Kuwait University

Abstract: The present research aimed to determine the degree to which middle school teachers in Kuwait need training on culturally responsive teaching competences. Based on the descriptive method, an instrument consisting of (30) items were developed and applied to a sample of (764) male and female teachers in government schools in Hawalli Educational District. The results showed that teachers need training to a great extent in scientific content, teaching methods, learning activities, and evaluation methods, while they need training to a moderate degree in the field of the classroom environment. The results also indicated that male teachers are more in need of training and that those holding graduate degrees are less in need of training compared to those holding bachelor's degrees. The results did not show any statistically significant effect of teachers' specializations on their degree of need for training. Recommendations included emphasizing the partnership between the Ministry of Education and the College of Education to organize training courses and evaluate teachers' personal and professional competences systematically.

Keywords: Culturally responsive teaching competences, culturally responsive teacher, training needs, middle school teachers

مُقدِّمة:

يأمل القائمون على مؤسسات إعداد المعلمين أن يتخرج الطالب وهو مُعدّ مهنيًا بمستوى يجعله قادرًا على إدارة صفه وتقديم المحتوى العلمي في مجال تخصصه بطرق وأساليب واستراتيجيات تلبي احتياجات الطلاب المتنوعة، وتسهم في تحسّن تعلّمهم وتحصيلهم، وتنمية مهاراتهم. فالمهمة الأساسية لبرامج إعداد المعلمين المتميزة هي إعداد المعلم المتأقّل في ممارساته والمستعد لمواكبة المستجدات التربوية والتكنولوجية، والمبادر في الانضمام للبرامج التدريبية اللازمة لتنمية كفاياته المهنية بكل صورها وأشكالها. وكغيره من المهنيين، لا يتوقف الإعداد المهني للمعلّم بتخرّجه من المؤسسة التعليمية، بل إنّ المعلّم بحاجة مستمرة لبرامج تدريبية للتنمية المهنية في أثناء الخدمة؛ وذلك لتطوير كفاياته التدريسية، والتقييمية، وأساليبه في إدارة الصف وتطوير مهاراته في التعامل مع التلاميذ وفقًا لمتطلبات نموهم النفسي والمعرفي، وبما يتوافق مع ثقافتهم المتنوعة وخبراتهم السابقة (الصقيري، 2023).

لقد تطورت برامج التنمية المهنية للمعلّم في القرن الواحد والعشرين؛ لتنتقل من أساليب تقوم على تحديد نقاط العجز وسد ثغراتها، إلى مداخل متكاملة مبنية على الكفايات (الهويش، 2018)؛ ويُقصدُ بمفهوم الكفاية هنا: قدرة المعلّم على أداء المهام المطلوبة منه في مجال مُحدّد، بُناءً على المعارف والمهارات والاتّجاهات التي يحملها (الشايب وابن زاهي، 2011). وتقوم فكرة التنمية المهنية القائمة على الكفايات على تحديد الكفايات اللازمة للمُعَلِّمين التي تعينهم على أداء مهامهم، ومن ثمّ تصميم حزمة من البرامج التدريبية المتخصّصة بهدف تنمية تلك الكفايات.

وفي ظل التنوع الثقافي الهائل التي تشهده معظم الجامعات والمدارس في أنحاء العالم بوصفه نتيجةً طبيعيةً للانفتاح الثقافي والهجرات السكانية، برز مؤخرًا مفهوم التدريس المتجاوب ثقافيًا (Culturally Responsive Teaching) الذي يعكس المنظور الأنثروبولوجي-الثقافي للعملية التدريسية من خلال تركيزه على الدور الذي تؤديه الثقافة بكل عناصرها في عملية تعلّم الطلاب (Gay, 2018). وبالتالي أصبحت مؤسسات إعداد المعلمين مطالبةً بتدريب طلابها على ممارسة كفايات التدريس المتجاوب ثقافيًا، وعدم الاكتفاء بإعداده بالشكل التقليدي مُعلِّمًا قادرًا على استخدام طرق التدريس والتقييم التقليدية، بل تُعده بالشكل الذي يجعله قادرًا على تطبيق تلك الكفايات وذلك على مستوى المحتوى العلمي وأنشطة التعلّم، وأساليب التقييم، وطرق التدريس، وتكوين البيئة الصفية المراعية لاحتياجات الطلاب المتنوعة؛ لما لهذه الممارسات من دورٍ في تعزيز تعلّم الطلاب وفقًا لخلفياتهم الثقافية واحتياجاتهم التعليمية، وتعزيز هويتهم الثقافية، وخلق الشعور بالانتماء للمجتمع المدرسي. والأمر ذاته ينطبق على المعلمين في أثناء-الخدمة، حيث يتوجّب على المسؤولين ضرورة التقييم الدوري لمدى قدرة المعلمين على ممارسة كفايات التدريس المتجاوب، والعمل على تصميم البرامج التدريبية المتخصصة لتنمية تلك الكفايات وفقًا لاحتياجات المعلمين المهنية (Lavigne et al., 2022).

إنّ كفايات التدريس المتجاوب ثقافيًا إنّما تُكتسب بالتدريب الذي يجب أن يظل متاحًا؛ ليعمل على تنمية وعي المعلمين النقدي عبر المشاركة في برامج للتنمية المهنية توظّف: الممارسة الموجهة، والأمثلة الحقيقية، والمواقف الواقعية من أجل مساعدتهم على تنمية قدراتهم على التأمل والنقد الذاتي لممارساتهم المتجاوبة ثقافيًا (Cruz et al., 2020). ومع هذا ظلّ يُلاحظ على كليات إعداد المعلمين، وعلى برامج التنمية المهنية عدم التفاتها لهذا النوع من التدريس (Ateh & Ryan, 2023) بالرغم من التنوع الثقافي لدى الطلاب الذي بات واقعًا ملموسًا في معظم المؤسسات التعليمية المعاصرة.

مشكلة البحث وأسئلته:

تمثل مهنة التدريس مهنة أخلاقية في المقام الأول، حيث يُتوقع من المُعلِّم أن يكون مربياً و ماهراً في تحسُّس احتياجات الطلاب ومشاعرهم، وقادراً على تهيئة الفرص اللازمة لتحسين تحصيلهم العلمي وفقاً لخصائصهم الثقافية، وخبراتهم السابقة. ولكي يتمكن المُعلِّم من أداء هذه الأدوار المعقَّدة بكفاءةٍ ومهنية، يجب أن يتم تدريبه على كفايات التدريس المتجاوب ثقافياً، سواءً في أثناء إعداد المهني، أم في مؤسسات إعداد المُعلِّمين، أم من خلال برامج التنمية المهنية في أثناء الخدمة، فالدراسات الحديثة إذ تشير إلى أنَّ النجاح العلمي للتلاميذ - خاصةً من ذوي الأقليات الثقافية - سيتحسن إذا تبنَّى المعلمون أساليب تربوية قائمة على كفايات التدريس المتجاوب ثقافياً، ودشَّنوا بيئة تعلُّم مناسبة لجميع الطلاب (Abacioglu et al., 2020).

وتنعكس خطورة عدم تأهيل أو تدريب المُعلِّمين على كفايات التدريس المتجاوب ثقافياً على تعلُّم الطلاب، حيث تشير الدراسات الحديثة إلى أنَّ عدم مراعاة الاختلافات الثقافية بين الطلاب، وتوظيف خبراتهم السابقة في عملية تعلُّمهم قد يؤدي إلى: انخفاض دافعتهم تجاه التعلُّم، كما يؤدي إلى تهميش ثقافة الطلاب، والعنصرية والتحيز تجاه الأقليات الثقافية، والخط من هويتهم الثقافية داخل حجرة الصف، وشيوع جو غير آمن ثقافياً، وهو ما يقود إلى العزلة الثقافية التي يخلقها الطالب بوصفها هالةً يعيش محاطاً بها؛ بسبب عدم قدرته على الشُّعور بالأمان الثقافي داخل صفه الدراسي، أو لشكه في قدرته على بناء علاقات اجتماعية ناجحة مع الطلاب المختلفين ثقافياً (Debnam et al., 2023).

وتتضاعف هذه المخاطر عند طلاب المرحلة المتوسطة، في ضوء كونهم أكثر حساسيةً تجاه سلوكيات المُعلِّم بسبب التغيُّرات النفسية الحادة التي يمرون بها، وحاجتهم إلى التكيف مع التغيُّرات الجسمية التي ترتبط بمرحلة البلوغ؛ ومن ثم تكون لشخصية المُعلِّم وممارساته بالغ الأثر عليهم، وهو ما يتطلب ضرورة التركيز على تدريب مُعلِّمي هذه المرحلة التعليمية بشكلٍ مكثَّفٍ لمساعدة الطلاب في تخطي تقلُّبات هذه المرحلة، والمضي إلى مراحل التعليم الأخرى بكل ثقةٍ ونجاح.

وفي سياق المجتمع الكويتي، يبلغ عددُ طلاب المرحلة المتوسطة في المدارس الحكومية بدولة الكويت (108674) طالباً كويتياً، بالإضافة إلى (21158) طالباً غير كويتي بنسبة (19.5%)، بحسب ما ورد في البيانات المتحصَّلة من الإدارة المركزية للإحصاء بدولة الكويت (2023). وهذه الإحصاءات إذ تشير إلى التَّوَن الثقافي الكبير الذي تتضمنه المدارس الكويتية الحكومية، بالإضافة لتَّوَن الطلاب الكويتيين أنفسهم من ناحية الانتماء الاجتماعي، والوضع الاقتصادي، والمذهبي، والخبرات السابقة وغيرها من عناصر الثقافة (وظفة، 2024).

وبالرَّغم من ذلك تشهد برامج التنمية المهنية في المدارس الحكومية الكويتية غياباً شبه تام لأي تدريب مُصمَّم لتعزيز قدرة المُعلِّمين على ممارسة كفايات التدريس المتجاوب ثقافياً، بحسب علم الباحثة وخبرتها في مجال تدريب المُعلِّمين في وزارة التربية في دولة الكويت. بل إنَّ الدراسات والأبحاث التي أُجريت على هذا النوع من التدريس تطغى عليها الندرة، حيث لم تتوصَّل الباحثة إلا لدراسةٍ وحيدة (الرشيد، 2019) تناولت بالبحث كفايات التدريس المتجاوب ثقافياً في سياق مؤسسات التعليم الجامعي.

وفي ضوء ما تقدَّم، يهدفُ هذا البحث إلى تعرُّف درجة احتياج مُعلِّمي المرحلة المتوسطة في دولة الكويت للتدريب على كفايات التدريس المتجاوب ثقافياً، وأثر عددٍ من المتغيرات على درجة احتياجهم، من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

أولاً: ما درجة احتياج مُعلِّمي المرحلة المتوسطة للتدريب على كفايات التدريس المتجاوب ثقافياً؟ ويتفرع من السُّؤال الرئيس الأول الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما درجة احتياج مُعلّمي المرحلة المتوسطة للتدريب في مجال البيئة الصفية؟
 2. ما درجة احتياج مُعلّمي المرحلة المتوسطة للتدريب في مجال المحتوى العلمي؟
 3. ما درجة احتياج مُعلّمي المرحلة المتوسطة للتدريب في مجال طرق التدريس وأنشطة التعلم؟
 4. ما درجة احتياج مُعلّمي المرحلة المتوسطة للتدريب في مجال أساليب التقييم؟
- ثانياً: هل هناك فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في متوسط درجة احتياج مُعلّمي المرحلة المتوسطة للتدريب تبعاً للجنس، أو التخصص، أو المؤهل الدراسي؟
- أهداف البحث:**

هدف هذا البحث إلى تحديد درجة احتياج مُعلّمي المرحلة المتوسطة في المدارس الحكومية في دولة الكويت للتدريب على كفايات التدريس المتجاوب ثقافياً، وتعرف أثر: الجنس، والتخصص، والمؤهل الدراسي لمُعلّمي المرحلة المتوسطة في المدارس الحكومية في دولة الكويت على تقديرهم لدرجة احتياجهم للتدريب.

أهمية البحث:

1. يأخذ هذا البحث أهمية خاصة من ندرة موضوعه في العالم العربي، وتسلطه الضوء على إحدى كفايات التدريس الحديثة في مجال الكفايات المهنية للمُعلّم، وتعدّ هذه الدراسة العربية الأولى - بحسب علم الباحثة - التي تهدف إلى تقييم درجة احتياج المُعلّمين للتدريب في مجال كفايات التدريس المتجاوب ثقافياً.
2. يعكس هذا البحث مثلاً تطبيقياً على الدراسات بين-المجالية من خلال توظيف مفاهيم الأنثروبولوجيا الثقافية في العملية التدريسية، وتناول البُعد الثقافي وأثره في تعلّم الطلاب.
3. يمكن الاستفادة من نتائج هذا البحث في تشخيص مواطن الضعف في الإعداد المهني للمُعلّمين، ووضع المقترحات لمعالجتها، من خلال تقديم نتائج مبنية على الدليل من أجل العمل على سد جوانب الضعف في إعدادهم المهني.
4. يمثل هذا البحث محاولة لتعزيز فرص الشراكة بين كلية التربية ووزارة التربية، من خلال الكشف عن الاحتياجات التدريبية لمُعلّمي الوزارة والتعاون مع الأساتذة المختصين في كلية التربية، جامعة الكويت لتقديم دورات تدريبية انتظامية تسهم في رفع الكفاءة المهنية للمُعلّمين.

مصطلحات البحث:

- 1- **الاحتياجات التدريبية:** مجموعة التغيّرات المطلوب إحداثها في معارف الأفراد العاملين، ومهاراتهم، واتجاهاتهم؛ بهدف تعديل أو تطوير سلوك ما، أو استحداث السلوك المرغوب صدوره عنهم، الذي يمكن أن يحقق الكفاية الإنتاجية في أدائهم والقضاء على نواحي القصور، أو العجز في هذا الأداء (الخطيب والخطيب، 2008).
- وتعرف إجرائياً في هذا البحث أنها: مجموعة من المعارف، والمهارات، والاتجاهات التي يحتاجها معلمو المرحلة المتوسطة من أجل ممارسة كفايات التدريس المتجاوب ثقافياً في صفوفهم الدراسية، ويتمّ تحديد درجتها في هذا البحث من خلال مقياس درجة احتياج المُعلّمين للتدريب على كفايات التدريس المتجاوب ثقافياً، والمكوّن من ثلاثين بنداً موزعة على أربعة محاور رئيسة هي: البيئة الصفية، والمحتوى العلمي، وطرق التدريس وأنشطة التعلم، وأساليب التقييم. وتُعبّر الدرجة المرتفعة في هذا المقياس عن درجة احتياج كبيرة، في حين تُعبّر الدرجة المنخفضة عن درجة احتياج قليلة للتدريب.

2- كفايات التدريس المتجاوب ثقافيًا: هي الكفايات المرتبطة بالتدريس المتجاوب ثقافيًا، والقائم على الاستفادة من المعارف السابقة والخلفيات الثقافية للطلاب، وتوظيفها بأساليب تدريسية وتقييمية لدعم عملية تعلمهم، من خلال تقديم محتوى علمي مرتبط ومُعزّز لثقافات هؤلاء الطلاب، وذلك في سياق بيئة تعليمية آمنة ثقافيًا يسودها جو من التقبُّل والاحترام بين الطلاب ومُعلِّمهم (Civitillo et al., 2019).

وتُعرَّف إجرائيًا في هذا البحث: مجموعة من الممارسات التي يتبناها المعلم المتجاوب ثقافيًا، ويطبقها في صفوفه الدراسية على الطلاب المتنوعين ثقافيًا، ويتم تحديدها في هذا البحث من خلال مقياس خاص يعكس الممارسات الخاصة بكفايات التدريس المتجاوب ثقافيًا، مكوّن من ثلاثين بندًا موزعةً على أربعة محاور رئيسة هي: البيئة الصفية، والمحتوى العلمي، وطرق التدريس وأنشطة التعلُّم، وأساليب التقييم.

حدود البحث:

1. **الحدود العلمية:** كفايات التدريس المتجاوب ثقافيًا التي تشمل: البيئة الصفية، والمحتوى العلمي، وطرق التدريس وأنشطة التعلُّم، وأساليب التقييم.
2. **الحدود البشرية:** اقتصر البحث على عينة من مُعلِّمي المرحلة المتوسطة في المدارس الحكومية في محافظة حولي التعليمية، دولة الكويت.
3. **الحدود الزمنية:** الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي الميلادي (2023 / 2024).
4. **الحدود المكانية:** المدارس المتوسطة الحكومية في محافظة حولي التعليمية، دولة الكويت.

أدبيات البحث

تتأثر عملية التعلُّم بعدديدٍ من العوامل التي قد تشكل دافعًا أو عائقًا أمام نجاح الطالب في مراحل التعليم المختلفة. وتُعدُّ الثقافة من أهم المؤثرات التي تُحدِّد نمط شخصية الطالب، وسلوكه المتوقَّع داخل الصف، وأيضًا أساليب التعلُّم وتفضيلاته لديه. وبحسب النظرية البنائية الاجتماعية للتعلُّم، يلتحق الطلاب بالمدسة وهم يحملون خبرات سابقة وأنماط شخصيات مختلفة تشكَّلت من خلال البيئة الثقافية التي نشأوا وعاشوا بها. إلا أنَّ الفجوة الثقافية الناجمة عن الاختلاف الثقافي بين المعلم وطلابه قد تؤدي إلى حالة من الصراع الثقافي بسبب عدم قدرة المعلم على فهم الخلفية الثقافية لسلوكيات الطلاب خلال العملية التعليمية (Ateh & Ryan 2023). كما قد يؤدي التفاوت بين ثقافة الطالب وثقافة المدرسة إلى عرقلة مسيرة تعلُّمهم؛ ما يستلزم أن يكون المعلمون أنفسهم مدركين لقضايا التنوع الثقافي، ويتطلب هذا تأهيلهم للعمل مع مجموعات غير متجانسة ثقافيًا من الطلاب (Chahar Mahali & Sevigny, 2022).

ومع التزايد المطرد في معدلات الالتحاق بمؤسسات التعليم المختلفة من قبل الطلاب المنتمين لثقافات متنوعة بوصفها نتيجةً طبيعيةً لسمات المجتمع المعاصر، بات من المهم أن يتمَّ إعدادُ المُعلِّمين وتدريبهم على تبني ممارسات التدريس المتجاوب ثقافيًا، حيث يعكس هذا النوع من التدريس الممارسة الطبيعية للمعلم الكفاء ثقافيًا (Culturally Competent Teacher) الذي يتصف بقدرته على التواصل بفعالية مع الطلاب المنتمين للثقافات المختلفة، والتعامل معهم وفقًا لمبادئ العدالة، والاحترام، والتقبُّل. وتشير الأدبيات التربوية إلى أنَّ الطلاب المنتمين لأقليات ثقافية يستفيدون بشكلٍ أكبر من المُعلِّمين الأكفاء ثقافيًا. ومع ذلك، فلا تزال معظم مؤسسات إعداد المُعلِّمين ومراكز التنمية المهنية لم تضمِّن برامجها المعارف والمهارات اللازمة للمعلم للتعامل مع قضايا التنوع الثقافي في الميدان التربوي (Matthews & Lopez, 2019). وفيما يلي سنتناول الباحثة العناصر الآتية بوصفها إطارًا نظريًا للبحث الحالي:

أولاً: التدريس المتجاوب ثقافيًا: تاريخه، أهميته، ومفهومه:

وُجِدَ التدريس المتجاوب ثقافيًا في عقول المفكرين الذين نشأوا في بيئات مهمشة ثقافيًا في الولايات المتحدة، وبالتحديد عندما قدّمت المفكرة التربوية الأمريكية (Gloria Ladson-Billings) مصطلح "الأساليب التربوية الملائمة ثقافيًا" في مطلع القرن الحادي والعشرين في معرض وصفها لشكلٍ من التدريس يَحْتُمُّ على إشراك الطلاب الذين ينحدرون من أقليات ثقافية مُهمَّشة بصورةٍ تقليدية في الاتجاهات السائدة آنذاك، كالأفارقة الأمريكيين وذوي الأصول اللاتينية. كما أسهمت (Geneva Gay) في تقديم نموذج تربوي يركِّز بشكلٍ أكبر على استراتيجيات التدريس، ويضع الخطوط العامة لمدخل يؤكد على توظيف المعارف الثقافية، والأطر المرجعية، في أنماط الأداء للطلاب المنتسبين لأصولٍ عرقية وثقافية متنوعة لجعل عملية التعلُّم أكثر مناسبةً وفعاليةً لهم (Gay, 2018).

هذا ويُجمِع الباحثون على أنَّ التدريس المتجاوب ثقافيًا يستفيد من المعارف والخبرات الثقافية للطلاب ويوظفها، ويدعم محافظتهم على هويتهم الثقافية، ولغتهم الأم، وارتباطهم بثقافتهم، ويقدم لهم فرصًا عديدةً ومتنوعةً لإظهار ما يتعلمونه، ويتضمَّن عرضَ منظوراتٍ مُتعدِّدة، ويسهم في تمكين وعيهم الاجتماعي السياسي وتعزيزه (Civitillo et al., 2019). وبالتالي فالتدريس المتجاوب ثقافيًا يحتفي بالخلفيات الثقافية لدى الطلاب، وينظر إليها بوصفها نقاط قوة، كما أنه لا يكتفي بمجرد إتاحة الفرصة للطلاب لتعزيز ثقافتهم، بل يساعدهم كذلك في تعرُّف ثقافات الآخرين؛ وخلق إحساس ثقافي مُرهف تجاههم (Gay, 2018).

ويتميز التدريس المتجاوب ثقافيًا بكونه مُتعدِّد الأبعاد، فهو يدخل في صميم المحتوى العلمي للمواد الدراسية، ويساعد في اختيار أنسب الأساليب التدريسية والتقييمية ومراجعتها، كما أنَّه يضع الشُّروط اللازمة لجعل بيئة الصف آمنة ثقافيًا لتعلُّم الطلاب. ومن ثم، فإنه لا يقتصر على مجرد إتاحة فرصٍ منفردة للعناية بالاختلافات الثقافية بين الطلاب في حجرة الصف، بل يتجاوزها ليشمل الوعي بكيفية تأثير الثقافة على التدريس والتعلُّم ومدى ذلك (الرشيد، 2019). ويتميز أيضًا بتأكيدِه على ضرورة تعامل المُعلِّم مع كل طالب دون تحيُّز، والتشديد على عدم التمييز ضد أي طالب بسبب خلفيته الثقافية، أو العرقية من خلال ممارسات تهدف لتكوين بيئة آمنة ثقافيًا، وبناء مجتمع تعلُّم، والانخراط في تفاعلات اجتماعية بناءً مع جميع الطلاب (Abacioglu et al., 2020)؛ وترى الباحثة أنه عندما يسود جوٌّ من الأمان الثقافي، يتمكَّن كلُّ طالب من الظهور بهويته الثقافية دون خوفٍ أو خجل، فيتمكن المُعلِّم من فهم خصائص ثقافته واحتياجاته الخاصة، ويقوم بتكييف ممارساته وفقًا لما تقتضيه معطيات تلك الثقافة.

وتأسيسًا على ما سبق، يمكن تعريفُ التدريس المتجاوب ثقافيًا بأنه التدريس القائم على الاستفادة من المعارف السابقة والخلفيات الثقافية للطلاب، وتوظيفها بأساليب تدريسية وتقييمية لدعم عملية تعلُّمهم، من خلال تقديم محتوى علمي مرتبط ومُعزِّز لثقافات هؤلاء الطلاب، وذلك في سياق بيئة تعليمية آمنة ثقافيًا يسودها جوٌّ من التقبُّل والاحترام بين الطلاب ومُعلِّمهم (Civitillo et al., 2019).

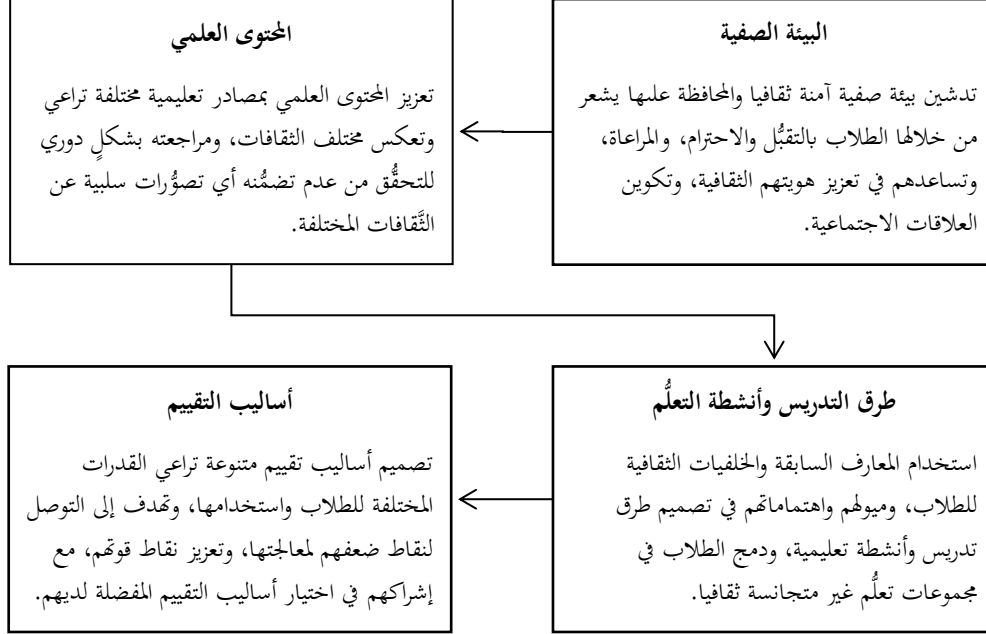
ثانيًا: كفايات التدريس المتجاوب ثقافيًا :

يرتبط التدريس المتجاوب ثقافيًا بمجموعة من الكفايات التدريسية، ويمكن تعريفُ الكفاية بأنَّها القدرة على إنجاز مهمةٍ ما بالحد الأدنى المقبول من الأداء (الوناس، 2011)، وهي بهذا تختلف عن الكفاءة والتي تمثل الحد الأعلى من الأداء. وبالتالي انشغل الباحثون بتحديد الكفايات المرتبطة بالتدريس المتجاوب ثقافيًا، فقاموا بتصنيفها إلى كفايات مرتبطة بطرق التدريس وأنشطة التعلُّم، وأخرى تتناول أساليب التقييم، في حين اهتم بعضهم بالمحتوى العلمي وتحديثه ليعكس الثقافات التي ينتمي إليها الطلاب، وصفات البيئة الصفية (Gay, 2018; Ladson-Billings, 2014).

(Siwatu, 2007). ويوضح شكل 1 تعريف بالمجالات الرئيسة لكفايات التدريس المتجاوب ثقافيًا ، وذلك بحسب ما تم حصره من الأدبيات السابقة المذكورة أعلاه:

شكل 1

كفايات التدريس المتجاوب ثقافيًا موزعة على أربع مجالات رئيسة (من إعداد الباحثة)



ثالثًا: المُعلِّم المتجاوب ثقافيًا:

تمثِّل الكفايات الشخصية والمهنية للمُعَلِّم معايير مهمة للتدريس الفعَّال، كما أنَّ وعي المُعلِّم بتحيزاته تجاه الاختلافات الثقافية يُعدُّ عاملاً جوهرياً يحدد مدى قدرته على ممارسة كفايات التدريس المتجاوب ثقافيًا (Slavin, 2019)؛ فالمُعَلِّم الذي يحمل شعوراً عاماً بتفوق ثقافته على الثقافات الأخرى، أو كما يُسمَّى المُعلِّم المعتد ثقافيًا يجد صعوبةً بالغةً في تقبل الطلاب المختلفين عن ثقافته، وبالتالي يقوم بتكييف ممارساته التدريسية وفقاً لرؤيته الخاصة ومرجعياته الثقافية، وقد يؤدي سلوك المُعلِّم المعتد ثقافيًا إلى شيوع جو من الخوف والرغبة في مجتمع الصف، خاصةً عند الطلاب الذين لا يشاركونه ثقافته، وهو ما يؤدي بطبيعة الحال إلى انخفاض دافعيتهم تجاه التعلم، والشعور بالاضطهاد القائم على التمييز والعنصرية (الرشيد وآخرون، 2023).

ولكي يمارس المعلم كفايات التدريس المتجاوب ثقافيًا، فإنَّ من المهم أن يمتلك عددًا من الكفايات الشخصية التي تمكنه من أن يكون مُعلِّمًا متجاوبًا ثقافيًا . وهنا يجب التفريق بين المعلم الكفء ثقافيًا، والمعلم المتجاوب ثقافيًا قبل التفصيل في كفاياته الشخصية المطلوبة. فمن وجهة نظر الباحثة، يمكن تعريف المُعلِّم الكفء ثقافيًا بأنه المعلم القادر على فهم الاختلافات الثقافية بين الطلاب وتقديرها وتقبلها ؛ في حين أنَّ المُعلِّم المتجاوب ثقافيًا هو المُعلِّم الذي يقوم بتوظيف هذا الفهم والتقدير والتقبل في ممارساته التدريسية. وعليه، يمكن القول بأنَّ ممارسة المُعلِّم لكفايات التدريس المتجاوب ثقافيًا تمثل انعكاسًا تطبيقيًا لكفاءته الثقافية.

وتجد الدِّراسات المتخصصة أنَّ المُعلِّم الكفء ثقافيًا يحمل مجموعةً من الاتجاهات، والمعارف، والمهارات التي تمكِّنه من ممارسة كفايات التدريس المتجاوب ثقافيًا، بل ويشترطُ بعضُ الباحثين وجوبَ التحقق من مدى توافر تلك الخصائص

لدى المعلِّم قبل تأهيله أو تدريبه على ممارسة التدريس المتجاوب ثقافياً (Alhanachie et al., 2021; Ladson- Billings, 2014; Gay, 2018)، فالمعلم الكفاء ثقافياً على سبيل المثال يتميز بأنَّه منفتح على الثقافات الأخرى، ويحمل وعياً بثقافته الخاصة وثقافات الطلاب، ولديه القدرة على تحديد مصادر التحيز والعنصرية والسيطرة عليها داخل الصف، كما أنَّه لا يحمل أي صور نمطية أو تصوُّرات سلبية تجاه الثقافات الأخرى، بل يشعر بالفضول في التعرف إليها، ويؤمن بقدرة كل طالب على التعلم وفقاً لاحتياجاته، ومرجعياته الثقافية، وخبراته السابقة. وبالرَّغم من امتلاك بعض المعلِّمين لهذه الصفات، فإنَّ عديداً منهم يشعرون بالافتقار لكيفية مراعاة التنوع الثقافي في فصولهم (Chahar Mahali & Sevigny, 2022)، أو بمعنى آخر، يشعرون بحاجتهم للتدريب على كيفية الانتقال من حالة المعلم الكفاء ثقافياً، إلى حالة المعلم المتجاوب ثقافياً؛ لما لهذا الانتقال من أهمية في تحسين نواتج التعلم عند الطلاب وزيادة دافعيتهم، وتعزيز هويتهم الثقافية.

الدِّراسات السابقة:

تناول الباحثون مفهوم التدريس المتجاوب ثقافياً والعوامل المؤثرة فيه، إلا أنَّ الدِّراسات فيه لا تزال محدودة خاصةً على الصَّعيد العربي، فعلى سبيل المثال:

هدفت دراسة (Debnam et al., 2023) تعرّف جوانب البيئة الصفية وممارسات المعلِّمين التي تمثل كفايات التدريس المتجاوب ثقافياً. واعتمدت الدِّراسة المنهج الكيفي القائم على نموذج بحثي بنائي، وتمَّ جمع البيانات من خلال مقابلات شخصية شبه مُقنَّنة لعينة مؤلَّفة من (13) معلِّماً من مدارس في منطقة الغرب الأوسط بالولايات المتحدة الأمريكية. وكشفت النَّائج عن أنَّ تنفيذ التدريس المتجاوب ثقافياً تقف وراءه عوامل عدة من أهمها: التفاعل الاجتماعي البناء بين المعلِّمين وأسر الطلاب، واستخدام أساليب التدريس القائمة على مراعاة الاختلافات الثقافية بين الطلاب، واتِّصاف شخصية المعلِّم نفسه بالانفتاح الثقافي، والمناهج الدراسية المرنة التي يتمكَّن من خلالها المعلمون من تكييف المحتوى العلمي ليناسب ثقافات الطلاب.

من جهةٍ أخرى، سعت دراسة (Alhanachi et al., 2021) للتحقُّق من أثر مجتمعات التعلُّم المهني في تحسين درجة ممارسة المعلِّم لكفايات التدريس المتجاوب ثقافياً، وذلك في المدارس الهولندية. واعتمدت الدِّراسة على المنهج الكيفي، حيث استخدمت المقابلات الشخصية شبه المُقنَّنة لجمع البيانات من عينة قوامها (12) معلِّماً هولندياً. وتمَّ التوصل إلى أنَّ مشاركة المعلِّمين في مجتمع تعلُّم مهني يركز على مفهوم التدريس المتجاوب ثقافياً أسفر عن زيادة تعاون المعلِّمين في عديدٍ من الأعمال المدرسية، وتناقل الخبرات المتعلقة بممارساتهم التدريسية، وتغيير في اتجاهات جميع المعلِّمين ومعتقداتهم بشأن التدريس المتجاوب ثقافياً، كما حسَّن معارف بعضهم ومهاراتهم في كيفية تنفيذه. وخلصت الدِّراسة إلى أنَّ الممارسة النَّاجحة لكفايات التدريس المتجاوب ثقافياً تتطلب وقتاً إضافياً من المعلِّمين، وتلتزم توفير معلومات تفصيلية حوله، وتدريب مكثَّف في آلية تطبيقه واقعياً في الصفوف الدراسية، وأنَّ انخراط المعلِّمين في مجتمعات تعلُّم مهنية تعزِّز من فرص استفادتهم من خبرات زملائهم الآخرين فيما يتعلق بهذا النوع من التدريس.

وفي دراسةٍ للتحقُّق من أثر توجُّهات المعلِّمين نحو الثقافات الأخرى على مدى ممارستهم للتدريس المتجاوب ثقافياً (Abacioglu et al., 2020)، اعتمد الباحثون منهجاً وصفيّاً مسحياً، وقاموا بجمع البيانات من عينة قوامها (143) معلِّماً بالمرحلة الابتدائية في هولندا من خلال مقياس مسحي. وقد بينت النَّائج أنَّ هناك علاقةً إحصائيةً دالةً وموجبةً

بين توجُّهات المُعلِّمين نحو الثقافات الأخرى ومدى ممارستهم لكفايات التدريس المتجاوب ثقافياً. وأوصت الدِّراسة بضرورة اهتمام مؤسسات إعداد المُعلِّمين بتضمين قيم التقبُّل الثقافي واحترام الثقافات الأخرى في برامجها وممارساتها التربوية. وسعت دراسة (Cruz et al., 2020) للكشف عن درجة الكفاءة الذاتية للمُعلِّمين في ممارسة التدريس المتجاوب ثقافياً والعوامل التي قد تؤثر على هذه الكفاءة، واعتمدت الدِّراسة على النظرية المعرفية الاجتماعية بوصفها إطاراً مفهوماً للبحث، واستخدمت منهجاً مسحياً كمياً تم تنفيذه من خلال مقياس الكفاءة الذاتية للتدريس المتجاوب ثقافياً. وتمَّ تطبيق الدِّراسة على عينة مؤلَّفة من (245) فرداً بين مُعلِّم على رأس عمله، وطالب مُعلِّم بمدينة كاليفورنيا الأمريكية. وقد أظهرت النتائج أن المشاركين كانوا يتحلون بثقة عالية في قدرتهم على بناء علاقات شخصية مع الطلاب وتوطيد أواصر الثقة معهم لكنهم كانوا أقل ثقة في المواضيع التي تضمّنت معارف ثقافية محدَّدة مثل: استخدام الطلاب للغاتهم الأصلية، وتدريبهم ما يتعلق بإسهامات ثقافتهم في موضوعات المنهج، وقد اتضح كذلك أن سنوات الخبرة ارتبطت إيجابياً بالكفاءة الذاتية للمُعلِّمين. وأوصت الدِّراسة بأهمية تعزيز وعي المُعلِّمين والطلاب المُعلِّمين بالثقافات الأخرى وإسهاماتها العلمية والإنسانية.

أمّا دراسة (Civitillo et al., 2019) فجاءت للتحقُّق من العلاقة الديناميكية التفاعلية بين التدريس المتجاوب ثقافياً ومعتقدات المُعلِّمين بشأن التنوع الثقافي، وتأملهم الذاتي لممارساتهم التدريسية. واعتمدت الدِّراسة على منهج دراسة الحالة التي تمَّ تطبيقها على عينة مؤلَّفة من أربعة مُعلِّمين ألمان يعملون في مدارس ثانوية تنطوي على درجة عالية من التنوع الثقافي والعِرقي بين طلابها. وتمَّ جمع البيانات من خلال ملاحظة المُعلِّمين في أثناء التدريس والمقابلات الشخصية معهم. وقد كشفت النتائج عن وجود تقارب واضح بين التدريس المتجاوب ثقافياً ومعتقدات المُعلِّمين بشأن التنوع الثقافي. كما كشفت عن أن المُعلِّمين الأكثر تجاوباً ثقافياً كانوا أكثر انخراطاً في تأملهم الذاتي لممارساتهم التدريسية؛ بغرض تعديلها وتحسينها بما يتناسب مع الاحتياجات المختلفة لطلابهم.

وعلى الصَّعيد العربي، هدفت دراسة الرشيد (2019) التعرف إلى درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية - جامعة الكويت لكفايات التدريس المتجاوب ثقافياً. واعتمدت الدِّراسة على المنهج الوصفي، وتمَّ جمع البيانات من خلال مقياس الكفاءة الذاتية للتدريس المتجاوب ثقافياً من عينة قوامها (78) عضو هيئة تدريس لتتوصل إلى أنَّ الأساتذة يمارسون كفايات التدريس المتجاوب ثقافياً المتعلقة بطرق التدريس وأنشطة التعلُّم بدرجة كبيرة، في حين يمارسون الكفايات المتعلقة بالمحاور الأخرى بدرجة متوسطة. وأظهرت أنَّ ليس هناك تأثير لأيٍّ من متغيرات الجنس، أو الرتبة الأكاديمية، أو القسم العلمي أو سنوات الخبرة التدريسية على درجة ممارسة تلك الكفايات.

التعقيب على الدِّراسات السابقة:

يُلاحظ من خلال الدِّراسات السابقة اهتمام الباحثين في تناول مفهوم التدريس المتجاوب ثقافياً، ومحاولة الكشف عن العوامل المؤثرة في درجة ممارسته، وباستخدام منهجيات بحثية متنوعة، وأدوات مختلفة لجمع البيانات. إلا أن هذه الدراسات لم تتناول بالبحث تقييم درجة احتياج المُعلِّمين للتدريب، أو تسعى للكشف عن أثر جنس المُعلِّم أو المؤهل الدراسي في مدى ممارسته له، أو درجة احتياجه للتدريب على كفاياته. وهذا ما يشكل فجوة بحثية يسعى البحث الحالي إلى تجسيدها. كما تلاحظ الندرة الواضحة في الأدبيات العربية، حيث يعدُّ مفهوم التدريس المتجاوب ثقافياً شبه غائب عن اهتمامات الباحثين العرب. وعليه، يمثِّل هذا البحث إضافة جديدة للمكتبة العربية من خلال تناوله للشكل الأنثروبولوجي-الثقافي للعملية التدريسية والمتمثل في التدريس المتجاوب ثقافياً.

الطريقة والإجراءات

منهج البحث:

تم استخدام المنهج الوصفي لتعرف درجة احتياج مُعلِّمي المرحلة المتوسطة في دولة الكويت للتدريب على كفايات التدريس المتجاوب ثقافياً، من خلال تطبيق أداة البحث على العينة المستهدفة، وتحليل البيانات ووصفها باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة، ومناقشتها في ضوء الأدبيات السابقة والسِّياق الاجتماعي-الثقافي للمجتمع الكويتي.

مجتمع البحث وعينته:

تكوّن مجتمع البحث من جميع مُعلِّمي المرحلة المتوسطة في منطقة حَوّلي التعليمية والبالغ عددهم (1809) معلِّماً، منهم (1033) معلِّمة و(776) معلِّماً موزعين على (41) مدرسة متوسطة حكومية، من جميع التخصصات الدراسية الأساسية. بلغ عدد مدارس البنات (23) مدرسة، أما مدارس البنين فكانت (18) مدرسة، وذلك بحسب بيانات الإدارة المركزية للإحصاء بدولة الكويت (2023).

تم اختيار عينة عشوائية مُكوّنة من (20) مدرسة متوسطة، منها (12) مدرسة للبنات، و(8) مدارس للبنين. تمت زيارة تلك المدارس، والتواصل مع إدارتها لشرح طبيعة البحث والحاجة لمشاركة المعلِّمين فيها. وتم الاتفاق على تحديد يوم خاص لكل مدرسة لتطبيق أداة البحث على العينة المستهدفة، بعد الحصول على موافقتهم على المشاركة والتأكيد على سرية المعلومات.

وبعد نهاية فترة جمع البيانات التي استمرت لخمس أسابيع، بلغ عدد المشاركات المسترجعة (769) منها (764) مشاركة مكتملة، بنسبة تبلغ (42.2%) من مجتمع البحث ككل. وبلغ عدد المعلِّمات المشاركات (434) معلِّمة بنسبة تبلغ (56.8%)، أما المعلِّمين فبلغ عددهم (330) معلِّماً بنسبة (43.2%) من المجموع الكلي لمجتمع البحث. والجدول الآتي يوضح الخصائص الديموغرافية للعينة المشاركة موزعة بحسب التخصص، والمؤهل العلمي:

جدول 1

الخصائص الديموغرافية للعينة المشاركة موزعة بحسب التخصص، والمؤهل العلمي

المتغير	فئات التصنيف	العدد / معلم	النسبة المئوية
التخصص	مواد أدبية	441	57.7%
	مواد علمية	323	42.3%
المؤهل العلمي	بكالوريوس	683	89.4%
	دراسات عليا	81	10.6%

تصميم أداة البحث:

تم الاعتماد مبدئياً على مقياس الكفاءة الذاتية لاستخدام كفايات التدريس المتجاوب ثقافياً لوضعه (Siwatu, 2007) في تصميم أداة البحث، وذلك بعد ترجمته من اللغة الإنجليزية. ويُعد هذا المقياس من أكثر المقاييس موثوقية، حيث يستخدم على نطاق واسع من قبل الباحثين المهتمين في دراسة هذا المجال. كما تمت الاستعانة بعدد من الأدبيات السابقة المرتبطة بكفايات التدريس المتجاوب ثقافياً (Gay, 2018; Ladson-Billings, 2014). تكوّنت أداة البحث بشكلها المبدئي من جزأين: الأول يشتمل على البيانات الديموغرافية، والثاني يشتمل على (34) بنداً تعكس ممارسات التدريس المتجاوب ثقافياً، وموزعة على أربعة محاور رئيسة هي: البيئة الصفية، والمحتوى العلمي، وطرق التدريس وأنشطة التعلم، وأساليب التقييم.

تمَّ استخدام المقياس الثلاثي التنازلي للإجابة عن بنود الأداة، حيث يُطلب من المُعلِّم تحديد درجة احتياجه للتدريب على كفايات التدريس المتجاوب ثقافيًا، وتكون الخيارات المتاحة للإجابة (بدرجة كبيرة - بدرجة متوسطة - بدرجة قليلة)، وتتسم جميع بنود الأداة بالإيجابية.

صدق الأداة:

عُرِضَت الأداة بشكلها المبدئي على ستة مُحكِّمين في تخصُّص أصول التربية والمناهج وطرق التدريس، مع تزويدهم بأسئلة البحث وأهدافه، والعينة المستهدفة. وتمت مناقشة الأداة مع كل مُحكِّم بشكلٍ مستقل، حيث طلب بعضهم إجراء تعديل في صياغة بعض البنود، واقترح معظمهم حذف بعض البنود لعدم تمثيلها لمهام المعلم التدريسية في دولة الكويت، كتنظيم زيارات منزلية لأهالي الطلاب للتعرف إليهم، وكذلك التدريس بلغة أجنبية.

وفي ضوء التعديلات التي أشار إليها المحكِّمون، تمت إعادة صياغة بعض العبارات؛ لتصبح أكثر وضوحًا. وتم حذف العبارات المكررة، والأخرى التي لا تنطبق على بيئة عمل المعلم المحلية. تكوَّنت الأداة في صورتها النهائية من ثلاثين بندًا موزعةً على المحاور الرئيسة الأربعة. وبلغت الدرجة الكلية على الأداة (90) درجة تُعبَّر عن أقصى درجات الاحتياج للتدريب على كفايات التدريس المتجاوب ثقافيًا، أما الدرجة الدنيا فتبلغ (30) درجة تُعبَّر عن أدنى درجات الاحتياج للتدريب على تلك الكفايات.

التطبيق التجريبي لقياس ثبات الأداة:

تمَّ استخدام طريقة الاختبار-إعادة الاختبار (Test-Retest) لقياس ثبات الأداة، حيث تمَّ تطبيق الأداة تجريبيًا على عينة مكونة من (14) معلِّمة في إحدى مدارس المرحلة المتوسطة (بنات) في محافظة الفروانية التعليمية باستخدام رابط إلكتروني وتمَّ إعادة إرسال الرابط الإلكتروني للمعلِّمات بعد أسبوعين من التطبيق الأول. بلغ معامل الارتباط (بيرسون) بين التطبيقين ($r = 0.87$) وهو يُعبَّر عن درجة ثبات عالية للأداة.

المقياس اللفظي المستخدم في تفسير نتائج البحث:

تمَّ وضع مقياس لفظي لتفسير نتائج البحث، من خلال استخدام المتوسطات الحسابية والأوزان المئوية وتفسيرها لفظيًا بشكلٍ يُعبَّر عن درجة الاحتياج للتدريب. والجدول الآتي يبين المقياس اللفظي المستخدم لتفسير نتائج البحث:

جدول 2

المقياس اللفظي المستخدم في تفسير نتائج البحث

الرقم	المتوسط الحسابي	الوزن المئوي	التفسير اللفظي
1	2.50 أو أكثر	70% أو أكثر	درجة احتياج كبيرة
2	2.49-1.51	36% - 69%	درجة احتياج متوسطة
3	1.50 أو أقل	35% أو أقل	درجة احتياج قليلة

المعالجة الإحصائية:

تمَّ استخدام برنامج (SPSS.29) في تحليل نتائج البحث من خلال استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

1. أساليب الإحصاء الوصفي لتفسير نتائج البحث، كالمُتوسِّط الحسابي والانحراف المعياري.
2. اختبار الفروق بين المجموعتين (ت) لإيجاد الفروق في مُتوسِّط درجة الاحتياجات التدريبية، وكلٍّ من: الجنس، والتخصُّص، والمؤهل الدراسي.

نتائج البحث ومناقشتها

أولاً: عرضُ نتائج السُّؤال الأول وأسئلته الفرعية ومناقشتها: ما درجة احتياج مُعلِّمي المرحلة المتوسطة للتدريب على كفايات التدريس المتجاوب ثقافياً ؟

أظهرت النتائج أن مُعلِّمي المرحلة المتوسطة يحتاجون بدرجة كبيرة للتدريب على كفايات التدريس المتجاوب ثقافياً بشكل عام، حيث بلغ المتوسط الحسابي على المقياس ككل (67.45) درجة من أصل (90) درجة تمثل المجموع الكلي، وبوزن مئوي يبلغ (74.9%) وهو يعبر عن درجة احتياج كبيرة بحسب المقياس المستخدم في هذا البحث. وجاءت أعلى درجة (86) في حين كانت أقل درجة (42). كما بينت النتائج أن المعلمين يحتاجون بدرجة كبيرة للتدريب في ثلاثة محاور: طرق التدريس وأنشطة التعلم التي احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي يبلغ (19.04) درجة من أصل (24) درجة تمثل المجموع الكلي للمحور، وبوزن مئوي يبلغ (79.3%)، يليها أساليب التقييم بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي يبلغ (14.07) درجة من أصل (18) درجة تمثل المجموع الكلي للمحور، وبوزن مئوي يبلغ (78.2%)، ثم المحتوى العلمي بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي يبلغ (17.82) درجة من أصل (24) درجة تمثل المجموع الكلي للمحور، وبوزن مئوي يبلغ (71.8%). أمّا المحور الأول الخاص بالبيئة الصفية فقد جاء بالمرتبة الرابعة وبدرجة احتياج متوسطة، ومتوسط حسابي يبلغ (16.52) درجة من أصل (24) درجة تمثل المجموع الكلي على هذا المحور، وبوزن مئوي يبلغ (68.8%). والجدول الآتي يبين درجة احتياج مُعلِّمي المرحلة المتوسطة للتدريب على كفايات التدريس المتجاوب ثقافياً موزعةً على المحاور الرئيسة، ومرتببة ترتيباً تنازلياً بحسب درجة الاحتياج:

جدول 3

درجة احتياج المعلمين للتدريب على كفايات التدريس المتجاوب ثقافياً

الرقم	المحور	عدد البنود	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن المئوي	درجة الاحتياج	الترتيب
1	طرق التدريس وأنشطة التعلم	8	19.04	3.81	79.3%	كبيرة	1
2	أساليب التقييم	6	14.07	2.99	78.2%	كبيرة	2
3	المحتوى العلمي	8	17.82	4.88	71.8%	كبيرة	3
4	البيئة الصفية المتجاوبة ثقافياً	8	16.52	4.76	68.8%	متوسطة	4

1. ما درجة احتياج مُعلِّمي المرحلة المتوسطة للتدريب في مجال البيئة الصفية؟

أظهرت النتائج أن المعلمين يحتاجون للتدريب بدرجة متوسطة في مجال البيئة الصفية بشكل عام، التي تقوم على مبدأ تقبل الهويات الثقافية واحترامها، وتقديرها، وتعزيزها. وعند النظر للنتائج التفصيلية، نجد بندين جاء الاحتياج بهما كبيراً هما: كيفية توظيف الإسهامات الثقافية بمتوسط حسابي يبلغ (2.55)، واستغلال المناسبات الثقافية بمتوسط حسابي يبلغ (2.51). والمتأمل في معنى هاتين الفقرتين يجدهما تتميان للمعارف الثقافية لدى المعلم، أي بمعنى مدى إلمام المعلم بخصائص الثقافات الأخرى وعناصرها كإسهامات مفكرها وعلمائها، ومناسباتهم واحتفالاتهم التاريخية، وأعيادهم الوطنية. وعليه، يمكن تفسير هذه النتيجة بتواضع المعارف الثقافية لدى المعلمين، ويتطلب هذا ضرورة تزويدهم بالمعارف والخصوصيات الثقافية لطلابهم، حتى يتمكن المعلم من مراعاتها وتضمينها في ممارساته التدريسية. وتتفق هذه النتيجة مع ما انتهت إليه دراسة (Cruz et al., 2020) التي أظهرت أن المعلمين كانوا أقل ثقة في قدرتهم على التعاطي مع الجوانب الثقافية التي تقتضي معرفةً محدَّدةً مثل إسهامات الثقافات المختلفة في الحضارة الإنسانية.

وجاءت نتائج الفقرات المتبقية بدرجة احتياج متوسطة؛ وعند النظر لطبيعة تلك البنود، نجد أنها ترتبط بالدين، والنطق الصحيح للأسماء، والتواصل اللغوي، وتكوين العلاقات الاجتماعية. ويمكن تفسير هذه النتيجة بكون البحث قد طُبّق في المدارس الحكومية، التي يمثل كلٌّ من الطلاب والمُعَلِّمين الكويتيين أغلبيتها ثقافية، وهو ما يعزّز من درجة التجانس الثقافي بين كلٍّ من المُعلِّم والطالب، ويقود لمراعاة المناسبات الدينية والاجتماعية، ومعرفة النطق الصحيح للأسماء، واستخدام ذات اللهجة. والجدول الآتي يبين درجة احتياج المُعلِّمين للتدريب في مجال البيئة الصفية:

جدول 4

درجة احتياج المُعلِّمين للتدريب في مجال البيئة الصفية

الرقم	العبارة: حدد درجة احتياجك للتدريب على كل من الممارسات الآتية:	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاحتياج
1	توظيف الإسهامات الثقافية المرتبطة بثقافات الطلاب لتعزيز هويتهم الثقافية.	2.55	0.895	كبيرة
2	استغلال المناسبات الثقافية للتواصل مع الطلاب المتنوعين ثقافياً.	2.51	0.715	كبيرة
3	مراعاة الخصوصيات الدينية للطلاب المنتمين للأديان / المذاهب المختلفة.	2.42	0.916	متوسطة
4	مراعاة الظروف الاجتماعية للطلاب المتنوعين ثقافياً.	2.41	0.882	متوسطة
5	تكوين بيئة صفية آمنة ثقافياً للطلاب المتنوعين ثقافياً.	2.39	0.861	متوسطة
6	النطق الصحيح لأسماء الطلاب والثقافات التي ينتمون إليها.	2.37	0.994	متوسطة
7	التواصل مع الطلاب المتنوعين ثقافياً باستخدام لغاتهم / لهجاتهم.	2.29	0.979	متوسطة
8	تكوين العلاقات الإيجابية مع الطلاب المتنوعين ثقافياً.	2.16	0.849	متوسطة

2. ما درجة احتياج مُعلِّمي المرحلة المتوسطة للتدريب في مجال المحتوى العلمي؟

أظهرت النتائج أن المُعلِّمين يحتاجون للتدريب بدرجة كبيرة في مجال المحتوى العلمي بشكل عام، حيث جاءت درجة الاحتياج في معظم بنود هذا المحور بدرجة كبيرة، وبمتوسطات حسابية تتراوح ما بين (2.29-2.62). ويتضح أنّ البند الخاص باستخدام الأفلام الثقافية جاء بالمرتبة الأولى، ويمكن تفسير هذه النتيجة بعدم تأهيل المُعلِّمين على أهمية استخدام الأفلام الثقافية، وكيفية اختيار ما يناسب الطلاب منها، أو قد يعود السبب لعدم توفير المدارس لأفلام تعليمية ثقافية، أو ربما يتعلق الأمر بعدم تجهيز المدارس بالوسائل التكنولوجية اللازمة لعرض الأفلام الثقافية.

كما يُلاحظ أنّ البند المتعلق بتحديث المحتوى العلمي للمادة الدراسية قد جاء بدرجة احتياج كبيرة، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن نظام التعليم في الكويت لا يمنح مُعلِّمي المدارس الصلاحيات اللازمة - كما في حال أساتذة الجامعة - لتطعيم محتوى المناهج الدراسية بدروس تتوافق مع ثقافات الطلاب، وعليه، قد يكون الحل الأنسب هنا أن يلتفت القائمون على المناهج الدراسية لأهمية إضفاء طابع لا مركزي يُطلق يد المعلم بعض الشيء فيما يتعلق بالمحتوى العلمي للمواد الدراسية، بحيث يتم تخصيص ما نسبته (10%) على الأقل لرؤية المعلم وفقاً لما يقتضيه التنوع الثقافي في صفوفه. ويدعم هذا المقترح ما خلصت إليه دراسة (Abacioglu et al., 2020) بضرورة الربط بين المحتوى المقدم للطلاب وخبراتهم الشخصية، وأطرهم المرجعية لجعل التعلم أكثر جدوى ومشاركة، فضلاً عن تحسينه لنتائج الطلاب، وتوطيد علاقاتهم الإيجابية بأقرانهم.

ومن المثير للانتباه، تكرار الإشارة إلى ضعف المعارف الثقافية لدى المُعلِّمين وذلك في البندين الثالث والرابع من هذا المحور حيث جاء احتياج المُعلِّمين للتدريب كبيراً في مجال استخدام الأمثلة والقصص الثقافية وتعزيز المحتوى بمصادر من

بيئات ثقافية مختلفة. وتتطلب هذه النتيجة ضرورة مراجعة مستوى المعارف الثقافية لدى المعلمين، التي قد تشكل عائقاً أمام تبني ممارسات التدريس المتجاوب ثقافياً، فالمعارف الثقافية تسهم في فهم خصائص الثقافات المختلفة، وبالتالي سهولة التواصل والتفاعل معها (وظفة، 2024). والجدول الآتي يبين درجة احتياج المعلمين للتدريب في مجال المحتوى العلمي:

جدول 5

درجة احتياج المعلمين للتدريب في مجال المحتوى العلمي

الرقم	العبارة: حدد درجة احتياجك للتدريب على كل من الممارسات الآتية:	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاحتياج
1	استخدام الأفلام الثقافية المتنوعة لتعزيز المحتوى العلمي للمادة الدراسية.	2.62	.906	كبيرة
2	تحديث المحتوى العلمي للمادة الدراسية بما يتوافق مع ثقافات الطلاب.	2.56	.699	كبيرة
3	استخدام أمثلة وقصص مختلفة تعبر عن ثقافات الطلاب المتنوعة.	2.55	.904	كبيرة
4	اختيار مقالات معززة محتوى المادة الدراسية لمؤلفين من ثقافات مختلفة.	2.52	.906	كبيرة
5	توفير مصادر تعلم مختلفة كالصور والفيديوهات لدعم تعلم الطلاب.	2.50	.910	كبيرة
6	تشجيع الطلاب على القراءة من مصادر مختلفة (كتب - مواقع إنترنت).	2.49	.868	متوسطة
7	توفير نسخ معززة للمحتوى العلمي بلغة أخرى بما يتوافق مع ثقافات الطلاب.	2.43	.882	متوسطة
8	مراجعة المحتوى العلمي للتأكد من عدم تعزيزه لتصورات سلبية عن الثقافات.	2.29	.890	متوسطة

3. ما درجة احتياج مُعلِّمي المرحلة المتوسطة للتدريب في مجال طرق التدريس وأنشطة التعلم؟

أظهرت النتائج أن المعلمين يحتاجون للتدريب بدرجة كبيرة في مجال طرق التدريس وأنشطة التعلم بشكل عام، حيث أت معظم بنود هذا المحور بدرجة احتياج كبيرة وبمتوسّطات حسابية تتراوح ما بين (2.49-2.78). وبالنظر للنتائج التفصيلية نجد أن البنود المرتبطة باستخدام الخلفيات الثقافية والمعارف السابقة قد جاءت في أعلى القائمة، ويمكن تفسير هذه النتيجة بضعف توظيف المعلمين لمبادئ النظرية البنائية الاجتماعية في التعلم التي تتبناها كلية التربية في جامعة الكويت في إطارها المفاهيمي وممارساتها التربوية (الرشيد وآخرون، 2023)؛ ولذلك، تحتم هذه النتيجة ضرورة التساؤل حول مدى تدريب المعلمين في جامعة الكويت تحديداً على ممارسات النظرية البنائية الاجتماعية. كما تقترح الباحثة تأسيس شراكة تدريبية بين وزارة التربية والتعليم وكلية التربية في جامعة الكويت تركز على هذه النظرية المهمة، وكيفية توظيفها في الميدان التربوي.

وتُظهر النتائج احتياجاً كبيراً للتدريب على تكوين مجموعات التعلم غير المتجانسة ثقافياً، وتعتقد الباحثة أن هذه النتيجة قد جاءت بسبب عدم فهم الاختلافات الثقافية بين الطلاب؛ فغالباً ما يتم النظر للاختلافات الثقافية بأنها قائمة على العرق، أو الدين، أو الجنسية، أما في حقيقة الأمر فالاختلافات الثقافية تحمل أبعاداً أكثر من ذلك، فهي تشمل: أنماط التعلم، والميول والاهتمامات، والمستوى العلمي، وكذلك مدى وجود طلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة الذين يشكلون أقلية ثقافية في مدارس التعليم الحكومي في دولة الكويت.

ويلاحظ أن البند الثامن قد جاء بدرجة احتياج متوسطة، وهو يرتبط إلى حد ما بالبند الثالث، حيث يشير إلى قدرة المعلمين على تكوين المجموعات التعاونية، ولكنهم يجدون صعوبة في تكوينها بشكل غير متجانس ثقافياً. ويقترح هذا البحث الأخذ بنتيجة دراسة (Alhanachi et al., 2021) في ضرورة تكوين مجتمعات تعلم مهنية بين المعلمين تسهم في زيادة الوعي بأهمية التدريس المتجاوب ثقافياً، وتحسين معارفهم في كيفية تطبيقه في فصولهم الدراسية. والجدول الآتي يبين درجة احتياج المعلمين للتدريب في مجال طرق التدريس وأنشطة التعلم:

جدول 6

درجة احتياج المُعلِّمين للتدريب في مجال طرق التدريس وأنشطة التعلم

الرقم	العبارة: حدد درجة احتياجك للتدريب على كل من الممارسات الآتية:	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاحتياج
1	استخدام الخلفيات الثقافية للطلاب لجعل عملية التعلُّم ذات معنى لهم.	2.78	.797	كبيرة
2	استخدام المعارف السابقة لدى الطلاب لمساعدتهم في فهم المعارف الجديدة.	2.74	.986	كبيرة
3	تكوين مجموعات تعلُّم تعاونية غير متجانسة ثقافيًا .	2.71	.891	كبيرة
4	تصميم تكاليفات متنوعة تراعي أنماط التعلُّم المختلفة لدى الطلاب.	2.64	.981	كبيرة
5	استخدام ميول الطلاب واهتماماتهم المختلفة في عملية التعلُّم.	2.61	.816	كبيرة
6	استخدام طرق تدريس مختلفة تلي احتياجات الطلاب المتنوعة.	2.58	.776	كبيرة
7	معرفة أساليب التعلُّم المفضلة لدى الطلاب.	2.56	.771	كبيرة
8	استخدام أساليب التعلُّم الفردية والتعاونية.	2.49	.789	متوسطة

4. ما درجة احتياج مُعلِّمي المرحلة المتوسطة للتدريب في مجال أساليب التقييم؟

أظهرت النتائج أن المُعلِّمين يحتاجون للتدريب بدرجة كبيرة في مجال أساليب التقييم بشكل عام، حيث جاءت معظم بنود هذا المحور بدرجة احتياج كبيرة ومتوسطات حسابية تتراوح ما بين (2.34-2.71). وبالنظر للنتائج التفصيلية، نجد بأن احتياج المُعلِّمين للتدريب في استخدام طرق التقييم المختلفة، التي منها أساليب التقييم القبلي، والأساليب الدالة على نقاط القوة عند الطلاب قد جاء بدرجة كبيرة. ويمكن تفسير هذه النتيجة باعتماد وزارة التربية في الكويت على الاختبارات التقليدية المتمثلة في الاختبارات التحريرية والشفهية؛ ولذلك يجد المعلم صعوبة في كيفية التعامل مع الطلاب الذين يحتاجون لأنواع مختلفة من التقييم، والمبنية على ميولهم واهتماماتهم، ونقاط قوتهم. كما تتوقع الباحثة أنَّ الكثافة الطلابية في معظم المدارس، والأعباء الإدارية الملقة على عاتق المعلم، قد تقلل من قدرته على التركيز على تقديم أساليب تقييم متنوعة تناسب القدرات المختلفة عند الطلاب. وتؤكد هذه النتيجة أهمية ما خلصت إليه بعض الدراسات في ضرورة استخدام أساليب تقييم تناسب الطلاب المختلفين ثقافيًا، ولو كان ذلك من خلال ترتيبات خاصة باستخدام المشكلات الواقعية المستمدة من بيئتهم وسياقهم الثقافي ومراعاة معارفهم القبلية وخبراتهم السابقة (Seriki & Brown, 2017).

ومن ناحية أخرى، نجد أن البند المرتبط بأساليب التقييم الخاصة بتحديد نقاط الضعف في تعلُّم الطلاب قد جاء بدرجة احتياج متوسطة. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن تحديد نقاط الضعف قد يكون أسهل من تحديد نقاط القوة كما ينعكس ذلك في البند الثالث، فمن خلال الاختبارات التقليدية يمكن للمعلم أن يحدد جوانب الضعف في تعلُّم الطلاب، ويعمل على تقويتها؛ ولذلك، يقترح هذا البحث أن يتم عقد دورات تدريبية خاصة بأساليب القياس والتقييم للمُعلِّمي المرحلة المتوسطة وبالتعاون مع المختصين في كلية التربية، على أن يشمل ذلك أساليب تقييم طلاب الأقليات الثقافية، خاصة من ذوي الاحتياجات الخاصة. والجدول الآتي يبين درجة احتياج المُعلِّمين للتدريب في مجال أساليب التقييم:

جدول 7

درجة احتياج المُعلِّمين للتدريب في مجال أساليب التقييم

الرقم	العبارة: حدد درجة احتياجك للتدريب على كل من الممارسات الآتية:	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاحتياج
1	استخدام طرق تقييم مختلفة تراعي التنوع الثقافي لدى الطلاب.	2.71	.807	كبيرة

2	استخدام أساليب التقييم القبلي للتعرف على مستويات الطلاب.	2.69	916.	كبيرة
3	استخدام أساليب التقييم للتوصل إلى نقاط القوة في تعلم الطلاب.	2.68	904.	كبيرة
4	إشراك الطلاب في معرفة أساليب التقييم المفضلة لديهم.	2.64	910.	كبيرة
5	مراجعة الاختبارات المختلفة للتعرف على مدى ملاءمتها للطلاب.	2.56	882.	كبيرة
6	استخدام أساليب التقييم للتوصل إلى نقاط الضعف في تعلم الطلاب.	2.34	852.	متوسطة

ثانياً: عرض نتائج السؤال الثاني ومناقشتها: هل هناك فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في متوسط درجة احتياج مُعلِّمي المرحلة المتوسطة للتدريب تبعاً للجنس، أو التخصص، أو المؤهل الدراسي؟

يتضح من النتائج المعروضة في الجدول (8) أن هناك فروقاً دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في متوسط درجة احتياج مُعلِّمي المرحلة المتوسطة للتدريب وذلك لصالح المعلمات، وحملة شهادات الدراسات العليا. ولا تظهر النتائج أي فرق دال إحصائي عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط درجة الاحتياج تبعاً لتخصصات المعلمين. والجدول الآتي يبين دلالة الفروق في متوسط درجة احتياج مُعلِّمي المرحلة المتوسطة للتدريب تبعاً للجنس، والتخصص، والمؤهل الدراسي:

جدول 8

دلالة الفروق في متوسط درجة احتياج المعلمين للتدريب تبعاً للجنس، والتخصص، والمؤهل الدراسي

المتغير	فئات المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (F)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الجنس	إناث	434	64.02	8.73	.075	762	$p < .01$
	ذكور	330	68.57	8.40			
التخصص	مواد أدبية	441	65.74	8.37	.705	762	$p = .40$
	مواد علمية	323	67.15	9.01			
المؤهل الدراسي	بكالوريوس	681	69.54	8.64	1.58	762	$p < .01$
	دراسات عليا	81	66.20	9.21			

* قيمة (F) دالة عند مستوى الدلالة (0.05).

وعند النظر للنتائج التفصيلية، نجد المعلمين أكثر احتياجاً للتدريب على كفايات التدريس المتجاوب ثقافياً مقارنة بالمعلمات، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمعلمين (68.57) في مقابل (64.02) للمعلمات. ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء فرضية أن طبيعة المرأة غالباً ما تكون أكثر حساسية وتعاطفاً مع الآخرين مقارنة بالرجل، وهو ما يجعل المعلمة أكثر استجابة قرياً وتحسُّساً لاحتياجات طالباتها وبالتالي، أكثر ممارسةً لكفايات التدريس المتجاوب ثقافياً. وما يعرِّز هذا التفسير ما أشارت إليه نتائج بعض الدراسات من أن الإناث يحملن حساسية عالية تجاه الثقافات المختلفة، ولديهن مستوى أقل من الاعتداد الثقافي (Çimen, 2019) الذي يمثل عائلاً أمام الكفاءة الثقافية للمعلم.

وتؤكد النتائج على أهمية التنمية المهنية للمعلم، باعتبار الدراسات العليا إحدى وسائلها. فقد أثبتت النتائج أن المعلمين من حملة الشهادات العليا أقل احتياجاً للتدريب من حملة البكالوريوس، حيث بلغ المتوسط الحسابي للفترة الأولى (66.20) أما الثانية فبلغ (69.54). ويمكن تفسير هذه النتائج في ضوء أن برامج الدراسات العليا تزيد من انفتاح الطلاب على الثقافات الأخرى عبر دراسة مقررات متقدمة وإجراء البحوث، ومن ثم قد تسهم في تنمية قدرات المعلمين

ومهاراتهم. وفي هذا تأكيد على أهمية المكون المعرفي في تحسين وعي المعلم بالتنوع الثقافي، وفي صقل مهاراته اللازمة للتدريس المتجاوب ثقافياً (Abacioglu, 2020; Alhanachi, 2021).

من جهة أخرى، تشير النتائج إلى عدم وجود أثر لتخصّصات المُعلّمين على درجة احتياجهم للتدريب. ويمكن تفسير ذلك في ظل غياب الإعداد الجامعي للطلاب المُعلّمين - بغض النظر عن تخصّصهم - فيما يتصل بكفايات التدريس المتجاوب ثقافياً للفصول التي تشهد تنوعاً ثقافياً. وتتفق هذه النتيجة مع ما انتهت إليه دراسة (Chahar Mahali & Sevigny, 2022) التي خلصت إلى أنّ الدراسة الجامعية لم تسفر عن تحسين درجة ممارسة كفايات التدريس المتجاوب ثقافياً، وتطرح هذه النتيجة تساؤلاً في غاية الأهمية: إذا كانت الدراسة الجامعية لا تؤدي بالضرورة إلى ممارسة المُعلّم لكفايات التدريس المتجاوب ثقافياً فهل لشخصية المُعلّم دور في ذلك؟ وعليه، فمن المهم أن تركز مؤسسات إعداد المُعلّمين على اختيار المتقدمين الذين يحملون كفاءةً ثقافية، ويبدون استعداداً وتقبّلاً للعمل في بيئات مدرسية متنوعة ثقافياً.

الخاتمة والتوصيات

هدف هذا البحث إلى تعرّف درجة احتياج مُعلّمي المرحلة المتوسطة في دولة الكويت للتدريب على كفايات التدريس المتجاوب ثقافياً، وقد أظهرت النتائج أن المُعلّمين يحتاجون للتدريب بدرجة كبيرة في مجال المحتوى العلمي، وطرق التدريس وأنشطة التعلم، وأساليب التقييم، في حين يحتاجون للتدريب بدرجة متوسطة في مجال البيئة الصفية. كما أشارت النتائج إلى أنّ المُعلّمين أكثر احتياجاً للتدريب من المُعلّمات، وأن حملة الشهادات العليا أقل احتياجاً للتدريب، مقارنةً بجملة البكالوريوس. ولم تُظهر النتائج أي أثرٍ دالٍ إحصائياً لتخصّصات المُعلّمين على درجة احتياجهم للتدريب. وتأسيساً على هذه النتائج، توصي الباحثة بالآتي:

1. ضرورة قيام وزارة التربية والتعليم في الكويت بالتقييم الدوري للكفايات المهنية للمعلم بما فيها كفايات التدريس المتجاوب ثقافياً؛ وذلك من أجل الوقوف على نقاط القوة، ومعالجة مواضع الضعف في أدائهم.
2. ضرورة قيام وزارة التربية والتعليم في الكويت بتصميم برامج تدريبية للتنمية المهنية للمُعلّمين تسهم في تطوير كفاءة المُعلّمين على ممارسة كفايات التدريس المتجاوب ثقافياً.
3. ضرورة العمل على تعزيز فرص الشراكة بين كل من وزارة التربية والتعليم في الكويت وكلية التربية في جامعة الكويت من أجل العمل على تعزيز كفاءة المُعلّمين سواء قبل أم في أثناء-الخدمة، والمرتبطة بتطبيقات مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية في التعلم.
4. ضرورة اهتمام وزارة التربية والتعليم في الكويت بتعزيز المعارف الثقافية لدى مُعلّميها، من خلال إقامة أنشطة ثقافية واجتماعية تتناول الثقافات المختلفة وأساليب الحياة فيها؛ لما لها من دور في زيادة الوعي الثقافي الذي يعدّ عاملاً مهماً في بناء شخصية المعلم المتجاوب ثقافياً.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

الإدارة المركزية للإحصاء بدولة الكويت. (2023). النشرة السنوية لإحصاءات التعليم 2022-2023. متوفر عبر

www.csb.gov.kw

- الخطيب، رداح، والخطيب، أحمد. (2008). *التدريب الفعال*. عالم الكتب الحديث للنشر.
- الرشيد، العنود مبارك. (2019). درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس لكفايات التدريس المتجاوب ثقافياً (CRT) وعلاقتها ببعض المتغيرات. *مجلة كلية التربية في العلوم التربوية*, 43(2), 85-136.
- الرشيد، العنود، النفيشان، ساره، والظفيري، مزيد. (2023). *الكفاءة بين-الثقافية للطلاب الجامعي: الدليل العملي للانتقال من الاعتماد الثقافي إلى التكامل الثقافي*. مكتبة زمزم الإسلامية.
- الشايب، محمد الساسي، وابن زاهي، منصور. (2011). قراءة في مفهوم الكفايات التدريسية. *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية*, 4، 14-40.
- الصقيري، انعام بنت عبيد بن محسن. (2023). رؤية مقترحة للتغلب على معوقات التنمية المهنية للمُعلِّمين لمواجهة تحديات العصر الرقمي. *مجلة التربية: جامعة الأزهر*, 200(1), 229-272.
- الهويش، يوسف بن محمد. (2018). *التنمية المهنية لمُعلِّمي المملكة العربية السعودية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين*. *مجلة كلية التربية في العلوم التربوية*, 42(1), 247-282.
- مزياني، الوناس. (2011). بين الكفاءة والكفاية في المؤسسات التربوية. *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية*, 4، 64-71.
- وطفة، علي أسعد. (2024). *سوسيولوجيا التربية: إضاءات نقدية معاصرة*. مكتبة زمزم الإسلامية.

ثانياً: المراجع الأجنبية

- Abacioglu, C. S., Volman, M., & Fischer, A. H. (2020). Teachers' multicultural attitudes and perspective taking abilities as factors in culturally responsive teaching. *British Journal of Educational Psychology*, 90(3), 736-752.
- Alhanachi, S., de Meijer, L. A., & Severiens, S. E. (2021). Improving culturally responsive teaching through professional learning communities: A qualitative study in Dutch pre-vocational schools. *International Journal of Educational Research*, 105, 101698.
- Al-Huwaish, Y. (2018). The professional development of education teachers of in Saudi Arabia in the light of the twenty-first century skills (In Arabic). *Journal of Educational Sciences*, 42(1), 247-282.
- Alkhateeb, R., & Alkhateeb, A. (2008). *Effective training* (In Arabic). The New Book World.
- Alrashidi, A. (2019). Degree of practicing culturally responsive teaching (CRT) among faculty of education and its relation to some variables (In Arabic). *Journal of Educational Sciences*, 43(2), 85-136.
- Alrashidi, A., Alnufaishan, S. & Aldhafiri, M. (2023). *Intercultural competence for university students: A practical guide to transition from cultural ethnocentrism to cultural integration* (In Arabic). Zamzam Islamic Library.
- Ateh, C. M., & Ryan, L. B. (2023). Preparing teacher candidates to be culturally responsive in classroom management. *Social Sciences & Humanities Open*, 7(1), 100455.
- Chahar Mahali, S., & Sevigny, P. R. (2022). Multicultural classrooms: Culturally responsive teaching self-efficacy among a sample of Canadian preservice teachers. *Education and Urban Society*, 54(8), 946-968.
- Çimen, L. K. (2019). Examination of the relationship between intercultural sensitivity and ethnocentrism levels of pre-service teachers in Turkey. *European Journal of Education Studies*, 6(3), 251-265.

- Civitillo, S., Juang, L. P., Badra, M., & Schachner, M. K. (2019). The interplay between culturally responsive teaching, cultural diversity beliefs, and self-reflection: A multiple case study. *Teaching and Teacher Education*, 77, 341-351.
- Cruz, R. A., Manchanda, S., Firestone, A. R., & Rodl, J. E. (2020). An examination of teachers' culturally responsive teaching self-efficacy. *Teacher Education and Special Education*, 43(3), 197-214.
- Debnam, K. J., Smith, L. H., Aguayo, D., Reinke, W. M., & Herman, K. C. (2023). Nominated exemplar teacher perceptions of culturally responsive practices in the classroom. *Teaching and Teacher Education*, 125, 104062.
- Gay, G. (2018). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. Teachers' College Press.
- Ladson-Billings, G. (2014). Culturally relevant pedagogy 2.0: aka the remix. *Harvard Educational Review*, 84(1), 74-84.
- Lavigne, A. L., Henrichs, L., Feliz, J. A. A., & Shao, S. (2022). Cultural responsiveness and common conceptualizations of "good" teaching in culturally and linguistically diverse elementary classrooms in the US and the Netherlands. *Teaching and Teacher Education*, 118, 103812.
- Matthews, J. S., & Lopez, F. A. (2019). Speaking their language: The role of cultural content integration and heritage language for academic achievement among Latino children. *Contemporary Educational Psychology*, 57, 72-86.
- Al-Sagri, E. O. M. (2023). A proposed vision to overcome professional development constraints for teachers in facing the challenges of the digital age (In Arabic). *Journal of Education*, 200(1), 229-272.
- Alshayeb, M. S., & Ibn Zahi, M. (2011). Reading in the concept of teaching competences (In Arabic). *Journal of Researcher in Humanities and Social Sciences*, 4, 14-40.
- Seriki, V. D., & Brown, C. T. (2017). A dream deferred: A retrospective view of culturally relevant pedagogy. *Teachers College Record*, 119(1), 1-8.
- Siwatu, K. O. (2007). Preservice teachers' culturally responsive teaching self-efficacy and outcome expectancy beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 23(7), 1086-1101.
- Slavin, R. E. (2019). *Educational psychology: Theory and practice*. Pearson.
- Alwanas, M. (2011). Between competence and competency in educational institutions (In Arabic). *Journal of Researcher in Humanities and Social Sciences*, 3(2), 64-71.
- Watfa, A. A. (2024). *Sociology of education*. Zamzam Islamic Library.

العوامل السلوكية المؤثرة على تقبل أعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات السعودية استخدام الروبركس عبر نظام (Blackboard) في ضوء نموذج (C-TAM-TPB) من وجهة نظرهم

إيمان بنت فهد بن فايز الشريف

أستاذ تقنيات وتصميم التعليم المساعد - قسم تقنيات وتصميم التعليم

كلية التربية - جامعة جدة

المستخلص: هدفت الدراسة إلى التنبؤ بالعوامل السلوكية المؤثرة على تقبل أعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات السعودية استخدام الروبركس عبر نظام (Blackboard) في ضوء نموذج (C-TAM-TPB)، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي والمنهج الوصفي الارتباطي، وتكون مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في مجال العلوم التربوية والإنسانية في بعض الجامعات السعودية، وتكونت العينة من (150) عضواً، وتمثلت أداة الدراسة في مقياس التنبؤ بالعوامل السلوكية في ضوء نموذج (C-TAM-TPB)، وأظهرت النتائج أن كل العوامل السلوكية المؤثرة على تقبل أعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات السعودية استخدام الروبركس عبر نظام (Blackboard) في ضوء نموذج (C-TAM-TPB) جاءت بدرجة تأثير (متوسط) وبمتوسط حسابي (3.13)، ولا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (0.01) بين كل من: (BI و PEOU)، (PU و PEOU)، (ATU و PU)، (ATU و PEOU)، (BI و PEOU)، (BI و SN)، (BI و ATU)، (PBC و BI)، (PBC و AU)، (AU و BI)، وأوصت الدراسة بضرورة تشجيع أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية على استخدام الروبركس عبر نظام (Blackboard)، وتذليل أي صعوبات تواجههم في ذلك، والتركيز على المعايير الذاتية التي تناولتها الدراسة الحالية.

الكلمات المفتاحية: الروبركس، التقييم البديل، نظام (Blackboard)، نموذج (C-TAM-TPB).

Behavioral Factors Affecting Acceptance of Faculty Members at some Saudi Universities Use of Rubrics via (Blackboard) in Light of (C-TAM-TPB) Model from their Point of View

Eman Fahad Fayeze Alsharif

Assistant Professor of Learning Design and Technology

Department of Learning Design and Technology

Faculty of Education, University of Jeddah

Abstract: The study aimed to predict the behavioral factors affecting the acceptance of faculty members at some Saudi universities to using Rubrics via the (Blackboard) system in light of the (C-TAM-TPB) model. The study employed a descriptive-analytical approach and descriptive-correlational approach. The study population consisted of faculty members specializing in educational and human sciences at some Saudi universities. The sample included (150) members, The study tool was the behavioral factors prediction scale in the light of the (C-TAM-TPB) model. The results revealed that all the behavioral factors affecting the acceptance of faculty members at some Saudi universities to using Rubrics via the (Blackboard) system in light of the (C-TAM-TPB) model had an influence degree of (medium) and with a mean of (3.13), and there were no statistically significant correlations at a significance level less than (0.01) between: (PEOU & BI), (PEOU & ATU), (PU & ATU), (PEOU & PU), and (PBC & BI). However, statistically significant correlations were found at a significance level less than (0.01) between: (ATU & BI), (SN & BI), (PBC & AU), and (BI & AU). The study recommended that faculty members of the faculties of education should be encouraged to use Rubrics via (Blackboard), overcome any difficulties encountered, and focusing on the self-standards addressed in the current study.

Keywords: Rubrics, Alternative Evaluation, (Blackboard) System, (C-TAM-TPB) Model.

المقدمة

يُعدّ التّقيّم ركناً أساسياً من منظومة التّعليم وجزءاً أساسياً منها، فانتقال المتعلّم من مرحلة دراسية إلى مرحلة أخرى لا يتم إلا بعد التحقّق مما تمّ تحقيقه من أهداف، ومدى اتفاق النتائج مع الجهد المبذول من المتعلّم، فهو الوسيلة التي يمكن من خلالها تحديد الجوانب الإيجابية والسلبية، وتشخيص جوانب الضعف والقصور في العملية التّعليمية؛ لاتخاذ الإجراءات المناسبة.

وفي ضوء مُتطلّبات أنظمة ضمان الجودة في التّعليم العالي، برزت الحاجة إلى بعض التّعدّلات الجوهرية في ممارسات التّقيّم التربوي، فبدأت تنتقل تلك الممارسات من أفكار النّظرية السلوكية التي توكّد على ضرورة أن يكون لكل درس أهدافاً محدّدة بدقّة في صورة سلوكية قابلة للملاحظة والقياس، وتعتمد على الاختبارات بشكل رئيس، إلى النّظرية المعرفية التي تركز على ما يجري بعقل المتعلّم من عمليات تؤثر في سلوكه، وتهتمّ بعمليات التفكير العليا لديه، والنّظرية البنائية التي تفترض أنّ التّعلّم عملية تفاعل نشطة يكون فيها المتعلّم محور العملية التعليمية، ويستخدم أفكاره السابقة لإدراك المعاني، وبناء المعرفة الجديدة (Ali El Deen, 2023؛ الخطيب، 2023).

وبناءً عليه، ظهر التّقيّم البديل Alternative Evaluation كرد فعل مباشر للانتقادات الموجّهة للاختبارات التقليدية التي يستند عليها التّقيّم التقليدي، ووصف الممارسات التّقويمية التي تستهدف إشراك الطالب بشكل حقيقي في العملية التعليمية من خلال مجموعة من المهام التي تتطلّب منه عملاً نشطاً، وإظهار قدرته على تطبيق ما تعلّمه في مواقف حياتية، والتجديد والابتكار في مواقف جديدة، وبالتالي تحقيق القياس الفعلي للأداء (الخطيب، 2023).

وقد عرّف علي الدين (Ali El Deen (2023) التّقيّم البديل بأنّه "أسلوب تقييم غير تقليدي يُستخدم لتقييم الطلاب من خلال استخدام العرض التقديمي وتقييم الملف الشخصي والتّقيّم الذاتي والتّقيّم الجماعي والمشاريع وما إلى ذلك" (p.680). وفي ضوء التّعلّم الإلكتروني، أشار خليفة وباسليم (2021) والجنزوري (2017) أنّ التّقيّم البديل عبر نظام (Blackboard) هو أحد الطرق البديلة الإلكترونية، التي تُستخدم للحكم على مُخرجات التّعلّم، والحصول على نتائج تقييم أداء الطلاب من خلال مركز التقديرات، ومن أمثلة تلك الأدوات: الاختبارات الإلكترونية، والواجبات الإلكترونية التي تتضمن الأنشطة والمشاريع والعروض التقديمية وملفات الإنجاز، والمناقشات ... وغيرها.

وحول أهمية استخدام نظام (Blackboard) في تقييم أداء الطلاب، أوضحت دراسة العنزي (2017) Alenezi أنّ استخدام نظام (Blackboard) في مؤسسات التّعليم العالي بالمملكة العربية السعودية وصل إلى ذروته؛ بسبب الحاجة إلى اعتماد أدوات تقييم جديدة، تتماشى مع الموجة الهائلة لاستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتّصالات في التّعليم، وكشفت نتائج دراسة العديل (2021) أنّ أكثر طرق التّقيّم في البيئات الافتراضية هي (Blackboard)، وأظهرت نتائج دراسة السعيد (2020) أنّ أعضاء هيئة التدريس يوظفون أدوات (Blackboard) في التّعلّم الإلكتروني بدرجة كبيرة، وكانت اتّجاهاتهم إيجابية بدرجة كبيرة نحو ذلك، وكشفت نتائج دراسة الجنزوري (2017) عن وجود اتّجاهات إيجابية لدى أعضاء هيئة التدريس نحو توظيف أدوات التّقيّم الإلكتروني باستخدام نظام (Blackboard).

وبسبب انتشار نُظم إدارة التّعلّم في التّعليم العالي، فقد تطورت أدوات التّقيّم البديل عبر نظام (Blackboard)، وأصبحت الروبوكس (Rubrics) أداة بديلة يمكن استخدامها لتحسين تقييم الطلاب (Ana et al., 2020). وفي هذا السياق، أوضح أرجوفان ودنيا (Erguvan & Dunya (2021) أنّ استخدام الروبوكس في نُظم إدارة التّعلّم يعود إلى

عام (2015)، كما ذكرت شركة بلاك بورد (2022) (Blackboard) عبر موقعها الرسمي أنّ الروبركس هي أداة لتجميع الدرجات تُستخدم لتقييم أداء الطلاب، من خلال إنشاء أنواعٍ متعدّدة من القواعد في كل مُقرّر دراسي. وباستقراء نتائج الدّراسات السّابقة ذات العلاقة بالروبركس، يتضح تأثيرها الإيجابي على التّحصيل الدراسي وتحسين الكفاءة الذاتية الأكاديمية للطلاب، كما أظهرت نتائج دراسة فيترياني وآخرون (2024) Fitriyani et al. والزهراني (2022)، واتفقت نتائج دراسة ديموس وآخرون (2023) Dimos et al. وبني يونس (2022) Benyounes على الفوائد المتعدّدة لاستخدام الروبركس وتأثيراتها الإيجابية على مواقفهم التي تزيد من نيتهم في استخدامها. ومن ناحية أخرى، كشفت نتائج دراسة (2021) Erguvan & Dunya عدم وجود دراساتٍ كثيرة أُجريت على تصوّرات أعضاء هيئة التدريس تجاه استخدام الروبركس عبر نظام (Blackboard)؛ ربما بسبب حداثتها.

وفي المقابل، فقد مكّنت الحاجةُ إلى نشر التكنولوجيا وتأثيرها على الأفراد من بناء نظريات ونماذج تسعى إلى شرح الطريقة التي يتفاعل بها المستخدمون مع التكنولوجيا (Ruiz-Herrera et al., 2023). وتعدّ النّظريات والنّماذج التي تفسر كيف يتقبّل الأفراد استخدام التكنولوجيا الجديدة فلسفة تركز على القبول الفردي للتكنولوجيا الحديثة، ومنها: نموذج قبول التكنولوجيا (TAM) Technology Acceptance Model، ونظرية السّلك المخطّط (TPB) Theory of Planned Behavior، والنّموذج المركّب (C-TAM-TPB) Combined Technology Acceptance Model TAM & TPB (Al-Mamary et al., 2016; Mahlangu & Makwasha, 2023; Wang et al., 2023).

وحول فاعلية نظرية مُعيّنة أو نموذج معين دون غيره يُستخدم لقبول التكنولوجيا، أوضحت نتائج دراسة السويلم (2019) Alsawalem أنه لا توجد نظرية أو نموذج واحد موحد ومقبول عالمياً للتكنولوجيا يمكن تعميمه واستخدامه في جميع الدّراسات؛ بسبب التعقيدات التي ينطوي عليها التنبؤ بالسّلك البشري. وفي هذا الإطار، أظهرت نتائج دراسة (2017) Alenezi صلاحية نموذج (TPB) و (TAM) وإمكانية تطبيقهما في بيئة التّعليم العالي بالملكة العربية السعودية.

وبناءً عليه، أجرى الباحثون عديداً من الدّراسات بهدف فهم العوامل المؤثرة في قبول الأفراد للتكنولوجيا، والتنبؤ بها وتفسيرها، كدراسة المومني (2022) ولو وآخرون (2021) Luo et al. و (2017) Alenezi وتود (1995c) Taylor & Todd و وو (2023) Wu، كما قدّمت دراسة غارسيا دي بلانيس سيباستييان وآخرون (2022) García De Blanes Sebastián et al. مراجعة لأهم عشر نظريات ونماذج لقبول التكنولوجيا المستخدمة في السنوات الأخيرة، والتأكّد مما إذا كانت لا تزال تُستخدم حتى اليوم أم أنها مرفوضة، وكانت من أبرز النّاتج أنّ نموذج (C-TAM-TPB)، لا يزال صالحاً، ويُعدّ مصدراً قيماً في مجال قبول التكنولوجيا والتنبؤ بها.

ومن هذا المنطلق، تحقّقت الباحثة من قدرة الدمج بين نموذج (TAM) ونظرية (TPB) وفاعليتهما في تفسير النوايا السلوكية وسلوك استخدام التكنولوجيا، حيث كشفت نتائج دراسة (2017) Alenezi عن صلاحيتهما وإمكانية تطبيقهما في قياس العوامل التي يمكن أن تؤثر على التّقييم الإلكتروني في التّعليم العالي، وأوضحت دراسة روبر هيريرا وآخرون (2023) Ruiz-Herrera et al. أنّ أكثر النّماذج والنّظريات التي تدرس السّلوكتيات والعوامل المرتبطة بتبني التكنولوجيا هي نموذج (TAM-TPB)، وأشار يانغ وسو (2017) Yang & Su، أنّ سبب اختيارها لذلك النّموذج جاء بهدف التغلب على قيود نظرية واحدة، وتوليد التآزر بين هذه النّظريات، وبالتالي تحسين القوة التفسيرية، كما يعتقد

ماهانجو ومكواشا (2023) Mahlangu & Makwasha أن الأدوات المساعدة التوضيحية والتنبؤية ل (TPB) يتم تعزيزها بشكل أفضل من خلال التوسع والتكامل مع (TAM).

واستناداً على ما سبق، لم تجد الباحثة - في حدود إطلاعها - أي دراسات سابقة اهتمت بالعوامل السلوكية المؤثرة على تقبل أعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات السعودية استخدام الروبركس عبر نظام (Blackboard) في ضوء نموذج (C-TAM-TPB)؛ مما حداً بها لطرح هذا الموضوع للبحث والتقصي.

مشكلة الدراسة:

من خلال عمل الباحثة عضو هيئة تدريس، فقد لاحظت أن معظم توصيفات المقررات الدراسية لا تركز على استخدام استراتيجيات التقويم البديل عبر نظام (Blackboard). علاوة على ذلك، فإن الدورات التدريبية التي تُقدم لأعضاء هيئة التدريس في هذا المجال تركز على تفعيل لوحة المناقشات، وبناء بنك الأسئلة، وتصميم الاختبارات الإلكترونية، وإنشاء الواجبات والتكليفات، وتصحيحها في مركز التقديرات.

ولعدم الإحساس بمشكلة الدراسة، أجرت الباحثة دراسة استطلاعية مع (7) من أعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات السعودية، وأظهرت النتائج أن غالبيتهم لا يستخدمون في تقييم أنشطة الطلاب عبر نظام (Blackboard) التقويم الذاتي، وتقويم الأقران، وسلام التقدير، بل يستخدمون فقط الواجبات، والتكليفات، ولوحة المناقشات؛ فهي تُعد أساليب سهلة الاستخدام خاصة عند تدريس الأعداد الكثيرة من الطلاب، وأن (93%) منهم ليس لديهم وعي كاف بالروبركس. ويؤكد ذلك ما أشارت إليه نتائج دراسة خليفة وباسليم (2021) بأن الروبرك الإلكتروني لم توظف بفاعلية عبر نظام (Blackboard) حيث إن أعضاء هيئة التدريس يستخدمون سلاّم التقدير بدرجة ضعيفة.

وفي هذا الإطار، أوصت دراسة الزهراني (2022) بتنظيم دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس لاستخدام الروبركس عبر نظام (Blackboard)، وكيفية ربطها بمراكز تقديرات الطلاب، وتعميم استخدامها في تخصصات ومستويات تعليمية مختلفة، وأوصت دراسة خليفة وباسليم (2021) بتشجيع أعضاء هيئة التدريس على إجراء البحوث المرتبطة بالتقويم البديل عبر نظام (Blackboard) بوصفه مادة خصبة للبحث العلمي، كما أوصت دراسة الجنزوري (2017) بضرورة تشجيع أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية على توظيف أدوات التقويم الإلكتروني باستخدام نظام (Blackboard)، من خلال تضمينها ضمن نقاط تقويم الأداء.

وحول قبول استخدام التكنولوجيا باستخدام نموذج (C-TAM-TPB)، فقد اتفق وانغ وآخرون (2023) Wang et al. و (2021) Luo et al. و (2022) García De Blanes Sebastián et al. على أن نموذج (C-TAM-TPB) أكثر ملاءمة لسلوك التبنّي الاختياري للتكنولوجيا؛ فهو يتمتع بقدرة عالية على شرح استخدام السلوكيات تجاه التكنولوجيا، كما أكدت نتائج دراسة بنغ وجيانغ (2022) Peng & Jiang صحة وجهات النظر الأساسية لنموذج (C-TAM-TPB)، ومن ناحية أخرى، فقد أشارت نتائج دراسة نجوين وآخرون (2022) Nguyen et al. إلى أن نموذج (C-TAM-TPB) نادراً ما يُستخدم في الدراسات ذات العلاقة بالتعلّم الإلكتروني، وهو ما يمكن اعتباره فجوة نظرية يجب سدها.

أسئلة الدراسة:

يتضح من مشكلة الدراسة الحالية وجود حاجة بحثية لفهم وتفسير أكثر شمولاً للعوامل السلوكية المؤثرة على تقبل أعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات السعودية استخدام الروبركس عبر نظام (Blackboard) وفي ضوء نموذج (C-

(TAM-TPB). وبناء عليه، تلخّصت أسئلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي: ما العوامل السلوكية المؤثرة على تقبل أعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات السعودية استخدام الروبركس عبر نظام (Blackboard) وفي ضوء نموذج (C-TAM-TPB) من وجهة نظرهم؟ وتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة التالية:

1. ما درجة تأثير العوامل السلوكية المكونة لنموذج (C-TAM-TPB) على تقبل أعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات السعودية استخدام الروبركس عبر نظام (Blackboard) من وجهة نظرهم؟

2. ما العلاقة الارتباطية بين العوامل السلوكية المؤثرة على تقبل أعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات السعودية استخدام الروبركس عبر نظام إدارة التعلم (Blackboard) في ضوء نموذج (C-TAM-TPB)؟

أهداف الدراسة:

1. تحديد درجة تأثير العوامل السلوكية المكونة لنموذج (C-TAM-TPB) على تقبل أعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات السعودية استخدام الروبركس عبر نظام (Blackboard).

2. بيان العلاقة الارتباطية بين العوامل السلوكية المؤثرة على تقبل أعضاء هيئة التدريس استخدام الروبركس في بعض الجامعات السعودية عبر نظام (Blackboard) في ضوء نموذج (C-TAM-TPB).

أهمية الدراسة:

تبرز الأهمية النظرية للدراسة الحالية من خلال تسليط الضوء على الدور الفعال الذي تقدمه الروبركس عبر نظام (Blackboard) في تقويم نواتج التعلم، والتعريف بنموذج (C-TAM-TPB)، إضافة إلى أهميتها التطبيقية التي تكتسبها من التنبؤ بالعوامل السلوكية المؤثرة على استخدام أعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات السعودية الروبركس عبر نظام (Blackboard) في ضوء نموذج (C-TAM-TPB)، وندرة الدراسات السابقة ذات العلاقة -في حدود اطلاع الباحثة-، ومن المأمول أن تفيد نتائج الدراسة الحالية إدارات التطوير والجودة وإدارات التعلم الإلكتروني بالجامعات السعودية، وأن تكون منطلقاً لدراساتٍ أخرى.

حدود الدراسة

1. الحدود الموضوعية: الروبركس، نظام (Blackboard)، نموذج (C-TAM-TPB).

2. الحدود البشرية: أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في مجال العلوم التربوية والإنسانية.

3. الحدود المكانية: بعض الجامعات السعودية التي تستخدم نظام (Blackboard).

4. الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي (1445هـ).

مصطلحات الدراسة

1. الروبركس: عرّفها آنا وآخرون (Ana et al. (2020 بأنها "دليل" إرشادي في عملية تقييم الأداء؛ لتقييم كفاءة الطلاب، تتكون محتوياتها من درجات وعدة معايير يجب أن يتم تحقيقها واستيفائها من قبل الطالب (p.356). وتعرّفها الباحثة إجرائياً بأنها: إحدى أدوات المقرر الدراسي عبر نظام (Blackboard)، وتسمى بالقواعد، وتكون على هيئة شبكة، حيث تحتوي الصفوف على مجموعة من المعايير المرتبطة بالأهداف التعليمية التي تصف الأداء المتوقع من المتعلم إنجازه، وتقابلها عدد من الأعمدة تتضمن مستويات الإنجاز الذي تم تحقيقه في كل معيار.

2. نموذج (C-TAM-TPB): عرّفه بنغ وجيانغ (Peng & Jiang, 2022) أنه "إطار تحليل أكثر شمولاً، يتم استخدامه على نطاق واسع في دراسة السلوك الفردي لاعتماد التكنولوجيا" (p.676). وتعرّف الباحثة إجرائياً بأنه: إطار يدمج بين نموذج (TAM) ونظرية (TPB)؛ بهدف التنبؤ بالعوامل السلوكية المؤثرة على تقبل أعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات السعودية استخدام الروبركس عبر نظام (Blackboard)، ويتم قياس درجة تأثير العوامل السلوكية المكونة له من خلال درجة استجابة عينة الدراسة على المقياس المعد في الدراسة الحالية.

أدبيات الدراسة

الروبركس Rubrics:

في العربية، تعني كلمة (روبركس) الإرشادات أو التوجيهات أو قواعد التقييم أو قواعد تقدير الأداء (اسماعيل، 2023)، وفي الإنجليزية، تشير كلمة (Rubrics) إلى أدوات تقييم تصف مستويات الأداء في مهام معينة (2021 Erguvan & Dunya). وتعدّ الروبركس أداة من أدوات فحص جودة الأنشطة المختلفة في بيئات التعلم الإلكتروني فهي توفر للمعلمين إطاراً نموذجياً لتقييم الطلاب وفق معايير ومستويات إنجاز محدّدة (الزهراني، 2022؛ Benyounes, 2022).

ومن مميزات استخدام الروبركس أن التقييم من خلالها يعدّ من أنواع التقييم الذاتي، وتقوم الأقران، والضبط الذاتي للأداء، ووسيلة لزيادة دافعية الطلاب، وثقته بأنفسهم، فهي تساعد على أن يصبحوا أكثر استقلالية في عملية التعلم حيث تسمح لهم بالاطلاع على المعايير المتوقّعة أدائها، بالإضافة إلى أنها تجعل الدرجات أكثر تنبأاً للمستوى، والتقييمات أكثر عدلاً وموضوعية، دون التأثير بالآراء الشخصية، كما أنه يساعد على تحديد نقاط القوة والضعف لدى الطلاب إضافة إلى أنها توفر الوقت الذي يستغرقه المعلم في تقييم طلابه وكتابة تقرير النتائج (Ana et al., 2020; Erguvan, 2023; Horsi & Aoun, 2023; Fitriyani et al., 2024).

وبالرغم من المميزات التي يقدمها الروبركس، فإنّه توجد بعض التحديات التي تواجه المعلمين والطلاب في ذلك تؤثّر على استخدامهم لها، ومنها: خبرات المعلمين، وإطارهم المرجعي (Horsi & Aoun, 2023)، كما أنّ الطلاب قد يواجهون صعوبات في عدم وضوح بنود أو معايير التقييم (اسماعيل، 2023).

وانطلاقاً من أهمية التقييم الإلكتروني البديل واستراتيجياته، والدور الرئيس الذي يؤديه في تحسين التعلم الإلكتروني وتطويره، وباستقراء نتائج الدراسات السابقة ذات العلاقة بالروبركس، يتضح تأثيرها الإيجابي على مخرجات التعلم، فقد أظهرت نتائج دراسة (Fitriyani et al., 2024) أنّ استخدام الروبركس له تأثير إيجابي كبير على تحصيل الطلاب، فهو يساعد في تعزيز أدائهم الأكاديمي، وكشفت نتائج دراسة الزهراني (2022) عن فاعلية الروبرك الإلكتروني في تحسين التحصيل الدراسي والكفاءة الذاتية الأكاديمية للطلاب. وحول استخدام الروبركس في التعليم العالي، أشارت نتائج دراسة (Dimos et al., 2023) أنّ المعلمين في ضوء نموذج (TAM) يعتبرون تطبيق الروبرك الإلكتروني مفيداً إلى حد كبير وأنها تعدّ أداة تقييم فعّالة، يمكن من خلالها تحسين جودة مهارات الطلاب وجودة عملية التعلم، وتؤثّر بشكل إيجابي على مواقفهم، وتزيد من نيتهم في استخدامها، وأنها سهلة الاستخدام إلى حد كبير، كما أعربوا عن ثقتهم في استخدامها وأظهرت دراسة (Benyounes, 2022) أنّ أغلبية الأساتذة في جامعة (8 ماي 1945) قلّما كانت لديهم مواقف إيجابية تجاه استخدام الروبركس الرقمي في تقييم القدرة الكتابية لدى متعلّمي اللغة الإنجليزية لغة أجنبية، وأظهرت نتائج

دراسة (Erguvan & Dunya, 2021) أن أعضاء هيئة التدريس في إحدى الجامعات بالكويت يعتقدون أن استخدام الروبركس الإلكتروني يجعل عملية التقييم شفافة، ويسهل وضع الدرجات، ويقلل من شكاوى الطلاب واستئنافات الدرجات، ويساعد على توحيد المعايير بين المقيمين. في حين أشارت نتائج دراسة خليفة وباسليم (2021) أن الروبرك الإلكتروني لم توظف بفاعلية عبر نظام إدارة التعلم (Blackboard) حيث أن أعضاء هيئة التدريس يستخدمون التقارير والعروض الشفهية الفردية والجماعية والعروض التطبيقية والملاحظة وسلام التقدير بدرجة ضعيفة. وفي مجال تصورات أعضاء هيئة التدريس تجاه استخدام الروبرك الإلكتروني.

النموذج المركب (C-TAM-TPB)

تم استخدام نموذج (TAM) لأول مرة في مجال تكنولوجيا المعلومات؛ لشرح العوامل الرئيسة التي تؤثر على قبول المستخدمين لأجهزة الكمبيوتر (Peng & Jiang, 2022)، وبناءً على هذا النموذج، يتم تحديد الاستخدام الحالي والمستقبلي لأنظمة التكنولوجيا من خلال متغيرين، هما: (1) سهولة الاستخدام المدركة Perceived Ease of Use التي يُرمز لها بالرمز (PEOU)، وتشير إلى الدرجة التي يتوقع فيها الفرد أن التكنولوجيا سهلة الاستخدام وخالية من الجهد، (2) الفائدة المدركة Perceived Usefulness، التي يُرمز لها بالرمز (PU)، ويُقصد بها المدى الذي يدرك فيه الفرد (الاعتقاد الشخصي) أن استخدام التكنولوجيا يمكن أن يعزز قدرته على إنجاز مهامه، ويحسن من أداء عمله، ووفقاً لنموذج (TAM)، فإن (PEOU) تؤثر بدرجة كبيرة على (PU)، فهي تعتبر المحدد المباشر لها، كما أن الاستخدام الفعلي Actual Use، الذي يرمز له بالرمز (AU)، يعد وظيفة مباشرة للنوايا السلوكية Behavioral Intentions التي يُرمز لها بالرمز (BI)، أما الموقف تجاه الاستخدام Attitude Towards Use، الذي يُرمز له بالرمز (ATU)، فإنه يعكس مشاعر التفضيل أو عدم التفضيل لدى الأفراد تجاه استخدام التكنولوجيا (Taylor & Todd, 1995a; Yu et al., 2023; Wu, 2023; Afiana & Priyanto, 2018).

ويُعدُّ نموذج (TAM) من أكثر النماذج استخداماً في مجال تكنولوجيا المعلومات، حيث تلقى دعماً تجريبياً كبيراً (Taylor & Todd, 1995c)، وهو من أفضل الأطر المعترف بها والمستخدمه في عديد من المجالات (Nguyen et al., 2022). وبالرغم من أنه يمكن تطبيق نموذج (TAM) على مجموعة واسعة من التكنولوجيا، فإنه يتجاهل أمراً بالغ الأهمية في تقييم نوايا الأفراد، حيث إنه لا يتضمن تأثير المعايير الذاتية وعوامل التحكم بالسلوك، والتي تُعدُّ محددات رئيسة للسلوك في نظرية (TPB) (Ajzen, 1991; Yu et al., 2023). وبناءً عليه، فإن نظرية (TPB) تعمل من خلال التحقيق في ثلاث متغيرات رئيسة تعطي الباحثين رؤى حول العوامل التي تؤثر على (BI)، وهي: (1) (ATU)، ويشير إلى الدرجة التي يُفضّل بها الفرد أو يعارض مسار عمل محدد، ويرتبط بتقييم الفرد لسلوك ما وميله إلى الانخراط في هذا السلوك، (2) المعايير الذاتية Subjective Norms، التي يُرمز لها بالرمز (SN)، وتشير إلى الضغط الاجتماعي للانخراط أو عدم المشاركة في فعل ما، مع الأخذ في الاعتبار العواقب المحتملة التي قد تنجم عن هذه التصرفات، (3) التحكم السلوكي المدرك Perceived Behavioral Control، الذي يُرمز له بالرمز (PBC)، ويشير إلى إدراك الشخص لقدرته على أداء سلوك معين، أي مدى سهولة أو صعوبة اعتقاد المستخدم أنه سيكون من السهل تبني تقنية جديدة (Wu, 2023; Yu et al., 2023; Mahlangu & Makwasha, 2023; García De Blanes Sebastián et al., 2022). وبناءً عليه، اتضح للباحثة أنه لم يتم تفصيل (SN) و (PBC) في (TAM)، في حين أن (TPB) أكثر تفصيلاً في وصفهما.

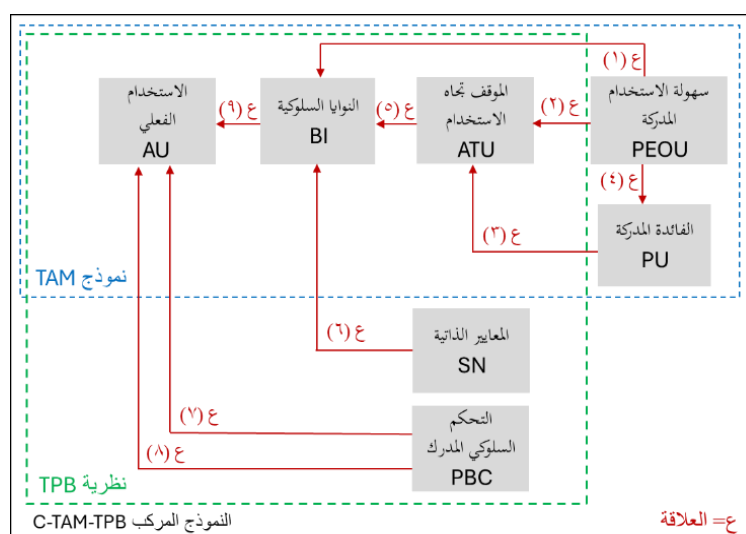
وفي هذا الإطار، قام Taylor & Todd عام (1995) في دراساتهم لتقييم استخدام تكنولوجيا المعلومات بإضافة متغيري (SN) و (PBC) من (TPB) إلى (TAM)، وأدّى الجمع بينهما إلى إنشاء نموذج متماسك يُرمز له بالرمز (C-TAM-TPB)، ويعدّ مدى تعقيد العلاقات بين المتغيرات بمثابة نموذج مناسب للتنبؤ باستخدام تكنولوجيا المعلومات على مستويات مختلفة من تجربة المستخدمين (Taylor & Todd, 1995a; Taylor & Todd, 1995c).

وباستقراء نتائج الدراسات السابقة التي اهتمت بنموذج (C-TAM-TPB)، يتضح أهميته في قياس النوايا السلوكية وسلوك الاستخدام الفعلي لعددٍ من التقنيات الحديثة، فقد أظهرت نتائج دراسة المومني (2022) أن هناك قبولاً لدى الطلاب لمساقات التعلم المدمج باستخدام نموذج (TAM-TPB)، وكشفت دراسة (Luo et al., 2021) أن سهولة الاستخدام وحاجة القراءة هما العاملان الرئيسان المؤثران في نية الطلاب في قراءة الكتاب الإلكتروني من خلال دمج (TAM) و (TPB)، كما أظهرت نتائج دراسة (Alenezi 2017) فاعلية نظرية (TPB) وكفاءتها لدراسة سلوك أعضاء هيئة التدريس وميولهم والعوامل المختلفة التي تؤثر عليها، وأنّ العوامل الرئيسة للنظرية المتنبئة والعوامل التي تم تنبئها من نموذج (TAM) ذات فروق إحصائية لها أهمية وتأثير على ميولهم تجاه استخدام التقييم الإلكتروني.

وحول آلية دمج (TAM) و (TPB)، اتضح للباحثة من خلال مراجعة الدراسات السابقة ذات العلاقة تباين وجهات نظر الباحثين في ذلك، فالبعض تناول العلاقة بين جميع العوامل السلوكية من (TAM) و (TPB) وتأثيرها على (BI) كدراسة (Yu et al. (2023) والمومني (2022)، أما دراسة (Alenezi 2017) فقد استخدمت نظرية (TPB) الموسّعة باستخدام عوامل خارجية رئيسة من نموذج (TAM) لتفسير تأثير ذلك على النوايا السلوكية تجاه الاستخدام، أما دراستي (Luo et al. (2021) و (Yang & Su (2017) فقد تناولت العلاقة بين العوامل السلوكية المكونة لنموذج (TAM) ونظرية (TPB) وتأثيرها على (BI) و (AU) وتتفق الدراسة الحالية مع هاتين الدراستين. ونظراً لاختلاف الدراسات السابقة في الدمج بين نموذج (TAM) ونظرية (TPB)، استفادت الدراسة الحالية من النماذج المقترحة لدراسة كلٍ من (Yang & Su (2017) و (Luo et al. (2021). وبناءً عليه، اقترحت نموذجاً نظرياً، كما يوضح شكل (1).

شكل 1

نموذج الدراسة المقترح



يتضح من شكل (1)، أن نموذج الدراسة المقترح يتضمن العوامل السلوكية التالية:

1. سهولة الاستخدام المدركة (Perceived Ease of Use (PEOU): ويُقصد بها الدرجة التي يعتقد بها عضو هيئة التدريس أنه من السهل استخدام الروبركس في التقييم البديل عبر نظام إدارة التعلم (Blackboard).
2. الفائدة المدركة (Perceived Usefulness (PU): ويُقصد بها الدرجة التي يعتقد بها عضو هيئة التدريس أن استخدام الروبركس سيُحسِّن من أدائه في التقييم البديل عبر نظام إدارة التعلم (Blackboard).
3. الموقف تجاه الاستخدام (Attitude Towards Use (ATU): ويُقصد به ميل عضو هيئة التدريس نحو استخدام الروبركس في التقييم البديل عبر نظام إدارة التعلم (Blackboard)، بناءً على تصورات حول النتائج المترتبة على ذلك.
4. المعايير الذاتية (Subjective Norms (SN): ويُقصد بها توقعات عضو هيئة التدريس لاحتمالية تأييد مرجعيات بيئة العمل الجامعي ذات العلاقة باستخدام الروبركس في التقييم البديل عبر نظام إدارة التعلم (Blackboard).
5. التحكم السلوكي المدرك (Perceived Behavioral Control (PBC): ويُقصد به الضبط الذاتي لدى عضو هيئة التدريس وقدرته على التحكم في العوامل التي تُسهل أو تعيق من استخدام الروبركس في التقييم البديل عبر نظام إدارة التعلم (Blackboard).
6. النية السلوكية (Behavioral Intentions (BI): ويُقصد بها إمكانية استخدام عضو هيئة التدريس للروبركس في التقييم البديل عبر نظام إدارة التعلم (Blackboard) مستقبلاً.
7. الاستخدام الفعلي (Actual Use (AU): ويُقصد به اعتماد عضو هيئة التدريس كلياً على الروبركس في التقييم البديل عبر نظام إدارة التعلم (Blackboard).

ومن خلال الاستعراض السابق لأدبيات الدراسة، يتضح أن دراسة الزهراني (2022) وخليفة وباسليم (2021) والعديل (2021) من أكثر الدراسات التي ركزت على التقييم البديل عبر نظام (Blackboard). ومن حيث التركيز على استخدام أعضاء هيئة التدريس نظام (Blackboard) تختلف الدراسة الحالية عن دراسة الدليل (2023) التي اهتمت بقياس اتجاهات أعضاء هيئة التدريس حول استخدام نظام (Blackboard) في التدريب الإلكتروني في ضوء نموذج (TAM)، أما الدراسة الحالية فقد ركزت على الروبركس وتنبأت باستخدام أعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات السعودية له من خلال نموذج (C-TAM-TPB).

وحول استخدام أعضاء هيئة التدريس أدوات التقييم البديل والروبرك الإلكتروني واتجاهاتهم نحوها، تعد دراسة Benyounes (2022) و Erguvan & Dunya (2021) وخليفة وباسليم (2021) والعديل (2021) والسعيد (2020) والجنزوري (2017) هي الأقرب إلى الدراسة الحالية، ولكن تختلف عنها في كونها لم توظف أيًا من نماذج قبول التكنولوجيا في التنبؤ بذلك الاستخدام.

ومن حيث دمج نموذج (TAM) ونظرية (TPB) للتنبؤ بقبول استخدام التكنولوجيا، فقد تنوعت الدراسات السابقة في الهدف من الدمج، ونوع التكنولوجيا التي تم التركيز عليها، فقد استهدفت دراسة المومني (2022) تعرف العوامل المؤثرة على النوايا السلوكية لاستخدام التعلم المدمج، واستهدفت دراسة Ruiz-Herrera et al. (2023) تعرف العوامل المؤثرة على النوايا السلوكية في القبول التكنولوجي للتجارة الإلكترونية، و حاولت دراسة Alenezi (2017)

تعرف العوامل التي تؤثر على نية استخدام التقييم الإلكتروني، في حين ركزت دراسة Wu (2023) على الاستخدام الفعلي لتعلم اللغة الإنجليزية بوصفها لغة أجنبية من خلال تطبيق Bilibili، ودراسة Yang & Su (2017) التي ركزت على الاستخدام الفعلي لنظام (MOOC) في دراسة مقرر إنتاج الرسوم المتحركة ثنائية الأبعاد، ودراسة Peng & Jiang (2022) التي ركزت على الاستخدام الفعلي لتدريس المعلومات والقدرة المعلوماتية، ودراسة (2022) Nguyen et al. التي ركزت على الاستخدام الفعلي لأنظمة التعلم الإلكتروني، ودراسة (2021) Luo et al. التي ركزت على الحاجة إلى القراءة من خلال الاستخدام الفعلي للكتاب الإلكتروني، ودراسة أفيانا وبريانو (2018) Afiana & Priyanto التي ركزت على الاستخدام الفعلي لنظام الاختبار المعتمد على الكمبيوتر (CBT)، أما الدراسة الحالية فقد تميزت - في حدود اطلاع الباحثة - عن تلك الدراسات السابقة من حيث التنبؤ بالاستخدام الفعلي للروبركس عبر نظام (Blackboard)، وتفسير العوامل السلوكية المؤثرة في ذلك.

ومن حيث استخدام نماذج قبول التكنولوجيا؛ للتنبؤ باستخدام أدوات التقييم البديل في تحليل نتائج تقييم أداء الطلاب، تعد دراسة Dimos et al. (2023) أقرب - إلى حد ما - إلى الدراسة الحالية، فقد استخدمت نموذج (TAM) في التنبؤ برضا المعلمين واستعدادهم لتبني تطبيق نتائج الروبركس التي تم إعدادها من قبل الباحثين؛ لتحليل نتائج تقييم أداء الطلاب، وتختلف عنها الدراسة الحالية من حيث استخدام نموذج (C-TAM-TPB).

وبصفة عامة، فإن الدراسة الحالية استفادت من جميع الدراسات السابقة في صياغة تساؤلات الدراسة، وكتابة الإطار النظري، والتعرف إلى الروبركس عبر نظام (Blackboard)، وأنواع نماذج قبول التكنولوجيا ونظرياتها، وآلية توظيفها في التنبؤ بسلوك الاستخدام الفعلي للتكنولوجيا، وتحديد منهج الدراسة، وتصميم نموذج الدراسة المقترح، وتصميم أداة الدراسة، واختيار الأساليب الإحصائية الملائمة، ومقارنة النتائج التي خلصت إليها الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات السابقة.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة:

أتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي؛ لتحليل المصادر العلمية والدراسات السابقة، والوقوف على الظاهرة وإصدار أحكام واقعية بشأنها، وكذلك المنهج الوصفي الارتباطي؛ للتحقق من العلاقة بين العوامل السلوكية المؤثرة على تقبل أعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات السعودية استخدام الروبركس عبر نظام (Blackboard) في ضوء نموذج (C-TAM-TPB)، وتقديم تفسيرات أعمق وتفصيل أكثر وضوحاً حول ذلك.

مجتمع الدراسة وعينها:

تكون مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في مجال العلوم التربوية والإنسانية في بعض الجامعات السعودية، وكانت العينة عشوائية بسيطة مكونة من (150) عضواً، كما يوضح جدول (1):

جدول 1

وصف عينة الدراسة وفقاً للمتغيرات الديموغرافية

المتغير	فئات المتغير	التكرار	النسبة المئوية
	جامعة الطائف	18	12.0%
	جامعة الجوف	19	12.7%
	جامعة جدة	14	9.3%

جدول 1

وصف عينة الدراسة وفقاً للمتغيرات الديموغرافية

المتغير	فئات المتغير	التكرار	النسبة المئوية
الجهة التعليمية (كلية التربية)	جامعة الملك خالد	17	11.3%
	جامعة حفر الباطن	15	10.0%
	جامعة الملك عبد العزيز	15	10.0%
	جامعة نجران	19	12.7%
	جامعة أم القرى	18	12.0%
	جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن	15	10.0%
	المجموع	150	100.0%
مجال التخصص	المناهج وطرق التدريس	17	11.3%
	تقنيات التعليم	19	12.7%
	الإدارة التربوية	12	8.0%
	القيادة والسياسات التعليمية	19	12.7%
	التربية الخاصة	15	10.0%
	أصول التربية الإسلامية	14	9.3%
	علم النفس	12	8.0%
	الطفولة المبكرة	13	8.7%
	علوم الرياضة	10	6.7%
	التربية الفنية	19	12.7%
	المجموع	150	100.0%
عدد سنوات الخبرة	أقل من سنتين	120	80.0%
	من سنتين إلى خمس سنوات	16	10.7%
	أكثر من خمس سنوات	14	9.3%
	المجموع	150	100.0%
مجالات الاستخدام	العروض التقديمية	125	83.3%
	المشروعات البحثية	72	48.0%
	المناقشات الإلكترونية	89	59.3%
	المهارات الشخصية	22	14.7%
	التعلم التعاوني والتشاركي	34	22.7%
	الاختبارات الإلكترونية بجميع أنواعها	11	7.3%

يتضح من جدول (1) ما يلي:

1. أنَّ (150) عضواً من أعضاء هيئة التدريس يستخدمون الـروبكس عبر نظام (Blackboard).
2. أنَّ أكثر أعضاء هيئة التدريس استخداماً للـروبكس عبر نظام (Blackboard)، هم المتخصصون في مجال: (تقنيات التعليم، والقيادة والسياسات التعليمية، والتربية الفنية)، حيث بلغت نسبتهم (12.7%).
3. أنَّ أكثر أعضاء هيئة التدريس استخداماً للـروبكس عبر نظام (Blackboard)، يستخدمونها منذ (أقل من سنتين) حيث بلغت نسبتهم (80.0%).

4. أن أكثر مجالات استخدام أعضاء هيئة التدريس للروبركس عبر نظام (Blackboard)، هي: (العروض التقديمية) حيث بلغت نسبتها (83.3%).

إجراءات الدراسة:

أولاً: تصميم أداة الدراسة: اعتمدت الدراسة الحالية المقياس؛ للتنبؤ بالعوامل السلوكية المؤثرة على تقبل أعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات السعودية استخدام الروبركس عبر نظام (Blackboard) في ضوء نموذج (C-TAM-TPB)، وقد تم الاطلاع على الدراسات السابقة ذات العلاقة كدراسة Wang et al. (2023) والدليل (2023) والمومني (2022) و Peng & Jiang (2022) و Yang & Su (2017) و Luo et al. (2021) و (2018) و Afiana & Priyanto (2017) و Alenezi (1995b) و Taylor & Todd (1995b)، والاستفادة منها في التعرف إلى طبيعة نموذج (C-TAM-TPB)، وآلية توظيفه في قبول استخدام التكنولوجيا الحديثة واعتماد ذلك، وذلك بما يلاءم أهداف الدراسة الحالية.

ثانياً: حساب الخصائص السيكمترية:

1. الصدق: اعتمد صدق المقياس على صدق المحتوى، بعرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين؛ لفحص عباراته والتأكد من مناسبتها للمحاور التي وضعت لقياسها، ومناسبة كل عبارة للعامل الذي تنتمي إليه، وبناءً على توجيهاتهم تم إجراء التعديلات المطلوبة، وقد اعتُبر إجماعهم صدقاً مناسباً لإجراء الدراسة.
2. التطبيق على العينة الاستطلاعية: تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (45) عضواً، وبناءً على إجاباتهم تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس، كما توضّح جداول (2، 3):

جدول 2

معامل الارتباط بيرسون (العلاقة الارتباطية) بين درجة كل عبارة، والدرجة الكلية للعامل الذي تنتمي له كل عبارة

م	(PEOU)	م	(PU)	م	(ATU)	م	(SN)	م	(PBC)	م	(BI)	م	(AU)
1	.899**	1	.678**	1	.692**	1	.949**	1	.743**	1	.683**	1	.714**
2	.900**	2	.465**	2	.743**	2	.970**	2	.815**	2	.711**	2	.810**
3	.479**	3	.803**	3	.630**	3	.943**	3	.548**	3	.714**	3	.839**
4		4	.515**	4	.600**	4	.982**	4	.637**	4	.731**	4	.893**
5		5	.798**			5	.972**	5	.557**				
6		6	.808**			6	.960**	6	.647**				
7		7	.913**										

** دال احصائياً عند مستوى دلالة أقل من (0.01)

يتضح من جدول (2) أن جميع قيم معاملات الارتباط للمقياس دالة إحصائياً؛ مما يدل على ترابط هذه العبارات وصلاحياتها للتطبيق على عينة الدراسة.

جدول 3

معامل الارتباط بيرسون (العلاقة الارتباطية) بين درجة كل عامل، والدرجة الكلية للمقياس

م	العوامل السلوكية	معامل الارتباط
1	(PEOU)	.742**
2	(PU)	.604**
3	(ATU)	.622**
4	(SN)	.461**
5	(PBC)	.600**

جدول 3

معامل الارتباط بيرسون (العلاقة الارتباطية) بين درجة كل عامل، والدرجة الكلية للمقياس

م	العوامل السلوكية	معامل الارتباط
6	(BI)	.765**
7	(AU)	.536**

** دال احصائياً عند مستوى دلالة أقل من (0.01)

يتضح من جدول (3) أنَّ جميع قيم معاملات الارتباط للمقياس دالة إحصائياً؛ مما يدل على ترابط هذه العوامل وصلاحياتها للتطبيق على عينة الدراسة.

3. الثبات: تمَّ التحقق من ثبات المقياس بمعادلة كرونباخ ألفا، كما يوضح جدول (4).

جدول 4

معامل الثبات بمعادلة كرونباخ ألفا

المقياس	عدد العبارات	كرونباخ ألفا
العوامل السلوكية المؤثرة على تقبل أعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات السعودية استخدام الروبركس عبر نظام (Blackboard) في ضوء نموذج (C-TAM-TPB)	34	.880

يتضح من جدول (4) أنَّ قيم الثبات للمقياس مرتفعة إحصائياً، حيث أشار أبو هاشم (2003) أنَّ معامل الثبات يعدُّ مرتفع إحصائياً إذا كانت قيمته أعلى من (0.80).

4. تصحيح المقياس: تمَّ تقدير إجابات عينة الدراسة وفق مقياس ليكرت الخماسي؛ لتحديد درجة التأثير على النحو

التالي: (5) للإجابة بموافق بشدة، (4) للإجابة بموافق، (3) للإجابة بمحايد، (2) للإجابة بغير موافق، (1)

للاجابة بغير موافق بشدة. وبناءً على المتوسط الحسابي، تمَّ تقدير درجة التأثير على النحو التالي:

— منخفض جداً: من (1.00) إلى أقل من (1.80)

— منخفض: من (1.80) إلى أقل من (2.60)

— متوسط: من (2.60) إلى أقل من (3.40)

— مرتفع: من (3.40) إلى أقل من (4.20)

— مرتفع جداً: من (4.20) إلى أقل من (5.00)

ثالثاً: الصورة النهائية للمقياس: تكون المقياس في صورته النهائية من جزئين، (الأول) يعرض المتغيرات الديموغرافية لعينة الدراسة، وهي: (الجهة التعليمية، ومجال التخصص، ومدى استخدام الروبركس عبر نظام (Blackboard)، وعدد سنوات الخبرة، ومجالات استخدامها)، و(الثاني) يعرض العوامل السلوكية المؤثرة على تقبل أعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات السعودية استخدام الروبركس عبر نظام (Blackboard) في ضوء نموذج (C-TAM-TPB)، وتضمَّن (34) عبارة موزعة على (7) عوامل، هي: (PEOU, PU, ATU, SN, PBC, BI, AU).

نتائج الدراسة ومناقشتها

للإجابة عن السؤال الأول: ما درجة تأثير العوامل السلوكية المكونة لنموذج (C-TAM-TPB) على

تقبل أعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات السعودية استخدام الروبركس عبر نظام (Blackboard) من وجهة نظرهم؟ تمَّ معالجة النتائج إحصائياً كما توضح الجداول من (5) إلى (12):

1) درجة تأثير كل العوامل السلوكية:

جدول 5

الإحصاء الوصفي لإجابات عينة الدراسة على درجة تأثير كل العوامل السلوكية المكونة لنموذج (C-TAM-TPB)

م	العوامل السلوكية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة التأثير
1	(PEOU)	3.50	0.685	1	مرتفع
2	(PU)	3.30	0.506	2	متوسط
6	(BI)	3.30	0.722	3	
7	(AU)	3.28	0.326	4	
5	(PBC)	3.02	0.539	5	
3	(ATU)	2.89	0.663	6	
4	(SN)	2.61	0.538	7	
كافة العوامل السلوكية		3.13	0.317	متوسط	

يتضح من جدول (5) أن كل العوامل السلوكية المكونة لنموذج (C-TAM-TPB) أثرت على تقبل أعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات السعودية استخدام الروبركس عبر نظام (Blackboard) بدرجة تأثير (متوسط) و (متوسط حسابي (3.13)، وجاءت (PEOU) في المرتبة (الأولى) وبدرجة تأثير (مرتفع)، و (متوسط حسابي (3.50)، في حين جاءت (PU) و (BI) و (AU) و (PBC) و (ATU) و (SN) على التوالي من حيث الترتيب، وبدرجة تأثير (متوسط)، وتراوحت المتوسطات الحسابية لها بين (3.30) و (2.61)، ويمكن تفسير ذلك بأنه يمكن التنبؤ من خلال نموذج (C-TAM-TPB) بأن أعضاء هيئة التدريس لا يرفضون إطلاقاً استخدام الروبركس عبر نظام (Blackboard) أي أنهم يتقبلون استخدامها، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة المومني (2022).

وتختلف مع نتائج دراسة خليفة وباسليم (2021). وتعزو الباحثة ذلك لدرجة التباين بين عينة الدراسة من حيث عدد سنوات الخبرة في استخدام الروبركس عبر نظام (Blackboard). وفي هذا الإطار، ذكر Taylor & Todd في نتائج دراستهما أن للخبرة السابقة تأثيراً على استخدام الأفراد للتكنولوجيا، فهي محدّد مهم للسلوك، فالمعرفة المكتسبة من السلوك الماضي ستساعد في تشكيل (BI)، ويرجع ذلك جزئياً إلى أن الخبرة تجعل المعرفة أكثر سهولة في الوصول إليها في الذاكرة، فهي تجعل الأحداث منخفضة الاحتمال أكثر بروزاً؛ مما يضمن أخذها في الاعتبار عند تكوين (BI)، كما كشفت نتائج دراسة Hors & Aoun (2023) أن الخبرات السابقة تُعد من أبرز التحديات التي تواجه المعلمين في استخدام الروبركس. وقد جاءت (BI) في المرتبة الثالثة، وجاءت (PEOU) و (PU) سابقة لها من حيث الترتيب، وتعزو الباحثة ذلك إلى أن هذين العاملين يعدان سوابق مباشرة لـ (BI).

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة Mahlangu & Makwasha (2023)، وتختلف مع نتائج دراسة Ruiz-Herrera et al. (2023) التي أشارت إلى أن (PU) تأتي قبل (ATU)، وبالتالي يتم تحديد السوابق المباشرة لـ (BI) من خلالهما، و Ruiz-Herrera et al. (2023) التي أشارت إلى أن (ATU) يعدّ مقدمة مباشرة لـ (BI). وجاء (AU) في المرتبة الرابعة، وجاءت (PEOU) و (PU) و (BI) سابقة لها من حيث الترتيب، وتعزو الباحثة ذلك إلى أن هذه العوامل الثلاث تعدّ سوابق مباشرة لـ (AU)، وتتفق هذه النتيجة مع ما ذكره Ajzen (1991)، بأنه كلما كانت (BI) في سلوك ما أقوى، كلما زادت احتمالية (AU)، وأن (BI) لا يمكن أن تجد تعبيراً عنها في (AU) إلا إذا كان السلوك المعني تحت السيطرة الإرادية، أي إذا كان الشخص يستطيع أن يقرر بإرادته أداء السلوك أو عدم

القيام به وهذا الأمر ينطبق على الروبركس عبر نظام (Blackboard)، فهي اختيارية الاستخدام، واستخدامها يكون بإرادة عضو هيئة التدريس، وجاء (ATU) في المرتبة السادسة، و (PU) في المرتبة الثانية، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة Ruiz-Herrera et al. (2023)، وجاءت (SN) في المرتبة الأخيرة، وتعزو الباحثة ذلك إلى وجود عديد من التحديات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس تجاه استخدام الروبركس عبر نظام (Blackboard) وفي هذا السياق، كشفت نتائج دراسة هورسي وآون (Horsi & Aoun 2023) أن الإطار المرجعي يُعد من أبرز التحديات التي تواجه المعلمين في استخدام الروبركس.

(2) درجة تأثير (PEOU)

جدول 6

الإحصاء الوصفي لإجابات عينة الدراسة على درجة تأثير (PEOU)

ترميز العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة التأثير
(PEOU1)	يسهل علي الوصول إلى الروبركس ضمن أدوات المقرر الدراسي	3.54	1.139	1	مرتفع
(PEOU2)	يمكنني بكل سهولة إنشاء أنواع متعددة من الروبركس	3.49	1.104	2	
(PEOU3)	يمكنني بكل سهولة استعراض الروبركس ورصد درجات الطلاب من مركز التقديرات	3.46	1.078	3	
(PEOU)		3.50	0.685		مرتفع

يتضح من جدول (6) أن (PEOU) جاءت بدرجة تأثير (مرتفع) وبمتوسط حسابي (3.50)، وجاءت (PEOU1) و (PEOU2) و (PEOU3) بدرجة تأثير (مرتفع)، وتراوحت المتوسطات الحسابية لها بين (3.54) و (3.46). ويمكن تفسير ذلك بأنه يمكن التنبؤ من خلال نموذج (C-TAM-TPB) بأن أعضاء هيئة التدريس يمكنهم بسهولة الوصول إلى الروبركس عبر نظام (Blackboard)، وإنشاء أنواع مُتعددة منها، ورصد درجات الطلاب مباشرةً من خلال مركز التقديرات، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة Dimos et al. (2023).

(3) درجة تأثير (PU)

جدول 7

الإحصاء الوصفي لإجابات عينة الدراسة على درجة تأثير (PU)

ترميز العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة التأثير
(PU3)	يكسبني ربط الروبركس بالواجبات والمدونات والويكي ولوحة المناقشات والمنتديات والاختبارات بكافة أنواعها المزيد من الخبرة.	3.67	1.344	1	مرتفع
(PU1)	يسهم استخدام الروبركس في تحقيق مخرجات التعلم.	3.65	1.361	2	
(PU7)	يساعدني تصدير روبركس سابقة واستيرادها في توفير الوقت وتقليل الجهد المبذول.	3.57	1.338	3	
(PU6)	يساعدني مشاركة الروبركس مع الطلاب على تنمية مهارات الضبط الذاتي لديهم.	3.22	1.370	4	متوسط
(PU5)	يزيد استخدام الروبركس من فرصة حصول الطلاب على درجات موثوقة.	3.07	1.364	5	
(PU2)	يساعدني استخدام الروبركس في تقييم أداء الطلاب في مجالات متعددة.	3.01	1.435	6	
(PU4)	يلغي استخدام الروبركس تأثير نتائج التقييم بآرائي الشخصية تجاه الطلاب.	2.93	1.450	7	
(PU)		3.30	0.506		متوسط

يتضح من جدول (7) أن (PU) جاءت بدرجة تأثير (متوسط) وبتوسط حسابي (3.30)، وجاءت (PU3) و (PU1) و (PU7) بدرجة تأثير (مرتفع)، وتراوح المتوسطات الحسابية لها بين (3.67) و (3.57)، وجاءت (PU6) و (PU5) و (PU2) و (PU4) بدرجة تأثير (متوسط)، وتراوح المتوسطات الحسابية لها بين (3.22) و (2.93). ويمكن تفسير ذلك بأنه يمكن التنبؤ من خلال نموذج (C-TAM-TPB) بأن عضو هيئة التدريس عندما يقوم بإنشاء الروبركس عبر نظام (Blackboard) يمكنه تصديرها وإعادة استيرادها مرات متعددة، وفي مقررات دراسية مختلفة؛ مما يسهم في توفير الوقت وتقليل الجهد المبذول، وتقييم أداء الطلاب في مجالات متعددة، كما أنها تلغي تأثير نتائجهم بالآراء الشخصية، مما يزيد من فرصة حصولهم على درجات موثوقة، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة Fitriyani et al. (2024) و Dimos et al. (2023) والزهراني (2022) و Erguvan & Dunya (2021)

4 درجة تأثير (BI)

جدول 8

الإحصاء الوصفي لإجابات عينة الدراسة على درجة تأثير (BI)

ترميز العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة التأثير
(BI1)	سأخطط لاستخدام الروبركس بصفة مستمرة	3.54	1.334	1	مرتفع
(BI2)	سأهتم بالمعلومات الناتجة عن استخدام الروبركس لتحسين أداء الطلاب بشكل منظم.	3.33	1.373	2	متوسط
(BI4)	سأحفز زملائي على استخدام الروبركس	3.17	1.440	3	
(BI3)	سأسعى لاستخدام الروبركس في تقييم أداء الطلاب في المجالات الأكاديمية المختلفة.	3.15	1.427	4	
	(BI)	3.30	0.722		متوسط

يتضح من جدول (8) أن (BI) جاءت بدرجة تأثير (متوسط) وبتوسط حسابي (3.30)، وجاءت (BI1) بدرجة تأثير (مرتفع)، وبتوسط حسابي (3.54)، وجاءت (BI2) و (BI4) و (BI3) بدرجة تأثير (متوسط)، وتراوح المتوسطات الحسابية لها بين (3.33) و (3.15). ويمكن تفسير ذلك بأنه يمكن التنبؤ من خلال نموذج (C-TAM-TPB) بأن أعضاء هيئة التدريس لديهم نوايا سلوكية لاستخدام الروبركس عبر نظام (Blackboard) مستقبلاً، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة Mahlangu & Makwasha (2023)

5 درجة تأثير (AU)

جدول 9

الإحصاء الوصفي لإجابات عينة الدراسة على درجة تأثير (AU)

ترميز العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة التأثير
(AU4)	أقوم بتصدير واستيراد روبرك إلكتروني تم إنشاؤه من وإلى جهاز الكمبيوتر أو المقررات الدراسية الأخرى.	3.37	0.729	1	متوسط
(AU1)	استخدم الروبركس لتقييم أداء الطلاب في مختلف المجالات الأكاديمية ووفق معايير ومستويات إنجاز محددة.	3.34	0.703	2	
(AU2)	أنشئ روبرك إلكتروني شمولي لإصدار الانطباع العام للمهمة المنجزة من قبل المتعلم من خلال وصف الخصائص العامة للمهمة ورصد درجة واحدة لها.	3.29	0.608	3	

جدول 9

الإحصاء الوصفي لإجابات عينة الدراسة على درجة تأثير (AU)

ترميز العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة التأثير
(AU3)	أنشئ روبوك إلكتروني تحليلي لتوفير معلومات كافية حول نقاط الضعف والقوة في كل مهمة من قبل المتعلم من خلال محكات مختلفة لكل مهمة ورصد درجات مخصصة لكل محك.	3.09	0.572	4	
	(AU)	3.28	0.326	متوسط	

يتضح من جدول (9) أن (AU) جاء بدرجة تأثير (متوسط) وبتوسط حسابي (3.28)، وجاءت جميع العبارات (AU4) و (AU1) و (AU2) و (AU3) بدرجة تأثير (متوسط)، وتراوح المتوسطات الحسابية لها بين (3.37) و (3.09). ويمكن تفسير ذلك بأنه يمكن التنبؤ من خلال نموذج (C-TAM-TPB) بأن أعضاء هيئة التدريس يستخدمون الروبركس فعلياً عبر نظام (Blackboard).

(6) درجة تأثير (PBC)

جدول 10

الإحصاء الوصفي لإجابات عينة الدراسة على درجة تأثير (PBC)

ترميز العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة التأثير
(PBC6)	أتحكم في توجيه الطلاب نحو الاطلاع على الروبركس قبل إنجاز المطلوب منهم.	3.60	1.381	1	مرتفع
(PBC1)	لدي القدر الكافي من السيطرة لاتخاذ قرار استخدام الروبركس.	3.53	1.288	2	
(PBC2)	أمتلك المهارات التقنية اللازمة لاستخدام الروبركس.	3.11	1.424	3	متوسط
(PBC5)	أستطيع إعادة تصدير واستيراد الروبركس مرات عدة.	2.95	1.416	4	
(PBC4)	يمكنني التحكم في تعديل الروبركس من حيث الحذف أو الإضافة في تفاصيل المعايير ومستويات الإنجاز.	2.50	1.427	5	منخفض
(PBC3)	أستطيع السيطرة على المشكلات التقنية التي تواجهني في استخدام الروبركس.	2.40	1.511	6	
	(PBC)	3.02	0.539	متوسط	

يتضح من جدول (10) أن (PBC) جاء بدرجة تأثير (متوسط) وبتوسط حسابي (3.02)، وجاءت (PBC6) و (PBC1) بدرجة تأثير (مرتفع)، وتراوح المتوسطات الحسابية لها بين (3.60) و (3.53)، وجاءت (PBC2) و (PBC5) بدرجة تأثير (متوسط)، وتراوح المتوسطات الحسابية لها بين (3.11) و (2.95)، وجاءت (PBC4) و (PBC3) بدرجة تأثير (منخفض)، وتراوح المتوسطات الحسابية لها بين (2.50) و (2.40). ويمكن تفسير ذلك بأنه يمكن التنبؤ من خلال نموذج (C-TAM-TPB) بأن أعضاء هيئة التدريس يعتقدون بأنهم يتمتعون بالثقة والإدراك لقدراهم نحو اتخاذ قرار استخدام الروبركس عبر نظام (Blackboard)، وامتلاك مهارات استخدامها، وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه Wang et al. (2023) بأن نموذج (C-TAM-TPB) يفترض أن المستهلكين يتخذون قرارات عقلانية من خلال تقييم تكاليف وفوائد الإجراءات المختلفة من خلال فحص (PBC).

7) درجة تأثير (ATU)

جدول 11

الإحصاء الوصفي لإجابات عينة الدراسة على درجة تأثير (ATU)

ترميز العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة التأثير
(ATU4)	أشعر بالإنجاز عند تصدير واستيراد روبرك إلكتروني تم إنشاؤه مسبقاً.	3.27	0.924	1	متوسط
(ATU1)	أؤيد استخدام الروبركس.	3.22	0.926	2	
(ATU3)	أفضل جمع المعلومات عن مستويات أداء الطلاب باستخدام الروبركس.	2.56	0.986	3	منخفض
(ATU2)	أشعر بالرضا من نتائج تقويم أداء الطلاب باستخدام الروبركس.	2.52	1.157	4	
(ATU)		2.89	0.663		متوسط

يتضح من جدول (11) أن (ATU) جاء بدرجة تأثير (متوسط) وبمتوسط حسابي (2.89)، وجاءت (ATU4) و (ATU1) بدرجة تأثير (متوسط)، وتراوح المتوسطات الحسابية لها بين (3.27) و (3.22)، وجاءت (ATU3) و (ATU2) بدرجة تأثير (منخفض)، وتراوح المتوسطات الحسابية لها بين (2.56) و (2.52). ويمكن تفسير ذلك بأنه يمكن التنبؤ من خلال نموذج (C-TAM-TPB) بالاتجاهات الإيجابية لأعضاء هيئة التدريس تجاه استخدام الروبركس عبر نظام (Blackboard)، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة السعيد (2020) والجنزوري (2017) و Dimos et al. (2023) و Benyounes (2022) و Erguvan & Dunya (2021) و Ruiz-Herrera et al. (2023) و Yang & Su (2017).

8) درجة تأثير (SN)

جدول 12

الإحصاء الوصفي لإجابات عينة الدراسة على درجة تأثير (SN)

ترميز العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة التأثير
(SN6)	تحثي إدارة الجودة بالجامعة على استخدام الروبركس.	3.19	1.394	1	متوسط
(SN5)	تقدم لي إدارة التعلم الإلكتروني بالجامعة دعماً فنياً مسانداً لحل أي مشكلات تقنية تواجهني في أثناء استخدام الروبركس.	2.61	1.086	2	
(SN3)	تحرص وحدة الجودة بالكلية على تدريبي لاستخدام الروبركس.	2.51	1.002	3	منخفض
(SN4)	تتابع وحدة الشؤون التعليمية بالكلية نتائج تقييمي لأداء الطلاب باستخدام الروبركس.	2.48	1.168	4	
(SN2)	ينصحني الزملاء باستخدام الروبركس.	2.47	1.408	5	
(SN1)	تدعم توصيف المقررات الدراسية استخدامي للروبركس.	2.37	1.490	6	
(SN)		2.61	0.538		متوسط

يتضح من جدول (12) أن (SN) جاءت بدرجة تأثير (متوسط) وبمتوسط حسابي (2.61)، وجاءت (SN6) و (SN5) بدرجة تأثير (متوسط)، وتراوح المتوسطات الحسابية لها بين (3.19) و (2.61)، وجاءت (SN3) و (SN4) و (SN2) بدرجة تأثير (منخفض)، وتراوح المتوسطات الحسابية لها بين (2.51) و (2.37). ويمكن تفسير ذلك بأنه يمكن التنبؤ من خلال نموذج (C-TAM-TPB) بأن أعضاء هيئة التدريس يلتزمون بطرق تقويم نواتج التعلم الواردة في توصيفات المقررات الدراسية، والتي لا يشير عديد منها إلى استخدام الروبركس عبر نظام

(Blackboard)، وهذا بدوره يؤثر على متابعة أداءهم من خلال المرجعيات ذات العلاقة ببيئة العمل الجامعي، إضافة إلى أنهم يتأثرون بمعتقدات زملاء التخصص ومواقفهم تجاه استخدامها، وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه نتائج Wang et al. (2023) بأن نموذج (C-TAM-TPB) يفترض أن المستهلكين يتخذون قرارات عقلانية من خلال تقييم تكاليف وفوائد الإجراءات المختلفة من خلال فحص (SN).

للإجابة عن السؤال الثاني: ما العلاقة الارتباطية بين العوامل السلوكية المؤثرة على تقبل أعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات السعودية استخدام الروبركس عبر نظام إدارة التعلم (Blackboard) في ضوء نموذج (C-TAM-TPB)؟ تم معالجة النتائج إحصائياً كما يوضح جدول (13).

جدول 13

معامل الارتباط بيرسون للعلاقة بين العوامل السلوكية المؤثرة على تقبل أعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات السعودية استخدام الروبركس عبر نظام (Blackboard) في ضوء نموذج (C-TAM-TPB)

العلاقة بين العوامل السلوكية	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
(PEOU) و (BI)	.093	.258
(PEOU) و (ATU)	.118	.149
(PU) و (ATU)	.016	.843
(PEOU) و (PU)	.010	.908
(ATU) و (BI)	.265**	.001
(SN) و (BI)	.275**	.001
(PBC) و (BI)	.007	.935
(PBC) و (AU)	.404**	.000
(BI) و (AU)	.522**	.000

** دال إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من 0.01

يتضح من جدول (13) ما يلي:

- أ- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (0.01) بين كل من:
 1. (PEOU و BI)، ويمكن تفسير ذلك بأن (PEOU) لا تؤثر على (BI)، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة Luo et al. (2021) و Yu et al. (2023)، وتختلف مع نتائج دراسة الدليل (2023).
 2. (PEOU و ATU)، ويمكن تفسير ذلك بأن (PEOU) لا تؤثر على (ATU)، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الدليل (2023)، وتختلف مع نتائج دراسة Nguyen et al. (2022) و Yu et al. (2023) و Afiana & Priyanto (2018) و Luo et al. (2021).
 3. (PU و ATU)، ويمكن تفسير ذلك بأن (PU) لا تؤثر على (ATU)، وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة الدليل (2023) و (2021) و Luo et al. و Afiana & Priyanto (2018) و Dimos et al. (2023) و Yu et al. (2023) و Nguyen et al. (2022).
 4. (PEOU و PU)، ويمكن تفسير ذلك بأن (PEOU) لا تؤثر على (PU)، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة Alenezi (2017) و Taylor & Todd (1995c) و المومني (2022) و Dimos et al. (2023) و Yu et al. (2023) و Luo et al. (2021) و Afiana & Priyanto (2018).

5. (PBC و BI)، ويمكن تفسير ذلك بأن (PBC) لا تؤثر على (BI)، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (2023) Yu et al.، وتختلف مع نتائج دراسة (2021) Luo et al. و (2022) Nguyen et al. و (2018) Afiana & Priyanto et al. وفي السياق ذاته، كشفت نتائج دراسة (2017) Yang & Su أنه كلما كانت (BI) أقوى، كانت العوائق المتوقعة أصغر؛ مما يشير إلى أن (PBC) سيكون أقوى.
- ب- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (0.01)، بين كلٍ من:
1. (ATU و BI)، ويمكن تفسير ذلك بأن (ATU) تؤثر على (BI)، فأعضاء هيئة التدريس عندما تتكون لديهم اتجاهات الإيجابية نحو استخدام الروبركس عبر نظام (Blackboard) فإن ذلك سينعكس على تكوين نية سلوكية جيدة تجاه استخدامها، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الدليل (2023) و (2023) Ruiz-Herrera et al. و (2022) Nguyen et al. و (2017) Yang & Su و (2023) Yu et al. و (2018) Afiana & Priyanto و (2021) Luo et al.، وتختلف مع نتائج دراسة (2023) Wu
2. (SN و BI)، ويمكن تفسير ذلك بأن (SN) تؤثر على (BI)، فأعضاء هيئة التدريس عندما يتأثرون بمرجعيات بيئة العمل الجامعي ذات العلاقة باستخدام الروبركس عبر نظام (Blackboard)، فإن ذلك سيؤثر بدوره على نواياهم السلوكية في ذلك، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (2023) Wu و (2022) Nguyen et al. و (2018) Afiana & Priyanto و (2021) Luo et al.، وتختلف مع نتائج دراسة (2023) Yu et al.
3. (PBC و AU)، ويمكن تفسير ذلك بأن (PBC) تؤثر على (AU)، فعندما يتكون لدى أعضاء هيئة التدريس ضبط ذاتي جيد تجاه استخدام الروبركس عبر نظام (Blackboard)، وقدر كافٍ من السيطرة لاتخاذ قرار استخدامها، فإن ذلك سيسهل عليهم استخدامها، وسيعزز من قرار الاستخدام الفعلي لها، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (2016) Al-Mamary et al. التي أوضحت أن (PBC) هو عبارة عن تقدير للمهارات اللازمة للتعبير عن (AU)، وتختلف مع نتائج دراسة (2023) Wu.
4. (BI و AU)، ويمكن تفسير ذلك بأن (BI) تؤثر على (AU)، فعندما تتشكل لدى أعضاء هيئة التدريس نوايا سلوكية قوية نحو استخدام الروبركس عبر نظام (Blackboard)، فإنه من المرجح أن يكون ذلك مؤشراً جيداً لتحويل (BI) إلى (AU)، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (2023) Mahlangu & Makwasha و (2016) Al-Mamary et al. و (2023) Wu و (2017) Yang & Su

التوصيات:

توصي الباحثة بضرورة تشجيع أعضاء هيئة التدريس بكلليات التربية على استخدام الروبركس عبر نظام (Blackboard)، وتذليل أي صعوبات تواجههم في ذلك، وإعادة النظر في استراتيجيات تقييم أنشطة التعلم ذات العلاقة بالتقويم الإلكتروني البديل التي تتضمن توصيفات المقررات الدراسية، والتركيز على المعايير الذاتية التي تناولتها الدراسة الحالية.

المقترحات:

تقترح الباحثة إجراء دراسة تستهدف تصميم روبركس وقياس فاعليتها في تقويم أنشطة التعلم عبر نظام (Blackboard)، ودراسة أخرى تستهدف تطوير نموذج الدراسة المقترح من خلال تحليل تأثير عامل الخبرة السابقة (بوصفها متغيراً خارجياً) على استخدام أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية للروبركس عبر نظام (Blackboard) ودراسات أخرى توظف نماذج قبول التكنولوجيا ونظريات استخدامها؛ للتنبؤ بتقبل استخدام أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية للروبركس عبر نظم أخرى لإدارة التعلم.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- أبو هاشم، السيد محمد. (2003). الدليل الاحصائي في تحليل البيانات باستخدام (SPSS). مكتبة الرشد.
- اسماعيل، محمد الدرمللي. (2023). نموذج روبرك Rubric لتقييم أداء الطلاب في مقرر إصابات الملاعب والاسعافات الأولية بكليات التربية الرياضية بجمهورية مصر العربية. مجلة أسبوط لعلوم وفنون التربية الرياضية، 64(1)، 195-213.
- الجنزوري، عباس عبد العزيز. (2017، مايو 9). اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو توظيف أدوات التقييم الإلكتروني باستخدام نظام بلاك بورد في العملية التعليمية بجامعة الجوف. ندوة التقييم في التعليم الجامعي "مركزات وتطلعات" [ندوة]، كلية التربية، جامعة الجوف.
- الخطيب، إبراهيم عبد الله. (2023). أثر برنامج تدريبي مقترح في تنمية كفايات التقييم البديل لدى معلمي التربية الإسلامية. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، 47(1)، 17-78.
- خليفة، وليد السيد، وباسليم، عبدالله مبارك. (2021). أساليب التقييم البديل عبر نظام (Blackboard) في ظل جائحة كورونا ودورها في إكساب طلبة التربية الخاصة مهارات القرن الواحد والعشرين من وجهة نظر أساتذتهم. مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية، عدد خاص، 429-489.
- الدليل، أحمد محمد. (2023). تطوير نموذج قبول التكنولوجيا TAM لقياس اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بجامعة بيشة حول استخدام نظام البلاك بورد في التدريب الإلكتروني. المجلة العربية للنشر العلمي، 59، 105-136.
- الزهراني، عبد الرحمن مساعد. (2022). فاعلية استخدام الروبرك الإلكتروني e-rubric على الكفاءة الذاتية الأكاديمية والتحصيل الدراسي لطلاب مقرر تكنولوجيا التعليم في التربية البدنية. مجلة علوم الرياضة، 34(11)، 247-269.
- السعيد، بتول عبد الباقي. (2020). اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان نحو توظيف أدوات التعليم الإلكتروني "منصة البلاك بورد" في العملية التعليمية تماشياً مع تداعيات فيروس كورونا. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 4(37)، 1-19.
- العديل، عبد الله خليفة. (2021). واقع توفر الكفايات الأساسية لتقويم الطلاب في بيئات التعليم الافتراضية لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية خلال جائحة كورونا من وجهة نظرهم. مجلة كلية التربية بالإسماعيلية، 50، 139-165.

المومني، هيا هاشم. (2022). قياس مدى تقبل طلبة الجامعات الأردنية لمساقات التعلم المدمج باستخدام نموذج قبول التكنولوجيا (TAM) ونظرية السلوك المخطط (TPB) [رسالة ماجستير منشورة]. جامعة الشرق الأوسط.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Abū Hāshim. A. M. (2003). *al-Dalīl alāḥṣā'y fī taḥlīl al-bayānāt bi-istikhdām (SPSS)*. Maktabat al-Rushd.
- Afiana, R., & Priyanto, P. (2018, 13 September). *An Analysis of the Acceptance of Cbt Vhs Application Using Technology Acceptance Model (Tam) and Theory of Planned Behavior (Tpb) Integration* [Conference session]. International Conference on Electrical, Electronic, Informatics and Vocational Education, Journal of Physics, 1140, 1-11.
- Ajzen, I. (1991). The Theory of Planned Behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179-211.
- Al'dyl, 'A-A K. (2021). The Reality of Basic Competencies Availability to Evaluate Students in Virtual Learning Environments by Faculty Members of Saudi Universities during the Corona Pandemic from their Point of View (in Arabic). *Majallat Kulliyat al-Tarbiyah bāl'smā'ylyh*, 50, 139-165.
- Alenezi, A. R. (2017). Applying Theory of Planned Behavior TPB to Investigate Factors Affecting Academic Staffs' Intention toward Using E-Assessment as Evaluation Tools in Online Courses. *Al-Jouf University Social Sciences Journal*, 3(2), 191-207.
- Ali El Deen, A. A. (2023). Exploring Saudi University Instructors' Awareness Level of EFL Alternative Assessment in View of Saudi. *Journal of the North for Humanities, Northern Border University*, 8(1), 679-699.
- Al-Janzūrī, 'A. 'A. (2017, Māyū 9). Ittijāhāt a'ḍā' Hay'at al-tadrīs Naḥwa Tawzīf adawāt al-Taqwīm al-iliktrūnī bi-istikhdām Nizām blāk bwrđ fī al-'amaliyah al-ta'līmīyah bi-Jāmi'at al-Jawf. *Nadwat al-Taqwīm fī al-Ta'līm al-Jāmi'ī "Murtakazāt wa-taṭallu'āt"* [Nadwat], Kulliyat al-Tarbiyah, Jāmi'at al-Jawf.
- AlKhateeb, I. A. (2023). The effect of a proposed training program on developing the competencies of alternative assessment for teachers of Islamic Education (in Arabic). *Majallat Kulliyat al-Tarbiyah, Jāmi'at 'Ayn Shams*, 47(1), 17-78.
- Al-Mamary, YH., Al-nashmi, M., Hassan, YA., & Shamsuddin, A. (2016). A Critical Review of Models and Theories in Field of Individual Acceptance of Technology. *International Journal of Hybrid Information Technology*, 9(6), 143-158.
- Al-Momani, H. H. (2022). *Measuring the Acceptance of Jordanian Universities Students for Blended Learning Courses Using the Technology Acceptance Model (TAM) and the Theory of Planned Behavior (TPB)* (in Arabic). [Published master's thesis]. Middle East University.
- Alsaeed, B. A. (2017). Jazan University faculty members' trends toward using the "(Blackboard) Platform" electronic learning tools in the scientific process in line with the consequences of Coronavirus (in Arabic). *Journal of Educational and Psychological*, 4(37), 1-19.
- Alsawalem, I. M. (2019). Theories and Models in Technology Acceptance and Adoption: A Literature Review. *International Journal of Educational and Psychological Sciences*, 34, 294-313.
- Al-Zahrani, A. M. (2022). The use of the electronic rubric on academic self-efficacy and academic achievement for students of the educational technology course in physical education (in Arabic). *Majallat 'ulūm al-Riyāḍah*, 34(11), 247-269.

- Ana, A., Yulia, C., Jubaedah, Y., Muktiarni, M., Dwiyantri, V., & Maosul, A. (2020). Assessment Of Student Competence Using Electronic Rubric. *Journal of Engineering Science and Technology*, 15(6), 3559-3570.
- Benyounes, D. (2022). Exploring EFL Written Expression Teachers' Perspectives towards The Use of Digital Scoring Rubrics to Assess Students' Writing Skill. *Social Sciences Journal, University Amar Telidji in Laghouat*, 16(2), 584-602.
- (Blackboard). (2022). *Home Learn, Instructor, Original Experience, Grading, Rubrics*. Retrieved 14/ 4/ 2024, from [https://help.\(Blackboard\).com/Learn/Instructor/Original/Grade/Rubrics](https://help.(Blackboard).com/Learn/Instructor/Original/Grade/Rubrics)
- Dimos, I., Velaora C., Louvaris, K., Kakarountas A., & Antonarakou, A. (2023). How a Rubric Score Application Empowers Teachers' Attitudes over Computational Thinking Leverage. *Information, MDPI*, 14(2), 1-20.
- Erguvan, A., & Dunya, B. (2021). Gathering evidence on e-rubrics: Perspectives and many facet Rasch analysis of rating behavior. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 8(2), 454-474.
- Fitriyani, N., Evendi, E., & Suwanto, S. (2024). The Effect of Using Rubrics in Improving the Quality of Assessment of Mathematics Learning. *nternational Seminar on Student Research in Education, Science, and Technology*, 1, 91-101.
- García De Blanes Sebastián, M., Artonovica, A., & Sarmiento Guede, J. R. (2022). Why do users accept the information technology? Description and use of theories and models of their acceptance. *HUMAN REVIEW. International Humanities Review / Revista Internacional De Humanidades*, 15(7), 1-15.
- Horsi, G., & Aoun, C. (2023). What about Utilizing Rubrics for Peer Assessment of Oral Explanation Skills Work and What are the Results. *Journal of Educational and Human Sciences*, 20, 136-175.
- Khalifa, W. A., Basaleem, A. M. (2021). Alternative evaluation methods through the (Blackboard) system in light of the Corona pandemic and its role in developing the twenty-first century skills among special education students from their professors' point of view (in Arabic). *Majallat al-Jāmi'ah al-Islāmīyah lil-'Ulūm al-Tarbawīyah wa-al-Ijtīmā'īyah*, 'adad khāṣṣ, 429-489.
- Luo, Y.-Z., Xiao, Y.-M., Ma, Y.-Y., & Li, C. (2021). Discussion of Students' E-book Reading Intention with the Integration of Theory of Planned Behavior and Technology Acceptance Model. *Front. Psychol.*, 12, 1-5.
- Mahlangu, G. & Makwasha, L. (2023). Factors affecting the adoption and use of online assessment for learning at Polytechnics in Zimbabwe. *Information & Communications Technology in Education*, 10(1), 1-19.
- Nguyen, V., My Hanh Le, T., Ngoc Mai Duong, T., Son Nguyen, T., Thu Hien Le, T., & Thanh Huong Nguyen, T. (2022). Assessing Student's Adoption of E-Learning: An Integration of TAM and TPB Framework. *Journal of Information Technology Education: Research*, 21, 297-335.
- Peng, L., & Jiang, B. (2022, 27 December). *Research on the Improvement Path of University Teachers' Information Teaching Ability Based on C-TAM-TPB Framework* [Conference session]. Proceedings of the 2022 3rd International Conference on Modern Education and Information Management, 675-684.
- Ruiz-Herrera, L.G., Valencia-Arias, A., Gallegos, A., Benjumea-Arias, M., & Flores-Siapo, E. (2023). Technology acceptance factors of e-commerce among young people: An integration of the technology acceptance model and theory of planned behavior. *Heliyon*, 9(6), e16418.

- Taylor, S., & Todd, P. (1995a). Assessing it usage: The role of prior experience. *MIS quarterly*, 19(4), 561-570.
- Taylor, S., & Todd, P. (1995b). Decomposition and crossover effects in the theory of planned behavior: a study of consumer adoption intentions. *International Journal of Research in Marketing*, 12(2), 137-156.
- Taylor, S., & Todd, P. (1995c). Understanding information technology usage: A test of competing models. *Information Systems Research*, 6(2), 144-176.
- Wang, Y., Chung, T., & Yeoh, E. D. (2023). A Hybrid SEM-ANN Approach for Intention to Adopt Metaverse Using C-TAM-TPB and IDT in China. *Strategies and Opportunities for Technology in the Metaverse World Advances in Web Technologies and Engineering*, IGI Global, 263-293.
- Wu, T. (2023). An Integrated Model to Assess EFL Learners' Online Learning Behaviour. *International Journal of Technology-Enhanced Education (IJTEE)*, 2(1), 1-17.
- Yang, H.-H., & Su, C.-H. (2017). Learner Behaviour in a MOOC Practice-oriented Course: In Empirical Study Integrating TAM and TPB. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 18(5). 35-63.
- Yu, T., Dai, J. & Wang, C. (2023). Adoption of blended learning: Chinese university students' perspectives. *Humanities and Social Sciences Communications*, 10, 1-16.

أثر استخدام خرائط التفكير على تنمية مهارات التفكير المنظومي لدى طالبات الصف الثالث الثانوي ذوات أنماط التعلم المختلفة وفق نموذج فارك (VARK) في مقرّر المهارات الحياتية

هناء بنت مطلق محمد الراشد

أستاذ المناهج وطرق التدريس العامة المساعد - قسم المناهج وطرق التدريس - كلية التربية - جامعة حائل

المستخلص: هدفت هذه الدراسة تعرّف أثر استخدام خرائط التفكير في تنمية مهارات التفكير المنظومي لدى طالبات الصف الثالث الثانوي ذوات أنماط التعلم المختلفة وفق نموذج فارك في مقرّر المهارات الحياتية؛ ولتحقيق ذلك تمّ استخدام المنهج شبه التجريبي. كما استُخدم الاختبار أداة لجمع البيانات المتعلقة بالإجابة عن الأسئلة من أفراد العينة البالغ قوامها (60) طالبة. وقد أسفرت هذه الدراسة عن مجموعة من النتائج من أهمها: قدرة خرائط التفكير على تمثيل المعلومات أو الأفكار بشكلٍ مختصر ومقبول لدى الطالبات؛ مما يعمل على تسهيل استيعاب المعلومات وفهمها وتطبيقها، وأن ممارسة خرائط التفكير في أثناء التدريس تجعل الطالبات محور العملية التعليمية، وتثير نشاطهنّ ودوافعهنّ نحو التفكير، وأنّ خرائط التفكير تسهّل في تحديد المعلومات في موضوع الدرس وتنظيمها في بُعدٍ أو أكثر. ومن أهم توصيات البحث: ضرورة تضمين محتوى مادة المهارات الحياتية للمرحلة الثانوية بعددٍ من خرائط التفكير المتنوعة، وعمل دورات تدريبية مستمرة للقائمين على تعليم الطالبات مادة المهارات الحياتية لتدريبهم على كيفية استعمال خرائط التفكير باعتبارها طريقة في تدريس مادة المهارات الحياتية.

The Effect of Using Thinking Maps on Developing Systemic Thinking Skills among third-year Secondary School Female Students with Different Learning Styles According to the VARK Model in the Life Skills Course

Hanaa Mutlaq Mohammed Al-Rashed

Assistant Professor of Curriculum and General Teaching Methods - Department of Curriculum and Teaching Methods, College of Education, University of Hail

Abstract: This study aimed to present the effect of using thinking maps on developing systemic thinking skills among tenth-grade female students with different learning styles according to Vark model in the life skills course. To achieve this, a quasi-experimental approach was used. The test was used as a tool to collect data related to answering the questions from the sample of (60) students. The study resulted in a set of findings, the most important of which are: The ability of thinking maps to represent information or ideas in a concise and acceptable way for the students, which facilitates the comprehension, understanding, and application of the information. Practicing thinking maps during teaching makes the students the center of the educational process and stimulates their activity and motivation towards thinking. Thinking maps contribute to identifying the information in the lesson topic and organizing it in one or more dimensions. The most important recommendations of the research include: the necessity of incorporating various thinking maps into the content of the Life Skills course for the secondary stage. Conducting continuous training courses for teachers of life skills students to train them on how to use thinking maps as a method in teaching life skills.

Keywords: thinking maps, learning styles, Vark model, systemic thinking

المقدمة:

تؤدي المدرسة دورًا مهمًا في بناء شخصية الطالب، وتنمية اتجاهاته ورفع مستواه في التحصيل، بما توفره من أنظمة تعليمية تواكب التطورات العلمية المتلاحقة، إنَّ تفحصَ عملية التحصيل الدراسي بنظرة تحليلية، ودراسة ما يرتبط بها من عوامل مختلفة تؤثر فيها له أهمية قصوى؛ إذ بمعرفة هذه العوامل ومعرفة آثارها على التحصيل الدراسي يمكن معرفة ما يعوق تلك العملية، وبالتالي يمكن دراسة الطرائق والأساليب المناسبة لتفادي تلك المعوقات والوصول بالتحصيل الدراسي إلى أقصى حدٍ ممكن. ولما كان من الطبيعي أن أي إصلاح تربوي يجب أن يبدأ برصد الواقع بما فيه من إنجازات ونواحي قصور كان من الواجب أن يواكب التطور في التربية تطورًا مماثلًا في رفع الأداء الدراسي للوصول إلى مستوى عالٍ ومرتفع من التحصيل العلمي للطلاب من أجل إكسابهم المهارات الحياتية.

وتكتسب المهارات الحياتية أهمية خاصة كونها تساعد في تشكيل شخصية الطالب وصقلها، وإعداده لمواجهة قضايا العصر، ومشكلات الحياة، كي يكون من المبدعين والمنتجين الفاعلين، القادرين على التنمية وإحداث التغيير بالمهارات الحياتية يمكن وصفها بأنها مهارات تسهم في فهم الطلبة وإدراكهم لأنفسهم، وقدراتهم من خلال الأداءات العلمية والعقلية التي يمارسونها لمواجهة مُتطلبات الحياة ومشكلاتها للوصول إلى الأهداف المنشودة. (مقداوي، 2013).

ونظرًا لأهمية المهارات الحياتية وتطبيقها الواسعة في حياة المتعلمين فهي تحتاج إلى أدوات تساعد الطلاب على فهمها وتدكرها، ومن أهم هذه الأدوات "خرائط التفكير" التي تعدُّ أدوات تفكر بصرية، ولغة مهمة في تخطيط الأفكار وتنظيمها، وتيسير تدكرها، فضلًا عن توضيح ما بينها من علاقات وروابط تساعد الطالب في استيعابه بمجرد النظر إليها ويجري ذلك من خلال مجموعة من الخرائط التفكيرية التي تُنمّي عديدًا من مهارات التفكير (مصطفى، 2018).

إنَّ خرائط التفكير هي أدوات بصرية وصور غير لغوية تعمل على تحويل المعلومات اللغوية إلى شكلٍ تصوُّري لتحقيق فهمٍ أعمق، ويتم التدريب على خرائط التفكير من خلال سلوكيات تعليمية مُتعدِّدة تتضمن ممارسات يَنخرط فيها المُعلِّم والطلاب عند استخدام هذه الخرائط مثل: تمييز التشابهات والاختلافات، وتدوين الملاحظات وتلخيصها والتقويم والواجب المنزلي والتطبيقات، ويتم هذا التدريب غالبًا من خلال أنشطة مثل: التعليم التعاوني، والتركيز على الأهداف والتزويد بالتغذية الراجعة، وتوليد الفروض واختبارها، وتقديم نماذج أسئلة يمكن اعتمادها بوصفها مُنظَّمات تقديمية مصحوبة بالأسئلة التي تعكس محتوى كل خريطة؛ مما يجعل من خرائط التفكير أدوات جاهزة للاستخدام من أجل تنمية التفكير وتحسينه (Ben-Zvi-Assaraf, 2009).

وتعمل خرائط التفكير على تنظيم المعلومات في عقول الطلاب من خلال التفكير المنظومي الذي يقوم على أساس أنَّ الطالب قادرٌ على القيام بالتفكير من خلال نماذج ومنظومات واضحة، مع ضرورة أن يدرك الطالب أن هذه النماذج هي نماذج وصف وليست حقائق، وأنَّه يجب عليه أن يكون قادرًا على بناءها وتحليلها ونقدها وتطويرها باستمرار وتقوم عملية بناء النماذج والمنظومات على أدوات وأشكال التمثيل المتاحة، وغالبًا ما يكون تدريب الفرد من خلالها قائمًا على العلاقات البسيطة مثل السبب والنتيجة؛ ولذا نلاحظ أنَّ خرائط التفكير تساعد على التفكير المنظومي.

ونتيجة لتزايد الاهتمام بأنماط التعلم التي تأتي في مقدمتها خرائط التفكير ظهرت عديدًا من التصنيفات أشهرها وأكثرها انتشارًا ما قدَّمه "نيل فلمنج وميلز" Nil Fleming and Maills " حول أنماط التعلم عام (1992 م)، حيث صنَّفها

أنماط التعلم إلى أربعة أنماط وفقاً للحواس التي يفضلها المتعلم في استقبال المعلومات ومعالجتها وأطلقا عليها: أنماط فارك "VARK" (Malo, 2021).

وكلمة "VARK" اختصاراً لأربعة أنماط من التعلم هي (النمط البصري، والنمط السمعي، ونمط القراءة والكتابة والنمط الحركي) حيث يشير الحرف (V) Visual إلى النمط البصري، ويشير حرف (A) Auditory إلى النمط السمعي، في حين يشير حرف (R) Writing Reading إلى نمط القراءة والكتابة، ويشير حرف (K) إلى النمط الحركي (Prithishkumar&Michael, 2014)، ويرى فلمنج (1995) Fleming أن المتعلمين يختلفون في أنماط تعلمهم فقد يكونوا أحاديين Unimodal في نمط تعلمهم أي أنهم يستخدمون نمطاً واحداً من أنماط (VARK) في التعلم، وقد يكونوا متعددين Multimodal فيتعلمون من خلال نمطين أو أكثر؛ وهؤلاء يكونون أكثر مرونة في تعلمهم من ذوي النمط الفردي في التعلم (Sule et al, 2021).

ولا شك في أن تنمية المهارات الحياتية من خلال استخدام خرائط التفكير المعتمدة على نموذج "VARK" من أهم أهداف التربية والتعليم؛ لأن التعليم المباشر لهذه المهارات يساعد على رفع مستوى كفاءة الطالب؛ ما ينعكس على مستوى تحصيله؛ كون تعليم المحتوى الدراسي مقروناً بتعليم مهارات التفكير العلمي (علوي، 2008).

إن إتقان المتعلم للمهارات الحياتية من خلال الاعتماد على خرائط التفكير يعمل على تنمية مهارات التفكير المنظومي، والتفاعل المنظومي مع المهارات الحياتية ومتطلبات العصر واستخدام مهارات العلم بطريقة منظومية صحيحة تمكن الفرد من النمو علمياً، وتكسبه خبرات تمكنه من مواجهة المشكلات والمتطلبات اللازمة للحياة في عصر العولمة وعصر العلم والتكنولوجيا، أي أنه ينمو بصورة متكاملة في كل جوانب التعلم المعرفية والنفسي حركية والوجدانية (أبو عودة، 2016) حيث يعد التفكير المنظومي وسيلة تساعدنا على توسيع آفاق التفكير لدينا، وتجعل رؤية العالم المحيط بنا أكثر شمولاً وتحديداً، مع فهم المسببات الحقيقية للأحداث التي تقع من حولنا ونتعامل معها بطريقة فعالة، وهو تجمع وتحوير للأشياء أو الأفكار أو المبادئ أو ما إلى ذلك لتشكيل كلاً متناغماً مترابطاً مع شبكة منظمّة من التفاعلات المعتمدة على بعضها البعض (الكبيسي، 2010).

مشكلة البحث:

إن حركة العلم مستمرة ومتسارعة؛ لذا بات من الضروري مواكبة هذا التسارع من خلال تعليم الطلاب المهارات الحياتية التي تساعد على مواكبة الأحداث المتسارعة، وحيث إن التقدم العلمي يعتمد بصورة أساسية على القدرات العقلية للطلبة الذين يضطلعون بالعمل العلمي، فقد بات على التربية الاهتمام بالقدرات العقلية لدى جميع الطلبة، أي إتاحة الفرصة أمامهم لمعرفة الطرائق المناسبة التي تناسب تفكيرهم، فتعلم التفكير وتهيئة الفرص المثيرة لتفكير الطلبة أمران في غاية الأهمية.

ومن خلال ماتم الاطلاع عليه في الدراسات السابقة المتمثلة في دراسة ظاهر (2019) ودراسة (عباس وعيسى، 2018) التي هدفت الى تعرف فاعلية استراتيجية خرائط التفكير والفاعلية الذاتية تجاه بعض المهارات؛ مما استدعى القيام بدراسات تحاول تعرف أثر استخدام خرائط التفكير في تدريس مقرر المهارات الحياتية في تنمية مهارات التفكير المنظومي حيث تري الباحثة ضرورة الاستعانة بالأنماط والاستراتيجيات الجديدة في تعلم المهارات الحياتية لتطوير التعلم التي تهدف إلى إعادة النظر في طريقة تفكير الطلبة منذ المراحل الأولى من عمرهم، فليس المهم ماذا يتعلم الطلبة؟ إنما المهم حقاً هو

أن يتعلم هؤلاء الطلاب كيف يفكرون؟ وبذلك تصبح الرسالة الأساسية للمنهج هي تيسير التعلم عن طريق الاهتمام بمضامينه واستراتيجياته، وطرائق التعليم، والتعلم، وأساليبهما.

وبالرغم من تأكيد الاتجاهات الحديثة على ضرورة تكييف استراتيجيات التدريس وطرائقه وأساليبه لكي تجعل الطالب محور العملية التدريسية فإنها ما تزال - في أغلب الأحيان - تعتمد على الحفظ والتلقين؛ لذلك أخذ موضوع إثارة التفكير مكانة خاصة في تطوير النظام التعليمي من أجل مواجهة التحديات، ومن خلال خبرة الباحثة في مجال التدريس لاحظت أن الطلاب قليلاً ما يفكرون في محتوى المادة أو في الإجابة عن أسئلتها؛ مما يؤدي إلى انخفاض نسب مستويات النجاح لديهم، وبناءً على ما تقدم يتضح وجود حاجة ملحة إلى اعتماد استراتيجيات وطرائق وأساليب حديثة في تدريس المهارات الحياتية؛ وذلك للتغلب على القصور الواضح في الطرائق التقليدية المعتمدة في تدريس المادة والمبتعدة عن تحفيز التفكير وتعليمه للطلبة؛ لذا تبلور مشكلة هذا البحث بالسؤال الآتي:

هل لخرائط التفكير التي تعتمد على نموذج "VARK" أثر في تنمية مهارات التفكير المنظومي لدى طالبات الصف الثالث الثانوي ذوات أنماط التعلم المختلفة في مقرر المهارات الحياتية؟

ويتفرع من السؤال الرئيس السؤالان الفرعيان التاليان:

- 1- ما أثر خرائط التفكير القائم على استراتيجية "VARK" في تحصيل طالبات الصف الثالث الثانوي ذوات أنماط التعلم المختلفة في مقرر المهارات الحياتية ؟
- 2- ما أثر خرائط التفكير القائم على استراتيجية "VARK" في تنمية مهارات التفكير المنظومي لدى طالبات الصف الثالث الثانوي ذوات أنماط التعلم المختلفة في مقرر المهارات الحياتية؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى تقصي أثر خرائط التفكير القائم على استراتيجية "VARK" في تدريس المهارات الحياتية على تنمية مايلي :

- 1- تحصيل طالبات الصف الثالث الثانوي ذوات أنماط التعلم المختلفة.
- 2- مهارات التفكير المنظومي لدى طالبات الصف الثالث الثانوي ذوات أنماط التعلم المختلفة.

أهمية البحث:

الأهمية العلمية (النظرية):

- 1- تأتي هذه الدراسة في إطار الاستجابة للتوجهات التربوية الحديثة الداعية للتوجه نحو التفكير المنظومي وتنميته .
- 2- تأمل الباحثة أن تسهم هذه الدراسة في إثراء المكتبة العربية عامة والسعودية خاصة فيما يتعلق بموضوع تعليم التفكير المنظومي وسبل تنميته.

الأهمية العملية (التطبيقية):

- 1- تأمل الباحثة أن تفيد الدراسة الحالية معلّمات المهارات الحياتية وتطوير قدراتهم نحو تقديم تعليم عالي الجودة.

2- من الممكن أن تفيد الدراسة الحالية القائمين على تصميم البرامج التدريبية للمعلّمات وتنفيذها في الوقوف على الكفايات التي يتعيّن إكسابها للمعلّمات.

فرضا البحث:

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في التحصيل بين طالبات المجموعة التجريبية اللواتي درسن مادة المهارات الحياتية وفق خرائط التفكير القائم على استراتيجية "VARK" وطالبات المجموعة الضابطة التي درسن المادة نفسها بالطريقة التقليدية.

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في مهارات التفكير المنظومي بين طالبات المجموعة التجريبية اللواتي درسن مادة المهارات الحياتية وفق خرائط التفكير القائم على استراتيجية "VARK" وطالبات المجموعة الضابطة اللاتي درسن المادة نفسها بالطريقة التقليدية.

مصطلحات البحث:

1- خرائط التفكير:

التعريف الإجرائي لخرائط التفكير:

تبنت الباحثة تعريف خرائط التفكير من خلال استراتيجية "VALK" الذي يرى أنها (8) أدوات بصرية تتمثل بـ (الخرطة الدائرية، والفقاعية، والجسرية، والتدفقية المتعددة، والشجرية، والفقاعية المزدوجة، والدُعامية، والتدفقية) تم اختصارها من قبل "VALK ب" (النمط البصري، والنمط السمعي، ونمط القراءة والكتابة، والنمط الحركي) وقد اعتمدت بوصفها استراتيجية للتدريس لطالبات الصف الثالث الثانوي وتحويل المادة العلمية في محتوى كتاب المهارات الحياتية إلى لغة بصرية مشتركة بين المدرسة والطالبات لتعزيز التعلم الذاتي ورؤية العلاقات والتصورات الذهنية بين المعرفة السابقة والمعرفة الحالية بهدف تحسين تحصيل المادة لدى الطالبات ورفع مستواهنّ المعرفي في اختبار التفكير المنظومي.

2- التحصيل:

التعريف الإجرائي: هو مقدار ما تحصل عليه طالبات الصف الثالث عينة البحث من معلومات من مادة المهارات الحياتية قيد البحث مقياساً بالدرجات التي تحصل عليها الطالبات في الاختبار التحصيلي المكوّن من (20) فقرة اختبارية من نوع الاختيار من مُتعدّد الذي أعدته الباحثة وفق مستويات بلوم (المعرفة، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب) في مادة المهارات الحياتية.

3- المهارة:

التعريف الإجرائي: قدرة طالبات الصف الثالث علي إدراك المشاعر وفهمها وإدارة الصراع والتّمتّع بالمرونة النفسي في وإدارة الصّراعات الحياتية المختلفة، وقراءتها بشكل صحيح بأقل وقتٍ وجهدٍ وكلفة.

4- التفكير المنظومي:

التعريف الإجرائي: هو ذلك النوع من التفكير الذي تمارسه عينة البحث ويقوم على توظيف مهارات الطالبة العقلية العليا في إدراك العلاقات بين مفاهيم المهارات الحياتية من خلال تحليلها ومن ثم إعادة تركيبها وتكوين صورة كلية لها.

أدبيات البحث

أولاً: خرائط التفكير:

تعدُّ خرائط التفكير من الأساليب الحديثة التي تهتمُّ بتنمية مهارات التفكير المختلفة، وقد عُرفت بأنها أدوات تدريس بصرية تهدف الى رعاية التعليم وتشجيعه مدى الحياة؛ حيث إنها تهتمُّ بتنمية مهارات التفكير العلمي المختلفة لدى الطلبة، وتعمل على تنمية التفكير المنظومي لديهم (Hyaral, 1994, P:156).

وتُستخدمُ خرائط التفكير في تقديم المحتوى وعرضه في نقاطٍ محدَّدة، و إبراز عملية التفكير وأنواع الاستدلال وراء هذه الخريطة، بالإضافة الى أنَّ خرائط التفكير تستخدم عديدًا من النماذج البصرية المختلفة التي تُقدِّم عمليات عقلية من خلال الترابط وأساليب الربط بين المعلومات مثل: التابع (Identifying Altributes) والاستدلال، وإدراك الأسباب والنتيجة أو التأثير (Cause-Effect Resoning)، واستدلال الجزء (Classifing Infotmation)، وتصنيف المعلومات (Part-Whole Reasoning)، وعليه فإنَّ خرائط التفكير تعمل على بلورة عملية التَّكامل بسبب المعرفة والعمليات العقلية الأساسية (صادق، 2008).

تعملُ خرائط التفكير على تحديد مهارات التفكير التي ينبغي على الطلاب استخدامها لحل المشكلات التي تواجههم، كما أنَّ خرائط التفكير لا تعمل بالضرورة على تنمية التفكير، بل إنها تُنمِّي وتُطوِّر الأنشطة الصَّحيحة للإجابة عن سؤالٍ ما حين لا يملك الطالب فكرةً واضحةً عن ماهية عمليات التفكير التي استُخدمت للوصول الى تلك الإجابة وبالتالي فإنَّ خرائط التفكير تنتمي الى عمليات التفكير وهي أدوات تفكيرٍ بصرية ولغة مهمة في تخطيط الأفكار وتنظيمها وسهولة تذكرها، بالإضافة الى توضيح ما بينها من علاقات وروابط تساعد المتعلِّم في استيعابها بمجرد النظر إليها، حيث يتمُّ ذلك من خلال مجموعةٍ من الخرائط التفكيرية التي تُنمِّي عديدًا من المهارات (صادق، ٢٠٠٨).

الأهداف التي دعت إلى وجود خرائط التفكير:

- 1- تُستخدمُ خرائط التفكير لربط المعرفة وترتيبها.
- 2- تعدُّ خرائط التفكير أدوات تحكُّمٍ وسطي، على ألا تُقبل باعتبارها نتائج نهائية لتفكير الطلبة.
- 3- تعدُّ خرائط التفكير أدوات تأملية تُستخدم لفهم العلاقة الداخلية والاجتماعية للطلاب.
- 4- تعمل خرائط التفكير على أن يصبح الطالب أكثر وعيًا بأنواع التفكير التي تُطبَّق داخل المحتوى.
- 5- تعمل على تعليم الطلاب طرائق تنظيم المعلومات بأسلوبٍ مُبسَّط.
- 6- تمكِينُ الطلاب من السيطرة والتحكُّم في طريقة تفكيرهم فيما يخص أداء الواجب المكلفين به.
- 7- تعمل خرائط التفكير على إكساب الطلبة استراتيجية لتحديد نوع التفكير الذي يستخدمونه. (Hyerle, 1994, P.219)

مما سبق يتبيَّن أنَّ الهدفَ الأساس لهذه الخرائط هو زيادةُ تحصيل الطلبة وتنمية تفكيرهم من خلال أدوات التفكير وخرائط التفكير التي تساعدهم في تنظيم أفكارهم وتقديمها بشكلٍ أفضل، وذلك من خلال تقديم المعلومات بشكلٍ متسلسلٍ وبسيط، وإيجاد العلاقات بين تلك المعلومات، وتحديد أوجه الشبه والاختلاف، وعمل الملاحظات والتلخيص، وتحديد العلاقات والسبب والنتيجة، وبالتالي إضافتها الى بنيتهم المعرفية وربطها بما لديهم من معرفة سابقة وعليه توفر

خرائط التفكير تصوراً مرئياً للتفكير الذي يحدث داخل الفرد، بينما نكتسب كثيراً من المعلومات عن طريق حواسنا الأخرى، إذ تُسهّل الخرائط المعالجة التي تحدث في الدماغ وجعل التفكير واضحاً يسهل استدعاؤه من الذاكرة بعيدة المدى متى ما يُسمح للطالب بالعمل التعاوني، وإطلاع المدرس على ما يُظهره وأسلوب تفكيره بالموضوع.

أنواع خرائط التفكير:

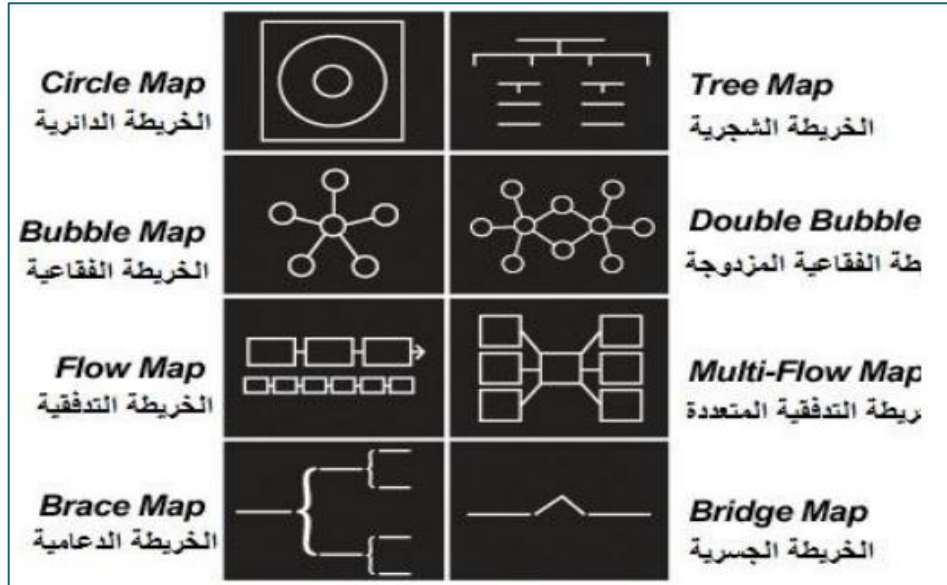
كل خريطة من أنواع خرائط التفكير تعكس مهارة أساسية من مهارات التفكير يتم الاعتماد عليها كما يلي:

1- **الخريطة الدائرية:** تتألف من دائرتين مركبتين حيث توضع في وسط الدائرة الداخلية الأفكار الرئيسة، وفي الدائرة الخارجية يوضع كل ما نعرفه عن تلك الفكرة، أي أنها تشبه السلسلة التي تجمع الكلمات أو الأفكار، وهذه الكلمات أو الأفكار ليست مترابطة. وتُستعمل الخريطة الدائرية لمساعدة الطلاب في تحديد مفاهيم أو أشياء تحتاج إلى تحديث؛ حيث يوضع في مركز الدائرة كلمات أو أرقام أو صور ورموز تمثل شيئاً أو شخصاً أو فكرة يحاول تحديدها أو فهمها، وفي محيط الدائرة تُكتب أو تُرسم أية معلومات يمكن أن تضع الشيء الممثل في المركز داخل سياق معين، ومن الجانب التطبيقي يمكن السير في إجراءات استخدام الخريطة الدائرية كما يلي:

- 1- في وسط الدائرة يمكن استعمال كلمات، أو صور، أو أرقام، أو أي شيء ترغب في تعليمه للطلاب.
- 2- في خارج الدائرة يمكن كتابة أو رسم أية معلومة تُطرح أو تُعرض ضمن سياقٍ مُحدّد (محمد ونوفل، ٢٠١١) والخريطة موضحة كما في مخطط (١).

شكل 1

أنواع خرائط التفكير



2- **الخريطة الفقاعية:** تتكوّن هذه الخريطة من دائرة مركزية وعددٍ من الدوائر حولها، يُكتب في الدائرة المركزية الكلمة أو الشيء المراد وصفه أو تحديد صفاته وخواصه، وتُكتب في الدوائر الخارجية أهم الصفات أو الخواص لهذا الشيء أو الكلمة، وتُستعمل هذه الخرائط الفقاعية لوصف الأشياء المحسوسة والخواص المنطقية لها وإبراز أهم صفاتها؛

ولذلك تُعدُّ موجزةً وكلماتها واضحة لتعزيز قدرات الطلاب من أجل تحديد هذه الصفات أو الخواص (صادق، 2008، ص. 89).

ويمكن تعليمها للطلبة على النحو الآتي:

- 1- في منتصف الدائرة اكتب الكلمة، أو المفهوم، أو الأشياء المراد تعليمها، أو إكسابها للطلبة.
 - 2- ثم اكتب خارج الدائرة الصفات المنتمية للمفهوم ضمن الدوائر. (نوفل، 2011).
 - 3- الخريطة الفقاعية المزدوجة: تتكوّن هذه الخريطة من دائرتين مركبتين متجاورتين توضع بينهما عناصر المقارنة، وتوجد بينهما دائرتان أو أكثر يوضع فيهما الصفات المشتركة بين عناصر المقارنة، وحول كلٍّ من الدائرتين المركبتين توجد مجموعة من الدوائر توضع فيها خواص كل عنصر من عناصر المقارنة على حدة، أي التي لا تكون مشتركة بين عناصر المقارنة، وتُستعمل هذه الخريطة في المقارنات وبيان المتناقضات والمتشابهات بين شيئين أو موضوعين أو مفهومين يتضمّن كلٌّ منهما أوجهًا من الشبه وأوجهًا من الاختلاف (خليل، 2008).
 - 4- الخريطة الشجرية: لعمل هذه الخريطة يُحدّد في الخط الأعلى اسم المجموعة، وتُكتب تحته المجموعات الفرعية، وتحت كلٍّ منها توضع أسماء أو أعداد أو مجموعات فرعية تنتمي إليها، وقد تنقسم إلى عدة مجموعات فرعية، وتُستخدم لإظهار العلاقة بين الفكرة الرئيسة والمواضيع الثانوية أو التي تتفرّع منها، وتضاف التفاصيل المساندة عندما تتعلق بكل موضوع ثانوي (بدوي، 2010).
- إنّ عملية التفكير الأساسية لخريطة التفكير (الخريطة الشجرية) هي التصنيف والتنظيم، وهي تساعد الطلبة على فهم النص والنظر إلى تراكيبه، وبإمكانهم أخذ معلومات من الكتاب وترتيبها، أي أنها تساعد الطلبة على ترتيب المعلومة. (Holzman, 2004)، ويمكن نقلها للطلبة كما يلي:
- 1- في أعلى السطر يُكتب اسم الفئة المراد إيجاد خصائصها، وأسفل الفئة تُكتب الفئات الفرعية.
 - 2- أسفل كل فئة فرعية تُكتب العناصر المحددة للفئات الفرعية، وبعض العناصر يمكن أن تُصنّف في فئات فرعية (نوفل ومحمد، 2011).
 - 5- الخريطة التدفقية (المتسلسلة / المتتابعة): يتمّ تحديد مستطيل خارجي يُكتب داخله اسم الحدث أو العملية، تتبعها عدة مستطيلات تمثّل الخطوات من البداية إلى النهاية يتم فيها تسلسل أو تتابع الأحداث، ويتم التوضيح فيها ترتيب العمليات أو الأحداث وتتابعها، وتُحدّد العلاقات بين المراحل والخطوات أو الأحداث الفرعية، ويمكن استخدامها لشرح تتابع الأحداث أو الأرقام.
- وتعدّ الخريطة التدفقية أكبر مساعد في تسلسل الأحداث، فهي عبارة عن كلمات تؤثر (التعاقب أو التسلسل) أولاً، وثانياً، وأخيراً. (Holzman, 2004, P.5)، ويمكن نقلها للطلبة كما يلي:
- 1- في المربع الأول (الرئيس) يكتب اسم النظام المتابعي.
 - 2- يتم إنشاء مجموعة من المربعات / المستطيلات وفق خطوات النظام، بحيث تحدد البداية والنهاية للنظام المتابعي (نوفل ومحمد، 2011).
 - 6- الخريطة الدعامية:

وتُسمَّى أيضًا خريطة المشبك، وهذه الخريطة تشبه مشبك الورق، إذ يُكتب اسم الشيء أو المفهوم على اليمين وعلى الجهة اليسار تُكتب الأجزاء الرئيسة لهذا المفهوم، وعلى يمين الأجزاء الرئيسة تُرسم مشابك فرعية تمثل المكونات الفرعية للأجزاء الرئيسة (الباز، ٢٠٠٧، ص. ٩).

وتستعمل هذه الخريطة لمساعدة الطلاب في فهم العلاقة بين الأجزاء الكلية للشيء أو المفهوم وأجزائه الفرعية المكوّنة لها، وتُمكن هذه الخريطة الطلبة من تحليل الترتيبات، أو البناء العلمي الى فقرات لتكوين فهم عميق للكل. أي تحليل الموضوع ككل إلى مكوناته أو عناصره أو أجزائه الفرعية (صادق، ٢٠٠٨)، ويمكن نقل هذه الخريطة للطلاب كما يلي:

- 1- في الجهة اليمنى اكتب الموضوع الرئيس المراد معرفة مكوناته.
 - 2- في الأسطر الداخلية في المنطقة الأولى من الجهة اليسرى، اكتب الأجزاء الرئيسة.
 - 3- اكتب الأجزاء الفرعية المكوّنة للأجزاء الرئيسة أو الكلية.
- وتختلف الخريطة الشجرية عن الخريطة الدعامية في أن الخريطة الدعامية تجزئ الأشياء إلى أجزاء، أما الخريطة الشجرية فتصنّف الأجزاء وتضع الأفكار الرئيسة والتفاصيل من الجزء إلى الكل أي تُستعمل للتصنيف.
- 7- الخريطة التدفقية المتعددة أو المتابعة المتعددة:**

تمثل علاقات السبب والنتيجة، وتوضّح عملية تتابع الأسباب التي تؤدي إلى أحداث، أو نتائج، أو آثار حيث تُمثل الظاهرة أو الحدث داخل مستطيل، والأسباب المؤدية له بمستطيلات ترتبط بأسهم تتجه إلى مستطيل الحدث، وتُمثل النتائج بمستطيلات ترتبط بأسهم خارجة من مستطيل الحدث، وتساعد هذه الخريطة الطلبة على تحليل المواقف من خلال النظر في الأسباب والنتائج المرتبة على الأسباب سواء أكانت النتائج إيجابية أم سلبية، ويمكن نقل هذه الخريطة للطلاب كما يلي:

- 1- في منتصف المربع ضع الحدث.
 - 2- في المستطيل الأيسر ضع مُستطيلات مُتضمنة الأسباب المكونة للحدث.
 - 3- في الجهة اليمنى كتب في المستطيلات النتائج المترتبة (نوفل ومحمد، ٢٠١١).
- 8- الخريطة الجسرية:**

تُمثل الأشياء المرتبطة على جانبي خط أفقي، ثم تُشبه بأشياء أخرى مرتبطة على الخط الأفقي نفسه، ويُفصل بينهما بقنطرة مع مراعاة أن تجمع الأشياء المرتبطة على يمين القنطرة ويسارها العلاقة نفسها. وتمثل أداة يستعملها المتعلّم لتطبيق عملية التشابه بين الأشياء، حيث تمنح خارطة الجسر الطلبة أداة لتطبيق العمليات بالنظر للقياس (الباز، ٢٠٠٧).

مما سبق يتبين أن اعتماد خرائط التفكير التي قد تسهم في تطوير طرائق التدريس في المرحلة الثانوية وخصوصًا الصف الثالث، ونظرًا لأهمية هذه المرحلة العمرية حيث إنّ الطالبات يتعرضن فيها لبداية تغيّرات عقلية وفسولوجية واجتماعية ونفسية ناتجة عن مرحلة المراهقة؛ بمعنى أنها مرحلة ميلاد جديد حسب رأي بعض علماء النفس، حيث أن الطالبات في هذه المرحلة أحوج ما يَكُنّ إلى الرعاية والتوجيه؛ لأنها تعدّ نقطة الانطلاق إلى المراحل التعليمية المتقدمة وتتم هيئتهنّ لها من خلال رفع مستواهم المعرفي ومهاراتهم التفكيرية بصورة عامة وتفكيرهنّ المنظومي على وجه الخصوص.

نموذج فارك:

يختلف المتعلمون في غرفة الصف في تفضيلاتهم التعليمية ونظرتهم للبيئة التعليمية وكيفية تفاعلهم معها وطرقهم في اكتساب المعرفة ومعالجتها والمهارات وهو ما تم التعبير عنه بأنماط التعلم.

ونمط التعلم هو طريقة المتعلم في إدراك المعلومات ومعالجتها في أثناء عملية التعلم، ويمكن تحديدها في: النمط البصري والسمعي والحسي والحركي (Angela, 2007) فأنماط التعلم تشير إلى مجموعة من الخصائص المعرفية cognitive والانفعالية affective والفسولوجية physiological التي تُستخدم بوصفها مؤشرات تدل على كيف يرى المتعلم بيئة التعلم، وكيف يستجيب لها ويتفاعل معها، وعُرفت لأنها صفات شخصية personal qualities تؤثر على قدرة المتعلم على اكتساب المعرفة والتفاعل مع الأقران والمعلم والمشاركة في الخبرات التعليمية في أثناء التعلم، وكيف يعالج المعلومات الجديدة وكيف يستوعبها ويحتفظ بها (Alkhasawneh, et al, 2012).

واقترحت عديد من نظريات "أنماط التعلم" على مدار السنوات الماضية وهي تتفق على تنوع المتعلمين والحاجة إلى معالجة هذا التنوع في التدريس لتحسين أداء المتعلمين، ومنها ما اقترحه نيل فليمنج Neil Fleming حول أنماط التعلم الذي ركّز على الحواس التي يأخذ بها الأفراد المعلومات ويعالجونها وترتبط بتفضيلاتهم في التعلم والبيئة التعليمية، وأطلق عليه أنماط فارك VARK (Darren 2014) وتعد أنماط فارك VARK من نظريات التفضيل التعليمية التي تركز على الطرق المختلفة التي يأخذ بها المتعلمون المعلومات ويعطونها (James, et al, 2011).

المقصود بأنماط فارك VARK:

فارك VARK عبارة عن نظرية نيل فليمنج Neil Fleming في أنماط التعلم أو الطرق المفضلة لدى المتعلم لاستقبال المعلومات وفهمها ومعالجتها وتنظيمها، وكيف يرى بيئة التعلم؟ وكيف يستجيب لها ويتفاعل معها؟ وهي اختصار لأربعة طرائق حسية نستخدمها للإدراك perceive وفهم المعلومات (Klement, 2014).

- النمط (V) يدل على التفضيل البصري (visual) ويفضل المتعلم المرئي التعلم من خلال رؤية المعلومات التي يتم تقديمها في هيئة مخططات تدفق (flow charts) أو مُعرّزة بالرسومات كالرسوم البيانية (diagrams) والرسوم الخطية (graphs) والعروض البصرية والمعلومات المقدمة في الطريقة البصرية، ويعتمد المتعلم ذو نمط التعلم البصري (Visual) على الإدراك البصري والذاكرة البصرية، ويتعلم على نحو أفضل من خلال رؤية المادة التعليمية، حيث تكون لديه قدرة على إدراك علاقات الخبرات الصورية بعضها ببعض من خلال الترابطات الصورية، ولديه مهارات عالية في استقبال الخبرات المرئية وتجهيزها ومعالجتها، ومن خصائصه: يتذكر الخرائط والأشكال والرسوم جيداً، ويستمتع بالأنشطة والوسائط المتعددة والعروض البصرية، ويفضل رؤية الكلمات مكتوبة، ويضع تصوراً بصرياً للمعلومات، ويفضل أن يرافق الحديث عن الأشياء صوراً وأشكالاً توضيحية (Riess, W. & Mischo, C. 2010).

- النمط (A) ويدل على التفضيل السمعي (aural)، حيث يفضل سماع الآخرين وأنفسهم يتكلمون وتلقي الإرشادات من المعلم، وسماع المعلومات المقدمة له، ويعتمد المتعلم ذو نمط التعلم السمعي Aural: على الإدراك السمعي والذاكرة السمعية ويتعلم على نحو أفضل من خلال سماع المادة التعليمية ومن الممارسات الشفوية والسمعية حيث يتم الاعتماد على استخدام المثيرات السمعية لفهم خبرة التعلم والتفاعل مع بيئة التعلم، ولديه ترابطات سمعية ومهارات عالية

في استقبال الخبرات السمعية وتجهيزها ومعالجتها، ومن خصائصه: يشترك في المناقشات الصفية والحوارات، ويستمتع جيداً لما يقوله الآخرون، ويحب سماع الشرح والتفسير، ويحب أن يشرح للآخرين، ويستخدم سرد القصة لتوضيح وجهة نظره، ويجب قراءة النصوص بصوتٍ مسموع. وتشير إلى تفضيل القراءة / الكتابة (read write) ويفضل القراءة والكتابة كقراءة كلمات في الكتب المدرسية والنشرات من المعلم، والتذكر من خلال الكتابة، ويعتمد المتعلم ذو نمط التعلم القراءة / الكتابة (Read Write) على إدراك الأفكار والمعاني المقروءة والمكتوبة، ويتعلم على نحو أفضل من خلال قراءة الأفكار والمعاني أو كتابتها، ويميل إلى أن تُعرض عليه الخبرات التعليمية منطوقة أو مكتوبة، ويتدوين الخبرات التعليمية وكذلك لديهم مهارات عالية في استقبال الخبرات المقروءة والمكتوبة وتجهيزها ومعالجتها، ومن خصائصه كذلك أن لديه مهارات لغوية عالية، ويتصف بالذكاء اللفظي، كما أن لديه مهارة في التلخيص، وكتابة الشروح والتفسيرات.

- النَمَط (K) ويدل على التفضيل الحركي kinaesthetic ويفضل التعلم من خلال فعل الأشياء والقيام بأشياء تنطوي على عديدٍ من الحواس، من خلال المحاكاة (simulation) وخبرات الحياة الحقيقية (real life experiences) ويعتمد المتعلم ذو نمط التعلم الحركي (Kinesthetic) على الإدراك اللمسي لتعلم الأفكار والمعاني، ويتعلم على نحو أفضل من خلال العمل اليدوي، واستخدام جميع الحواس بالتعلم، ويفضل المواقف والتماذج الحقيقية والطبيعية، ولديه مهارات عالية في استقبال الخبرات العملية وتجهيزها ومعالجتها، والقيام بالأنشطة اليدوية لفهم خبرة التعلم والتفاعل مع بيئة التعلم، ومن خصائصه: يفضل الأنشطة، وتعلم الحقائق، وحل المشكلات والاستكشاف، والتدريب العملي، والتعلم المرتبط بالحياة الحقيقية. (Hernthaisong, et al, 2015).

ويرى فليمنج أنه وفق فارك VARK فإن لكل متعلم طريقه خاصة به يستطيع من خلالها استقبال المعلومات وفهمها سماها ب "الطرق الأفضل لتعليم الطلاب " وهذه الطرق لها شروط ومميزات تؤثر بشكل كبير على سلوكهم، ولا بد أن تتوافق مع استراتيجيات أو وسائل التعليم المناسبة (الخزندار ،مهدي، ٢٠١٦).

تدريس المهارات الحياتية باستخدام نموذج فارك VARK : (Ben-Zvi-Assaraf, et al, N, 2012)

خطوات تدريس باستخدام أنماط فارك (VARK) مدعومة بالرسوم الكرتونية وفق استراتيجية تدريس مقترحة في ضوء أنماط فارك (VARK) وتتمثل خطواتها في:

1- الخطوة الأولى: إعداد الأنماط وتجهيزها للتعلم، وتتم من خلال المثيرات اللفظية والمرئية والتمثيلية التعليمية القصيرة المصحوبة باستخدام أوراق العمل لتهيئة الأنماط (البصري، والسمعي، والقراءة / الكتابة، والحركي) لتعلم موضوع الدرس.

2- الخطوة الثانية: تقديم الخبرات بالرسوم الكرتونية: وتتم من خلال استخدام الرسوم الكرتونية المألوفة والمحبة للتعلمين في تقديم الخبرات التعليمية المراد اكتسابها من خلال تصميم موقف حوار بين الرسوم الكرتونية يُوظف فيه التخيل اللفظي والصوري.

3- الخطوة الثالثة: التدوير النمطي للخبرات وتتم من خلال تدوير الخبرات التعليمية عبر أنماط التعلم البصري والسمعي والقراءة / الكتابة والحركي) بمهام تعليمية تناسب كل نمط، يختار من بينها المتعلم كالمذكرات، الرسم، قبل وفي أثناء وبعد القراءة، ولعب الدور، وتأليف القصة وسردها، وتصميم البانوراما، والرسوم المعبرة عن الخبرة، ثم يُقسّم المتعلمون في غرفة الصف إلى مجموعات عمل وفق المهمة التي يختارها كل متعلم.

4- الخطوة الرابعة: تفسير العلاقات الخيرية وتصورها، وتتم من خلال استخدام الرسوم الكارتونية في تفسير العلاقات الخيرية ثمّ تصورها في شكل مخططات عقلية، وتحليل النصوص المكتوبة لاستخلاص العلاقات، وكتابة التقارير وإملاءها، وتصميم الملصقات التعليمية المعبرة عن العلاقة بين الخبرات وذلك وفق ما تختاره كل مجموعة من مجموعات العمل.

5- الخطوة الخامسة: صياغة الترابطات الواقعية، وتتم فيها عملية ربط التعلم بالحياة الحقيقية ومهاراتها المختلفة عبر الربط بين الخبرات المكتسبة والواقع وتوظيفها في تفسيره وحل مشكلاته من خلال الحوار والتفكير الجماعي بين المتعلمين داخل مجموعات العمل وتوظف فيه أوراق العمل (Ben-Zvi-Assaraf, et al, N, 2012).

التفكير المنظومي:

هو التفكير الذي يعتمد على حل المشكلة أو الظاهرة وهي في حالة حركة (Dynamic) وحالة تفاعل بين عناصرها، حيث يقوم مستخدمو هذا التفكير بملاحظة العناصر والمتغيرات لملاحظة دقيقة في أثناء تفاعلها معاً، حتى يمكن وصف العلاقة المتبادلة بين هذه العناصر المختلفة واستنتاج العلاقة بين المدخلات والعمليات والمخرجات.

إنّ ما يحتاجه مجتمعنا هو عبارة عن أداة تفكير تُصمّم بشكل خاص من أجل الإحساس بالتفاعلات، فنحن نحتاج لأداة تفكير من أجل عمل وعي بكيفية عمل الأشياء معاً، وهذه الأداة هي تأليف أو تركيب الأشياء لرؤيتها كيف تعمل معاً، التأليف أو التركيب هو أكثر من مجرد وضع الأشياء معاً بعد أن كانت أجزاء، وإنما فهم كيف تعمل الأشياء معاً.

ونعني بالتفكير المنظومي أنّ العمليات تتحرك في مجال دائري بين الماضي والمستقبل، وبهذا يكون التأثير عادةً لزمين معين بالذات، تعود هذه العمليات للخبرات الماضية وتؤثر في المستقبل، ومعنى ذلك أن التعلم يتحدّد جوهرياً بالخبرات السابقة، وأنّ الدافعية للتعلم تتصاعد، حينما يتمكن المتعلم من تصور متى وأين سوف يستخدم ما تعلّمه؟ ونعني بالتفكير المنظومي أننا نصنع نماذج للعالم المحيط بنا، حيث أننا لا نلاحظ الحقيقة الموضوعية، فكل نظام نلاحظه هو في حقيقة الأمر نموذج (Model) للحقيقة تمّ صناعته من الأفراد وليست الحقيقة نفسها، وتؤدي النماذج دوراً رئيساً في ملاحظة تطور النظام بأكمله، و يبين ذلك كثيراً من العلاقات السببية الموجودة بين عناصر النظام، فأساس التفكير المنظومي أن يكون الفرد واعياً بأنه يفكر في نماذج واضحة، وأن يلاحظ هذه النماذج على أنّها نماذج وليست حقائق، وأن تكون لديه القدرة على بنائها وتحليلها (الزبيدي، 2011).

ويُقصد بالتفكير المنظومي احتواء جميع العمليات والمجموعات التوافقية والظروف والظواهر لنظام معين، على أنّ فصل جزء من النظام يعطي معلومات ضحلة أو صورة خاطئة عن الكل، هذا وهناك مترادفات كثيرة لمصطلح التفكير المنظومي، منها: التفكير الشبكي، والتفكير النظامي، والتفكير في الأنظمة، ولتوضيح مفهوم التفكير المنظومي نعرض الأبعاد الأساسية له وهي:

- 1- التفكير من خلال بناء نماذج بطريقة واعية.
- 2- التفكير في تكوينات منظومية شبكية (التفكير الشبكي).
- 3- التفكير في تتابع زمني ديناميكي (التفكير الديناميكي) (عبير أبودياك ، 2016).

- 4- التفكير في نماذج (thinking in models): وهو يعني بشكل واضح بفهم النموذج، فالتفكير المنظومي يتطلب الوعي بحقيقة أننا نتعامل مع النماذج التي في واقعنا وليس مع النماذج التي في الواقع الخاص بالذات.
- 5- التفكير التبادلي interrelated thinking: هو التفكير في علاقة تبادلية والتركيبات أو الأبنية المنظومية، فالعلاقات تعدُّ قوالب أو كتل المباني الأساسية لعقلنا وفهمنا للأشياء، فالتفكير في علاقات السبب والنتيجة البسيطة ربما يُسمَّى أو يُدعى بالتفكير الخطي أو الوظيفي (interrelated thinking) في مقابل التفكير التبادلي (functional or linear thinking) والتفكير التبادلي أو التفكير من خلال علاقة هو نوعٌ من التفكير يؤدي إلى معرفة أو حساب النتائج غير المباشرة، وإلى رؤية شبكة من الأسباب والنتائج، وإلى حلقات التغذية الراجعة، وإلى نمو تركيبات مع مرور الوقت (زكريا ، 2012).
- 6- التفكير الديناميكي (dynamic thinking): هو تفكير في عمليات ديناميكية (التأجيلات، وحلقات التغذية الراجعة، والتذبذبات)، يُظهر المنظور الديناميكي كيف أنَّ الأشياء تنشأ مع مرور الوقت، فالنظم تمتلك سلوكًا مُحدَّدًا مع ازدياد الوقت، فتأجيلات الوقت والتذبذبات أشكال نمطية للنظم التي لا يمكن أن تلاحظ بدون بُعد الوقت فالتفكير الديناميكي يعدُّ وسيلةً لتوقع التطورات المستقبلية والنمو المستقبلي، في حقيقة الأمر فإنَّ نماذج المحاكاة مفيدة أو ضرورية حتى يمكن توقُّع التطورات المستقبلية.
- 7- النظم القيادية steering systems: هي القدرة على إدارة نظام عملي وتحكُّم في النظام، فالقيادة بوصفها نظامًا تجذبنا للمظهر الرابع من التفكير المنظومي وهو القيادة العملية للنظام، فالتفكير المنظومي دائمًا عنصرٌ عملي لا يقتصر فقط على التوقُّع عن النظام، وإنما هو أيضًا مهمٌّ في توجيه حركة النظام (أبو عودة ، 2013).

مهارات التفكير المنظومي:

أشار Draper, Frank إلى سبع مهارات للتفكير المنظومي هي:

- 1- مهارة التفكير البنائي structural thinking
- 2- مهارة التفكير الديناميكي dynamic thinking
- 3- مهارة التفكير الشامل generic thinking
- 4- مهارة التفكير المتعلق بالعمليات generic thinking
- 5- مهارة التفكير العلمي - operational thinking
- 6- مهارة التفكير الحلقي المغلق closed-loop thinking
- 7- مهارة التفكير المتصل continuum thinking (مسعد ، 2012).

خصائص التفكير المنظومي:

يجعل نمو التفكير المنظومي الطلاب قادرين على الرؤية المستقبلية الشاملة دون أن يفقد جزئياته، وكذلك إنماء القدرة على التحليل والتركيب وصولاً للإبداع الذي يعدُّ من أهم مخرجات أي نظام تعليمي ناجح، فضلاً عن تنمية التفكير المفتوح بحيث يكون تفكيراً من واقع إدراك ووعي شامل بأبعاد المشكلة أو الموقف الذي يواجهه الشخص، فينطلق من منظور كلي، ومن علاقة الكل بالجزء، وعلاقة الأجزاء ببعضها البعض، وعلاقة كل منها بالموقف الكلي، ولا يتوقف عند مجرد تحليل الجزئيات وتجميعها، ويتضمَّن التفكير المنظومي إدارة عمليات التفكير، كما أنَّه يتطلب مهاراتٍ عليا في التفكير

من تحليل الموقف، ثم إعادة تركيب مكوناته بمرونة، مع تعدد طرق إعادة التركيب التنظيمي في ضوء المطلوب الوصول إليه ومن مميزات التفكير المنظومي أيضاً:

1- أن تفكير المنظومات System Thinking أصبح أداة قوية لاتخاذ القرار وإحداث التطور للوصول للجودة الشاملة.

2- أن تحليل أي مشكلة لا يكتمل بدونه.

3- يدفع إلى العمل والتصرف مبكراً، وليس على محاولة علاج المشكلات لاحقاً.

4- التحسن المستمر يتطلب التفكير المنظومي لفهم العلاقات والتأكيد على الجودة الشاملة. (Booth-Sweeney, 2011)

استراتيجيات التفكير المنظومي:

1- نمذجة الأنظمة Systems Modeling

2- المماثلة Simulation

3- الحلقات أو الدوائر السببية Causal Loops

4- النموذج الأصلي Archetypes.

5- سيناريو التخطيط Scenario Planning .

هذا وقد أشار (حسنين الكامل ، 2009 ، ص 255) إلى التوصيات التالية في تعليم التفكير المنظومي:

1- يجب تنمية التفكير المنظومي من خلال تحليل النماذج التي تتكون من عناصر يؤثر كل منها في الآخر، وعلى وجه الخصوص ينبغي التركيز على تنمية القدرة الخاصة بفهم العلاقات المركبة، التي تتعدى حدود علاقة السبب والنتيجة.

2- زيادة الوعي نحو العلاقات المنظومية من خلال وسائل الإعلام والاتصال.

3- العمل على إنتاج برامج باستخدام الكمبيوتر لتعليم التفكير المنظومي.

4- استخدام نماذج محاكاة في البرامج الدراسية لتنمية القدرة على التفكير المنظومي.

5- إعداد المعلم الذي يتمكن داخل الفصل الدراسي من تفعيل التفكير المنظومي وقياسه (Draper, Frank , 2005).

الدراسات السابقة:

1- دراسة ظاهر (2019) التي هدفت تعرف فاعلية إستراتيجية خرائط التفكير والفاعلية الذاتية عند طلاب الصف الرابع العلمي بمادة الفيزياء، وحُدِّدَت الدِّراسةُ بطلاب الصف الرابع العلمي في المدارس الإعدادية والثانوية النهارية التابعة لمديرية تربية الديوانية في العراق، وبالمادة الدراسية للفصول الأربعة الأولى من كتاب الفيزياء للصف الرابع. وأظهرت النتائج تفوق طلاب المجموعة التجريبية التي درست بإستراتيجية خرائط التفكير على طلاب المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية في الفاعلية الذاتية.

2- دراسة (عباس وعيسى، 2018) هدفت تعرف فاعلية خرائط التفكير في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الكيمياء ومهارات التفكير البصري لديهم، وأظهرت النتائج تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين

درسوا وفق (خرائط التفكير) مع محتوى مادة الكيمياء على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا وفق الطريقة الاعتيادية في اختبار التحصيل وفي اختبار مهارات التفكير البصري.

3- دراسة البلادي (2018) التي هدفت الى تعرف مدي فاعلية برنامج الأنشطة المدرسية في مادة العلوم لتنمية بعض المهارات الحياتية لدى طالبات الصف السادس الابتدائي بمدينة الرياض؛ ولتحقيق هذا الهدف استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط المجموعة التجريبية، ومتوسط المجموعة الضابطة، وذلك في اختبار المهارات الحياتية الصحية الغذائية، لصالح المجموعة التجريبية. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط المجموعة التجريبية، ومتوسط المجموعة الضابطة وذلك في اختبار المهارات الحياتية الصحية الوقائية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط المجموعة التجريبية، ومتوسط المجموعة الضابطة، وذلك في اختبار المهارات الحياتية الصحية الشخصية، لصالح المجموعة التجريبية، كما خلصت إلى فاعلية البرنامج المقترح في تنمية المهارات الحياتية الصحية لدى طالبات الصف السادس الابتدائي.

التعقيب على الدراسات السابقة

بعد أن عرضت الباحثة عددًا من الدراسات ذات العلاقة ببحثها ستعرض مؤشرات ودلالات عن الدراسات السابقة تُحدد أوجه التشابه والاختلاف فيما بينها من جهة وبين الدراسة الحالية من جهة أخرى وذلك من خلال إلقاء نظرة فاحصة على أهدافها، ونوع المادة التعليمية، والمرحلة الدراسية؛ لكي تتمكن الباحثة من تحديد مدى الاستفادة منها وهي على النحو الآتي:

من خلال استعراض الدراسات السابقة يتضح أن هناك دراسات في خرائط التفكير في مختلف المواد الدراسية وباختلاف المراحل الدراسية أيضًا، أما نتائجها فقد أظهرت أهمية خرائط التفكير في تنمية أبعاد وجوانب مختلفة لدى الطلبة. وفي ضوء عرض الدراسات السابقة استفادت الباحثة من تلك الجهود في الإهتمام إلى بعض المصادر العربية والأجنبية التي تناولت موضوع الدراسة، وصياغة منهجية الدراسة وتحديد المتغيرات الرئيسية والفرعية للدراسة، ومدى إمكانية تأسيس العلاقة بينهما، والإسهام في بناء بعض أركان الإطار النظري للدراسة، والاستفادة من الدراسات السابقة في مناقشة نتائج الدراسة الحالية والمقارنة بين نتائج الدراسات السابقة ونتائج الدراسة الحالية من حيث مدى الاتفاق والاختلاف، والاستفادة من الدراسات السابقة في تطوير أدوات الدراسة التي تم استخدامها في الدراسة الحالية، وتحديد التصميم المناسب، والمعالجة الإحصائية اللازمة.

الطريقة والإجراءات

أبّعت الباحثة في إجراءات هذا البحث المنهج التجريبي لملائمته أهداف البحث، إذ يُعدُّ من أكثر أنواع البحوث فاعلية، فهو من الطرائق السببية الأكثر قبولاً وتفصيلاً للوصول إلى النتائج المتصفة بالصدق في بيان علاقة السبب والنتيجة، أي إيجاد العلاقة بين مُتغيّر وتأثيره في مُتغيّر آخر بشرط إبقاء العوامل الأخرى ثابتة (البكري، ٢٠٠٧).

التصميم التجريبي للمجموعتين:

المجموعة	الاختبار القبلي	المتغير المستقل	المتغير التابع	نوع الاختبار
التجريبية	اختبار التفكير	خرائط التفكير	اختبار تحصيل مادة المهارات الحياتية ومهارات التفكير	البعدي
الضابطة	المنظومي		المنظومي	

مجتمع البحث وعينته:

- 1- مجتمع البحث: يتحدد مجتمع البحث من طالبات الصف الثالث الثانوي في المملكة العربية السعودية للعام الدراسي (2023/2024).
 - 2- عينة البحث: وهي جزء من المجتمع الذي تجري عليه الدراسة، ويتم انتقاؤها وفق معايير معينة لكي تصبح ممثلة لمجتمع البحث (الزامل، 2009).
- وقد تم اختيار العينة وفق الإجراءات التالية:

- 1- عينة المدارس: باستخدام طريقة السحب العشوائي وقع الاختيار على منطقة حائل التعليمية.
 - 2- تم اختيار المدرسة الثانوية (22) بحائل للبنات لتكون عينة لهذا البحث.
 - 3- زارت الباحثة المدرسة معتمدة على كتاب المهارات الحياتية الصادر عن وزارة التعليم السعودية وذلك لإجراء التجربة فيها.
 - 4- وقد وجدت الباحثة أن عدد الطالبات الكلي (144) طالبة تم تقسيمهن إلى مجموعات، وفي ضوء التصميم التجريبي اختارت الباحثة بطريقة السحب العشوائي البسيط فوق الاختيار على شعبي (أ، ب) فأصبحت شعبة (أ) تمثل المجموعة التجريبية، وشعبة (ب) تمثل المجموعة الضابطة.
- وقد بلغ عدد الطالبات في مجموعتي البحث (أ، ب) (60) طالبة، بواقع (30) طالبة في شعبة (أ) و(30) طالبة في شعبة (ب) علماً أن الباحثة استبعدت الطالبات الراسبات من النتائج النهائية فقط، وأبقت عليهن داخل الصف حفاظاً على النظام المدرسي، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول 2

عدد طالبات عينة البحث قبل الاستبعاد وبعده

المجموعة	الشعبة	عدد الطالبات	عدد الطالبات الراسبات
التجريبية	أ	30	-
الضابطة	ب	30	2
		60	2

وقد حرصت الباحثة قبل الشروع بالتجربة على تكافؤ مجموعتي البحث إحصائياً في بعض المتغيرات التي قد تؤثر في دقة نتائج التجربة، وتمثل هذه المتغيرات في التالي:

جدول 3

متغيرات البحث التجريبية والضابطة

المتغيرات	التجريبية n=30		الضابطة n=30		قيمة t	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المحسوبة	الجدولية
العمر الزمني	167	4.23	167	4.21	0.45	00.52
درجات مادة المهارات الحياتية	72.26	8.45	69.42	8.78	0.51	2.00
درجات اختبار التفكير المنظومي	15.59	7.52	13.25	3.25	0.62	2.00

1- يتضح من الجدول السابق العمر الزمني محسوباً بالأشهر حيث تم الحصول على البيانات المتعلقة بالطالبات وتم تحليلها، ووجدت الباحثة أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (167) بانحراف معياري (4.23)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (167) وبانحراف معياري (4.21) وبعد استعمال الاختبار (T) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق الإحصائية بين المجموعتين ظهر عدم وجود فروق دالة إحصائية بين مجموعتي البحث إذ بلغت قيمة اختبار (T) المحسوبة (0.45) وهي أقل من القيمة التائية الجدولية البالغة (0.52) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية بلغت قيمتها (88) وبذلك تكون مجموعتا البحث متكافئتين في هذا المتغير وجدول (2) يوضح ذلك.

2- يتضح من خلال الجدول السابق درجات مادة المهارات الحياتية القبلي والبعدي حيث تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل مجموعة من مجموعتي البحث حيث بلغ المتوسط الحسابي للتجريبية (72.26) بانحراف معياري (8.45) في حين بلغ المتوسط الحسابي للضابطة (69.42) بانحراف معياري (8.78) وباستعمال الاختبار التائي أظهر عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين مجموعتي البحث، إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (0.51) وهي أقل من الجدولية (2.00) عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (80) وبذلك تكون المجموعتان متكافئتان في هذا المتغير.

3- يتضح من خلال الجدول السابق أيضاً درجات اختبار مهارات التفكير المنظومي القبلي: لمعرفة مدى امتلاك الطالبات لبعض مهارات التفكير المنظومي، وإجراء عملية تكافؤ بين المجموعتين في هذا المتغير أعدت الباحثة اختبار التفكير المنظومي وتأكدت من صدقه بعرضه على مجموعة من المختصين في مجال طرق التدريس والقياس، وبعد تصحيح الاختبار تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (15.59) بانحراف معياري (7.52) في حين بلغ المتوسط الحسابي للضابطة (13.25) بانحراف معياري (3.25) وباستعمال الاختبار التائي أظهر عدم وجود فروق دالة إحصائية بين مجموعتي البحث، إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (0.62) وهي أقل من الجدولية (2.00) عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (80) وبذلك تكون المجموعتان متكافئتان في هذا المتغير.

جدول 4

تكرارات التحصيل الدراسي لأهميات طالبات مجموعتي البحث وقيمتا (كا) المحسوبة والجدولية

مستوي الدلالة	قيمة كا ²		مستوي التحصيل				عدد	
	الجدولية	المحسوبة	دراسات عليا	مؤهل عالي	متوسط	إبتدئي	لاتقرأ ولا تكتب	أفراد العينة
التجريبية			0	5	9	11	5	30
الضابطة	8.26	5.36	0	5	10	9	6	30
المجموع			0	10	19	20	11	60

يتضح من الجدول السابق وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المجموعتين إذ بلغت قيمة (كا) المحسوبة (5.36) وهي أقل من قيمة (كا) الجدولية البالغة (8.26) عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (80) وبذلك تكون المجموعتان متكافئتان في هذا المتغير.

إجراءات البحث:

يجب الإعداد للبحث قبل إجراء التجربة، ويعد هذا الإعداد من الضروريات الأساسية التي يحتاجها الباحث قبل البدء بالتجربة، ومن أهمها مايلي:

- 1- تحديد المادة العلمية وتجهيزها: تم تجهيز المادة العلمية التي سوف يتم تجربتها اعتماداً على مفردات كتاب المهارات الحياتية المقرر تدريسها للصف الثالث الثانوي للعام الدراسي (2023 / 2024) التي تضمنت الوحدات الثلاثة من هذا الكتاب.

المهارات الشخصية والاجتماعية (مهاراة تحديد الأهداف، إدارة الصراع، التعامل مع الضغوط، المرونة، التعاون) (8: 38)	الوحدة الأولى
مهارات التفكير (مهاراة التفكير، مهارة المعالجة، مهارة إدارة حل المشكلات) (ص 40: 58)	الوحدة الثانية
تنمية الوعي المجتمعي (تطبيق النظام والمحافظة على الذوق العام، الوطنية والمواطنة، المسؤولية الاجتماعية، التكيف مع الأزمات، الترفيه والسياحة)	الفصل الثالث

2- تحديد الأهداف العامة وصياغة الأغراض السلوكية:

يُقصد بالهدف السلوكي العبارات أو التغيرات الإيجابية التي يسعى المدرس والطلبة إلى تحقيقها عند تدريس موضوع ما، ويظهر أثرها الإيجابي في سلوك الطلبة.

وفي ضوء الأهداف العامة لتدريس مادة المهارات الحياتية للصف الثالث الثانوي ومحتوى الوحدات الثلاثة المقرر تدريسها تمت صياغة (75) هدفاً سلوكياً. موزعة على مستويات بلوم المعرفية ومن أهم هذه الأهداف:

- 1- تنمية مهارة تحديد الأهداف الشخصية.
- 2- تعرف المهارات اللازمة لإدارة الصراع.
- 3- اكتساب مهارة التعامل المناسب مع ضغوط الحياة.
- 4- اكتساب مهارات المرونة النفسية في التعامل مع مشكلات الحياة. وصعوباتها.

- 5- توضيح دور الجانب الاجتماعي في التفاعل والاندماج مع الآخرين.
 - 6- الوعي بمهارات التفكير.
 - 7- تعرّف المهارات الأساسية في التفكير.
 - 8- تطبيق مهارة معالجة الأفكار.
 - 9- اكتساب مهارة حل المشكلات.
 - 10- التعرف إلى أسلوب حل المشكلات.
 - 11- تطبيق مهارة اتخاذ القرار.
- 3- إعداد الخطط التدريسية: تعدّ الخطّة الدراسية ترجمةً لأهداف المنهج الدراسي التي يجب على المدرس أن يلتزم بها كي تكون الأنشطة التي يوظفها مدروسةً ومتفكّةً مع المحتوى.
- وحيث إنّ إعداد الخطط من متطلّبات التدريس الناجح، أعدت الباحثة خططاً تدريسية يومية نموذجية لتدريس مجموعتي البحث التجريبية والضابطة، حيث بلغت (20) خطّةً وفق خرائط التفكير للمجموعة التجريبية، ونفسها للمجموعة الضابطة وفق الطريقة التقليدية، وعرضت نماذج منها على مجموعة من الخبراء للإفادة من آرائهم واقتراحاتهم وفي ضوء ملاحظاتهم أُجريت بعضُ التعديلات اللازمة عليها.
- 4- أداة البحث: قامت الباحثة بإعداد اختبارين أحدهما لقياس مستوى تحصيل مادة المهارات الحياتية، والآخر لقياس مهارات التفكير المنظومي كما يأتي:
- أ- اختبار التحصيل: لغرض قياس مستوى تحصيل مادة المهارات الحياتية عند طالبات الصف الثالث الثانوي أعدت الباحثة اختباراً موضوعياً ملحق (٢) وفق الخطوات الآتية:
- 1- تحديد مستويات الاختبار: تمّ تحديد المستويات الخمسة من المجال المعرفي لتصنيف بلوم وهي (المعرفة، والفهم والتطبيق، والتحليل، والتركيب).
 - 2- إعداد الخارطة الاختبارية: لكي يكون يتميز الاختبار التحصيلي بالدقة والموضوعية والشمولية بالنسبة إلى المادة العلمية ومحتوى الوحدات الثلاثة.
 - 3- توزيع (٤٠) فقرةً على محتوى المادة الخاضعة للتجريب بشكل متجانس، حيث قامت الباحثة بإعداد الخارطة الاختبارية وفق الخطوات الآتية:

$$1- \text{ وزن المحتوى} = \frac{\text{عدد الصفحات لكل فصل}}{\text{العدد الكلي للصفحات}} * 100$$

$$2- \text{ وزن الأهداف} = \frac{\text{عدد الأهداف لكل مستوى}}{\text{العدد الكلي للأهداف}} * 100$$

$$3- \text{ عدد الأسئلة} = \frac{\text{عدد الفقرات} \times \text{الأهمية النسبية}}{100}$$

جدول 5

خارطة الاختبار

المعرفة	الفهم	التطبيق	التحليل	التركيب	عدد
%34	%22	%26	%12	%6	الأسئلة
الوحدة	الصفحات	الوزن			
1	7	%33	5	4	4
2	6	%45	4	5	3
3	7	%22	4	2	3
المجموع	20	%100	13	11	10
			7	5	45

خصّصت الباحثة درجة واحدة للفقرة التي تكون إجابته صحيحةً وصغراً للفقرة التي تكون إجابته خطأً وتعاملت الفقرة المتروكة أو التي تحمل أكثر من إجابة واحدة معاملة الفقرة غير الصحيحة وتُعطى صفراً

1- الصدق الظاهري: ويتحقق إذ كان عنوان الاختبار وظاهره يشير إلى قياس المحتوى الذي وضع من أجله، وقد تحققت الباحثة من الصدق الظاهري للاختبار من خلال توافق تقديرات الخبراء المختصين في طرائق التدريس والقياس والتقييم الذين عرض عليهم الاختبار بصيغته الأولى مع قائمة بالأهداف السلوكية وما يقابلها من مستويات بلوم التي تغطيها وفي ضوء آرائهم وملاحظاتهم أُجريت بعض التعديلات على قسم من الفقرات ولم تُحذف أي فقرة اختبارية.

2- تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية: لمعرفة وضوح فقرات الاختبار ومستوى صعوبتها وقوة تمييزها وفعالية بدائلها الخطأ ومعامل الثبات والوقت المستغرق للإجابة عنها طبقت الباحثة الاختبار على عينة استطلاعية من طالبات الصف الثالث الثانوية، بلغ عدد طالباتها (20) طالبة وتم حساب الوقت المستغرق للإجابة عن الاختبار عند انتهاء أول طالبة من الإجابة وكان (٤١) دقيقة وزمن انتهاء آخر طالبة من الإجابة وكان (٤٥) دقيقة بمعدل (٤٣) دقيقة هذا وصحّحت الإجابات وفق مفتاح تصحيح أعد مسبقاً.

تحليل فقرات الاختبار التحصيلي:

تعدّ عملية تحليل فقرات الاختبار على درجة عالية من الأهمية لما تؤديه من فوائد تساعد الباحث على الخروج بأدوات قياس فعّالة، حيث تعمل على قياس السمات قياساً دقيقاً، وتعمل على تطوير فقرات الاختبار إلى الحد الذي يجعلها تسهم إسهاماً دالاً إحصائياً فيما يقيسه ذلك الاختبار (النهان ٢٠٠٤). وبعد تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية صحّحت الباحثة إجابات العينة البالغة (20) إجابةً، وبعد حساب معادلة النسبة المئوية وهي (٢٧) حصلت الباحثة على (30) طالبة مثّلن المجموعة العليا، و(12) طالبة مثّلن المجموعة الدنيا، ثم حُسبت الخصائص السايكومترية للفقرات كما يأتي:

- 1- معامل صعوبة الفقرات: بعد حساب معامل الصعوبة لفقرات الاختبار إذ وجدت أنها تكون بين (٠.٢٩) و (٠.٧٠)؛ لذا تعدّ مقبولةً حيث يرى بلوم أن الفقرات الاختبارية تعد مقبولةً إذا كان معامل صعوبتها بين (20) و (80).
- 2- قوة تمييز الفقرات: بعد حساب قوة تمييز كل فقرة من فقرات الاختبار وجدت الباحثة أنها تتراوح بين (0.36) و (0.70) ويشير (Ebel, 1972) إلى أن فقرات الاختبار تعدّ جيدةً إذا كانت قوة تمييزها (٠.٣٠) فأكثر.

ب- اختبار التفكير المنظومي: نظرًا لأن هذا البحث يتطلب إعداد اختبار للتفكير المنظومي الخاص لمادة المهارات الحياتية لطالبات الصف الثالث الثانوي، ونظرًا لعدم وجود اختبار جاهز يتصف بالصدق والثبات ويغطي الفصول الخاضعة للتجريب، أعدت الباحثة اختبارًا في التفكير المنظومي وفق الخطوات التالية:

1- تحديد مهارات التفكير المنظومي: بعد الاطلاع على أدبيات الموضوع التي أشارت إلى أنَّ مهارات التفكير المنظومي في مجال التعليم تتحدّد بثلاث مهارات اعتمدت عليها الباحثة هي:

2- إدراك العلاقات بين أجزاء الشكل المنظومي وتكملة الجمل المعطاة.

3- تكملة العلاقات بين أجزاء الشكل المنظومي.

4- بناء الشكل المنظومي (عسقول ومهدي، ٢٠٠٧، ص. ١٥).

بناء مهارات خاصة بمحتوى مادة المهارات الحياتية في ضوء المهارات المحددة والتحقّق من صدق قائمة المهارات وذلك من خلال عرضها على مجموعة من الخبراء والمتخصصين وقد تمّ تعديل البعض منها وفقًا لآرائهم.

1- الصدق الظاهري: تحققت الباحثة من صدق اختبار التفكير المنظومي من خلال عرضه على مجموعة من المختصين في القياس والتقويم وطرائق التدريس وقد اعتمدت على نسبة الخبراء وكانت نسبة الاتفاق على عدد الأسئلة (85%) وهذا ما يؤكد على إبقاء الأسئلة كما هي دون تغيير.

2- قوة تمييز الفقرات: بعد حساب قوة التمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار باستخدام المعادلة الخاصة بذلك وجدت الباحثة أن قوة تمييز الفقرات تتراوح بين (0.35 - 0.67) وبهذا فإن فقراته تعدّ صالحة للتطبيق.

3- ثبات الاختبار: استخدمت الباحثة معادلة ألفا - كرونباخ لإيجاد ثبات الاختبار، حيث تم حساب تباين درجات كل فقرة من فقرات الاختبار وجمعها وحساب التباين الكلي لدرجات الاختبار، وعند تطبيق المعادلة بلغ معامل الثبات (0.879) وهو معامل ثبات يدل على قوة ثبات الاختبار.

تطبيق التجربة:

1- تحديد طالبات مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) من خلال عملية السحب العشوائي في اختيار عينة البحث.

2- إجراء عملية تكافؤ بين مجموعتي البحث في عدة متغيرات التي تمّ ذكرها.

3- ترتيب الجدول الأسبوعي لحصص تدريس المهارات الحياتية وذلك بتخصيص يومي الأحد والأربعاء بمعدّل حصتين في الأسبوع.

٢ - بدأت تجربة البحث في يوم الخميس الموافق (2023/11/4) وفق الإجراءات الآتية:

1- تدريس كلا المجموعتين (التجريبية والضابطة) من قبل الباحثة نفسها، حيث إنّ المجموعة الضابطة درست بالطريقة التقليدية والتجريبية بخرائط التفكير.

2- تدريس كتاب المهارات الحياتية لكلا المجموعتين.

3- استعمال الوسائل التعليمية لكلا المجموعتين.

4- بعد انتهاء الباحثة من تطبيق التجربة يوم السبت (2023/11/18) قامت الباحثة بتطبيق اختبار التحصيل في يوم الاثنين (2023/11/20) على مجموعتي البحث، أما اختبار مهارات التفكير المنظومي البعدي فقد طُبّق في يوم الخميس (2023/11/23) وبعدها قامت الباحثة بتصحيح الإجابات الخاصة بمهدين الاختبارين واستخدام الوسائل الإحصائية لمعرفة نتائج هذا البحث.

الأساليب الإحصائية:

استعملت الباحثة الأساليب الإحصائية الآتية بواسطة البرنامج الإحصائي (SPSS):

- 1- الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لإيجاد تكافؤ مجموعتي البحث.
- 2- مربع كاي في معاملة البيانات الخاصة ومعرفة نسبة الاتفاق بين آراء الخبراء.
- 3- معامل ارتباط بيرسون في إيجاد الاتساق الداخلي لفقرات اختبار التحصيل.
- 4- معادلة ألفا - كرونباخ في إيجاد ثبات اختبار التفكير المنظومي.

نتائج البحث ومناقشتها

1- نتائج اختبار تحصيل مادة المهارات الحياتية: لغرض التحقق من هدف البحث وفرضيته الصفرية الأولى احتُسب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات كل من المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار التحصيل، وباعتماد الاختبار التائي لعينتين مستقلتين حسبت القيمة الثانية كما هو مبين في الجدول التالي.

جدول 6

مقاييس النزعة المركزية والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لدرجات مجموعتي البحث في اختبار التحصيل

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		مستوى الدلالة (0.05)
				المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	30	30.25	3.56	4.21	3.01	دالة إحصائياً
الضابطة	30	28.45	4.23			

يُتضح من الجدول السابق أنَّ القيمة التائية المحسوبة (4.21) أكبر من القيمة الجدولية (3.01) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (65) وبذلك ترفض الفرضية الصفرية الأولى.

2- نتائج اختبار التفكير المنظومي البعدي: من أجل تحقيق أهداف البحث وفرضيته الصفرية الثانية احتُسب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات كل من المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار التفكير المنظومي البعدي، وباعتماد الاختبار التائي لعينتين مستقلتين حسبت القيمة الثانية كما هو مبين في الجدول التالي.

جدول 7

مقاييس النزعة المركزية والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لدرجات مجموعتي البحث في اختبار التفكير المنظومي البعدي

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		مستوى الدلالة (0.05)
				المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	30	31.25	3.78	4.75	3.25	دالة إحصائية
الضابطة	30	27.45	4.86			

يتضح من الجدول السابق أنَّ القيمة التائية المحسوبة (4.75) أكبر من القيمة التائية الجدولية (3.25) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (٧٠) وبذلك تُرفض الفرضية الصفرية التائية.

مناقشة نتائج البحث:

لقد أظهرت نتائج البحث تفوق المجموعة التجريبية التي درست وفق خرائط التفكير وفق نموذج فارك (VARK) على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في اختبار التحصيل والتفكير المنظومي البعدي وتتفق هذه النتيجة مع دراسة ظاهر (2019) التي هدفت إلى معرفة أثر استخدام استراتيجية خرائط التفكير في تنمية مهارات التفكير الناقد، وخلصت إلى تفوق المجموعة التجريبية التي درست وفق خرائط التفكير في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الناقد، لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب ويرجع ذلك إلى مايلي:

- 1- قدرة خرائط التفكير على تمثيل المعلومات أو الأفكار بشكل مختصر ومقبول لدى الطالبات مما يعمل على تسهيل استيعاب المعلومات وفهمها وتطبيقها.
- 2- أنَّ ممارسة خرائط التفكير في أثناء التدريس تجعل الطالبات محور العملية التعليمية وتثير نشاطهن ودافعهن نحو التفكير وذلك من خلال التنوع في استخدام خرائط التفكير.
- 3- تسهم خرائط التفكير في تحديد المعلومات في موضوع الدرس وتنظيمها في بُعد أو أكثر بحيث تتضح العلاقات بين مختلف المعلومات؛ مما يجعلها تندرج في المخطط تبعاً لمستوياتها مما سهّل فهم الطالبات للموضوع.
- 4- ساعدت خرائط التفكير في التواصل والربط وإظهار العلاقات بين الأشياء، كما ساعدت الطالبات أيضاً في تنظيم المعلومات والمفاهيم وإيجاد العلاقات بينها بسهولة (بمجرد النظر إليها).
- 5- اعتمدت خرائط التفكير على اللغة البصرية بشكل أكبر من اللغة اللفظية، كما سهّلت على الطلاب استيعابهم للمادة وقابليتهم لبناء تراكيب واضحة تشجع على توظيف مستويات عالية من التفكير.
- 6- ساعدت خرائط التفكير في تحسين أداء الطالبات في مادة المهارات الحياتية وقدرتهن على تمثيل المعلومات برسوم خطية؛ مما ساعد في توضيح أكثر للمادة العلمية وفهمها، حيث أصبح في إمكاناتهن ترميزها في مخططات تلخص مواضيع هذه المادة بصورة تُسهّل فهمها وتذكرها.

7- أن خرائط التفكير بأنواعها المختلفة ساعدت الطالبات على الحد من السرد اللفظي عن طريق إعادة تشكيل البنية المعرفية السابقة بحالة جديدة، وبالتالي تمثيل المادة العلمية وبنائها وصياغتها بشكل يساعد على فهم المفردات وسهولة التذكر.

التوصيات:

- 1- ضرورة تضمين محتوى مادة المهارات الحياتية للمرحلة الثانوية بعدد من خرائط التفكير المتنوعة.
- 2- عمل دورات تدريبية مستمرة للقائمين على تعليم الطالبات لمادة المهارات الحياتية لتدريبهم على كيفية استعمال خرائط التفكير بوصفها طريقة في تدريس مادة المهارات الحياتية.
- 3- الاهتمام بالأنشطة التي تساعد على ممارسة مهارات التفكير المنظومي لدى الطالبات.
- 4- أهمية دراسة أثر استخدام خرائط التفكير في تدريس مواد دراسية أخرى.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- أبو عودة، سليم محمد. (2013). أثر استخدام النموذج البنائي في تدريس الرياضيات على تنمية مهارات التفكير المنظومي والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف السابع الأساس بغزة [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية غزة.
- الباز، خالد صلاح علي. (يوليو، 2007). فاعلية استخدام خرائط التفكير في تدريس الاتزان الكيميائي على تحصيل طلاب الصف الثاني ودكءاتهم المتعددة الجمعية المصرية للتربية العلمية. المؤتمر العلمي الحادي عشر - التربية العلمية الى أين؟
- بدوي، رمضان مسعد. (2010). التعلم النشط. دار الفكر للنشر.
- البكري، أمل، وعجوز، نادية. (2007). علم النفس المدرسي. المعزز للنشر والتوزيع.
- البلاوي، ماجدة عودة مبارك. (2018). فاعلية برنامج الأنشطة المدرسية في مادة العلوم لتنمية بعض المهارات الحياتية لدى طالبات الصف السادس الابتدائي بمدينة الرياض. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 2(10)، 117-91.
- حمزة، نوفل قحطان محمد، وحسن، مناف ماجد. (2011). الضغط الاجتماعي وأثره على قيم طلبة كلية التربية الرياضية في جامعة ديالى. مجلة الفتح للبحوث التربوية والنفسية، 15(1)، 72-86.
- الخنزدار، نائلة نجيب، ومهدي، حسن ربحي. (2006). فاعلية موقع الكتروني على التفكير البصري والمنظومي في الوسائط المتعددة لدى طالبات كلية التربية بجامعة الأقصى. المؤتمر العلمي الثامن عشر مناهج التعليم وبناء الإنسان العربي، جامعة عين شمس.
- خليل، نوال عبد الفتاح. (2008). أثر استخدام خرائط التفكير في تنمية التحصيل والفهم العميق ودافعية الانجاز لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم، الجمعية المصرية للتربية العلمية، 11(4)، 63 - 118.
- الزامل، علي عبد جاسم، وآخرون. (2009). مفاهيم وتطبيقات في التقويم والقياس التربوي. مكتبة فلاح.
- الزبيدي، أحمد محمد عيد. (2011). بعض الذكاءات وعلاقتها بمهارات التفكير المنظومي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي في مادة لرياضيات. مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية، 10(3-4)، 149-177.

زكريا، محمود شريف أحمد. (2012). التفكير المنظومي وتوظيفه في فهم بعض القضايا المرتبطة بتخصص المكتبات والمعلومات دراسة نظرية، المؤتمر العلمي التاسع لقسم المكتبات الوثائق والمعلومات بجامعة القاهرة، 16-17 مايو، جامعة القاهرة، مصر.

السعيد، رضا مسعد. (2012). التفكير المنظومي. المؤتمر العربي الخامس في المدخل المنظومي في التدريس والتعلم، 6 - 7 أبريل - 2005، جامعة عين شمس، القاهرة.

السيد، عبيد، وماجد وآخرون. (2011). أساسيات في تصميم التدريس. دار الصفاء للنشر والتوزيع. صادق، منير موسى. (2008). التفاعل بين خرائط التفكير والنمو العقلي في تحصيل التفكير الابتكاري واتخاذ القرار للتلاميذ الصف الثالث إعدادي. مجلة التربية العلمية، 11 (2)، 69-140.

ظاهر، عقيل. (2019). فاعلية استراتيجية خرائط التفكير والفاعلية الذاتية عند طلاب الصف الرابع العلمي بمادة الفيزياء. مجلة جامعة بابل للعلوم الإنسانية. العراق 27 (4)، 300-327.

عباس، وفاء، وعيسى، فاضل. (2018). فاعلية خرائط التفكير في تحصيل طالب الصف الثاني المتوسط في مادة الكيمياء ومهارات التفكير البصري لديهم. جامعة بابل، كلية التربية الأساسية، العراق.

عبد القادر، محسن مصطفى. (2018). مناهج تعليم/استشراف المستقبل (مناهج العلوم نموذجاً). دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.

علوي، أحمد. (2008). نموذج مصنفوه لدمج تعليم مهارات التفكير الأساسية من خلال تدريس مقرر العلوم للصفوف (7-9). مركز البحوث والتطوير المهني.

عودة، أيمن نادر (2018). تقويم الأسئلة النهائية لقسم علوم الحياة وفق مهارات التفكير المحوري. مجلة لارك للفلسفة واللسانيات والعلوم الاجتماعية، 3 (28)، 197-210.

الكبيسي، عبد الواحد حميد، الأمين، علاء عبد الزهرة. (2014). أثر استراتيجية الجيجسو في تحصيل طلبة الصف الخامس العلمي في الرياضيات وتفكيرهم الجاني، مجلة الكوفة للحاسوب والرياضيات، 2 (2)، 8 - 27.

مقدادي، فاروق الخطيب علي. (2013). مدي اكتساب طلاب مرحلة التعليم الاساسي العليا في الأردن، لمهارتي التقدير والحساب الذهني. مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية، 19 (2)، 71 - 98.

الدهود؛ نخله عبد الرؤوف، والسعايدة، منعم عبدالكريم. (2014م). أثر تدريس التربية الرياضية باستخدام استراتيجيات التدريس المبني على المهارات الحياتية في تنمية التحصيل واللياقة البدنية لطالبات المرحلة الثانوية في الأردن. مجلة دراسات، العلوم التربوية، 40 (1)، 288-304.

المراجع الأجنبية:

Abbas, Wafa; & Issa, Fadel. (2018). The effectiveness of thinking diagrams in second-grade middle school students' achievement in Chemistry and visual thinking skills. (In Arabic). *Journal of College of Basic Education*, University of Babylon, Iraq.

Abdulqader, Mohsen Mustafa. (2018). *Curricula For Future Foresight Education (Science Curricula as A Model)*. (In Arabic). 1st ed., Dar Al-Ilm wal-Iman for Publishing and Distribution, Algeria.

Abu Awdah, Salim Mohammed. (2013). *The effect of using the constructivist model in teaching mathematics on developing and maintaining systemic thinking skills*

- among seventh-grade students in Gaza. (In Arabic). [Master's thesis in curricula and teaching methods]. College of Education, Islamic University of Gaza.
- Alawi, Ahmed. (2008). *A matrix model for integrating teaching and learning of basic thinking skills through teaching science for grades (7-9)*. (In Arabic). Research and Professional Development Center, Aden.
- Al-Bakri, Amal; & Ajouz, Nadia. (2007). *School Psychology*. (In Arabic). 1st ed., Al-Moataz for Publishing and Distribution, Amman.
- Al-Baz, Khaled Salah Ali. (2007). *The effectiveness of using thinking maps in teaching chemical equilibrium in the achievement of second grade secondary school students and their multiple intelligences*. (In Arabic). Egyptian Society for Scientific Education, the Eleventh Scientific Conference "Scientific Education, To Where?".
- Al-Biladi, Majidah Awdah Mubarak. (2018). The effectiveness of a school activities program in science to develop some life skills among sixth grade female students in Riyadh. (In Arabic). *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 2(10), 117-91.
- Al-Hadhood, Nahla Abdul R'awof; & Al-Saaida, Moneim Abdulkareem. (2014). The effect of teaching physical education using life-skills based strategies on developing achievement and physical fitness for secondary stage students in Jordan. (In Arabic). *Dirasat Journal: Educational Sciences*, 40 (1).
- Al-Khazindar, Naila Najib; & Mahdi, Hassan Rabhi. (2006). *The effectiveness of a website on systemic visual thinking in multimedia among female students of the Faculty of Education at Al-Aqsa University*. (In Arabic). A study presented at the Eighteenth Scientific Conference on Educational Curricula and Building the Arab Human Being, Ain Shams University.
- Al-Kubaisi, Abdulwahed Hamid; & Al-Ameen, Alaa Abdul-Zahra. (2014). The effect of the Jigsaw strategy on the achievement of fifth-grade science section students in mathematics and their lateral thinking. (In Arabic). *Journal of Kufa for Mathematics and Computer*, 2(2) December, pp. 8-27.
- Al-Kubaisi, Amer. (1998). *Organizational development and contemporary issues. Part Four*. (In Arabic). Dar Al Sharq for Printing, Publishing and Distribution. Doha, Qatar.
- Al-Laqani, Ahmed Hussein; & Al-Gamal, Ali Ahmed. (1999). *A Dictionary of Cognitive Educational Terms in Curricula and Teaching Methods*. (in Arabic). Cairo, Alam Al-Kotob.
- Al-Saeed, Reda Mussad. (2012). *Systemic Thinking*. A study presented at the Fifth Arab Conference on the Systemic Approach to Teaching and Learning, April 6-7, 2005, Ain Shams University, Cairo.
- Al-Sayed, Obaid; & Majed et al. (2011). *Fundamentals of Teaching Design*. (In Arabic). 1st ed., Dar Al-Safaa for Publishing and Distribution, Jordan.
- Al-Zamili, Ali Abd Jassim et al. (2009). *Concepts and applications in educational evaluation and measurement*. (In Arabic). 1st ed., Al-Falah Bookshop, Kuwait.
- Al-Zubaidi, Ahmed Mohammed Eid. (2011). Some intelligences and their relationship to systemic thinking skills of second-grade secondary school students in the subject of mathematics. (In Arabic). *Al-Qadisiyah Journal of Arts and Educational Sciences*, 10(3-4), p. 149.
- Awdah, Iman Nader. (2018). Evaluation of the final exam's questions of the Department of Biology according to core thinking skills. (In Arabic). *Lark Journal of Philosophy, Linguistics and Social Sciences*, 3(28), 197.

- Badawi, Ramadan Mussad. (2010). *Active learning*. (In Arabic). Dar Al-Fikr for Publishing, Amman.
- Ben-Zvi-Assaraf, O. & Orion, N. (2012). Development of system thinking skills in the context of Earth System Education. *Journal of Research in Science Teaching*, 42, 518-560.
- Ben-Zvi-Assaraf, O. and Orion, N. (2009). A study of junior high students' perceptions of the water cycle. *Journal of Geoscience Education*, 53, 366-373.
- Draganov, P. V., Chang, M. N., Alkhasawneh, A., Dixon, L. R., Lieb, J., Moshiree, B., ... & Forsmark, C. E. (2012). Randomized, controlled trial of standard, large capacity versus jumbo biopsy forceps for polypectomy of small, sessile, colorectal polyps. *Gastrointestinal endoscopy*, 75(1), 118-126.
- Draper, Frank (2005): A proposed sequence for developing systems thinking skills A proposed sequence for developing systems thinking in a grades 412 curriculum. *System Dynamics Review*, 9(2), 207-214.
- Hamza, Nofal Qahtan Mohammed; & Hasan, Manaf Majid. (2011). Social pressure and its impact on the values of students of the Faculty of Sports Education at Diyala University. (In Arabic). *Al-Fath Journal for Educational and Psychological Research*, 15(1), 72-86.
- Holowaychuk, M. K., Hanel, R. M., Darren Wood, R., Rogers, L., O'Keefe, K., & Monteith, G. (2014). Prospective multicenter evaluation of coagulation abnormalities in dogs following severe acute trauma. *Journal of Veterinary Emergency and Critical Care*, 24(1), 93-104.
- Hourani, Haneen Samir Saleh. (2011). *The impact of using the Mind Map Strategy on the achievement of ninth grade students in science and their attitudes toward science in the public schools in Qalqilya*. (In Arabic). [Master's Thesis]. College of Graduate Studies, An-Najah National University.
- Hyerle, D. (2008). Thinking maps: Visual tools for activating habits of mind. *Learning and Leading with Habits of Mind*, 16, 149-174.
- James, C. (2011). *Global status of commercialized biotech/GM crops*, (Vol. 44). Ithaca, NY: isaaa.
- Khalil, Nawal Abdulfattah. (2008). The effect of using thinking maps on developing achievement, deep understanding, and achievement motivation among fifth-grade primary school students in Science Subject. (In Arabic). *Egyptian Society for Scientific Education*, Vol. 11, Issue 4.
- Khamis, Mohammed Attia. (2009). E-Supporting. (In Arabic). *Educational Technology Journal*, Peer-reviewed Studies, and Research Series, 19(2), April.
- Khataiba, Abdullah Ahmed. (2005). *Science education for all*. (In Arabic). Dar Al-Masirah for Publishing, Jordan.
- Leary Jr, S. F. (1999). *The effect of Thinking Maps® instruction on the achievement of fourth-grade students* (Doctoral dissertation, Virginia Polytechnic Institute and State University).
- Malo, S. S. (2021). Investigating Kurdish EFL Students Learning Styles at University Level, Koya University. *Journal of Humanities and Social Sciences, (KUJHSS)*, 4(1).
- Miqdadi, Farouk; & Al-Khatib Ali. (2013). The extent of the acquisition of estimation and mental arithmetic skills among upper primary school students in Jordan. (In Arabic). *Damascus University Journal of Educational Sciences*, (19) (2).

- Najm, Khamis Musa. (2020). The effect of life applications of mathematics on the acquisition of algebraic concepts and reducing math anxiety for eighth grade students in Jordan. (In Arabic). *Journal of Mathematics Education*, 23(6), 7-24.
- Nassar, Ahmed Abdulhadi. (2015). *The effect of using thinking maps strategy in developing critical thinking skills and science learning processes among tenth grade students*. (In Arabic). [Unpublished master's Thesis]. College of Education, Islamic University, Gaza.
- Nieman, D. C., Henson, D. A., Davis, J. M., Angela Murphy, E., Jenkins, D. P., Gross, S. J., ... & Mayer, E. P. (2007). Quercetin's influence on exercise-induced changes in plasma cytokines and muscle and leukocyte cytokine mRNA. *Journal of Applied Physiology*, 103(5), 1728-1735.
- Prithishkumar, I. J., & Michael, S. A. (2014). Understanding your student: using the VARK model. *Journal of postgraduate medicine*, 60(2).
- Richards, W. O., Torquati, A., Holzman, M. D., Khaitan, L., Byrne, D., Lutfi, R., & Sharp, K. W. (2004). Heller myotomy versus Heller myotomy with Dor fundoplication for achalasia: a prospective randomized double-blind clinical trial. *Annals of Surgery*, 240(3), 405-415.
- Ross, J. S., Klement, P., Jones, A. M., Ghimire, N. J., Yan, J., Mandrus, D. G., ... & Xu, X. (2014). Electrically tunable excitonic light-emitting diodes based on monolayer WSe₂ p-n junctions. *Nature nanotechnology*, 9(4), 268-272.
- Sadiq, Moneer Musa. (2008). The interaction between thinking maps and mental development in the achievement of science, innovative thinking, and decision-making for third-grade preparatory students. (In Arabic). *Journal of Scientific Education*, 2(11).
- Sule, D. S., Kyei, K. A., & Abubakar, S. A. R. (2021). Influence Of Fleming's Vark Learning Styles on Student Radiographers' Competency. In *Lumbar Spine Imaging* (pp. 1-12). DOI: <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs>
- Sweeney, L. B., & Sterman, J. D. (2000). Bathtub dynamics: initial results of a systems thinking inventory. *System Dynamics Review: The Journal of the System Dynamics Society*, 16(4), 249-286.
- Waqad, Hadeel Ahmed Ibrahim. (2009). *The effectiveness of using Mind Maps on the achievement of some topics in Biology for the first-grade secondary female students in Makkah*. (In Arabic). [Master's Thesis], Umm Al-Qura University.
- Zahir, Aqeel. (2019). The effect of the thinking maps strategy on the self-efficacy of fourth-grade high school students in physics. (In Arabic), Iraq, *Babylon University Journal of Human Sciences*, 27(4), 301.
- Zakaria, Mahmoud Sharif Ahmed. (2012). *Systemic thinking and its use in understanding some issues related to the library and information specialization: A Theoretical study*. (In Arabic). A study presented at the Ninth Scientific Conference of the Department of Libraries, Documents, and Information Science.

فاعلية برنامج تدريبي مُقترح قائم على نظرية الحل الإبداعي للمشكلات تريز (TRIZ) في تحسين الفهم القرائي لدى طلبة كلية التربية بجامعة الكويت

هند عبد العزيز الميعان

أستاذ مشارك - كلية التربية

جامعة الكويت

شايح سعود الشايح

أستاذ مشارك - كلية التربية

جامعة الكويت

المستخلص: هدفت الدراسة تُعرّف فاعلية برنامج تدريبي مُقترح قائم على نظرية الحل الإبداعي للمشكلات تريز (TRIZ) في تحسين الفهم القرائي للنص لدى طلبة كلية التربية بجامعة الكويت. وقد استخدم الباحثان المنهج شبه التجريبي واشتملت عينه الدراسة على (194) طالبًا وطالبة، تم اختيارهم بطريقة العينة المقصودة، حيث تم اختيار أربع شعب دراسية: (شعبتين من الذكور، وشعبتين من الإناث)، حيث تم تقسيمهم إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية تضمّنت (89) طالبًا وطالبة استخدمت مبادئ نظرية تريز (TRIZ) في تدريسها القراءة، ومجموعة ضابطة تضمّنت (105) طالبًا وطالبة، استخدمت الطريقة الاعتيادية في تدريسها القراءة، وكشفت النتائج عن وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات المجموعتين: الضابطة والتجريبية عند مستوى (0.05) في القياس البعدي المطبق على اختبار فهم النص القرائي لصالح المجموعة التجريبية، وتبين عدم وجود فرق دال إحصائيًا في مستوى التحسّن لدى طلبة المجموعة التجريبية من: (ذكور، وإناث). ومن ثم فقد ثبتت فاعلية البرنامج القائم على نظرية تريز في تحسين مستوى الفهم القرائي للطلبة وكان ذلك بحجم أثر كبير.

الكلمات المفتاحية: تدريس القراءة، فهم النص القرائي، نظرية تريز (TRIZ).

The Effectiveness of a Proposed Training Program Based on the Theory of Creative Problem Solving (TRIZ) In Improving Reading Comprehension among Students at the College of Education, Kuwait University

Shaye Saud Alshaye

Assistant Professor, College of Education, Kuwait University

Hend Ahmad Almaian

Assistant Professor, College of Education, Kuwait University

Abstract: The study aims to determine the effectiveness of a proposed training program based on the theory of creative problem solving (TRIZ) in improving reading comprehension of text among students at the College of Education at Kuwait University. The researchers used the semi-experimental method, and the study sample included (194) male and female students, who were selected using the purposive sampling method, where four study groups were chosen: (two male sections and two female sections), and they were divided into two groups: an experimental group that included (89) male and female students, who were taught reading, used the principles of TRIZ theory, and a control group that included (105) male and female students, who were taught reading, the usual method. The results revealed a statistically significant difference between the average scores of the control and experimental groups at the level of (0.05). In the post-measurement applied to the reading text comprehension test for the benefit of the experimental group, it was found that there was no statistically significant difference in the level of improvement among the experimental group students (male/female). Hence, the effectiveness of the program based on TRIZ theory was demonstrated in improving the level of students' reading comprehension, and this had a significant effect size.

Keywords: teaching reading, Comprehension of text, TRIZ theory.

المقدمة

أدى التقدم والتحوُّلات الكبيرة التي شهدها العالم في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، إلى سعي المجتمعات المتقدمة لإعداد أفراد قادرين على مواكبة هذا التقدم في جميع المجالات الحياتية؛ وذلك لحاجة هذه المجتمعات إلى أفراد لديهم الخبرات الجديدة، والأفكار المتنوعة، ويملكون استراتيجيات ومهارات إبداعية حديثة؛ للتعامل مع هذه التحوُّلات بنفس السرعة وبمهارة فائقة، ولتنشئة أفراد ذوي عقلية مُفكِّرة ومبدعة، تفكر بطريقة علمية سليمة تساعد على معالجة مشكلاتهم بطريقة إيجابية وبناءً على ذلك فإنَّ المجال التعليمي هو أكثر تلك المجالات أهمية؛ لكونه الركيزة الأساسية في إعداد هؤلاء الأفراد وتزويدهم باستراتيجيات ومهارات وآليات تعليمية مُميَّزة تتناسب وهذا التقدم.

لقد أصبح الاهتمام بتعليم اللغة وفنونها أحد الأهداف الرئيسية في العملية التعليمية، باعتبارها الوسيلة الرئيسية للتواصل بين الأفراد، فهي التي تمكِّننا من التعبير عن أفكارنا ومشاعرنا، ومن تبادل المعلومات والأفكار، كما أنَّها تمكِّن الأفراد من اكتساب مهارات جديدة وفهم آفاق جديدة (الشايح، 2007). ومع تزايد الاهتمام بالقراءة في عصرنا الحديث، صار تعليم الفهم القرائي - بوصفه أحد أهم مهارات القراءة - يتطلَّب استخدام استراتيجيات حديثة وفعَّالة، تساعد على تنمية الفهم عن النص المقروء وتعزيزه، وتحفيز القارئ على القراءة، وتعزيز قدرته على فهم المحتوى بشكلٍ أعمق. فمهارَةُ الفهم القرائي تحتاج إذن إلى استخدام استراتيجيات حديثة وفعَّالة تساعد على تنميتها لدى القراء، بعد أن ثبت أنَّ الطريقة التقليدية في تدريسه ليس لها أثر فعَّال في تنميته (أبو جادو، 2012).

وقد تطوَّرت استراتيجيات التدريس الحديثة بشكلٍ كبيرٍ في العقود الأخيرة، مستفيدةً من التبادل التكنولوجي والمعلوماتي بين الدول والمجتمعات، الأمر الذي ساعد على تنمية التفكير الإبداعي لدى المتعلِّمين بفاعلية وشمولية. ومن الاستراتيجيات الحديثة الفعَّالة في العملية التعليمية، الاستراتيجيات المشتقة من نظرية الحل الإبداعي للمشكلات تريز (TRIZ). وتستند هذه النظرية على مجموعة من المبادئ والمفاهيم، التي تهدف إلى تحفيز التفكير النقدي والإبداعي؛ مما يجعلها أداةً فعَّالةً في تنمية الفهم القرائي. وهذا ما أكَّده بعضُ الدِّراسات التي تناولت توظيف مبادئ نظرية تريز؛ للتعرف إلى أثرها في تحسين مستوى الفهم القرائي لدى الطلبة، حيث أكَّدت الدِّراسة أنَّ هناك أثرًا إيجابيًا لاستخدام مبادئ نظرية تريز في تحسين المستوى القرائي للطلبة، والأثر الفعَّال في زيادة دافعية التعلُّم لديهم (زبدان، 2019).

فقد أكَّدت تلك الدِّراساتُ الإسهام الكبير لنظرية تريز في تعزيز عملية القراءة وتطوُّرها ومعالجة مشكلات الفهم القرائي للأفراد، وذلك بتسليط الضوء على دور القارئ في عملية القراءة، وتعزيز المعالجة الاستدلالية في أثناء القراءة، كالقدرة على استخدام المعرفة والمعلومات لفهم الجمل والنصوص بشكلٍ أعمق، وتعزيز الذاكرة القرائية والتي تؤدي دورًا مهمًا في عملية الفهم القرائي، وذلك في استرجاع القارئ وتذكُّره المعلومات لفهم النص بشكلٍ صحيح، كما تساعد هذه النظرية على استخدام استراتيجيات قرائية مختلفة، مثال: توقُّعات القارئ، والتنبُّؤ بالمعاني، وتحليل السياقات لتعزيز فهمهم للنصوص، وتساعد أيضًا على تطوير الفهم العميق للنصوص، وهو ما يشمل استخدام المعرفة السابقة بشكلٍ مثمرٍ لتحليل النصوص وفهمها بعمق وتشجيع التفكير النقدي لاستيعاب المعاني المختلفة في النص.

وبناءً على ذلك يتَّضح لدى الباحثين الدور الفعَّال لنظرية تريز في تعزيز عملية القراءة ومعالجة مشكلات الفهم القرائي؛ لذلك هدف الباحثان في هذه الدِّراسة إلى استخدام برنامج تدريبي مُقترح قائم على نظرية الحل الإبداعي للمشكلات تريز (TRIZ)؛ لقياس مدى فاعليته في تحسين الفهم القرائي للنص لدى طلبة كلية التربية بجامعة الكويت.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تنبع مشكلة الدراسة من واقع الضعف الظاهر لدى طلبة جامعة الكويت في مهارة الفهم القرائي للمقررات الجامعية وهي المشكلة التي لمسها الباحثان خلال تدريسهم لهؤلاء الطلبة، والتي ترجع في اعتقادها لعدة أمور أهمها: استخدام كثير من أعضاء هيئة التدريس طرائق تدريس تقليدية كطريقة المحاضرة التقليدية التي تركز على مستويات التفكير الدنيا، كالتذكر والحفظ والإلقاء، عوضاً عن الفهم والإدراك والتفكير بطريقة إبداعية، فكان لمثل هذه الطرائق الأثر السلبي في ضعف مستوى الفهم القرائي للطلاب مما أثر بشكل سلبي على تحصيلهم العلمي في المقررات الدراسية، وأدى كذلك إلى الضعف في مستوى مهارات التفكير العليا (الشايح، 2007)، وهو ما يتنافى مع خطة الكويت للتنمية (2040) التي توجّه العملية التعليمية للتركيز على الفهم والإدراك والمشاركة العملية في الموقف، وضرورة الاهتمام بمهارات التفكير الإبداعي في المناهج الدراسية.

ويمكن تحديد مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الرئيسي الآتي:

ما فاعلية البرنامج التدريبي المقترح القائم على نظرية تريز (TRIZ) في تحسين مستوى الفهم القرائي لدى طلبة كلية التربية بجامعة الكويت؟

فرضيات الدراسة:

- 1- لا يوجد فرق دالّ إحصائيًا بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية وطلبة المجموعة الضابطة في مستوى الفهم القرائي في القياس القبلي على اختبار "الفهم القرائي للنص".
- 2- يوجد فرق دالّ إحصائيًا بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية، التي درست باستخدام نظرية تريز (TRIZ) وطلبة المجموعة الضابطة، التي درست بالطريقة الاعتيادية في القياس البعدي في اختبار "الفهم القرائي للنص".
- 3- لا يوجد فرق دالّ إحصائيًا بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية، في القياس البعدي في اختبار "الفهم القرائي للنص" تبعًا لمتغير النوع (ذكر/أنثى)؟

أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى:

- 1- التحقق من فاعلية برنامج تدريبي مُقترح قائم على نظرية الحل الإبداعي للمشكلات تريز (TRIZ)، في تحسين الفهم القرائي لدى طلبة كلية التربية بجامعة الكويت.
- 2- بناء برنامج تدريبي مُستمد من نظرية تريز (TRIZ)؛ لتحسين الفهم القرائي وزيادة التحصيل العلمي، لدى طلبة كلية التربية بجامعة الكويت وتدريبهم عليه.

أهمية الدراسة

تعود أهمية الدراسة الحالية إلى النقاط الآتية:

- 1- الإسهام في تحقيق أهداف خطة الكويت للتنمية (2040) والخاصة بالجانب التعليمي، التي تنص على التركيز على الفهم والإدراك والمشاركة العملية في الموقف، وضرورة الاهتمام بمهارات التفكير الإبداعي في المناهج الدراسية وطرق التدريس.

- 2- لفت الانتباه إلى فاعلية نظرية تريز (TRIZ) في تنمية التفكير الإبداعي بشكل عام، وتحسين مستوى الفهم القرائي بشكل خاص، والتي أظهرتها الدراسات السابقة على جميع عينات تلك الدراسات.
- 3- كونها الدراسة الوحيدة في الكويت -بحسب علم الباحثين- التي تستخدم نظرية تريز (TRIZ)، للتعرف إلى مدى فاعليته في تحسين الفهم القرائي لطلبة المرحلة الجامعية بالرغم من أن هناك دراسات أخرى في الكويت استخدمت نظرية تريز لكن في مجالات أخرى.

حدود الدراسة:

- 1- الحد الزمني: أُجريت الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (2024/2023 م).
- 2- الحد المكاني: اقتصرَت الدراسة على كلية التربية بجامعة الكويت.
- 3- الحد الأكاديمي: اقتصرَت الدراسة على استخدام بعض مبادئ نظرية تريز، لتعرف مدى فاعليتها في تحسين مستوى الفهم القرائي لطلبة كلية التربية بجامعة الكويت.
- 4- الحد البشري: اقتصرَت الدراسة على عينة من طلبة كلية التربية وطالباتها بجامعة الكويت.

مُصطلحات الدراسة:

- **نظرية تريز (TRIZ):** هي منهجية منتظمة ذات توجه إنساني تستند إلى قاعدة معرفية، تهدف إلى حل المشكلات بطريقة إبداعية. وتشير المنهجية المنتظمة في هذا التعريف إلى وجود نماذج عامة من النظم والعمليات ضمن الإطار العام للتحليل الخاص بهذه النظرية، وإلى وجود مبادئ وأدوات تمّ بناؤها لحل المشكلات بطرق إبداعية حديثة (Savransky, 2000).
- **التعريف الإجرائي:** ويعرف الباحثان نظرية تريز في حدود هذه الدراسة بأنها؛ منهجية معتمدة على قاعدة معرفية، وعلى أدوات ومبادئ ابتكارية، يستخدمها الباحثان في هذه الدراسة لتنمية التفكير الإبداعي، لدى طلبة كلية التربية في جامعة الكويت.
- **الفهم القرائي:** هو قدرة القارئ على إدراك المعاني واستيعابها، وإعادة صياغة الأفكار والمفاهيم من صورة إلى أخرى، في ضوء ما لديه من معرفة سابقة أو مكتسبة من النصوص المقروءة (العبادي وجردات، 2015).
- **التعريف الإجرائي:** ويعرف الباحثان الفهم القرائي في هذه الدراسة؛ بأنه عملية عقلية بنائية تتضمن عدداً من مهارات التفكير، وتتميز هذه العملية بالتفاعل بين القارئ والنص، وبين خبراته السابقة والمعلومات الجديدة في النص المقروء، ويمارس القارئ هذه العملية من خلال محتوى قرائي بغية استخلاص الفكرة الرئيسية والأفكار الفرعية للموضوع.

أدبيات البحث

أولاً: نظرية تريز (TRIZ)

نشأت نظرية تريز في الاتحاد السوفيتي سابقاً، وعُرفت باسم نظرية الحل الإبداعي للمشكلات، وتُكتب اختصاراً (TRIZ)، وبعد العالم هنري إلتشالر (Henry Altshuller) هو المصمم والمطور الرئيسي لهذه النظرية، حيث كانت بداية انطلاقها في عام (1946) حين كان إلتشالر ضابطاً في البحرية السوفيتية، ثم رئيساً لقسم براءة الاختراع في جامعة موسكو. انتشرت النظرية عالمياً عام (1990) بعد تفكك الاتحاد السوفيتي، وتعد النظرية من

البرامج التدريبية الفعالة في مجال تنمية التفكير الإبداعي، حيث يرى سافرانسكي (Savransky, 1999) أنها تقنية مستندة على قاعدة معرفية، تستخدم مجموعة من الطرائق والاستراتيجيات لاكتساب واستيعاب المعرفة، وحل المشكلات التي يواجهها النظام بطريقة إبداعية.

الافتراضات الأساسية في نظرية تريز:

- أشار أبو جادو (2012) مجموعة من المفاهيم والفرضيات الأساسية التي تقوم عليها نظرية تريز، وهي كالآتي:
- 1- التصميم المثالي: وهو النتيجة النهائية أو الناتج الأمثل الذي يتم السعي للوصول إليه وتحقيقه، فالنظم تسعى لتحقيق المثالية في عملها وكذلك تسعى إلى التخلص من الجوانب السلبية فيها.
 - 2- التناقضات: وهي الجوانب السلبية التي تطرأ على النظام أو على أحد أركانه، وتؤدي هذه التناقضات دوراً أساسياً في حل المشكلات بطرق إبداعية، حيث يرى أصحاب هذه النظرية أن كل مشكلة إنما هي ناجمة عن تناقض أو أكثر في الموقف وأن حلها إنما يتمثل في تحديد جوانب التناقض هذه ومن ثم التخلص منها.
 - 3- الإبداع عملية منهجية منظمة: ذلك أنها تسير وفق سلسلة محدّدة من الخطوات، وهذه الفرضية أمرٌ جوهري في نظرية تريز، وهو ما يميزها عن النظريات الأخرى التي لا تقبل التعامل مع عملية الإبداع باعتباره سلسلة منتظمة من الخطوات والتي لا بد من اتباعها لتوليد حلول إبداعية للمشكلات.

منهجية نظرية تريز في حل المشكلات:

حدّد كلٌّ من آبتي ومان (Apte and Mann, 2001) المنهجية التي تقوم عليها نظرية تريز (TRIZ) في حل المشكلات، فكانت تعتمد على الخطوات الرئيسة الآتية:

- 1- الخطوة الأولى: تحديد المشكلة: وتكون على النحو الآتي:
أ. التخلص من التناقضات الموجودة في النظام. والتناقض هو أي جوانب سلبية يمكن أن تعيق حل المشكلة التي يواجهها النظام.
ب. تحسين الوظائف المفيدة بشكل كلي أو جزئي، أو التخلص من الوظائف الضارة.
- 2- الخطوة الثانية: اختيار المشكلة الأقرب للمشكلة الحالية من بين عدة مشكلات مشابهة تم حلها بطريقة إبداعية.
- 3- الخطوة الثالثة: استخدام الحلول المشابهة للمشكلات التي تم تصنيف المشكلة الحالية ضمنها، وتخصيص الحل المناسب لها من خلال الاستراتيجيات والمبادئ الإبداعية.
- 4- الخطوة الرابعة: التقويم: وذلك للتأكد من أن المشكلة قد تم حلها دون أن يترتب على ذلك مشكلات جديدة.

المبادئُ الإبداعية التي تقوم عليها نظرية تريز:

يشير أبو جادو (2012) في كتابه "برنامج TRIZ لتنمية التفكير الإبداعي: النظرة الشاملة"، إلى أن نظرية تريز تتكوّن من عديدٍ من المفاهيم والأدوات المهمة والمساعدة في معالجة المشاكل بطرق إبداعية. ولكن هناك (40) استراتيجية إبداعية حتى الآن تشكّل العمود الفقري لهذه النظرية. ويسعى الباحثان في هذه الدراسة إلى استخدام خمس استراتيجيات من الـ (40) استراتيجية، وسيطبقانها على عينة الدراسة وهم "طلبة كلية التربية بجامعة الكويت" للتعرف إلى فاعلية نظرية تريز في تحسين مستوى الفهم القرائي للنص، وهذه الاستراتيجيات الخمسة هي:

- 1- استراتيجية التقسيم/التجزئة: وهي تقسيم الشيء أو النظام الذي فيه خلل أو مشكلة إلى أجزاء مستقلة، بحيث يكون كل جزء مستقلاً عن الآخر، وبذلك تتم معالجة الخلل.
- 2- استراتيجية الفصل/الاستخلاص: وهي تعالج المشكلة في الشيء أو النظام أو أي جانب مُحدّد عن طريق فصل المكونات التي تؤدي إلى حدوث أضرار في النظام، وإبقاء الأشياء والأجزاء المفيدة للنظام.
- 3- استراتيجية النوعية المحلية (الموقعية): وهي تعالج المشكلة في الشيء أو النظام من خلال تحسين كفاية كل جزء أو مكان أو موقع في النظام، عن طريق تغيير البيئة غير المنتظمة فيه إلى بيئة منتظمة، وجعل كل جزء في هذا النظام يعمل في أفضل الظروف الممكنة، وأن تعمل بوظائف أخرى.
- 4- استراتيجية اللاتناسق/اللاتماثل: وهي تعالج المشكلة في الشيء أو النظام عن طريق تغيير حالة التماثل أو الاتساق إلى حالة أخرى، بحيث تفقد هذه الأشياء سمة التماثل أو الاتساق الموجودة أصلاً. ويمكن حل المشكلة أيضاً من خلال زيادة درجة اللاتناسق أو اللاتماثل.
- 5- استراتيجية الدمج/الربط: وهي تعالج المشكلة في الشيء أو النظام عن طريق الربط المكاني أو الزماني بين الأشياء أو الأنظمة، التي تقوم بعمليات أو وظائف متشابهة أو متجاورة، بحيث تؤدي وظائفها وهي متقاربة في المكان والزمان.

ثانياً: الفهم القرائي:

يعدُّ الفهم القرائي عملية عقلية بنائية تتضمن عدداً من مهارات التفكير، وتتميز بالتفاعل بين القارئ والنص، وبين خبراته السابقة والمعلومات الجديدة في النصّ المقروء، وهو البنية الأساسية والغاية التي يتمكن من خلالها القارئ من تعلُّم الموضوعات الأكاديمية المختلفة؛ لذلك كان الاهتمام بتحسين مهارات الفهم القرائي من الغايات الأساسية التي يسعى إليها المتعلم لرفع تحصيله العلمي.

عناصر الفهم القرائي:

عرّف الباحثان الفهم القرائي في هذه الدراسة؛ بأنه عملية عقلية بنائية تتضمن عدداً من مهارات التفكير، وتتميز هذه العملية بالتفاعل بين القارئ والنص، وبين خبراته السابقة والمعلومات الجديدة في النصّ المقروء، ويمارس القارئ هذه العملية من خلال محتوى قرائي بغية استخلاص الفكرة الرئيسية والأفكار الفرعية للموضوع. وترى هلال (2007) أن الفهم القرائي يتركز على أربعة عناصر أساسية، هي:

- 1- القارئ: تؤثر قدرات القارئ ومهاراته بشكل كبير على الفهم القرائي للنص، وتتضمن هذه القدرات: القدرات المعرفية (التذكر، والتحليل، والتركيب، والنقد، والتقويم)، والدافعية للقراءة، والمعرفة المتنوعة كالمعرفة الفردية، والمعرفة بالموضوع والمعرفة اللغوية، والمعرفة باستراتيجيات الفهم الصحيح. فلا بد أن يمتلك القارئ مجموعة متنوعة من الاستراتيجيات والأساليب التدريسية، التي تساعد على الفهم، بل من الضروري تدريبه على اكتساب مهارات واستراتيجيات إبداعية للفهم القرائي.
- 2- النصّ: تؤثر ملامح النصّ وشكله على فهم القارئ، فطريقة صياغة النصوص وتركيبها قد يكون سهلاً للفهم وقد يكون صعباً، ويعتمد ذلك على التفاعل بين معلومات النص ومعرفة القارئ وقدراته، كما يعتمد كذلك على استراتيجية القراءة التي يستخدمها القارئ والتي قد تُسهّل عملية الفهم أو تصعبها عليه. فوضوح النص، وتنظيم

طريقة العرض والمحتوى كالأفكار والبيانات والصور، تساعدان على التفاعل مع معرفة القارئ واستراتيجياته في القراءة.

3- الأنشطة: يعتمد نجاح المتعلم في أداء أنشطة القراءة على أهداف نشاط القراءة والعمليات المستخدمة في المعالجة، والنتيجة المترتبة على ذلك. فأي عملية قراءة تتم من أجل تحقيق هدف أو مجموعة أهداف، تتأثر بمجموعة من المتغيرات، كالمعرفة السابقة والاهتمام بموضوع القراءة.

4- السياق: يشمل السياق البيئات الثقافية والاجتماعية التي يحيا بها القارئ، ويمارس فيها القراءة ويتعلم فيها. وهذا التعلم يؤدي إلى ارتقاء مستوى القارئ وظهور كفاءاته الذاتية خلال القراءة.

العوامل المؤثرة في الفهم القرائي:

تمتد عوامل عدة تؤثر في عملية الفهم القرائي، وتؤثر على قدرة القارئ على فهم المادة المقروء، والتي لها الأثر الكبير في ضعف مستوى الفهم القرائي، وتذكر عرقاوي (2008) خمسة عوامل أساسية مؤثرة على عملية الفهم القرائي، وهي على النحو التالي:

1- خصائص القارئ: يتأثر الفهم بمستوى ذكاء القارئ ومعلوماته وخلفيته السابقة عن الموضوع، وقدرته على تفسير الكلمات وتحويلها إلى مفاهيم وأفكار.

2- نوع القراءة: ونوع القراءة هنا من حيث الأداء: القراءة الصامتة والقراءة الجهرية وقراءة الاستماع. فالقراءة الجهرية تتطلب الفهم والاستيعاب والتفاعل مع المادة المقروءة خلال القراءة الجهرية، أما الصامتة فتتطلب فهم معاني المادة المقروءة وإدراكها، في حين أن قراءة الاستماع تتطلب فهم وإدراك ما يسمع.

3- استراتيجيات التدريس: ويُقصد بها الإجراءات أو مجموعة الإجراءات التي يقوم بها المعلم داخل الفصل؛ ليصبح تدريسه أكثر فعالية، وتنوع الاستراتيجيات من حيث الإبداع يساعد المتعلم على فهم النصوص بطريقة صحيحة وإدراكها.

4- فهم معنى النص: النص القرائي هو السياق الأكبر الذي يتكون من عدد من العبارات والفقرات التي تعالج الأفكار الرئيسية للنص، وترتبط معها بالمعنى. فتموضع الكلمات والجمل والفقرات وربط بعضها ببعض من حيث الفكرة الرئيسية والأفكار العامة، هو النظام الذي تُبنى عليه النصوص، سواء أكان النص معلوماتيًا أم قصصيًا أم غير ذلك.

5- خصائص المادة المقروءة: التي تتعلق بالربط بين مجموعة الكلمات والمعنى الكلي لها، فقد تحمل الكلمة الواحدة أكثر من معنى أو مدلول، ويختلف هذا المعنى باختلاف موضعها في الجملة. وإذا كان من المهم أن تُنطق الكلمة بشكل صحيح في أثناء القراءة فإن الأكثر أهمية هو فهم مدلولها وفق سياقها. ذلك أن الفهم يساعد على تحليل المادة المقروءة والتحكم فيها والتنبؤ بنتائجها.

ثالثاً: علاقة مبادئ برنامج تريز بتحسين الفهم القرائي للطلبة:

أكدت الدراسات والبحوث العلمية الأثر الفعال لاستخدام برنامج تريز في تعليم القراءة وفنون اللغة بشكل عام، وفي تحسين الفهم القرائي للنص لدى الطلبة في جميع المستويات التعليمية بشكل خاص، مثال ذلك ما ذكره زيدان (2019) في دراسته عن توظيف بعض مبادئ تريز؛ لمعرفة أثرها على تحسين الفهم القرائي لدى الطلبة الذين لديهم

صعوبات في القراءة حيث بيّنت الدّراسة الأثر الإيجابي لبرنامج تريز في تحسين مهارات القراءة، وتحديدًا تنمية مهارات الفهم القرائي لدى هؤلاء الطلبة، وزيادة دافعتهم للتعلّم.

الدّراسات السّابقة:

يتضمّن هذا الجزء عرض الدّراسات السّابقة، التي تناولت نظرية تريز (TRIZ)، وقد تمّ تقسيم هذا الجزء إلى قسمين رئيسيين على النحو الآتي:

أولاً: دراسات تناولت فاعلية نظرية تريز (TRIZ):

أجرى زيدان (2019) دراسة استخدم فيها بعضًا من مبادئ نظرية تريز، وذلك للتعرف إلى أثر توظيف هذه النّظرية في تحسين الفهم القرائي، لدى الطّلاب الذين يعانون من صعوبات في القراءة في إحدى المدارس الخاصة في محافظة رام الله. واعتمدت الدّراسة المنهج شبه التجريبي، وتكوّنت العينة من (21) طالبًا من الصف السادس. وقد أظهرت النتائج أن عينة الدّراسة حققت تقدّمًا ملحوظًا في مستواها الأكاديمي من حيث الفهم القرائي. وكشفت عن جود فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسّطات العامة لتحصيل الطلاب بين الاختبارين: القبلي والبعدي التّشخيصيين. وهذا يدل على أن هناك تأثيرًا كبيرًا لتطبيق مبادئ نظرية تريز في تحسين الفهم القرائي لدى الطلاب ذوي صعوبات القراءة. وقد أوصت الدّراسة بضرورة تدريب مُصمّمي المناهج على استخدام نظرية تريز ودمج بعض مبادئها في المناهج الدّراسية.

وأجرى جاب الله (2020) دراسة هدفت إلى التحقق من مدى فاعلية برنامج مقترح في الجغرافيا قائم على نظرية تريز، في تنمية مهارات التعليم والعمل في القرن الحادي والعشرين لدى طلاب الصف الأول الثّانوي، وقد استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي القائم على المجموعة الواحدة، حيث قام بإعداد قائمة بمهارات التّعليم والعمل، وبرنامج مُقترح، ودليل معلّم وإعداد مقياس لمهارات التّعليم والعمل مكوّن من (52) مفردة موزعة على (4) مهارات رئيسية هي: (التّفكير التحليلي، والتّفكير الناقد، وحل المشكلات، والتّكيف والمواطنة)، وطُبقت الدّراسة على عينة من (28) طالبًا بالصف الأول الثّانوي في إحدى المحافظات المصرية. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين متوسّطات درجات طلاب المجموعة التّجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمهارات التعليم والعمل، لصالح القياس البعدي، وكان حجم تأثير البرنامج كبيرًا جدًا. وأوصت الدّراسة بضرورة الاستفادة من البرنامج المقترح، ومن دليل المعلّم في الميدان التّعليمي في بناء المناهج الدّراسية وفي تدريب المعلّمين على تدريس مبادئ نظرية تريز.

وفي دراسة لهنداوي (2021) هدفت إلى تعزيز الأساليب التّدرسية الإبداعية لمعلّمي العلوم بالمرحلتين الابتدائية والإعدادية، أعدّ لها تصوّرًا مُقترحًا لبرنامج تدريبي لهؤلاء المعلّمين، استخدموا خلاله بعضًا من استراتيجيات نظرية تريز (TRIZ) في أثناء تدريس العلوم؛ ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث المنهج الوصفي، وأعد أداتين منهما استبانة لتحديد مدى استخدام مُعلّمي العلوم لبعض استراتيجيات نظرية تريز، واستبانة أخرى لتحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلّمي العلوم لاستخدامها في أثناء التدريب على تلك الاستراتيجيات، وكانت عينة الدّراسة (60) معلّمًا ومعلّمة من محافظة المنوفية، وقد أظهرت النتائج أن المتوسّط الكلي لاستخدام مُعلّمي العلوم لاستراتيجيات تريز الإبداعية المحددة في البحث الحالي يعبر عن جاء بدرجة منخفضة، وعن وجود حاجة كبيرة لتدريب معلّمي العلوم على استخدام استراتيجيات نظرية تريز. وأوصت الدّراسة بوضع مُقترح للبرنامج التدريبي لمعلّمي العلوم.

أمّا الشيايب وشنيكات (2021) فقد هدفا من دراستهما إلى الكشف عن مدى فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية تريز، في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى مُعلّمي مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز في الأردن. وتكوّنت عينة الدّراسة من (40) معلّمًا ومعلّمةً من محافظة البلقاء ومحافظة مادبا. وقسمت العينة إلى مجموعتين رئيسيتين: المجموعة الضّابطة (لم تخضع للبرنامج التّدريبي) والمجموعة التّجريبية (خضعت للبرنامج التّجربي القائم على نظرية تريز)، واستخدم الباحثان فيها اختبار تورانس للتفكير الإبداعي "الكلمات". وخلصت نتائج الدّراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسّطات أداء أفراد الدّراسة على اختبار مهارات التفكير الإبداعي الكلي والفرعي لصالح المجموعة التّجريبية.، وبينت النتائج كذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسّطي أداء أفراد الدّراسة تبعًا لمتغير المؤهل العلمي والتخصّص. وأوصت الدّراسة بإجراء دراسات لمقارنة البرامج المبنية على نظرية تريز مع البرامج المبنية على نظريات أخرى.

وهدفت دراسة جاو وآخرون (Gao et al, 2022) إلى تحسين التأثير العملي لدورة أمن نظام المعلومات للطلاب المتخصّصين في أمن المعلومات باستخدام طريقة تدريس تعتمد على نظرية الحل المبتكر للمشكلات تريز، وللتعرف إلى التّأثير العملي لبعض مبادئ نظرية تريز على المستوى التحصيلي للطلاب المتخصّصين بأمن المعلومات، تم اختيار (121) منهم بوصفهم عينةً للدّراسة، حيث تلقوا برنامجًا تدريبيًا على بعض مبادئ نظرية تريز. وكشفت النتائج عن أن هناك تحسّنًا فعليًا لعينة الدّراسة بعد تدريسهم باستخدام مبادئ تريز، حيث تحسّن تفكيرهم وقدرتهم على حل المشكلات بشكل ملحوظ.

كما أجرى بارك (Park, 2023) دراسةً هدفت لتطوير برنامج تعليمي مبني على نظرية الحل الابتكاري للمشكلات تريز (TRIZ) لمدرسي الاختراع قبل الخدمة، واختبار آثار البرنامج على مُعتقدات المعلّمين الإبداعية والإبداع والكفاءة الذاتية في تدريس الاختراع. وكانت عينة الدّراسة (80) معلّمًا قبل الخدمة تم تسجيلهم في دورة اختراع لنظرية تريز ولمدة أربعة أسابيع (ثماني جلسات) في إحدى جامعات كوريا الجنوبية تدرس مبادئ الاختراع والأنشطة العملية. وأظهرت النتائج أنّ طريقة التّدريس ببرنامج تريز أدت إلى زيادة معنوية في مُعتقدات الإبداع وتعليم الاختراع، والكفاءة الذاتية لدى معلّمي ما قبل الخدمة. وأكدت نتائج الدّراسة أن استراتيجيات تريز من الطرق التعليمية الفعّالة التي يجب استخدامها مع المعلّمين لزيادة الإبداع في التدريس.

ثانيًا: دراسات تناولت الفهم القرائي:

يعدّ موضوع الفهم القرائي من الموضوعات التربوية واللغوية التي تناولتها عديدٌ من الدّراسات التّربوية، والتي تسعى لقياس أثر بعض المتغيرات على تحسين الفهم القرائي في مجالات تربوية عدة. وكما ذكرنا سابقًا يُعرّف الفهم القرائي بأنّه عملية بناء المعنى واستخلاصه من خلال التفاعل والاندماج مع اللغة المكتوبة (الهلّال، 2007)، وتتميز عملية الفهم القرائي بالتفاعل بين القارئ والنص، وبين خبراته السّابقة والمعلومات الجديدة في النّص المقروء، وهو البنية الأساسية والغاية التي يتمكّن من خلالها القارئ من تعلّم الموضوعات الأكاديمية المختلفة. وفي هذا الجزء سيعرض الباحثان عدة دراسات تربوية حديثة، تناولت الفهم القرائي ومدى تأثيره بعدّة متغيرات وفي مجالات عدة. وذلك على النحو الآتي:

أشارت دون (Dunn, 2021) في دراسة لها لتعزيز التّصوّر الذهني والفهم القرائي لدى طلاب المرحلة الثّانوية من ذوي الإعاقات العالية، إلى نتائج التّقييم الوطني لتطوير التعليم (NAEP) لعام (2017)، الذي بيّن أن

نسبة طلاب الصف الثاني عشر المتقنين للقراءة لم تتجاوز الـ (37%) فقط من عدد الطلاب، وأن متوسّط درجات القراءة للطلاب من ذوي الإعاقة العالية هي أقل من مستوى المهارات الأساسية لديهم. وعزّت الباحثة السبب في ضعف مستوى الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثاني عشر من ذوي الإعاقة العالية إلى نقص الانتباه وإلى صعوبات التعلّم، وكذلك إلى طريقة تصميم بنية النص التي تؤدي إلى صعوبة إنشاء صور ذهنية للتفاعل مع النص. وقد أجرت الباحثة دراسة وصفية لمدة ثلاثة أسابيع لزيادة الفهم القرائي لدى الطلاب ذوي الإعاقة، استُخدمت فيها سبعة عناصر لسيناريو القصة خلال قراءة النص، وتمّ تدريب الطلاب على استخدام الصور الذهنية لتحديد الأجزاء الرئيسية للنص. وأشارت نتائج الدراسة إلى زيادة التصوّر الذهني لدى الطلاب خلال القراءة؛ مما مكّنهم من تحديد العناصر الرئيسية والفرعية داخل بنية النص بشكل كبير، كان نتيجته تعزيز تصوراتهم في أثناء قراءتهم للنص وتفاعلهم معه، وحفزهم على استخلاص المعنى من النص، وهو ما ساعد على تحسين مستوى الفهم القرائي لدى الطلاب.

وحرص البوسعيد (2023) في دراسته على تنمية مهارات الفهم القرائي للآيات القرآنية والتّفكير التأملي، لدى طلاب التّعليم ما بعد الأساسي بسلطنة عمان. وذلك بتصميم برنامج قائم على مدخل التّعليم المتمايز وقياس فاعليته، حيث قام الباحث بإعداد قائمة بمهارات الفهم القرائي للآيات القرآنية والتّفكير التأملي، وأعدّ اختباراً لقياس هذه المهارات. وتم اختيار عينة الدّراسة من مجموعة من طلاب الصّف الحادي عشر من التّعليم ما بعد الأساسي، حيث قُسمت إلى مجموعتين: إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، حيث طُبّق الاختبار على المجموعتين قبلًا. وبعد تدريس المجموعة التجريبية البرنامج القائم على التّعليم المتمايز؛ لتنمية مهارات الفهم القرائي للآيات القرآنية والتّفكير التأملي لديهم، تم تدريس المجموعة الضابطة البرنامج المدرسي بالطريقة التّقليدية، ثم قام الباحث بتطبيق الاختبار بعددًا على المجموعتين. وخلصت الدّراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسّطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، وذلك لصالح المجموعة التجريبية، حيث ثبتت فاعلية البرنامج القائم على مدخل التّعليم المتمايز، في تنمية مهارات الفهم القرائي للآيات القرآنية والتّفكير التأملي.

كما أجرت كحول (2023) دراسة للبحث عن كيفية تنمية الفهم القرائي عند المتعلّمين من ذوي صعوبات التعلّم، وذلك بالموازنة بين أسلوبين في التدريس، هما: أسلوب معالجة المعلومات، وأسلوب القدرات الخاصة. حيث بيّنت الباحثة أن هذين الأسلوبين يدرسان من قبل أساتذة المرحلة الابتدائية، ولهما دور فعّال في تنمية الفهم القرائي. ولتحقيق هدف الدّراسة تم تصميم استبانة، وقُدّمت لعينة الدّراسة المكوّنة من (36) أستاذًا في المرحلة الابتدائية في مدارس الجزائر. حيث أظهرت نتائج الدّراسة أن أساتذة المرحلة الابتدائية يعتمدون في تدريسهم، وفي تنميتهم للفهم القرائي للمتعلّمين وبشكل كبير على أسلوب معالجة المعلومات وذلك لفاعليته في التركيز على اكتساب المعلومات وتخزينها في الذاكرة، وتحفيز المتعلّمين وجعلهم أكثر نشاطاً وحيوية.

وفي دراسة للزهري (2023) استهدف التّعرف إلى واقع استخدام استراتيجيات روبنسون لتحسين مهارات الفهم القرائي، لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلّم ومعوقات استخدامها، والفروق في الواقع والمعوقات تبعًا لمتغيرات المؤهل العلمي وسنوات الخبرة. وتكوّنت عينة الدّراسة من (56) معلّمًا من معلّمي صعوبات التعلّم في محافظة الطائف بالمملكة العربية السعودية. حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي، وكانت أداة الدّراسة هي استبانة لجمع البيانات، تكوّنت من (12) عبارة منها (6) عبارات لتعرّف واقع استخدام المعلّمين لاستراتيجيات روبنسون و(6) عبارات لتعرّف معوقات استخدامها. وأظهرت نتائج الدّراسة الآتي: (1) المتوسّط الحسابي العام لواقع استخدام استراتيجيات روبنسون من

وجهة نظر المعلمين جاء بدرجةٍ ضعيفة (2) معيقات استخدام استراتيجيات روبنسون من وجهة نظر المعلمين جاءت بدرجةٍ كبيرة، (3) عدم وجود فروق ذات دلالةٍ إحصائية حول واقع استخدام المعلمين لاستراتيجيات روبنسون حسب اختلاف المؤهل العلمي، (4) توجد فروق في معيقات الاستخدام لصالح مؤهل الماجستير، (5) عدم وجود فروق ذات دلالةٍ إحصائية حول واقع استخدام المعلمين لاستراتيجيات روبنسون ومعيقاته تبعاً لاختلاف سنوات الخبرة.

أما أبو الفتوح (Aboulfotoh, 2023) فقد استقصى في دراسته أثر برنامج تدريبي مُقترح في اللغة الإنجليزية، قائم على أسلوب هيرنجون والمدونة التعليمية المرئية، لقياس مدى فاعليته في تنمية مهارتي الفهم القرائي والتحدث لدى طلاب المعهد العالي للعلوم الإدارية في جامعة بني سويف في مصر. وقد تكوّنت عينة الدراسة من الفرقة الأولى لذات المعهد، التي بلغ عدد أفرادها (60) طالباً، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية وعددها (30) طالباً، ومجموعة ضابطة عددها (30) طالباً. اشتملت أداة الدراسة على: استبانة بتحليل الاحتياجات، وقائمة بمهارات الفهم القرائي والتحدث (اختبار قبلي وبعدي). وأظهرت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية مهارتي الفهم القرائي والتحدث لدى طلاب المجموعة التجريبية، حيث أوصى الباحث بتضمين أسلوب هيرنجون والمدونة التعليمية المرئية في البرامج التعليمية الأخرى للغة الإنجليزية لفاعليتها في تنمية مهارتي الفهم القرائي والتحدث.

التعليق على الدراسات السابقة التي تناولت فاعلية نظرية تريز:

أظهرت الدراسات السابقة أنَّ استخدام استراتيجيات فعّالة، كنظرية تريز التي أثبتت فاعليتها الكبيرة في مجالات متعددة وفي المجال التربوي وتحديداً في نطاق التدريس، وقد ظهر ذلك من خلال تطبيق نظرية تريز في التدريس بغية تنمية التفكير الإبداعي والتعليمي، وكذلك ظهرت فاعليتها في تحسين مهارات الابتكار وتنميتها، وفي تنمية مهارات لغوية كمهارة الفهم القرائي (زيدان، 2019؛ جاب الله، 2020؛ هنداي، 2021؛ شنيكات، 2021؛ Gao et al, 2022؛ Park, 2023)؛ وبناءً على ذلك حرص الباحثان على استخدام هذه النظرية مع طلبة كلية التربية بجامعة الكويت؛ لقياس مدى فاعليتها في تحسين فهمهم القرائي للنص.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج شبه التجريبي؛ لمناسبته لهدف الدراسة، لقياس أثر المتغير المستقل (البرنامج التدريبي القائم على نظرية تريز) على المتغير التابع (مستوى الفهم القرائي). واعتمدت الدراسة في ذلك على تصميم تجريبي قسّم عينة الدراسة إلى مجموعتين، إحداها المجموعة الضابطة، التي تعلمت بالطريقة الاعتيادية في تدريس القراءة، والأخرى هي المجموعة التجريبية التي تعلّمت باستخدام البرنامج التدريبي القائم على مبادئ نظرية الحل الإبداعي للمشكلات تريز (TRIZ). واعتمدت الدراسة القياسين القبلي والبعدي، حيث تم تطبيق الاختبار التحصيلي قبلياً لمستوى الفهم القرائي للمجموعتين قبل عملية التجريب. وبعد إتمام العملية التجريبية تم تطبيق الاختبار التحصيلي البعدي على المجموعتين، ثم أُجريت مقارنة للنتائج التي تم الحصول عليها من خلال القياسين القبلي والبعدي؛ وذلك لمقارنة التغيرات الحادثة في نتائج اختبار "الفهم القرائي للنص" بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع طلبة كلية التربية وطالباتها بجامعة الكويت للفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2024/2023) وتوزيع مجتمع الدراسة بحسب النوع يوضحه جدول (1).

جدول 1

عدد طلبة وطالبات كلية التربية بجامعة الكويت حسب النوع في العام الدراسي 2024/2023

المتغير	العدد	%
النوع		
ذكور	1015	11.71%
إناث	7651	88.29%
المجموع	8666	100%

من جدول (1) يتّضح أنّ عدد أفراد مجتمع الدراسة من طلبة كلية التربية بجامعة الكويت هو (8666) طالباً وطالبة منهم (1015) طالباً، و(7651) طالبة.

وقد تمّ اختيار عينة الدراسة بطريقة العينة المقصودة؛ لأن مستوى الطلبة المعرفي متقارب جدّاً، وذلك بُناء على نتائج كلية التربية في قبول الطلبة فيها بعد تجاوزهم المقابلات الشخصية واختبار القبول، ثانياً مُقرّر اللغة العربية والاتصال إلزامي على جميع طلبة الكلية؛ لذلك تمّ اختيار الشُعَب الدراسية التي يقوم أحد الباحثين بتدريسها، وكان عددها أربعة شُعَب من بين تسعة شُعَب تدرس مقرر اللغة العربية والاتصال. وقد اشتملت العينة (194) طالباً وطالبة؛ منهم (42) طالباً مُقسّمين إلى شُعبتين من مُقرّر اللغة العربية والاتصال، بواقع (19) طالباً في شُعبة تستخدم مبادئ نظرية " تريز " (TRIZ)، و(23) طالباً في شُعبة تستخدم الطريقة الاعتيادية في تدريس القراءة، و(152) طالبةً موزّعات على شُعبتين من مُقرّر اللغة العربية والاتصال بواقع (70) طالبةً في شُعبة تستخدم مبادئ نظرية " تريز " (TRIZ)، و(82) طالبةً في شُعبة تستخدم الطريقة الاعتيادية في تدريس القراءة، وتوزيع العينة حسب المجموعة والنوع يوضحه جدول (2) الآتي:

جدول 2

توزيع العينة بحسب المجموعة والنوع

المجموعة	ذكور	إناث	المجموع
الضّابطة	23	82	105
التّجريبية	19	70	89
المجموع	42	152	194

أداة الدراسة (اختبار تحصيلي معرفي):

أعدّ الباحثان هذا الاختبار لقياس الفهم القرائي لدى طلبة كلية التربية جامعة الكويت؛ وللوقوف على فاعلية برنامج تدريبي مُقترح قائم على نظرية تريز (TRIZ) في تدريس القراءة وتحسين الفهم القرائي للنص، وسمّاه الباحثان باختبار "الفهم القرائي للنص".

وكان تصميم الباحثين لهذا الاختبار بعد قراءة مستفيضة للدارسات التربوية والأدبية في مجال الدراسة. وتكون الاختبار من قسمين رئيسيين: القسم الأول يتضمن النص المقروء، الذي يقرؤه الطالب قراءة صامتة، ويدرك معانيه وأفكاره والنص هو بعنوان (هجرة النبي صلى الله عليه وسلم إلى المدينة) للدكتور أحمد الحسن. والقسم الآخر هو أسئلة الدراسة وتضمن (15) سؤالاً معتمداً على فهم الطالب للنص، ولكل سؤال من هذه الأسئلة أربع اختيارات، يقوم الطالب باختيار الإجابة الصحيحة من بينها بعد قراءته للنص بفهم وإدراك.

وطبق الباحثان اختبار الفهم القرائي للنص قبلًا (Pretest)، ثم يُعرض مرة أخرى بعد الفترة التجريبية في الاختبار البعدي (Posttest). ثم تتم مقارنة الفارق بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي لمعرفة مدى تأثير طريقة التدريس بمبادئ نظرية " تريز " (TRIZ) في تحسين الفهم القرائي للنص.

البرنامج التدريبي

التعريف بالبرنامج:

هو برنامج تدريبي قائم على استخدام بعض من مبادئ نظرية تريز مع طلبة كلية التربية بجامعة الكويت، وقد استخدم الباحثان في هذا البرنامج خمس استراتيجيات لنظرية تريز مع شُعبتين من أصل أربع شُعب في مُقرّر اللغة العربية والاتصال، حيث استخدم الباحثان مع الشُعبتين الآخرين طريقة التدريس التقليدية للقراءة، وذلك للموازنة بين الطريقتين ومدى فاعلية كل منهما على الفهم القرائي للطلبة.

الهدف العام للبرنامج:

يهدف البرنامجُ تعرّف مدى فاعلية استخدام بعض مبادئ نظرية تريز على تحسين الفهم القرائي لطلبة كلية التربية بجامعة الكويت.

معايير اختيار مادة البرنامج التدريبي وأساسه:

اختار الباحثان مادة هذا البرنامج بعضًا من مبادئ (استراتيجيات)، وذلك كون عديد من الأدبيات التربوية قد أظهرت فاعلية هذه المبادئ على المجالات التعليمية المتنوعة.

تنفيذ البرنامج التدريبي:

طبّق الباحثان برنامجًا مُقترحًا لبعض مبادئ نظرية تريز على شُعبتين (ذكور وإناث) من أصل أربع شُعب من عينة الدراسة لمقرّر اللغة العربية والاتصال، في حين استخدم الباحثان مع الشُعبتين الآخرين (ذكور وإناث) الطريقة التقليدية في التدريس. ومُقرّر اللغة العربية والاتصال هو أحد المقرّرات الإلزامية لجميع طلبة كلية التربية بجامعة الكويت، وذلك في الفصل الدراسي الأول (2024/2023).

قسّم الباحثان مُحتوى المقرّر إلى (10) مواضيع دراسية متنوعة احتوت على مواضيع: ثقافية، وإسلامية، وتربوية وتاريخية. وقام أحد الباحثين بتدريس هذه الشُعب الدراسية خلال هذه الفترة التجريبية. وقد استغرقت الخطوة الزمنية للتطبيق ستة أسابيع، وذلك بواقع ثلاث محاضرات أسبوعيًا، أي: ما مجموعه (18) محاضرة، قام خلالها الباحثان بتقسيم الشُعب الدراسية الأربعة إلى قسمين: القسم الأول: المجموعة الضابطة وتتكون من شُعبتين دراسيتين: شعبة ذكور، وشعبة إناث، ثم قام الباحثان بتدريب هذه المجموعة بالطريقة الاعتيادية في تدريس القراءة، وهي قراءة أستاذ المقرّر النص

أو الموضوع كاملاً، ثم قراءة الطلبة له بعد ذلك قراءة صامتة، حيث يسألهم الأستاذ أسئلة مباشرة حول النص، اعتماداً على فهمهم لما قرأوه في قراءتهم الفردية. أمّا القسم الآخر: المجموعة التجريبية فتكونت كذلك من شعبتين دراسيتين شعبة ذكور وشعبة إناث. قام الباحث بتدريب طلبة هذه المجموعة على توظيف مبادئ نظرية تريز. وكان التدريب على النحو الآتي: في المحاضرة الأولى عرّف الطلبة الهدف من نظرية تريز، ثم عرّفهم على خمسة مبادئ أو استراتيجيات للبرنامج (محتوى البرنامج) المستخدم تتعلق بالمساعدة على تنمية الفهم القرائي للنص المقروء، وكانت تلك المبادئ الخمس على النحو الآتي:

1- استراتيجية التقسيم/التجزئة.

2- استراتيجية الفصل/الاستخلاص.

3- استراتيجية النوعية المحلية (الموقعية).

4- استراتيجية اللاتناسق/اللاتماثل.

5- استراتيجية الدمج/الربط.

وقد قام الباحثان بتدريب الطلبة على تطبيق مبادئ نظرية تريز (TRIZ) في نصوص متنوعة، حيث كان التدريب يتم على كيفية استخراج الفكرة الرئيسة للنص، واستخراج الأفكار الأخرى للنص، مع كيفية التعرف إلى الشخصيات الرئيسة المتضمنة في النص، مع التدريب على ذكر المعلومات والتفاصيل الأخرى المشمولة في النص أو القصة، مع التدرب على التنبؤ بالأحداث القادمة في سياق النص، فضلاً عن تحليل أسلوب مؤلف النص أو القصة، وتلخيص النص، ... الخ.

صدق الأداة:

اعتمد الباحثان في الوقوف على صدق اختبار "الفهم القرائي للنص" على الصدق الخارجي، حيث تم توزيع الاختبار على مجموعة من المحكّمين من أصحاب الاختصاص في تدريس اللغة العربية؛ وذلك للتعرف إلى مدى مناسبة الاختبار في تحقيق أهداف الدراسة، وللتأكد من شموليته لجميع جوانب التقييم. حيث عُرض الاختبار في صورته الأولى على (7) محكّمين في مجال الاختصاص، منهم (3) مُوجّهين لغة عربية في وزارة التربية بالكويت، وكذلك عُرض على (4) أساتذة لغة عربية في قسم المناهج وطرق التدريس في كلية التربية بجامعة الكويت. طلب منهم إبداء الرأي في الاختبار من حيث: صلاحية كل سؤال للقياس، وسلامة الصياغة ومناسبتها لمستوى الطلبة، وكذلك تعديل ما يروونه مناسباً سواء بحذف بعض الأسئلة، أو تغيير صياغة السؤال، أو إضافة أسئلة أخرى. وقد كانت آراء غالبية المحكّمين تؤكد صلاحية الاختبار في قياس ما صُمم لقياسه حيث أقرّوا بسلامة الصياغة اللغوية والأسلوبية لأسئلة الاختبار، وأن الأسئلة في مستوى الطلبة. وقد اقترح أحد المُوجّهين تعديل صياغة أحد الأسئلة، وتمّ ذلك.

ثبات الأداة:

لحساب قيمة ثبات أداة الدراسة طبق الباحثان الاختبار على عينة استطلاعية عشوائية حجمها (30) طالبة من مجتمع الدراسة ومن خارج العينة الأساسية، وذلك في الفصل الدراسي الصيفي (2023/2022)، وتمّ حساب معامل ثبات ألفا كرونباخ لدرجات العينة الاستطلاعية على الاختبار، وقد بلغت قيمته (0.834)، وهي قيمة عالية تدل على ثبات جيد لأداة الدراسة (اختبار الفهم القرائي للنص).

ومن خلال نتائج العينة الاستطلاعية تم الوقوف على أمرين: الأول معاملات السهولة للاختبار، حيث كانت تتراوح بين (0.44 – 0.91)، وبمعامل تمييز حوالي (0.63) وهي معاملات جيدة، تدل على جودة الفقرات الاختبارية. والأمر الثاني الزمن المناسب للإجابة عن الاختبار، حيث أجابت أسرع طالبة على الاختبار في زمن قدره (12) دقيقة، وقدمت الطالبة الأخيرة إجابتها بعد (28) دقيقة، وبحساب المتوسط الحسابي لأسرع طالبة وأبطأ طالبة، تبين أن الزمن المناسب للإجابة على الاختبار هو (20) دقيقة.

أساليب المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن سؤال الدراسة الرئيس والتحقق من صحة الفروض الإحصائية؛ فقد استُخدمت الأساليب الإحصائية الآتية في معالجة البيانات:

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات العينة في القياسين القبلي والبعدي.
- اختبار (ت) لبحث دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين المستقلتين (الضابطة / التجريبية)، والنوع (ذكر / أنثى) في القياس القبلي والبعدي.
- مربع إيتا (η^2) وحجم الأثر (d) لبيان فاعلية البرنامج المقترح في تحسين مستوى الفهم القرائي.

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: عرض نتائج الدراسة:

1- للتحقق من صحة الفرض الأول: لا يوجد فرق دال إحصائي بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية ودرجات طلبة المجموعة الضابطة في مستوى الفهم القرائي في القياس القبلي على اختبار الفهم القرائي للنص. تم استخدام اختبار (ت). وكانت النتائج كما في جدول (3).

جدول 3

اختبار (ت) لبحث الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين في القياس القبلي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	ملاحظات
الضابطة	105	8.45	1.23	192	0.357	0.722	غير دالة
التجريبية	89	8.51	1.09				

يتضح من جدول (3) أنه لا يوجد فرق دال إحصائي بين متوسطي درجات المجموعتين: الضابطة والتجريبية في القياس القبلي في اختبار (الفهم القرائي للنص)، إذ كانت قيمة (ت) = (0.357) فهي بذلك غير دالة إحصائياً عند مستوى (0.05). ومن ثم يُقبل الفرض الأول الذي يقضي بعدم وجود فرق دال إحصائي بين متوسطي درجات المجموعتين في القياس القبلي. وتعد هذه النتيجة مؤشراً جيداً على تكافؤ المجموعتين (التجريبية، والضابطة) في مستوى الفهم القرائي للنص قبل عملية التجريب.

2- للتحقق من صحة الفرض الثاني ونصه: يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية التي درست باستخدام نظرية تريز (TRIZ) ودرجات طلبة المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية في القياس البعدي في اختبار (الفهم القرائي للنص).

تم استخدام اختبار (ت). وتم رصد نتائج ذلك في جدول (4) الآتي:

جدول 4

اختبار (ت) لبحث الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين في القياس البعدي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	ملاحظات
الضابطة	105	8.92	1.21	192	33.706	0.0001	دالة
التجريبية	89	14.73	1.18				

يتضح من جدول (4) وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين: الضابطة والتجريبية في القياس البعدي في اختبار (الفهم القرائي للنص)، إذ كانت قيمة ت (33.706) فهي بذلك دالة إحصائياً عند مستوى (0.05)؛ وأن الفرق لصالح متوسط درجات الطلبة في المجموعة التجريبية، حيث كان متوسط درجات المجموعة التجريبية التي درست باستخدام نظرية تريز (TRIZ) هو (14.73) في حين كان متوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية هو (8.92) درجة.

وفي ضوء ذلك يقبل الباحثان الفرض الثاني كما هو، وهو القائل بوجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي على اختبار (الفهم القرائي للنص)، وأن الفرق لصالح المجموعة التجريبية.

3- للتحقق من صحة الفرض الثالث: لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية في القياس البعدي في اختبار (الفهم القرائي للنص) تبعاً لمتغير النوع؟ تم استخدام اختبار (ت) لبحث دلالة الفرق بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية تبعاً لمتغير النوع (ذكر/أنثى)، وكانت النتائج كما هو موضح في جدول (5) الآتي:

جدول 5

اختبار (ت) لبحث الفروق بين متوسطي درجات الذكور والإناث في القياس البعدي

المجموعة	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	ملاحظات
التجريبية	ذكر	19	14.43	1.92	87	0.915	0.363	غير دالة
	أنثى	70	14.84	1.68				

تشير نتيجة اختبار (ت) في جدول (5) إلى أنه لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات الطلبة في المجموعة التجريبية تبعاً لمتغير النوع (ذكر/أنثى). وذلك تبعاً لقيمة ت (0.915) وهي غير دالة عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.05). ولما كانت النتائج في جدول (4) تكشف عن وجود فرق دال لصالح طلبة

المجموعة التجريبية، بناءً على ذلك يمكن القول بأن التحسّن في مستوى الفهم القرائي للنص لدى طلبة المجموعة التجريبية كان عاملاً لدى الجنسين دون تمييز جنس عن الآخر، وأنّ التغيّر الحادث في مستوى الفهم القرائي يعود لأثر المتغير المستقل المستخدم في التجربة (نظرية تريز (TRIZ) وأن هذا التحسّن لم يتأثر بعامل النوع (ذكر / أنثى).

4- للوقوف على فاعلية البرنامج التدريبي المقترح القائم على نظرية تريز (TRIZ) في تحسين الفهم القرائي للنص لدى طلبة كلية التربية بجامعة الكويت، تم حساب قيمة مربع إيتا (η^2) بدلالة قيمة (ت) ودرجات الحرية الموضحة في جدول (4) السابق. وكانت النتائج كما هو موضح في جدول (6).

جدول 6

قيم مربع إيتا (η^2) وحجم الأثر (D) لبيان فاعلية البرنامج المقترح			
درجة الحرية	قيمة ت	مربع إيتا (η^2)	حجم الأثر (D)
192	33.706	0.8554	4.864

تكشف النتائج في جدول (6) عن فاعلية البرنامج المقترح القائم على نظرية تريز (TRIZ) لتحسين الفهم القرائي لدى طلبة كلية التربية جامعة الكويت. وذلك استناداً إلى قيمة مربع إيتا (η^2) حيث كانت تساوي (0.8554). ومعنى ذلك أنّ نسبة (85.54%) من التحسّن الحادث في مستوى الفهم القرائي لدى طلبة المجموعة التجريبية يعود إلى توظيف مبادئ نظرية تريز (TRIZ) التي تعتمد أسلوب الحل الإبداعي للمشكلات. وبحجم أثر كبير جداً، حيث كانت قيمة حجم الأثر ($d=864.4$). ومعنى ذلك أنّ البرنامج المستخدم في الدراسة الحالية القائم على نظرية تريز (TRIZ) لتحسين الفهم القرائي لدى طلبة كلية التربية كان فعالاً وبدرجة كبيرة في إحداث هذا التحسّن. وبذلك نكون قد وقفنا على فاعلية نظرية تريز (TRIZ)، ونكون بذلك قد أجابنا عن السؤال الرئيس للدراسة الحالية.

ثانياً: مناقشة النتائج:

كشفت النتائج أنه لا يوجد فرق دالّ إحصائي بين متوسطي درجات المجموعتين: الضابطة والتجريبية في القياس القبلي في اختبار (الفهم القرائي للنص)، ومن ثم فقد تحقّق الفرض الأول للدراسة. ومن ذلك تم الاستدلال على تكافؤ المجموعتين: (التجريبية، والضابطة) في مستوى الفهم القرائي للنص قبل عملية التجريب. وبعد قيام الباحث بالبرنامج التدريبي المعد لتحسين الفهم القرائي للنص، وتقديمه لطلبة المجموعة التجريبية اعتماداً على مبادئ نظرية تريز (TRIZ)، في الوقت الذي قُدِّمت فيه المادة العلمية لطلبة المجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة، تمّ إجراء عملية القياس البعدي للمجموعتين.

وقد كشفت النتائج عن وجود فرق دالّ إحصائي بين متوسطي درجات المجموعتين: الضابطة والتجريبية، وكان الفرق لصالح متوسط درجات الطلبة في المجموعة التجريبية، وهو ما يُثبت صحة الفرض الثاني للدراسة الذي يشير إلى وجود فرق دالّ إحصائي لصالح طلبة المجموعة التجريبية التي درست باستخدام نظرية تريز (TRIZ). وللوقوف على أن عملية التحسّن في الفهم القرائي للنص كانت عامةً لأفراد العينة من الجنسين على السواء، فقد تمّ اختبار صحة الفرض الثالث المعني بالفروق بين الجنسين في مستوى الفهم القرائي للنص.

وقد كشفت نتائج التحليل الإحصائي عن عدم وجود فرق دالّ إحصائي في مستوى التحسّن لدى طلبة المجموعة التجريبية (ذكور/ إناث) وهذا يوضح أن التحسّن كان عاملاً للمجموعة التجريبية على اختلاف الجنس.

وبذلك يمكن القول وبشيءٍ من الثقة بأن التحسُّن الحادث في الفهم القرائي للنص لدى طلبة كلية التربية يعود إلى فاعلية توظيف نظرية تريز (TRIZ) في تدريس القراءة، التي كشفت النتائج أنها جاءت بنسبة (85.54%) وبمجم أثر بدرجةٍ كبيرة. وهذا يدفع إلى القول بضرورة اعتماد هذا المدخل التدريسي في تدريس القراءة، وتوفير المتطلبات اللازمة لذلك.

ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أنَّ تطبيق مبادئ نظرية تريز (TRIZ) عند تدريس القراءة قد مكَّن الطلبة من تحسين مهارة الفهم القرائي للنص، حيث تم تدريبهم على استخدام بعض مبادئ نظرية تريز خلال دراستهم في مقرَّر اللغة العربية والاتصال في كلية التربية، وأسهم هذا في تنمية مقدرة الطلبة على التَّفكير الإبداعي، وعلى تحسين فهمهم القرائي، وأتاح الفرصة لهم للاستفادة من استخدام طرق تدريس متنوعة في القراءة والكتابة؛ مما ساعدهم على رفع تحصيلهم العلمي في المقرَّرات الدراسية.

وفي سياق ذلك فقد اتفقت هذه الدِّراسة مع دراسة زيدان (2019)، التي استخدمت فيها بعضاً من مبادئ نظرية تريز؛ للتعرف إلى أثر توظيفها في تحسين الفهم القرائي، لدى الطلاب الذين يعانون من صعوبات في القراءة في إحدى المدارس الخاصة في محافظة رام الله. وقد أظهرت النتائج أن عينة الدِّراسة حققت تقدُّماً ملحوظاً في مستواها الأكاديمي من حيث الفهم القرائي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات العامة لتحصيل الطلاب بين الاختبارين القبلي والبعدي التشخيصي. وهذا يدل على أن هناك تأثيراً كبيراً عند تطبيق مبادئ نظرية تريز (TRIZ) في تحسين الفهم القرائي لدى الطلاب ذوي صعوبات القراءة.

وتتفق نتيجة هذه الدِّراسة مع نتائج الدِّراسات التربوية السابقة، التي تناولت نظرية الحل الإبداعي للمشكلات تريز (TRIZ)، لكونها قاعدة معرفية أساسية تستخدم عديداً من الاستراتيجيات الإبداعية لمعالجة المشكلات، من خلال حث المتعلمين على التَّفكير والتحليل العلمي الدقيق، حيث أظهرت أغلب الدِّراسات التربوية فاعلية هذه النظرية في تنمية مهارات التَّفكير الإبداعي لدى طلبة المدارس والجامعات، وأن المقرَّرات الدراسية ليست كافية وحدها لتحفيز القدرات الإبداعية للطلاب والارتقاء بها، وأظهرت الدِّراسة كذلك فاعلية نظرية تريز في المجال التربوي وفي تدريس اللغة العربية، وتحديدًا الفهم القرائي للنص، حيث ثبتت فاعليتها في تحسين الفهم القرائي لدى الطلبة (زيدان، 2019؛ جاب الله، 2020؛ هنداي، 2021؛ شنيكات، 2021؛ Gao et al, 2022؛ Park, 2023).

التوصيات والمقترحات:

أولاً: التوصيات:

في ضوء نتائج الدِّراسة؛ يوصي الباحثان بالآتي:

1. إقامة دورات تدريبية مكثَّفة لأساتذة جامعة الكويت وتدريبهم على استخدام مبادئ نظرية تريز كطرق تدريس في مقرَّراتهم الدراسية.
2. إضافة مبادئ نظرية تريز ضمن محتوى مقرر تعليم أساليب التَّفكير في كلية التربية بجامعة الكويت.
3. إعادة صياغة مناهج وزارة التربية لجميع المراحل التعليمية ودمج مبادئ واستراتيجيات نظرية تريز مع المناهج الدراسية، أو تدريس مادة مستقلة تحت مسمى "أساليب التَّفكير".
4. إدراج برامج تدريبية لمبادئ نظرية تريز في وزارة التربية، وتدريب المعلمين ورؤساء الأقسام على استخدامها.

5. استخدام أساليب التقويم المبنية على نظرية تريز في تصميم اختبارات لقياس مستوى الفهم القرائي في مناهج وزارة التربية.

ثانيًا: المقترحات: في ضوء ما خلصت إليه الدراسة من نتائج يقترح الباحثان القيام بإجراء دراسات حول:

1. مدى فاعلية مبادئ نظرية تريز في رفع مستوى المهارات الكتابية لطلبة جامعة الكويت.
2. تطوير برامج إعداد الطالب المعلم في كلية التربية في ضوء مبادئ واستراتيجيات نظرية تريز.
3. تطوير توصيف المقررات الدراسية في كلية التربية لتتضمن مبادئ واستراتيجيات نظرية تريز.
4. تطوير المناهج الدراسية في وزارة التربية لدمج مبادئ واستراتيجية نظرية تريز فيها.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- أبو جادو، صالح. (2012). برنامج TRIZ لتنمية التفكير الإبداعي النظرية الشاملة. مركز دي بونو لتعليم مهارات التفكير، عمان.
- البوسعيد، عبد الله. (2023). برنامج قائم على مدخل التعليم المتميز لتنمية مهارات الفهم القرائي للآيات القرآنية والتفكير التأملية لدى طلاب التعليم ما بعد الأساسي بسلطنة عمان. [رسالة دكتوراه غير منشورة]، جامعة المنصورة.
- الزهري، أحمد. (2023). واقع استخدام استراتيجية روبنسون لتحسين مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ومعيقات استخدامها. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، 39(3)، 127-158.
- الشايح، شايح. (2007). أثر استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب المرحلة المتوسطة (دراسة تجريبية). مجلة جامعة صنعاء للعلوم التربوية والنفسية، 4(2)، 75-102.
- الشباب، آلاء وشنيكات، فريال (2021). فاعلية برنامج تدريبي يستند إلى نظرية تريز لتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى معلمي مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز في الأردن. مجلة العلوم التربوية والنفسية، المركز القومي للبحوث، فلسطين، 5(4)، 68-84.
- العبادي، حامد؛ جرادات، يونس. (2015). أثر استخدام الخارطة الذهنية الإلكترونية في تنمية الاستيعاب القرائي في مادة اللغة الإنجليزية لدى طلاب الصف التاسع الأساسي. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 11(4)، 469-480.
- جاء الله، عبد الحميد. (2020). فاعلية برنامج مقترح في الجغرافيا قائم على نظرية تريز لتنمية مهارات التعليم والعمل في القرن الحادي والعشرين لدى طلاب الصف الأول الثانوي. مجلة كلية التربية في العلوم التربوية، جامعة عين شمس، 44(2)، 87-136.
- جروان، فتحي. (2012). برنامج TRIZ لتنمية التفكير الإبداعي: النظرة الشاملة. مركز ديونو لتعليم التفكير، عمان.
- زيدان، أسامة. (2019). أثر توظيف بعض مبادئ نظرية الحل الإبداعي للمشكلات تريز (TRIZ) في رفع مستوى الفهم القرائي لدى الطلبة ذوي صعوبات القراءة. [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة بيرزيت.

عرقاوي، إيناس. (2008). أثر أسلوبي التعلم التعاوني والتنافسي في التحصيل الدراسي والاحتفاظ بمهارات الفهم القرائي للشعر العربي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي. [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة النجاح الوطنية، نابلس.

عسيري، منال علي. (2022). فاعلية استخدام المنصات الرقمية التعليمية في تنمية الفهم القرائي باللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف الأول الثانوي بمدينة جدة. *المجلة العربية للتربية النوعية*، 6(23)، 498-471.

كحول، شفيقة. (2023). الفهم القرائي لدى المتعلمين ذوي صعوبات التعلم: دراسة ميدانية في ضوء آراء أساتذة المرحلة الابتدائية، *المجلة العلمية للتربية الخاصة* جامعة محمد خيضر، 5(1)، 98-73.

هلال، رانيا. (2007). فعالية برنامج باستخدام التعلم التبادلي في مستويات الفهم القرائي ومهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي. [رسالة دكتوراه غير منشورة]، جامعة القاهرة.

هنداوي، عماد. (2021). تصور مقترح لبرنامج تدريب معلمي العلوم على استخدام بعض استراتيجيات نظرية تريز TRIZ للحلول الإبداعية للمشكلات أثناء تدريس العلوم. *المجلة التربوية، كلية التربية جامعة سوهاج*، 3(87)، 1408 - 1355.

ثانياً: المراجع الإنجليزية:

Aboufotouh, M. (2023). A proposed ESP training program based on Herringbone and Vlogs for developing management sciences students' reading comprehension and speaking skills. *International Journal of Research in Educational Sciences*. 6(2), Estonia.

Abu Jado, Saleh. (2012). *TRIZ program for the development of comprehensive theoretical creative thinking* (in Arabic). Yebono Center for Teaching Thinking Skills, Amman.

Al-Abadi, Hamid; Jaradat, Younis. (2015). *The effect of using electronic mind maps in developing reading comprehension in the English language subject for ninth grade students* (in Arabic). *Jordanian Journal of Educational Sciences*, 11(4), 469-480.

Al-Busaidi, Abdullah. (2023). *A program based on the differentiated education approach to develop the skills of reading comprehension of Quranic verses and reflective thinking among post-basic education students in the Sultanate of Oman* (in Arabic). [Unpublished doctoral dissertation], Faculty of Education, Mansoura University.

alcohol, Shafiq. (2023). *Reading comprehension among learners with learning difficulties: A field study in light of the opinions of primary school teachers* (in Arabic). *Scientific Journal of Special Education*, Muhammad Khaydir University, 5(1), 73-98.

Al-Shayyab, Alaa and Shanikat, Faryal (2021). *The effectiveness of a training program based on TRIZ theory to develop creative thinking skills among teachers of King Abdullah II Schools of Excellence in Jordan* (in Arabic). *Journal of Educational and Psychological Sciences*, National Research Center, Palestine, 5(4), 68-84.

Al-Zahrani, Ahmed. (2023). *The reality of using Robinson's strategy to improve reading comprehension skills among students with learning difficulties and the obstacles to its use* (in Arabic). *Journal of the Faculty of Education*, Assiut University, 39(3), P. 2, 127-158.

- Apte, P.R & Mann, D. L. (2001). *Taguchi and TRIZ: Comparisons and Opportunities*. retrieved June 1, 2002, from: <http://triz-journal.com/archivres/2001/11/c/index.htm>.
- Asiri, Manal Ali. (2022). *The effectiveness of using educational digital platforms in developing reading comprehension in English among female first-year secondary school students in Jeddah* (in Arabic). *Arab Journal of Specific Education*, 6(23), 471-498.
- Dunn, I. (2021). using Elements of a Screenplay to Promote Visualization and Increase Reading Comprehension in Secondary Students with High Incidence Disabilities. *Reading & Writing Quarterly*, 37(5). London.
- Gao, G., Xiao, K, Jia, Y. & Wang, H.(2022). Improving Students' Problem-Solving Ability through the 'Information System Security' Project Guided by the Theory of Inventive Problem Solving (TIPS). *Innovations in Education and Teaching International*, 59(6), UK.
- Hilal, Rania. (2007). *The effectiveness of a program using reciprocal learning on the levels of reading comprehension and critical thinking skills among students in the second cycle of basic education* (in Arabic). [Unpublished doctoral dissertation], Institute of Educational Studies, Cairo University.
- Hindawi, Imad. (2021). A proposed scenario for a training program for science teachers to use some strategies of TRIZ theory for creative solutions to problems while teaching science (in Arabic). *Educational Journal, Faculty of Education, Sohag University*, (87), p. 3, 1355-1408.
- Irqawi, Enas. (2008). *The effect of cooperative and competitive learning methods on academic achievement and retention of reading comprehension skills for Arabic poetry among tenth grade students* (in Arabic). [Unpublished Master's Thesis], College of Graduate Studies, An-Najah National University, Nablus.
- Jaballah, Abdul Hamid. (2020). *The effectiveness of a proposed program in geography based on TRIZ theory for developing educational and work skills in the twenty-first century among first-year secondary school students* (in Arabic). *Journal of the Faculty of Education in Educational Sciences, Ain Shams University*, 44(2), 87-136.
- Jarwan, Fathi. (2012). *TRIZ program for developing creative thinking: a comprehensive overview* (in Arabic). Debono Center for Teaching Thinking, Amman.
- Lu, P., Schroeder, S., Burris, S., Rayfield, J. & Baker, M. (2022). The Effectiveness of a Metacognitive Strategy during the Reading Process on Cognitive Allocation and Subject Matter Retention. *Journal of Agricultural Education*, 36(2), USA.
- Park, S. (2023). Testing the Effects of a TRIZ Invention Instruction Program on Creativity Beliefs, Creativity, and Invention Teaching Self-Efficacy. *Education and Information Technologies*, 28(10), South Korra.
- Savransky, S. D. (1999). Lesson 4 Contradictions. *TRIZ Journal*. No: 11
- Savransky, S. D. (2000). *Engineering of creativity: Introduction to TRIZ methodology of Inventive Problem Solving*. Baco Ranton, Florida: CRC press LLC.
- Shaya, Shaya. (2007). *The effect of cooperative learning strategy on developing reading comprehension skills among middle school students (an experimental study)* (in Arabic). *Sana'a University Journal of Educational and Psychological Sciences*, 4(2), 75-102.
- Zidane, Osama. (2019). *The effect of employing some principles of the theory of creative problem solving (TRIZ) in raising the level of reading comprehension*

among students with reading difficulties (in Arabic). [Unpublished Master's Thesis], Faculty of Graduate Studies, Birzeit University, Palestine.

الكفاءة الاجتماعية وعلاقتها بالأمن النفسي لدى عينة من التلميذات الصم وضعيفات السمع

وعد بنت علي الجميعي

أستاذ التربية الخاصة المساعد

كلية التربية - جامعة جدة

المستخلص: هدف البحث الحالي تحديد نوع العلاقة بين الكفاءة الاجتماعية والأمن النفسي لدى عينة من التلميذات الصم وضعيفات السمع. وتم تطبيقه على عينة عشوائية بلغ قوامها (63) تلميذة، باستخدام المنهج الوصفي الارتباطي. وكشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة (طردية) لمقياس الكفاءة الاجتماعية وبين أبعاد مقياس الأمن النفسي، كما حصل مستوى الكفاءة الاجتماعية لدى التلميذات الصم وضعيفات السمع على درجة (مرتفعة). وعلى مستوى الأبعاد الفرعية، جاء بُعد التعاون في المرتبة الأولى، يليه بُعد ضبط النفس، ومن ثم بُعد مهارة الاتصال، وحصل بُعد تقدير الذات على المرتبة الأخيرة. وعلى صعيد الأمن النفسي لدى التلميذات الصم وضعيفات السمع، حصل بُعد الأمن النفسي الذاتي الداخلي على درجة مرتفعة وبمتوسط حسابي أعلى من بُعد الأمن النفسي الخارجي. كما كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءة الاجتماعية تُعزى لدرجة فقدان السمع بين (المتوسط، والشديد، والشديد جداً)، وجاءت لصالح فقدان السمع الشديد والشديد جداً، مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية للأمن النفسي لدرجة فقدان السمع بين (المتوسط، والشديد، والشديد جداً)، وجاءت لصالح فقدان السمع الشديد، والشديد جداً. وأوصت الباحثة بعقد دورات إرشادية للتلميذات الصم وضعيفات السمع؛ بهدف تزويدهن بالفنيات التي تساهم برفع الكفاءة الاجتماعية وتساهم في تحقيق الحد الأعلى من مشاعر الأمن النفسي.

الكلمات المفتاحية: الكفاءة الاجتماعية - الأمن النفسي - ضعيفات السمع - الصم.

Social Competence and its Relationship to Psychological Security in a Sample of Deaf and Hard of Hearing Female Students

Waad Ali Aljumayi

Assistant Professor Special Education Department

Faculty of Education - Jeddah University

Abstract: The research aimed to determine the type of relationship between social competence and psychological security in deaf and hard of hearing female students. The sample (n = 63) was randomly selected, using the descriptive correlational approach. The results revealed the existence of a positive, direct, correlational relationship between the dimensions of the social competence scale and the dimensions of the psychological security scale. Moreover, the social competence level obtained a high degree. Concerning sub-dimensions, the cooperative dimension ranked first, followed by self-control dimension, and then communication skill dimension. The self-esteem dimension ranked last. As for psychological security, the internal psychological security dimension obtained a high degree, with a higher arithmetic mean, than the external psychological security dimension. The results also revealed the presence of statistically significant differences in social competence attributed to the degree of hearing loss between (moderate, severe, and very severe), which came in favour of severe and very severe hearing loss. There are statistically significant differences for psychological security in the degree of hearing loss between (in the three degrees), which also came in favor of severe and very severe hearing loss. The study recommended holding counselling courses for students with the aim of providing them with the techniques that may contribute to raising their social efficiency and achieving the highest levels of security feelings.

Keywords: social competence – psychological security – hard of hearing female students – deaf female students

المقدمة:

تشكّل دراسة الشخصية بجوانبها المتعدّدة أهمية بالغة في ميدان علم النفس الإيجابي والاجتماعي، حيث إنّ الكفاءة الاجتماعية والأمن النفسي يُشكّلان في أبعادهما قطاعاً واسعاً من شخصية التلميذ؛ لكونهما يؤثّران بالإدراك والسلوك، ويرتبطان بصورة واضحة بالإنتاجية والتفاؤل والتوقّع بالتّواتج الإيجابية والاستبشار بالمستقبل، إضافة إلى اقتراحهما بالإحساس بالقدرة والفاعلية الشخصية (البنّا والحفناوي، 2022).

من هذا المنطلق، حظيت الكفاءة الاجتماعية باهتمام كبير من الباحثين في العقدين الماضيين؛ نظراً لأهميتها على الصّعيد الشخصي والنّفسي والبيئات التعليمية. وتظهر أهمية الكفاءة الاجتماعية في الوظائف التي يقوم بها الفرد، حيث إنّها من أهم مكونات الصّحة النّفسية، فالشخص ذو الكفاءة الاجتماعية ينجح عادةً في اختيار المهارات المناسبة لكل موقف، ويستخدمها بطرق تؤدي إلى نواتج إيجابية (سالم، 2017). وتعدّ الكفاءة الاجتماعية مظلة لجميع المهارات الاجتماعية التي يحتاجها الفرد لضمان نجاح علاقاته الاجتماعية، وقدرته على انتقاء المهارات الملائمة وفقاً للسياق الاجتماعي الذي هو بصدده، وتوظيفها بطرق تؤدي إلى عوائد إيجابية (الراشدي، 2019). ويميل الأفراد الصم وضعاف السمع إلى تجنّب مواقف التفاعل الاجتماعي، وكذلك يميلون إلى العزلة وعدم التفاعل مع الآخرين؛ وذلك لإحساسهم بعدم قدراتهم على مشاركة الآخرين أو الانتماء للجماعة (سالم، ٢٠٧). وهذا ما أكّدته دراسة علي وآخرون (2015) من حيث وجود ارتباط موجب بين الكفاءة الاجتماعية والعزلة الاجتماعية لدى الأفراد الصم.

وعلى الصّعيد الآخر، يُعدّ الأمن النّفسي حاجةً ضرورية ومطلباً أساسياً لأي فرد لتحقيق الاستقرار والطمأنينة في جميع مواقف حياته التي يتفاعل فيها مع نفسه، وأسرته، ومجتمعه، حيث أكد "Maslow" (1972)، أهميتها وأشار إليها بال قاعدة الثانية في التسلسل الهرمي للحاجات، وتتوافر من خلال سيادة القانون والنظام والاستقرار، مع بيئة خالية من الخطر والتهديد، التي تُعدّ من أولى الدوافع النّفسية الاجتماعية التي تحرك السلوك الإنساني وتوجهه نحو غايته (عبد، 2017). فعندما يشعر الفرد بالتهديد أو القلق تتولّد لديه مشاعر عدم الرضا عن الحياة (Afolabi & Balogun, 2017). ويصبح أمنه مُهدّداً إذا ما تعرض إلى ضغوط نفسية واجتماعية في أي مرحلة من مراحل حياته (شاهين وسمحان، 2021).

لذا يتضح أنّ الأفراد الصم في مرحلة المراهقة يكونون في أمس الحاجة إلى الشعور بالأمن النّفسي في ظل عالمهم الصّامت الذي يعيشون فيه، حيث يُعاملون بأنهم أشخاص غرباء يتمّ عزلهم عن الآخرين، ويشعرون بأنهم مُهدّدون من قبل العالم الآخر الذي يجعلهم يترجمون هذا الشعور إلى سلوكيات عدوانية (عبد، ٢٠٢٨). وهذا ما أكّده سويد وآخرون (2023) من حيث أن مستوى الأمن النّفسي لدى الأفراد الصم وضعاف السمع كان منخفضاً.

ومن الجدير بالذكر أنّ أساليب التنشئة الاجتماعية المتبعة من قبل الوالدين مع أبنائهم من الصم وضعاف السمع عامل رئيس في تشكيل البنية التحتية للكفاءة الاجتماعية؛ وقد تقوّدتهم تلك التنشئة إلى عدم الوصول إلى النضج الاجتماعي وقد يرجع ذلك إلى معاملة الآخرين لهم، والمسمّيات التي يطلقونها عليهم؛ مما يؤدي إلى تكوين مفهوم سلبي عن ذواتهم (عبد الواحد، 2020). ويظهر جلياً بميلهم للتعامل مع أقرانهم من ذوي الإعاقة نفسها؛ بسبب حاجتهم لهذا التفاعل والشعور بالقبول من قبل الآخرين، وبخاصة إذا لم يتمكنوا من التفاعل مع الأشخاص السامعين (موسى، 2012).

وفي السياق ذاته، أظهرت الأدبيات التربوية أنَّ الدَّعم الانفعالي من العائلة، وإشباع الحاجات الفسيولوجية، والانفتاح على الخبرة والدِّكاء الانفعالي عوامل مهمة تزيد من مشاعر الأمن النفسي (Taormina & Sun, 2015). وهنا يكمن دور الأسرة المحيطة التي تمثل العنصر الفاعل للإطار الاجتماعي والأمن النفسي لأفرادها، وخاصةً للفرد الذي يعاني من تحديات تواجهه في حياته، فمن خلال النمو السليم، يتولد لدى الفرد الشعور بالانتماء إلى بيئته ويتقبل ذاته؛ ليتم هذا النمو بعيداً كل البعد عن الألم والخوف (عبد الواحد، 2020).

مشكلة البحث:

يُعَدُّ الصَّم وضعفُ السَّمع من الإعاقات المعقَّدة في حالة الإصابة بها منذ الطفولة المبكرة؛ لارتباطها الوثيق بالغة حيث تحدُّ من قدرات الفرد على اكتساب المهارات اللغوية والكلامية، وتجعله غير قادر على التعبير عمّا يجول بداخله؛ مما يؤثر سلبياً على النمو الانفعالي والاجتماعي، ويؤدي به للعيش في عزلة تامة لعدم قدرته على التواصل مع الآخرين، والميل إلى الانسحاب من المواقف الاجتماعية، والتوقع على نفسه وعلى من بمائله؛ بالتالي فإن أي قصور في حاسة السَّمع يخلّف أثراً سلبياً على الفرد وعلى مجالات الشخصية بشكل عام (الدرملي، 2024).

وقد ركّزت عديد من الدراسات العلمية على أهمية الكفاءة الاجتماعية للتلاميذ الصم وضعاف السمع مقارنةً بأقرانهم السامعين، وعلاقتها بمتغيرات متنوعة كالعزلة الاجتماعية، والتفكير الإيجابي، والحيوية الذاتية، ومنها دراسة (البنّا والحفناوي، 2022؛ عبد الرحمن، 2020؛ عبدالله وآخرون، 2012؛ عسكر، 2022؛ علي وآخرون، 2015). وعلى صعيد الأمن النفسي، فأهميته لا تقل عن الكفاءة الاجتماعية؛ لارتباطهما الوثيق ببعضهما البعض، وغيابه يؤلّد مجموعة من التأثيرات السلبية على تقدير الفرد لذاته، وفقدان الشعور بالطمأنينة والاستقرار؛ مما يسهم في زيادة شعوره بالعجز، والقصور والاختلاف عن الآخرين، ويؤثر على صحته النفسية وتكيفه الشخصي والاجتماعي، وبالتالي على سلوكه الاجتماعي ومنها دراسة (جراد وآخرون، 2023؛ الحداد، 2020؛ رويبي، 2020؛ سويد وآخرون، 2023؛ موسى، 2012؛ AlJamal et al., 2020; Fakhrou et al., 2020).

وأكد موسى (2012) أهمية التوافق النفسي والاجتماعي للصم وعلاقته بالتحصيل الدراسي، حيث ذكر أن الأطفال الصم يتمتعون بتوافق نفسي واجتماعي جيد، بالإضافة إلى وجود علاقة إيجابية بين درجات التوافق النفسي والاجتماعي، ودرجات التحصيل الدراسي. وذكرت محمود (٢٠١٤) أنه يمكن التنبؤ بالأمن النفسي في ضوء متغير الكفاءة الاجتماعية، وكلما ارتفع الأمن النفسي للطلبة ارتفع مستوى الكفاءة الاجتماعية لديهم.

وعند مراجعة الأدب العلمي السابق، لوحظ أنه لم يتم التطرُّق لنوع العلاقة القائمة بين الكفاءة الاجتماعية والأمن النفسي للأفراد الصم وضعاف السمع؛ والذي يُعَدُّ مؤشراً مهماً للمهارات الاجتماعية النابعة من مشاعر الطمأنينة والاستقرار النفسي. وعلى الصعيد الميداني، ووفقاً لطبيعة عمل الباحثة والتخصُّص العلمي والزيارات الميدانية، وتمكين التلاميذ ذوي الإعاقة؛ لوحظ قصور واضح في امتلاك التلميذات الصم وضعيفات السمع لمهارات الكفاءة الاجتماعية التي تعبر عن الافتقار لحاجة نفسية مرتبطة بمشاعر الأمان والاستقرار النفسي. من هنا ظهر الإحساسُ بمشكلة البحث، حيث تتلخص مشكلة البحث من خلال الإجابة عن التساؤلات الآتية:

1- ما مستوى الكفاءة الاجتماعية لدى عينة من التلميذات الصم وضعيفات السمع؟

2- ما مستوى الأمن النفسي لدى عينة من التلميذات الصم وضعيفات السمع؟

3- هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الكفاءة الاجتماعية والأمن النفسي لدى عينة من التلميذات الصم وضعيفات السمع؟

4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية للكفاءة الاجتماعية والأمن النفسي لدى عينة من التلميذات الصم وضعيفات السمع تُعزى لمتغير درجة فقدان السمع؟

أهداف البحث:

- 1- تعرف درجة الكفاءة الاجتماعية لدى عينة من التلميذات الصم وضعيفات السمع.
- 2- تحديد مستوى الأمن النفسي لدى عينة من التلميذات الصم وضعيفات السمع.
- 3- الكشف عن العلاقة الارتباطية بين الكفاءة الاجتماعية والأمن النفسي لدى عينة من التلميذات الصم وضعيفات السمع.
- 4- التحقق من دلالة الفروق الإحصائية للكفاءة الاجتماعية والأمن النفسي للتلميذات الصم وضعيفات السمع في ضوء متغير درجة فقدان السمع (بسيط، متوسط، شديد، شديد جداً).

أهمية البحث النظرية والتطبيقية:

تكمن أهمية البحث الحالي بتقديم إطار نظري شمولي حول مفهومي الكفاءة الاجتماعية والأمن النفسي والعلاقة بينهما؛ بهدف الارتقاء بإدراك التلميذات الصم وضعيفات السمع، وتوجيه الانتباه لدوائهن على الصعيد النفسي والشخصي والاجتماعي والمعرفي. عدا عن ذلك، يعد هذا البحث الأول في البيئة السعودية -على حد علم الباحثة- الذي تناول العلاقة بين كلٍ من الكفاءة الاجتماعية والأمن النفسي لفئة ذوي الإعاقة السمعية، والتي تقود إلى نتائج يمكن الاستفادة منها في صياغة برامج تدريبية؛ بهدف تحسين وعي التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية لتطوير مهاراتهم بمجال: الكفاءة الاجتماعية، والأمن النفسي، وتمكينهم على الصعيد الشخصي والاجتماعي. إضافة لما سبق، يُشكل البحث محاولة متواضعة لسد النقص العلمي في المكتبة العربية بشكل عام والوطنية بشكل خاص، كما يضيف للمكتبة العربية أداتي قياس مُطوّرتين (من إعداد الباحثة) تتوافقان مع البيئة السعودية لقياس الكفاءة الاجتماعية والأمن النفسي بخصائصها السيكمترية.

مصطلحات البحث:

الكفاءة الاجتماعية Social Competence:

يعرفها جونز وآخرون (2017) Jones et al. بأنها: المهارات الاجتماعية والانفعالية والسلوكية والشخصية المطلوبة للنجاح في المدرسة، مكان العمل، العلاقات، والحياة العملية. في حين يعرفها إلياس (2019) Elias بأنها: الكفاءات التي تشكل الأساس للتفاعل البشري.

إجرائياً: استجابة المفحوصات على مقياس الكفاءة الاجتماعية المعد من قبل الباحثة.

الأمن النفسي Psychological security:

يُعبر عن شعور الفرد بالطمأنينة النفسية، من خلال شعوره بالكفاءة والثقة بالنفس، والرضا عن الذات وتقبلها والقناعة بإشباع القدر الكافي من الحاجات العضوية والنفسية المختلفة، والتحرر من الآلام النفسية، بالتوافق مع الذات والبيئة المحيطة، وتحقيق مقدار من سكينه النفس عند تعرضها للآزمات ومواجهتها" (ابريعم، 2019).

إجرائيًا: استجابة المفحوصات على مقياس الأمن النفسي المعد من قبل الباحثة.

الصم Deaf:

يعرفهم مورس (2006) Moors بأنهم: "الأفراد الذين يتراوح الفقد السمعى لديهم بين (٧٠) ديسبل وأكثر ويعيق هذا الفقد الأصم من فهم الكلام من خلال الأذن وحدها سواء باستعمال السماعه الطبية أم بدونها.

إجرائيًا: الطالبات الملتحقات بمعاهد الأمل للصم بالمرحلة الثانوية في مدينة جدة، ودرجة الفقد السمعى لديهن (٧٠) ديسبل أو أكثر، يواجهن صعوبة في فهم الكلام، وتكون لغة الإشارة هي طريقة التواصل الأساسية لديهن.

ضعاف السمع hard of hearing:

يعرفهم مورس (2006) Moors بأنهم: "الأفراد الذين يتراوح الفقد السمعى لديهم بين (٣٥-٦٥) ديسبل؛ مما يُسبب لهم صعوبة في فهم الكلام من خلال الأذن وحدها باستعمال أو بدون استعمال السماعه الطبية".

إجرائيًا: الطالبات الملتحقات ببرامج ضعاف السمع بالمرحلة الثانوية في مدينة جدة، ويواجهن صعوبة في فهم الكلام باستخدام حاسة السمع فقط، ويستخدمن التواصل الشفهي بوصفه طريقة للتواصل داخل البيئة الصفية.

محددات البحث:

الحدود الموضوعية: سعى البحث الحالي إلى تعرّف العلاقة الارتباطية بين الكفاءة الاجتماعية والأمن النفسي من وجهة نظر التلميذات (الصم، ضعاف السمع).

الحدود البشرية: اقتصر البحث على عينة من التلميذات (الصم، ضعاف السمع).

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (1445هـ / 2023م).

الحدود المكانية: معهد الأمل للصم، وبرامج ضعاف السمع للمرحلة الثانوية بمدينة جدة.

أدبيات البحث

الكفاءة الاجتماعية:

تُعبّر الكفاءة الاجتماعية عن سمة من سمات الشخصية، ومظهر من مظاهر القوة الاجتماعية؛ لتشكّل بدورها دافعًا داخليًا يُولّد الرغبة في تأكيد الذات من خلال التأثير بالآخرين، والشعور بالتميّز والفرادة (Shujja & Malik, 2011). والكفاءة الاجتماعية مفهوم مُتعدّد الأوجه، ونظام مُعقّد من المعرفة والدوافع والقدرات والمهارات والخبرة الاجتماعية (Babosik, 2008)، التي تمكّن الفرد من أداء السلوك الاجتماعي المطلوب، وتثري علاقاته الاجتماعية، وتُحدث آثارًا مرغوبًا فيها لديه.

وتُقسّم الكفاءة الاجتماعية لذوي الإعاقة إلى ثلاثة مكوّنات، أولها القدرة على وضع أهداف طويلة المدى، وثانيها القدرة على العمل مع الآخرين، ثم القدرة على إدارة المشاعر، التي تمثل جانباً أساسياً في النمو الاجتماعي السليم في مرحلة الطفولة المتأخرة التي تتصف باتساع عالم الفرد، وعلاقاته الاجتماعية مع أقرانه، والمحيطين به. فالسلوك الاجتماعي في هذه المرحلة يرتبط بالتنشئة الاجتماعية التي تُشكّل شخصيته، وتكسبه المهارات المعرفية، والوجدانية، والاجتماعية اللازمة لإعداده للمستقبل (Ekeh & Oladayo, 2015). وتضمّ الكفاءة الاجتماعية للصم وضعاف السمع خمسة عناصر رئيسية، تتمثل بالقدرة على تأكيد الذات، والإفصاح عنها، ومشاركة الآخرين في نشاطات اجتماعية، وإظهار الاهتمام بالآخرين، وفهم منظور الشخص الآخر (Lukomski, 2007).

وفي السبيل إلى ذلك، تنبثق أهمية الكفاءة الاجتماعية من كونها عاملاً أساسياً لسعادة الراشدين في عديد من ميادين حياتهم، ويمتاز الأفراد ذوو الكفاءة الاجتماعية بأنهم الأقل عرضةً للاكتئاب والعدوان والقلق والسلوكيات المضادة للمجتمع، وهم الأكثر رضا عن حياتهم، حيث تكون علاقاتهم بوالديهم قوية (Smart & Sanson, 2000). بالمقابل يواجه المراهقون الصمّ ضغوطاً أكثر من عاديي السمع؛ لصعوبات الاتصال والحصول على المعلومات، ومنها المعلومات التي تتعلق بالتفاعل الاجتماعي، وهوياتهم الشخصية (Brice & Strauss, 2016).

بالتالي، يعاني التلاميذ الصم وضعاف السمع من مشكلات عديدة على الصعيد التكيفي في نموهم الاجتماعي، ومن مظاهرها الميل إلى العزلة والانسحاب من المواقف التي يلتقون فيها بالسامعين الذين لا يستخدمون لغة الإشارة، مع تجنّب المواقف التي تؤدي إلى التفاعل الاجتماعي (Chia-fen, 2013).

الأمن النفسي:

تعدّ حاجة الفرد للأمن النفسي من أهم الحاجات اللازمة للنمو السوي والصحة النفسية؛ وترتبط ارتباطاً وثيقاً بغريزة البقاء والشعور بالطمأنينة والأمان، وتتضمن الحاجة للأمن النفسي شعور الفرد بأنه يعيش في بيئة صديقة مشبعة للحاجات، وأن الآخرين يحبونه ويحترمونه ويتقبلونه داخل الجماعة (الخالدي والحسيني، ٢٠٢٢). ويؤكد كل من تاورمينا وسن (Taormina and Sun, 2015) أن الأفراد الذين يشعرون بالأمن النفسي يمتلكون إدراكاً عالياً وثقةً بالنفس ويشعرون بالقلق بدرجة قليلة، ويميلون لأن يكونوا أكثر اجتماعية وانغماساً بنشاط في علاقاتهم مع الآخرين، ولا يشعرون بالعزلة أو القلق أو العدائية أو التشاؤم، ولديهم مستوى عالٍ من مشاعر الرضا عن حياتهم.

بناءً على ما سبق، يُعدّ الأمن النفسي من أهم الأمور في بناء الشخصية الإنسانية، فالشعور بالأمن النفسي شرطٌ أساسي لتحقيق المستوى المطلوب من الصحة النفسية، كما أنّه الوجه الآخر للشعور بالنقص وضعف مستوى توكيد الذات والثقة بالنفس والشعور بالكراهية، حيث ينشأ الشعور بالأمن النفسي نتيجة تفاعل الفرد مع البيئة المحيطة من خلال الخبرات التي يمر بها والعوامل البيئية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية التي تؤثر بالفرد وحياته (السفاسفة، ٢٠٢٠). من هذا المنطلق، فإنّ تحقيق الأمن النفسي على المستوى الشعوري عملية معقّدة يلجأ إليها الفرد من خلال ميكانزمات التفكير والانفعال، للتعامل مع المخاوف أو الشعور بالفشل (Schneier, 2008). وبالتالي، يؤثّر انعدام الأمن النفسي على الصحة النفسية في جميع مراحل الحياة؛ لأن الحرمان من الأمن يعني تهديداً خطيراً لإشباع الحاجات الضرورية، فيشبعها بقلق الحرمان الذي يُنمّي فيه سمات التوافق السيئ التي من أهمها سمات القلق والعداوة والشعور بالذنب، بالإضافة إلى تأثيره على الأداء الوظيفي وتحقيق الذات والنمو بصفة عامة (الغامدي، ٢٠١٦).

ولا يختلف اثنان على أنَّ التَّنشئة الأسرية القائمة على الحماية الزائدة لأبنائهم من الصم وضعاف السمع تؤدي دوراً في النمو الاجتماعي والأمن النفسي، حيث إنَّ الحماية الزائدة تخلف فرداً اعتمادياً ومفتقراً لمهارات التواصل الاجتماعي الذي يرجع مرده إلى تأثير الإعاقة، فيلجئون للانسحاب الاجتماعي (عبد الواحد، 2020). وأكد عبده (٢٠١٧) أنَّ الحاجة إلى الأمن النفسي من أهم الحاجات الوجدانية التي يحتاجها الأصم وضعيف السمع ويسعى إلى إشباعها في ظل عالمه الصامت الذي يُعامل فيه بوصفه شخصاً غريباً يتم عزله عن الآخرين؛ الأمر الذي يجعله يترجم هذا الشعور إلى سلوكيات عدوانية تجاه الآخرين. وعلى الصعيد المدرسي، أظهرت نتائج دراسة جالاجر وآخرين (Gallagher et al. 2020) أنَّ الأشخاص ذوي الإعاقة السمعية في إيرلندا أكثر عرضةً لمزيد من نوبات التسلُّط في المدرسة، ولديهم وجهات نظر سلبية أكثر حول المدرسة من أقرانهم، وارتبط تشخيص الإعاقة بزيادة احتمالات انخفاض درجات مفهوم الذات.

بالتالي، فإن افتقار التلاميذ الصم وضعاف السمع للكفاءة الاجتماعية التي تمثل مجموعة من المهارات التي تُسهّم بالقبول الاجتماعي للطلبة، من خلال تشكيل علاقات داعمة ناجحة ومستمرة، وفهم للبيئة الاجتماعية المحيطة، وتنمية المهارات القائمة على التنظيم السلوكي والانفعالي؛ قد يرجع مرده لمستوى الأمن النفسي الذي يشعر به التلاميذ الصم وضعاف السمع (الحداد، 2020).

الدِّراسات السابقة ذات العلاقة ببُعد الكفاءة الاجتماعية:

ركّزت دراسة عبد الله وآخرون (2012) على قياس الكفاءة الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية من ضعاف السمع، للمقارنة بين الجنسين، والتي أجريت على عينة بلغ قوامها (37) طالباً وطالبة تراوحت أعمارهم ما بين (12-15) عاماً، من ضعاف السمع البسيط الذين يستخدمون مُعينات سمعية ولغة الشفاه. وأسفرت النتائج عن عدم وجود فروقٍ تُعزى للجنس على مقياس الكفاءة الاجتماعية ككل وفي كل أبعاده.

وهدفت دراسة علي وآخرون (2015) إلى الكشف عن الكفاءة الاجتماعية وعلاقتها بالعزلة الاجتماعية لدى الصم وقد أُجريت على عينة بلغ قوامها (50) فرداً من الصم من الجنسين، تراوحت أعمارهم ما بين (14-17) سنة، ودرجة ذكائهم ما بين (90-110) درجة. وأسفرت النتائج عن وجود ارتباطٍ موجب بين الكفاءة الاجتماعية والعزلة الاجتماعية لدى الصم، مع وجود فروق في الكفاءة الاجتماعية وفقاً لمتغير الجنس وجاء لصالح الإناث، وفروق في العزلة الاجتماعية جاءت لصالح الذكور.

أمّا دراسة سالم (٢٠١٧) فقد هدفت التعرف إلى الكفاءة الاجتماعية وعلاقتها بالصمود الأكاديمي لدى الطلاب الصم وضعاف السمع. تكوّنت عينة البحث من (٨٠) طالباً وطالبة من الصم وضعاف السمع بقسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود. خلصت نتائج الدِّراسة إلى وجود فروقٍ دالةٍ إحصائياً بين الطلاب الصم وضعاف السمع على مقياس الكفاءة الاجتماعية حسب متغير شدة الإعاقة (صم، ضعاف سمع) وذلك لصالح الطلاب الصم، وعدم وجود فروقٍ دالةٍ إحصائياً بين متوسط درجات الطلاب الصم وضعاف السمع على جميع أبعاد مقياس الكفاءة الاجتماعية يُعزى لمتغير طرق التواصل، والمعدّل التراكمي.

وسعت دراسة عبد الرحمن (2020) إلى تعرف مدى تباين الكفاءة الاجتماعية - بوصفها مُحدِّداً سيكولوجياً للتلاميذ ضعاف السمع، بتباين كلٍّ من (النوع، والمستوى الاقتصادي والاجتماعي)، فضلاً عن قدرة الكفاءة الاجتماعية على التنبؤ بتمكين الذات للتلاميذ ضعاف السمع. حيث أُجريت على عينة بلغ قوامها (27) طفلاً تراوحت أعمارهم

بين (12-13) عامًا. وأشارت النتائج إلى وجود تأثير للكفاءة الاجتماعية بوصفها مُحدِّدًا سيكولوجيًا لضعاف السمع، وعدم وجود فروق للكفاءة الاجتماعية بوصفها مُحدِّدًا سيكولوجيًا وفقًا لمتغيري (النوع، والمستوى الاقتصادي والاجتماعي) لضعاف السمع على مقياس الكفاءة الاجتماعية.

كما قام عسكر (2022) بدراسة هدفت تعرّف مستوى التفكير الإيجابي لدى عينة من المراهقين الصم، والعلاقة بين التفكير الإيجابي والكفاءة الاجتماعية وطيب الحياة. تمّ تطبيقها على عينة بلغ قوامها (139) طالبًا وطالبة بمدارس الأمل للصم وضعاف السمع. وأسفرت عن انخفاض مستوى التفكير الإيجابي، مع وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التفكير الإيجابي والدرجة الكلية للكفاءة الاجتماعية، مع وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التفكير الإيجابي وطيب الحياة، إضافة لما سبق، خلصت إلى وجود فروق تُعزى لمتغير الجنس على مقياس التفكير الإيجابي لصالح الإناث، وعدم وجود فروق تُعزى لمتغير الجنس على مقياسي: الكفاءة الاجتماعية وطيب الحياة.

وعرضت دراسة البنا والحفناوي (2022) نوع العلاقة بين الكفاءة الاجتماعية والحيوية الذاتية لدى التلاميذ ضعاف السمع. حيث أجريت على عينة بلغ قوامها (55) تلميذًا من ضعاف السمع. وأسفرت عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الكفاءة الاجتماعية والحيوية الذاتية لدى عينة الدراسة؛ ويرجع مرد ذلك إلى أنّ الحيوية الذاتية تتأثر بشكل واضح بدرجة الكفاءة الاجتماعية فكلما ارتفعت الكفاءة الاجتماعية ارتفعت الحيوية الذاتية، والعكس صحيح.

الدّراسات السابقة ذات العلاقة ببُعْد الأمن النفسي:

هدفت دراسة موسى (2012) إلى معرفة مستوى التوافق النفسي والاجتماعي والمدرسي للأطفال المعوقين سمعيًا (الصم) وعلاقته بالتحصيل الدراسي. تكونت عينة الدراسة من (70) طفلًا أصمًا من كلا الجنسين. وأسفرت النتائج عن أن الأطفال الصم يتمتعون بتوافق نفسي واجتماعي ومدرسي جيد، مع وجود علاقة إيجابية بين درجات التحصيل ودرجات التوافق النفسي والاجتماعي والمدرسي، ووجود فروق تُعزى لمتغير الجنس للتوافق النفسي وجاء لصالح الإناث، مع عدم وجود فروق تُعزى لمتغير الجنس للتوافق الاجتماعي والمدرسي. وكشفت النتائج عن عدم وجود فروق بين الأطفال الصم الذين توجد في أسرهم حالات صمم أخرى، والأطفال الذين لا توجد في أسرهم حالات صمم أخرى في التوافق النفسي والاجتماعي والمدرسي. إضافة إلى ذلك، عدم وجود فروق في التوافق النفسي والاجتماعي والمدرسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية والمرحلة الإعدادية.

وكشفت دراسة محمود (٢٠١٤) عن العلاقة بين الأمن النفسي وعلاقته بكل من الكفاءة الاجتماعية والثقة بالنفس لدى طلبة كلية التربية. تكونت عينة الدراسة من (٩٢) طالبًا وطالبة من كلية التربية في جامعة الإسكندرية. وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة موجبة دالة بين الأمن النفسي للطلبة والكفاءة الاجتماعية، وأنه يمكن التنبؤ بالأمن النفسي في ضوء متغير الكفاءة الاجتماعية لدى طلبة كلية التربية.

كما هدفت دراسة AlJamal et al. (2020) إلى تعرّف مستوى الأمن النفسي لدى الطلبة المكفوفين والصم في الأردن. أجريت على عينة من الطلاب المكفوفين والصم بلغ قوامها (210) طالبًا من الصم، في حين بلغ عدد الطلاب المكفوفين (190) طالبًا. وأظهرت النتائج أن مستوى الأمن النفسي لدى الطلبة المكفوفين والصم في القطاعين العام والخاص في مدارس الأردن كان متوسّطًا، مع وجود فروق تُعزى لتأثير (المحافظة) جاءت لصالح مدينة عمان. ولا توجد فروق تعزى إلى تأثير (نوع الإعاقة والمرحلة الدراسية).

بينما تناولت دراسةُ Fakhrou et al. (2020) مستوى الأمن النفسي لدى الأطفال المعاقين في دولة قطر. وأجريت على عينة قوامها (2735) طفلاً. وأظهرت النتائجُ أنَّ الأمنَ العاطفي يأتي بالمرتبة الأولى، يليه القبول الاجتماعي، والأمن الشخصي، واحترام الذات على التوالي. وأن مستوى الأمن النفسي جاء بدرجةٍ متوسطة، مع عدم تأثره بنوع الأسرة التي يعيش فيها الفرد. وتشمل أنواع الأسر: الأسر المستقرة، والأسر التي يكون فيها الوالدان مطلّقين، والأسر التي يتوفى فيها أحد الوالدين. كما أظهرت أن مستوى الأمن النفسي يتأثر بنوع الإعاقة ونوع المدرسة الملحق بها الطفل، حيث أظهر الطلاب المسجلون في المدارس العامة مستوى أمان نفسي أعلى من الطلاب المسجلين في المدارس الخاصة.

وهدفَت دراسةُ السفاسفة (٢٠٢٠) إلى تعرّف مستوى كلٍّ من الشعور بالأمن النفسي والكفاءة الاجتماعية، والعلاقة بينهما لدى الطلبة ذوي الإعاقة السَّمعية من خلال تقديرات معلماتهم في الأردن. وأشارت النتائجُ إلى أن مستوى كلٍّ من الشعور بالأمن النفسي والكفاءة الاجتماعية جاء متوسطاً، وأن هناك علاقةً ارتباطية دالةً إحصائيةً موجبة وقوية بينهما وأن هذه العلاقة بينهما لدى الذكور أعلى منها لدى الإناث، وأن إسهام مستوى الأمن النفسي في الكفاءة الاجتماعية جاء بنسبةٍ مقبولة.

وركّزت دراسةُ شاهين وسمحان (2021) على القدرة التنبؤية لمفهوم الذات، والصلابة النفسية، والأمن النفسي في السلوك الاجتماعي لذوي الإعاقة السَّمعية من طلبة المرحلة الثانوية في فلسطين. طُبِّقت على عينة عشوائية، ضمت (135) من الطلبة الملحقين بمدارس ذوي الإعاقة السَّمعية. وأظهرت النتائجُ أن مستوى: مفهوم الذات، والصلابة النفسية، والأمن النفسي، والسلوك الاجتماعي كان متوسطاً، مع عدم وجود فروقٍ بينهم تُعزى لمتغير الجنس، في حين كانت الفروقُ للسلوك الاجتماعي وجاء لصالح الذكور. كما أشارت إلى وجود علاقةٍ ارتباطية طردية بين السلوك الاجتماعي وكلٍّ من مفهوم الذات، والصلابة النفسية، والأمن النفسي لذوي الإعاقة السَّمعية. مع وجود أثرٍ دالٍ إحصائياً لمفهومي: الذات والصلابة النفسية، في التنبؤ بمستوى السلوك الاجتماعي.

كما سعت دراسةُ سويد وآخرين (2023) إلى محاولة الكشف عن العلاقة بين الأمن النفسي والأفكار اللاعقلانية والصحة النفسية لدى الطلاب المعاقين سمعياً. حيث طُبِّقت على عينة بلغ قوامها (80) طالباً وطالبة من المرحلة الإعدادية بالمنوفية. وأظهرت النتائجُ أن: مستوى الأمن النفسي والصحة النفسية كان منخفضاً، ومستوى الأفكار اللاعقلانية كان مرتفعاً، مع وجود علاقةٍ ارتباطية عكسية بين درجات الطلاب المعاقين سمعياً على مقياس الأمن النفسي ودرجاتهم على مقياس الأفكار اللاعقلانية، كما توجد علاقةً طرديةً ارتباطية بين درجات الطلاب على مقياس الأمن النفسي ودرجاتهم على مقياس الصحة النفسية، مع وجود علاقةٍ عكسية ارتباطية بين درجات الطلاب على مقياس الصحة النفسية ودرجاتهم على مقياس الأفكار اللاعقلانية، بالإضافة إلى وجود فروقٍ تُعزى لمتغير الجنس للأمن النفسي وجاء لصالح الإناث، وفروق تُعزى لمتغير الجنس للأفكار اللاعقلانية وجاء لصالح الذكور، وكشفت عن أن درجات الطلاب على مقياس الأفكار اللاعقلانية وأبعادها ودرجاتهم على مقياس الصحة النفسية وأبعادها تسهم في التنبؤ بالأمن النفسي.

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال عرض نتائج بعض الدراسات السابقة التي أُجريت في هذا الموضوع، ومن خلال تحليل الدراسات السابقة؛ تمَّ رصد أوجه الشبه والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة.

تناولت مجمل الدراسات السابقة مفهومي: الكفاءة الاجتماعية والأمن النفسي، لدى التلاميذ الصم وضعاف السمع في ضوء عددٍ من المتغيرات. وعلى صعيد الكفاءة الاجتماعية، ركزت بعض الدراسات في متغيراتها على "الجنس، والمستوى الاقتصادي والاجتماعي"، مثل دراسة: (عبدالله وآخرون، ٢٠١٢؛ علي وآخرون، ٢٠١٥؛ عبدالرحمن، ٢٠٢٠؛ عسكر، ٢٠٢٢). بالمقابل، ركزت بعض الدراسات ذات العلاقة بالأمن النفسي في متغيراتها على (الجنس، ونوع الإعاقة؛ والمرحلة الدراسية؛ ونوع القطاع؛ والتخصص؛ والعمر الزمني؛ ودرجة الإعاقة). كما تناولت بعض الدراسات العلاقة بين مفهوم الكفاءة الاجتماعية لدى التلاميذ الصم أو ضعاف السمع في ضوء متغيرات متنوعة تمثلت بـ: (العزلة الاجتماعية، والتفكير الإيجابي، والحيوية الذاتية). في حين ركزت الدراسات القائمة على مفهوم الأمن النفسي على علاقته بـ: (الدكاء الاجتماعي، وفاعلية الذات، والصلابة النفسية، ومفهوم الذات، والأنشطة الرياضية، والأفكار اللاعقلانية والصحة النفسية). وتناولت دراسة السفساسفة (٢٠٢٠) العلاقة بين الأمن النفسي والكفاءة الاجتماعية للطلبة ذوي الإعاقة السمعية من خلال تقديرات معلماتهم، في حين تناولت الدراسة الحالية مستوى الأمن النفسي والكفاءة الاجتماعية والعلاقة بينهما من خلال تقديرات التلميذات أنفسهن، بالإضافة إلى التعرف إلى الفروق بين الكفاءة الاجتماعية والأمن النفسي التي تُعزى لمتغير فقدان السمع.

أهم ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة:

تعدّ الدراسة الأولى —على حد علم الباحثة— التي تناولت الكشف عن العلاقة بين الكفاءة الاجتماعية والأمن النفسي من خلال تقديرات التلميذات لأنفسهن، بالإضافة إلى الكشف عن الفروق بين الكفاءة الاجتماعية والأمن النفسي وفقاً لدرجة فقدان السمع؛ حيث لم تتطرق أيّ من الدراسات العلاقة بين كلٍّ من الكفاءة الاجتماعية والأمن النفسي للتلميذات الصم وضعيفات السمع في البيئة المحلية. وتمت الاستفادة من الدراسات السابقة في تحديد مشكلة البحث والأدب النظري والمنهجية العلمية، وفي بناء أدوات الدراسة، مع توظيفها في تعزيز نتائجها.

الطريقة والإجراءات

استخدمت الباحثة في البحث الحالي المنهج الوصفي الارتباطي الذي يبحث عن الحاضر ويهدف إلى تجهيز بيانات لإثبات فروض معينة تمهيداً للإجابة عن أسئلة محدّدة بدقة تتعلق بالظواهر الحالية والأحداث الراهنة التي يمكن جمع المعلومات عنها وقت إجراء البحث، وذلك باستخدام أدوات مناسبة (عفانة ونشوان، 2016).

مجتمع البحث: تكوّن مجتمع البحث من جميع التلميذات الصم وضعيفات السمع بمدارس التعليم العام ومعاهد الأمل للصم في المرحلة الثانوية بمدينة جدة، خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (1445هـ / 2024م)، والبالغ عددهن (١٠٤) تلميذات.

المشاركات في البحث:

أ- المشاركات في البحث الاستطلاعي: بلغ عدد المشاركات في البحث الاستطلاعي (22) تلميذة من الصم وضعيفات السمع. وتمّ استخدام تلك العينة في حساب الخصائص السيكومترية لأدوات البحث الحالي، والمتمثلة في (مقياس الكفاءة الاجتماعية، مقياس الأمن النفسي) للتلميذات الصم وضعيفات السمع.

ب - المشاركات في البحث الأساسي: تمّ تحديد حجم العينة الأساسية الممثلة لمجتمع البحث باستخدام أسلوب العينة العشوائية البسيطة (Simple random sample)، التي تعدّ من أفضل طرق المعاينة المعروفة، حيث تقوم على اختيار أفراد العينة بطريقة عشوائية تضمن التكافؤ بين جميع أفراد مجتمع البحث، وقد بلغ عددهم (63) تلميذة من التلميذات الصم وضعيفات السمع. والجدول والأشكال التالية توضح إجمالي عدد المشاركات في عينة البحث الأساسية وتوزيعهنّ حسب متغيّر البحث التصنيفي وفقاً لخصائص العينة.

خصائص أفراد العينة:

يتصف أفراد العينة بعدد من الخصائص، تتمثل في: المرحلة الدراسية، حيث تكوّنت العينة من التلميذات الصم وضعيفات السمع في المرحلة الثانوية بمعاهد الأمل وبرامج الدمج في محافظة جدة، بالإضافة إلى درجة فقدان السمع للتلميذات الصم وضعيفات السمع. ويوضّح الجدول التالي خصائص العينة وفقاً لمتغيّر فقدان السمع.

- درجة فقدان السمع:

جدول 1

توزيع أفراد عينة البحث وفق متغيّر درجة فقدان السمع (ن=63) تلميذة من التلميذات الصم وضعيفات السمع

المتغيّر	فئات المتغيّر	التكرار	النسبة المئوية (%)
درجة فقدان السمع	متوسّط	٥	٧.٩ %
	شديد	٣٠	٤٧.٦ %
	شديد جداً	٢٨	٤٤.٤ %
	المجموع	٦٣	١٠٠ %

يوضح جدول (1) أن ما نسبته (٧.٩%) من أفراد العينة لديهم درجة فقدان سمعي متوسّط، وأن ما نسبته (٤٧.٦%) من أفراد العينة لديهم درجة فقدان سمعي شديد، وما نسبته (٤٤.٤%) من أفراد العينة لديهم درجة فقدان سمعي شديد جداً؛ وهذا يشير إلى أن الغالبية اللاتي شملتهنّ العينة لديهم درجة فقدان سمعي شديد.

أدوات البحث:

1- مقياس الكفاءة الاجتماعية للتلميذات الصم وضعيفات السمع (إعداد الباحثة):

تمّ إعداد الصورة الأولية للمقياس من خلال الاطلاع على بعض الأدبيات والبحوث والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الكفاءة الاجتماعية وموضوع الدراسة، ومنها: دراسة البنا والحفناوي (٢٠٢٢)، ودراسة عبدالله وآخرين (١٠١٢)، ودراسة علي وآخرين (٢٠١٥). حيث هدف المقياس الحالي إلى قياس الكفاءة الاجتماعية لدى التلميذات الصم وضعيفات السمع بمدينة جدة. وبلغ عدد عباراته في صورته الأولية (١٦) عبارة، وأمام كل عبارة ثلاثة بدائل (دائماً - أحياناً - أبداً)؛ حيث تختار التلميذة منها بدلاً واحداً فقط ينطبق عليها أمام كل عبارة من عبارات المقياس، وذلك بوضع علامة (√) تحت الاختيار المناسب لها، ويتم تصحيح العبارات بإعطاء ثلاث درجات للإجابة بـ "دائماً"، ودرجتين للإجابة بـ "أحياناً"، ودرجة واحدة للإجابة بـ "أبداً".

وقد راعت الباحثة عند صياغة مفردات المقياس وبناءها ما يأتي:

1- أن تكون مناسبة لمستوى التلميذات الصُم وضعيفات السمع ببرامج الدمج ومعاهد الأمل.

2- أن تكون واضحة وبسيطة ومختصرة، وغير مركبة، ومثلاً لفكرة واحدة.

3- أن تكون مرتبطة ارتباطاً مباشراً بموضوع القياس والبُعد الذي وردت ضمنه.

4- أن تكون معبّرة عن اتجاه فكري قد يكون مرغوباً فيه أو غير مرغوب فيه.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

أولاً- الصدق: اعتمدت الباحثة في حساب صدق المقياس على صدق المحكّمين (الصدق الظاهري)، حيث تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في التربية الخاصة وعلم النفس التربوي، بلغ عددهم (5) محكّمين؛ وذلك لإبداء الرأي حول صلاحية المقياس. وقد تراوحت نسب اتفاق المحكّمين على بنود التحكيم ما بين (80.0% - 100%)، وكان متوسط نسب الاتفاق (88.0%) وهي نسب اتفاق عالية؛ مما يدعو إلى الثقة في صلاحية المقياس لقياس ما يهدف إليه، واعتُبرت نسبة اتفاق المحكّمين مؤشراً لصدقه؛ مما يدعو إلى الثقة في النتائج التي يمكن الخلوص إليها بعد تطبيق المقياس على أفراد العينة.

ثانياً- حساب الاتساق الداخلي: وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه على العينة الاستطلاعية البالغ عددها (22) تلميذة من التلميذات الصُم وضعيفات السمع، وقامت الباحثة بحساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه، والجدول التالي (2) يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه:

جدول 2

معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه على مقياس الكفاءة الاجتماعية (ن=22) تلميذة من التلميذات الصُم وضعيفات السمع

مهارة الاتصال		التعاون		تقدير الذات		ضبط النفس	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	** 0,647	5	** 0,924	9	** 0,561	13	** 0,748
2	** 0,740	6	** 0,800	10	** 0,478	14	** 0,504
3	** 0,755	7	** 0,686	11	** 0,855	15	** 0,797
4	** 0,641	8	** 0,820	12	** 0,778	16	** 0,487

** : دالة عند مستوى (0,01). * : دالة عند مستوى (0,05)

يُتضح من جدول (2) أنَّ قيمَ معاملات الارتباط تراوحت ما بين (0.478-0.924)، وأنَّ جميع هذه القيم مقبولة إحصائيًا، وأصبح عدد عبارات المقياس في الصورة النهائية (16) عبارة، وبذلك تمَّ التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس. وبذلك تثيرُ النتائج السابقة إلى الوثوق في مقياس الكفاءة الاجتماعية.

وكذلك تمَّ حساب معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية وبعضها البعض وكذلك في علاقتها مع الدرجة الكلية للمقياس، والجدول التالي (3) يوضح معاملات الارتباط بين الأبعاد وبعضها والدرجة الكلية للمقياس:

جدول 3

معاملات الارتباط بين الأبعاد وبعضها والدرجة الكلية لمقياس الكفاءة الاجتماعية (ن=22) تلميذة من التلميذات الصم وضعيفات السمع

م	المهارات والدرجة الكلية	مهارة الاتصال	التعاون	تقدير الذات	ضبط النفس	الدرجة الكلية للمقياس
1	مهارة الاتصال	—				
2	التعاون	0.594 **	—			
3	تقدير الذات	0.623 **	0.545 **	—		
4	ضبط النفس	0.564 **	0.654 **	0.617 **	—	
	الدرجة الكلية للمقياس	0.691 **	0.731 **	0.724 **	0.662 **	—

** : دالة عند مستوى (0,01). * : دالة عند مستوى (0,05)

يُتضح من جدول (3) أنَّ معاملات الارتباط بين الأبعاد وبعضها البعض والدرجة الكلية تراوحت ما بين (0.545-0.731)، وجميعها قيم مقبولة إحصائيًا؛ وبذلك تمَّ التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس.

ثالثًا- الثَّبات: لقياس مدى ثبات المقياس؛ استخدمت الباحثة طريقتي: ألفا كرونباخ وإعادة التطبيق على العينة الاستطلاعية مرتين بفواصل زمني (20) يومًا؛ للتأكد من ثبات المقياس، وذلك بعد تطبيقه على العينة الاستطلاعية البالغ عدد أفرادها (22) تلميذة من التلميذات الصم وضعيفات السمع. وقد بلغ معامل الثَّبات بطريقة ألفا كرونباخ (0,736) لإجمالي فقرات المقياس، في حين بلغ معامل الثبات بطريقة إعادة التطبيق (0,783)؛ وهذا يدلُّ على أن مقياس الكفاءة الاجتماعية للتلميذات الصم وضعيفات السمع يتمتع بدرجة عالية من الثبات ويمكن الاعتماد عليه في التطبيق الميداني للدراسة. وبالتالي، بعد حساب الصدق والثبات لمقياس الكفاءة الاجتماعية، أصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من (16) عبارة.

2- مقياس الأمن النفسي للتلميذات الصم وضعيفات السمع (إعداد/ الباحثة):

تمَّ إعداد الصورة الأولية للمقياس من خلال الاطلاع على بعض الأدبيات والبحوث والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الكفاءة الاجتماعية وموضوع الدراسة، ومنها: دراسة السفاسفة (٢٠٢٠)، ودراسة Fakhrou et al. (2020). حيث يهدفُ المقياس إلى قياس الأمن النفسي لدى التلميذات الصم وضعيفات السمع ببرامج الدمج ومعاهد الأمل بمدينة جدة. وبلغ عدد عباراته في صورته الأولية (20) عبارة، وأمام كل عبارة ثلاثة بدائل (دائمًا-

أحياناً- أبداً)، حيث تختار التلميذة منها بديلاً واحداً فقط ينطبق عليها أمام كل عبارة من عبارات المقياس، وذلك بوضع علامة (√) تحت الاختيار المناسب لها، ويتم تصحيح العبارات بإعطاء ثلاث درجات للإجابة بـ "دائماً"، ودرجتين للإجابة بـ: "أحياناً"، ودرجة واحدة للإجابة بـ "أبداً" بالنسبة للعبارات الإيجابية. أما العبارات العكسية، وعددها (11) عبارة، فيتم تصحيحها بالعكس.

وقد راعت الباحثة عند صياغة مفردات المقياس وبناءها ما يأتي:

1- أن تكون مناسبة لمستوى التلميذات الصُم وضعيفات السَّمع ببرامج الدمج ومعاهد الأمل.

2- أن تكون واضحة وبسيطة ومختصرة، وغير مركبة، وممثلة لفكرة واحدة.

3- أن تكون مرتبطة ارتباطاً مباشراً بموضوع القياس والبُعد الذي وردت ضمنه.

4- أن تكون معبرة عن اتجاه فكري قد يكون مرغوباً فيه أو غير مرغوب فيه.

الخصائص السيكومترية لمقياس الأمن النفسي:

أولاً- الصدق: اعتمدت الباحثة في حساب صدق مقياس الأمن النفسي للتلميذات الصُم وضعيفات السَّمع على صدق المحكّمين (الصدق الظاهري)، حيث تمّ عرض المقياس في صورته الأولية البالغ عدد عباراته (20) عبارة على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في التربية الخاصة وعلم النفس التربوي، بلغ عددهم (5) محكّمين؛ وذلك لإبداء الرأي حول صلاحية المقياس. وقد تراوحت نسب اتفاق المحكّمين على بنود التحكيم ما بين (80.0% - 100%)، وكان متوسط نسب الاتفاق (85.0%) وهي نسب اتفاق عالية؛ مما يدعو إلى الثقة في صلاحية المقياس لقياس ما يهدف إليه واعتُبرت نسبة اتفاق المحكّمين مؤشراً لصدقه؛ مما يدعو إلى الثقة في النتائج التي يمكن الحصول عليها بعد تطبيق المقياس على أفراد العينة.

ثانياً- حساب الاتساق الداخلي: وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه على العينة الاستطلاعية البالغ عددها (22) تلميذة من التلميذات الصُم وضعيفات السَّمع. وقامت الباحثة بحساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه، والجدول التالي (4) يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه:

جدول 4

معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه على مقياس الأمن النفسي (ن=22) تلميذة من التلميذات الصُم وضعيفات السَّمع

الأمن النفسي الذاتي الداخلي		الأمن النفسي الذاتي الخارجي	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	** 0,808	11	** 0,597
2	** 0,673	12	** 0,436
3	** 0,730	13	** 0,462

4	** 0,724	14	** 0,543
5	** 0,726	15	** 0,580
6	** 0,574	16	** 0,651
7	** 0,812	17	** 0,438
8	** 0,347	18	** 0,462
9	** 0,828	19	** 0,721
10	** 0,418	20	** 0,717

** : دالة عند مستوى (0,01). * : دالة عند مستوى (0,05)

يتَّضح من جدول (4) أنَّ قيمَ معاملات الارتباط تراوحت ما بين (0.347-0.828)، وأنَّ جميعَ هذه القيم مقبولةٌ إحصائيًّا، وأصبحَ عددُ عبارات المقياس في الصورة النهائية (20) عبارة، وبذلك تمَّ التحققُ من الاتساق الداخلي للمقياس. هذا وتشير النتائجُ السابقة إلى الوثوق في مقياس الأمن النفسي. وكذلك تمَّ حسابُ معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية وبعضها البعض وكذلك في علاقتها مع الدرجة الكلية لمقياس الأمن النفسي، والجدول التالي (5) يوضح معاملات الارتباط بين الأبعاد وبعضها والدرجة الكلية للمقياس:

جدول 5

معاملات الارتباط بين الأبعاد وبعضها والدرجة الكلية لمقياس الأمن النفسي (ن=22) تلميذة من التلميذات الصُم وضعيفات السَّمع

م	الأبعاد والدرجة الكلية	الأمن النفسي الذاتي الداخلي	الأمن النفسي الذاتي الخارجي	الدرجة الكلية للمقياس
1	الأمن النفسي الذاتي الداخلي	—		
2	الأمن النفسي الذاتي الخارجي	** 0.474	—	
	الدرجة الكلية للمقياس	** 0.937	** 0.674	—

** : دالة عند مستوى (0,01). * : دالة عند مستوى (0,05)

يتَّضح من جدول (5) أنَّ معاملات الارتباط بين الأبعاد وبعضها البعض والدرجة الكلية تراوحت ما بين (0.474-0.937)، وجميعها قيمٌ مقبولةٌ إحصائيًّا، وبذلك تمَّ التحققُ من الاتساق الداخلي للمقياس.

ثالثًا- الثبات: لقياس مدى ثبات المقياس؛ استخدمت الباحثة طريقتي: ألفا كرونباخ وإعادة التطبيق على العينة الاستطلاعية مرتين بفواصل زمني (20) يومًا؛ للتأكد من ثبات المقياس، وذلك بعد تطبيقه على العينة الاستطلاعية البالغ عدد أفرادها (22) تلميذة من الصُم وضعيفات السَّمع. وقد بلغ معاملُ الثبات بطريقة ألفا كرونباخ (0,852) لإجمالي فقرات المقياس، في حين بلغ معاملُ الثبات بطريقة إعادة التطبيق (0,843)؛ وهذا يدلُّ على أن مقياس الأمن النفسي للتلميذات الصُم وضعيفات السَّمع يتمتع بدرجة عالية من الثبات ويمكن الاعتمادُ عليه في التطبيق الميداني للبحث. وبالتالي، بعد حساب الصدق والثبات لمقياس الأمن النفسي، أصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من (20) عبارة.

إجراءات البحث:

بعد الانتهاء من تحكيم الاستبانة والتحقق من صدقها وثباتها، قامت الباحثة بالإجراءات الآتية:

1. توزيع المقاييس على أفراد العينة، وذلك من خلال توزيعها على التلميذات الصم وضعيفات السمع بالمرحلة الثانوية في معاهد الأمل وبرامج الدمج بمحافظه جدة، وتسليمها للتلميذات مباشرة أو تسليمها للطاقم الإداري في المعهد ليقوم بدوره بتسليمها للتلميذات البالغ عددهن (٦٣) طالبة، وذلك في الفصل الدراسي الأول من العام (١٤٤٥هـ).
2. تم استعادة المقاييس بعد أسبوع من تسليمها لتأخذ التلميذات وقتهن في تسجيل الاستجابات ويستعنّ بأسرهن في ذلك، حيث تمت استعادة (٦٣) مقياساً من أصل (٧٠) مقياساً.
3. بعد ذلك تم إدخال البيانات ومعالجتها إحصائياً عن طريق برنامج الحزم الإحصائية Statistical Package for Social Sciences (SPSS)، وبعدها قامت الباحثة بتحليل البيانات واستخراج النتائج.

أساليب المعالجة الإحصائية:

بعد تطبيق أدوات البحث وتجميعها، تم تفريغها في جداول؛ لخصر التكرارات ومعالجة بياناتها إحصائياً من خلال برنامج الحزم الإحصائية (SPSS) الإصدار الخامس والعشرين.

وتحددت درجة موافقة التلميذات الصم وضعيفات السمع ب: تقدير طول الفترة التي يمكن من خلالها الحكم على الموافقة، من حيث كونها (مرتفعة، متوسطة، ضعيفة)، من خلال العلاقة التالية: مستوى المعرفة = $1 - \frac{1}{n}$ (ن جابر وكاظم، 1986). حيث تشير (ن) إلى عدد الاستجابات وتساوى (3). ويوضح الجدول (6) التالي مستوى الموافقة ومداها لكل بند من بنود الاستبانة:

جدول 6

مستوى الموافقة ومداها لكل استجابة من استجابات الاستبانة

المدى	مستوى الاستجابة
من 1 وحتى (1 + 0.66) أي 1.66	منخفضة
من 1.67 (1.67 + 0.66) أي 2.33	متوسطة
من 2.34 (3.34 + 0.66) أي 3 تقريباً	مرتفعة

نتائج البحث ومناقشتها

نتائج السؤال الأول، وينص على: "ما مستوى الكفاءة الاجتماعية لدى عينة من التلميذات الصم وضعيفات السمع؟".

للإجابة عن هذا السؤال؛ تم حساب المتوسط الحسابي العام والانحرافات المعيارية لاستجابات التلميذات الصم وضعيفات السمع على مقياس الكفاءة الاجتماعية، وأيضاً حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد ذلك المقياس، وكانت النتائج كالاتي:

جدول 7

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجمالي العام لمقياس الكفاءة الاجتماعية

م	الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس الكفاءة الاجتماعية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
1	مهارة الاتصال	٢٤٤٥٢	٣٧٩	مرتفعة	3
2	التعاون	٢٤٦٦٦	٢٨٧	مرتفعة	1
3	تقدير الذات	٢٣٤٩	٣٢٨	مرتفعة	4
4	ضبط النفس	٢٤٤٦٨	٣٠٩	مرتفعة	2
إجمالي مقياس الكفاءة الاجتماعية		٢٤٤٨٥	٢٢٨	مرتفعة	----

وتشيرُ نتائج جدول (٧) إلى أنَّ مستوى الكفاءة الاجتماعية لدى التلميذات الصم وضعيفات السمع بشكل إجمالي، جاءت بمستوى موافقة (مرتفعة)، بمتوسط حسابي عام (٢٤٤٨٥)، وانحراف معياري (٢٢٨). وأما على مستوى الأبعاد الفرعية الخاصة بالكفاءة الاجتماعية لدى التلميذات الصم وضعيفات السمع، فقد جاء بُعد التعاون في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2.666)، وانحراف معياري (0.287). يليه بُعد ضبط النفس في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (2.468)، وانحراف معياري (0.309). بينما يأتي بُعد مهارة الاتصال في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (2.452)، وانحراف معياري (0.379). يليه بُعد تقدير الذات في المرتبة الرابعة والأخيرة بمتوسط حسابي (2.349)، وانحراف معياري (0.328).

وأشارت النتائجُ إلى أن بُعد التعاون قد احتل المرتبة الأولى من بين أبعاد الكفاءة الاجتماعية وبدرجة مرتفعة؛ وقد يرجع ذلك إلى سمات الأفراد الصم وضعاف السمع وخصائصهم على الصعيد الشخصي والعوامل الأسرية التي أسهمت في ظهوره والتي تعبر عن قدرتهم على التعاون مع الآخرين؛ مما يجعلهم جزءاً من جماعة أكبر كأسرهم وأقاربهم في المدرسة وخاصةً أنَّ المتعارف على الأفراد الصم وضعاف السمع أنهم يميلون للتعامل مع بعضهم البعض من نفس فئتهم ولا يفضلون التعامل مع الأفراد السامعين.

وعلى صعيد بُعد ضبط النفس فقد حصل على المرتبة الثانية وبدرجة مرتفعة، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنَّ الصم وضعاف السمع يعيشون ضمن جماعة من الأفراد، سواء أكانت الأسرة أم المدرسة أم الأصدقاء، ومن خلال ملاحظتهم للسلوكيات والعادات الإيجابية التي تحظى بالقبول الاجتماعي تمَّ تقليدها وتشكيلها ضمن الهوية الشخصية، إضافة إلى الدعم والتوجيه المقدم من قبل الآخرين كوالدين والمعلمين؛ مما أدى إلى ارتقاء مهارات التواصل الإيجابي والانفعالي مع الآخرين المحيطين بهم.

وفيما يتعلق بمهارة الاتصال، التي جاءت بالمرتبة الثالثة، فقد يرجع مردها إلى أنَّ الإعاقة تخلق حساسيات لدى كل من المعاق والمحيطين به؛ مما يجعلهم يسلكون سلوكيات معينة لا تسمح لهم بالاندماج الاجتماعي، حيث يتأثر النمو الاجتماعي للأصم تأثراً سلبياً لفقدانه اللغة والكلام؛ مما يجعله يتميز بخصائص مغايرة عن الآخرين وبالتالي يتجنب مواقف التفاعل الاجتماعي مع السامعين؛ نظراً لصعوبة الاتصال اللفظي لإقامة علاقات اجتماعية معهم؛ ولذلك فإنه يميل إلى مواقف التفاعل التي تتضمن فرداً واحداً بدلاً من فردين. إضافة إلى أنَّ الأفراد ضعاف السمع بحاجة إلى تركيز انتباههم

لقراءة شفاه الآخرين، مع الاستعانة بحاسة البصر لقراءة الشفاه أو تعبيرات وجه المتكلم وإيماءاته؛ بهدف فهم الحوار ومتابعته. أما الذين يعانون من صمم كلي فهم يميلون إلى إقامة علاقاتهم الاجتماعية مع أقرانهم من الفئة نفسها لخلق لغة مشتركة تعتمد على لغة الإشارة. وعلى صعيد تقدير الذات، الذي احتل المرتبة الرابعة مقارنةً بالأبعاد الأخرى، فإن ذلك يرجع إلى أن التلميذات ضعيفات السمع أقل تقديرًا لذواتهن من فئة الصم؛ وقد يرجع ذلك إلى وجود علاقة طردية بين كل من تقدير الذات واللغة الإشارية لدى الأفراد الصم وأثرها الإيجابي على الصعيد الأكاديمي والتحصيلي (Silvestre et al., 2007). وتتفق النتيجة الحالية مع نتائج دراسة عبد الرحمن (2020) التي أشارت إلى وجود تأثير للكفاءة الاجتماعية بوصفها محددًا سيكولوجيًا لضعاف السمع. كما تتفق النتيجة الحالية جزئيًا مع دراسة السفاسفة (٢٠٢٠) التي ذكرت أن مستوى الشعور بالكفاءة الاجتماعية لدى الطلبة ذوي الإعاقة السمعية جاء متوسطًا وبنسبة مقبولة، في حين أكد البحث الحالي على أن مستوى الكفاءة الاجتماعية لدى التلميذات الصم وضعيفات السمع بشكل إجمالي جاء مرتفعًا. ويتفق ذلك مع دراسة سالم (٢٠١٧) التي ذكرت أن الطلاب الصم الذين يمتلكون مستوى كبيرًا من الكفاءة الاجتماعية هم الأكثر قدرةً على التفاعل، وتسهيل التواصل الاجتماعي مع أقرانهم، بالإضافة إلى قدرتهم على حل المشكلات، ومواجهة الصعوبات التي تعترضهم بسبب إعاقاتهم.

نتائج السؤال الثاني، وينص على: "ما مستوى الأمن النفسي لدى عينة من التلميذات الصم وضعيفات السمع؟".

للإجابة عن السؤال الثاني؛ تم حساب المتوسط الحسابي العام والانحرافات المعيارية لاستجابات التلميذات الصم وضعيفات السمع على مقياس الأمن النفسي، وأيضًا حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد ذلك المقياس، وكانت النتائج كالتالي:

جدول 8

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجمالي العام لمقياس الأمن النفسي (ن=63) تلميذة من التلميذات الصم وضعيفات السمع

م	الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس الأمن النفسي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
1	الأمن النفسي الذاتي الداخلي	٢٠.٤٠٤	٣.٩٨	مرتفعة	1
2	الأمن النفسي الذاتي الخارجي	٢٠.٣٤١	١.٨٨	مرتفعة	2
	إجمالي مقياس الكفاءة الاجتماعية	٢٠.٣٧٣	٢.٥٠	مرتفعة	----

تشير نتائج جدول (٨) إلى أن مستوى الأمن النفسي لدى التلميذات الصم وضعيفات السمع بشكل إجمالي، جاء بمستوى موافقة (مرتفعة)، بمتوسط حسابي عام (٢٠.٣٧٣)، وانحراف معياري (٣.٩٨). وأما على مستوى الأبعاد الفرعية الخاصة بالأمن النفسي لدى التلميذات الصم وضعيفات السمع، فقد جاء بُعد الأمن النفسي الذاتي الداخلي في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2.404)، وانحراف معياري (0.398). يليه بُعد الأمن النفسي الذاتي الخارجي في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (2.341)، وانحراف معياري (0.188).

وأشارت النتائج إلى تمتع التلميذات الصم وضعيفات السمع بمؤشرات أعلى لبعد الأمن النفسي الذاتي الداخلي مقارنةً ببعد الأمن الذاتي الخارجي. ومن وجهة نظر الباحثة، تُعد النتيجة منطقية؛ وقد يرجع مردها إلى أن الأمن النفسي يعبر عن حاجة نفسية تتصف بالمزاجية، وقد يلجأ لها الأفراد الصم وضعاف السمع بهدف خلق شعور داخلي مركب يحمل في طياته مشاعر السعادة والرضا عن الحياة؛ مما يحقق لهم شعورًا من الاطمئنان والاستقرار الشخصي والانفعالي

الذاتي أنهم مقبولون ومرغوب بهم من قبل الآخرين، وذلك من خلال الوعي الحسي والتحكم الإيجابي وتنظيم الانفعالات والانتباه لها وقبولها بهدف إشباع حاجاتهم الفطرية ومطالباتهم النفسية الكامنة.

وتتفق النتيجة الحالية مع نتائج دراسة سويد وآخرين (2023) ودراسة موسى (2012) اللتين أشارتا إلى أن الأطفال الصم يتمتعون بتوافق نفسي واجتماعي ومدرسي جيد، وأن الإناث أكثر شعوراً بالأمن النفسي من الذكور، مع عدم وجود فروق بين الأطفال الصم الذين توجد في أسرهم حالات صمم أخرى، والأطفال الذين لا توجد في أسرهم حالات صمم أخرى في التوافق النفسي والاجتماعي. واختلفت النتيجة الحالية عن نتيجة دراسة شاهين وسمحان (2021) ودراسة (Fakhrou 2020)، حيث جاء مستوى الأمن النفسي بدرجة متوسطة. ودراسة سويد وآخرين (2023) التي خلصت إلى أن مستوى الأمن النفسي للطلبة المعاقين سمعياً كان منخفضاً.

نتائج السؤال الثالث، وينص على: "هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين الكفاءة الاجتماعية والأمن النفسي لدى عينة من التلميذات الصم وضعيفات السمع؟".

للإجابة عن السؤال الثالث؛ تم صياغة الفرض الآتي: "توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين الكفاءة الاجتماعية والأمن النفسي لدى عينة من التلميذات الصم وضعيفات السمع".

وللتحقق من صحة هذا الفرض؛ تم حساب معامل الارتباط بين درجات التلميذات الصم وضعيفات السمع في مقياسي: الكفاءة الاجتماعية والأمن النفسي، والجدول (7) يوضح قيم معاملات الارتباط بين درجات مقياسي: الكفاءة الاجتماعية والأمن النفسي.

جدول 9

قيم معاملات الارتباط بين درجات تلميذات الصم وضعيفات السمع على مقياسي الكفاءة الاجتماعية والأمن النفسي (ن=63) تلميذة

المتغيرات	الأمن النفسي الذاتي	الأمن النفسي الذاتي الخارجي	الدرجة الكلية لمقياس الأمن النفسي
مهارة الاتصال	معامل الارتباط (r) **0.396	**0.426	0.467**
	الدلالة الإحصائية 0.001	0.00	0.000
	دال	دال	دال
التعاون	معامل الارتباط (r) 0.239	0.092	0.156
	الدلالة الإحصائية 0.059	0.473	0.222
	غير دال	غير دال	غير دال
تقدير الذات	معامل الارتباط (r) **0.523	**0.429	0.578**
	الدلالة الإحصائية 0.000	0.00	0.000
	دال	دال	دال
ضبط النفس	معامل الارتباط (r) **0.714	**0.411	0.723**
	الدلالة الإحصائية 0.000	0.001	0.000
	دال	دال	دال
الدرجة الكلية لمقياس الكفاءة الاجتماعية	معامل الارتباط (r) **0.668	**0.441	0.698**
	الدلالة الإحصائية 0.000	0.00	0.000
	دال	دال	دال

- وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) بين البعد الأول من الكفاءة الاجتماعية وهو: مهارة الاتصال، وبين جميع أبعاد مقياس الأمن النفسي (الأمن النفسي الذاتي الداخلي، الأمن النفسي الذاتي الخارجي) والدرجة الكلية، لدى عينة البحث الكلية من التلميذات الصم وضعيفات السمع.

- عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين البعد الثاني من الكفاءة الاجتماعية وهو: التعاون، وبين جميع أبعاد مقياس الأمن النفسي (الأمن النفسي الذاتي الداخلي، والأمن النفسي الذاتي الخارجي) والدرجة الكلية، لدى عينة البحث الكلية من التلميذات الصم وضعيفات السمع.

- وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0,01) بين البعد الثالث من الكفاءة الاجتماعية وهو: تقدير الذات، وبين جميع أبعاد مقياس الأمن النفسي (الأمن النفسي الذاتي الداخلي، والأمن النفسي الذاتي الخارجي) والدرجة الكلية، لدى عينة البحث الكلية من التلميذات الصم وضعيفات السمع.

- وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0,01) بين البعد الرابع من الكفاءة الاجتماعية وهو: ضبط النفس، وبين جميع أبعاد مقياس الأمن النفسي (الأمن النفسي الذاتي الداخلي، والأمن النفسي الذاتي الخارجي) والدرجة الكلية، لدى عينة البحث الكلية من التلميذات الصم وضعيفات السمع.

- وجود علاقة ارتباطية موجبة (طردية) دالة إحصائياً بين الدرجة الكلية لمقياس الكفاءة الاجتماعية، وبين أبعاد مقياس الأمن النفسي (الأمن النفسي الذاتي الداخلي، والأمن النفسي الذاتي الخارجي)، والدرجة الكلية، لدى عينة البحث الكلية من التلميذات الصم وضعيفات السمع.

وهذا يعني تحقق الفرض الأول للدراسة الحالية، حيث وُجدت علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) بين الدرجة الكلية لمقياس الكفاءة الاجتماعية، وبين أبعاد مقياس الأمن النفسي (الأمن النفسي الذاتي الداخلي، والأمن النفسي الذاتي الخارجي)، والدرجة الكلية، لدى عينة البحث الكلية من التلميذات الصم وضعيفات السمع.

وُترجِع الباحثة وجودَ العلاقة الارتباطية الموجبة بين كلٍّ من الكفاءة الاجتماعية والأمن النفسي ببعديه "الداخلي والخارجي" إلى تقارب مكوناتهما، حيث يعبران في مضمونهما عن الصحة النفسية التي تتمتع بها التلميذات الصم وضعيفات السمع، حيث إن ارتفاع مستوى الكفاءة الاجتماعية أدى بدوره إلى ارتفاع مشاعر الأمن النفسي والعكس صحيح. كما أنَّ شعور الطالبات الصم وضعيفات السمع بالقدرة على الاتصال النفسي بالآخرين، من خلال التعاون الخلاق القائم على مستوى معين من تقدير الذات والتحكم الانفعالي وضبط الذات أدى بدوره إلى ارتفاع مشاعر الأمن النفسي الذاتي على الصعيدين الداخلي والخارجي. وتتفق النتيجة الحالية مع دراسة السفساسفة (٢٠٢٠) التي ذكرت أن هناك علاقة ارتباطية موجبة وقوية بين كلٍّ من الشعور بالأمن النفسي والكفاءة الاجتماعية للطلبة الصم. ودراسة محمود (٢٠١٤) التي أكدت وجودَ علاقةٍ موجبة دالة بين الأمن النفسي لطلبة كلية التربية والكفاءة الاجتماعية، وأنه يمكن التنبؤ بالأمن النفسي في ضوء متغير الكفاءة الاجتماعية لدى طلبة كلية التربية. وعلى صعيد الكفاءة الاجتماعية، تتفق نتائج البحث الحالي مع نتائج دراسة كلٍّ من علي وآخري (2015) التي خلصت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الكفاءة الاجتماعية والعزلة الاجتماعية لدى الصم. ودراسة عسكر (2022) التي أكدت وجودَ علاقةٍ ارتباطية بين التفكير الإيجابي والكفاءة الاجتماعية لدى عينة من المراهقين الصم. ودراسة البنا والحفناوي (2022) التي خلصت إلى وجود علاقةٍ ارتباطية موجبة بين الكفاءة الاجتماعية والحيوية الذاتية. كما اتفقت النتيجة على صعيد الأمن النفسي مع دراسة شاهين

وسمحان (2021) التي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية طردية بين السلوك الاجتماعي والأمن النفسي لذوي الإعاقة السَّمعية.

نتائج السؤال الرابع، وينصُّ على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) للكفاءة الاجتماعية والأمن النفسي لدى عينة من التلميذات الصُم وضعيفات السَّمع تُعزى لمتغير درجة فقدان السَّمعي؟".

للإجابة عن هذا السؤال؛ قامت الباحثة بصياغة الفرض الآتي: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات رتب درجات الكفاءة الاجتماعية والأمن النفسي لدى عينة من التلميذات الصُم وضعيفات السَّمع تُعزى لمتغير درجة فقدان السَّمعي".

ولاختبار صحة هذا الفرض؛ تمَّ التحقق من مدى صدق البيانات بافتراض التوزيع الاعتيادي لاستجابات عينة البحث من التلميذات الصُم وضعيفات السَّمع، على الدرجة الكلية للمقياسين وفقاً لمتغير درجة فقدان السَّمعي (متوسّط - شديد - شديد جداً). ويبين جدول (10) نتائج استخدام اختبار كولموجوروف - سميرونوف لاستجابات أفراد عينة البحث للدرجة الكلية للاستبانة وفقاً لمتغير درجة فقدان السَّمعي (متوسّط - شديد - شديد جداً):

جدول 10

نتائج استخدام اختبار كولموجوروف - سميرونوف لاستجابات أفراد عينة البحث على الدرجة الكلية للمقياسين وفقاً لمتغير درجة فقدان السَّمعي

اختبار Kolmogorov – Smirnov				الدرجة الكلية	فئات المتغير
الدلالة	قيم الاحتمال	درجة الحرية	قيمة الإحصائي		
دالة	,004	5	,023	الدرجة الكلية لمقياس	متوسّط
دالة	,006	30	,192	الكفاءة الاجتماعية	شديد
دالة	,001	28	,223		شديد جداً
دالة	,002	5	,154	الدرجة الكلية لمقياس	متوسّط
دالة	,004	30	,199	الأمن النفسي	شديد
دالة	,000	28	,256		شديد جداً

يتّضح من جدول (10) عدم تحقُّق اعتدالية التوزيع في الدرجة الكلية للمقياسين في ضوء نتائج الاختبار التشخيصي للاعتدالية Kolmogorov-Smirnov test، حيث وجد أن قيمة الاحتمال في الدرجة الكلية للمقياسين أقل من مستوى الدلالة (0,05) في فئات (متوسّط - شديد - شديد جداً)، بما يشير إلى عدم تحقُّق اعتدالية التوزيع في الدرجة الكلية للمقياسين. ويبين جدول (11) نتائج اختبار ليفين (Levene's test) للكشف عن مدى تجانس درجات أفراد العينة بين جميع الفئات لمتغير درجة فقدان السَّمعي (متوسّط - شديد - شديد جداً):

جدول 11

نتائج اختبار التجانس (Test of Homogeneity of Variances) للكشف عن تجانس درجات أفراد العينة بين كافة الفئات لمتغير درجة فقدان السَّمعي

المتغير المستقل	الدرجة الكلية للمقياس	Levene Statistic	مستوى الدلالة
درجة فقدان السَّمعي	الدرجة الكلية لمقياس الكفاءة الاجتماعية	11,009	,000

دالة	دالة	الدرجة الكلية لمقياس الأمن النفسي	درجة فقدان السمع
0,000	8,761		

يتضح من جدول (11) عدم تجانس درجات أفراد عينة البحث وفقاً لكل مستويات متغير درجة فقدان السمع (متوسط - شديد - شديد جداً) في الدرجة الكلية للمقياسين.

وحيث إن متغير درجة فقدان السمع (متوسط - شديد - شديد جداً) قد صنف استجابات عينة البحث لأكثر من فئة، وبناءً على نتائج الاختبارات التشخيصية، التي أوضحت عدم التوزيع الاعتدالي للبيانات، وكذلك عدم التجانس وبالتالي فقد شرطان من شروط استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي؛ لذا فقد استخدمت الباحثة اختبار كروسكال والس؛ وذلك للمقارنة بين متوسطات استجابات التلميذات الصم وضعيفات السمع على مقياسي: الكفاءة الاجتماعية والأمن النفسي، حسب متغير درجة فقدان السمع (متوسط - شديد - شديد جداً)، والجداول التالية توضح ذلك.

أولاً: الفروق في الكفاءة الاجتماعية لدى التلميذات الصم وضعيفات السمع وفقاً لدرجة فقدان السمع

جدول 12

نتائج اختبار كروسكال والس للمقارنة بين متوسطات رتب استجابات أفراد العينة في الكفاءة الاجتماعية وفقاً لمتغير درجة فقدان السمع (متوسط - شديد - شديد جداً) (ن=63) تلميذة

م	البعد	درجة فقدان السمع	العدد	متوسط الرتب	كاي تربيع	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
1	مهارة الاتصال	متوسط	5	49.50	6.955	2	0.31
		شديد	30	27.67			
		شديد جداً	28	33.52			
2	التعاون	متوسط	5	37.50	4.622	2	0.97
		شديد	30	36.00			
		شديد جداً	28	26.73			
3	تقدير الذات	متوسط	5	3.00	15.908	2	0.00
		شديد	30	36.83			
		شديد جداً	28	32.00			
4	ضبط النفس	متوسط	5	7.50	20.800	2	0.00
		شديد	30	41.25			
		شديد جداً	28	26.46			
	الدرجة الكلية لمقياس الكفاءة الاجتماعية	متوسط	5	8.00	10.585	2	0.05
		شديد	30	36.50			
		شديد جداً	28	31.46			

تشير نتائج جدول (12) إلى أن قيم (كاي تربيع) تراوحت من (4.622) إلى (20.800)، وهي قيم دالة إحصائية للأبعاد (مهارة الاتصال، والتعاون، وتقدير الذات، وضبط النفس) والدرجة الكلية لمقياس الكفاءة الاجتماعية؛ مما يشير إلى عدم تشابه استجابات أفراد العينة من التلميذات الصم وضعيفات السمع في الأبعاد الأربع والدرجة الكلية وفقاً

لاختلاف درجة فقدان السمع (متوسط، شديد، شديد جداً)؛ بالتالي نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل وهو أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات رتب درجات الكفاءة الاجتماعية لدى عينة من التلميذات الصم وضعيفات السمع تُعزى لمتغير درجة فقدان السمع". ولمعرفة اتجاه الفروق بين استجابات أفراد العينة تبعاً لدرجة فقدان السمع في مقياس الكفاءة الاجتماعية؛ استخدمت الباحثة اختبار مان ويتني للمقارنة بين كل مجموعتين على حدة في الدرجة الكلية للمقياس.

جدول 13

نتائج اختبار مان ويتني لدلالة الفرق بين متوسطات رتب استجابات التلميذات الصم وضعيفات السمع وفقاً لدرجة فقدان السمع (متوسط - شديد - شديد جداً) في الدرجة الكلية لمقياس الكفاءة الاجتماعية

م	البيان	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	معامل u	قيمة Z	مستوى الدلالة
1	متوسط	5	3.00	15.00	0,000	3.603-	0,000
	شديد	30	20.50	615.00			
2	متوسط	5	8.00	40.00	25.000	2.283-	0,022
	شديد جداً	28	18.61	521.00			
3	شديد	30	31.50	945.00	360.000	0,944-	0,345
	شديد جداً	28	27.36	766.00			

يتضح من الجدول السابق ما يأتي:

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجة فقدان سمعي (متوسط، شديد)، حيث بلغت قيمة (Z) (-3.603)، وهي قيمة دالة إحصائياً لصالح درجة فقدان سمعي شديد.

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجة فقدان سمعي (متوسط، شديد جداً)، حيث بلغت قيمة (Z) (-2,283)، وهي قيمة دالة إحصائياً لصالح درجة فقدان سمعي شديد جداً.

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجة فقدان سمعي (شديد، شديد جداً)، حيث بلغت قيمة (Z) (-0,944)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً.

وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءة الاجتماعية تُعزى لدرجة فقدان السمع بين (المتوسط، والشديد) وجاءت لصالح فقدان السمع الشديد، وفروق لدرجة فقدان السمع (المتوسط، والشديد جداً) وجاءت لصالح فقدان السمع الشديد والشديد جداً. وتعوذ الباحثة هذه النتيجة إلى أن معظم التلميذات الصم يفضلن التعامل مع أمثالهن من الصم بالاعتماد الكلي على لغة الإشارة؛ مما يشعرهن بكفاءتهن الاجتماعية والقبول الاجتماعي. حيث أشار Chia-fen (2013) إلى أن التلاميذ الصم وضعاف السمع يعانون من مشكلات عديدة على الصعيد التكيفي في نموه الاجتماعي، ومن مظاهرها: الميل إلى العزلة، والانسحاب من المواقف التي يلتقون فيها بالسامعين الذين لا يستخدمون لغة الإشارة، ويتجنبون المواقف التي تؤدي إلى التفاعل الاجتماعي. وتتفق النتيجة الحالية مع نتيجة دراسة سالم (٢٠١٧) التي خلصت إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين الطلاب الصم وضعاف السمع على مقياس الكفاءة الاجتماعية حسب متغير شدة الإعاقة (صم، ضعاف سمع)، وذلك لصالح الطلاب الصم. واختلفت النتيجة الحالية عن

نتيجة دراسة عبد الواحد (2020) التي أظهرت عدم وجود فروق بين الطلبة ذوي الإعاقة السمعية وفقاً لدرجة فقدان السمع (صم - ضعف السمع) للمهارات الاجتماعية، واتفقت معها في بُعد التوافق العاطفي الشخصي الذي جاء لصالح الصم.

ثانياً: الفروق في الأمن النفسي لدى التلميذات الصم وضعيفات السمع وفقاً لدرجة فقدان السمع

جدول 14

نتائج اختبار كروسكال والس للمقارنة بين متوسطات رتب استجابات أفراد العينة في الأمن النفسي وفقاً لمتغير درجة فقدان السمع (متوسط - شديد - شديد جداً) (ن=63) تلميزة

م	البعد	درجة فقدان السمع	العدد	متوسط	كاي	درجات	الدلالة
				الرتب	تربيع	الحرية	الإحصائية
1	الأمن النفسي الذاتي الداخلي	متوسط	5	8.00	13.999	2	.001
		شديد	30	38.92			
		شديد جداً	28	28.88			
2	الأمن النفسي الذاتي الخارجي	متوسط	5	19.50	6.355	2	.049
		شديد	30	29.33			
		شديد جداً	28	37.09			
	الدرجة الكلية لمقياس الأمن النفسي	متوسط	5	3.00	14.884	2	.001
		شديد	30	36.75			
		شديد جداً	28	32.09			

تشير نتائج جدول (14) إلى أن قيم (كاي تربيع) تراوحت من (6.355) إلى (14.884)، وهي قيم دالة إحصائية لبُعدي (الأمن النفسي الذاتي الداخلي، والأمن النفسي الذاتي الخارجي) والدرجة الكلية لمقياس الأمن النفسي؛ مما يشير إلى عدم تشابه استجابات أفراد العينة من التلميذات الصم وضعيفات السمع في بُعدي: الأمن النفسي الذاتي الداخلي والأمن النفسي الذاتي الخارجي، والدرجة الكلية، وفقاً لاختلاف درجة فقدان السمع (متوسط - شديد - شديد جداً) بالتالي نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل وهو أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha \geq 0.05$ بين متوسطات رتب درجات الأمن النفسي لدى عينة من التلميذات الصم وضعيفات السمع تُعزى لمتغير درجة فقدان السمع". ولمعرفة اتجاه الفروق بين استجابات أفراد العينة تبعاً لدرجة فقدان السمع في مقياس الأمن النفسي استخدمت الباحثة اختبار مان ويتني للمقارنة بين كل مجموعتين على حدة في الدرجة الكلية للمقياس.

جدول 15

نتائج اختبار مان ويتني لدلالة الفرق بين متوسطات رتب استجابات التلميذات الصم وضعيفات السمع وفقاً لدرجة فقدان السمع (متوسط - شديد - شديد جداً) في الدرجة الكلية لمقياس الأمن النفسي

م	البيان	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	معامل u	قيمة z	مستوى الدلالة
المجموعة							
1	متوسط	5	3.00	15.00	.00	3,226-	.00
	شديد	30	20.50	615.00			
	متوسط	5	3.00	15,00	.00	3.550-	.00

2	شديد جداً	28	19.50	546.00		
3	شديد	30	31.75	952.50	352.500	0.944-
	شديد جداً	28	27.09	758.50		.286

يتضح من الجدول السابق ما يأتي:

وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأمن النفسي وفقاً لدرجة فقدان سمعي (متوسط - وشديد)، حيث بلغت قيمة (Z) (-3,226)، وهي قيمة دالة إحصائية لصالح درجة فقدان سمعي شديد. بالإضافة لوجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأمن النفسي وفقاً لدرجة فقدان سمعي (متوسط، شديد جداً)، حيث بلغت قيمة (Z) (-3,550)، وهي قيمة دالة إحصائية لصالح درجة فقدان سمعي شديد جداً. مع عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأمن النفسي وفقاً لدرجة فقدان سمعي (شديد، شديد جداً)، حيث بلغت قيمة (Z) (-0,944)، وهي قيمة غير دالة إحصائية.

أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الأمن النفسي، وتُعزى لدرجة الفقدان السمعي بين (المتوسط، والشديد) وجاءت لصالح الفقدان السمعي الشديد، وفروق للأمن النفسي تُعزى لدرجة الفقدان السمعي (المتوسط، والشديد جداً) وجاءت لصالح الفقدان السمعي الشديد جداً. وقد تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن الأفراد الصم يشعرون بالأمن النفسي أكثر من ضعاف السمع خاصة لو كان والداهم من الصم، الأمر الذي يشعرون بوضعهم الطبيعي في الأسرة، ولغة الإشارة هي اللغة الأولى المستخدمة داخل المنزل. بالإضافة إلى أن وجود فريق من الأصدقاء والمعلمين يشتركون معهم في وسيلة التواصل التي تعتمد على لغة الإشارة أسهم بدوره في خلق مشاعر الأمن النفسي وتجسيدها. وتتفق النتيجة الحالية مع نتائج دراسة كل من موسى (2012) التي أشارت إلى عدم وجود فروق بين التلاميذ الصم الذين توجد في أسرهم حالات صمم أخرى، والأطفال الذين لا توجد في أسرهم حالات صمم أخرى في التوافق النفسي والاجتماعي والمدرسي. واختلفت عن نتائج دراسة الحداد (2020) فيما يتعلق بالأمن النفسي، التي تُعزى لدرجة الفقدان السمعي، حيث جاءت لصالح التلاميذ ذوي الإعاقة الجزئية (ضعاف السمع).

خلاصة نتائج البحث:

وفقاً لما سبق؛ خلصت نتائج البحث الحالي إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة (طردية) لمقياس الكفاءة الاجتماعية وبين أبعاد مقياس الأمن النفسي، كما حصل مستوى الكفاءة الاجتماعية لدى التلميذات الصم وضعيفات السمع على درجة (مرتفعة)، وعلى صعيد الأمن النفسي لدى التلميذات الصم وضعيفات السمع حصل بُعد الأمن النفسي الذاتي الداخلي على درجة مرتفعة وبمتوسط حسابي أعلى من بُعد الأمن النفسي الخارجي، كما كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءة الاجتماعية والأمن النفسي تُعزى لدرجة الفقدان السمعي بين (المتوسط، والشديد، والشديد جداً) وجاءت لصالح الفقدان السمعي الشديد والشديد جداً.

التوصيات:

في ضوء نتائج البحث الحالي، تم صياغة عدد من التوصيات التي يمكن الأخذ بها والاستفادة منها، وهي كالآتي:

1. عقد دورات إرشادية للتلميذات الصم وضعيفات السمع؛ بهدف تزويدهن بالفنيات التي تساهم برفع الكفاءة الاجتماعية وتساهم في تحقيق الحد الأعلى من مشاعر الأمن النفسي.

2. دعوة معلّمي الأفراد الصم وضعاف السمع إلى الاهتمام بالجانب النفسي والعمل على تطويره؛ بهدف الارتقاء بالمهارات النفسية والاجتماعية للأفراد الصم وضعاف السمع.
3. تطوير برامج تدريبية تعزز جانبي: الكفاءة الاجتماعية والأمن النفسي، لذوي الإعاقة السمعية.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

- أبريغم، سامية خالد (2019). سيكولوجية الأمن النفسي. دار التعليم الجامعي.
- البناء، عادل السعيد، والحفناوي، طارق محمد (2022). الكفاءة الاجتماعية والحيوية الذاتية لدى التلاميذ ضعاف السمع. *مجلة الدراسات التربوية والإنسانية*، 14(2)، 103-154.
- جراد، خليفه؛ عريوة، سيف الإسلام؛ ورضوان، بغيث جدد (2023). دور الأنشطة الرياضية الترويجية في تحقيق الأمن النفسي لدى المعاقين سمعياً. *مجلة التحدي*، 15(2)، 158-170.
- الجمال، إبراهيم؛ وعبد الرحمن، أسماء؛ وزين، نادية زيتي؛ ونوح، نور؛ وصالح، عبدالله (2020). الأمن النفسي للطلبة المكفوفين والصم في الأردن. *المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية*. 9(3)، 16-31.
- الحداد، حكمت عز الدين (2020). الذكاء الاجتماعي وعلاقته بالأمن النفسي لدى عينة من الطلبة ذوي الإعاقة البصرية في الجامعات الفلسطينية [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة الخليل.
- الدرملي، مصطفى عبد السلام (2024). الإعاقة السمعية. دار اليازوري العلمية.
- الراشدي، نوال محمد (2019). الضغوط النفسية وعلاقتها بالكفاءة الاجتماعية لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية بمحافظة القنفذة. *المجلة العلمية لكلية التربية جامعة أسيوط*، 35(8)، 314-356.
- روبيعي، حبيبة (2020). العلاقة الارتباطية بين الشعور بالأمن النفسي وفاعلية الذات لدى طلبة السنة الثالثة ثانوي، *مجلة الجامع في الدراسات النفسية والتربوية*، 5(2)، 528-571.
- سالم، سري محمد رشدي (٢٠١٧). الكفاءة الاجتماعية وعلاقتها بالصمود الأكاديمي في ضوء بعض المتغيرات لدى الطلاب الصم وضعاف السمع في مرحلة التعليم العالي. *مجلة التربية الخاصة*، جامعة الزقازيق، ١٩، ٢٩-١٤٤.
- السفاسفة، ايناس محمد (٢٠٢٠). مستوى الامن النفسي وعلاقته بالكفاءة الاجتماعية لدى الطلبة ذوي الإعاقة السمعية. *المجلة الدولية لنشر الدراسات العلمية*، ٧(2)، ١٦٥-١٨٣.
- سويد، جيهان، عيسى، أسماء، وبط، هدى (٢٠٢٣) الأمن النفسي وعلاقته بالأفكار اللاعقلانية والصحة النفسية لدى طلاب المرحلة الإعدادية من المعاقين سمعياً. *مجلة كلية الاقتصاد المنزلي*، 32(2)، 299-321.
- شاهين، محمد أحمد، سمحان، ماجدة رفيق (2021). القدرة التنبؤية لمفهوم الذات، والصلابة النفسية، والأمن النفسي في السلوك الاجتماعي لذوي الإعاقة السمعية من طلبة المرحلة الثانوية في فلسطين. *المجلة الأكاديمية العالمية في العلوم التربوية والنفسية*، 2(1)، 110-130.
- عبد الرحمن، رولا رسمي (2020). تبين الكفاءة الاجتماعية- كمحدد سيكولوجي للأطفال ضعاف السمع- بتباين كل من (النوع المستوي الاقتصادي والاجتماعي). *مجلة البحث العلمي في التربية*، ١٢(٢١)، 101-130.

عبد الله، نهي محمد محمود، وشوكت، عواطف إبراهيم، ويوسف، ماجي وليم (2012) الكفاءة الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية من ضعاف السمع، دراسة مقارنة بين الجنسين. *مجلة البحث العلمي في التربية*، 2(13)، 996-975.

عبد الواحد، فاطمة الزهراء (2020). الفاعلية الذاتية المدركة والمهارات الاجتماعية وعلاقتها بتوافق الطلاب المعاقين سمعياً مع الحياة الجامعية. *مجلة علوم ذوي الاحتياجات الخاصة*، 3(4)، 1052-1079. عبده، نرمين محمود (2017). فعالية برنامج ارشادي لتنمية الشعور بالأمن النفسي لدى المراهقين ذوي الإعاقة السمعية. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*. 90، 225-250.

عسكر، هبة أحمد إبراهيم (2022) التفكير الإيجابي وعلاقته بالكفاءة الاجتماعية وطيب الحياة لدى عينة من المراهقين الصم "دراسة سيكومترية - كLINIكية"، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم الصحة النفسية بجامعة سوهاج. علي، دعاء محمد درويش، ويوسف، ماجي وليم، وعبد الخالق، شادية أحمد (2015). للكشف عن الكفاءة الاجتماعية وعلاقتها بالعزلة الاجتماعية لدى الصم. *مجلة البحث العلمي في التربية*، 2(16)، 113-136. الغامدي، محمد عبد الله (2016). الأمن النفسي وعلاقته بجودة الحياة لدى عينة من طلبة جامعة الدمام. *مجلة كلية التربية ببنها*، 1(108).

فخرو، عبد الناصر؛ وجعفر، زهرة؛ وغريب، سارة (2020). مستوى الأمن النفسي لدى الأطفال ذوي الإعاقة في قطر. *البحوث الدولية في التعليم العالي*، 5(2)، 67-83.

محمد، سميرة عمر؛ إسماعيل الصادق آدم (2018). التوافق النفسي والاجتماعي علاقته بتقدير الذات لدى التلاميذ ذو الإعاقة السمعية بولاية الخرطوم [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة أم درمان الإسلامية. محمود، جيهان عثمان (2014). الأمن النفسي وعلاقته بكل من الكفاءة الاجتماعية والثقة بالنفس لدى طلبة كلية التربية. *مجلة دراسات عربية في علم النفس*، 13(2)، 133-167.

منسي، محمود عبد الحليم، والظفيري، عيد سعود، وعطا، أسامة أحمد، وأبو الفضل، محفوظ عبد الستار (2019). الكفاءة الاجتماعية المفهوم المكونات النظريات المفسرة. *مجلة العلوم التربوية*، 3، 369-380. موسى، هناء محمود (2012). مستوى التوافق النفسي والاجتماعي والمدرسي للأطفال المعوقين سمعياً (الصم) وعلاقته بالتحصيل الدراسي [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة بنغازي.

ثانياً: المراجع الأجنبية

- Al-Banna, A. S., & Al-Hafnawi, T. M. (2022). Social competence and self-vitality among hearing-impaired students, *Journal of Educational and Human Studies*, 14(2), 103-154
- Abdo, N. (2017). The effectiveness of a guidance program to develop a sense of psychological security among hearing-impaired adolescents. *Journal of Arab Studies in Education and Psychology*. 90, 225-250.
- Abdullah, N., Shawkat, A., & Youssef, M. (2012) Social competence among hearing-impaired preparatory school students, a comparative study between the sexes, *Journal of Scientific Research in Education*, 2(13), 996-975.
- Abdul Rahman, R. (2020). Variation of social competence - as a psychological determinant for hearing-impaired children - according to (gender, economic and social level), *Journal of Scientific Research in Education*, 12(21), 101-130.

- Abdul Wahid, F. (2020). Perceived self-efficacy and social skills and their relationship to the adaptation of hearing-impaired students to university life. *Journal of Special Needs Sciences*, 3(4), 1052-1079.
- Al-Ghamdi, M. (2016). Psychological security and its relationship to quality of life among a sample of Dammam University students. *Journal of the Faculty of Education, Banha*. 1(108).
- AlJamal, I., Abdul Rahman, A., Zein, N., Noah, N., & Saleh, A. (2020). Psychological security for blind and deaf students in Jordan. *International Journal of Humanities and Social Science Invention (IJHSSI)*. 9(3), 16-31.
- Ali, D., Youssef, M., & Abdul Khaliq, Sh. (2015) To reveal social competence and its relationship to social isolation among the deaf, *Journal of Scientific Research in Education*, 2(16), 113-136.
- Al-Rashidi, N. (2019). Psychological stress and its relationship to social competence among a sample of secondary school female students in Al-Qunfudhah Governorate. *Scientific Journal of the Faculty of Education Assiut University*, 35 (8), 314-356.
- Babosik, Z. (2008). Social competences. *Practice and Theory in Systems of Education*, 3, 23-26.
- Brice, P. J., & Strauss, G. (2016). Deaf Adolescents in a Hearing World: A Review of Factors Affecting. *Psychosocial Adaptation*. 21(7). 67- 76.
- Chia-fen, L. (2013). Academic and Social Adjustment among Deaf and Hard of Hearing College Students in Taiwan. *Ph.D. Ku scholar Works*.
- Ekeh P. U., & Oladayo, O. T. (2015). Optimism and self-efficacy as predictors of academic achievement among special needs learners, *International Journal of Academic Research and Reflection*. 3(7). 35-46.
- Elias, M. J. (2019). What if the doors of every schoolhouse opened to social- emotional learning tomorrow: Reflections on how to feasibly scale up high- quality SEL. *Educational Psychologist*, 54 (3), 233- 245.
- Fakhrou, A., Jaafar, Z., & Ghareeb, S. (2020). The Psychological Security Level of the Disabled Children in Qatar. *International Research in Higher Education*. 5(2), 67-83.
- Gallagher, A. L., Galvin, R., Robinson, K., Murphy, C-A., Conway, P. F., & Perry, A. (2020). The characteristics, life circumstances and self-concept of 13-year-olds with and without disabilities in Ireland: A secondary analysis of the Growing Up in Ireland (GUI) study. *Plos One*, 15(3).
- Jones, S., Brush, K., Bailey, R., Brion- Meisels, G., McIntyre, J., & Stickle, L. (2017). Navigating from the inside out: Looking inside & across 25 leading SEL programs. *Harvard School of Education and Wallace Foundation*.
- Jrad, K., Ariwa, S., & Radwan, B. (2023). The role of recreational sports activities in achieving psychological security among the hearing impaired. *Challenge Journal*, 15(2), 158-170.
- Lukomski, J. (2007). Deaf college Students' Perceptions of Their Social Emotional Adjust me. *Social. Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. 12(4), 486- 494.
- Mahmoud, J. (2014). Psychological security and its relationship with both social competence and self-confidence among students of the Faculty of Education. *Journal of Arab Studies in Psychology*, 13 (2), 133-167.
- Mansi, M., Al-Dhafiri, E., Atta, O., & Abu Al-Fadl, M. (2019). Social competence, the concept, components, and explanatory theories, *Journal of Educational Sciences*, 3, 369-380.

- Moores, D. (2006). *Education of the deaf: Psychology, principles, and practice*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Ruwaibi, H. (2020). The correlation between the feeling of psychological security and self-efficacy among third-year secondary school students, *Al-Jami' Journal of Psychological and Educational Studies*, 5 (2), 528-571.
- Shaheen, M., & Samhan, M. (2021). The predictive ability of self-concept, psychological resilience, and psychological security in the social behavior of hearing-impaired secondary school students in Palestine, *The International Academic Journal of Educational and Psychological Sciences*, 2 (1), 110-130
- Salem, R. (2017). Social competence and its relationship to academic resilience in light of some variables among deaf and hard-of-hearing students in higher education, *Journal of Special Education*, Zagazig University, 19 (29), 120-144.
- Sweid, J., Issa, As., & Bat, H. (2023) Psychological security and its relationship to irrational thoughts and mental health among hearing-impaired middle school students, *Journal of the College of Home Economics*, 32 (2), 299-321.
- Schneier, Bruce (2008). *The Psychology of security*. Retrieved 15/5/2024, from <http://www.Schneier.com/essay-ISS.html>.
- Shujja, S., & Malik, F. (2011). Cultural Perspective on Social Competence in Children: Development and Validation of an Indigenous Scale for Children in Pakistan. *Journal of Behavioral Sciences*, 21(1), 13-32.
- Silvestre, N., Ramsport, A., & irenka, D. (2007). conversational skills in a semi structured Interview and self-concept in Deaf students. *Journal of Deaf studies and Deaf Education*, 12 (1), 38-54.
- Smart, D., & Sanson, A. (2003). Social competence in young adulthood, its nature and antecedents. *Family Matters*, 64, 4-9.
- Taormina, R. J., & Sun, R. (2015): Antecedents and outcomes of psychological insecurity and interpersonal trust among Chinese people. *Psychological Thought*, 8(2), 173-188.

فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي قائم على العلاج بالتقبل والالتزام لعلاج اضطراب الخوف من الموت لدى المسنين

يزيد بن محمد بن حسن الشهري

أستاذ الصحة النفسية المشارك

قسم علم النفس - كلية العلوم الاجتماعية والاعلام - جامعة جدة

المستخلص: هدفت الدراسة تقييم فعالية برنامج استشاري معرفي-سلوكي يستند إلى علاج القبول والالتزام (ACT) في علاج اضطراب الخوف من الموت لدى عينة من كبار السن في جدة. تألفت العينة من (20) مشاركاً من كبار السن، مُقسَّمين إلى مجموعتين متجانستين: (10) مشاركين في المجموعة التجريبية، و(10) مشاركين في المجموعة الضابطة. استخدم البحث تصميمًا شبه تجريبي مناسبًا لطبيعة الدراسة لتطبيق البرنامج الاستشاري الذي تم تطويره خصيصًا لهذا البحث، ولقد أظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين درجات القياس القبلي والبعدي لأعضاء المجموعة التجريبية على مقياس الخوف من الموت؛ مما يشير إلى انخفاض مستوى الخوف من الموت بين المشاركين في المجموعة التجريبية نتيجة تعرضهم للبرنامج. علاوة على ذلك، وجدت الدراسة فرقاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى (0.001) بين درجات القياس البعدي لأعضاء المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الخوف من الموت، لصالح المجموعة الضابطة التي لم تتعرض للتدخل. ويشير هذا إلى أنَّ درجات الخوف من الموت لدى أعضاء المجموعة التجريبية الذين شاركوا في جلسات البرنامج كانت أقل بكثيرٍ من تلك التي في المجموعة الضابطة التي لم تشارك في البرنامج، بالإضافة إلى ذلك، أكدت الدراسة وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين درجات القياس البعدي وقياسات المتابعة لأعضاء المجموعة التجريبية على مقياس الخوف من الموت، لصالح القياس البعدي. وهذا يدل على فعالية البرنامج المستمرة في تقليل الخوف من الموت بين أعضاء المجموعة التجريبية.

الكلمات المفتاحية: التقبل والالتزام، الخوف من الموت، المسنين.

The Effectiveness of a Cognitive-Behavioral Counseling Program Based on Acceptance and Commitment Therapy for the Treatment of Death Fear Disorder in the elderly

Yazeed bin Mohammed Hassan Alshehry

Associate Professor of Mental Health

University of Jeddah – Department of Psychology – College of Social Sciences and Media – Kingdom of Saudi Arabia

Abstract: The study aimed to assess the effectiveness of a cognitive-behavioral counseling program based on Acceptance and Commitment Therapy (ACT) for treating fear of death disorder among elderly individuals in Jeddah. The sample consisted of (20) elderly participants, divided into two homogeneous groups: (10) in the experimental group and (10) in the control group. The research utilized a quasi-experimental design, suitable for the study's nature, to implement the counseling program specifically developed for this purpose. The results revealed a statistically significant difference at the (0.01) level between the pre- and post-application scores of the experimental group on the fear of death scale, indicating a reduction in the fear of death among participants in the experimental group due to their exposure to the program. Furthermore, the study found a statistically significant difference at the (0.001) level between the post-application scores of the experimental and control groups on the fear of death scale, in favor of the control group, which did not receive the intervention. This outcome suggests that the fear of death scores in the experimental group, who participated in the program sessions, were significantly lower than those in the control group, which did not participate in the program. Additionally, the study confirmed a statistically significant difference at the (0.01) level between the post-application and follow-up scores of the experimental group on the fear of death scale, favoring the post-application measurement. This finding indicates the sustained effectiveness of the program in reducing fear of death among the experimental group members.

Keywords: acceptance and commitment - fear of death - the elderly.

المقدمة

تُعدُّ معاملة المسن باحترام وإكرام وتقدير، والتودُّد إليه بالكلمة الطيبة، من أهمِّ التعاملات التي يحتاجها كبير السن الذي يُلاحظ على جسده الضعف وافتقاده مؤانسة أحبائه. فبعض المسنين يتكيَّفون مع وضعهم الحالي ويستمتعون بما هو متاح في حين يعاني آخرون من العزلة والوهن؛ ما يجعلهم في حيرة وتساؤلات حول ما تبقى لهم في الحياة، وقد يؤدي ذلك إلى اضطرابات نفسية حادة مثل الخوف من الموت.

والخوف من الموت شعورٌ مقبولٌ في بعض الحالات، إذا ارتبط بالحذر والاهتمام غير المبالغ فيه بالصحة والتغذية والحياة بشكل عام، ويختلف الأفراد فيما بينهم في درجة الخوف من الموت، التي تبدأ من اللامبالاة والتهور، وفي المقابل نجدُ على الجانب الآخر الخوف المفرط من الموت الذي يُعطِّل كلَّ الجوانب الوظيفية والاجتماعية للإنسان. وتُحدِث طريقة تفكير الإنسان دورًا مهمًا في الاستجابة الانفعالية للفرد تجاه القضايا المختلفة، وبخاصة إذا ارتبطت بأفكار تتعلق بالموت، التي من شأنها زيادة الأزمة النفسية لدى الفرد وجعله أكثر عرضةً للهوان النفسي الذي قد يُضخِّم مشاعر الحزن لديه، والتي من الممكن أن تؤثر في استجابته مع المحيط الذي يعيش فيه.

ومما لا شك فيه أنَّ الأفكار المخيفة المرتبطة بالموت تؤثر في صلب حياة الفرد، وتجعله غير مستمتع بحياته؛ مما يشكِّل خطرًا عليه قد يفرض عليه معاناته من عديدٍ من المشكلات النفسية والاجتماعية، فالجميع يخاف من الموت بدرجات متفاوتة ولكن عندما يتحول هذا الشعور إلى خوفٍ شديد وغير مُفسَّر، ويؤثِّر في مختلف جوانب الحياة، نكون أمام حالة غير طبيعية تستوجب المتابعة والعلاج. وأشار Ogg (2005) إلى أنَّ مرحلة كبار السن تتميز بزيادة المشكلات النفسية نتيجة أفكار حول نهاية العمر واقترب الموت، وتتأثر هذه الحالة بظروفٍ مثل: مكان الإقامة، والمساندة الاجتماعية، والجنس. ومن خصائص الشيخوخة التغيرات البيولوجية والعقلية والانفعالية والاجتماعية، وتراكم الأمراض، وانخفاض الدخل؛ مما يؤدي إلى خمول جسمي وعقلي واضطرابات نفسية مثل القلق والتفكير بالموت (فهيم وحسين، 2009).

ولعلَّ ازديادَ نسبة كبار السن في كثيرٍ من البلدان وخاصةً المتحضرة منها، يدعو إلى مزيدٍ من الاهتمام والرعاية بفئة كبار السن من جميع النواحي، وتشير أحدثُ إحصائيةٍ لمصلحة الإحصاءات العامة السعودية أنَّ عددَ المسنين يقارب مليوناً وثلاثة آلاف مسن، أي ما نسبته (5%) من إجمالي عدد السكان (المنصة الوطنية الموحدة، 1445). وبالرغم من الانخفاض العام في الدراسات التي اهتمت بالمسنين فإنَّ الاهتمام البحثي بهذه الفئة أصبح ضروريًا، وذلك لعدة أسباب أهمها تزايد أعداد المسنين، وجهود التنمية البشرية، وتوسُّع علم النفس والإرشاد النفسي، إضافة إلى المسؤولية الاجتماعية تجاه فئة المسنين، كونها قضية نفسية وإنسانية (مرسي، 2008).

ومن خلال اطلّاع الباحث على مشكلات المسنين لاحظ أنَّ هناك ضعفًا في فهم بعض المسنين للواقع الحالي وإدراكهم له، ومن ثم فقد يتبنى المسنُّ أهدافًا تصطدم بإمكاناته الضعيفة، وجسده الضعيف، فتتولَّد لديه مشاعرٌ سلبية، وتبدأ صحته النفسية بالتراجع.

إنَّ المسنَّ يعلم جيدًا أنه مُقبل على الموت، والموت حقيقة لا مفر منها، وهو خبرةٌ مجهولةٌ تجلب الخوف، والقلق، والتوتر الشديد، فإن كان المسن يجد من يدعمه ويسانده، ويهتم بشؤونهم يبقى هذا الخوف والقلق في مُعدَّله العادي، وإن لم يجد ذلك، فسيقع فريسة الاضطرابات النفسية التي تؤثر في صحته النفسية.

ولقد تناولت مدارس عديدة من مدارس علم النفس المعاصر ظاهرة الخوف بوصفها الظاهرة النفسية الأكثر شيوعاً لدى البشر، وقد اهتمت المدارس ذات التوجّه الإنساني - خاصة المدرسة الوجودية بإبراز الطابع الأنطولوجي للظاهرة الذي يعني أنّ القلق خاصية إنسانية فريدة لصيقة بالوجود الإنساني منذ الميلاد وحتى الموت، أو أنه - وفقاً لرولو ماي - يحتل المساحة بين الحياة والموت، ويتولى صياغة الحوار الدائر بينهما (May, 2015).

يعدّ الخوف من الظواهر النفسية الأكثر انتشاراً وعمومية لدى البشر، والدراست التي تناولت الخوف النفسي تفوق في كمها وغزارتها ربما معظم الموضوعات ذات الأهمية في دراسات علم النفس المعاصر، وتحتل دراسات الخوف من الموت مكانة خاصة ضمن دراسات الخوف، وهي مكانة لا ترتبط بكم الدراسات، وإنما بالأهمية الجوهرية للخوف من الموت إذا قورن بأنماط الخوف العديدة الأخرى.

وقد أكّدت دراسات عديدة حقيقة أن الخوف من الموت ليس حكراً على فئة معينة، وأنّ معدلاته بين كبار السن وغيرهم، وبين الذكور والإناث لا تتفاوت بصورة دالة في معظم الأحوال، كما أنّ الخوف من الموت ينتشر بين العينات الإكلينيكية والعيّنات غير الإكلينيكية، حيث لا يرتبط بالضرورة بأي فئة مرضية محدّدة كما في دراسة (Fure, 2008)، ونظراً لأن "الخوف من الموت" يرتبط بالمصدر الأعظم "الخوف لدى الإنسان" فقد كان توظيف الاستراتيجيات الفعّالة للتعامل مع قلق الموت أحد المساعي الرئيسية للنشاط النفسي لدى بني البشر منذ الأزل.

وإذا كان الخوف هو أحد أهم شروط الوجود الإنساني، فإنّ الخوف من الموت هو المحرك الأول لهذا الشرط، أو أنه الأساس الأول الذي ينشأ ويتطور منه الخوف الإنساني في كل صوره فيما بعد، بل إنّ هناك كثيرين من أنصار المدرسة الوجودية في علم النفس يرون أنّ معظم الأنشطة الإنسانية - السوي منها والمرضي - تستهدف الدفاع ضد "الخوف من الموت" ومحاولة التغلّب على الكدر العميق الذي يصاحبه، فالسعي للاحتماء بالجماعة، والاهتمام بالعمل، والنشاط والرغبة في الإنجاز والشهرة، كلها صور من استراتيجيات الدفاع ضد "الخوف من الموت" أو هي محاولة للانتصار على الموت بصورة أو بأخرى (Yalom, 2017).

ويعدّ الخوف قاتلاً صامتاً ينهش في داخل الفرد، فالخوف وأنواعه له مكانة في الإرشاد النفسي والعلاج النفسي؛ نظراً لأنّ القلق بشكل عام يقف وراء عديد من الاضطرابات النفسية الأخرى، وخاصة العصابية منها؛ لذلك فإنه لا بد من الاهتمام بدراسات الخوف كخوف المستقبل، والخوف من الموت، وغيرها من أنواع الخوف. ويرى عبد الخالق (1997) أنّ التفكير في المستقبل هو أحد مصادر الخوف الأساسية، ويعدّ الموت خبرة مستقبلية لكل كائن حي، لكن لن يستفيد منها في حياته خاصة وأن الموت ينهي ارتباطه بالحياة؛ لذا فإن التفكير فيه أمر صعب، وتنتج عنه اضطرابات نفسية تشمل أعراضاً اكتئابية وجموداً في التفكير.

وكذلك يعدّ "الخوف من الموت" أحد أكثر أنواع الخوف تعقيداً؛ لأنه سبب في أنواع الخوف الأخرى من وجهة نظر فرويد وهو سمة نفسية تُدرّس في كلّ من: علم نفس الشخصية، وعلم النفس المرضي، واتضح مؤخراً أنّ الأفراد المهينين بحكم تكوينهم النفسي للخوف العام يزداد لديهم الإحساس بالخوف من الموت، ومردة إلى الارتباط الموجب بين الخوف العام والخوف من الموت، ومن أهم المراحل العمرية التي قد يشعر فيها الفرد بالخوف من الموت وهي مرحلة ما قبل الموت نفسه مرحلة الشيخوخة (أبو صالح، 2013).

وقد أُكِّدت دراسة Johnson (2018) أنَّ قلق الموت يعدُّ منبئًا بالاكتئاب والتدني لدى كبار السن. كما أُكِّدت دراسة Larson (2019) وجود مستوى مرتفع من قلق الموت لدى المسنين المقيمين في دور الرعاية، والأقل مستوى تعليمي. كما أُكِّدت دراسة قليوبي (2020) ارتباط الدعم الاجتماعي بقلق الموت لدى كبار السن. وتؤكد تلك الدراسات وجود المشكلات النفسية والاجتماعية التي يعانيها المسنون والمرتبطة بالخوف من الموت، وذلك دون ريب يدعو إلى الالتفات لتلك الفئة بتقديم المساندة النفسية والدعم الاجتماعي عبر جميع أشكاله للتخفيف من معاناة المسنين، عبر بناء برامج الإرشاد النفسي المتخصصة.

ويعد الإرشاد النفسي من أهم العوامل الأساسية التي تسهم في تحسين معنى الحياة لدى المسنين، والتغلب على ضغوطهم الحياتية، فهو في جميع عملياته، وإجراءاته، ومجالاته يستهدف الأفراد للوصول بهم إلى مستويات عالية من الصحة النفسية والتوافق النفسي والاجتماعي (Haifa et al, 2017). حيث يعدُّ هذا المنحى الإرشادي تعليمًا موجَّهاً وقائماً على الحوار ويرى Rector (2010) أنَّ الإرشاد المعرفي السلوكي يركز على التعامل مع الاضطرابات، والمشكلات النفسية من منظور ثلاثي الأبعاد. معرفيًا، وانفعاليًا، وسلوكيًا، وذلك من خلال التأثير في عمليات التفكير المشوهة لدى المسترشد، وتعليمه طرقًا أكثر ملائمة للتفكير المقبول والناجح.

في ضوء ذلك يعدُّ الإرشاد باستخدام القبول والالتزام (ACT) من أحدث الأساليب العلاجية المعرفية الحديثة، ويقوم على فكرة تعديل اتجاهات الفرد نحو أفكاره عن طريق تقبلها، ويؤكد (1999) ستيفن هايز مكتشفًا هذا الأسلوب بأن (ACT) هي اختصار تسمية العلاج بالقبول والالتزام (Acceptance and Commitment Therapy) الذي يعطي أهمية لتأثير الفرد في حياته، وتحقيق هدفه طبقاً للقيم التي يتبناها، وتحسن العلاقة مع خبرته الأليمة عوضاً عن تخفيف حدة تأثيرها فيه؛ لأنها تزيد معاناته النفسية وبخاصة في مرحلة الطفولة (Swain et al., 2015).

ولقد أشار Hayes (2006) إلى أنَّ هذا الأسلوب العلاجي يعتبر أنَّ مشكلات الفرد ناتجة عن عدم المرونة النفسية بسبب الاندماج المعرفي وتجنُّب الخبرات، وعدم القيام بالفعل، والافتقار للقيم، وبهذا يهدف علاج القبول والالتزام إلى تأسيس المرونة النفسية من خلال ست عمليات هي: القبول، والفصل المعرفي، والذات بوصفها سياقاً، والاتصال بال اللحظة الراهنة والقيم، والالتزام.

وقد أُستُخدم العلاج بالقبول والالتزام في هذا الغرض للإسهام في تقبُّل الوضع النفسي والاجتماعي والاقتصادي الراهن والتعايش مع مشكلات المرض والخوف من الموت للمسنين. ويفترض هذا النوع من العلاج أنَّ الاضطرابات النفسية تنشأ عن وجود القلق، والنظر إلى الأحداث المرتبطة بالقلق والخوف على أنها مصدر للتهديد، فيسعى الفرد إلى التخلص من هذا القلق والخوف من خلال التجنُّب والهروب الانفعالي، وهنا يأتي دور العلاج (ACT) في تقبُّل الأفكار والمشاعر السلبية عوضاً عن محاولة تغيير محتوى هذه الأفكار والمشاعر (عطية، 2011).

ولقد أثبت العلاج بالقبول والالتزام (ACT) فعاليته في تنمية التجهيز الانفعالي كما في دراسة حامد (2013)؛ وفي منع الانتحار كما في دراسة Bailey (2019)؛ وفي خفض التسويف الأكاديمي كدراسة أبو بكر (2017)؛ وفي تقليل الإجهاد وخفض الضغوط النفسية كما في دراسة Wynne (2019).

وبالرغم من ندرة الأبحاث التي استخدمت (ACT) مع عينة المسنين فقد ثبتت فعالية استخدام العلاج بالقبول والالتزام (ACT) مع عديد من المشكلات مثل: الإدمان، وتقلُّب المزاج، والاضطرابات الذهانية، واضطرابات ما بعد

الصدمة واضطرابات التواصل الاجتماعي، والضييق النفسي، والضرر، والرهاب، والوساوس القهرية، وضحايا الاعتداءات الجنسية والصراعات الزوجية كما في دراسة الفقي (2016). كما أظهرت بعض الدراسات إمكانية استخدام العلاج بالقبول والالتزام في خفض بعض المشكلات مثل: الاكتئاب، والقلق كما في دراسة عطية (2011)؛ ودراسة Landy (2015)؛ ودراسة Twohig (2017)؛ ودراسة الخشة (2018). وخفض التسويف الأكاديمي كما في دراسة صديق (2017). وخفض كرب ما بعد الصدمة كما في دراسة سيد (2018)، وخفض قلق التحدث أمام الجمهور كما في دراسة Yuen (2019)، كما أسهم العلاج (ACT) في تنمية بعض الجوانب الإيجابية في الشخصية كالتجهيز الانفعالي كما في دراسة حامد (2013)؛ والمرونة النفسية كدراسة الفقي (2016)؛ والشفقة بالذات كدراسة Yadavaia (2014)؛ والمرونة الوالدية كدراسة Flujas (2018).

وبعد اطلاع الباحث على الأدب النظري والدراسات السابقة التي تناولت البرامج العلاجية التي استخدمت لعلاج المشكلات لدى المسنين، لاحظ الباحث ندرة الدراسات التجريبية للتعامل مع اضطراب الخوف من الموت لدى المسنين، وقد تميزت الدراسة الحالية بكونها الدراسة الوحيدة على حد علم الباحث التي اهتمت بعينه المسنين فيما يتعلق ببناء برنامج تجريبي حديث في مجال علم النفس العلاجي قائم على العلاج بالتقبل والالتزام في علاج اضطراب الخوف من الموت.

مشكلة الدراسة:

من خلال ملاحظة الباحث لعدد من مشكلات المسنين وبالاطلاع على أدبيات الدراسة والدراسات السابقة التي تناولت البرامج العلاجية لعلاج بعض المشكلات النفسية التي يعانيها كبار السن، وثبوت النقص في وفرة تلك البرامج والدراسات التجريبية، واستناداً لما سبق، فقد تبلورت فكرة البحث الحالي في محاولة للتحقق من إمكانية استخدام العلاج بالقبول والالتزام في علاج اضطراب الخوف من الموت لدى عينة من كبار السن، وتتلخص مشكلة البحث في التساؤلات التالية:

1. هل توجد فروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات رتب درجات المجموعة الضابطة على مقياس الخوف من الموت بعد تطبيق البرنامج؟
2. هل توجد فروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس الخوف من الموت في القياسين القبلي والبعدي؟
3. هل توجد فروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس الخوف من الموت في القياسين البعدي والتبقي؟

أهداف الدراسة:

1. تقييم فاعلية البرنامج الإرشادي: في تقليل مستويات الخوف من الموت لدى المسنين.
2. تعزيز مهارات التقبل والالتزام لدى المسنين بوصفها وسيلة لمواجهة خوفهم من الموت وتعزيز جودة حياتهم النفسية.
3. تعزيز استمرارية أثر البرنامج العلاجي على المسنين بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية.

1. تقديم حلول حديثة للإرشاد للنموذج العلاجي (ACT) مما يقدم حلولاً جديدة وأكثر فعالية في معالجة اضطرابات الخوف من الموت.
2. تعزيز البحث العلمي وإثراء الأدب العلمي بمجال الإرشاد النفسي والعلاج المعرفي السلوكي القائم على (ACT) للمسنين.

الأهمية التطبيقية.

1. تقديم نموذج تطبيقي للمرشدين النفسيين: يمكن استخدام نتائج الدراسة وتوصياتها بوصفها نموذجاً عملياً يمكن للمرشدين النفسيين الاستفادة منه في تصميم برامج علاجية فعالة لمواجهة اضطراب الخوف من الموت.
 2. رفع مستوى الوعي: تسهم الدراسة في رفع مستوى الوعي بأهمية الصحة النفسية للمسنين، وأهمية تقديم الدعم اللازم لهم؛ مما يمكن أن يؤثر إيجاباً على سياسات الرعاية الصحية والاجتماعية.
- حدود الدراسة:

- 1- الحدود الزمنية: أجري البحث في العام (2023).
 - 2- الحدود المكانية: طُبِّقَ البحثُ على عينة من المسنين الذكور المراجعين لعددٍ من الجمعيات الخيرية بمنطقة جدة.
 - 3- الحدود البشرية: بلغت عينة البحث (20) ذكراً من المسنين تتراوح أعمارهم من (60) سنةً إلى (80) سنة.
- مصطلحات الدراسة:

تتحدّد مصطلحات الدراسة الحالية على النحو الآتي:

1- الفاعلية Effectiveness

إجراءً: هي الأثر المنشود والمرغوب الذي ينتج عن البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي بهدف علاج اضطراب الخوف من الموت لدى كبار السن.

2- البرنامج الإرشادي Counseling Program

هو البرنامج الذي يتمّ إعداده وتخطيطه عبر الأسس العلمية النفسية والتربوية بهدف تقديم خدمات تساعد على النمو والتّطور وتقديم خدمات إرشادية تستخدم الأسلوب الفردي أو الجمعي بطريقة مباشرة وغير مباشرة" (زهران، 2003، 499).

ويعرّف الباحث البرنامج الإرشادي إجرائياً أنه: مجموعة من الإجراءات الإرشادية المترابطة والمنظمة التي تتمثّل في الفنيات الإرشادية الفردية والجماعية التي يستخدمها المرشد بهدف علاج اضطراب الخوف من الموت لدى كبار السن.

3- الإرشاد المعرفي السلوكي Counseling Cognitive Behavioral

هو الأسلوب الذي يهدف إلى تعديل الاعتقادات غير العقلانية وغير الواقعية والخاذلة للذات وتعليم المسترشد أساليب تفكير أكثر عقلانية وأكثر إيجابية عن طريق الحوار الفلسفي والطرق الإقناعية. (Menzies, et al., 2017:37-43).

ويعرف الباحث الإرشاد المعرفي السلوكي في البحث الحالي بأنه نموذج تعليمي يُكسبُ المسنين المعرفة والمهارات الفنية تجاه ما يؤثر في حياتهم وطريقة تفكيرهم في الموت ليتمكنوا من مواجهتها والتغلب عليها.

4- البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي Cognitive Behavioral Counseling Program

هو برنامج مُحطَّط يستند إلى: مبادئ، وتقنيات، وأساليب، تتعلق بالجوانب المعرفية، والانفعالية، والسلوكية عند الفرد، وتتضمن مجموعة من الخبرات والممارسات، والمهارات، والتكاليف، والواجبات بقصد علاج اضطراب الخوف من الموت لدى كبار السن عينة البحث.

5- العلاج بالقبول والالتزام (ACT) Acceptation Commitment Therapy

وهو أحد نماذج الموجة الثالثة للعلاج السلوكي الحديث، الذي يقوم على زيادة المرونة النفسية والقدرة على الاتصال بال اللحظة الحالية، وردود الفعل النفسية التي تنتجها، وتعتمد على الموقف، أو تغير السلوك من أجل أغراض ذات قيمة، وتحقيق المرونة النفسية من خلال ما يلي. القبول، والقيم، والتفريغ المعرفي، وعيش الحاضر، والذات في السَّياق والقيم الذاتية، والذات بوصفها عملية، ووقف الأفكار السلبية. (Fletcher, L., Hayes, 2005).

ويعرف إجرائيًا بأنه: البرنامج العلاجي المستخدم في البحث الحالي والقائم على مبادئ العلاج بالقبول والالتزام وفتياته بهدف خفض أعراض اضطراب الخوف من الموت لدى كبار السن.

6- الخوف من الموت fear of death

هو "التوتر والقلق من الموت والتفكير المستمر به، وسيطرة فكرة الموت لدى المسن، وتكرار فكرة الموت" (القيق. 2016، 7).

التعريف الإجرائي: يعرفه الباحث بأنه الدرجة التي يتحصل عليها كبير السن من خلال الأداء على مقياس الخوف من الموت لدى كبار السن في الدراسة الحالية.

7- المسن:

يعرفه الباحث بأنه: الشخص الذي تجاوز عمره (60) عامًا فأكثر، ويسكن في منطقة جدة.

فروض الدراسة:

1. يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس الخوف من الموت لصالح القياس القبلي.

2. يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج على مقياس الخوف من الموت في اتجاه المجموعة الضابطة.
3. لا يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس الخوف من الموت.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج التجريبي التصميم شبه التجريبي ذا القياسات القبليّة والبعديّة بتصميم المجموعتين "التجريبية والضابطة"؛ بهدف دراسة فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي قائم على العلاج بالقبول والالتزام في خفض مستوى الخوف من الموت لدى كبار السن، بحيث يمثل البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي القائم على العلاج بالقبول والالتزام (المتغير المستقل)، في حين يمثل اضطراب الخوف من الموت (المتغير التابع).

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع البحث من كبار السن في منطقة جدة من فئة الذكور.

عينه الدراسة:

تكونت عينه التحقّق من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث: من (80) فردًا من كبار السن، وتراوحت أعمارهم الزمنية بين (60-80) سنة من المسنين الذكور. في حين تكونت العينة الأساسية للبحث في صورتها النهائية من (20) فردًا من كبار السن، تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (60-80) سنة، تمّ توزيعهم عشوائيًا إلى مجموعتين هما: (10) أفراد يمثلون المجموعة التجريبية، و(10) أفراد يمثلون المجموعة الضابطة، وأجري التجانس والتكافؤ بين المجموعتين على متغير اضطراب الخوف من الموت كما يلي:

التكافؤ من حيث اضطراب الخوف من الموت:

استخدم الباحث اختبار مان-وتني لعينتين مستقلتين (Mann-Whitney) للتحقق من دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الخوف من الموت قبل تطبيق البرنامج، ويوضح جدول (1) نتائج تجانس المجموعتين على المقياس.

جدول 1

نتائج اختبار "مان-وتني" للكشف عن دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الخوف من الموت قبل تطبيق البرنامج.

المتغير	الإحصاءات المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
الخوف من الموت	المجموعة التجريبية	10	10.00	100.00	-0.380	(0.704)
	المجموعة الضابطة	10	11.00	110.00		غير دالة

يُوضح من الجدول السابق أنّ قيمة (Z) بلغت (-0.380) لمقياس الخوف من الموت، وهي قيمة غير دالة إحصائيًا؛ مما يدل على عدم وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات الأفراد بالمجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الخوف من الموت، وهذا يشير أيضًا إلى تجانس مجموعتي البحث في الخوف من الموت قبل تطبيق البرنامج.

أدوات الدراسة

1- مقياس الخوف من الموت لدى كبار السن إعداد الباحث

يهدف المقياس إلى تقييم درجة الخوف من الموت لدى كبار السن.

خطوات بناء المقياس

اطَّلَعَ الباحثُ على الأدبيات التربوية والنفسية السابقة ذات العلاقة بالخوف من الموت، كما اطَّلَعَ على مجموعة من المقاييس العربية المقتنة مثل مقياس أبي صالح (2013) ومقياس أبو علام (2010) وفي ضوء ذلك حدَّد تعريفًا اصطلاحيًا و ثم حدَّد تعريفًا إجرائيًا مناسبًا للخوف من الموت، ثم تعرَّف إلى كل الأبعاد التي تناولها الباحثون، واعتمد ثلاثة أبعاد اتفق عليها معظمهم، وصيغت مجموعة من العبارات لكل بُعد من الأبعاد وتمَّ عرضها على مجموعة من المختصين لكسب الصِّدْق الظَّاهري للمقياس.

وصف المقياس في صورته النهائية:

اشتمل مقياسُ الخوف من الموت في صورته النهائية على (40) فقرة، وقد تأكَّد الباحثُ من صدق المقياس، وثبات نتائجه من خلال عينة استطلاعية قوامها (80) فردًا من كبار السن من خارج عينة البحث الفعلية، وفقًا للإجراءات التالية:

التحقُّق من الخصائص السيكومترية لمقياس الخوف من الموت لدى كبار السن.

صدق المقياس

الصِّدْقُ الظَّاهري (المحكِّمين):

عُرِضَ المقياسُ على مجموعة من أساتذة الجامعات المختصين بمجالات علم النفس والإحصاء، حيث استرشد بآراء (9) محكِّمين، وأخذ بمعظم الآراء التي وردت حول العبارات وصياغتها، وبُناءً على ذلك تمَّ حذفُ بعض الفقرات، وإعادة صياغة فقرات أخرى، وإضافة فقرات جديدة.

صدق المقارنة الطرفية:

تمَّ تحديدُ أعلى وأدنى (27%) من الدرجات؛ لتمثُّل مجموعة أعلى (27%) الأفراد المرتفعين، وتمثُّل مجموعة أدنى (27%) من الدرجات الأفراد المنخفضين، وباستخدام اختبار مان ويتني (Mann-Whitney) البارامتري للتحقُّق من دلالة الفروق بين عينتين مستقلتين، ويوضح جدول (2) النتائج حيث جاءت على النحو التالي:

جدول 2

نتائج صدق المقارنة الطرفية لمقياس الخوف من الموت لدى كبار السن.

المقياس	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتني (U)	قيمة (Z)	تفسير الدلالة
مقياس الخوف من الموت ككل	أدنى الأداء	22	11.50	253.00	0.000	-5.682	دالة إحصائية عند 0.001
	أعلى الأداء	22	33.50	737.00			

يتضح من خلال جدول (2) أنَّ قيمة (Z) المحسوبة قد بلغت (-5.682)، وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى (0.001) الأمر الذي يشير إلى وجود فرقٍ دالٍ إحصائيًا عند مستوى (0.001) بين متوسطي رتب درجات الأفراد

منخفضي ومرتفعي الأداء على مقياس الخوف من الموت في اتجاه الأفراد مرتفعي الأداء؛ ما يدل على القدرة التمييزية العالية للمقياس وصدق المقارنة الطرفية.

صدق التكوين الفرضي:

تمَّ حسابُ معاملات ارتباط بيرسون بين المفردات والدرجة الكلية للمقياس لعينة (80)، وقد خلصت النتائجُ إلى:

جدول 3

معاملات ارتباط بيرسون بين المفردات والدرجة الكلية لمقياس الخوف من الموت

المفردة	الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس	المفردة	الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس	المفردة	الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
1	**0.519	15	**0.511	29	**0.536
2	**0.623	16	**0.648	30	**0.593
3	**0.482	17	**0.711	31	**0.628
4	**0.664	18	**0.541	32	**0.666
5	**0.494	19	**0.422	33	**0.661
6	**0.562	20	**0.587	34	**0.602
7	**0.593	21	**0.623	35	**0.661
8	**0.535	22	**0.641	36	**0.391
9	**0.650	23	**0.553	37	**0.290
10	**0.536	24	**0.595	38	**0.346
11	**0.406	25	**0.441	39	**0.488
12	**0.524	26	×0.228	40	**0.453
13	**0.622	27	**0.390		
14	**0.657	28	**0.602		

(*) دال عند مستوى (0.05) * داله عند مستوى (0.01).

يتَّضح من الجدول السَّابق أنَّ قيمَ معاملات الارتباط بين المفردات والدرجة الكلية لمقياس الخوف من الموت تراوحت ما بين (0.228×0.711) وجميعها قيمٌ دالَّةٌ إحصائيًّا عند مستويي دلالة (0.05) و(0.01)؛ مما يؤكِّد تجانس المقياس وتماسكه الداخلي.

ثباتُ المقياس:

تحقَّق الباحثُ من ثبات المقياس باستخدام طريقتين: التَّجزئة النصفية (باستخدام معادلي جوتمان، وتصحيح الطول سيرمان براون. ومعامل ألفا-كرو نباخ، على عينة قوامها (80) فردًا من كبار السِّن، وجاءت النَّتائجُ على النحو التالي:

جدول 4

معاملات ثبات مقياس الخوف من الموت لدى كبار السِّن

المتغير	عدد المفردات	معامل التجزئة "سيرمان-براون"	معامل جوتمان	معامل ألفا-كرو نباخ
		قبل التصحيح	بعد التصحيح	
	40	0.897	0.946	0.936

ويُتَّضح من خلال الجدول السَّابق أنَّ معاملات ثبات ألفا-كرو نباخ والتَّجزئة النصفية باستخدام معادلي سيرمان-براون وجوتمان مقبولة؛ مما يدل على تمُّتع المقياس بدرجةٍ عالية من الثَّبات والاستقرار.

تصحيح مقياس الخوف من الموت:

اتَّبَعَ الباحثُ سُلَّم قِياسِ خَماسِي التَّرْتِيبِ (ليكارت) تنطبق على تمامًا (5)، وتنطبق على أحيانًا (4)، وتنطبق على نادرًا (3) ولا تنطبق على (2) ولا تنطبق على أبدًا (1) هذا وقد تكوَّن المقياسُ من (40) عبارةً منها (ثلاث) عبارات عكسية.

2- البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي القائم على العلاج بالقبول والالتزام لعلاج اضطراب الخوف من الموت لدى المسنين.

خطوات إعداد البرنامج:

1- الاطلاعُ على عددٍ من الأطر النظرية ذات العلاقة بموضوع الإرشاد المعرفي السلوكي. والعلاج (ACT) والخوف من الموت.

2- التعرفُ إلى خصائص العينة.

3- تحديد الأهداف العامة والخاصة للبرنامج الإرشادي وصياغتها.

4- تحديدُ الجوانب والمهارات والخبرات التي سيُدرَّب أفرادُ المجموعة الإرشادية عليها لإكسابها لهم.

5- صياغةُ محتوى البرنامج الإرشادي في عددٍ من الجلسات تحتوي على أهم المعلومات والمهارات التي ينبغي تزويد أفراد المجموعة الإرشادية بها، والفنيات المستخدمة في هذه الجلسات، وكذلك الأساليب الإرشادية.

6- تحديدُ الإجراءات والأساليب التي سيتبعها الباحث مع أفراد المجموعة الإرشادية في أثناء البرنامج الإرشادي مثل الواجبات المنزلية والأنشطة المرافقة للبرنامج الإرشادي القائم على (ACT).

7- مقابلةُ أفراد العينة التجريبية والضابطة لتحديد آلية تطبيق البرنامج الإرشادي القائم على (ACT) والخدمات التي سوف يقدِّمها البرنامج لهم، وآلية الاتصال والتواصل مع الباحث، ومعرفة أهم احتياجاتهم التي تسهل وصولهم إلى مكان تنفيذ البرنامج الإرشادي.

8- تمَّ تحديدُ وقت كل جلسةٍ بعدد (45) دقيقةً بواقع (18) جلسة.

تعريف برنامج الإرشاد المعرفي السلوكي القائم على العلاج بالقبول والالتزام (ACT)

وهو برنامج إرشادي معرفي سلوكي مستند على العلاج بالقبول والالتزام؛ لمساعدة أفراد المجموعة التجريبية من كبار السن ليكتسبوا بعض المهارات المناسبة، وقد استند في إعداد البرنامج الحالي للدراسات والأبحاث التي تناولت موضوع (ACT)، والاطلاع على البرامج الإرشادية والمهارات التي اهتمت بهذه الفئة حيث أُستُفيد من دراسات كلٍّ من محمد (2010)؛ والفقي (2016)؛ وأرنو (2018).

صدق البرنامج:

عُرِضَت الصُّورَةُ الأولى قبل التَّطْبِيق على لجنةٍ من المختصين في الإرشاد النَّفْسي وعلم النَّفس، بلغ عددهم (9) محكِّمين، وطُلب منهم تحديدُ مدى ملائمة كل جلسة لعينة الدِّراسة والوقت المخصَّص لها، واعتمد إجماع المحكمين بنسبة (80%) وتمثَّلت ملاحظات المحكِّمين في تعديل بعض الصياغة اللغوية، وترتيب الجلسات، وإضافة بعض المهارات والفنيات وحذف بعضها الآخر.

الأهداف العامة للبرنامج:

الهدف العلاجي. ويتمثل في استخدام فنيات العلاج (ACT) لعلاج الخوف من الموت لدى المسنين.

الأهداف الإجرائية:

- 1- ممارسة الوعي الفعّال للأحداث الخاصة من خلال استدعائها عن طريق تاريخ الفرد.
- 2- الإزالة والتقليل من الخطر المعرفي من خلال تغيير الوظائف غير المرغوب فيها للأفكار.
- 3- الاتصال المستمر غير التحكّمي بالأحداث التّفسية وبالأحداث في البيئة كما تحدث.
- 4- التدريب على النظر إلى الذات بوصفها سياقاً، وقد نشأت عن هذه الفكرة بعض المفاهيم مثل: التعاطف والإحساس بالذات.
- 5- مساعدة المسنين على إدراك تأثير سعة الخيلة على حياتهم.
- 6- مساعدة المسنين على معرفة فوائد التفاؤل.
- 7- مساعدة المسنين على ضرورة تحديد الهدف الذي يساعدهم على الحفاظ على عدم الخوف من الموت.
- 8- مساعدة المسنين على الاتصال بال اللحظة الحالية، وبالأحداث البيئية.

مُخطّط البرنامج:

جدول 5

جلسات البرنامج ومحتوياته وفنياته

الجلسة	العنوان	المحتوى والفنيات
0	تعارف بناء العلاقة الإرشادية	المناقشة، الحوار، المحاضرة، الواجب المنزلي.
1.	مفهوم الخوف من الموت، والأعراض، والآثار السلبية	المناقشة والحوار، عرض شرائح بوروينت، نشرات ومطويات (مادة نظرية تتحدث عن الخوف من الموت)، مجموعات عمل صغيرة للنقاش والحوار، الواجب المنزلي.
2.	استخدام مهارة خفض الحساسية التدريجي	الحوار والنقاش، والنمذجة (تطبيق عملي لخفض الحساسية التدريجي)، فنية خفض الحساسية التدريجي، الواجب المنزلي.
3.	التدريب من خلال أسلوب السيكو دراما (التمثيل التّفسي المسرحي)	الحوار والنقاش، ولعب الأدوار (من خلال عرض مسرحي هادف يوضح فيه كيفية التصرف في أثناء المواقف المقلقة والمخيفة)، والواجب المنزلي.
4.	التدريب على أسلوب الاسترخاء العضلي	النمذجة، تطبيق عملي للاسترخاء على أحد المشاركين، الواجب المنزلي.
5.	التدريب على مهارة إدارة الوقت	النمذجة (نموذج عملي موضّح فيه كيفية إدارة الوقت)، الحوار والنقاش، لعب الأدوار (من خلال عرض مسرحي هادف يوضح فيه أهمية تنظيم الوقت. الواجب المنزلي.
6.	استخدام أسلوب توكيد الذات	الحوار والنقاش، والنمذجة (مثال توضيحي)، مجموعات عمل صغيرة
7.	القبول والوعي بالأحداث	القبول بوصفه بديلاً للتجنّب.
8.	تغيير الأفكار وتبديلها	الإزالة والتقليل من الخطر المعرفي، التشتيت المعرفي، الحوار والنقاش، تقليل الحساسية الموقفية.

الجلسة	العنوان	المحتوى والفنيات
9.	تنمية الاتصال مع اللحظة الراهنة	الاتصال باللحظة الحالية.
10.	الإحساس بالذات- الاتصال بالذات بوصفها سياقاً	الذات بوصفها سياق، والمناقشة والحوار، والتعزيز، والتغذية الراجعة، والواجب المنزلي.
11.	مفهوم القيم وتحديد القيم	تحديد القيم واختيارها، وتحديد الأهداف، والالتزام والإصرار، والحوار والنقاش، والتغذية الراجعة، والتعزيز، والواجب المنزلي، والتشكيل.
12.	كيف تتعامل مع الأفكار مع التخلي عن السيطرة؟	الحوار والمناقشة، وعيش للحظة الحالية، والواجب المنزلي.
13.	ممارسة التَّعَبُّل والتَّقبُّل، وكيف تتعرف إلى السلوكيات غير المفيدة	التقبُّل، والحوار والمناقشة، والتأمل، والواجب المنزلي.
14.	التعلُّق بالأفكار والانفصال عن أفكارك	التقبُّل، والحوار والمناقشة، وفك الاندماج المعرفي، وعيش اللحظة الحالية، والواجب المنزلي.
15.	الاختيار وغرس التراحم الذاتي وكيفية تجاوز الحزي والنقد الذاتي	الحوار والمناقشة، والتقبُّل، وعيش اللحظة الحالية، والتراحم، والواجب المنزلي.
16.	تحديد المخاوف الأساسية وعقد العزم على العيش بجرأة واتخاذ موقف شجاع.	التعرض، والحوار والمناقشة، والتقبُّل، والواجب المنزلي.
17.	كيف تتقبَّل الأشياء الصعبة وتدرِّبات على التعرض لاستهداف المخاوف	التعرض، والتقبُّل، والحوار والمناقشة، والواجب المنزلي.
18.	إنهاء البرنامج وتقويمه (جلسة ختامية)	الإلقاء، والحوار والنقاش.

- الأساليب الإحصائية المستخدمة

استخدم الباحث مجموعة من الأساليب الإحصائية في البحث الحالي تمثلت فيما يلي:

- 1- المتوسطات الحسابية.
- 2- معامل الارتباط الخطي البسيط لبيرسون.
- 3- معامل ألفا-كرو نباخ والتجزئة النصفية.
- 4- (معادلتا سييرمان-براون، جوتمان).
- 5- اختبار ويلكوكسون اللابارامتري (Wilcoxon on Test).
- 6- اختبار مان-ويتني (Mann-Whitney).
- 7- حجم الأثر.

نتائج الدراسة ومناقشتها

نتائج الفرض الأول ومناقشتها:

نصَّ الفرض الأول على أنه "يوجد فرقٌ دالٌّ إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس الخوف من الموت لصالح القياس القبلي" وقد استخدمَ الباحثُ اختبار ويلكوكسون اللابارامتري

(Signed-Rank Test Wilcoxon)؛ لحساب دلالة الفروق بين مجموعتين مرتبطتين، كما يتضح ذلك من خلال جدول 6.

جدول 6

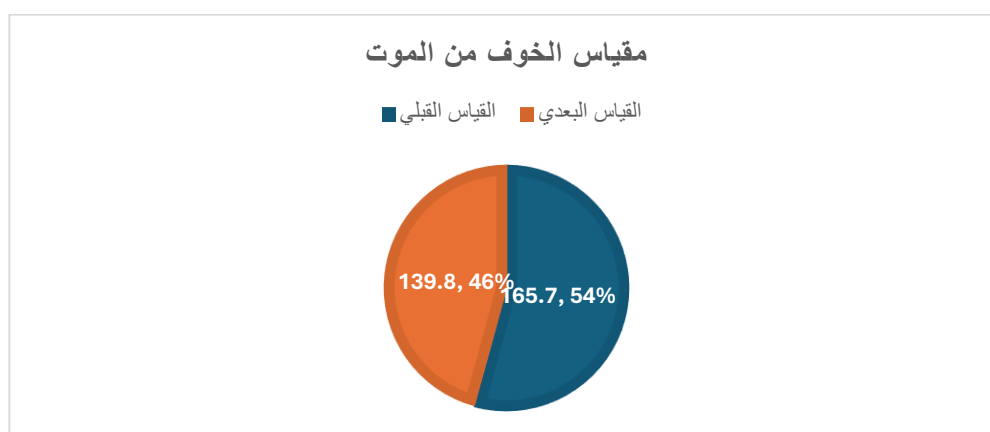
نتائج اختبار ويلكوكسون لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس الخوف من الموت (ن=10)

المتغير	القياس	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	الدلالة	حجم الأثر
الخوف من الموت	قبلي	10	5.50	55.00	-2.803	(0.005)	(0.627)
	بعدي	0	0.00	0.00		دال عند 0.01	تأثير قوي
	الرتب المتساوية	0					

ويظهر من جدول (6) أنَّ قيمة (Z) بلغت (-2.803) وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى (0.01) وهذا يشير إلى وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى (0.01) بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج الإرشادي وبعده في مقياس الخوف من الموت لصالح القياس القبلي؛ مما يعني انخفاض مستوى الخوف من الموت لدى أفراد المجموعة التجريبية نتيجة لتعرضهم للبرنامج المستخدم في الدراسة الحالية، كما يدل ذلك على تحقق الفرض الأول، ويتضح من خلال الجدول أنَّ حجم التأثير الذي أحدثه البرنامج الإرشادي في خفض الخوف من الموت كبير، حيث بلغت قيمته (0.627) وهي قيمة ذات تأثير قوي وفقًا لحك كوهين (Cohen, 1988) لقيم حجم التأثير $r = 0.1$ (تأثير ضعيف) و $r = 0.30$ (تأثير متوسط)، و $r = 0.50$ (تأثير قوي) (Gallant, 2011) ويوضح الشكل البياني (1) الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في مقياس الخوف من الموت:

شكل 1

الفروق في أداء المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس الخوف من الموت.



كما حسب الباحث مُعدَّل التغيُّر بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في متغيِّر الخوف من الموت، وهو ما توضحه نتائج جدول (7) فيما يلي:

جدول 7

معدل التغير الحادث بين متوسط درجات القياسين القبلي والبعدى للمجموعة التجريبية في الدرجة الكلية لمقياس الخوف من الموت

المتغير	القياس القبلي	القياس البعدي	الفرق بين المتوسطين	معدل التغير/ التحسن
	س 1	س 2		
مقياس الخوف من الموت ككل	165.7	139.8	25.9	%15.63

يتضح من جدول (7) أن هناك معدلات تغير حادثة بين متوسط درجات القياسين القبلي والبعدى للمجموعة التجريبية في الدرجة الكلية لمقياس الخوف من الموت لصالح القياس القبلي، حيث بلغ معدل التغير الحادث (%15.63) هو معدل تغير جيد يدل على وجود فروق بين القياسين القبلي والبعدى نتيجة التعرض للبرنامج الإرشادي، ويعني هذا أن هناك انخفاضاً في درجات كبار السن على مقياس الخوف من الموت في القياس البعدى.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن برنامج العلاج (ACT) يتضمن مجموعة من العمليات الأساسية التي ساعدت على تحسن اضطراب الخوف من الموت، فعملية التقبل والرضا عن الوضع الحالي والاختلاف الذي يشعر به كبار السن ساعدهم على تحسن أفكارهم عن الخوف والقلق؛ حيث يشعر كبار السن من داخلهم بأنهم أشخاص أقوياء دون المعاناة في حل المشكلات، والتعامل مع المشاعر من خلال الأفكار التي تؤدي إلى هذه المشاعر باستخدام تقليل التوتر وإزالته بفصل العلاقة بين الأفكار عن الذات، واستخدام الذات بوصفها سياقاً، والتحكم في الذات، فهو ملائم لكبار السن في تنمية الذات ويتفق هذا مع ما خلصت إليه دراسة (Swain 2015) بأن العلاج (ACT) يمكن أن يحسن من القدرة على الاتصال باللحظة الراهنة واستخدام اللغة بوصفها دعم نفسياً واجتماعياً.

هذا بالإضافة إلى ما تضمنه برنامج علاج (ACT) من فنيات وأنشطة تقدم عمليات عقلية تتمثل في التذكر ومحاولة فصل المشاعر في المواقف السابقة للفرد عن الأفكار المتولدة منه، فإن (ACT) يركز على العمليات العقلية والانفعالية بجانب مجموعة من الأساليب السلوكية لعلاج اضطراب الخوف من الموت تتضمن حالة من التفاؤل حتى يستطيع المسن السيطرة وتحدي الذات، وتحدي الموقف والتعامل معه، ومن أنواع العوامل التي تدعم وتعمل على خفض اضطراب الخوف من الموت ومنها ما هو مرتبط بأفراد العينة الإرشادية، وتقبلهم لخفض الاضطراب، بالرغم من الصعاب التي يواجهونها مثل: الإيجابية، والمهارات الاجتماعية، والضبط الداخلي والخارجي، والسيطرة والصلاية والتحكم، والمرح والتفاؤل، ووضوح الأهداف والغايات، وسعة الخيلة، ومنها ما هو مرتبط بالبيئة المحيطة بهم مثل: الأسرة، والعلاقات مع الأصدقاء، والثقة في الآخرين التي حاول (ACT) توفيرها من خلال التركيز على القيم، والتي تبنتها المجموعة مثل قيم التعاون، والثقة بالنفس وقيمة الصداقة، والتحدي. (Shape & Miller, 2008).

نتائج الفرض الثاني ومناقشتها:

ينص هذا الفرض على أنه "يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج على مقياس الخوف من الموت في اتجاه المجموعة الضابطة"، وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحث اختبار مان ويتني (Mann-Whitney) الاربامترى (Nonparametric) لتحديد دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي، وذلك على الدرجة الكلية لمقياس الخوف من الموت وجدول (8) يوضح ذلك.

جدول 8

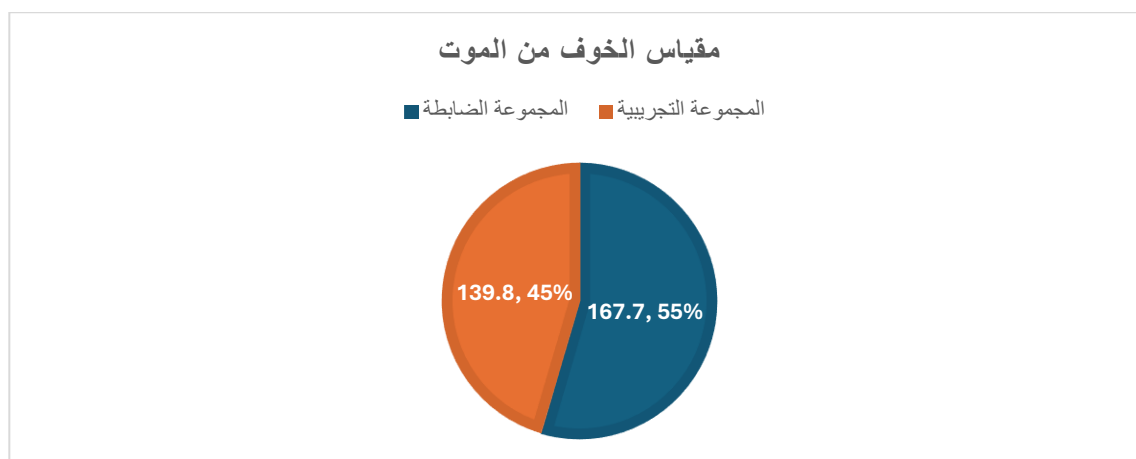
نتائج اختبار "مان-ويتني" للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج على مقياس الخوف من الموت (ن = 1 ن = 2) (10=2)

المتغير	الإحصاءات المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتني U	قيمة Z	مستوى الدلالة	حجم الأثر
الخوف من الموت	المجموعة التجريبية	10	5.50	55.00	0.000	-3.785	(0.000)	(0.846)
	المجموعة الضابطة	10	15.50	155.00			دال عند تأثير قوي	
							0.001	

يُتضح من جدول (8) وجود فرق دالٍ إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.001) بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج على مقياس الخوف من الموت، وذلك في اتجاه أفراد المجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج؛ مما يعني انخفاض درجات أفراد المجموعة التجريبية الذين شاركوا في جلسات البرنامج مقارنةً بدرجات أفراد المجموعة الضابطة التي لم تتعرض لجلسات البرنامج؛ وهذا يشير إلى تحقق الفرض الثاني للدراسة، ويوضح الشكل البياني (2) الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج الإرشادي في اضطراب الخوف من الموت:

شكل 2

الفروق في أداء أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الخوف من الموت بعد تطبيق البرنامج



ويرى الباحث أن تلك الفروق ترجع إلى فاعلية البرنامج الإرشادي في تخفيف حدة التوتر والخوف والقلق من الموت لدى المسنين، ويتفق هذا مع ما أكدته دراسة كل من Hayes (2006)؛ ودراسة (Former 1999)؛ ودراسة Ethereal (2011) التي تدعم فعالية البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي القائم على العلاج (ACT) في تقليل اضطراب الخوف من الموت لدى المسنين، وتوضح أهمية هذا النوع من التدخلات في تحسين الصحة النفسية للمسنين من خلال تقليل القلق المتعلق بالموت وزيادة جودة الحياة.

وتشير النتائج الحالية إلى فاعلية البرنامج الحالي في خفض قلق الموت لدى كبار السن، وتوفر هذه النتائج معلومات قيمة للممارسين في مجال الصحة النفسية الذين يعملون مع كبار السن، مع أهمية التأكيد على أن قلق الموت هو شعور طبيعي وصحي لدى كبار السن، إذ لا يهدف البرنامج إلى القضاء تمامًا على قلق الموت، بل إلى مساعدة المسنين على التعامل معه بطريقة أكثر فاعلية.

نتائج الفرض الثالث ومناقشتها:

ينصُّ الفرضُ الثالثُ على أنَّه "لا يوجد فرقٌ دالٌّ إحصائيًّا بين متوسّطي رُتب درجات أفراد المجموعة التَّجريبية في القياسين البعدي والتَّتبُّعي لمقياس الخوف من الموت"، ولاختبار صحة هذا الفرض؛ ولتحديد وجهة دلالة الفروق بين القياسين البعدي والتَّتبُّعي للمجموعة التَّجريبية في الخوف من الموت، واستخدم الباحثُ اختبار ويلكوكسون اللابارامتري (Signed-Rank Test Wilcoxon)؛ لحساب دلالة الفروق بين مجموعتين مرتبطتين، كما يتضح ذلك من خلال جدول 9.

جدول 9

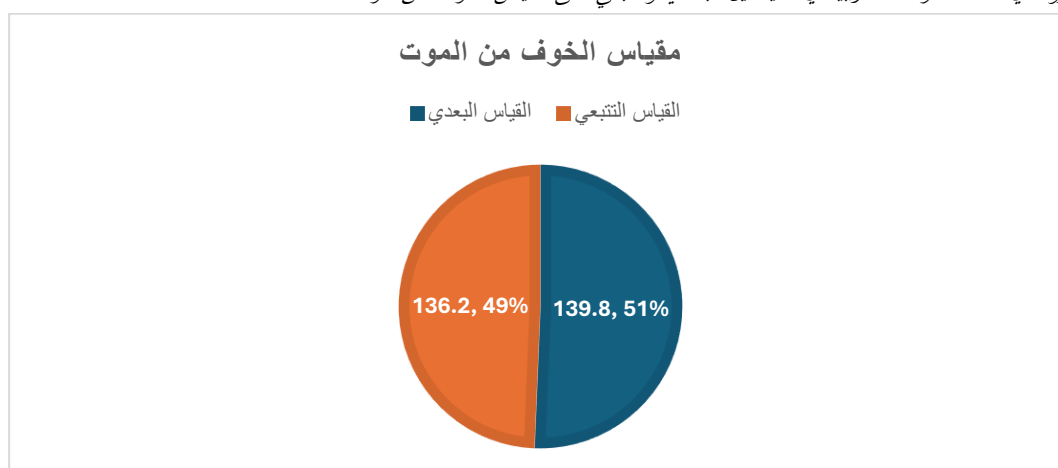
نتائج اختبار ويلكوكسون لدلالة الفروق بين متوسّطي رتب درجات أفراد المجموعة التَّجريبية في القياسين البعدي والتَّتبُّعي لمقياس الخوف من الموت (ن=10).

المتغير	القياس	العدد	متوسّط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	الدلالة
الخوف من الموت	بعدي / الرتب السالبة	10	5.50	55.00	-2.842	0.004
	تتبُّعي / الرتب الموجبة	0	0.00	0.00		عند 0.01
	الرتب المتساوية	0				

ويُتَّضح من جدول (9) عدم تحقُّق الفرض الثالث، حيث بلغت قيمة (z) (2.842) وهي قيمة دالة إحصائيًّا عند مستوى (0.01)؛ مما يشير إلى وجود فرقٍ دالٍّ إحصائيًّا عند مستوى (0.01) بين متوسّطي رتب درجات أفراد المجموعة التَّجريبية في القياسين البعدي والتَّتبُّعي لمقياس الخوف من الموت في اتجاه القياس البعدي؛ وهذا يدلُّ على استمرار فعالية البرنامج المستخدم في الدِّراسة الحالية في خفض الخوف من الموت لدى أفراد المجموعة التَّجريبية، ويوضِّح الشَّكلُ البياني (3) الفروق بين القياسين البعدي والتَّتبُّعي للمجموعة التَّجريبية على مقياس الخوف من الموت.

شكل 3

الفروق في أداء المجموعة التَّجريبية في القياسين البعدي والتَّتبُّعي على مقياس الخوف من الموت



كما حسب الباحث معدل التغير بين متوسطي درجات القياسين البعدي والتَّتبُّعي للمجموعة التَّجريبية في متغير الخوف من الموت، وهو ما توضحه نتائج جدول (10) فيمايلي:

جدول 10

معدل التغير الحادث بين متوسط درجات القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية في الدرجة الكلية لمقياس الخوف من الموت.

المتغير	القياس البعدي	القياس التتبعي	الفرق بين المتوسطين	معدل التغير/ التحسن
	س 1	س 2		
مقياس الخوف من الموت ككل	139.8	136.2	3.60	2.58%

يتضح من جدول (10) أنَّ هناك مُعدَّلات تغيُّر حادثة بين متوسط درجات القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية في الدرجة الكلية لمقياس الخوف من الموت، حيث بلغ معدل التغيُّر الحادث (2.58%) وهو مُعدَّل تغيُّر منخفض وهذا يعني أنَّ هناك انخفاضاً بسيطاً في درجات كبار السن على مقياس الخوف من الموت في القياس التتبعي مقارنةً بالقياس البعدي.

يرى الباحث أنَّ النتائج التي خلصت إليها الدِّراسة تؤكد فاعلية البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي القائم على العلاج بالتقبُّل والالتزام (ACT) في تقليل الخوف من الموت لدى المسنين، ليس فقط في القياس البعدي، ولكن أيضاً على المدى الطويل كما هو موضَّح في القياس التتبعي. تتسق هذه النتائج مع الدِّراسات السابقة التي أظهرت أنَّ (ACT) يمكن أن يؤدي إلى تغييراتٍ مُستدامة في السلوك والتفكير؛ مما يعزِّز من الصحة النَّفسية وجودة الحياة لدى المسنين. كما في دراسة (Hayes 2006) التي اتفقت مع الدِّراسة الحالية في أنَّ العلاج بالتقبُّل والالتزام يعزز من القدرة على التَّعامل مع الأفكار والمشاعر السلبية بطرق مُستدامة؛ مما يؤدي إلى تحسينات طويلة الأمد في الاضطرابات النَّفسية.

ولقد اتفقت دراسة (Forman 2007) مع الدِّراسة الحالية على أنَّ (ACT) يظهر فعاليةً مستمرة في معالجة القلق والاكتئاب مع مرور الوقت؛ مما يؤكِّد استمرارية التأثيرات الإيجابية بعد انتهاء العلاج. كما اتَّفقت دراسة (2016) Graham مع نتائج الدِّراسة الحالية بتقديم أدلة على أنَّ التَّدخُّلات القائمة على (ACT) يمكن أن تكون فعالةً على المدى الطويل في تقليل القلق والضغط النَّفسي، مشيرة إلى أنَّ الفوائد المكتسبة من العلاج يمكن أن تستمر لفتراتٍ طويلة بعد انتهاء الجلسات العلاجية. وأخيراً اتفقت دراسة (Karla 2011) مع نتائج الدِّراسة الحالية، التي أكدت أنَّ (ACT) يمكن أن يؤدي إلى تغييراتٍ مُستدامة في السلوكيات والتفكير؛ مما يعزِّز من فعالية التَّدخُّلات العلاجية على المدى الطويل.

وبناءً على ملاحظة الباحث ومناقشة المشاركين يتَّضح أنَّ العلاج قد ساعد المسنين على اكتساب مهارة المرونة النَّفسية وتقبُّل الحزن وتقبُّل وضعهم الاجتماعي الجديد، والتدريب على اليقظة الذهنية، والتركيز على اللحظة الراهنة ومسؤولياتها وتحديد القيم واستحضارها والعيش بها (قيم أنَّ الحياة ثنية ينبغي عيشها والاستمتاع بها، وقيم السَّعادة والمشاركة في الحياة الأسرية والاجتماعية، وقيم الحرص على الأبناء) والعمل من أجل تحقيقها، الأمر الذي يساعد على انخفاض شعورهم بالتشاؤم والحزن، وخروجهم من عزلتهم الاجتماعية وازدياد اهتمامهم بالحياة الاجتماعية، واستعادتهم للطاقة، وانخفاض شعورهم بالخوف من الموت والوهن، وازدياد استمتاعهم بالحياة عموماً.

تعليق عام على النتائج:

إنَّ استمرار فعالية برنامج (ACT) في علاج اضطراب الخوف من الموت لدى المجموعة الإرشادية. يؤكد رأي (Hayes 2006) في أنَّ (ACT) يركِّز على تعديل علاقة الفرد بأفكاره عوضاً عن تجنُّبها، وتنمية مهارات تعليمية للفرد في مواجهة المواقف والشدائد والتغيُّرات الطارئة التي تحدث لأفراد العينة الإرشادية؛ مما ساعد على استمرارية فعالية البرنامج

بعد تطبيق البرنامج بفترة زمنية، ويمكن تفسير النتيجة في ضوء أدبيات (ACT) في أنه يجعل الفرد أكثر فعالية في حياته، واستخدام العمليات الرئيسة المتضمنة في البرنامج لتحقيق أهدافه، والتركيز على القبول والالتزام بما يفعل، والقيم، وهو ما اتفق مع دراسة كل من (Moran 2015)؛ ودراسة عطية (2011)؛ ودراسة (Bailey 2019)، كما أنه يهدف إلى تحسين الاتصال مع الذات، والإحساس بالذات، وهو مكون أساسي لكبار السن الذين يجب عليهم أن ينتبهوا لأنفسهم، وبخاصة في المواقف الضاغطة والحزنة التي يشعرون فيها بالضييق والتوتر، والتي تشمل تغييراً في الانفعالات، فيحاول باستخدام ما تدرب عليه في البرنامج إعادة التوازن مجدداً، وليسيطر على جسمه، وهو ما ركز البرنامج العلاجي عليه في جلساته المتعلقة بالتعامل مع الذات بوصفها سياقاً وهو ما يتفق مع دراسة نبال حامد (2013)؛ ودراسة شويخ (2008).

كما تبين أن (ACT) له عديد من الآثار في التخفيف من أعراض الخوف والقلق، خاصة فيما يتعلق بالمحافظة على المكاسب العلاجية، وتجنب الانتكاس، وتحسين نوعية الحياة. وتشير نتيجة البحث الحالي إلى أن فعالية البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي المستخدم تتمتع بثبات معقول على مدى أشهر التطبيق.

توصيات الدراسة:

1. تعزيز الوعي بأهمية الصحة النفسية للمسنين عبر تنظيم حملات توعوية وندوات تثقيفية لتعزيز الوعي بأهمية الصحة النفسية للمسنين.

2. تنظيم عديد من البرامج التدريبية عن التدخلات العلاجية باستخدام (ACT) للقائمين على رعاية المسنين.

مقترحات الدراسة:

1. دراسة تأثير (ACT) في معالجة اضطرابات نفسية أخرى شائعة لدى المسنين مثل الاكتئاب والقلق العام.
2. تقييم فعالية (ACT) في البيئات الافتراضية أو التطبيقات الرقمية، لتوفير العلاج النفسي للمسنين الذين قد يجدون صعوبة في الوصول إلى الجلسات التقليدية.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- أبو بكر، أحمد سمير صديق. (2017). فعالية العلاج بالقبول والالتزام في خفض التسويف الأكاديمي لذوي صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية بالمرحلة الجامعية [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة المنيا.
- أبو صالحة، شيرين أحمد عزت. (2013). الاغتراب النفسي وعلاقته بقلق الموت لدى عينة من المعلمين المسنين [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة عين شمس.
- أرنو، بشرى. (2018). فاعلية برنامج قائم على العلاج بالتقبل والالتزام عبر الإنترنت في خفض أعراض التنمر الوظيفي لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس. مجلة الأستاذ. جامعة بغداد، 3(227)، 483 – 515.
- الجهاز المركزي للإحصاء. (2016). نشرة خاصة بمناسبة اليوم العالمي للمسنين الرابط الإلكتروني. ([HTTP: //www.pcbs.gov.ps/default.aspx](http://www.pcbs.gov.ps/default.aspx)).

حامد، نihal لطفي، سامي محمد هاشم، عبد الناصر السيد عامر، حسنين عامر، واعتدال عباس. (2013). أثر برنامج قائم على العلاج بالقبول والالتزام في تنمية التجهيز الانفعالي لدى طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية بالإسماعيلية بجامعة قناة السويس، (25)، 167-204.

زهران، حامد عبد السلام. (2003). دراسات في الصحة النفسية والإرشاد النفسي. عالم الكتب.

سيد، محمد عبد العظيم. (2018). فاعلية برنامج للعلاج بالقبول والالتزام في خفض كرب ما بعد الصدمة لدى المراهقين المعاقين بصريا. دراسة سيكومترية إكلينيكية [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة أسيوط.

شويخ، هناء أحمد محمد. (2008). بعض منبهات سلوك الامتثال للنصح الطبي لدى مرضى النوع الثاني من مرض السكري. مجلة الدراسات النفسية التي تصدر عن رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، 18(3)، 467-523.

عبد الخالق، أحمد محمد. (1997). قلق الموت. عالم المعرفة، بالمجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب. (111).

عطية، أشرف محمد. (2011). فعالية العلاج بالقبول والالتزام في تخفيف حدة الاكتئاب لدى أمهات الأطفال المصابين بالأوتيزم. مجلة دراسات عربية في علم النفس، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، 10(3)، 429-484.

الفقي، آمال إبراهيم. (2016). فعالية العلاج بالتقبل والالتزام في تنمية المرونة النفسية لدى أمهات أطفال الأوتيزم. مجلة الإرشاد النفسي بمركز الإرشاد النفسي بجامعة عين شمس، (47)، 93-136.

فهيم، محمد سيد، نورهان حسين. (2009). الرعاية الاجتماعية للمسنين. المكتب الجامعي الحديث.

القيق، أريج خليل محمد. (2016). قلق الموت وعلاقته بالصحة النفسية لدى عينة من المسنين دراسة مقارنة بين المسنين القاطنين بدور المسنين وأقربائهم العاديين [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية.

محمد، رأفت. (2010). برنامج مقترح من منظور العلاج بالتقبل والالتزام في خدمة الفرد لتحسين مشاعر التماسك لدى المرضى بأمراض مزمنة. مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية بجامعة حلوان، 28(1)، 35-86.

مرسي، محمد بدر. (2008). المسنون في عالم متغير مقدمة في علم الشيخوخة. دار الوفاء لدنيا الطبع والنشر.

المنصة الوطنية الموحدة (1445) تقرير لحقوق والخدمات المقدمة لكبار السن. بالملكة العربية السعودية.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Abu Bakr, Ahmed Samir Siddiq. (2017). *The effectiveness of acceptance and commitment therapy in reducing academic procrastination for people with social and emotional learning difficulties at the undergraduate level*. Unpublished PhD thesis. Department of Mental Health. Faculty of Education. Minia University.
- Abu Salha, Sherine Ahmed Ezzat. (2013). *Psychological alienation and its relationship to death anxiety among a sample of elderly teachers*. unpublished master's thesis. Faculty of Education. Ain Shams University.
- Al-Qiq, Areej Khalil Mohamed. (2016). *Death anxiety and its relationship to mental health among a sample of the elderly: A comparative study between the elderly in nursing homes and their normal peers*. Master's Thesis, Faculty of Education, Islamic University.
- Arnault, Bushra. (2018). The effectiveness of an online acceptance and commitment therapy program in reducing symptoms of functional bullying among a sample of faculty members. *Journal of the Professor. University of Baghdad*, 3(227), 483-515.
- Attia, Ashraf Mohamed. (2011). The effectiveness of acceptance and commitment therapy in alleviating depression in mothers of children with autism. *Journal of Arab Studies in Psychology Egyptian Association of Psychologists*, 10(3), 429-484.
- Central Bureau of Statistics. (2016). *Special bulletin on the occasion of the International Day of Older Persons* Hyperlink. (<http://www.pcbs.gov.ps/default.aspx>).

- Zahran, Hamid Abdel Salam. (2003). *Studies in Mental Health and Psychological Counseling*. World of Books.
- Allan, Rajah. (2010). *Research methods of Educational & psychological sciences*. Cairo: university publishing home.
- Ardent, M. (2002). *Wisdom, Religiosity in life, and Attitudes towards death. Paper presented at international conference on searching for meaning in the New Millennium Vancouver*.
- Bailey, R.& Dagenham K. (2019). Suicide prevention training for Christian faith-based organizations using Acceptance and Commitment Therapy: a pilot-controlled trial of The HOLLY Program. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 11, 6–14.
- Brown, R., (2015). Building children and young people's resilience. Lessons from Psychology, International. *Journal of Disaster Risk Reduction*, 14, 115–124.
- Ethereal, J. L., Liu, L., Patterson, T. L., Atari, N., Ayers, C. R., & Thor, S. R. (2011). *Acceptance and commitment therapy for generalized anxiety disorder in older adults: A preliminary report*.
- Fletcher, L., & Hayes, S. (2005). Relational frame theory, acceptance and commitment therapy, and a functional analytic definition of mindfulness. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive Behavior Therapy*, 23(4), 315–336.
- Flujas-Contreras, J.& GóMe, I. (2018). Improving flexible parenting with Acceptance and Commitment Therapy: A case study. *Journal of Contextual Behavioral Science* 8, 29-35. <https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2018.02.006>.
- Forman, E. M., Herbert, J. D., Moira, E., Yeoman, P. D., & Geller, P. A. (2007). A randomized controlled effectiveness trial of acceptance and commitment therapy and cognitive therapy for anxiety and depression.
- Former, B. V., & Lamar, R. A. (1999). Death anxiety in older adults: A quantitative review.
- Furor, Patricia & Walker, John. (2008). Death Anxiety: A Cognitive-behavioral Approach. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 22(2), 167-185.
- Graham, C. D., Quick, J., RahéC., & Islanders, D. (2016). Asystematic review of the use of acceptance and commitment therapy (ACT) in chronic disease and long-term conditions.
- Haifa, et al. (2017). Program for positive psychological treatment for developing feeling of meaning in life among sample of visually blind adolescents. *psychological counseling Journal, Ain Shams University, Egypt*, 50 (1), 601- 633.
- Hayes, S. C, Burma J.B., Bond, F., Masada A, & Willis, J. (2006). Acceptance and commitment therapy: Model, processes, and outcomes. *Behavior Research and Therapy*, 44, 1-25.
- Hayes, S., Burma, J., Bond, F., Masada, A., and Willis, J. (2006). Acceptance and Commitment Therapy: Model, processes, and outcomes. *Psychology Faculty Publications*. https://scholarworks.gsu.edu/psych_facpub/101.
- Johnson, S. (2018). Elderly: Community outreach model for the integrated treatment of mental health problem in their rural elderly. *Journal of again int*, 23, 43-53.
- Karla, M., & Panagiotis, G. (2011). Coping and experiential avoidance: Unique or overlapping constructs.
- Land, L., Schneider, R., and Arch, J. (2015). Acceptance and commitment therapy for the treatment of anxiety disorders: a concise review. *Current Opinion in Psychology* 2, 70-74. <http://dx.doi.org/10.1016/j.copsyc.2014.11.004>.
- Larson, A. (2019). Explaining the gender difference in death anxiety. *Journal of Personality and social Psychology*, 77, (5).
- Menzies, R. E., & Dar-Nimrod, I. (2017). Death anxiety and its role in psychopathology: Reviewing the status of a transdiagnostic construct. *Clinical Psychology Review*, 55, 37-48.
- Moran, D.J. (2015). Acceptance and Commitment Training in the workplace. *Current Opinion in Psychology*, (2), 26–31.
- Ogg, J. (2005). Social Exclusion and Insecurity Among Older.
- Rector, N. (2010). *Cognitive Behavioral Therapy an Information Guide*. Canada: Library and Archives Cataloging in Publication.

- Shape, J.& Miller, D. (2008). A challenge of Living? Understanding the Psych-social processes of the child during primary-secondary transition through Resilience and self-esteem theories. *Educational Psychological Review*,20,217-236.
- Swain, J, Hancock K., Dixon A., Bowman J. (2015). Acceptance and Commitment Therapy for children. *A systematic review of intervention studies. Journal of Contextual Behavioral Science*, (4),73–85.
- Whig, M.& Kevin'M. (2017). Acceptance and Commitment Therapy as a Treatment for Anxiety and Depression. *A Review. Psychiatry Clin N Am*, 40, 751-770.
- Wynne, B., McHugh, L., GAO, W., Keegan, D., Mulch, H.E. (2019). Acceptance- e and Commitment Therapy Reduces Psychological Stress in Patients with Inflammatory Bowel Diseases *Gastroenterology*. 156(4),935-945.
- Yalow, Irvin D. (2017). *Existential Psychotherapy Basic Books*.
- Yamagata, J., Hayes, S., and Vicarage, R. (2014). Using acceptance and commitment therapy to increase self-compassion: A randomized controlled trial. *Journal of Contextual Behavioral Science*. 3,248-257.
- Yuan, E., Getter, E., Stasis, M. Ash, P., Mansour, B., McNally, E. Sanchez, M., Hobart, E., Forte, S., Juliaca K., and Watkins, J. (2019). A Pilot of Acceptance and Commitment Therapy for Public Speaking Anxiety Delivered with Group Videoconferencing and Virtual Reality Exposure. *Journal of Contextual Behavioral Science*.

المعوقات التي تواجهها مُعلِّمات اللغة الإنجليزية في استخدام التعلم المدمج بمرحلة التعليم الثانوي بمحافظة جدة

خالد محمد رشيد الحميضي

مي خليل إبراهيم العتيبي

باحثة دكتوراه، مدرس لغة، معهد اللغة الإنجليزية، جامعة الملك عبدالعزيز

أستاذ مشارك، كلية التربية، مناهج وطرق تدريس اللغة

الإنجليزية، جامعة القصيم

المستخلص: هدفت الدراسة الحالية التعرف إلى المعوقات التي تواجهها مُعلِّمات اللغة الإنجليزية في استخدام التعلم المدمج بمرحلة التعليم الثانوي بمحافظة جدة. ولتحقيق هذا الهدف استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع مُعلِّمات اللغة الإنجليزية للمرحلة الثانوية في محافظة جدة البالغ عددهم (130) معلِّمة، حيث تم اختيار عينة عشوائية طبقية، وبلغ عددهن (50) معلِّمة، واستخدمت الاستبانة وسيلة لجمع المعلومات. وخلصت الدراسة إلى النتائج التالية: المعوقات بشكل عام جاءت بمستوى مرتفع، كما جاءت المعوقات المرتبطة بالمعوقات الفنية في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.90) وبدرجة استجابة مرتفعة. كما جاءت في المرتبة الثانية المعوقات المتعلقة بالطالبات بمتوسط حسابي (3.87) وبدرجة استجابة مرتفعة وحصلت المعوقات المتعلقة بالمعلمة بمتوسط حسابي (3.84) وبدرجة استجابة مرتفعة. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمحاور المعوقات التي تواجهها مُعلِّمات اللغة الإنجليزية في استخدام التعلم المدمج بمرحلة التعليم الثانوي بمحافظة جدة تُعزى لتغير المؤهل العلمي ومُتغير سنوات الخبرة. كما أظهرت نتائج الدراسة أن هناك مقترحات للتغلب على معوقات التعلم المدمج التي تواجه مُعلِّمات اللغة الإنجليزية منها: تحسين البنية التحتية التكنولوجية، والتدريب والتطوير المهني المستمر وتحقيق التوازن بين التعليم التقليدي، والتغلب على المشاكل التقنية، إضافة إلى تحسين مهارة الطلبة الرقمية، وأوصت الدراسة بضرورة تجهيز ورش عمل تهدف إلى تدريب مُعلِّمات اللغة الإنجليزية على اكتساب المهارات التقنية اللازمة لتطبيق التعلم المدمج، وتجهيز ورش عمل تهدف إلى تدريب طلاب المرحلة الثانوية على اكتساب المهارات التقنية اللازمة للتعامل مع الدروس الإلكترونية في مادة اللغة الإنجليزية.

الكلمات المفتاحية: معوقات التعليم المدمج، مُعلِّمات اللغة الإنجليزية، المرحلة الثانوية.

The Barriers Facing English language Teachers in Blended Learning in Jeddah Secondary School

Mai Khalil Ibraheem Al-Otaibi
Language Instructor, English Language
Institute, King Abdulaziz University

Khalid Mohamed Rasheed Al-Hmadi
Assotiate Professsor of Curriculum and Methods of
Teaching English Language College of Education, Qassim
Universtiy

Abstract: The current study aimed to identify the barriers facing English language teachers in blended learning in Jeddah Secondary School. The study used the descriptive method. The population of the current study consisted of English language teachers (130) secondary teachers in Jeddah Governorate. A stratified random sample of 50 teachers was selected, and a questionnaire was used. The results were: Barriers in general are high, and technical barriers (3.90) received a high response rate. Thirdly, student-related barriers had a mean of 3.87, which is high, and teacher-related barriers related to the teacher (3.84), which is a high response high. The results showed that there were no significant differences statistically significant differences in the barriers facing English language teachers in using blended learning English teachers in the use of blended learning in the secondary stage in Jeddah Governorate, Jeddah Governorate attributed to the variables of educational qualification and years of experience. The results showed that there are proposals to overcome the obstacles of blended learning to overcome the obstacles of blended learning, including Improving technological infrastructure, training and continuous professional development, and achieving balance between traditional education, in addition to improving students' digital skills.

Keywords: Challenges of blended learning, English language teachers, Secondary stage.

المقدمة:

تأتى أهمية اللغة الإنجليزية لاعتبار أن أغلب المصادر الرئيسية للمعرفة متاحة باللغة الإنجليزية، كالأبحاث والمواقع الإلكترونية التي يتم تصفحها؛ مما يتطلب المعرفة بهذه اللغة واتقانها خاصة في العصر الحالي للعلمة، حيث يتحرك العالم بشكل متزايد نحو عصر العولمة الحالي بشكل ديناميكي. ولغة الإنجليزية دور كبير في ملاحقة التقدم والتطور الحديث، ومتمكن اللغة الإنجليزية يستطيع مواكبة السباق الكبير والسرعة لهذا التطور ومعايشة الثورة التكنولوجية الحديثة بجميع جوانبها، ونظراً لهذا الدور الكبير لابد من وجود معلمين مدربين تدريباً جيداً ومؤهلين تأهيلاً كبيراً ولديهم المهارات والكفاءات الكافية لاستيعاب الأفكار والمفاهيم الجديدة في محتوى كتب اللغة الإنجليزية للتمكن من تدريسها بأسلوب تدريسي حديث (الجانيدة، ومحمد ضيف، 2023، ص.12).

كما أن مادة اللغة الإنجليزية تعد من المواد التي تحتاج وبشكل كبير إلى إستراتيجيات حديثة تنقل المعلم من الدور التقليدي إلى الدور الفعال الناقل للمعرفة والمساند للطلّاب على اكتساب المعرفة والقادر على الأخذ بأحدث ما خلص إليه العلم من تقنيات تعليمية تزيد من فاعلية التعلم (الريماوي، 2014، ص.4). ويدرك معلّمو اللغة الإنجليزية أهمية الدور الكبير للتنوع في طرق تعلم تدريس اللغة الإنجليزية وخاصة التعلم القائم على التعليم الإلكتروني، فهو يزيد من دافعية التعلم لدى الطلبة، ويحسن من فاعلية الموقف التعليمي ويحفز التعلم الذاتي (الراشدي، 2022، ص.22).

والتعلم المدمج هو أحد أهم أنواع التعليم الإلكتروني الذي يمزج بين التعلم الافتراضي والتعليم الصفّي، ويؤدي دوراً كبيراً في إيجاد بيئة تعليمية تفاعلية، تؤثر إيجاباً في مستوى دافعية الطّلاب، وتسهّل عملية التعلم، وتتيح إمكانية التواصل بين المعلمين والطلّاب ومن التفاعل المباشر داخل قاعة التدريس عن طريق استخدام آليات الإتصال الحديثة كالحاسوب والإنترنت (الحراشة، والعديلي، 2022، ص. 17).

وتتيح التعلم المدمج للطلّاب: سهولة الوصول إلى التعلم، وتيسير التعلم في مجموعات صغيرة، وتلبية الاحتياجات المتنوعة وزيادة الإنتاجية، وتوفير مجموعة متنوعة من الأساليب والتقنيات التعليمية كما أن التعلم المدمج يعزز المشاركة بين الطّلاب والمعلمين ويوفر دعماً إضافياً للموضوعات والدروس المعقّدة، كما أن التعلم المدمج يوفر للطلّاب إحساساً بالتنظيم وإدارة الوقت، وهذا بدوره سيقبّلهم متحمسين ومتفاعلين، وينمّي لديهم التفكير فوق المعرفي والقدرة على حلّ المشكلات التي تواجههم في أثناء التعلم الذاتي (Means, Bakia & Murphy 2014, P.34).

لقد غير التعلم المدمج نمط الأساليب التدريسية وطبيعتها لتصبح أكثر مرونة وأكثر قدرة على إيصال المعلومة بأسلوب أكثر إبداعاً وابتكاراً، وبالإضافة إلى ذلك، يمكن أن يكون التعلم المدمج ذا أهمية بشكل خاص للطلّاب الذين قد يحتاجون أساليب داعمة لإتقان المفاهيم والمهارات، بحيث يسهم التعلم المدمج في الاحتفاظ بالتعلم لمدة أطول ويجعل الطّلاب أكثر انخراطاً في تعلمهم (Cobo, Sabarwal, Boni& Abu-Jawdeh, 2023, P. 54).

والتعلم المدمج هو الجمع بين التعليم والتعلم وجهاً لوجه، والتعليم والتعلم عبر الإنترنت هو جزء من هذه الابتكارات ولكن تطبيقاته في العملية التعليمية خاصة في العالم النامي، يواجه تحديات كثيرة ليكون ابتكاراً فعالاً في التعليم والتعلم، تنطوي فعالية التعلم المدمج على عدد من العوامل الأساسية التي تُشكّل تحديات، ويتمثل أحد التحديات الكبيرة في كيفية استخدام التكنولوجيا بنجاح مع ضمان التزام المشاركين؛ وذلك نظراً لخصائص المتعلمين الفردية ومواجهتهم للتكنولوجيا. (Chang Edmond & Mugenyi, 2017, P5).

والتعلم المدمج يمثل أهمية كبيرة في دعم عملية التعلم إلا أن هذا النوع من التعلم يواجه كثيرًا من المشكلات التي تعيق استخدامه وتُعيق نجاح تطبيقه، ومنها ما هو متعلق بضعف الجاهزية المتعلقة بشبكة الاتصالات، وصعوبة توفير البرمجيات والوسائط الداعمة لعملية التعلم بالإضافة إلى صعوبة التعامل مع هذه البرمجيات والنتائج عن ضعف محتوى البرامج التدريبية، وارتفاع تكلفة هذه البرامج إضافة إلى المشكلات التقنية التي تواجه تطبيق هذا النوع من التعلم (شعبان، 2018، ص. 23).

والمعلمون بشكل عام ومُعلِّمات اللغة الإنجليزية للمرحلة الثانوية بشكل خاص يواجهون عديدًا من المعوقات من أهمها: كيفية التعامل واكتساب المهارات التقنية المرتبطة بعملية التعليم المتعلق بالتعلم المدمج، وكيفية التعامل مع الطلاب في أثناء استخدام هذا النوع من التعلم، إضافة إلى وجود معوقات أخرى إدارية وفنية، ومن هنا جاء البحث الحالي من أجل التعرف إلى المعوقات التي تواجهها مُعلِّمات اللغة الإنجليزية في استخدام التعلم المدمج بمرحلة التعليم الثانوي بمحافظة جدة.

مشكلة الدراسة:

شهدت موجة التطبيق للأساليب التقنية الكثير من المعوقات والتحديات وخاصة في حقول التعليم المدمج للمرحلة الثانوية (عثمان، 2023، ص. 8). ويأتي الاهتمام بدراسة هذه المعوقات في المرحلة الثانوية لأهمية هذه المرحلة وما تتميز به من خصائص واحتياجات ومهارات، لا بد لها أن تتكامل مع طرق التعليم التي تُسهّل عملية التعلم (العربي، والزهرة، 2017، ص. 19). ويعدُّ التعلم المدمج من أنواع التعلم الإلكتروني التي تلبي هذه الاحتياجات وتعززها إلا أن التحديات التي تواجه تطبيقه تحول دون ذلك.

وقد أشارت دراسة (الشمري، 2023، ص. 11) إلى أن هناك حاجة ملحة لمعالجة كثير من المعوقات التي تحول دون استخدام التعلم المدمج منها ما هو متعلق بالمعلم، ومنها ما هو متعلق بالبيئة المدرسية، وهناك ضرورة ملحة لدراسة هذه المعوقات على مختلف المراحل التعليمية لأهمية معالجتها.

كما أوصت دراسة (السيد، 2023، ص. 40) بضرورة الاستفادة من تجارب الدول الرائدة في مجال التعليم المدمج وضرورة توفير البنية التحتية اللازمة للتعليم المدمج، وذلك من خلال توفير الأجهزة وشبكات الاتصال، كما أوصت الدراسة بضرورة وضع برامج تدريبية للإداريين والمعلمين والطلبة للاستفادة القصوى من نظام التعليم المدمج.

كما تأتي هذه الدراسة تلبيةً لتوصيات أعمال المؤتمر والمعرض الدولي للتعليم (2022) المنعقد في الرياض الذي يؤكد أهمية الوقوف على التحديات التي تواجه التعليم الإلكتروني، وأهمية تعزيز ثقافة المجتمع بالكامل نحو التعلم الإلكتروني من معلمين وطلاب. كما تنبع المشكلة من خلال استطلاع الباحثة لنتائج الدراسات السابقة التي أشارت إلى وجود معوقات تواجه مُعلِّمات اللغة الإنجليزية عند استخدام التعلم المدمج، وكذلك ملاحظات الباحثة عند حضور الدروس التطبيقية للتعلم المدمج لدى المُعلِّمات حيث وجدت أنه لا بد من إكساب المُعلِّمات الكفايات اللازمة للتعلم الإلكتروني، حيث إنَّ إجادة برامج الحاسب الآلي أصبح من المتطلبات الأساسية للمعلم في الوقت الحاضر، وكذلك كيفية توظيف المعلم لكفايات التعلم الإلكتروني في عملية التعليم، وتوعية الطلاب بأهمية هذا النوع من التعليم، وإكسابهم مهارات التعامل مع التقنية الحديثة في الدروس الإلكترونية.

أسئلة الدراسة:

تمثّلت أسئلة الدراسة بالآتي:

- 1- ما المعوقات التي تواجهها مُعلّّمات اللغة الإنجليزية في استخدام التعلّم المدمج بمرحلة التعليم الثانوي بمحافظة جدة؟
- 2- هل هنالك فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) للمعوقات التي تواجهها مُعلّّمات اللغة الإنجليزية في استخدام التعلّم المدمج بمرحلة التعليم الثانوي بمحافظة جدة تُعزى للمتغيرات التالية: (المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة)؟
- 3- ما المقترحات اللازمة للتغلب على المعوقات التي تواجهها مُعلّّمات اللغة الإنجليزية في استخدام التعلّم المدمج بمرحلة التعليم الثانوي بمحافظة جدة؟

أهداف الدراسة :

هدفت الدراسة التعرف إلى :

- 1- المعوقات التي تواجهها مُعلّّمات اللغة الإنجليزية في استخدام التعلّم المدمج بمرحلة التعليم الثانوي بمحافظة جدة.
- 2- الفروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) للمعوقات التي تواجهها مُعلّّمات اللغة الإنجليزية في استخدام التعلّم المدمج بمرحلة التعليم الثانوي بمحافظة جدة تُعزى للمتغيرات التالية: (المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة).
- 3- المقترحات اللازمة للتغلب على المعوقات التي تواجهها مُعلّّمات اللغة الإنجليزية في استخدام التعلّم المدمج بمرحلة التعليم الثانوي بمحافظة جدة.

أهمية البحث:

- تكمن أهمية البحث الحالي من أهمية الموضوع الذي تناوله، الذي يدور حول المعوقات التي تواجهها مُعلّّمات اللغة الإنجليزية في استخدام التعلّم المدمج بمرحلة التعليم الثانوي بمحافظة جدة حيث تُسهم الدراسة الحالية فيما يلي:
- 1- تنبع أهمية البحث الحالي من أهمية عيّنة الدراسة المختارة وهنّ مُعلّّمات اللغة الإنجليزية في محافظة جدة.
 - 2- الاستفادة من المقترحات اللازمة للتغلب على المعوقات التي تواجهها مُعلّّمات اللغة الإنجليزية في استخدام التعلّم المدمج بمرحلة التعليم الثانوي بمحافظة جدة.
 - 3- يؤمل أن تفيّد الأداة التي تمّ إعدادها والنتائج التي تمّ الخلوّص إليها في أن تكون نقطة انطلاقاً لإجراء البحوث المستقبلية في هذا الصّدد.
 - 4- قد يثري البحث الحالي المكتبة العربية والمكتبة السعودية بالدراسات النظرية والمعرفية المتعلقة " المعوقات التي تواجهها مُعلّّمات اللغة الإنجليزية في استخدام التعلّم المدمج بمرحلة التعليم الثانوي بمحافظة جدة".

حدود البحث:

يشتمل البحث الحالي على الحدود التالية:

1. **الحدّ الموضوعي:** اقتصرَت الدِّراسةُ على معرفة "المعوقات التي تواجهها مُعلِّماتُ اللّغة الإنجليزيّة في استخدام التّعلّم المدمج بمرحلة التعليم الثانوي بمحافظة جدة".

2. **الحدّ المكاني:** اقتصرَت الدِّراسةُ على مدارس التعليم الثانوي بمحافظة جدة.

3. **الحدّ البشري:** اقتصرَت الدِّراسةُ على مُعلِّمات اللغة الإنجليزيّة بمرحلة التعليم الثانوي بمحافظة جدة".

4. **الحدّ الزماني:** طبّقت الدِّراسةُ في العام الدراسي (1445هـ).

مصطلحات الدراسة:

1- التّعلّم المدمج:

وهو التعلّم المختلط أو الهجين، ينتج عن الاستخدام الواسع النطاق لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات (ICT) في المؤسسات التعليمية، فهو يدمج عمداً التدريس وجهًا لوجه مع المهام والتّعليمات التي يتمّ تسهيلها من خلال أدوات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لتعزيز عملية التعلّم، والهدف منه هو الجمع بين أفضل ميزات التدريس والتّعلّم عبر الإنترنت وجهًا لوجه (غط الفصول الدّراسية التقليدية) في وضع واحد، حيث يحضّر المتعلمون الفصول الدّراسية التقليدية وجهًا لوجه، ويحصلون على مزيدٍ من المعلومات من خلال منصة عبر الإنترنت (Albatti, 2023, p.121). ويُعرّف إجرائيًا بأنّه الدّمج بين نظام التّعليم التقليدي ونظام التّعلّم الإلكتروني باستخدام وسائل تكنولوجيا المعلومات والاتصال الذي يُركّز على الجوانب المعرفيّة والمهارية لطالبات المرحلة الثّانوية في منهاج اللغة الانجليزية.

2- معوقات التعليم المدمج:

هي العقبات والصّعوبات المتعلّقة بالبنية التحتية والطلبة والمدرسين والمنهج، التي تحول دون استخدام التّعليم المدمج وتقلّل من فرص تحقيق الأهداف بفاعلية (شعبان، 2018، ص.8).

أدبيات الدِّراسة

يغطّي هذا الجزء الإطار النظري المتعلق بـ "المعوقات التي تواجهها مُعلِّمات اللغة الإنجليزيّة في استخدام التّعلّم المدمج بمرحلة التعليم الثانوي". والدِّراسات ذات الصّلة بموضوع الدِّراسة.

أولاً: الأدب النظري:

اكتسب التّعلّم المدمج، وهو نهج تربويّ يجمع بين التدريس التقليدي وجهًا لوجه والتّعلّم عبر الإنترنت، أهميةً كبيرةً خلال (جائحة كوفيد-19) حيث استلزم الوباء تحولاً سريعاً إلى التّعلّم عبر الإنترنت؛ ممّا أجبر المؤسسات التعليميّة في جميع أنحاء العالم على التّكيّف مع أساليب التدريس الجديدة لضمان الاستمرارية في التعليم، فسلب هذا التّحول المفاجئ الضوء على إمكانات التّعلّم المدمج كاستراتيجية تعليميّة فعّالة تعزّز نقاط القوة في كلّ من الأساليب الشّخصية وعبر الإنترنت، حيث قدّم مزيجاً متوازناً من أساليب التعلّم، فقدّته على توفير بيئات تعليميّة مرنة وجذّابة وغنيّة بالموارد تجعلها عنصراً أساسياً في التّعليم (Jidi et al., 2022, p. 8).

و التعلم المدمج (BL) أسلوبًا تعليميًا مبتكرًا يجمع بين التدريس التقليدي وجهًا لوجه والأنشطة التي تعتمد على التكنولوجيا حيث تسمح هذه الطريقة للطلاب بالوصول إلى مواد الدورة التدريبية والتفاعل مع أقرانهم ومعلمهم في كل من بيئات التعلم المادية والإفراضية؛ مما يوفر تجربة تعليمية مرنة وشخصية من خلال دمج الأدوات والموارد الرقمية، ويعزز التعلم المدمج العملية التعليمية خاصة في تعلم اللغة، حيث يؤثر بشكل كبير على مهارات مثل بناء المفردات والقراءة، ففي سياق تدريس اللغة الإنجليزية (Albatti, 2023, p.101).

مفهوم التعلم المدمج

تُعرف (الحميدي والرشيدي، 2023، ص.10) التعليم المدمج بالتعليم الخليط، والتمازجي، والتعلم الهجين، والتعلم المدمج. وكذلك فقد تعددت التعريفات في مختلف الدراسات، وتعرف (أبو خيران، 2021، ص.18) التعلم المدمج بأنه: "نموذج التعلم الذي يدمج ما بين التعلم الإلكتروني، والتعلم وجهًا لوجه في تقديم المقرر التعليمي، أو هو نموذج تعليمي يستفيد من جميع الإمكانيات والوسائط التكنولوجية المتاحة، وذلك بالجمع بين أكثر من أسلوب وأداة للتعلم سواء أكانت إلكترونية أم تقليدية لدعم نوعية جيدة من التعلم، تناسب خصائص المتعلمين واحتياجاتهم من ناحية، وتناسب طبيعة المقرر الدراسي والأهداف التعليمية التي يسعى إلى تحقيقها من ناحية أخرى."

كما يُعرف التعليم المدمج بأنه التعليم الذي يجمع بين أدوات التعليم التقليدي وجهًا لوجه (داخل غرفة الصف والتعليم الإلكتروني، باستخدام التقنية الحديثة، شبكات الإنترنت، الحاسوب، الأقراص المدمجة، الوسائط المتعددة)؛ بهدف تنمية معارف الطلبة ومهاراتهم بطريقة أكثر فاعلية، وبأقل جهد ووقت وتكلفة في العملية التعليمية" (الحري، 2023، ص.16).

والتعلم المدمج هو مفهوم يدمج نقاط القوة في بيئات التعلم وجهًا لوجه وعبر الإنترنت. وهو ينطوي على التكامل الفعال بين وسائل التوصيل المختلفة والنماذج التعليمية وأساليب التعلم لخلق بيئة تعليمية تفاعلية، فيتميز التعلم المدمج بالجمع بين أفضل جوانب تقديم المحتوى التعليمي عبر الإنترنت مع التفاعل في الفصول الدراسية والتعليم المباشر؛ مما يساعد على تخصيص التعلم، ويسمح بالتفكير المدروس، باستخدام مجموعات متنوعة من المتعلمين (Watson, 2020, P.10).

كما يُعرف التعلم المدمج بأنه: "مزج وخلق منظّم بين عمليتي التدريس التقليدي والإلكتروني، من خلال أدوات معينة، وبواسطة كوادر خبيرة بكل ما تحتاجه هذه العملية." (العويسات والغزيوات، 2022، ص.1001).

يتضح مما سبق عرضه من التعريفات أن التعلم المدمج هو نهج يدمج التدريس التقليدي وجهًا لوجه مع أنشطة التعلم عبر الإنترنت؛ مما يخلق بيئة تعليمية مرنة وتفاعلية حيث تستفيد هذه الطريقة من نقاط القوة في التعلم الشخصي والافتراضي لتعزيز مشاركة الطلاب والاحتفاظ بالمعلومات، من خلال استخدام مزيج من الأدوات الرقمية والموارد والتفاعلات في الفصول الدراسية، ويوفر التعلم المدمج تجارب تعليمية مخصصة تلبي احتياجات المتعلم المتنوعة وتفضيلاته، فهو يُسهّل الوصول إلى المواد الدراسية، ويشجع التفاعل بين الأقران والمعلمين في مختلف البيئات، ويدعم تطوير المعرفة والمهارات بكفاءة.

أهمية التعلم المدمج:

يعد التعلم المدمج أمرًا بالغ الأهمية لعدة أسباب منها :

1- زيادة المرونة والتخصيص: حيث يوفر التعلم المدمج للطلاب القدرة على الدراسة بالسرعة التي تناسبهم والوصول إلى المواد الدراسية عبر الإنترنت. وينتج عن ذلك تجربة تعليمية أكثر مرونة وتخصيصاً، مما يسمح للطلاب بتكييف تعلمهم وفقاً لاحتياجاتهم الخاصة (Kumar& Moral 2023, P.35).

1. تحسين نتائج الطلاب: أظهرت دراسات متعددة أنّ التعلم المدمج يمكن أن يعزز نتائج الطلاب، مثل درجات اختبار أفضل ومستويات مشاركة أعلى. أشار التحليل الذي أجراه معهد كلايتون كريستensen إلى أنّ التعلم المدمج يؤثر بشكل إيجابي على أداء الطلاب عبر مختلف مستويات الصفوف والمواد الدراسية (NEA, 2017, P.55).

2. تعزيز فعالية المعلم: يتيح التعلم المدمج للمعلمين أن يكونوا أكثر فعالية من خلال توفير الوقت والموارد الإضافية لتلبية احتياجات الطلاب المحددة. فهو يمكن المعلمين من الاستفادة من التكنولوجيا لتقديم تجارب تعليمية مخصصة تلبي متطلبات الطلاب الفردية (Inacol, 2012, P.34).

3. التكلفة: يمكن أن يكون التعلم المدمج وسيلة أكثر فعالية من حيث التكلفة لتقديم التعليم من خلال تقليل الحاجة إلى مساحات الفصول الدراسية والكتب المدرسية. فهو يوفر إمكانية خفض تكاليف التعليم (Kumar& Moral 2023, P.37).

4. الوصول العادل إلى التعليم: يتمتع التعلم المدمج بالقدرة على تحقيق تكافؤ الفرص من خلال توفير الوصول العادل إلى التعليم عالي الجودة للطلاب من خلفيات متنوعة؛ مما يضمن حصول جميع الطلاب على فرصة الاستفادة من تجربة تعليمية قوية (Inacol, 2012, P.34).

بناءً على ما تمّ عرضه نستنتج أنّ التعلم المدمج أصبح معروفاً بشكل متزايد لقدرته على تعزيز نتائج التعلم من خلال توفير تجارب تعليمية مرنة وشخصية وجذابة، فيلبي هذا النهج أنماط التعلم وخطواته المتنوعة؛ مما يعزز بيئة تعليمية أكثر شمولاً يمكن الوصول إليها، ومن خلال الاستفادة من الأدوات الرقمية، يشجع التعلم المدمج التعلم النشط والتعاون والتفكير النقدي، ويزود الطلاب بمهارات القرن الحادي والعشرين الأساسية.

معوقات التعلم المدمج:

أنّ التعلم المدمج يواجه عقبات وقضايا مختلفة، ويرجع ذلك في المقام الأول إلى اعتماده على التكنولوجيا؛ الأمر الذي يتطلب استثمارات مالية كبيرة، ويشمل ذلك توفير الأجهزة والمواد والأدوات الإلكترونية والدعم الفني والصيانة المستمرة، بالإضافة إلى ضمان شبكات الاتصال عالية السرعة، كما يتطلب تأهيل الكوادر التعليمية وتدريبها لاستخدام هذه التقنيات بشكل فعال، وبأتي هذا من بين متطلبات أساسية أخرى لتحقيق الأهداف التعليمية لتطبيق التعلم المدمج في المؤسسات التعليمية (الحري، 2023، ص.20).

وبمثل الوصول إلى التكنولوجيا الموثوقة والإنترنت عائقاً كبيراً، فغالباً ما يواجه المعلمون تحديات تتعلق بالاتصال غير المتسق بالإنترنت والأجهزة القديمة ومشكلات البرامج. والوصول المحدود إلى الأجهزة واتصالات الإنترنت غير الموثوقة تمثل عقبات رئيسية تعيق التنفيذ الفعال للتعلم المدمج (لخيل والخضر، 2016، ص.8).

ويكافح المعلمون لتحقيق التوازن بين هذه المطالب وأعباء العمل الحالية فالتعلم المدمج يتطلب استثماراً كبيراً للوقت في تخطيط الدروس، وإنشاء محتوى عبر الإنترنت، وتقديم الملاحظات، وتشير دراسة أجراها ساري وحيودين (2019) إلى أن معلّمي اللغة الإنجليزية يجدون صعوبة في إدارة وقتهم بكفاءة، نظراً للإعداد الإضافي المطلوب لأنشطة التعلم المدمج أحد المعوقات المهمة التي تواجه التعلم المدمج هو تفضيل الطلاب لأساليب التعلم التقليدية، فقد اعتاد كثير من الطلاب على التدريس وجهًا لوجه، وهؤلاء قد يقاومون التحول إلى التعلم المدمج بسبب عدم الإلمام بالطرق الحديثة وعدم ارتياحهم لها.

وهناك عقبة رئيسية أخرى تتمثل في الافتقار إلى التحفيز الذاتي والانضباط الذاتي بين الطلاب، فالتعلم المدمج يتطلب أن يكون لدى الطلاب دوافع ذاتية وانضباطاً ذاتياً، حيث يعاني بعض الطلاب من صعوبة إدارة الوقت والالتزام بالمهمة دون هيكلي الفصل الدراسي التقليدي، ويشير إلى ذلك كل من راشد وكامسين وعبدالله (Rasheed, , p.44, Kamsin, & Abdullah, 2020) أن العائق الكبير أمام مشاركة الطلاب في التعلم المدمج هو الحاجة إلى مستويات عالية من التنظيم الذاتي فالطلاب الذين يفتقرون إلى هذه المهارات غالباً ما يتخلفون في دراستهم.

كما تشكل مشاعر العزلة الاجتماعية وانخفاض التفاعل تحديات كبيرة؛ حيث يمكن أن يؤدي التعلم المدمج في بعض الأحيان إلى مشاعر العزلة الاجتماعية بين الطلاب، خاصة إذا كانت المكونات عبر الإنترنت تقتصر إلى العناصر التفاعلية، فيمكن أن يؤدي انخفاض التفاعل وجهًا لوجه إلى إعاقة تطوير مجتمع تعليمي داعم، ويؤكد هرستنسكي (Hrastinski, 2019, p.57) على أهمية تعزيز الشعور بالانتماء للمجتمع في بيئات التعلم عبر الإنترنت لمكافحة مشاعر العزلة، وأن دمج الأنشطة التعاونية ومنتديات المناقشة يمكن أن يؤدي إلى تعزيز مشاركة الطلاب.

يوضح (البلاوي والشريف، 2019، ص.6) عديداً من التحديات المرتبطة بتنفيذ التعلم المدمج. وتشمل هذه التّحديات:

1. دور التفاعل المباشر: قد يكون من الصعب تحقيق التوازن بين مقدار التفاعل المباشر في كل من الإعدادات وجهًا لوجه وعبر الإنترنت.
2. اختيارات المتعلمين والتنظيم الذاتي: إدارة اختيارات الطلاب وفهمها والتنظيم الذاتي في بيئة تعليمية مدمجة .
3. نماذج الدعم والتدريب: تقديم الدعم والتدريب المناسبين للجوانب التكنولوجية والتربوية.
4. الفجوة الرقمية: معالجة الفوارق في الوصول إلى تكنولوجيات المعلومات والاتصالات بين الطلاب من خلفيات اجتماعية واقتصادية مختلفة.
5. التكيف الثقافي: التأكد من أن المواد التعليمية المدمجة مناسبة ثقافياً وذات صلة بالطلاب.

ويؤكد الباتي (Albatti, 2023, p.98) أنه بالرغم من فوائد التعلم المدمج فإنه يتضمن أيضاً تحديات، مثل: الحاجة إلى بنية تحتية تكنولوجية موثوقة، وخطر انخفاض الدافع لدى بعض الطلاب، ومع ذلك فإن مزايا التعلم المدمج في توفير تعليم مرن وشخصي يتمحور حول الطالب تجعله استراتيجية قيمة في ممارسات التدريس الحديثة. نستنتج - وفقاً لما تم عرضه - أنه بالرغم من الفوائد العديدة للتعلم المدمج فإن تنفيذه وتطبيقه يواجه عديداً من العقبات الهامة، ولا تزال الفجوة الرقمية تشكل تحدياً كبيراً حيث لا يتمكن جميع الطلاب من الوصول إلى التكنولوجيا اللازمة والإنترنت الموثوق مما يؤدي إلى تفاقم عدم المساواة التعليمية. وبالإضافة إلى ذلك يتطلب التعلم المدمج الفعّال

تدريسيًا كبيرًا للمعلمين لتطوير المهارات اللازمة لتصميم مناهج متكاملة توازن بين المكونات عبر الإنترنت والمكونات الشخصية وتقديمها للمتعلمين، ويعدُّ الحفاظ على مشاركة الطلاب وتحفيزهم في المقاطع عبر الإنترنت أمرًا صعبًا أيضًا حيث قد تفتقر البيئات الافتراضية في بعض الأحيان إلى التفاعل والفورية التي يتمتع بها الفصل الدراسي التقليدي.

ثانيًا: الدراسات السابقة:

قامت الباحثة بالاطلاع على عديد من الدراسات السابقة التي لها علاقة بموضوع البحث وتمثل في: دراسة صابر (2022) التي هدفت التعرف إلى التحديات والعوائق التي تواجه التعلُّم المدمج بين طلاب العلوم الصحية الآسيويين: أُجريت الدراسة على (23) طالبًا آسيويًا في ماليزيا. استخدمت الدراسة المنهج النوعي من خلال المقابلة. وأظهرت النتائج وجود معوقات كثيرة تتعلق بالمنصات التعليمية للطلاب، وضعف تطبيق الأساليب التعليمية القائمة على التشارك والتعاون من خلال التعليم المدمج. وأنَّ البنية التحتية ما زالت بحاجة إلى جاهزية توفير الخدمات اللازمة لدعم هذا النوع من التعلُّم.

كما هدفت دراسة الحربي (2023) الكشف عن اتجاهات مُعلِّمات المرحلة المتوسطة بمحافظة المزارحية بالمملكة العربية السعودية نحو التعليم المدمج، والتعرف إلى معوقات استخدامه، والكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية في اتجاهات المعلِّمات نحو التعليم المدمج، وفقًا لمتغيرات (نوع المؤهل العلمي، والتخصص، وعدد سنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية). ولتحقيق أهدافه اعتمد البحث المنهج الوصفي التحليلي، وأداته الاستبانة؛ لجمع البيانات من أفراد عينة الدراسة البالغ عددهم (140) معلمة بالمرحلة المتوسطة بمحافظة المزارحية. وأظهرت نتائج البحث أنَّ اتجاهات أفراد العينة نحو التعليم المدمج كانت إيجابية مرتفعة؛ حيث بلغ المتوسط العام للاتجاه (3.86). وتمَّ كذلك جمع معوقات استخدام التعليم المدمج. كما بيّنت النتائج عدم وجود فروق في الاتجاه نحو التعليم المدمج وفقًا لمتغيرات: عدد سنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية، والتخصص، في حين وُجدت فروق في الاتجاه نحو التعليم المدمج -وفقًا لمتغير نوع المؤهل العلمي- لصالح المؤهل التربوي. وعلى ضوء النتائج تمَّت صياغة بعض التوصيات؛ من أهمها: تصميم البرامج التدريبية والتأهيلية للهيئة التدريسية والإدارية؛ من أجل إكسابها خبرات ومهارات في استخدام التعليم المدمج، وتطوير البنية التحتية في المدارس، وإمدادها بالتقنيات الحديثة التي تمكّن من تطبيق التعليم المدمج.

كما هدفت دراسة الشمري (2024) التعرف إلى تحديد معوقات استخدام التعليم المدمج التي تواجه المعلِّمات في تدريس العلوم في المرحلة الابتدائية. كما هدفت التعرف إلى الفرق في درجة معوقات استخدام التعليم المدمج في تدريس العلوم تُعزى لمتغير سنوات الخبرة، وتمَّ اتباع المنهج الوصفي المسحي لهذا البحث، حيث تمَّ توزيع الاستبانة عشوائيًا على عينة بلغ قوامها (95) معلمة من مُعلِّمات العلوم بالمدارس الابتدائية في محافظة حفر الباطن، وخلصت نتائج البحث إلى الآتي: وجود معوقات بدرجة متوسطة ومن هذه المعوقات: قلة وقت الحصة الدراسية لعرض جميع محتويات الدرس إلكترونيًا، وظهور المشكلات الفنية، وضعف دور الدعم الفني في الصيانة، ووجود صعوبات لدى المعلِّمات في المتابعة والتقييم ونظام التصحيح، واحتياجه لبذل جهد كبير من المعلِّمات عند استخدام التعليم المدمج. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلِّمات تُعزى لمتغير سنوات الخبرة.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة في الدراسة الحالية:

- 1- الاطلاع على الأدبيات والمراجع ذات العلاقة "بمعوقات استخدام التعلم المدمج (learning) في المرحلة الثانوية.
- 2- الاستفادة في بناء أداة الدراسة وهي الاستبانة التي تهدف التعرف إلى معوقات استخدام التعلم المدمج (learning) التي تواجهها مُعلِّمات اللغة الإنجليزية في استخدام التعلم المدمج بمرحلة التعليم الثانوي بمحافظة جدة.

3- الاستفادة في عرض النتائج وتفسيرها ومقارنتها، واستفيد أيضاً في طرح توصيات الدِّراسة ومقترحاتها.

الطريقة والإجراءات

تناول هذا الجزء المنهجية المستخدمة في هذه الدِّراسة، ومجتمع الدِّراسة وعينته، وخصائص العينة، وأداة الدِّراسة، إضافة إلى عرض الإجراءات المتبعة في هذه الدِّراسة، والأساليب المستخدمة في تحليل النتائج.

منهج الدِّراسة

استخدمت الدِّراسة الحالية المنهج الوصفي الوصفي لملاءمته لطبيعة البحث الحالي.

مجتمع الدِّراسة وعينتها:

تكوّن مجتمع الدِّراسة الحالية من جميع مُعلِّمات اللغة الإنجليزية للمرحلة الثانوية في محافظة جدة خلال العام الدِّراسي (1445هـ) والبالغ عددهم (130) وتم اختيار عينة الدِّراسة بطريقة العينة العشوائية الطبقية من مجتمع الدِّراسة، والبالغ عددهم (50) معلّمة، والجدول رقم (1- 2) يوضح خصائص عينة الدِّراسة.

جدول 1

توزيع أفراد عينة الدِّراسة وفقاً لمتغير المؤهل العلمي

المتغير	الفئات	التكرار	النسبة المئوية
المؤهل العلمي	بكالوريوس	33	66%
	ماجستير	13	26%
	دكتوراه	4	8%
	المجموع	50	100%

يظهر من الجدول أعلاه أنّ فئة " بكالوريوس " في متغير المؤهل العلمي قد حصلت على النسبة الأعلى من إجابات أفراد عينة الدِّراسة والتي حصلت على " 33 " معلّمة أي بنسبة "66%" من العينة الكلية والبالغ عددها " 50 " معلّمة، في حين حصلت فئة "ماجستير" على " 13 " عينة بنسبة "26%". من العينة الكلية والبالغ عددها " 50 " معلّمة، في حين حصلت فئة "دكتوراه" على "4" مُعلِّمات أي بنسبة (8%) من العينة الكلية والبالغ عددها " 50 " معلّمة.

جدول 2

توزيع افراد عينة الدِّراسة وفقاً لمتغير سنوات الخبرة

المتغير	الفئات	التكرار	النسبة المئوية
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	7	14%
	من 5- أقل من 10 سنوات	27	54%
	10 سنوات فأكثر	16	32%
	المجموع	50	100%

يظهر من الجدول أعلاه أنّ فئة " 5- أقل من 10 سنوات " في متغير سنوات الخبرة قد حصلت على النسبة الأعلى من إجابات أفراد عينة الدِّراسة التي حصلت على " 27 " معلّمة أي بنسبة " 54 % " من العينة الكلية والبالغ عددها " 50 " معلّمة في حين حصلت فئة " أقل من 5 سنوات " على " 7 " مُعلِّمات أي بنسبة " 14 % ".

وحصلت فئة " 10 سنوات فأكثر " التي حصلت على "16" معلمةً أي بنسبة " 32% " من العينة الكلية والبالغ عددها " 50 " .

أداة الدراسة:

تمّ بناءً استبانةٍ للتعرف إلى المعوقات التي تواجهها مُعلِّمات اللغة الإنجليزية في استخدام التعلم المدمج بمرحلة التعليم الثانوي بمحافظة جدة.

واشتملت الاستبانة على (16) فقرةً موزعةً على ثلاثة محاور هي (معوقات فنية، ومعوقات متعلقة بالطالبات، ومعوقات متعلقة بالمعلِّمات) وقد تمّ بناءً الاستبانة بالاستفادة من الإطار النظري والدراسات السابقة ذات العلاقة بهذه الدراسة كدراسة الشمري (2024) ، الحري (2022).

صدق أداة الدراسة:

تمّ التأكد من الصدق من خلال عدة خطوات :

أولاً: الصدق الظاهري: قامت الباحثة بتوزيع الاستبانة بصورتها الأولية على خبراء ومشرفين متخصصين في المناهج وطرق تدريس اللغة الإنجليزية بلغ عددهم (5) خبراء ما بين مشرفين وأعضاء هيئات تدريسية؛ وذلك بهدف، معرفة آرائهم حول ملائمة فقرات الأداة وانتمائها للمجال الذي وضعت فيه وسلامة الصياغة اللغوية ومدى مناسبتها للموضوع، وتمّ الأخذ بملاحظات المحكّمين وقامت الباحثة بإعداد الاستبانة بصيغتها النهائية التي اشتملت على قسمين: 1. القسم الأول: البيانات الديمغرافية المتعلقة بعينة مُعلِّمات اللغة الإنجليزية وهي: (المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة).

2. القسم الثاني: محاور الاستبانة التي تمثّلت في:

3. المحور الأول: المعوقات الفنية .

4. المحور الثاني: المعوقات المتعلقة بالطالبات.

5. المحور الثالث: المعوقات المتعلقة بالمعلِّمات.

تمّ اعتماد مقياس ليكرت الخماسي بهدف قياس آراء أفراد عينة الدراسة، حيث تمّ إعطاء كبيرة جدا (1)، كبيرة (2)، متوسطة (3) ضعيفة جداً (1)، وللحكم على استجابات أفراد عينة الدراسة على أدائها اعتمدت الباحثة طريقة الفئات المتساوية التي تشير إليها غالبية الدراسات السابقة وكثير من المحكّمين، التي تأتي وفقاً للمعادلة الآتية:

$$1. \text{ طول الفئة} = \frac{\text{الحد الأعلى للتدرج} - \text{الحد الأدنى للتدرج}}{(1-5)} = \frac{3}{4} = 1.33$$

2. عدد المستويات المطلوبة.

3. وتم استخدام المعايير الآتية للحكم على المتوسطات الحسابية:

4. درجة منخفضة من (1.00 – 2.33).

5. درجة متوسطة من (2.34 – 3.67).

6. درجة مرتفعة من (3.68 – 5.00).

ثانياً: الصدق البنائي: تمّ استخراج قيم معاملات ارتباط بيرسون لعلاقة الفقرات بالاستبانة وبالأبعاد التي تتبع لها، وذلك كما هو مبين في جدول (3).

جدول 3

معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات الاستبانة والمجال الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية

البعد الأول: المعوقات الفنية		البعد الثاني: معوقات متعلقة بالطالبات		البعد الثالث: معوقات متعلقة بالمُعَلِّمات	
الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
1	**0,641	1	**0,771	1	**0,750
2	**0,684	2	**0,683	2	**0,744
3	**0,722	3	**0,645	3	**0,720
4	**0,845	4	**0,645	4	**0,871
5	**0,799			5	**0,866
6	**0,770			6	**0,853

اتضح من جدول (2) وجود ارتباطاتٍ طرديةٍ للمُعوقات التي تواجهها مُعلّّمات اللغة الإنجليزية في استخدام التعلم المدمج بمرحلة التعليم الثانوي بمحافظة جدة ، جاءت متوسطة وقوية ودالة إحصائية عند مستوى (0,01) بين درجات العينة الاستطلاعية في كل فقرة والدرجة الكلية للمحاور ، حيث تراوحت معاملات الارتباط ما بين (0,645: 0,866). ثبات أداة الدراسة:

للتحقق من ثبات أداة الدراسة، تم استخدام طريقة كرونباخ ألفا حيث تم تطبيق المعادلة على العينة الاستطلاعية المسحوبة سابقاً لقياس الصدق الداخلي والتي تتكون من عدد (15) معلمة لغة إنجليزية للمرحلة الثانوية، ويبين جدول (4) قيم معاملات الثبات للمجالات بطريقة الإعادة وطريقة كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي.

جدول 4

الصدق الداخلي

م	العبارة	عدد الفقرات	الفاكرو نباخ
1	المعوقات الفنية .	6	0.900
2	المعوقات المتعلقة بالطالبات	4	0.780
3	المعوقات المتعلقة بالمُعَلِّمات	6	0.808
	الكلي	16	0.851

يظهر من الجدول (2) أنّ قيمة كرونباخ ألفا لمحاور الدراسة تراوحت بين (0.780 – 0.900) في حين جاءت قيمة ألفا كرونباخ ألفا الكلية (0.851) وهي قيم مرتفعة جداً ومقبولة لأغراض البحث العلمي.

الأساليب الإحصائية

تم استخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وذلك إجراء عمليات التحليل الإحصائي، كما تم استخدام الأساليب التالية:

1. معامل ارتباط بيرسون؛ لتحديد صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة.
2. معامل ألفا كرونباخ؛ للتحقق من ثبات أداة الدراسة.
3. النسب المئوية والتكرارات؛ للتعرف على طبيعة خصائص عينة الدراسة.

4. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

5. تحليل التباين الأحادي؛ للتحقق من وجود فروقٍ دالةٍ إحصائيةٍ بين آراء عينة الدراسة التي تُعزى للمتغيرات الديموغرافية (المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة).

نتائج الأسئلة ومناقشتها

يتضمن هذا الفصل نتائج أسئلة الدراسة التي تهدف إلى تعرف المعوقات التي تواجهها مُعلِّمات اللغة الإنجليزية في استخدام التعلم المُدمج بمرحلة التعليم الثانوي بمحافظه جده؟

للإجابة عن السؤال الأول الذي ينصُّ على: ما المعوقات التي تواجهها مُعلِّمات اللغة الإنجليزية في استخدام التعلم المُدمج بمرحلة التعليم الثانوي بمحافظه جده؟

تمَّ إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحاور المعوقات التي تواجهها مُعلِّمات اللغة الإنجليزية في استخدام التعلم المُدمج بمرحلة التعليم الثانوي بمحافظه جده مرتبةً تنازلياً حسب المتوسط الحسابي كما يوضح ذلك جدول (4).

جدول 4

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحاور المعوقات التي تواجهها مُعلِّمات اللغة الإنجليزية في استخدام التعلم المُدمج بمرحلة التعليم الثانوي مرتبةً تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى المعوقات
1	المعوقات الفنية	3.90	.93	1	مرتفعة
2	المعوقات المتعلقة بالطالبات	3.87	1.10	2	مرتفعة
3	المعوقات المتعلقة بالمعلم	3.84	.97	3	مرتفعة
	الكلية	3.87	.97		مرتفعة

يبين جدول (4) أنَّ محاور المعوقات التي تواجهها مُعلِّمات اللغة الإنجليزية في استخدام التعلم المُدمج بمرحلة التعليم الثانوي ككل، جاءت بدرجةٍ مرتفعةٍ بمتوسطٍ حسابي (3.87) وانحرافٍ معياري (0.97) حيث تراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات بين (3.84 – 3.91)، وترجع الباحثة ذلك إلى أنَّ مُعلِّمات اللغة الإنجليزية يجدن أنَّ مفاهيم التعلم الإلكتروني وخاصة التعلم المدمج يعدُّ من المستجدات الحديثة والجديدة التي دخلت في النظام التعليمي والتي شكَّلت تغييراً كبيراً في أساليب التدريس والتعلم؛ ونتيجةً لذلك مازالت تواجه هذه الأنماط في التعلم مشكلاتٍ كبيرة، وتحتاج إلى وقتٍ من أجل التعاطي مع هذه المستجدات بما يضمن تقليل نسبة المعوقات.

أما فيما يتعلق بمحاور الدراسة فقد جاء المحور (1) (المعوقات الفنية) في المرتبة الأولى بمتوسطٍ حسابي (3.90) بدرجةٍ مرتفعةٍ وانحرافٍ معياري (0.93)، وترجع الباحثة ذلك إلى أنَّ مثل هذه المعوقات تحتاج تعاملاً مع خبراء تقنيين ومختصين، إضافةً إلى ضرورة توفير دوراتٍ تدريبيةٍ خاصةً بالمعلمين والطلاب والإدارة، وتوفير بنية تحتيةٍ وخبراء وأجهزة قادرة على تطبيق التعلم المدمج بكل سهولةٍ دون وجود أي مشكلاتٍ إلا أنَّ مثل هذه المعوقات تحتاج ميزانيةً كبيرة، وخططاً تنظيميةً مُجهَّزةً من أجل دعم هذه المتطلبات.

أما في المرتبة الثانية فقد جاء المحور (2) (المعوقات المتعلقة بالطالبات) بمتوسط حسابي (3.87) بدرجة مرتفعة وانحراف معياري (1.10)، كما جاء في المرتبة الأخيرة المحور (3) (المعوقات المتعلقة بالمعلم) بمتوسط حسابي (3.84) بدرجة مرتفعة وانحراف معياري (0.97)، ويرجع الباحث ذلك إلى أن المعلّمت والطالبات ربما يحتاجن إلى قدر كبير من الدعم التدريبي، إضافة إلى أن هذه المستجدات تحتاج منهنّ تقبلاً كبيراً، وهما كبيراً للواقع الذي يقوم عليه التعلّم المدمج، وأن هذا التقبّل يحتاج إلى فترة من الزمن الذي يكفل تحسّناً في المهارات الالكترونية والافتتاح بأهمية مثل هذا النوع من التعلّم. وهي بمثابة نقلة نوعية هُنّ فيما يتعلّق بطبيعة التعلّم.

كما تمّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محاور المعوقات التي تواجهها مُعلِّمات اللغة الإنجليزية في استخدام التعلّم المُدمج بمرحلة التعليم الثانوي بحافظة جدة، كما توضح الجداول التالية:

البعد الأول: المعوقات الفنية:

تمّ إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للبُعد الأول مُرتبةً تنازلياً حسب المتوسط الحسابي كما يوضح جدول (5).

جدول 5

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحور المعوقات الفنية مرتبةً تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى المعوقات
1	تأخر معالجة عمليات الصيانة والمتابعة الدورية للأعطال	4.10	1.11	1	مرتفعة
2	ضعف التزويد بالإنترنت وشبكاتها المختلفة في بعض الأحيان	4.6	1.01	2	مرتفعة
3	غياب المعدات والبنية التكنولوجية والاتصالية المتطورة	4.11	.83	3	مرتفعة
5	صعوبة تهيئة البرامج وتحديثها وتوفير متطلبات الأمن الإلكتروني	3.96	1.6	4	مرتفعة
4	صعوبة توفير فنيين مكلفين بمهمة معالجة المشكلات الدورية للأجهزة والشبكات	3.96	1.02	5	مرتفعة
7	ضعف الميزانيات المخصصة لدعم البيئة الرقمية بالمدرسة	3.86	1.34	6	مرتفعة
6	الإدارة المدرسية تحتاج إلى المرونة و تطوير أساليب إدارية إلكترونية.	3.64	1.12	7	متوسطة
	الكلية	3.91	.93		مرتفعة

يبين جدول (5) أن محور المعوقات الفنية ككلّ جاء بدرجة مرتفعة بمتوسط حسابي (3.91) وانحراف معياري (0.93) حيث تراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات بين (3.64 – 4.10). أمّا فيما يتعلّق بفقرات الدراسة فقد جاءت الفقرة (1) (تأخر معالجة عمليات الصيانة والمتابعة الدورية للأعطال) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.10) بدرجة مرتفعة وانحراف معياري (1.11)، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن هذه الأعطال تعدّ من المشكلات الكبيرة نظراً لأنها تحتاج إلى تكاليف كبيرة للإصلاح، إضافة إلى تأخر عمليّات حضور الفنيين لانشغالهم بإعمال صيانة ممّا يعيق معالجة عمليّة الصيانة. إضافة إلى عدم وجود معالجة للأعطال المحتملة بشكل استباقي وإجراء عمليّات صيانة استباقية.

أمّا في المرتبة الأخيرة فقد جاءت الفقرة (6) (الإدارة المدرسية تحتاج إلى المرونة و تطوير أساليب إدارية إلكترونية) بمتوسط حسابي (3.64) بدرجة متوسطة وانحراف معياري (1.12)، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن الإدارات المدرسية ما زالت تحتاج إلى إدارة، تتقبّل التطور والتغيير بحسب المستجدات الجديدة، في الأساليب الإدارية الإلكترونية،

إضافة إلى أنّ القيادات الإدارية الإلكترونية لا تتعامل بكفاءةٍ وفعاليةٍ مع تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وتنقصها الخبرة في المهارات الإلكترونية، إضافةً إلى اتباعهم الطرق الإدارية التقليدية فهم يرون أنّ الإدارة المرنة الإلكترونية تحتاج جهداً ووقتاً كبيراً، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة الشمري (2024) التي أظهرت وجود معوقات بدرجةٍ متوسطةٍ متعلقةٍ بظهور المشكلات الفنية وضعف دور الدعم الفني في الصيانة. واتفقت مع نتائج دراسة صابر (Saber2022). وأظهرت النتائج وجود معوقاتٍ كثيرةٍ تتعلق بالمنصات التعليمية للطلاب ضعف تطبيق الأساليب التعليمية القائمة على التشارك والتعاون من خلال التعليم المدمج. وأنّ البنية التحتية ما زالت بحاجةٍ إلى جاهزية توفير الخدمات اللازمة لدعم هذا النوع من التعلم.

البُعد الثاني: المعوقات المتعلقة بالطالبات:

فقد تمّ إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للبُعد الثاني مرتبةً تنازلياً حسب المتوسط الحسابي كما يوضح ذلك جدول 6.

جدول 6

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحور المعوقات المتعلقة بالطالبات مرتبةً تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى المعوقات
2	مواجهة الطلاب مشاكل الكترونية في أثناء شرح الدرس الإلكتروني.	3.96	1.17	1	مرتفعة
1	لا يوجد خطة واضحة لعملية التعليم المدمج من قبل مُعلّمت اللغة الانجليزية للطلاب.	3.92	1.12	2	مرتفعة
3	عدم توفر المكان الملائم للطلاب في المنزل لحضور الحصص الإلكترونية	3.88	1.17	3	مرتفعة
4	ضعف دافعية الطلاب نحو استخدام التعلم المدمج الكلي	3.82	1.15	4	مرتفعة
		3.89	1.10		مرتفعة

يبين جدول (6) أنّ المعوقات المتعلقة بالطالب ككل جاءت بدرجةٍ استجابةٍ مرتفعةٍ بمتوسطٍ حسابي (3.89) وانحرافٍ معياري (1.10) حيث جاءت المتوسطات الحسابية للفقرات بين (3.82–3.96)،

أمّا فيما يتعلق بفقرات الدراسة فقد جاءت الفقرة (2) (مواجهة الطلاب مشاكل الكترونية في أثناء شرح الدرس الإلكتروني) في المرتبة الأولى بمتوسطٍ حسابي (3.96)، بدرجةٍ مرتفعةٍ وانحرافٍ معياري (1.17)، وتعيد الباحثة هذه النتيجة إلى أنّ الطلاب نظراً لنقص خبرتهم في المهارات الإلكترونية اللازمة للتعلم المدمج، كما أنّ الطلاب ربما لا يتقنون التعامل مع متطلبات التعلم الإلكتروني ويجدون صعوبةً في التعامل مع المحتوى الإلكتروني، وأنّ الطلاب يواجهون صعوبةً في التغيير النمطي للتعلم، فلم يكن الطالب يتوقع هذا الانتقال المفاجئ إلى التعليم الإلكتروني والتعلم المدمج ممّا ترتب عليه معوقات كثيرةٍ تواجههم في أثناء تطبيق المعلمين للتعلم المدمج.

أمّا في المرتبة الأخيرة فقد جاءت الفقرة (4) (ضعف دافعية الطلاب نحو استخدام التعلم المدمج) بمتوسطٍ حسابي (3.82) بدرجةٍ مرتفعةٍ وانحرافٍ معياري (1.15)، وتعيد الباحثة هذه النتيجة إلى قلة خبرة الطلاب بهذا النوع من التعلم، وعدم تلقّيهم التدريب الكافي؛ مما ولد لديهم صعوبةً في التعلم المدمج واتّجأوا سلبياً نحو هذا النوع من التعلم.

كما أنَّ الطُّلاب لا يدركون أهمية التعلُّم المدمج ربما لضعفٍ من قدرتهم على التفكير، فهذا النوع من التدريس يحتاج الى مستوى عالي من مستويات التفكير العليا.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة الشمري (2024) التي أظهرت وجودَ معوقاتٍ بدرجةٍ متوسّطةٍ ومن هذه المعوقات: قلّة وقت الحصة الدراسيّة لعرض جميع محتويات الدرس إلكترونياً، وظهورُ المشكلات الفنية، وضعفُ دور الدّعم الفني في الصيانة، ووجودُ صعوباتٍ لدى المعلّّمات في المتابعة والتّقيم ونظام التّصحيح، واحتياجه لبذل جهدٍ كبيرٍ من المعلّّمات عند استخدام التعليم المدمج. كما أظهرت التّائج عدمَ وجودِ فروقٍ ذاتٍ دلالةٍ إحصائيةٍ استجابات المعلّّمات تُعزى لمتغير سنوات الخبرة، واتفقت مع دراسة الحربي (2023) وأظهرت نتائجُ البحث أنَّ اتّجاهات أفراد العيّنة نحو معوّقات استخدام التّعليم المدمج كانت مرتفعةً.

البُعدُ الثّالث: المعوّقات المتعلّقة بالمعلّّمات:

فقد تمَّ إيجادُ المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة للبعد الثاني مرتبةً تنازلياً حسب المتوسّط الحسابي كما يوضح ذلك جدول 7.

جدول 7

المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لمحور المعوّقات المتعلّقة بالمعلّّمات مرتبةً تنازلياً حسب المتوسّط الحسابي

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى المعوقات
6	المعلّّمات يفتقرن إلى امتلاك مهارات استخدام البرامج الإلكترونية المتعلقة بالتعلم المدمج مثل الصفوف الافتراضية.	4.00	.92	1	مرتفعة
2	ضيق وقت الحصة لتدريس المادة في أثناء تطبيق التعلُّم المدمج	3.90	1.05	2	مرتفعة
4	التعلم المدمج زاد من العبء التدريسي للمعلمة.	3.86	1.03	3	مرتفعة
1	لا يوجد دليلٌ إحصائيٌ يستند عليه المعلّم في أثناء تطبيق التعلُّم المدمج في المدارس.	3.68	1.03	4	مرتفعة
3	لا يوجد خيارٌ بديل وقت انقطاع الإنترنت في أثناء عرض الحصة الالكترونية	3.84	1.16	5	مرتفعة
5	ضعف المهارات الفنية والتقنية لدى مُعلّّمات اللغة الإنجليزية	3.74	1.03	6	
	الكلي	3.87	.97		مرتفعة

يبين جدول (7) أنَّ المعوّقات المتعلّقة بالمعلم ككلّ جاءت بدرجةٍ مرتفعةٍ بمتوسّطٍ حسابيّ (3.87) وانحرافٍ معياريّ (0.97). أما فيما يتعلّق بفقرات الدّراسة فقد جاءت الفقرة (6) (المعلّّمات يفتقرن إلى امتلاك مهارات استخدام البرامج الإلكترونية المتعلقة بالتعلُّم المدمج مثل الصفوف الافتراضية) في المرتبة الأولى بمتوسّطٍ حسابي (4.00) بدرجةٍ مرتفعةٍ وانحرافٍ معياري (0.92)، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنَّ المعلّّمات ربما لم يتعرضن لدوراتٍ تدريبيّةٍ تدعم هذه المهارات وقلة الحوافز المادّية المخصّصة لتشجيع المعلّّمات على الالتحاق بالبرامج التدريبيّة لتنمية هذه المهارات، كما أنَّ المعلّّمات يرين بأنّ هذه المهارات تحتاج إلى متخصصٍ في الحاسب وتقنية التعليم. وليس ضمن مجالٍ مساهم التدريسي.

أمّا في المرتبة الأخيرة فقد جاءت الفقرة (5) (ضعف المهارات الفنية والتقنية لدى مُعلّّمات اللغة الانجليزية) بمتوسّطٍ حسابيّ (3.70) بدرجةٍ مرتفعةٍ وانحرافٍ معياريّ (1.03). وتعيّد الباحثة هذه النتيجة إلى أنَّ معرفة المعلّّمات بموضع التقنية هي معرفةٌ محدودةٌ في صيانة أعطال الأدوات التكنولوجية في التّعليم وقلة خبرتهنّ في ما يتعلّق بهذا الموضوع، كما

أن دور المعلّيمات يقتصر في التعلّم المدمج على اكتسابها استخدام الحاسب عمومًا، والقدرة على استخدام المقرّرات التعليمية وتصميمها، وتقديم المعرفة العلميّة للطلّاب فيما يخصّ موضوعات المنهج، وليس معالجة المشكلات الفنية والتقنية. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة الشمري (2024) التي أظهرت وجود معوقات بدرجة متوسطة ومن هذه المعوقات: قلة وقت الحصة الدراسية لعرض جميع محتويات الدّرس إلكترونيًا، وظهور المشكلات الفنية وضعف دور الدّعم الفني في الصّيانة، ووجود صعوبات لدى المعلّيمات في المتابعة والتّقييم ونظام التّصحيح، واحتياجه لبذل جهد كبير من المعلّيمات عند استخدام التّعليم المدمج. كما أظهرت التّائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلّيمات تُعزى لمتغيّرات سنوات الخبرة. واتفقت مع دراسة الحربي (2023) وأظهرت نتائج البحث أنّ اتجاهات أفراد العيّنة نحو معوقات استخدام التّعليم المدمج كانت مرتفعة.

للإجابة عن السّؤال الثاني الذي ينصّ على: هل هنالك فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) للمعوقات التي تواجهها مُعلِّمات اللغة الإنجليزية في استخدام التعلّم المدمج بمرحلة التعليم الثانوي بمحافظة جدة تُعزى للمتغيّرات التّالية: (المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة)؟

فقد تمّ إجراء اختبار تحليل التباين الأحادي، واختبارات لإيجاد الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجة المعوقات التي تواجهها مُعلِّمات اللغة الإنجليزية في استخدام التعلّم المدمج بمرحلة التعليم الثانوي بمحافظة جدة تُعزى للمتغيّرات التالية: (المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة).

أولاً: متغيّر المؤهل العلمي:

جدول 8

اختبارات لإيجاد الفروق بين المتوسطات الحسابية للمعوقات التي تواجهها مُعلِّمات اللغة الإنجليزية في استخدام التعلّم المدمج بمرحلة التعليم الثانوي بمحافظة جدة تُعزى لمتغيّر (المؤهل العلمي)

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى المعنوية
المعوقات الفنية	بين المجموعات	2.569	2	1.285	1.50	.232
	داخل المجموعات	40.043	47	.852		
	المجموع	42.612	49			
المعوقات المتعلّقة بالطالب	بين المجموعات	3.100	2	1.550	1.28	.285
	داخل المجموعات	56.536	47	1.203	8	
	المجموع	59.636	49			
المعوقات المتعلّقة بالمعلم	بين المجموعات	1.829	2	.914	.961	.390
	داخل المجموعات	44.747	47	.952		
	المجموع	46.576	49			
الكلية	بين المجموعات	1.856	2	.928	1.48	.238
	داخل المجموعات	29.462	47	.627	0	
	المجموع	31.318	49			

*دال عند مستوى الدلالة 0.05

**دال عند مستوى الدلالة 0.01

يظهر من جدول (8) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمُحاور المعوقات التي تواجهها مُعلِّمات اللغة الإنجليزية في استخدام التعلّم المدمج بمرحلة التعليم الثانوي بمحافظة جدة تُعزى تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، حيث جاءت قيمة مستوى الدلالة أعلى من (0.05) لجميع المُحاور. وتعود الباحثة هذه النتيجة إلى أنّ مُعلِّمات اللغة الإنجليزية على اختلاف مؤهلاتهم العلمية يجدن أنّ هناك مشكلات فعلية تواجههن في أثناء التعلّم المدمج، حيث أنّ مُعلِّمات اللغة الانجليزية يعشن نفس الظروف ويواجهن نفس المشكلات في أثناء التعلّم المدمج، كما أنّ طبيعة المدارس وبنية المدارس التحتية في منطقة جدة تعتبر متشابهة وبالتالي فإنّ الصعوبات واحدة من وجهة نظر المُعلِّمات على اختلاف مؤهلاتهن العلمية وتباينها.

ثانياً: متغير سنوات الخبرة

جدول 9

اختبارات لإيجاد الفروق بين المتوسطات الحسابية للمعوقات التي تواجهها مُعلِّمات اللغة الإنجليزية في استخدام التعلّم المدمج بمرحلة التعليم الثانوي بمحافظة جدة تُعزى لمتغير سنوات الخبرة

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى المعنوية
المعوقات الفنية	بين المجموعات	0.017	2	0.008	0.009	0.991
	داخل المجموعات	42.595	47	0.906		
	المجموع	42.612	49			
المعوقات المتعلقة بالطالب	بين المجموعات	0.261	2	0.130	0.103	0.902
	داخل المجموعات	59.376	47	1.263		
	المجموع	59.636	49			
المعوقات المتعلقة بالمعلم	بين المجموعات	0.039	2	0.019	0.020	0.981
	داخل المجموعات	49.537	47	0.990		
	المجموع	46.576	49			
الكلية	بين المجموعات	0.147	2	0.073	0.111	0.895
	داخل المجموعات	31.171	47	0.663		
	المجموع	31.318	49			

*دال عند مستوى الدلالة 0.05

**دال عند مستوى الدلالة 0.01

يظهر من جدول (9) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمُحاور المعوقات التي تواجهها مُعلِّمات اللغة الإنجليزية في استخدام التعلّم المدمج بمرحلة التعليم الثانوي بمحافظة جدة تُعزى تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، حيث جاءت قيمة مستوى الدلالة أعلى من (0.05) لجميع المُحاور. وتعيد الباحثة هذه النتيجة إلى أنّ الخبرة بعد فترة من الزمن لا تُشكّل فارقاً حقيقياً يمكن أن يؤثر على إدراك مُعلِّمات اللغة الإنجليزية فيما يتعلق بمعوقات تطبيق التعلّم المدمج وهذا يأتي ضمن السِّباق الطبيعي لهذه النتيجة.

للإجابة عن السؤال الثالث الذي ينصُّ على المقترحات اللازمة للتغلب على المعوقات التي تواجهها مُعلِّمات اللغة الإنجليزية في استخدام التعلّم المدمج بمرحلة التعليم الثانوي بمحافظة جدة وفيما يلي عرضٌ لهذه المقترحات:

1. تحسين البنية التحتية التكنولوجية : توفير الأجهزة الحديثة و الاتصال بالإنترنت يمكن أن يكون عائقاً كبيراً. و تحتاج الفصول الدراسية إلى المعدات اللازمة.
2. التدريب والتطوير المهني المستمر : قد لا تكون بعض المعلّّمات على درايةٍ كافيةٍ بكيفية استخدام أدوات التعلّم الرقمي أو تصميم الأنشطة التفاعلية؛ لذلك، فإنّ توفير التدريب على استخدام التكنولوجيا الحديثة من أجل أن لا يشكل ذلك عائقاً أمام التعلّم المدمج .
3. تحقيق التوازن بين التعليم التقليدي والمدمج : إنّ التخلّص من صعوبة إيجاد توازن فعّال بين الأساليب التقليدية للتعليم والأساليب الرقمية يمكن أن تؤدي إلى نجاح تطبيق التعلّم المدمج و بشكلٍ مثمر.
4. توفير الدعم الكافي من الإدارة والإشراف : في بعض الأحيان، قد لا تحصلُ المعلّّمات على الدعم الكافي من الإدارة المدرسية لتطبيق استراتيجيات التعلّم المدمج، سواءً من حيث الموارد أو التوجيهات اللازمة لذلك لا بد من توفير هذا الدعم.
5. المشاكل المتعلقة بالتقنية معالجة الأعطال الفنية والبرمجيات التي قد تكون صعبة الاستخدام.
6. تحسين مستوى مهارات الطلاب الرقمية: تحسين مستويات الطلاب في مهارات التكنولوجيا وفهم المحتوى الرقمي.

توصياتُ الدّراسة :

1. تحديثُ البنية التحتية المناسبة لاستخدام التعلّم المدمج في مدارس المرحلة الثّانوية
2. تجهيزُ ورش عملٍ تهدفُ إلى تدريبِ مُعلّّمات اللغة الإنجليزية على اكتساب المهاراتِ التّقنية اللازمة لتطبيق التعلّم المدمج.
3. تجهيزُ ورش عملٍ تهدفُ إلى تدريبِ طلاب المرحلة الثّانوية على إكتساب المهاراتِ التقنية اللازمة للتعامل مع الدّروس الإلكترونيّة في مادّة اللّغة الإنجليزيّة.
4. العملُ على توظيفِ فني في داخل المدارس المهنية للتعامل مع الأعطال التّقنية التي تواجهُ شبكة الإنترنت والأجهزة في المدارس الثّانوية.

مقترحاتُ الدّراسة :

1. إجراء دراسةٍ مماثلةٍ للتعرف إلى المعوقات التي تواجه مُعلّّمات في تخصّصات أخرى في المراحل التعليمية المختلفة .
2. إجراء دراسةٍ حول الاحتياجات التّدريبية اللازمة لمُعلّّمات اللّغة الإنجليزيّة لتطبيق التعلّم المدمج في التدريس.

3. إجراء دراسةٍ حولَ الاحتياجات التّدريبية لطلاب المرحلة الثّانوية للتعامل مع فنيات التّعلم المدمج أثناء شرح الحصة الإلكترونية.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- أبو خيران، إخلاص. (2021). واقع توظيف التعلم المُدمج ومعيقاته لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا في مدارس محافظتي بيت لحم والخليل [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة القدس.
- الجنائده، خلدون علي؛ و محمدضيف؛ إبراهيم. (2023). الاحتياجات التّدريبية لمعلمي ومُعلِّمات اللغة الإنجليزية لمرحلة التعليم الثّانوية من وجهة نظرهم في المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم للواء الرمثا. *مجلة البلقاء للبحوث والدراسات* (25)، 4، 81-100.
- الحراشنة، والعدلي. (2022). فاعلية استخدام التعلم المدمج في تحصيل طالبات جامعة حفر الباطن في مساق تصميم وتطوير دورس الفيزياء ودافعيتهم نحو التعلم. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*، (16)، 3، 3-31.
- الحري، نوره بنت جازي. (2023). اتجاهات مُعلِّمات المرحلة المتوسطة بمحافظة المزاحمية بالملكة العربية السعودية نحو التعليم المدمج - معوقات استخدامه. *مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية*، (16)، 2، 274-320.
- الحسن، عصام؛ حمد علي محمد علي؛ عبد الرحمن إبراهيم. (2021). تصميم نموذج قائم على النظرية البنائية وفقاً لنموذج التعلم الإلكتروني المُدمج و قياس فاعليته في تحصيل القواعد النحوية لدى الطلاب المعلمين (تخصص لغة عربية) بكليات التربية بالجامعات السودانية. *دراسات العلوم التربوية*، 48 (3)، 61-80.
- الحميدي، حسين عبدالله حسن؛ الرشدي، خالد محمد عبدالله. (2023). فاعلية التعلم المُدمج Blended Learning في تنمية التحصيل الدراسي والدافعية للتعلم لدى طالبات كلية التربية الأساسية بدولة الكويت. *مجلة القراءة والمعرفة*، 23 (255)، 15-60.
- الدسوقي ياسر أحمد. (2023). تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية لتنمية المهارات المهنية. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*، (17)، 7، 632-688.
- الراشدي، مهدي حسن. (2022). درجة توظيف معلمي اللغة الانجليزية ف المدارس الحكومية للتعلم الالكتروني من وجهة نظرهم في محافظة القنفذة. *المجلة العلمية لكلية التربية - جامعة اسبوط*، (12)، 3، 8-18.
- السيد، لطاف؛ حسن سيد إسماعيل. (2023). تحولات التعليم في زمن ما بعد جائحة كورونا: دراسة تحليلية. *المجلة العربية للنشر العلمي*، (55)، 6، 1-13.
- شعبان ، أماني عبد القادر. (2018). معوقات استخدام التعليم المدمج في الدراسات العليا التربوية بجامعة القاهرة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. *مجلة كلية التربية . جامعة المنوفية*، (33)، 1، 2-38.
- الشمري ، أمل بنت هادي. (2023). معوقات استخدام التعميم المدمج في تدريس العلوم للمرحلة الابتدائية من وجهة نظر المُعلِّمات بمحافظة حفر الباطن. *الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة*، (4)، 2، 7-37.

- عثمان، أسماء أحمد عزت. (2023). معوقات تطبيق التعليم المدمج بالتعليم الثانوي العام من وجهة نظر المعلمين : دراسة ميدانية. *مجلة كلية التربية* ، (39)، 2، 206-228.
- العربي، حجام ؛و الزهرة فارس، فارس.(2017). دور تكنولوجيات التعلم في خلق الدافعية لدى طلبة التعليم الثانوي، *مجلة الابداع الرياضي*، (18)، 3، 1-19.
- العويسات، زين سليم؛ الغزيوات، محمد إبراهيم. (2022). أثر استخدام التعلم المدمج في تنمية مهارة الكتابة لدى طلبة الصفوف الثلاث الأولى في مديرية تربية الكرك بالأردن. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، 11(5)، 998-1012.
- قصصبي، حلوة جبر .(2024). دور مديري المدارس في توظيف التكنولوجيا الحديثة في العملية التعليمية داخل الخط الأخضر. *مجلة المعهد العالي للدراسات النوعية*، (6)، 4. 1-23.
- ثانيًا: المراجع الأجنبية:

- Albatti, H. (2023). Blended Learning in English Language Teaching and Learning: A Focused Study on a Reading and Vocabulary Building Course. *World Journal of English Language*, 13(5), 121.
- Albiladi, W., & Alshareef, K. (2019). Blended learning in English teaching and learning: A review of the current literature. *Journal of Language Teaching and Research*, 10(2), 232-238.
- Bernard, R. ,Borokhovski, E., Schmid, R.Tamim, R. ,&Abrami, P. (2014). A meta-analysis of blended learning and technology use in higher education: From the general to the applied. *Journal of Computing in Higher Education*, 30(1), 97-114.
- Horn, M. ,&Staker, H. (2014). *Blended Learning: Using Disruptive Innovation to Improve Schools*. Clayton Christensen Institute.
- Hrastinski, S. (2019). What do we mean by blended learning? *TechTrends*, 63(5), 564-569. <https://doi.org/10.1007/s11528-019-00375-5>
- International Association for K-12 Online Learning (iNACOL). (2012). *Blended Learning: The Convergence of Online and Face-to-Face Education*. Retrieved
- Jidi, M. Jamian, N.Eshak, E. ,&Idrus, S. (2022). The Importance of Blended and Online Learning during the Endemic of COVID-19: A Review. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 11(4), 66-75.
- Khalil, M. &Elkhider, I. (2016). Applying learning theories and instructional design models for effective instruction. *Advances in Physiology Education*, 40(2), 147-156.
- Kholidina.M..(2021).The Important of English for Students.*research gate*. 12(2), 60-77
- Kumar, A., et al. (2021). Blended learning tools and practices: A comprehensive analysis. *IEEE Access*, (6)9, 85 -89 .
- Kumar, S. ,& Moral, S. (2023). Blended Learning: Incorporating Digital Technology into Classroom Instruction. *Thiagarajar College of Preceptors Edu Spectra*, 5(1), 58-61.
- Means, B., &Bakia, M. (2014). Blended Learning is Emerging as a Promising Approach to Support Student Learning in Both K-12 and Higher Education Settings. In S.
- Means, B., Bakia, M., & Murphy, R. (2014). *Learning Online: What Research Tells Us About Whether, When and How* (1 edition). New York: Routledge.

- Mugenyi Justice Kintu, Chang Zhu& Edmond Kagambe (2017) Blended learning effectiveness: the relationship between student characteristics, design features and outcomes. *Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 11(4), 66–75.
- National Education Association (NEA). (2017). *Blended Learning: Meeting Students' Individual Needs*.
- Owston, R., York, D. & Murtha, S. (2019). Student perceptions and achievement in a university blended learning strategic initiative. *The Internet and Higher Education*, 42, 77-86.
- Rasheed, R. A., Kamsin, A., & Abdullah, N. A. (2020). Challenges in the online component of blended learning: A systematic review. *Computers & Education*, 144, 103701
- Saber H, Abdul R, Basman A, Sanip S, Lee P, Kamalludeen R, Ibrahim R, Amin- S. (2022) .Challenges and barriers of blended learning among Asian health sciences students: a pilot study. *Education in Medicine Journal*. (14).1. 1–16.
- Watson, J. (2022). Blended learning in higher education: An exploration of teaching approaches. *Computers & Education*, 124, 313-323.

تقويم مقرّر المهارات الحياتية والأسرية للمرحلة المتوسطة في ضوء معايير جودة الحياة

ميمونة بنت صالح علي أبا الخيل

أستاذ المناهج وطرق التدريس المشارك

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية - كلية التربية

المستخلص: هدفت هذه الدراسة إلى تقويم مقرّر المهارات الحياتية والأسرية للمرحلة المتوسطة في ضوء معايير جودة الحياة وتكوّنت عيّنة الدراسة من كتب المرحلة المتوسطة لثلاثة فصول دراسية، حيث بلغ عدد هذه الكتب (9) كتب للعام الدراسي 1446هـ، و(177) من المعلمين والمعلمات والمشرفين والمشرفات، واستخدمت الباحثة أداتين: الأولى: قائمة تحليل المحتوى التي قامت ببنائها في ضوء مهارات جودة الحياة، وتكوّنت من أربعة محاور رئيسية، و(20) مؤشرًا للكشف عن مدى تضمين هذه المهارات في محتوى المقرّر، والثانية: استبانة لاستطلاع رأي المعلمين والمعلمات والمشرفين والمشرفات، تكوّنت من (6) محاور حول ملاءمة محتوى مقرّر المهارات الحياتية والأسرية للمرحلة المتوسطة لمعايير جودة الحياة. وكشفت النتائج عن افتقار مقرّر المهارات الحياتية والأسرية للمرحلة المتوسطة للمهارات الصحية، حيث حصلت على أقلّ مستوى، مقارنةً بالمهارات الأخرى، وأن أهداف مقرّر المهارات الحياتية والأسرية للمرحلة المتوسطة، ومحتواه، واستراتيجيات تدريسه، وأنشطته، ووسائله التعليمية، وأساليب تقويمه ملائمةً بدرجة "كبيرة" لمعايير جودة الحياة، وأن من أبرز التحديات والصعوبات التي تواجه المعلم في أثناء تطبيق المقرّر: غدَم وضوح الصور، وصعوبة قراءتها من قِبَل الطالب، وعدم مناسبة عدد الوحدات، وما تتضمنه من دروس للمُدّة الزمنية المحددة لدراسة المقرّر في الفصل الدراسي الواحد. وفي ضوء نتائج الدراسة، تمّت التوصية بالاستفادة من نتائج تحليل المحتوى في تنمية مهارات جودة الحياة، بمنهج المهارات الحياتية والأسرية لدى طالبات المرحلة المتوسطة، وذلك بتدعيم المقرّر بالمهارات الصحية بشكل أكبر، منها: العناية بالنظافة الشخصية، وممارسة الرياضة، والأكل الصحي، مع ضرورة الاسترشاد باستبانة استطلاع الرأي في تقييم مقرّرات المهارات الحياتية والأسرية للمرحلة المتوسطة، وتحسين ذلك من خلال تطوير المقرّر.

الكلمات المفتاحية: جودة الحياة - المقررات الدراسية - المهارات الحياتية

Evaluation of the Life and Family Skills Curriculum for the Intermediate Stage in Light of Quality-of-Life Standards

maymonsh salah abalkheel

Associate Professor of curriculum and instruction

Imam Muhammad ibn Saud Islamic University - College of Education

Abstract: This study aims to evaluate the Life and Family Skills curriculum for the intermediate stage in light of quality-of-life standards. The study sample comprised the intermediate stage textbooks for three academic semesters (9 textbooks) for the academic year 1446 AH, and 177 male and female teachers and supervisors. The researcher employed two instruments: The first was a content analysis checklist, developed by the researcher based on quality-of-life skills, consisting of four main domains and 20 indicators to determine the extent of inclusion of these skills within the curriculum content. The second was a questionnaire administered to survey the opinions of male and female teachers and supervisors, composed of 6 topics concerning the suitability of the Life and Family Skills curriculum. The results revealed that the Life and Family Skills curriculum for the intermediate stage demonstrated a deficiency in health skills, which received the lowest level of representation compared to other skill areas. Conversely indicated that other curriculum elements were largely appropriate for quality-of-life standards. Key challenges and difficulties reported by teachers during curriculum implementation included the lack of clarity and interpretability of images for students, and a perceived mismatch between the number of units and their constituent lessons and the allocated timeframe for covering the curriculum within a single semester. In light of these findings, the study recommended utilizing the content analysis results to enhance the development of quality-of-life skills within the Life and Family Skills curriculum for female intermediate students. This entails strengthening the curriculum by further incorporating health skills, specifically personal hygiene care, physical activity, and healthy eating. It was also recommended to use the insights from the opinion survey questionnaire to inform the ongoing evaluation.

Keywords: Quality of Life, Curricula, Life Skills.

المقدمة

يُتَّصَفُ العالمُ اليومَ بالمتغيّرات السريعة في كافّة المجالات التي انعكست في صورة مجموعة من التحدّيات التي تواجه دول العالم، والتي تتطلب بدورها أن تقوم كلّ دولة بتطوير قدراتها التنافسية؛ لكي تستطيع التعامل مع هذه التغيّرات المتلاحقة، والمستجدّات الحديثة، والتحوّلات المعرفية والاقتصادية والتكنولوجية في كافّة مناحي الحياة. وللتعامل مع كلّ ما هو جديد ومتغيّر؛ فقد دعت الحاجة إلى إعداد أفراد يمتلكون مهارات جودة الحياة؛ لتحقيق التعايش مع متطلبات هذا العصر.

وتقتضي هذه التغيّرات والتطوّرات السريعة إحداث تغييرات في المناهج الدراسية؛ لأنها أساس عمليات التطوير، وتطوير هذه المناهج يتطلب تقويمها، ودراسة وضعها الراهن، ومن ثمّ تطويرها بناءً على نتائج التقويم، ومنها تحليل المحتوى. وفي المملكة العربية السعودية - كما هو الحال في كثيرٍ من دول العالم - يُعَدُّ الكتاب المدرسيّ من أهمّ عناصر المنهج؛ لكونه مصدرًا رئيسًا للتعلّم، يقدّم للمتعلمين معارفَ أساسيةً تتفق مع أهداف المجتمع وفلسفته وقيمه ومبادئه داخل أيّ نظام تعليميٍّ، ويمكّن المتعلّم من تأمّل كلّ ما يتلقاه من معارف ومهاراتٍ، ويساعد المعلّم على فحص ما سيقدمه للطلاب، كما يتيح للمجتمع مراقبة مدى مواكبة المحتوى لطبيعة العصر ومعطيّاته، ودرجة ملاءمته لحاجات الطلاب واهتماماتهم، وقدرته على إعدادهم للحياة والمهنة والوفاء بمتطلّباتهما (الحسين، 2017).

ومن هذه المناهج المهارات الحياتية التي تُسهم في تكوين علاقات إيجابية مع الآخرين، ومواجهة المشكلات ومقابلة التحدّيات التي يفرضها العصر الحاليّ، وكما أشار مصطفى (2020) فقد أعادت بريطانيا هيكلة مناهج المهارات الحياتية والأسرية في عام (2007م)، وكان من ضمن التغيرات إضافة مهارات حياتية جديدة ذات ارتباط أكثر بواقع المتعلّمين البريطانيين؛ مثل المهارات المتعلقة بالشؤون المالية وغيرها، وكثير من المقاطعات البريطانية تمنح جوائز سنويةً للمدارس والمتعلّمين المتميّزين في مجال المهارات الحياتية. ولا شكّ أن الاهتمام بتحليل هذه الكتب - وخصوصًا كتب مقرّرات المهارات الحياتية - مردهً أولاً إلى موقع هذا العلم في السلّم التعليمي، وانعكاسه على توجهات الطلاب المستقبلية نحو الأعمال والمهارات، وانعكاسه على قيمهم فيما يتعلّق بالقواعد والقوانين وراء العمل، وليس فقط بكيفية أداء الأعمال، كما أنّ ثمة سبباً آخر في غاية الأهمية، وهو ضرورة فهم الترابط والتكامل بين العناصر التي تُبنى على أساسها مناهج التربية الأسرية، وأن التركيز على تعلّم المفاهيم الأساسية في المنهج يجعل من اليسير فهم انتقال أثر التعلّم من المدرسة إلى البيت والمجتمع، وكيفية تنمية القدرة على التفكير المنطقيّ، واتخاذ القرارات المبنية على فهم العلاقات بين المواقف والأحداث، والاستنتاج والتنبؤ المدعوم بالحقائق والحيثيات المنطقية (الدوسري، 2020).

وفي ظلّ التحدّيات الناتجة عن التطوّرات العلمية والتّقنيّة المتلاحقة، التي تواجه التعليم في العصر الحاليّ عَمِلَت رؤية المملكة العربية السعودية (2030) منذ إطلاقها على زيادة العناية بتطوير المناهج التعليمية؛ سعياً منها إلى مواكبة المناهج للتطوّرات العالمية، وحرصاً على أن يكون المتعلّم مُطلّعاً على المستجدّات الحديثة، الأمر الذي يُسهم في تحقيق مستوى أفضل لجودة حياة المتعلّمين (العتيبي، 2014)، وهو ما يؤكّد أهمية تبني معايير جودة الحياة في المناهج الدراسية بشكلٍ غير مباشر. ولا يزال مفهوم جودة الحياة مثارَ اهتمام عديدٍ من المجالات العلمية والبحثية، منها الطبّ، وعلم الاجتماع، والاقتصاد، وعلم النفس، والتربية، كما يشير Harman (1996) إلى أن مفهوم جودة الحياة ظهر في منتصف الستينيات من القرن العشرين، ثم شاع استعماله في عديدٍ من الدراسات والمجالات البحثية باعتباره أحد المؤشّرات Indicators الدالّة على الاهتمام برعاية الفرد في كثيرٍ من المجالات، ومن ثمّ قدرته على التعلّم والإنتاج.

وقد أكّد Bowling (2005) أن مفهوم جودة الحياة هو مفهوم واسع يقوم على مجموعةٍ من السّمات المميّزة للأفراد، فالناس مختلفون بقدرٍ معيّن في مختلف جوانب الحياة، ومن ثمّ فإن جودة الحياة تعني أشياءً مختلفةً لأناس مختلفين، وعُرفت

بأنّها إحدى مفاهيم علم النفس الإيجابي الذي يتمثل في: قبول الفرد لذاته، وتحديدًا لتواكب تطوّر الحياة، ثم الشعور بالاستقلال، ولا يتحقّق ذلك إلا من خلال الشعور بالرضا عن الحياة، وإدراك المعنى الإيجابي لها، ومن ثم يهتمّ بالسعي إلى بلوغ الأهداف، وتكوين العلاقات الاجتماعية الناجحة؛ مما يحقّق له الشعور بالاستقرار والأمان.

ويعدّ مقرّر المهارات الحياتية والأسرية من ضمن المقرّرات التي تمّ تطويرها وتحديثها بشكلٍ مستمرّ، وترى الباحثة أن جودة الحياة من الاتجاهات الحديثة لرؤية المملكة العربية السعودية (2030) التي تدور حول "الرضا عن الحياة" بما في ذلك: الصحة الجسدية، والعائلة، والتعليم، والتوظيف، والأمان، والثروة، وضمان الحريّة، والمعتقدات الدينية، والبيئة وهي على ارتباط وثيق بمقرّر المهارات الحياتية والأسرية. وبما أن برنامج جودة الحياة من أهم برامج رؤية المملكة العربية السعودية (2030)، رأت الباحثة أهمية إجراء هذه الدراسة التي تهدف إلى تقويم مقرّر المهارات الحياتية والأسرية للمرحلة المتوسطة في ضوء معايير جودة الحياة.

مشكلة الدراسة:

تتمثّل مشكلة الدراسة الحاليّة في تدنيّ مستوى تضمين معايير جودة الحياة في مقرّرات المهارات الحياتية والأسرية، حيث أكّدت هذا الخلل والقصور مجموعة من البحوث والدراسات التي تناولت تلك المقرّرات بالدراسة والتحليل؛ كدراستي مزعل (2014)، و"أبو عوف" (2014)، اللتين أسفرت نتائجهما عن تأكيد القصور في محتوى مقرّر المهارات الحياتية والأسرية، ثم جاءت دراسة الفينيسان (2015) التي أكّدت نتائجها الخلل في بناء محتوى المقرّر فيما يتعلّق بمهارات السلوك الصحيّ، كما أكّدت دراسة شبيلي (2016) ودراسة "أبا الخيل" (2020) هذا القصور في المقرّر من زاوية المعايير العالمية التي تُبنى عليها مقرّرات المهارات الحياتية والأسرية. وأكّدت دراسة نصر (2019) على وجود نقص في تضمين مهارات جودة الحياة في المناهج الدراسية، وأوصت بضرورة الاهتمام بجعل مفهوم جودة الحياة أساسياً في جميع المناهج الدراسية؛ لكي تنعكس مهارات جودة الحياة على كفاءة الطلاب الدراسية، وعلى قدرتهم على تحقيق ذواتهم؛ مما يجعلهم يشعرون بالرضا عن حياتهم. ومن هنا تتّضح أهمية إجراء دراسة تشمّل كافّة الكتب المقرّرة في المهارات الحياتية والأسرية للمرحلة المتوسطة وتهدف إلى تحليل تلك المقرّرات في ضوء معايير جودة الحياة، وتعمل على استكشاف واقع تدريس تلك المقرّرات من خلال استطلاع رأي المعلمين والمشرفين، التي يجب أن يكون لها دورها الملموس في تطوّر المجتمع وتقدّمه من خلال: تقديم التوعية الصحية، سواءً الوقائيّة أم العلاجيّة، وزيادة المصادر الاقتصادية، وتحقيق التوازن بين الموارد والاحتياجات وحسن إدارتها لارتباطها المباشر بحياة الطلاب وبيئتهم واهتماماتهم، ولأثرها البالغ على رسم مستقبل الوظائف والحياة المهنية.

أسئلة الدراسة:

1. ما مدى تضمين محتوى مقرّر المهارات الحياتية والأسرية للمرحلة المتوسطة لمعايير جودة الحياة؟
2. ما مدى ملائمة محتوى مقرّر المهارات الحياتية والأسرية للمرحلة المتوسطة لمعايير جودة الحياة من وجهة نظر: المعلمين - المشرفين؟
3. ما الإطار المقترح لتطوير مقرّر المهارات الحياتية والأسرية للمرحلة المتوسطة في ظلّ معايير جودة الحياة؟

أهداف الدراسة:

1. الكشف عن مدى تضمين محتوى مقرّر المهارات الحياتية والأسرية للمرحلة المتوسطة لمعايير جودة الحياة.
2. الكشف عن مدى ملائمة محتوى مقرّر المهارات الحياتية والأسرية للمرحلة المتوسطة لمعايير جودة الحياة من وجهة نظر: (المعلمين - المشرفين).
3. تقديم إطار مقترح لتطوير مقرّر المهارات الحياتية والأسرية للمرحلة المتوسطة في ظلّ معايير جودة الحياة.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

1. تُسهم هذه الدراسة في الكشف عن أهمية مهارات جودة الحياة باعتبارها إحدى الاتجاهات الحديثة.
2. يُسهم هذا البحث في الاستجابة للتوجهات العالمية ورؤية المملكة (2030) التي تُنادي بأهمية تضمين معايير جودة الحياة في المقرّرات الدراسية بشكل عامّ، ومقرّر المهارات الحياتية والأسرية بشكل خاصّ.

الأهمية العملية:

1. تقدّم هذه الدراسة لمُتخذي القرار سُبل تحسين مقرّر المهارات الحياتية والأسرية في ضوء معايير جودة الحياة.
2. توفّر الدراسة الحاليّة أداةً لتحليل محتوى قائمة بمعايير جودة الحياة.
3. يؤمّل أن تُلهم نتائج الدراسة المهتمّين والباحثين لإجراء مزيدٍ من الدراسات التقييمية لواقع المقرّرات في مختلف المراحل الدراسية في ضوء معايير جودة الحياة.

مصطلحات الدراسة:

مقرّر المهارات الحياتية: عرف الخوالدة المهارات الحياتية (2013) أنها " أنماط السلوك الشخصية اللازمة للأفراد للتعامل بثقةٍ واقتدار مع أنفسهم ومع الآخرين ومع المجتمع، وذلك باتخاذ القرارات المناسبة والصحيحة، وتحمل المسؤوليات الشخصية والاجتماعية، وفهم النفس والآخرين، وتكوين علاقات إيجابية مع الآخرين، وتفادي حدوث الأزمات، والقدرة على التفكير الابتكاري." ص. 388.

وتعرف الباحثة مقرّر المهارات الحياتية والأسرية أنه: أحد المقرّرات الدراسية في المرحلة المتوسطة الذي يستهدف تنمية المهارات والمعرفة والقيم حول: الذات، والبيئة، والمواطنة المسؤولة، والحياة الصحية والمنتجة، والمشاركة الاجتماعية، والترفيه والنشاط البدني **جودة الحياة:** يعرفها جمال الدين (2020) أن جودة الحياة هي: درجة الرضا التي يشعر بها المتعلّم اتجاه مظاهر الحياة والقدرة على إشباع الحاجات في أبعادها المختلفة بما يفيد طاقته النفسية والعقلية. **وتعرّفها الباحثة** بأنها: درجة الرضا والسعادة التي تشعر بها الطالبة تجاه البيئة المحيطة، وإدراكها للقيم السائدة في المجتمع وتقبّلها لها؛ لينعم بأسلوب حياة متوازن.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: دراسة واقع تطبيق مقرّر المهارات الحياتية والأسرية للمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية من حيث مدى تضمين معايير جودة الحياة في محتوى المقرّر.

الحدود البشرية: اقتصرَت هذه الدراسة على فئة من معلّمي مقرّر المهارات الحياتية والأسرية، والمشرفين على تعليمها للكشف عن واقع ملاءمة مقرّر المهارات الحياتية والأسرية للمرحلة المتوسطة لمعايير جودة الحياة.

الحدود المكانية: اقتصرَت هذه الدراسة على خمس مناطق تعليمية من مناطق المملكة العربية السعودية، وهي: الإدارة العامة للتعليم بمنطقة (الرياض، ومكة المكرمة، والشرقية، وعسير، وتبوك)؛ نظرًا للتنوّع الثقافي والاجتماعي بها، ولتمثيلها لمجتمع الدراسة.

الحدود الزمانية: طبّقت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (1446هـ).

أدبيات الدراسة

جودة الحياة:

مفهوم جودة الحياة:

حظي مفهوم جودة الحياة باهتمام كبير لدى عديد من الباحثين، سواءً على المستوى النظري، أم التطبيقي العام في حياتنا اليومية، بيد أن الباحثين لم يتفقوا فيما بينهم، ولعلّ السبب في ذلك هو حداثة هذا المفهوم على مستوى الدراسة العلمية، مع تباين الأطر النظرية والفلسفات التي حاولت تأصيله تأصيلاً علمياً حديثاً. ويعدّ مصطلح "جودة الحياة" اسماً جديداً لفكرة قديمة، فهو المعنى الذاتي، أو الاسم الذاتي، الذي يُعبر به الناس عن حُسن الحال، والحياة الفضلى، وهو مجموعة من الاحتياجات التي إذا أُشبعَت تجعل الفرد سعيداً راضياً، فجودة الحياة مفهوم واسع يتأثر بجوانب متعدّدة ومتداخلة من النواحي الذاتية والموضوعية، وهذا ما أدّى إلى تعدّد دلالاته، واختلاف تعاريفه.

ومن هذه التعريفات ما طرحته منظّمة الصحة العالمية بوصفه أقرب التعريفات إلى توضيح المضامين العامة لهذا المفهوم، إذ تنظر فيه إلى جودة الحياة بوصفها إدراك الفرد لوضعه في الحياة في سياق الثقافة وأتساق القيم التي يعيش فيها، ومدى تطابق أو عدم تطابق ذلك مع كلّ من: أهدافه، وقيمه، وتوقعاته، واهتماماته المتعلقة بصحته البدنية وحالته النفسية، ومدى استقلاليتها، وعلاقاتها الاجتماعية، واعتقاداته الشخصية، وعلاقته بالبيئة بصفة عامة، ومن ثمّ فإن جودة الحياة بهذا المعنى تُشير إلى تقييمات الفرد الذاتية لظروف حياته (World Health Organization, 1993).

وقد عرّف آل الشيخ (2020) جودة الحياة بأنها: "مفتاح النجاح في مختلف ميادين الخدمة والإنتاج، وترتبط بكلّ ما هو جيّد وذو قيمة" (ص.70). وعرّف ليونج (2005) جودة الحياة بأنها: "ذلك التقييم الشخصي لصحة الفرد ورفاهيته، وهي جزء لا يتجزأ من البيئة ومن السياق الثقافي والاجتماعي، والصحة البدنية، والحالة النفسية وجميعها تمثّل أبعاداً رئيسة لجودة الحياة".

مؤشّرات جودة الحياة:

تصنّع عديد من الدول المتقدّمة مجموعة من المؤشّرات لجودة الحياة، وهي: الإسكان، وتماسك المجتمع وأمانه وأمن المجتمع، والثقافة وأوقات الفراغ والترفيه، والرفاهية الاقتصادية والاجتماعية، والتعليم والتعلّم مدى الحياة، والبيئة الطبيعية والعمرانية، والرفاهية والصحة النفسية، والحركة والنقل، والصحة.

وقد أشارت عديد من الدراسات إلى مؤشّرات لجودة الحياة منها دراسة مصطفى (2020) ودراسة Omole & Ozoji (2014) ودراسة Meeberg(1993).

١- العوامل المادية الموضوعية: ترتبط جودة الحياة بالعوامل الخارجية التي تشتمل على الخدمات المادية التي يوفّرها المجتمع لأفراده، إلى جانب دخل الفرد، وحالته الاجتماعية، وتعكس هذه العوامل مدى قدرة الأفراد على التوافق مع الثقافة التي يعيشونها، ومع المعايير الثقافية والحضارية التي يوفّرها المجتمع.

2- التوجّه الإيجابي إزاء الحياة: الإنسان الإيجابي هو الذي يسعى لأن تكون حياته وحياة من حوله مليئة بالسعادة والرفاهية والنجاح المتواصل في شتى مجالات الحياة، وهو الشخص الذي يُدرب نفسه على التخلّي عن الأفكار السلبية التي تحُدّ من قدراته.

3- حُسن الحال: الوجود الأفضل يعني شعور الفرد، وإدراكه للسعادة والرفاهية، وطيب العيش، وإشباع حاجاته الأساسية؛ كالسكن، والملبس، والمأكل، والزواج، والصحة النفسية، والتدوين؛ لتحقيق حياة إنسانية جيّدة.

4- إشباع الحاجات وتحقيقها: عندما يتمكن الفرد من إشباع حاجاته؛ (مثل: الحاجات الفسيولوجية، والحاجة للأمن، والحاجة للانتماء، والحاجة للتقدير والمكانة الاجتماعية، والحاجة للمعرفة والفهم، والحاجة لتحقيق الذات)، ترتفع جودة الحياة لديه.

5- الرضا عن الحياة: إن جودة الحياة مرادفة للرضا عن الحياة، ويُعرفها بأنها الإحساس بالرضا عن الحياة ككل.

6- معنى الحياة: مفهوم الحياة مفهوم عميق جداً، ويرتبط بجودة الحياة، فكلما شعر الفرد بقيمته وأهميته، وشعر بإنجازاته ومواهبه، أدّى ذلك إلى إحساسه بجودة الحياة.

وقد اعتمد برنامج جودة الحياة في المملكة العربية السعودية على ستة مؤشرات علمية، وهي:

1- مؤشر قابلية العيش العالمي، الصادر عن وحدة الذكاء الاصطناعي.

2- مؤشر ميرسر لجودة الحياة.

3- مسح جودة الحياة، الصادر عن مجلة "مونوكول".

4- تقرير السعادة العالمي، الصادر عن منظمة الأمم المتحدة.

5- تقرير جودة الحياة، الصادر عن منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية.

6- مؤشر قابلية العيش، الصادر عن الرابطة الأمريكية للمتقاعدين.

وبناءً على تحليل المؤشرات الست، يمكن تحديد مفهومين مرتبطين بشكل مباشر بجودة الحياة، وردا في وثيقة برنامج جودة الحياة (2018)، هما:

1- قابلية العيش: وهي المعايير الحضرية الأساسية للمعيشة؛ مثل: البنى التحتية، والخدمات الأساسية (الأمن، والصحة، والتعليم، وغيرها).

2- نمط الحياة: وهي مجموعة من خيارات وأساليب الاستمتاع بالحياة؛ مثل: الرياضة، والثقافة، والترفيه، وغيرها.

مهارات جودة الحياة:

أشارت عديد من الدراسات كدراسة كل من: البهادلي (2006)، عبد العزيز، (2018)، سمعان، (2019)، عباد الله، (2022)، عكاشة وسليم، (2021)، عمران، (2020)، وبعد دراسة وثيقة برنامج جودة الحياة (2018) لرؤية المملكة العربية السعودية (2030)، حصرت الباحثة مهارات جودة الحياة التي ستناولها هذه الدراسة في:

(العلاقات الأسرية والمشاركة المجتمعية، والتواصل، والمهارات الصحية، والمهارات البيئية)

البحوث والدراسات السابقة

هدّفت دراسة مزعل (2014) إلى معرفة مدى تضمين مهارات الحياة في محتوى كتاب "التربية الأسرية" للصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية، واستخدم المنهج الوصفي المتمثل في أسلوب تحليل المحتوى، وتمثلت أداة الدراسة ببطاقة تحليل المحتوى، وأوصت الدراسة بتشجيع المعلّمت على استخدام الأنشطة التي تنمي مهارات الحياة، وإثراء البيئة التعليمية بمراجع عن مهارات الحياة وتطبيقاتها. وخلصت دراسة الفينيسان (2015) التي هدّفت إلى تقويم كتاب التربية الأسرية للصف الأول المتوسط في ضوء معايير التنوّر السلوكي الصحي، إلى النتائج المتعلقة بتحليل محتوى كتاب التربية الأسرية للصف الأول المتوسط؛ لمعرفة مدى تضمينها لمعايير التنوّر السلوكي الصحي، التي أظهرت وجود عدم توازن في تناول المعايير في كتاب التربية الأسرية، والتي يمكن تفسيرها بضعف تخطيط المناهج، وعدم اشتراك متخصصين في التربية الصحية في بناء المنهج، وجاءت دراسة شبيلي (2016) التي هدّفت إلى تقويم منهج التربية الأسرية للصف الخامس

الابتدائي في ضوء الاتجاهات العالمية بالاعتماد على معايير ولاية وسكنسن المستخدمة في مجال التربية الأسرية بالولايات المتحدة الأمريكية، وتمّ إعداد بطاقة تحليل محتوى للتعرف إلى مدى توافر المعايير المقترحة بمنهج الصف الخامس الابتدائي في المملكة العربية السعودية في مادّة التربية الأسرية المقرّرة، وقد انتهى البحث إلى تقديم تصوّر مقترح لبناء ثلاث وحدات دراسية بمنهج التربية الأسرية للصف الخامس الابتدائي، والتي تشمل النقاط التالية: مؤشّرات أداء، موضوعات مقترحة لمحتوى الوحدة، وطرق تدريس مقترحة، كما سعت دراسة الغبيوي (2022) إلى تقويم مناهج التربية الإسلامية لتلاميذ الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في ضوء متطلبات جودة الحياة، وبناء تصوّر مقترح لتضمينها في هذه المناهج، ولتحقيق ذلك؛ أعدّ الباحث قائمة بمتطلبات جودة الحياة في مناهج الدراسات الإسلامية المطوّرة لتلاميذ الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية، وتمّ بناء معيار لتحليل محتوى الصفوف الثلاثة، متّبعاً المنهج الوصفيّ التحليلي، وأوصت الدراسة بضرورة تضمين هذه المتطلبات في المناهج الحاليّة، وإعداد مصفوفة مدى وتتابع بحيث تُضمّن هذه المتطلبات بصورة هرمية تبدأ بالمرحلة الابتدائية، وتنتهي بالمرحلة الثانوية، كما هدّفت دراسة (Kilic & Yaman, 2023) إلى الكشف عن العلاقة بين الخصائص الاجتماعية والديموغرافية، وجودة الحياة لطلاب الصفين: الثاني والخامس الابتدائي، وتكوّن مجتمع الدراسة من جميع الطلاب في المدارس الابتدائية والمدارس الثانوية في مدينة يوزغات في تركيا، وقد تبنت الدراسة المنهج التحليلي، وقد خلصت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمغيّر العمر تُشير إلى زيادة في مستويات جودة الحياة التي تمثّلت في التكيف مع بيئة التعلّم، والقدرة على تكوين علاقات اجتماعية، والتعبير عن أنفسهم، لصالح الطلاب في الصفّين: الثاني والخامس الابتدائي.

التعليق على الدّراسات السّابقة:

عرضت الباحثة فيما سبق بعض الدّراسات السّابقة ذات الصلة بموضوعها، ويلاحظ من العرض السّابق تعدّد الدّراسات التي اهتمّت بموضوع تحليل محتوى مقرّر المهارات الحياتية والأسرية، كما يُلاحظ تباين هذه الدراسات في استنادها على معايير مختلفة تم تحليل المحتوى في ضوءها، واتفقت هذه الدراسات مع بعضها في استنادها إلى متطلبات جودة الحياة وتحليل المحتوى في ضوءها، كما يتبيّن أنّ أغلب الدّراسات السّابقة وصفيّة استخدمت المنهج الوصف واعتمدت على أسلوب تحليل المحتوى، وتتميز هذه الدراسة عن غيرها من الدّراسات السّابقة في استخدامها لأداة الاستبانة بالإضافة إلى أسلوب تحليل محتوى لاستطلاع رأي المعلمين والمشرفين من كلا الجنسين حول مدى ملائمة المقرر لمعايير جودة الحياة.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة:

تمّ استخدام المنهج الوصفيّ ممثلاً بأسلوب تحليل المحتوى؛ لكونه المنهج المناسب للكشف عن مدى تضمين محتوى مقرّر المهارات الحياتية والأسرية للمرحلة المتوسطة لمعايير جودة الحياة. وتمّ استخدام المنهج الوصفيّ المسحّي للتعرف إلى مدى ملائمة محتوى مقرّر المهارات الحياتية والأسرية للمرحلة المتوسطة لمعايير جودة الحياة من وجهة نظر: (المعلّمين - المشرفين).

مجتمع الدراسة:

تضمّن مجتمع الدراسة:

أولاً: كُتّب مقرّر المهارات الحياتية والأسرية للمرحلة المتوسطة للصفوف الثلاثة طبعة (1446هـ - 2024م)، الذي يُدرّس في المدارس التابعة لوزارة التعليم في المملكة العربية السعودية للعام الدراسي (1446هـ)

ثانيًا: جميع المعلمين والمعلمات المكلفين بتدريس مقرّر المهارات الحياتية والأسرية للمرحلة المتوسطة، وعددهم مماثل للمدارس المتوسطة، وجميع المشرفين التربويين والمشرفات على مُعلّمي مقرّر المهارات الحياتية والأسرية ومعلّماته، في المرحلة المتوسطة في المناطق التعليمية التالية: الإدارة العامة للتعليم بمنطقة (الرياض، ومكة المكرمة، والشرقية، وعسير، وتبوك).

عينة الدراسة:

أولًا: تحليل المحتوى

بلغ عدد الكتب الدراسية لمقرّر المهارات الحياتية والأسرية للمرحلة المتوسطة (9) كتب لثلاثة فصول دراسية، طبعة (2024م).

ثانيًا: عينة الدراسة الميدانية:

نظرًا لطبيعة هذه الدراسة التقييمية وتركيزها على بناء تصوّر مقترح لتطوير مقرّر المهارات الحياتية والأسرية من منظور الخبراء؛ فقد تمّ اختيار عينة ميسّرة للاستجابة لأدوات الدراسة من يسهّل الوصول إليهم، من معلّمين ومشرفين، ممن يتطوّعون للمشاركة في إتمام استبانات الدراسة، حيث بلغت عينة الدراسة (177) مشرفًا ومشرفة ومعلّمًا ومعلّمة.

أداة الدراسة:

أولًا: بطاقة تحليل المحتوى

تمّ بناء أداة تحليل المحتوى، التي تكوّنت من (4) محاور رئيسية، هي: مهارات التواصل، والعلاقات الأسرية والمشاركة المجتمعية، والمهارات الصحية، والمهارات البيئية، وتضمّنت الأداة (20) مؤشّرًا.

صدق أداة التحليل وثباتها:

تمّ تحديد مهارات جودة الحياة بصورة مبدئية، حيث بلغ عددها (4) محاور رئيسية يندرج تحتها (24) مؤشّرًا وللتأكد من صدق الأداة؛ تمّ عرضها على مجموعة من المحكّمين بلغ عددهم (7) محكّمين، وبعد الأخذ بآراء المحكّمين تمّ التعديل على المؤشّرات، وحذف بعضها؛ لعدم ملاءمتها بحسب آرائهم، فأصبحت الأداة بصيغتها النهائية مكوّنة من (4) مهارات رئيسية لجودة الحياة يندرج تحتها (20) مؤشّرًا. وللتحقّق من ثبات بطاقة تحليل المحتوى؛ تمّ حساب ثبات التحليل باستخدام طريقة الثبات عبر الزمن، وتمّ تطبيق معادلة هولستي، حيث أشار هولستي إلى أن نسبة الاتفاق (85%) فأعلى، تعبّر عن مستوى مقبول، وقد أظهرت النتائج أن معامل الاتفاق يُشير إلى مدى مقبول من ثبات التحليل، كما هو موضّح في معادلة هولستي يكون الاتفاق كالاتي: معادلة هولستي = $2 \times$ عدد الفئات المتفق عليها ÷ عدد مرّات التحليل الأول + عدد مرّات التحليل الثاني. وبتطبيق المعادلة: $0,89 = 289 \div 129 \times 2$

جدول 1

فئات التحليل

فئات التحليل	التحليل الأول	التحليل الثاني	عدد مرات الاتفاق	عدد مرات الاختلاف
مهارات التواصل	134	110	110	24
العلاقات الأسرية والمشاركة المجتمعية	5	5	5	0
المهارات الصحية	4	6	4	2
المهارات البيئية	12	8	8	4
المجموع	157	131	129	30
معامل الاتفاق	0,89			

يلاحظ أن عامل الثبات عبر الزمن بلغ (0,89)، وهو معامل مقبول ويمكن من خلال الوثوق بنتائج بطاقة تحليل المحتوى. **ضوابط التحليل:**

بعد التحقق من صدق أداة التحليل وثباتها، تمّ استخدام الأداة وفق الآتي:

1. تحديد الهدف من التحليل: يهدف التحليل إلى معرفة مدى تضمين مهارات جودة الحياة في مقرّر المهارات الحياتية والأسرية للمرحلة المتوسطة للفصول الدراسية الثلاثة في المملكة العربية السعودية.
2. تحديد عينة التحليل: تمثّلت في التدريبات والأنشطة والمادّة العلمية في محتوى مقرّر المهارات الحياتية والأسرية للمرحلة المتوسطة لطبعة عام (1446هـ).
3. تحديد فئات التحليل: تحليل المحتوى وفقاً لمعايير جودة الحياة التي تمّ تحديدها.
4. تحديد وحدة التحليل: اعتمدت الباحثة الموضوع أو الفكرة كوحدة تحليل، حيث قامت بتحليل المحتوى بناءً على توافر مهارات جودة الحياة في كلّ الأنشطة والتدريبات ومشروع الوحدة.

إجراءات التحليل:

بعد التأكد من صدق الأداة، قامت الباحثة بعملية التحليل من خلال عدّة إجراءات:

1. الحصول على أحدث طبعة لكتب المهارات الحياتية والأسرية للمرحلة المتوسطة للعام (2024 م - 1446 هـ).
2. إعداد قائمة بمهارات جودة الحياة ومؤشّراتها، وتحليل الكتاب بناءً عليها.
3. تصميم جدول لحصر التكرارات موضّحاً عليه جميع البيانات الأساسية لكلّ كتاب.
4. قراءة التدريبات والأنشطة ومشروع الوحدة المتضمنة في محتوى مقرّر المهارات الحياتية والأسرية للمرحلة المتوسطة، واستخلاص التكرارات، ثمّ رصدها في الجدول المُعدّ لهذا الغرض.

ثانياً: الاستبانة

أ- الصدق الظاهري (صدق المحكّمين):

تمّ إعداد أداة البحث بالاستفادة من استبانات الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة، ومراجعة الأدبيات التربوية والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع البحث، ومن ثمّ تمّ عرض أداة البحث على عددٍ من المحكّمين من أعضاء هيئة التدريس، حيث قدّم المحكّمون ملاحظاتٍ قيّمةً أفادت الباحثة في إثراء الأداة وتحسينها.

ب- صدق الاتّساق الداخلي للأداة:

بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة البحث، تمّ تطبيقها ميدانياً على عيّنة استطلاعية، وللتحقّق من صدق الاتّساق الداخلي للاستبانة؛ تمّ حساب معامل ارتباط بيرسون "Pearson Correlation"؛ للتعرف إلى درجة ارتباط كلّ فقرة من فقرات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه الفقرة والدرجة الكلية للاستبانة، وتوضّح الجداول التالية ذلك:

جدول 2

معاملات الارتباط بين درجة كل فقرّة من فقرات محور "مدى ملائمة أهداف المقرّر لمعايير جودة الحياة" بالدرجة الكلية للمحور والدرجة الكلية للاستبانة

العبارة	معامل الارتباط بالمحور	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للاستبانة	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للاستبانة
1	**0.879	**0.852	7	**0.927	**0.865
2	**0.897	**0.855	8	**0.899	**0.855
3	**0.834	**0.776	9	**0.891	**0.863
4	**0.914	**0.852	10	**0.905	**0.872
5	**0.906	**0.852	11	**0.916	**0.868
6	**0.911	**0.850			

** دالة عند مستوى الدلالة (0.01)

يتّضح من الجدول السابق أنّ قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع الدرجة الكلية لمحور "مدى ملائمة أهداف المقرّر لمعايير جودة الحياة"، الذي تنتمي إليه العبارة، ومع الدرجة الكلية للاستبانة - موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) فأقل، مما يُشير إلى أن عبارات هذا المحور تتمتع بدرجة صدق مرتفعة وصلاحياتها للتطبيق الميداني.

ثبات أداة الدراسة:

تمّ حساب ثبات الأداة باستخدام معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)، والجدول التالي يوضّح معامل الثبات لمحاور أداة الدراسة، وهي:

جدول 3

معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

المحاور	عدد الفقرات	معامل الثبات
المحور الأول: مدى ملائمة أهداف المقرّر لمعايير جودة الحياة	11	0.976
المحور الثاني: مدى ملائمة محتوى المقرّر لمعايير جودة الحياة	12	0.972
المحور الثالث: مدى ملائمة تصميم الأنشطة التعليمية للمقرّر لمعايير جودة الحياة	13	0.984
المحور الرابع: مدى ملائمة إستراتيجيات وطرق تدريس المقرّر لمعايير جودة الحياة	10	0.983
المحور الخامس: مدى ملائمة أساليب التقويم للمقرّر لمعايير جودة الحياة	7	0.974
المحور السادس: التحديّات والصعوبات التي تواجه المعلّم أثناء تطبيق المقرّر	5	0.862
الثبات الكلي للاستبانة	58	0.994

من خلال النتائج الموضّحة أعلاه، يتّضح أن معامل الثبات لمحاور الدراسة عالٍ، حيث يتراوح ما بين (0.862) و(0.984)، وبلغت قيمة معامل الثبات العام للاستبانة (0.994)، وهي قيمة ثبات مرتفعة توضّح صلاحية أداة الدراسة للتطبيق الميداني.

الأساليب الإحصائية:

1. حساب التكرارات، والنسب المئوية، والوزن النسبي، في أثناء تحليل المحتوى.
2. معادلة كوبر للتحقق من ثبات أداة تحليل المحتوى.
3. حساب التكرارات، والنسب المئوية؛ لوصف عينة الدراسة لاستجابات أفراد الدراسة على كل عبارة.
4. إيجاد معامل ارتباط بيرسون لقياس صدق الاتساق الداخلي بين عبارات الأداة، وكل محور تنتمي إليه.
5. إيجاد معادلة ألفا كرونباخ لحساب معامل ثبات أداة الدراسة.
6. حساب المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد الدراسة على كل عبارة، ولكل مجموعة من العبارات تمثل محوراً من محاور أداة الدراسة.
7. حساب الانحراف المعياري لحساب مدى تباعد القيم عن متوسطها الحسابي.

نتائج الدراسة ومناقشتها

نتائج السؤال الأول: ما مدى تضمين محتوى مقرّر المهارات الحياتية والأسرية للمرحلة المتوسطة لمعايير جودة الحياة؟ للإجابة عن هذا السؤال؛ تم إجراء تحليل لمحتوى مقرّر المهارات الحياتية والأسرية للمرحلة المتوسطة؛ لمعرفة مدى تضمين هذه المقررات لمعايير جودة الحياة ومؤشراتها، وقد تم استخدام التكرارات والنسب المئوية لتسع مهارات أساسية تحتوى على (20) مؤشراً، يعكس مدى توافر المهارات المحددة، كما تم حساب الوزن النسبي للمحور بالمقارنة مع مجموع تكرارات جميع المحاور.

جدول 4

التكرارات والنسب المئوية لتحليل محتوى مقرّر المهارات الحياتية والأسرية الصف الأول المتوسط

المحور	السؤال	الصف الأول المتوسط						الفصل الدراسي الأول			الفصل الدراسي الثاني			الفصل الدراسي الثالث		
		التكرار	النسبة	الوزن النسبي	التكرار	النسبة	الوزن النسبي	التكرار	النسبة	الوزن النسبي	التكرار	النسبة	الوزن النسبي	التكرار	النسبة	الوزن النسبي
التواصل	1 الالتزام بآداب الاستماع الجيد	1	20%	10.86%	—	0%	3.57%	—	0%	0%	—	0%	0%	—	0%	0%
	2 الإيجابية في التعامل بطريقة إيجابية مع الآخرين	2	40%	—	—	0%	—	—	0%	—	—	0%	—	—	0%	—
	الثقة بالنفس	—	0%	—	1	100%	—	—	0%	—	—	0%	—	—	0%	—
	مهارات تقبل النقد والنصيحة والتغذية الراجعة	—	0%	—	—	0%	—	—	0%	—	—	0%	—	—	0%	—
	2 القدرة على التعاطف وتفهم المشاعر	2	40%	—	—	0%	—	—	0%	—	—	0%	—	—	0%	—
	المجموع	5	100%	—	1	100%	—	0	0%	—	1	100%	—	0	0%	—
	العلاقات الأسرية والمشاركة المجتمعية	1	10%	21.73%	—	0%	17.85%	—	0%	—	—	0%	—	—	0%	14.28%
	القدرة على فهم الآخرين والتنبؤ بسلوكياتهم	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
	القدرة على النمذجة (اكتساب سلوكيات جديدة)	1	10%	—	1	20%	—	1	20%	—	—	—	—	—	—	—
	المجموع	1	10%	—	1	20%	—	1	20%	—	—	—	—	—	—	—

تقويم مقرّر المهارات الحياتية والأسرية للمرحلة المتوسطة في ضوء معايير جودة الحياة

ميمونة بنت صالح علي أبا الخيل

المحور	السؤال	الصف الأول المتوسط					
		الفصل الدراسي الأول		الفصل الدراسي الثاني		الفصل الدراسي الثالث	
		التركرار	النسبة	التركرار	النسبة	التركرار	النسبة
	من خلال الملاحظة والتقليد للنماذج)						
	احترام الوالدين	3	30%	—	0%	—	0%
	رعاية الإخوة	2	20%	—	0%	—	0%
	الصغار واحترام الكبار						
	القيام بالواجبات	3	30%	4	80%	4	80%
	تجاه أصحاب الهمم والإعاقات						
	من العائلة						
	تعزيز العمل التطوعي وخدمة المجتمع	—	0%	—	0%	—	0%
المجموع		10	100%	5	100%	5	100%
المهارات	من الوقاية	—	0%	1	25%	—	0%
الصحية	الأمراض المُعدية						
	تناول الغذاء	1	100%	1	25%	1	50%
	الصحي المتوازن						
	ممارسة الرياضة	—	0%	1	25%	1	50%
	بشكل منتظم						
	مهارات الاهتمام بالنظافة	—	0%	1	25%	—	0%
	الشخصية						
	أهمية الفحص الطبي الدوري	—	0%	—	0%	—	0%
المجموع		1	100%	4	100%	2	100%
المهارات	اتجاهات إيجابية	—	0%	—	0%	1	3.33%
البيئية	للحفاظ على البيئة من التلوث						
	الترشيد في الاستهلاك	1	50%	—	0%	1	3.33%
	أهمية الزراعة والحفاظ على النباتات	—	0%	1	100%	1	3.33%
	تدوير ما يمكن استخدامه من مواد البيئة	1	50%	—	0%	—	0%
المجموع		2	100%	1	100%	3	100%

100%

يُتضح من جدول التحليل للصف الأول في المرحلة المتوسطة أن محور العلاقات الأسرية والمشاركة المجتمعية -تحديداً في الفصل الأول- حصل على أعلى وزن نسبي (21.73%) في حين حصل محور المهارات الصحية على أدنى وزن نسبي مقارنةً بالمهارات الأخرى، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى اهتمام المقرّر بالعلاقات الأسرية والمشاركة المجتمعية وتنميتها لدى الطلاب، وإهماله للمهارات الصحية، وتنفق هذه النتيجة مع دراسة الفينيسان (2015) التي أكدت وجود خلل في

بناءً محتوى المقرّر فيما يتعلّق بمهارات السلوك الصحي، ودراسة شلبي (2016) ودراسة "أبا الخيل" (2020) اللتين أكّدتا وجود قصور في محتوى مقرّر المهارات الحياتية والأسرية في المواءمة مع المعايير العالمية، ومنها المهارات الصحية.

جدول 5

التكرارات والنسب المئوية لتحليل محتوى مقرّر المهارات الحياتية والأسرية الصف الثاني المتوسط

الصف الثاني المتوسط									
المحور	السؤال	الفصل الدراسي الأول			الفصل الدراسي الثاني			الفصل الدراسي الثالث	
		التكرار	النسبة المئوية	الوزن النسبي	التكرار	النسبة المئوية	الوزن النسبي	التكرار	النسبة المئوية
التواصل	الالتزام بأداب الاستماع الجيد	—	0%	12.43%	—	0%	6.25%	—	0%
	الإيجابية في التعامل بطريقة إيجابية مع الآخرين	1	6.66%	—	—	0%	—	1	5%
	الثقة بالنفس	1	6.66%	—	—	0%	—	1	5%
	مهارات تقبل النقد والنصيحة	1	6.66%	—	—	0%	—	—	0%
	والتغذية الراجعة	—	0%	—	1	6.66%	—	—	0%
	القدرة على التعاطف وتفهم المشاعر	—	0%	—	1	6.66%	—	—	0%
	المشاعر	3	20%	8.69%	1	6.66%	25%	2	10%
	المجموع	—	0%	—	—	0%	—	1	20%
	العلاقات الأسرية	—	0%	—	—	0%	—	—	0%
	والمشاركة المجتمعية	—	0%	—	2	50%	—	—	0%
العلاقات الأسرية والمشاركة المجتمعية	القدرة على فهم الآخرين والتنبؤ بسلوكياتهم	—	0%	—	2	50%	—	—	0%
	القدرة على النمذجة (اكتساب سلوكيات جديدة من خلال الملاحظة والتقليد للنماذج)	—	0%	—	—	0%	—	—	0%
	احترام الوالدين	—	0%	—	—	0%	—	—	0%
	رعاية الإخوة الصغار واحترام الكبار	—	0%	—	—	0%	—	—	0%
	القيام بالواجبات تجاه أصحاب الهمم والإعاقات من العائلة	2	100%	—	2	50%	—	4	80%
	تعزيز العمل التطوعي وخدمة المجتمع	—	0%	—	—	0%	—	—	0%
	المجموع	2	100%	0%	4	100%	12.5%	5	100%
	الوقاية من الأمراض المُعدية	—	0%	—	—	0%	—	—	0%
	الوقاية من الأمراض المُعدية	—	0%	—	—	0%	—	—	0%
	الوقاية من الأمراض المُعدية	—	0%	—	—	0%	—	—	0%

تقويم مقرّر المهارات الحياتية والأسرية للمرحلة المتوسطة في ضوء معايير جودة الحياة

ميمونة بنت صالح علي أبا الخيل

الصف الثاني المتوسط								
المحور	السؤال	الفصل الدراسي الأول		الفصل الدراسي الثاني		الفصل الدراسي الثالث		
		التكرار	النسبة المئوية	الوزن النسبي	التكرار	النسبة المئوية	الوزن النسبي	التكرار
المهارات الصحية	تناول الغذاء الصحي المتوازن	—	0%	2	100%	1	50%	1
	ممارسة الرياضة بشكل منتظم	—	0%	—	0%	1	50%	1
	مهارات الاهتمام بالنظافة الشخصية	—	0%	—	0%	—	0%	—
	أهمية الفحص الطبي الدوري	—	0%	—	0%	—	0%	—
	المجموع	0	0%	2	100%	2	100%	2
المهارات البيئية	اتجاهات إيجابية للحفاظ على البيئة من التلوث	—	0%	—	0%	—	0%	—
	الترشيد في الاستهلاك	2	100%	—	0%	—	0%	—
	أهمية الزراعة والحفاظ على النباتات	—	0%	—	0%	—	0%	—
	تدوير ما يمكن استخدامه من مواد البيئة	—	0%	—	0%	—	0%	—
	المجموع	2	100%	0	0%	0	0%	0

يتضح من جدول التحليل للصف الثاني في المرحلة المتوسطة، أن محور التواصل -تحديدًا في الفصل الأول- حصل على أعلى وزن نسبي (12.43%) في حين حصل محور المهارات الصحية على أدنى وزن نسبي مقارنةً بالمهارات الأخرى، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى اهتمام المقرّر بمهارات التواصل وتنميتها لدى الطلاب، وإهماله للمهارات الصحية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الفنيسان (2015) التي أكدت وجود خلل في بناء محتوى المقرّر فيما يتعلق بمهارات السلوك الصحي، ودراسة شلي (2016) ودراسة "أبا الخيل" (2020) اللتين أكدت وجود قصور في محتوى مقرر المهارات الحياتية والأسرية في الموازنة مع المعايير العالمية، ومنها المهارات الصحية.

جدول 6

التكرارات والنسب المئوية لتحليل محتوى مقرّر المهارات الحياتية والأسرية الصف الثالث المتوسط

الصف الثالث المتوسط								
المحور	السؤال	الفصل الدراسي الأول		الفصل الدراسي الثاني		الفصل الدراسي الثالث		
		التكرار	النسب المئوية	الوزن النسبي	التكرار	النسب المئوية	الوزن النسبي	التكرار
التواصل	الالتزام بأداب الاستماع الجيد	1	50%	6.89%	—	0%	12.5%	—
	الإيجابية في التعامل بطريقة	1	50%	1	50%	2	66.66%	2

تقويم مقرّر المهارات الحياتية والأسرية للمرحلة المتوسطة في ضوء معايير جودة الحياة

ميمونة بنت صالح علي أبا الخيل

الصف الثالث المتوسط									
الخو	السؤال	الفصل الدراسي الأول			الفصل الدراسي الثاني			الفصل الدراسي الثالث	
		التكرار	النسب المئوية	الوزن النسبي	التكرار	النسب المئوية	الوزن النسبي	التكرار	النسب المئوية
	إيجابية مع الآخرين	—	0%	—	—	0%	—	—	—
	الثقة بالنفس	—	0%	—	—	0%	—	—	0%
	مهارة تقبل النقد	—	0%	—	—	0%	—	—	0%
	والنصيحة والتغذية الراجعة	—	0%	—	—	0%	—	—	0%
	القدرة على التعاطف وتفهم المشاعر	—	0%	1	50%	1	33.33%	1	33.33%
المجموع		2	100%	2	100%	3	100%	3	100%
	العلاقات الأسرية والمشاركة المجتمعية	—	0%	13.79%	—	0%	25%	—	11.42%
	القدرة على النمذجة (اكتساب سلوكيات جديدة من خلال الملاحظة والتقليد للنماذج)	1	25%	1	25%	—	0%	—	0%
	احترام الوالدين	—	0%	—	—	0%	—	—	0%
	رعاية الإخوة الصغار واحترام الكبار	—	0%	—	—	0%	1	25%	25%
	القيام بالواجبات تجاه أصحاب المهمم والإعاقات من العائلة	3	75%	3	75%	3	75%	3	75%
	تعزيز العمل التطوعي وخدمة المجتمع	—	0%	—	—	0%	—	—	0%

تقويم مقرّر المهارات الحياتية والأسرية للمرحلة المتوسطة في ضوء معايير جودة الحياة

ميمونة بنت صالح علي أبا الخيل

الصف الثالث المتوسط										
المحور	السؤال	الفصل الدراسي الأول			الفصل الدراسي الثاني			الفصل الدراسي الثالث		
		التكرار	النسب المئوية	الوزن النسبي	التكرار	النسب المئوية	الوزن النسبي	التكرار	النسب المئوية	الوزن النسبي
المجموع		4	100%		4	100%		4	100%	
المهارات الصحية	الوقاية من الأمراض المُعدية	—	0%		—	0%		—	0%	5.71%
	تناول الغذاء الصحي المتوازن	—	0%		—	0%		—	0%	
	ممارسة الرياضة بشكل منتظم	—	0%		—	0%		1	50%	
	مهارات الاهتمام بالنظافة الشخصية	—	0%		—	0%		1	50%	
	أهمية الفحص الطبي الدوري	—	0%		—	0%		—	0%	
المهارات البيئية	المجموع	0	0%		0	0%		2	100%	
	اتجاهات إيجابية للحفاظ على البيئة من التلوث	—	0%		—	0%		—	0%	2.85%
	الترشيد في الاستهلاك	1	100%		—	0%		1	100%	
	أهمية الزراعة والحفاظة على النباتات	—	0%		—	0%		—	0%	
	تدوير ما يمكن استخدامه من مواد البيئة	—	0%		—	0%		—	0%	
المجموع		1	100%		0	0%		1	100%	

يتضح من جدول التحليل للصف الثالث في المرحلة المتوسطة، أن محور العلاقات الأسرية والمشاركة المجتمعية في الفصول الثلاث حصل على أعلى وزن نسبي، في حين حصل محور المهارات الصحية على أدنى وزن نسبي مقارنةً بالمهارات الأخرى، وتعوذ الباحثة هذه النتيجة إلى اهتمام المقرّر بالعلاقات الأسرية والمشاركة المجتمعية، وتنميتها لدى الطلاب، وإهماله للمهارات الصحية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الفينسان (2015) التي أكدت وجود خلل في بناء محتوى المقرّر فيما يتعلق بمهارات السلوك الصحي، ودراسة شلبي (2016) ودراسة "أبا الخيل" (2020) اللتين أكدت وجود قصور في محتوى مقرّر المهارات الحياتية والأسرية، في المواءمة مع المعايير العالمية، ومنها المهارات الصحية.

نتائج السؤال الثاني: ما مدى ملاءمة محتوى مقرّر المهارات الحياتية والأسرية للمرحلة المتوسطة لمعايير جودة الحياة من وجهة نظر (المعلّمين - المشرفين)؟

للإجابة عن هذا السؤال؛ حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لاستجابات أفراد الدراسة من المعلّمين والمشرفين بالمرحلة المتوسطة على محاور مدى ملاءمة محتوى مقرّر المهارات الحياتية والأسرية للمرحلة المتوسطة لمعايير جودة الحياة، وجاءت النتائج كما يبيّنها الجدول التالي:

جدول 7

استجابات أفراد الدراسة من المعلّمين والمشرفين بالمرحلة المتوسطة على محاور مدى ملاءمة محتوى مقرّر المهارات الحياتية والأسرية للمرحلة المتوسطة لمعايير جودة الحياة

م	المحاور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
1	مدى ملاءمة أهداف المقرّر لمعايير جودة الحياة	4.09	0.87	1	كبيرة
2	مدى ملاءمة محتوى المقرّر لمعايير جودة الحياة	4.02	0.90	4	كبيرة
3	مدى ملاءمة تصميم الأنشطة التعليمية للمقرّر لمعايير جودة الحياة	4.04	0.94	2	كبيرة
4	مدى ملاءمة إستراتيجيات وطرق تدريس المقرّر لمعايير جودة الحياة	4.04	0.96	3	كبيرة
5	مدى ملاءمة أساليب التقويم للمقرّر لمعايير جودة الحياة	3.98	0.94	5	كبيرة
6	التحديات والصعوبات التي تواجه المعلّم أثناء تطبيق المقرّر	3.83	0.94	6	كبيرة
المتوسط العام		4.00	0.88	كبيرة	

يتّضح من الجدول السابق أن استجابات أفراد الدراسة من المعلّمين والمشرفين بالمرحلة المتوسطة على محاور "مدى ملاءمة محتوى مقرّر المهارات الحياتية والأسرية للمرحلة المتوسطة لمعايير جودة الحياة" جاءت بدرجة موافقة "كبيرة"، حيث بلغ المتوسط العام للمحور (4.00 من 5). وجاء محور "مدى ملاءمة أهداف المقرّر لمعايير جودة الحياة" في المرتبة الأولى، بمتوسط (4.09 من 5)، وبدرجة موافقة "كبيرة" مقارنةً بمحور ملاءمة أساليب التقويم للمقرّر لمعايير جودة الحياة بالمرتبة الخامسة، بمتوسط (3.98 من 5).

وفيما يلي النتائج التفصيلية المتعلقة بمحاور مدى ملاءمة محتوى مقرّر المهارات الحياتية والأسرية للمرحلة المتوسطة لمعايير جودة الحياة:

أولاً: محور مدى ملاءمة أهداف المقرّر لمعايير جودة الحياة:

جدول 8

التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيبها تنازلياً لاستجابات أفراد الدراسة من المعلّمين والمشرفين بالمرحلة المتوسطة حول محور مدى ملاءمة أهداف المقرّر لمعايير جودة الحياة

م	العبارة	درجة الموافقة																			
		نادرة				قليلة				متوسطة				كبيرة				كبيرة جدًا			
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%						
1	مشتمّة من طبيعة المجتمع والطالب	3	4	2	18	10.2	66	37.5	82	46.6	4.22	0.96	1	كبيرة جدًا							
2	واضحة ومحدّدة	2	8	4	24	13.6	63	35.8	80	45.5	4.19	0.95	2	كبيرة							

تقويم مقرّر المهارات الحياتية والأسرية للمرحلة المتوسطة في ضوء معايير جودة الحياة

ميمونة بنت صالح علي أبا الخيل

3	تكامل أهداف الدرس مع أهداف الوحدة الدراسية	6	3.	2	1	23	13.1	72	40.9	73	41.5	4.16	0.94	3	كبيرة
4	تعبّر عن الأهداف العامة للمنهج	5	2.	3	1	21	11.9	80	45.5	67	38.1	4.14	0.90	4	كبيرة
5	مرتبطة بواقع الطالب	7	4	4	2	23	13.1	71	40.3	71	40.3	4.11	0.99	5	كبيرة
6	تُصنّف بالمرونة بإمكانية تحقيقها في ظلّ الظروف المختلفة	6	3.	2	1	23	13.1	81	46	64	36.4	4.11	0.92	6	كبيرة
7	قابلة للتطبيق	7	4	2	1	30	17	74	42	63	35.8	4.05	0.97	7	كبيرة
8	ثراعي الفروق الفردية بين الطلاب	5	2.	7	4	32	18.2	65	36.9	67	38.1	4.03	0.99	8	كبيرة
9	ثراعي جميع جوانب شخصية الطالب المعرفية والمهارية والوجدانية	6	3.	6	3	32	18.2	64	36.4	68	38.6	4.03	1.01	9	كبيرة
10	ثراعي خصائص المرحلة الدراسية	6	3.	9	5	24	13.6	71	40.3	66	37.5	4.03	1.02	10	كبيرة
11	تتكامل مع أهداف المقررات الأخرى	7	4	1	6	36	20.5	66	37.5	56	31.8	3.87	1.06	11	كبيرة
المتوسط الحسابي العام															كبيرة
												4.09	0.87		

يتضح مما سبق أن المتوسط العام لاستجابة أفراد الدراسة من المعلمين والمشرفين بالمرحلة المتوسطة نحو محور "مدى ملائمة أهداف المقرّر لمعايير جودة الحياة" جاء بدرجة موافقة "كبيرة"، حيث بلغ المتوسط الحسابي (4.09)، وهذا يدل على موافقة أفراد الدراسة من المعلمين والمشرفين بالمرحلة المتوسطة على أن أهداف مقرّر المهارات الحياتية والأسرية للمرحلة المتوسطة ملائمة بدرجة كبيرة لمعايير جودة الحياة؛ حيث إن أبرز ما تتميز به أهداف مقرّر المهارات الحياتية والأسرية يتمثل في: (مشتقة من طبيعة المجتمع والطالب، واضحة ومحددة، تكامل أهداف الدرس مع أهداف الوحدة الدراسية، تعبّر عن الأهداف العامة للمنهج، مرتبطة بواقع الطالب).

ثانياً: محور مدى ملائمة محتوى المقرّر لمعايير جودة الحياة:

جدول 9

التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيبها تنازلياً لاستجابات أفراد الدراسة من المعلمين والمشرفين بالمرحلة المتوسطة حول محور مدى ملائمة محتوى المقرّر لمعايير جودة الحياة

تقويم مقرّر المهارات الحياتية والأسرية للمرحلة المتوسطة في ضوء معايير جودة الحياة

ميمونة بنت صالح علي أبا الخيل

م	العبارة	درجة الموافقة													
		نادرة				قليلة		متوسطة		كبيرة		كبيرة جدًا			
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%		
1	ينتمي الاتجاهات الإيجابية والقيم السليمة تجاه الوطن والمجتمع	6	3.4	3	1.7	2	1.0	1	1.4	61	34.7	86	4.89	كبيرة جدًا	1
2	يعزز الأمن الفكري لدى الطالب	6	3.4	4	2.3	1	0.8	1	0.2	70	39.8	78	4.43	كبيرة	2
3	يخلو من الأخطاء الإملائية	5	2.8	0	0	2	0.6	1	0.8	85	48.3	60	4.1	كبيرة	3
4	يرتبط بالظروف البيئية والمجتمعية المحيطة	7	4	4	2.3	2	0.5	1	0.2	68	38.6	72	4.09	كبيرة	4
5	يعكس أهداف المقرر	6	3.4	5	2.8	2	0.4	1	0.6	76	43.2	65	4.09	كبيرة	5
6	يربط الجانب النظري بالجانب التطبيقي	6	3.4	8	4.5	2	0.3	1	0.1	71	40.3	68	4.06	كبيرة	6
7	يُسمِّم بالحدائث ومواكبة المستجدات الحديثة	8	4.5	3	1.7	3	0.2	1	0.8	61	34.7	72	4.09	كبيرة	7
8	المادّة العلمية صحيحة ودقيقة	5	2.8	7	4	2	0.8	1	0.9	74	42	62	4.52	كبيرة	8
9	يراعي الفروق الفردية بين الطلاب	6	3.4	6	3.4	3	0.4	1	0.7	68	38.6	66	4.75	كبيرة	9
10	يعكس أبرز التطوّرات الحديثة في مجال المهارات الحياتية الأسرية	12	6.8	7	4	3	0.1	1	0.6	56	31.8	70	3.98	كبيرة	10
11	يوجّه الطالب نحو التجارب العالمية الحديثة في مجال المهارات الحياتية والأسرية	14	8	13	7.4	3	0	1	0.7	62	35.2	57	3.24	كبيرة	11
12	يتضمّن أبرز مهارات سوق العمل المحلي والدولي	15	8.5	14	8	4	0.4	2	0.5	54	30.7	49	2.78	كبيرة	12
		المتوسّط الحسابي العام													
كبيرة		0.90	4.02												

يتضح مما سبق أن المتوسط العام لاستجابة أفراد الدراسة من المعلّمين والمشرفين بالمرحلة المتوسطة نحو محور "مدى ملاءمة محتوى المقرّر لمعايير جودة الحياة"، جاء بدرجة موافقة "كبيرة"، حيث بلغ المتوسط الحسابي (4.02)، وهذا يدلّ على موافقة أفراد الدراسة من المعلّمين والمشرفين بالمرحلة المتوسطة على أن محتوى مقرّر المهارات الحياتية والأسرية للمرحلة

المتوسطة ملائمٌ بدرجةٍ كبيرة لمعايير جودة الحياة؛ حيث إن أبرز ما يميّز به محتوى مقرّر المهارات الحياتية والأسرية يتمثّل في: (ينمّي الاتجاهات الإيجابية والقيم السليمة تُجاه الوطن والمجتمع، يعزّز الأمن الفكري لدى الطالب يخلو من الأخطاء الإملائية، يرتبط بالظروف البيئية والمجتمعية المحيطة، يعكس أهداف المقرّر، يربط الجانب النظري بالجانب التطبيقي).

ثالثاً: محور مدى ملاءمة تصميم الأنشطة التعليمية للمقرّر لمعايير جودة الحياة:

جدول 10

التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيبها تنازلياً لاستجابات أفراد الدراسة من المعلمين والمشرفين بالمرحلة المتوسطة حول

محور مدى ملاءمة تصميم الأنشطة التعليمية للمقرّر لمعايير جودة الحياة

م	العبارة	درجة الموافقة												الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
		نادرة		قليلة		متوسطة		كبيرة		كبيرة جدًا						
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%					
1	متنوعة وشاملة لموضوعات المقرر	6	3.4	3	1.7	26	14.8	67	38.1	74	42	4.14	0.96	1	كبيرة	
2	تنوّع بين الأنشطة الجماعية والفردية	6	3.4	5	2.8	23	13.1	71	40.3	71	40.3	4.11	0.97	2	كبيرة	
3	تتكامل مع المحتوى وموضوعات الوحدة الدراسية	6	3.4	4	2.3	28	15.9	67	38.1	71	40.3	4.10	0.98	3	كبيرة	
4	تنمّي مهارة التعلم الذاتي لدى المتعلّمين	6	3.4	6	3.4	25	14.2	68	38.6	71	40.3	4.09	0.99	4	كبيرة	
5	تنمّي مهارة حلّ المشكلات	5	2.8	9	5.1	24	13.6	68	38.6	70	39.8	4.07	1.00	5	كبيرة	
6	ترتبط بواقع الطالب	8	4.5	5	2.8	29	16.5	62	35.2	72	40.9	4.05	1.05	6	كبيرة	
7	تنمّي مهارة العمل الجماعي	6	3.4	8	4.5	27	15.3	69	39.2	66	37.5	4.03	1.01	7	كبيرة	
8	قابلة للتطبيق بما يتناسب مع المرحلة الدراسية	7	4	6	3.4	29	16.5	67	38.1	67	38.1	4.03	1.02	8	كبيرة	
9	تشجّع على استخدام مصادر التعلم المختلفة	6	3.4	6	3.4	35	19.9	61	34.7	68	38.6	4.02	1.02	9	كبيرة	
10	تنوّع بين الأنشطة الصفية واللاصفية	8	4.5	7	4	25	14.2	70	39.8	66	37.5	4.02	1.04	10	كبيرة	
11	ثُرَاعِي عنصر التشويق والمُتعة	7	4	9	5.1	28	15.9	62	35.2	70	39.8	4.02	1.06	11	كبيرة	
12	تُثير مهارات التفكير العليا	10	5.7	9	5.1	28	15.9	57	32.4	72	40.9	3.98	1.14	12	كبيرة	

م	العبارة	درجة الموافقة												الانحراف المعياري	التقييم	درجة الموافقة		
		نادرة		قليلة		متوسطة		كبيرة		كبيرة جدًا								
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%							
	(الإبداعي، الناقد، التأثلي، التحليلي)																	
13	تنمي مهارة العمل اليدوي والإنتاج	6	3.4	1	6.3	34	19.3	6	36.9	6	34.1	3.92	1.04	كبيرة	13			
المتوسط الحسابي العام														4.04	0.94	كبيرة		

يتضح مما سبق أن المتوسط العام لاستجابة أفراد الدراسة من المعلمين والمشرفين بالمرحلة المتوسطة نحو محور "مدى ملاءمة تصميم الأنشطة التعليمية للمقرّر لمعايير جودة الحياة" جاء بدرجة موافقة "كبيرة"، حيث بلغ المتوسط الحسابي (4.04)، وهذا يدل على موافقة أفراد الدراسة من المعلمين والمشرفين بالمرحلة المتوسطة على أن تصميم الأنشطة التعليمية لمقرّر المهارات الحياتية والأسرية للمرحلة المتوسطة ملائم بدرجة كبيرة لمعايير جودة الحياة؛ حيث إن أبرز ما يميّز به تصميم الأنشطة التعليمية لمقرّر المهارات الحياتية والأسرية يتمثل في: (متنوعة وشاملة لموضوعات المقرّر، تتنوع بين الأنشطة الجماعية والفردية، تتكامل مع المحتوى وموضوعات الوحدة الدراسية، تنمي مهارة التعلم الذاتي لدى المتعلمين، تنمي مهارة حلّ المشكلات، ترتبط بواقع الطالب).

رابعاً: محور مدى ملاءمة إستراتيجيات وطرق تدريس المقرّر لمعايير جودة الحياة:

جدول 11

التكرارات والمتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيبها تنازلياً لاستجابات أفراد الدراسة من المعلمين والمشرفين بالمرحلة المتوسطة حول محور مدى ملاءمة إستراتيجيات وطرق تدريس المقرّر لمعايير جودة الحياة

م	العبارة	درجة الموافقة										الانحراف المعياري	التقييم	درجة الموافقة	
		نادرة		قليلة		متوسطة		كبيرة		كبيرة جدًا					
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%				
1	تتَّسم بالمرونة والتنوع	6	3.4	4	2.3	25	14.2	68	38.6	73	41.5	4.13	0.97	1	كبيرة
2	تسمح بالمشاركة الإيجابية للطالب في العملية التعليمية	5	2.8	6	3.4	23	13.1	72	40.9	70	39.8	4.11	0.96	2	كبيرة
3	تحقق الأهداف بشكل فعّال	6	3.4	6	3.4	25	14.2	67	38.1	72	40.9	4.10	1.00	3	كبيرة
4	ترتبط بمحتوى المقرّر	6	3.4	5	2.8	26	14.8	69	39.2	70	39.8	4.09	0.98	4	كبيرة

م	العبارة	درجة الموافقة												
		نادرة		قليلة		متوسطة		كبيرة		كبيرة جدًا				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
5	تساعد الطالب على الاستفادة من الخبرات السابقة لبناء المعرفة	5	2.8	11	6.3	25	14.2	68	38.6	67	38.1	4.03	1.02	كبيرة
6	تستخدم التّقنيّاتِ التربويّة	9	5.1	3	1.7	31	17.6	63	35.8	70	39.8	4.03	1.05	كبيرة
7	تنمّي التفكير الناقد لدى الطالب	7	4	8	4.5	30	17	64	36.4	67	38.1	4.00	1.05	كبيرة
8	تحثّ الطالب على التفاعل مع مصادر التعلّم المختلفة	6	3.4	11	6.3	28	15.9	64	36.4	67	38.1	3.99	1.05	كبيرة
9	تنمّي مهارة البحث والإطّلاع لدى الطالب	6	3.4	13	7.4	28	15.9	60	34.1	69	39.2	3.98	1.08	كبيرة
10	تثير الحماس والدافعية للتعلّم لدى الطالب	8	4.5	12	6.8	25	14.2	62	35.2	69	39.2	3.98	1.11	كبيرة
المتوسّط الحسابيّ العامّ														
												4.04	0.96	كبيرة

يتضح مما سبق أن المتوسط العام لاستجابة أفراد الدراسة من المعلمين والمشرفين بالمرحلة المتوسطة نحو محور "مدى ملاءمة إستراتيجيات وطرق تدريس المقرّر لمعايير جودة الحياة" جاء بدرجة موافقة "كبيرة"، حيث بلغ المتوسط الحسابي (4.04)، وهذا يدلّ على موافقة أفراد الدراسة من المعلمين والمشرفين بالمرحلة المتوسطة على أن إستراتيجيات وطرق التدريس لمقرّر المهارات الحياتية والأسرية للمرحلة المتوسطة ملائمة بدرجة كبيرة لمعايير جودة الحياة؛ حيث إن أبرز ما تميّز به إستراتيجيات وطرق التدريس لمقرّر المهارات الحياتية والأسرية يتمثّل في: (تتسم بالمرونة والتنوع، تسمح بالمشاركة الإيجابية للطلاب في العملية التعليمية، تحقّق الأهداف بشكل فعّال، ترتبط بمحتوى المقرّر، تساعد الطالب على الاستفادة من الخبرات السابقة لبناء المعرفة، تستخدم التقنيات التربوية).

خامسًا: محور مدى ملائمة أساليب التقويم للمقرّر لمعايير جودة الحياة:

جدول 12

التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيبها تنازليًا لاستجابات أفراد الدراسة من المعلمين والمشرفين بالمرحلة المتوسطة حول

محور مدى ملائمة إستراتيجيات وطرق تدريس المقرّر لمعايير جودة الحياة

م	العبارة	درجة الموافقة													
		نادرة				قليلة		متوسطة		كبيرة		كبيرة جدًا			
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%				
1	تقيس تحقّق أهداف التعلّم	6	3.4	5	2.8	26	14.8	73	41.5	66	37.5	4.07	0.97	1	كبيرة
2	تحقّق التقويم القائم على الأداء	6	3.4	4	2.3	28	15.9	75	42.6	63	35.8	4.05	0.96	2	كبيرة
3	توظّف مهارات الطالب في مواقف حقيقية	7	4	4	2.3	32	18.2	71	40.3	62	35.2	4.01	0.99	3	كبيرة
4	تساعد على مقارنة تقدّم الطالب بما أنجزه سابقًا	5	2.8	7	4	35	19.9	68	38.6	61	34.7	3.98	0.98	4	كبيرة
5	تمكّن الطالب من التقييم الذاتي	6	3.4	9	5.1	34	19.3	68	38.6	59	33.5	3.94	1.02	5	كبيرة
6	تساعد على بناء الخطط العلاجية الفردية	6	3.4	11	6.3	34	19.3	68	38.6	57	32.4	3.90	1.03	6	كبيرة
7	توظّف المهارات التّفنّية واستخدام التكنولوجيا	8	4.5	10	5.7	34	19.3	63	35.8	61	34.7	3.90	1.08	7	كبيرة
المتوسط الحسابي العام												3.98	0.94		كبيرة

يتضح مما سبق أن المتوسط العام لاستجابة أفراد الدراسة من المعلمين والمشرفين بالمرحلة المتوسطة نحو محور "مدى ملائمة أساليب التقويم للمقرّر لمعايير جودة الحياة" جاء بدرجة موافقة "كبيرة"، حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.98) وهذا يدلّ على موافقة أفراد الدراسة من المعلمين والمشرفين بالمرحلة المتوسطة على أن أساليب التقويم لمقرّر المهارات الحياتية والأسرية للمرحلة المتوسطة ملائمة بدرجة كبيرة لمعايير جودة الحياة؛ حيث إن أبرز ما تميّز به أساليب التقويم لمقرّر المهارات الحياتية والأسرية يتمثّل في: (تقيس تحقّق أهداف التعلّم، تحقّق التقويم القائم على الأداء، توظّف مهارات الطالب في مواقف حقيقية، تساعد على مقارنة تقدّم الطالب بما أنجزه سابقًا).

سادساً: محور التحديّات والصعوبات التي تواجه المعلّم في أثناء تطبيق المقرّر:

جدول 13

التكرارات والمتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيبها تنازلياً لاستجابات أفراد الدراسة من المعلّمين والمشرفين بالمرحلة المتوسطة حول

محور التحديّات والصعوبات التي تواجه المعلّم أثناء تطبيق المقرّر

م	العبارة	درجة الموافقة												
		نادرة				قليلة		متوسطة		كبيرة		كبيرة جدًا		
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
1	وضوح الصور وسهولة قراءتها من قِبَل الطالب	10	5.7	3	1.7	23	13.1	75	42.6	65	36.9	4.03	1.04	كبيرة
2	وضوح الصور المتعلِّقة بالأنشطة التعليمية من حيث مقاسها	11	6.3	2	1.1	26	14.8	72	40.9	65	36.9	4.01	1.06	كبيرة
3	مناسبة عدد الوحدات وما تتضمنه من دروس للمدَّة الزمنية المحدَّدة لدراسة المقرَّر في الفصل الدراسي الواحد	15	8.5	4	2.3	31	17.6	68	38.6	58	33	3.85	1.16	كبيرة
4	مناسبة موضوع الدرس لزمن الحصة الدراسية	9	5.1	14	8	29	16.5	70	39.8	54	30.7	3.83	1.11	كبيرة
5	توفّر معمل مجهّز خاصّ بتدريس المادّة في المدرسة	30	17	20	11.4	28	15.9	44	25	54	30.7	3.41	1.46	كبيرة
المتوسّط الحسابي العام														
		3.83												
		0.94												
		كبيرة												

يتضح مما سبق أن المتوسط العام لاستجابة أفراد الدراسة من المعلّمين والمشرفين بالمرحلة المتوسطة نحو محور "التحديّات والصعوبات التي تواجه المعلّم في أثناء تطبيق المقرّر" جاء بدرجة موافقة "كبيرة"، حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.83)، وهذا يدلّ على موافقة أفراد الدراسة من المعلّمين والمشرفين بالمرحلة المتوسطة على أن التحديّات والصعوبات التي تواجه المعلّم في أثناء تطبيق المقرّر توجد بدرجة كبيرة، وأن أبرز التحديّات والصعوبات التي تواجه المعلّم في أثناء تطبيق المقرّر تتمثّل في: (وضوح الصور وسهولة قراءتها من قِبَل الطالب، وضوح الصور المتعلّقة بالأنشطة التعليمية من حيث مقاسه، مناسبة عدد الوحدات وما تتضمنه من دروس للمدة الزمنية المحددة لدراسة المقرّر في الفصل الدراسي الواحد).

تفسير نتائج الدراسة ومناقشتها:

يتبين بعد تحليل محتوى مقرر المهارات الحياتية والأسرية للصف الأول والثاني والثالث متوسط أن المحتوى ركز وأظهر اهتماماً بشكل كبيرٍ بالعلاقات الأسرية والمشاركة المجتمعية التي تُعدّ من معايير جودة الحياة، ويندرج تحتها مجموعة من

المهارات منها (القدرة على فهم الآخرين والتنبؤ بسلوكياتهم والقدرة على النمذجة، واحترام الوالدين ورعاية الأخوة، والقيام بالواجبات اتجاه أصحاب الهمم، وتعزيز العمل التطوعي وخدمة المجتمع) وذلك في الصف الأول والصف الثالث متوسط، وتفسر الباحثة هذه النتيجة لطبيعة مقرّر المهارات الحياتية وأهدافه التعليمية، في حين كانت ضعيفة جدًا في الصف الثاني متوسط حيث ما زال هذا المقرّر يحتاج مزيدًا من التطوير في هذا الجانب.

أما محور المهارات الصحية التي تعد من مهارات جودة الحياة ومعايير تقييمها في هذه الدراسة فقد حصلت على نسبة قليلة جدًا مقارنةً بالمحاور الأخرى وهي مهارات (تناول الغذاء الصحي المتوازن، والوقاية من الأمراض المعدية، وممارسة الرياضة بشكل منتظم، والاهتمام بالنظافة الشخصية، والفحص الطبي الدوري) وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى اهتمام مقرّر المهارات الحياتية والأسرية في المرحلة المتوسطة بالعلاقات الأسرية بشكل أكبر وإهماله المهارات الصحية وذلك في جميع صفوف المرحلة المتوسطة.

ويتضح كذلك وجود اهتمام كبير بتدعيم محتوى الصف الثاني المتوسط بمهارات التواصل حيث حصلت على أعلى نسبة باعتبارها إحدى مهارات جودة الحياة وأحد معايير تقييم هذه الدراسة وتشمل مهارات (الالتزام بأداب الاستماع الجيد والإيجابية في التعامل، والثقة بالنفس، وتقبل النقد، والقدرة على التعاطف، وفهم المشاعر) وتعزو الباحثة النتيجة إلى طبيعة المرحلة العمرية واحتياجها إلى تدعيم اكتساب مهارات التواصل لدى هذه الفئة، وفي المقابل كانت هذه المهارات ضعيفة في الصف الأول والثالث متوسط حسب نتائج تحليل المحتوى.

كما أظهرت نتائج الاستبانة أيضًا أن مقرّر المهارات الحياتية والأسرية للمرحلة المتوسطة كان ملائمًا بدرجة كبيرة جدًا في ما يخص: الأهداف، والأنشطة التعليمية، والاستراتيجيات التدريسية، وأساليب التقويم، وتعزو الباحثة هذه النتيجة لطبيعة المقرر الذي يشتمل على تطبيقات وأنشطة تتطلب ممارسة مهارات جودة الحياة وتطبيقها في الواقع الفعلي، ولكن فيما يخص المحتوى الدراسي فقد حصل على درجة كبيرة فقط، وترتبط هذه النتيجة بما كشف عنه تحليل المحتوى فيما يخص ضعف توفر المهارات الصحية لدى الصفوف الثلاث من المرحلة المتوسطة.

نتائج السؤال الثالث: ما الإطار المقترح لتطوير مقرّر المهارات الحياتية والأسرية للمرحلة المتوسطة في ظل معايير جودة الحياة؟

بناءً على ما ظهر من تقويم المقرّر، تقدّم هذه الدراسة تصوّرًا مقترحًا لتطوير مقرّر المهارات الحياتية والأسرية للمرحلة المتوسطة.

أولاً: منطلقات الإطار المقترح:

يستند هذا الإطار على منطلقات جوهرية تتمثل فيما يأتي:

1. رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠)، وما نصّت عليه من الاهتمام بمستوى جودة التعليم العام، واعتماد رؤية (٢٠٣٠) الإطار المرجعي للمشاريع المستقبلية والتطويرية.
2. واقع المجتمع السعودي وثقافته وتاريخه وموروثه الحضاري.
3. توصيات المؤتمرات بأهمية تنمية مهارات جودة الحياة بشكل خاص في المجتمع.
4. ما خلصت إليه نتائج الدراسة الحالية النوعية والكمية، التي تُعدّ أحد أهمّ مرتكزات هذا التصوّر المقترح؛ حيث أشارت إلى أن واقع تطبيق مقرّر المهارات الحياتية والأسرية يواجه بعض نقاط القصور التي تحتاج إلى التطوير وبعض نقاط الضعف التي تحتاج إلى الدعم، وجاء ذلك مدعّمًا باستجابات أفراد الدراسة على بعض الصعوبات

والعقبات التي تواجه تطبيق المقرّر بصفة عامّة، ونتائج تحليل المحتوى وما أظهر من قصور في بعض المهارات كالمهارات الصحية كونها أحد مهارات جودة الحياة.

ثانياً: مبررات الإطار المقترح:

1. ما تؤكّده الأهداف الإستراتيجية في برنامج التحول الوطني (٢٠٢٠)؛ لتحقيق رؤية (٢٠٣٠) من التطوير المستمرّ للمناهج وأساليب التعليم والتعلّم.
2. نتائج هذه الدراسة، التي توفّر معلومات واقعية عن بعض جوانب القصور في المقرّر، بما في ذلك وجهات نظر الفئة المستهدفة من: (معلّمين-مشرفين).
3. نتائج الدراسات المحليّة بعد تحليل المحتوى التي كشفت عن وجود ضعف في بعض مهارات جودة الحياة كالمهارات الصحية ومهارات التواصل في الصف الأول والثالث متوسط.
4. الاهتمام العالمي والإقليمي والمحلي بتنمية مهارات جودة الحياة في مراحل التعليم العام.

ثالثاً: أهداف الإطار المقترح:

يهدف هذا التصوّر المقترح إلى تقديم مقترحات وتوصيات تهدف إلى تطوير مقرّر المهارات الحياتية والأسرية في المرحلة المتوسطة. الأهداف التفصيلية للإطار المقترح:

1. تطوير مقرّر المهارات الحياتية والأسرية للمرحلة المتوسطة بجميع عناصره: (الأهداف، والمحتوى، واستراتيجيات التدريس، والأنشطة التعليمية، والتقويم)، بما يتوافق مع مستوى التّموم المعرفي والمهاري والوجداني للطلبة في هذه المرحلة العمرية.
2. تطوير محتوى مقرّر المهارات الحياتية والأسرية للمرحلة المتوسطة؛ ليتوافق مع معايير جودة الحياة.
3. تقديم مقترحات لتطوير معلّمي مقرّر المهارات الحياتية والأسرية ومشرفيها فكرياً ومهنيّاً وفنّ احتياجهم مع توفير خطوات إجرائية لتذليل الصعوبات التي واجهوها في تطبيق هذا المقرّر.

رابعاً: أبعاد التصوّر المقترح:

البعد الأول: مقرّر المهارات الحياتية والأسرية:

الأهداف:

- 1- بناء أهداف الدروس بما يتوافق مع أهداف المقرّر الأساسية الموضّحة في وثيقة مقرّر المهارات الحياتية والأسرية.
- 2- مراعاة التوازن في تحقيق أهداف المقرّر المعرفية، والوجدانية، والمهارية.
- 3- صياغة أهداف إجرائية مبنية على محاور المقرّر التي طُبّقت لتحليل محتوى المقرّر؛ إذ إن هذه المحاور متدرّجة وقابلة للقياس.

المحتوى:

- 1- ربط المهارات الحياتية بالمقرّرات العلمية والإنسانية بطريقة تكاملية، ما أمكّن ذلك.
- 2- تدعيم محتوى المقرّر بإضاءات مواضيع تدعم تطبيق مهارات جودة الحياة كالمهارات الصحية والرياضية .
- 3- ربط المحتوى بقضايا عالمية ومستقبلية؛ مثل: الصحة، التواصل، المسؤولية، والدكاء الاصطناعي بما ينمي مهارات جودة الحياة.

استراتيجيات التدريس:

- 1- التركيز على استراتيجيات التدريس التي تنمي مهارات الحوار، واحترام وجهات النظر.
- 2- التركيز على الطريقة الاستقصائية، وطريقة حلّ المشكلات والتعلم التعاوني، لدعم التواصل بين المتعلمين.
- 2- استخدام بعض استراتيجيات التدريس التي تركز على التصفّح الموجّه لمحتويات الشبكة العنكبوتية وزيارة المواقع الموثوقة والعلمية؛ مثل: استراتيجية الرحلات المعرفية.

الأنشطة التعليمية:

- 1- مراعاة الأنشطة التعليمية التي تنمي وتزيد من التواصل بين المتعلمين.
- 2- تدعيم الأنشطة التعليمية بمواقف حياتية وعلمية تساعد المتعلّم على توظيف مهارات جودة الحياة وخبراته في الواقع.
- 3- الاهتمام بالأنشطة المهارية والوجدانية جنباً إلى جنب مع الأنشطة المعرفية.
- 4- تقديم أنشطة تدعّم المهارات الصحية منها (الوقاية من الأمراض المعدية، وتناول الغذاء الصحي المتوازن وممارسة الرياضة بشكلٍ منتظم، والاهتمام بالنظافة الشخصية، والفحص الطبي الدوري).
- 5- الاهتمام بالمهارات الصحية، والتواصل، والعلاقات الأسرية والمشاركة المجتمعية، والمهارات البيئية باعتبارها انعكاساً مباشراً للقدرة على توظيف المهارات الحياتية في مواقف حقيقية.

التقويم:

- 1- تقويم الجوانب المهارية والوجدانية جنباً إلى جنب مع الجوانب المعرفية في مستوياتها العليا.
- 2- التركيز على التقويم الأصيل الذي يركز على مهام واقعية، من بيئة المتعلّم ومجتمعه.
- 3- الاهتمام بالتقويم التكويني لمتابعة مدى تقدّم المتعلّمين، وانتقال أثر التعلّم لديهم.
- 4- تحويل التقويم الختامي إلى مجموعة من المشاريع، والمهام الأدائية التي تشجّع تطبيق مهارات جودة الحياة.

البُعد الثاني: الفئات المستهدفة والتنفيذية للمقرّر:

الطالب:

- 1- تشجيع الطلبة على تبني مهارات جودة الحياة في حياتهم الروتينية.
- 2- تشجيع الطلبة على ربط أنشطة المقرّر وما يكتسبونه من مهارات بمحتوى المقرّرات الأخرى.
- 3- الاهتمام بالتغذية الراجعة المستمرة.

المعلّم:

- 1- تقديم الدعم المعنوي، وبعض الامتيازات الجوهرية للمعلّمين المكلفين بتدريس المقرّر.
- 2- تشجيع المعلّم على ربط المقرّر بمهارات جودة الحياة، وتطبيقها.
- 3- تشجيع المعلّم على ربط أنشطة المقرّر بأنشطة المقرّرات الأخرى التي تُسهم في تنمية مهارات جودة الحياة؛ مثل: (الدراسات الإسلامية، واللغة العربية، والرياضيات، والعلوم، والحاسب الآلي).

البيئة التعليمية:

- 1- الاهتمام بدعم مهارات جودة الحياة وتوفير فرص تطبيقية لها داخل البيئة التعليمية.

- 2- إقامة الدورات والمحاضرات التي توضح مفاهيم ومهارات جودة الحياة.
 - 3- تحويل البيئة المدرسية إلى بيئة جاذبة للحوار والنقاش، والاختلاف، واحترام وجهات النظر.
 - 4- تشجيع ودعم الممارسات الصحية والرياضية داخل المدرسة وخارجها.
- خامساً: مراحل تطبيق الإطار المقترح: يمرّ الإطار المقترح بأربع مراحل رئيسية، هي: مرحلة التخطيط، ومرحلة التنفيذ، ومرحلة المتابعة، ومرحلة التقويم.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- أبا الخيل، ميمونة بنت صالح. (٢٠٢٠). تحليل محتوى كتاب التربية الأسرية للصف السادس الابتدائي في ضوء بعض المهارات الحياتية، جامعة كفر الشيخ، العلوم التربوية، ٢٠ (٤)، ١٦٥-١٣٥.
- أبو عوف، مدينة. (٢٠١٤). تحليل محتوى كتب التربية الأسرية للمرحلة المتوسطة للبنات في المملكة العربية السعودية في ضوء مكتوبات الثقافة العلمية. المؤتمر العلمي الثالث والعشرون للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس: تطوير المناهج رؤى وتوجهات، جامعة عين شمس.
- آل الشيخ، نوف إبراهيم. (2020). جودة الحياة لدى الطالبة الجامعية: دراسة مطبقة على عينة من طالبات جامعة الملك سعود وجامعة الفيصل في مدينة الرياض، مجلة العلوم الاجتماعية، 48 (4)، 95-65.
- برنامج جودة الحياة. (2018). وثيقة برنامج جودة الحياة 2020: خطة التنفيذ. <https://tinyurl.com/23pfq>
- بن مزعل، العنود فهد. (2014). مدى توافر المهارات الحياتية في مقرّر التربية الأسرية للصف الأول المتوسط ونصّور مقترح لتضمينها [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- البهادلي، عبد الخالق. (٢٠٠٦). مستوى جودة الحياة لدى طلبة الجامعة [بحث معروض]. ندوة علم النفس وجودة الحياة، جامعة السلطان قابوس، مسقط، عمان، (10)، 17-19.
- الحوالدة، فؤاد. (2013). فاعلية برنامج تربوي قائم على نظرية العقل في تحسين جودة الحياة، دراسات العلوم التربوية، 40 (1)، 388 - 409.
- الدوسري، الجوهرة محمد ناصر. (2020). فاعلية إستراتيجية تدريسية قائمة على تكامل أنموذجي فراير وكلوزماير في تنمية واستبقاء مفاهيم ثقافة الاقتصاد الترشدي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مقرّر التربية الأسرية واتجاهات نحوها. مجلة الفتح، 82 (1)، 220-267.
- سمعان، عبد المسيح. (2019). برنامج مقترح لتنمية المهارات والمفاهيم المرتبطة بالأسرة الخضراء قائم على الاستقصاء باستخدام الوسائط المتعددة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. المجلة المصرية للتربية العملية، 24 (3)، 114-79.
- شبيلي، شذى إبراهيم. (2016). تقويم منهج التربية الأسرية للصف الخامس الابتدائي في ضوء الاتجاهات العالمية [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة طيبة.
- عباد الله، محمد. (2022). محددات جودة الحياة لدى عينة من الريفيين لمحافظة الغربية. مجلة الإسكندرية للتبادل العلمي، 43 (3)، 1164-1131.
- عبد العزيز، عصام. (2018). مؤشرات جودة الحياة وعلاقتها بمؤشرات الصحة النفسية لدى عينة من طلاب جامعة سوهاج. في المؤتمر العلمي العربي الثالث: للتعليم وقضايا المجتمع المعاصر، جمعية الثقافة من أجل التنمية بالاشتراك مع جامعة سوهاج، 20 (3)، 94-138.

- عكاشة، محمود، وسليم، أنعام. (2021). مهارات التعلم مدى الحياة في ضوء مهارات جودة الحياة والمعتقدات المعرفية والانفتاح على الخبرة لطلاب الجامعة. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، 31(110)، 1-50.
- الغبيوي، طلال عبدالمهدي. (2022). تقويم مناهج التربية الإسلامية لتلاميذ الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في ضوء متطلبات جودة الحياة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 15(1)، 235-264.
- الغنيسان، أضواء بنت محمد بن عبدالله. (٢٠١٥). تقويم كتاب التربية الأسرية للصف الأول المتوسط في ضوء معايير التنوير السلوكي الصحي. *المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية البشرية*، ١٦(٥٢)، ١-٢٥.
- الحسين، نوف بنت عبدالعزيز بن عبدالله (2017). دراسة تحليلية لمدى مواءمة المهارات الحياتية في الصف السادس الابتدائي لوثيقة منهج التربية الأسرية بالملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم التربوية*، 3(21)، 143-170.
- مصطفى، أماني. (2020). فاعلية برنامج تعلم إلكتروني مدمج قائم على نظرية العقول الخمسة في تنمية المهارات الحياتية وإيجاد بيئة تدريسية آمنة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي. *مجلة العلوم التربوية*، 2(1)، 1-118.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Aba Al-Khail, Maimouna bint Saleh. (2020). Content Analysis of the Family Education Book for Sixth Grade Primary School in Light of Some Life Skills, Kafrelsheikh University, *Educational Sciences*, 20(4), 135-165.
- Abu Auf, Madania. (2014). *Content Analysis of Family Education Books for Intermediate School Girls in the Kingdom of Saudi Arabia in Light of the Components of Scientific Culture*. The Twenty-Third Scientific Conference of the Egyptian Society for Curricula and Teaching Methods: Curriculum Development: Visions and Trends, Ain Shams University.
- Alsheikh, Nouf Ibrahim. (2020). Quality of Life among Female University Students: An Applied Study on a Sample of Female Students from King Saud University and Alfaisal University in Riyadh, *Journal of Social Sciences*, 48(4), 65-95.
- Quality of Life Program. (2018). *Quality of Life Program Document 2020: Implementation Plan*. <https://tinyurl.com/23pfq>
- Bin Mazal, Al-Anoud Fahd. (2014). *The Availability of Life Skills in the Family Education Curriculum for the First Intermediate Grade and a Proposed Vision for Inclusion* [Unpublished master's Thesis]. Imam Muhammad ibn Saud Islamic University.
- Al-Bahadli, Abdul Khaliq. (2006). The Level of Quality of Life among University Students [Presented Research]. Psychology and Quality of Life Symposium, Sultan Qaboos University, *Muscat, Oman*, (10), 17-19.
- Al-Khawaldeh, Fouad. (2013). The Effectiveness of an Educational Program Based on the Theory of Mind in Improving Quality of Life, *Educational Sciences Studies*, 40(1), 388-409.
- Al-Dosari, Al-Jawhara Muhammad Nasser. (2020). The Effectiveness of a Teaching Strategy Based on the Integration of the Frayer and Klausmeier Models in Developing and Retaining Concepts of Rational Economics Culture among Second Intermediate Grade Female Students in the Family Education Course and Their Attitudes Towards It. *Al-Fath Journal*, 82(1), 220-267.
- Semaan, Abdel-Masih. (2019). A proposed program for developing skills and concepts related to the green family, based on inquiry using multimedia, among middle school students. *The Egyptian Journal of Practical Education*, 24(3), 79-114.
- Shibili, Shaza Ibrahim. (2016). *Evaluation of the family education curriculum for the fifth grade of primary school in light of global trends* [Unpublished PhD dissertation]. Taiba University.
- Abbad Allah, Muhammad. (2022). Determinants of quality of life among a sample of rural residents of Gharbia Governorate. *Alexandria Journal of Scientific Exchange*, 43(3), 1131-1164.

- Abdel-Aziz, Essam. (2018). Quality of life indicators and their relationship to mental health indicators among a sample of Sohag University students. In the Third Arab Scientific Conference: Education and Contemporary Society Issues, *Culture for Development Association in partnership with Sohag University*, 20(3), 94-138.
- Okasha, Mahmoud, and Salim, An'am. (2021). Lifelong learning skills in light of quality-of-life skills, cognitive beliefs, and openness to experience among university students. *The Egyptian Journal of Psychological Studies*, 31(110), 1-50.
- Al-Ghubaiwi, Talal Abdul Hadi. (2022). Evaluation of Islamic education curricula for upper primary school students in light of quality-of-life requirements. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 15(1), 235-264.
- Al-Funaisan, Adwaa bint Muhammad bin Abdullah. (2015). Evaluation of the Family Education Textbook for the First Intermediate Grade in Light of Healthy Behavioral Enlightenment Standards. *The Arab Foundation for Scientific Consultations and Human Development*, 16(52), 1-25.
- Al-Muhaisin, Nouf bint Abdulaziz bin Abdullah (2017). An analytical study of the extent to which life skills in the sixth grade of primary school are compatible with the family education curriculum document in the Kingdom of Saudi Arabia. *Journal of Educational Sciences*, 3(21), 143-170.
- Mustafa, Amani. (2020). The Effectiveness of a Blended E-Learning Program Based on the Five Minds Theory in Developing Life Skills and Creating a Safe Learning Environment for Fourth-Grade Primary School Students. *Journal of Educational Sciences*, 2(1), 1-118.
- Bowling, A. (2013). Quality of life. BMJ Books.
- Harman, W. (1996). Reassessing the economic assumption. *The Futurist*, 30(4), 13-18.
- Kilic, M., & Yaman, S. (2023). Life Quality and factors affecting in primary school students: a multivariate analysis. *Child Indicators Research*, 16(4), 1503-1526.
- Leung, T. W., Leung, W. C., Ng, E. H. Y., & Ho, P. C. (2005). Quality of life of victims of intimate partner violence. *International journal of gynecology & obstetrics*, 90(3), 258-262.
- Meeberg, G. (1993). Quality of life: A concept analysis. *Journal of Advanced Nursing*, 18(1), 32-38.
- Omole, C. O., & Ozoji, B. E. (2014). Science education and sustainable development in Nigeria. *American Journal of Educational Research*, 2(8), 595-599.
- Taghavi, S., Ebrahimzadeh, F., Bhramzadh, H., & Masoumeh, H. (2014). A study of the relationship between quality of work life and performance effectiveness of high school teachers' in Shirvan. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 4(1), 295 -301.
- World Health Organization. (1993). Study protocol for the World Health Organization project to develop a Quality-of-Life assessment instrument (WHOQOL). *Quality of life research: an international journal of quality-of-life aspects of treatment*, 2(2), 153–159.

Behavioral Intentions Towards Learning Artificial Intelligence in K-12 School

Yousef A AlJemely

Associate Professor of Educational Technology

College of Education, Majmaah University

Abstract: Artificial intelligence learning in schools and its adoption is a recent trend in schools, thus, this research aims to highlight the factors influencing behavioral intention and actual learning of AI in K-12 schools. The data for the research were gathered from students, and it was analyzed by Smart pls. The results highlighted that performance expectancy, effort expectancy, social influence, facilitating conditions, hedonic motivations, and price value do not influence behavioral intentions toward learning artificial intelligence in K-12 schools. Whereas habit significantly influences behavioral intentions. Moreover, habit and behavioral intention can influence the actual AI learning artificial intelligence in K-12 schools. These results can help the leaders, or administrators of K-12 schools. The scope of research is limited to K-12 schools, and future studies can expand it by evaluating the UTAUT 2 model in the context of AI learning in higher educational institutions.

Keywords: AI, UTAUT 2, Behavioral Intentions, Actual AI Learning.

النوايا السلوكية تجاه تعلم الذكاء الاصطناعي في المدرسة من الروضة إلى الصف الثاني عشر

يوسف عبد الرحمن الجميلي

أستاذ تقنيات التعليم المشارك - قسم تقنيات التعليم

كلية التربية - جامعة المجمعة

المستخلص: يشكل تعلم الذكاء الاصطناعي واعتماده في المدارس اتجاهًا حديثًا في مجال التعليم. لذلك يهدف هذا البحث إلى تسليط الضوء على العوامل المؤثرة على النية السلوكية والتعلم الفعلي للذكاء الاصطناعي في مدارس الروضة وحتى الصف الثاني عشر. تم جمع بيانات البحث من الطلاب، وتم تحليلها بواسطة Smart pls. أبرزت النتائج أن الأداء المتوقع، الجهد المتوقع، التأثير الاجتماعي، تسهيل الظروف، دوافع المتعة، وقيمة التكلفة والعائد لا تؤثر على النوايا السلوكية تجاه تعلم الذكاء الاصطناعي في مدارس الروضة وحتى الصف الثاني عشر. في حين أن العادة تؤثر بشكل كبير على النوايا السلوكية. علاوة على ذلك، يمكن أن تؤثر العادة والنية السلوكية على الذكاء الاصطناعي الذي يتعلمه الطلاب في مدارس الروضة حتى الصف الثاني عشر. يمكن أن تساعد هذه النتائج قادة أو مديري مدارس الروضة حتى الصف الثاني عشر. يقتصر نطاق البحث على مدارس الروضة وحتى الصف الثاني عشر، ويمكن للدراسات المستقبلية توسيعه من خلال تقييم نموذج UTAUT 2 في سياق تعلم الذكاء الاصطناعي في مؤسسات التعليم العالي.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الاصطناعي، النظرية الموحدة لقبول واستخدام التقنية، النوايا السلوكية، الأداء الفعلي.

Introduction

The development of Artificial intelligence (AI) is transforming our way of living (Gansser and Reich, 2021), learning, and working and it has diverse applications for society and future generations. Therefore, the notion of artificial intelligence has become more than a branch of academic and professional research, and thus, the adoption of AI in education has shifted from professional to mainstream (Chiu et al., 2021). The inculcation of AI in education can lead to a positive impact on the lives of young people and even children (Leaton Gray, 2020). Moreover, artificial intelligence education at the K-12 level can help students develop an understanding of emerging technologies and their applications, and besides this, it can also inspire future artificial intelligence users, researchers, academicians, software developers, and ethical designers (Pedró et al., 2019).

In K-12 education, the students' diversity, particularly their abilities, needs, and interests is wider within and between schools because every school has different visions, and resources (for example, artificial learning tools and platforms) and mostly importantly the teachers at every school have different qualifications (i.e., capacity to teach artificial intelligence). Some schools teach basic ethics while others teach about the creation of artificial intelligence applications by using cloud computing. Moreover, some schools develop activities for the facilitation of student's artificial intelligence learning from local perspectives whereas, others can increase the global understanding of students (Chiu et al., 2021). Many studies have highlighted the educational impacts of information technologies and particularly their adoption, such as computers (Jacobsen, 1998; Brusilovsky et al., 2014), internet availability/ access (Livingstone and Bober, 2004), computer-aided instructions (Chmielewska & Gilanyi, 2015), LMS (Fearnley & Amora, 2020) and mobile devices (Sung et al., 2016) but now the researchers are keen to highlight the behavioral intentions towards learning artificial intelligence in K-12 schools. Previously artificial intelligence topics were covered only in higher education but now they are making their way toward K-12 classrooms (Pedró et al., 2019) intending to educate the future generation (Chiu, 2021) but it is important to analyze the behavioral intention of K-12 school students towards learning via artificial intelligence.

The user intention toward technology adoption has been studied by using several theories including the "Theory of Reasoned Actions (TRA)" (Fishbein & Ajzen, 1975), the "Technology Acceptance Model (TAM)" (Davis, 1989), "Theory of Planned Behavior (TPB)" (Ajzen, 1991), but these theories have not highlighted all the antecedents of behavioral intention towards technology adoption, therefore, Venkatesh et al., (2003) presented the theory that revealed all the possible factors leading to behavioral intention and this theory is known as "Unified Theory of Acceptance and Use of Technology (UTAUT)". In the context of education/learning, this theory has been studied by researchers who focused on prediction of behavioral intention of students towards using e-learning platforms (Zacharis & Nikolopoulou, 2022), google classrooms (Jakkaew & Hemrungrrote, 2017), or adoption of augmented reality technology in education (Faqih & Jaradat, 2021), but there is paucity of literature explaining the user's intention to learn artificial intelligence (Gansser & Reich, 2021) in K-12 schools. Therefore, this intention should be examined by focusing on any specific theory/model, that can depict all the possible factors influencing behavioral intention toward learning artificial intelligence.

The Unified Theory of Acceptance and Use of Technology is a stable model that shows that the variance of use of technology and behavioral intention is 40 % and 56 % respectively (Chu et al., 2022). Venkatesh et al., (2012) presented the extended version

of UTAUT, which is known as Unified Theory of Acceptance and Use of Technology 2 (UTAUT 2). This model is more stable than UTAUT as it shows a 74 % variance for behavioral intention and 52 % for the use of technology (Duarte & Pinho, 2019). This research has adjusted the original assumption of UTAUT 2 in such a way that the model works for learning artificial intelligence in K-12 schools. The five factors explained in Unified Theory of Acceptance and Use of Technology 2 are used to determine the behavioral intention of K-12 school students in learning artificial intelligence. These factors include performance expectancy, effort expectancy, social influence, facilitating conditions, and habit. All these factors can influence the behavioral intentions of students towards learning artificial intelligence in K-12 schools.

The extensive literature-based investigation and research highlighted a research gap in accessing how the UTAUT 2 elements, including performance expectancy, effort expectancy, social influence, facilitating conditions, hedonic motivations, price value, and habit, can enhance the behavioral intention towards learning artificial intelligence in K-12 schools. Thus, this study is an attempt to bridge this gap by developing the relationships between the variables mentioned above. Moreover, the study has answered the following research question.

Q1: Which factors can influence the behavioral intentions of students towards learning artificial intelligence in K-12 schools?

Literature Review

Chiu et al., (2021) conducted a thematic analysis to propose a holistic approach for designing curriculum artificial intelligence curriculum in K-12 and indicated that it depends upon the teacher-student communication, the impact of artificial intelligence, artificial intelligence processes, artificial intelligence knowledge, and student relevance. There is a paucity of literature explaining the behavioral intentions toward learning artificial intelligence in K-12 schools, thus, this research has utilized the UTAUT 2 model which has different factors including performance expectancy, effort expectancy, social influence, facilitating conditions, hedonic motivations, price value, and habit which can influence the behavioral intention (Venkatesh et al., 2012). UTAUT 2 model is an extension of UTAUT developed by (Venkatesh et al., 2012) with the addition of three important factors including motivation, price value, and habit behavior. These factors were not part of UTAUT. Therefore, current research has also considered all the elements of the UTAUT framework to determine students' behavioral intentions toward learning artificial intelligence in K-12 schools. The literature relevant to each element is given below:

PE&BI of Learning AI

Performance expectancy (PE) is linked to technology usefulness (Zhou et al., 2022); thus, besides UTAUT and UTAUT 2, this concept has been used by many theories/models. Venkatesh et al. (2012, p. 447) defined performance expectancy as “the degree to which the use of a technology will provide benefits to consumers in carrying out certain activities”. In the context of current research, performance expectancy is the extent to which students believe that the performance of AI learning tools, applications, and instruments will influence their behavior in learning artificial intelligence. Performance expectancy is the biggest predictor of behavioral intention (BI) (Taiwo & Downe, 2013) for adopting technology (Venkatesh et al., 2003). Similarly, Chu et al. (2022) highlighted it as an important factor affecting the behavioral intention toward adoption of new technologies. However, García de Blanes Sebastián et al. (2022) found an insignificant relationship between performance expectancy and behavioral intention

of learning artificial intelligence. To find the influence of performance expectancy on the behavioral intention of learning AI, the following hypothesis is developed.

H1: Performance expectancy significantly influences the behavioral intention in students towards learning artificial intelligence in K-12 schools.

EE & BI of Learning AI

Effort expectancy (EE) is similar to the concept “ease of use” presented in the diffusion of innovation theory (DOI) (Alhwaiti, 2023). Similarly, in the technology adoption model 2 theory (TAM 2) by (Venkatesh and Davis, 2000) and the technology adoption model (TAM) by (Davis, 1989), effort expectancy was conceptualized as perceived ease of use. In the UTAUT 2 model, technology adoption strongly depends upon effort expectancy (Alhwaiti, 2023) which is defined by Venkatesh et al. (2003, p. 450) as “the degree of ease associated with using the system”. Many studies have explained the positive relationship between effort expectancy and behavioral intention (BI) (Chopra, 2019; Moriuchi et al., 2021; Schmitz et al., 2022; Ragheb et al., 2022), but there is a paucity of literature focusing on the behavioral intention of learning AI; thus, we hypothesized that:

H2: Effort expectancy significantly influences the behavioral intention in students towards learning artificial intelligence in K-12 schools.

SI & BI of Learning AI

Social influence (SI) was not directly presented in the technology adoption model (TAM), technology adoption model 2 (TAM 2), or theory of planned behavior (TBP), as they focused on subjective norms that are similar to social influence. Venkatesh et al., (2003) defined social influence as “the person’s perceptions that group of people who are important to him think he should or should not perform the behavior in question”. According to Sun et al., (2013), social influence is the extent to which the technology acceptance by one person is influenced by his or her social environment. The literature has provided empirical evidence relating social influence on the use of technology in different contexts (Moriuchi, 2021; Alhwaiti, 2023; Faqih et al., 2021), but García de Blanes Sebastián et al., (2022) found an insignificant relationship between social influence and users’ behavioral intention towards technology. Therefore, to highlight the influence of social influence on the behavioral intention of learning AI, the following hypothesis is developed:

H3: Social influence significantly influences the behavioral intention in students towards learning artificial intelligence in K-12 schools.

Facilitating Conditions and Behavioral Intention of Learning Artificial Intelligence

The theory of planned Behavior (TBP) emphasizes perceived behavioral control which relates to the concept of “facilitating conditions” presented in UTAUT. Venkatesh et al. (2003, p. 453) defined it as “consumers’ perceptions of the resources and support available to perform a behavior”. According to Chatterjee and Bhattacharjee (2020) facilitating conditions influence the users’ behavior towards artificial intelligence in educational systems. Many studies have explained that facilitating conditions lead to behavioral intention towards technology acceptance, such as Alhwaiti (2023) found that these conditions can influence the behavioral intention of teachers towards using artificial intelligence, but several studies have found insignificant relationship between facilitating conditions and behavioral intention towards technology acceptance (i.e., Madigan et al., 2017; Chu et al., 2022; García de Blanes Sebastián et al., 2022; Madigan et al., 2016).

Therefore, it's important to investigate the actual relationship between facilitating conditions and behavioral intention (Mohd Nizar et al., 2018); thus, it is hypothesized that:

H4: Facilitating conditions significantly influences the behavioural intention in students towards learning artificial intelligence in K-12 schools.

HM & BI of Learning AI

Hedonic motivation (HM) is an important factor that can influence consumer behavior (Holbrook and Hirschman, 1982), and it is defined by Venkatesh et al. (2012, p. 157–178) as “the fun element, joy, or pleasure derived from the use of a particular technology without any specific additional benefit”. Brown and Venkatesh (2005) indicated hedonic motivation as an important factor to be used for consideration of technology acceptance and usage. A high level of this motivation for new technology such as artificial intelligence can lead to higher users’ behavioral intention (Gansser and Reich, 2021), thus we hypothesize that:

H5: Hedonic motivation significantly influences the behavioural intention in students towards learning artificial intelligence in K-12 schools.

Price Value and Behavioral Intention of Learning Artificial Intelligence

Zeithaml (1998) defined price value in an educational context as “being the individuals’ assessment of benefits acquired against costs incurred in the adoption of augmented reality in educational settings”. Whereas, in the context of behavioral intention towards technology, it is defined by Venkatesh et al., (2012, pp. 157–178) as “consumers’ cognitive trade-off between the perceived benefits of apps and the cost of using them”. In the context of current research, price value is the net benefit that students will attain for learning AI. Many researchers have found a positive relationship between price value and behavioral intention towards technology (i.e., Merhi et al., 2019; Lee et al., 2019; Alhwaiti, 2023), but there is a paucity of research in the context of learning AI. Thus, to highlight the influence of price value and students’ behavioral intention toward learning AI, the following hypothesis is formulated:

H6: Price value significantly influences the behavioural intention in students towards learning artificial intelligence in K-12 schools.

HBT, BIabit, AU of Learning AI

Venkatesh et al. (2012, p. 157-178) defined habit as “the extent to which individuals tend to perform behaviors automatically due to learning” (Venkatesh et al., 2012, p. 157–178). Many studies have highlighted that habit significantly influences behavioral intention (Ramírez-Correa et al., 2019; Abu Gharrah and Aljaafreh, 2021; Alhwaiti, 2023) and actual system usage. Therefore, the following hypotheses are developed:

H7: Habit significantly influences the behavioural intention in students towards learning artificial intelligence in K-12 schools.

H8: Habit significantly influences the actual use of learning AI

Behavioral Intention, and Actual Use of Learning Artificial Intelligence

Behavioral intention is an important factor that can lead to the usage intention of technology (Venkatesh et al., 2003). Many studies based on TAM, UTAUT, and UTAUT 2 examined the usage intention of the system, but still, there is limited literature on the context of AI learning. Therefore, to examine the relationship between behavioral

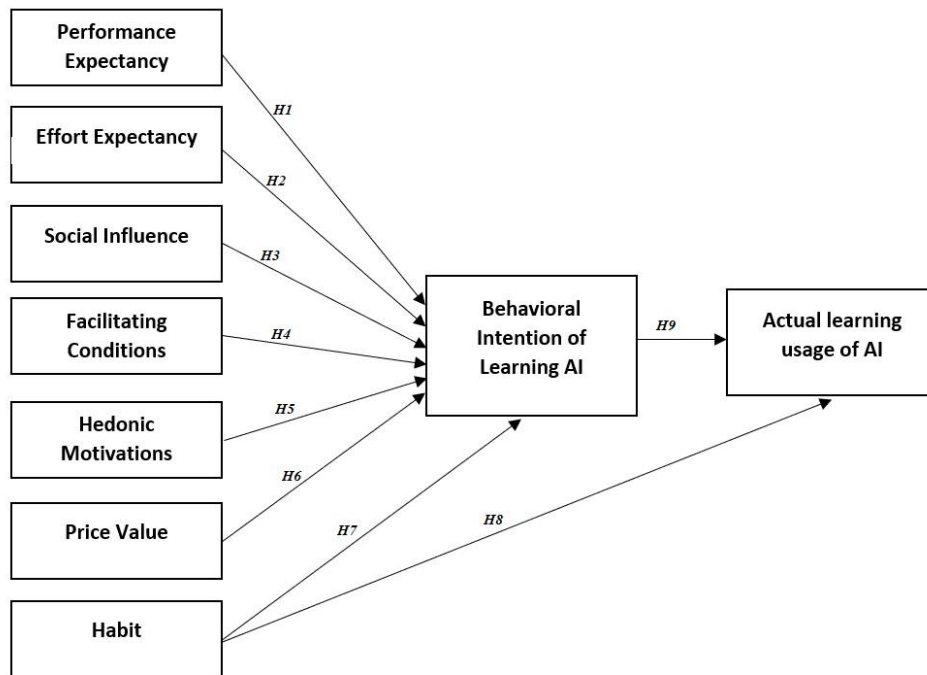
intention and actual use of learning artificial intelligence, the following hypothesis is formulated:

H9: Behavioral intention significantly influences the actual use of learning AI.

The conceptual model based on the literature given above is presented in the figure given below: (See figure 1)

Figure 1

UTAUT 2 model for AI Learning in K-12 schools



Methodology

The user intention toward technology adoption has been studied by using several theories including TAM, TAM 2, UTAUT, and UTAUT 2 but there is a paucity of literature explaining the user's intention to learn artificial intelligence in K-12 schools. Therefore, this research has identified the behavioral intentions of students toward learning artificial intelligence in K-12 schools by using the UTAUT 2 model.

This study has utilized an exploratory research design, and the data is collected using a questionnaire survey. The questionnaire was initially designed in the English language, and later it was converted into Arabic language for ease of respondents. The target population of the study was students of K-12 schools. The questionnaire was not only shared online but also it was distributed among respondents. In total 70 responses were gathered, but there was some missing data in the response of one respondent, thus, it was removed, and finally, 69 respondents were considered for final analysis, which shows a 98 % response rate.

Performance expectancy was measured with 4 items adopted from Marchewka et al. (2007), and Venkatesh et al. (2012). 4 items-based scale of effort expectancy was adopted from Venkatesh et al., (2012). 4 items-based scale of social influence and 3 items-based scale of facilitating conditions were also adopted from the research of Venkatesh et al. (2012). Moreover, a 3 items-based scale of hedonic motivation and price value was adopted by Venkatesh et al., (2012). Habit was examined with a scale based on four items,

and it was adopted from Venkatesh et al. (2012). 3 items-based scale of behavioral intention was adapted from Venkatesh et al. (2012) and Maldonado et al. (2011). In addition, 4 items-based scale of actual learning of AI was adapted from Chen (2010) and Islam (2013). Every item of variable was analyzed on the five-point Likert scale i.e., “1 (strongly disagree) to 5 (strongly agree) scale”.

Data gathered from research was analyzed by using SPSS, and smart Pls. In SPSS, information about demographics was examined, whereas by using smart pls, covariance-based structural equation modeling (CB-SEM) was done for statistical analysis.

Results and Findings

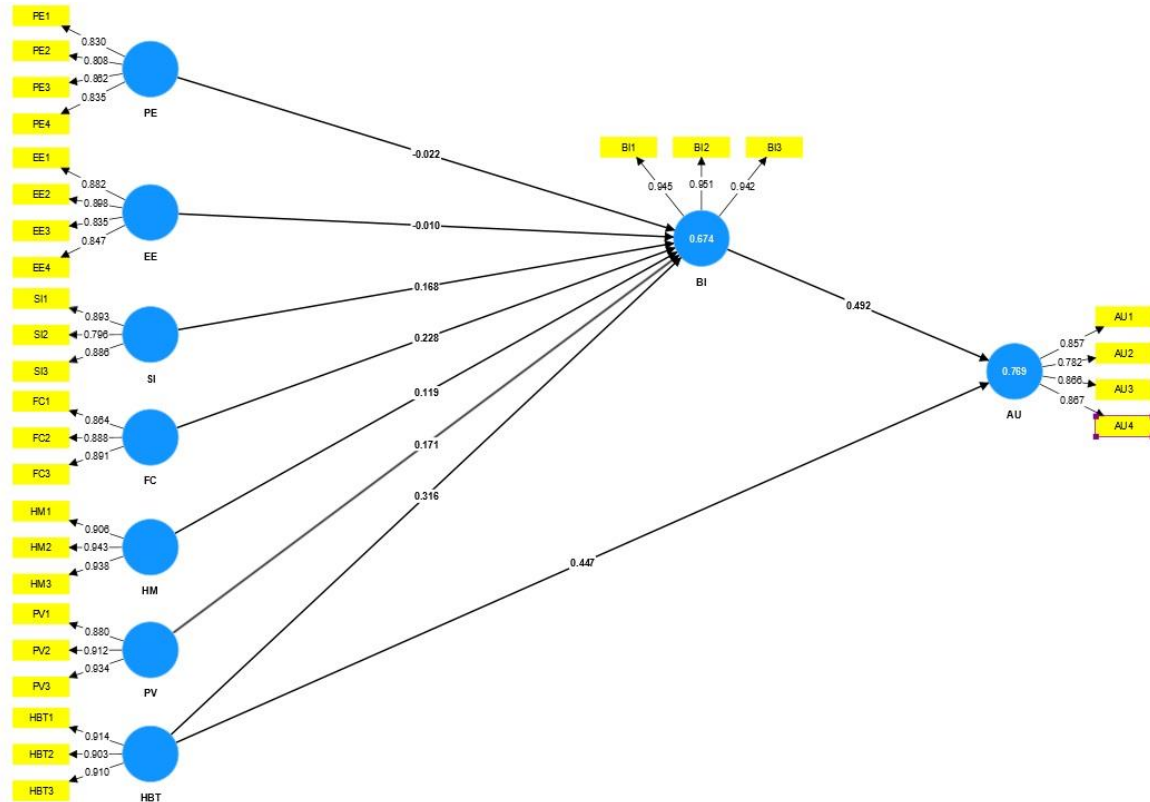
The research aimed to highlight factors affecting behavioral intention and actual use behavior towards learning artificial intelligence in K-12 schools by using the UTAUT 2 framework that includes performance expectancy, effort expectancy, social influence, facilitating conditions, hedonic motivations, price value, and habit. SPSS was used for determining information about demographics, and data analysis was done by using Smart Pls. The results of demographics are given in Table 1.

Table 1

Demographic Information

Gender		
<i>Male</i>		<i>Female</i>
25 (37 %)		43 (63 %)
Levels of K-12 School		
<i>Primary Education</i>	<i>Secondary Education</i>	<i>High School Education</i>
24 (35.3%)	24 (35.3%)	20 (29.4%)
School Type		
<i>National School</i>		<i>International School</i>
32 (47%)		36 (53%)

After determining the demographic information, Smart Pls was used to investigate convergent validity, for which a measurement model was tested that showed loadings for each factor, composite reliability, and average variance extract (Hair et al., 2006). The results highlighted that loadings of every factor were more than 0.7 which is considered a good indicator (Hair et al., 2010; Ramayah et al., 2018; Wijaya, 2023), thus, no factor was dropped during analysis. The values of loadings are shown in figure 02.

Figure 2*Pls Algorithm (Showing loadings)*

The results of the PLS Algorithm also revealed the composite reliability, which is explained by Hair et al. (2006) as the extent to which the indicators of constructs show the latent construct, and its cut-off value should be a minimum of 0.7. Besides this reliability, Average Extracted Variance (AVE) is examined to show the total and exact variance between the indicators accounted for by the latent construct, its minimum value should be 0.5. The results of the current study demonstrated that the values of CR and AVE are within the cut-off criteria. Further, the Cronbach's alpha was measured, and its values were more than 0.7. Table 2, given below shows the loadings of each factor, Cronbach's alpha composite reliability, and Average Extracted Variance.

Table 2*Values of AVE, CR, Factor Loadings, Items*

Constructs	Items	Loadings
Performance Expectancy	I find artificial intelligence learning useful in my studies	0.830
AVE= 0.696	Using artificial intelligence learning increases my chances of achieving things that are important to me	0.808
Cronbach's Alpha= 0.856	Using artificial intelligence learning helps me accomplish various activities, related to my studies, more quickly	0.862
Composite Reliability= 0.901	Using artificial intelligence learning increases my productivity in my studies	0.835
Effort Expectancy	Learning how to use artificial intelligence is easy for me	0.882
AVE= 0.750	My interaction with artificial intelligence is clear and understandable	0.898
Cronbach's Alpha= 0.889	I find artificial intelligence learning easy to use	0.835

Constructs	Items	Loadings
Composite Reliability= 0.923	It is easy for me to become skillful at learning artificial intelligence	0.847
<i>Social Influence</i> AVE= 0.738 Cronbach's Alpha= 0.823 Composite Reliability= 0.842	People who are important to me think that I should use artificial intelligence (and) in my studies and learn it	0.893
	People who influence my behavior think that I should use artificial intelligence in my studies and learn it	0.796
	People whose opinions I value prefer that I use artificial intelligence (and) in my studies and learn it	0.886
<i>Facilitating Conditions</i> AVE= 0.797 Cronbach's Alpha= 0.857 Composite Reliability= 0.870	I have the resources necessary to use artificial intelligence learning	0.864
	I have the knowledge necessary to use artificial intelligence	0.888
	I can get help from others when I have difficulties in learning artificial intelligence	0.891
<i>Hedonic Motivation</i> AVE= 0.776 Cronbach's Alpha= 0.917 Composite Reliability= 0.912	Using artificial intelligence learning in my studies is fun	0.906
	Using artificial intelligence learning in my studies is enjoyable	0.943
	Using artificial intelligence learning in my studies is very entertaining	0.938
<i>Price Value</i> AVE= 0.821 Cronbach's Alpha= 0.895 Composite Reliability= 0.934	Artificial intelligence learning has a reasonable price	0.880
	The cost of the services that I have access to through artificial intelligence is worth their money	0.912
	At the current price, artificial intelligence learning provides a good value	0.934
<i>Habit</i> AVE= 0.826 Cronbach's Alpha= 0.911 Composite Reliability= 0.944	The learning of artificial intelligence has become a habit for me	0.914
	I am addicted to learn artificial intelligence	0.903
	I must learn artificial intelligence	0.910
<i>Behavioral Intention of Learning Artificial Intelligence</i> AVE= 0.895 Cronbach's Alpha= 0.941 Composite Reliability= 0.962	I intend to continue artificial intelligence learning in the future, in my studies	0.945
	I will always try to use artificial intelligence learning in my studies	0.951
	I plan to continue to use artificial intelligence learning frequently, in my studies	0.942
<i>Actual Learning of Artificial Intelligence</i> AVE= 0.712 Cronbach's Alpha= 0.864 Composite Reliability= 0.908	I regularly use artificial intelligence in my studies and learn it	0.857
	Artificial intelligence learning is a pleasant experience	0.782
	I currently learn artificial intelligence as it's a supporting tool in my studies	0.866
	I spend a lot of time on learning artificial intelligence in my studies	0.867

In second step of data analysis, discriminant validity was investigated. Discriminant validity is explained by Ramayah, Yeap, & Igatius, (2013) as “the extent to which the measures are not a reflection of some other variables” (p.142). The discriminant validity was ensured with Fornell-Larcker Criterion and its values are given in Table 3.

Table 3*Discriminant Validity*

	AU	BI	EE	FC	HBT	HM	PE	PV	SI
AU	0.844								
BI	0.824	0.946							
EE	0.729	0.634	0.866						
FC	0.717	0.620	0.695	0.881					
HBT	0.813	0.744	0.665	0.555	0.909				
HM	0.606	0.653	0.639	0.520	0.632	0.929			
PE	0.611	0.605	0.649	0.651	0.589	0.717	0.834		
PV	0.701	0.701	0.592	0.461	0.756	0.667	0.555	0.909	
SI	0.714	0.712	0.668	0.578	0.696	0.740	0.710	0.743	0.859

Note: AU (Actual Learning of AI), BI (Behavioural Intention of learning AI), EE (Effort Expectancy), FC (Facilitating Conditions), PV (Price Value), SI (Social Influence), HBT (Habit), HM (Hedonic Motivation), PE (Perceived Expectancy).

The goodness fit model tests that the structural models can meet the value of R square, and its values are given in Table 4.

Table 4*R-Square Values*

	R Square	R Square Adjusted
Actual Learning of AI	0.769	0.762
Behavioral Intention of AI	0.674	0.636

The table given above shows that the R Square of the behavioral intention of learning artificial Intelligence towards Actual Learning of Artificial Intelligence is 0.674, and it highlights that 67 % of the behavioral intention of learning artificial intelligence can explain the Actual Learning of Artificial Intelligence. To determine the results of the hypothesis, bootstrapping was done, and its graphical representation is given in Figure 3. Table 5 shows the values of hypotheses testing.

Figure 3

Bootstrapping Result

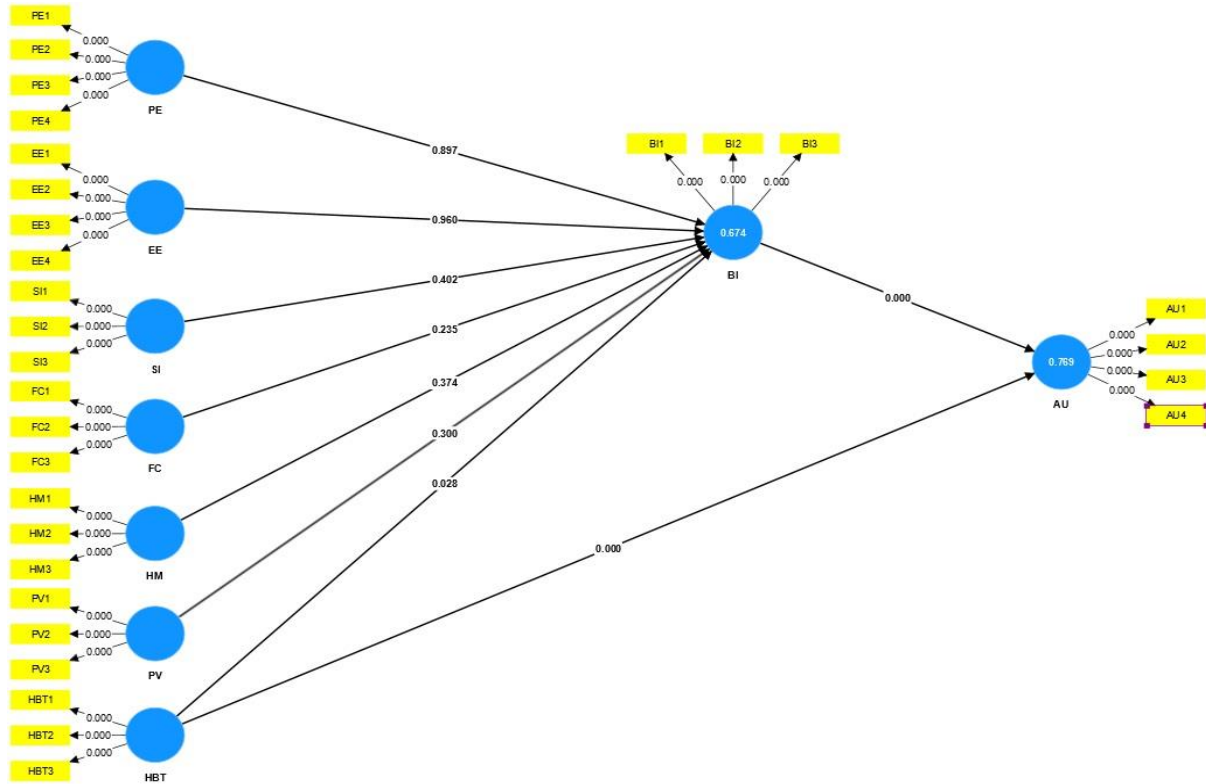


Table 5

Hypotheses testing

Hypothesis	Indication	T-Statistics	P-Values	Results
PE -> BI	H1	0.129	0.897	Rejected
EE -> BI	H2	0.050	0.960	Rejected
SI -> BI	H3	0.837	0.402	Rejected
FC -> BI	H4	1.188	0.235	Rejected
HM -> BI	H5	0.889	0.374	Rejected
PV -> BI	H6	1.037	0.300	Rejected
HBT -> BI	H7	2.201	0.028	Accepted
HBT -> AU	H8	4.570	0.000	Accepted
BI -> AU	H9	4.789	0.000	Accepted

Note: AU (Actual Learning of AI), BI (Behavioural Intention of learning AI), EE (Effort Expectancy), FC (Facilitating Conditions), PV (Price Value), SI (Social Influence), HBT (Habit), HM (Hedonic Motivation), PE (Perceived Expectancy)

The results of hypotheses testing demonstrated that H1, H2, H3, H4, H5, H6, H7 are rejected, and H8, and H9 are accepted. The findings showed that performance expectancy, effort expectancy, social influence, facilitating conditions, hedonic motivation, and price value do not influence the behavioral intention of learning artificial intelligence, but it is only influenced by habit. Moreover, the behavioral intention of learning artificial intelligence can influence the actual learning of artificial intelligence. Therefore, the study claimed that behavioral intention towards learning artificial

intelligence in K-12 schools is linked to only one factor of UTAUT 2, which is a habit, and it can influence actual learning of artificial intelligence.

Discussion

UTAUT 2 framework has been studied by many researchers aiming to examine the behavioral intention and use of different technologies or technological platforms, but still, this model has not been used to investigate behavioral intentions towards learning artificial intelligence in K-12 schools and actual learning usage of AI. Therefore, this study has used all the elements of the UTAUT 2 framework, including performance expectancy, effort expectancy, social influence, facilitating conditions, hedonic motivations, price value, and habit to determine behavioral intentions toward learning artificial intelligence in K-12 schools and actual learning usage of AI. The first hypothesis of the research was designed to investigate the relationship between performance expectancy and behavioral intentions toward learning artificial intelligence. The results revealed an insignificant relationship between performance expectancy and behavioral intentions toward learning artificial intelligence, and these findings are also supported by García de Blanes Sebastián et al. (2022) who found an insignificant relationship between performance expectancy and behavioral intention.

The second hypothesis (i.e., H2) was developed to analyze the influence of effort expectancy on behavioral intentions toward learning artificial intelligence in K-12 schools. The findings revealed that alike performance expectancy, effort expectancy does not influence the behavioral intention of students toward learning AI. Therefore, H2 was rejected. The third and fourth hypotheses were designed to investigate the effect of social influence and facilitating conditions on behavioral intention. The results highlighted that both elements of UTAUT 2 do not influence the behavioral intention of students towards learning AI in K-12 schools, thus, H3 and H4 are rejected. These results are supported by García de Blanes Sebastián et al. (2022), but many studies found a significant relationship between social influence and facilitating conditions with behavioral intention such as Yeop et al. (2019) evaluated the moderation of teachers' workload in between implementation of ICT policies and behavioral intention, they found that facilitating conditions and social influence, both significantly influence behavioral intention. Similarly, Md Yunus et al. (2021) focused on the behavioral intention of online learning and found that it is positively influenced by facilitating conditions and social influence. Moreover, there are many studies explaining the significant relationship between social influence and facilitating conditions on behavioral intention, but in the case of current research, the results are different because they emphasize artificial intelligence in K-12 schools. H5 and H6 were developed to investigate the effect of hedonic motivation, and price value respectively on behavioral intention toward learning artificial intelligence in K-12 schools. All these hypotheses are rejected, as there is an insignificant relation between these UTAUT 2 elements and behavioral intention. Further, H7 was developed to determine the influence of habit on behavioral intention toward learning artificial intelligence in K-12 schools. The results revealed that habit is the only factor among UTAUT 2 elements that can significantly influence the behavioral intention toward learning artificial intelligence in K-12 schools. Therefore, H7 was supported.

The second last hypothesis (i.e., H8) was developed to highlight the influence of habit on the actual use of learning artificial intelligence. The results highlighted that the habit of a student could lead to his or her behavioral intention of learning artificial intelligence. Therefore, this hypothesis was accepted, and these findings align with the study by Nikolopoulou et al. (2021) who also claimed a significant relationship between

habit and actual use. The last hypothesis was designed to identify the positive relationship between the behavioral intention of learning artificial intelligence and the actual use of learning AI or AI learning. The results supported the hypothesis by claiming that behavioral intention of learning artificial intelligence in K-12 students can significantly influence their actual use of learning AI or AI learning.

Implications

In the context of education and learning, many studies have used UTAUT 2 theory, and this research has also used this theory to identify the behavioral intention of learning artificial intelligence in K-12 students and the actual use of learning AI or AI learning. Therefore, it has provided several theoretical and practical implications. In terms of theoretical implications, this research has extended the limited understanding of UTAUT 2 theory in the context of learning AI. Moreover, it has used the UTAUT 2 theory model in the context of AI learning. This research is significantly different from prior studies as they either focused on customer adoption of AI (Chu et al., 2022) or emphasized AI adoption by teachers (Alhwaiti, 2023). In the context of practical implications, the findings of this research can act as guidelines for teachers, administrators, principals, or leaders of K-12 schools.

Conclusion

All the elements of UTAUT 2, including performance expectancy, effort expectancy, social influence, facilitating conditions, hedonic motivations, price value, and habit, do not influence behavioral intentions towards learning artificial intelligence in K-12 schools, but only habit can influence the actual learning usage of AI. Moreover, the behavioral intentions toward learning artificial intelligence in K-12 schools can lead to actual learning usage of AI.

Limitations and Recommendation

The study has adopted the UTAUT 2 theory model in the context of AI learning in K-12 schools, but still, it has several limitations that future studies can consider. First, the data were gathered from a limited number of students, and future studies can generalize the results by collecting more from diverse students. Secondly, the study has followed the complete UTAUT 2 theory model except moderation of demographics; thus, future studies can fully follow the model.

References

- Abu Gharrah, A., & Aljaafreh, A. (2021). Why students use social networks for education: Extension of UTAUT2. *Journal of Technology and Science Education*, 11 (1):53–66.
- Alhwaiti, M. (2023). Acceptance of Artificial Intelligence Application in the Post-Covid Era and Its Impact on Faculty Members' Occupational Well-being and Teaching Self Efficacy: A Path Analysis Using the UTAUT 2 Model. *Applied Artificial Intelligence*, 37(1), 2175110. <http://dx.doi.org/10.1080/08839514.2023.2175110>
- Brusilovsky, P., Edwards, S., Kumar, A., Malmi, L., Benotti, L., Buck, D., ... & Wollowski, M. (2014, June). Increasing adoption of smart learning content for computer science education. In *Proceedings of the Working Group Reports of the 2014 on Innovation & Technology in Computer Science Education Conference* (pp. 31-57). <http://dx.doi.org/10.1145/2713609.2713611>
- Chatterjee, S., & Bhattacharjee, K. K. (2020). Adoption of artificial intelligence in higher education: A quantitative analysis using structural equation modelling. *Education and Information Technologies*, 25, 3443-3463. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10639-020-10159-7>
- Chiu, T. K. (2021). A holistic approach to the design of artificial intelligence (AI) education for K-12 schools. *TechTrends*, 65(5), 796-807. <http://dx.doi.org/10.1007/s11528-021-00637-1>

- Chiu, T. K. F., Meng, H., Chai, C. S., King, I., Wong, S., & Yam, Y. (2021). Creation and evaluation of a pre-tertiary Artificial Intelligence (AI) curriculum. *IEEE transactions on Educaiton*.
- Chmielewska, K., & Gilányi, A. (2015, October). Mathability and computer aided mathematical education. In *2015 6th IEEE International Conference on Cognitive Infocommunications (CogInfoCom)* (pp. 473-477). IEEE.
- Chopra, K. (2019). Indian shopper motivation to use artificial intelligence: generating Vroom's expectancy theory of motivation using grounded theory approach. *Int. J. Retail Distribut. Manage.* 47 <http://dx.doi.org/10.1108/IJRDM-11-2018-0251>
- Chu, T. H., Chao, C. M., Liu, H. H., & Chen, D. F. (2022). Developing an Extended Theory of UTAUT 2 Model to Explore Factors Influencing Taiwanese Consumer Adoption of Intelligent Elevators. *SAGE Open*, 12(4), 1-16. <http://dx.doi.org/10.1177/21582440221142209>
- Duarte, P., & Pinho, J. C. (2019). A mixed methods UTAUT2- based approach to assess mobile health adoption. *Journal of Business Research*, 102, 140–150.
- Faqih, K. M., & Jaradat, M. I. R. M. (2021). Integrating TTF and UTAUT2 theories to investigate the adoption of augmented reality technology in education: Perspective from a developing country. *Technology in Society*, 67, 101787. <http://dx.doi.org/10.1016/j.techsoc.2021.101787>
- Fearnley, M. R., & Amora, J. T. (2020). Learning Management System Adoption in Higher Education Using the Extended Technology Acceptance Model. *IAFOR Journal of Education*, 8(2), 89-106. <http://dx.doi.org/10.22492/ije.8.2.05>
- Gansser, O. A., & Reich, C. S. (2021). A new acceptance model for artificial intelligence with extensions to UTAUT2: An empirical study in three segments of application. *Technology in Society*, 65, 101535. <http://dx.doi.org/10.1016/j.techsoc.2021.101535>
- García de Blanes Sebastián, M., Sarmiento Guede, J. R., & Antonovica, A. (2022). Application and extension of the UTAUT2 model for determining behavioral intention factors in use of the artificial intelligence virtual assistants. *Frontiers in Psychology*, 13, 993935. <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2022.993935>
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis: Pearson College division*. Person: London, UK.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2006). *Multivariate data analysis*, Pearson University Press, New Jersey.
- Islam, A. N. (2013). Investigating e-learning system usage outcomes in the university context. *Computers & Education*, 69, 387-399.
- Jacobsen, D. M. (1998). Adoption Patterns of Faculty who Integrate Computer Technology for Teaching and Learning in higher Education.
- Jakkaew, P., & Hemrungrrote, S. (2017, March). The use of UTAUT2 model for understanding student perceptions using Google classroom: A case study of introduction to information technology course. In *2017 international conference on digital arts, media and technology (ICDAMT)* (205-209). IEEE.
- Gray, S. (2020). Artificial Intelligence in Schools: Towards a Democratic Future. *London Review of Education*, 18(2), 163-177. <http://dx.doi.org/10.14324/LRE.18.2.02>
- Lee, S. W., Sung, H. J., & Jeon, H. M. (2019). Determinants of continuous intention on food delivery apps: extending UTAUT2 with information quality. *Sustainability*, 11(11), 3141. <http://dx.doi.org/10.3390/su11113141>
- Livingstone, S., & Bober, M. (2004). Taking up online opportunities? Children's uses of the Internet for education, communication and participation. *E-Learning and Digital Media*, 1(3), 395-419. <http://dx.doi.org/10.2304/elea.2004.1.3.5>
- Madigan, R., Louw, T., Wilbrink, M., Schieben, A., & Merat, N. (2017). What influences the decision to use automated public transport? Using UTAUT to understand public acceptance of automated road transport systems. *Transportation Research PartF*, 55-64. <http://dx.doi.org/10.1016/j.trf.2017.07.007>

- Md Yunus, M., Ang, W. S., & Hashim, H. (2021). Factors affecting teaching English as a Second Language (TESL) postgraduate students' behavioural intention for online learning during the COVID-19 pandemic. *Sustainability*, 13(6), 3524. <http://dx.doi.org/10.3390/su13063524>
- Merhi, M., Hone, K., & Tarhini, A. (2019). A cross-cultural study of the intention to use mobile banking between Lebanese and British consumers: Extending UTAUT2 with security, privacy and trust. *Technology in Society*, 59, 101151. <http://dx.doi.org/10.1016/j.techsoc.2019.101151>
- Mohd Nizar, N. N., Rahmat, M. K., Maaruf, S. Z., & Damio, S. M. (2018). Examining the use behaviour of augmented reality technology through MARLCARDIO: Adapting the UTAUT model.
- Moriuchi, E., Landers, V. M., Colton, D., and Hair, N. (2021). Engagement with chatbots versus augmented reality interactive technology in ecommerce. *Journal of Strategic Marketing*. 29, 375–389. 766 <http://dx.doi.org/10.1080/0965254X.2020.1740766>
- Nikolopoulou, K., Gialamas, V., & Lavidas, K. (2021). Habit, hedonic motivation, performance expectancy and technological pedagogical knowledge affect teachers' intention to use mobile internet. *Computers and Education Open*, 2, 100041. <http://dx.doi.org/10.1016/j.caeo.2021.100041>
- Pedró, F., Subosa, M., Rivas, A., & Valverde, P. (2019). Artificial intelligence in education: Challenges and opportunities for sustainable development. UNESCO.
- Ragheb, M. A., Tantawi, P., Farouk, N., & Hatata, A. (2022). Investigating the acceptance of applying chat-bot (Artificial intelligence) technology among higher education students in Egypt. *International Journal of Higher Education Management*, 8(2). <http://dx.doi.org/10.24052/IJHEM/V08N02/ART-1>
- Ramayah, T. J. F. H., Cheah, J., Chuah, F., Ting, H., & Memon, M. A. (2018). Partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM) using smartPLS 3.0. *An updated guide and practical guide to statistical analysis*.
- Rami´rez-Correa, P., Ronda´n-Catalun˜a, F. J., Arenas-Gaita´n, J., & Marti´n-Velicia, F. (2019). Analysing the acceptance of online games in mobile devices: An application of UTAUT2. *Journal of Retailing and Consumer Services*, 50, 85–93.
- S.A. Brown, V. Venkatesh, Model of adoption of technology in households: a baseline model test and extension incorporating household life cycle, *MIS Q.* 29 (3) (2005) 399, <https://doi.org/10.2307/25148690> .
- Schmitz, A., Di´az-Marti´n, A. M., & Yaguˆe Guille´n, M. J. (2022). Modifying UTAUT2 for a cross-country comparison of telemedicine adoption. *Computers in Human Behavior*, 130, 107183. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2022.107183>
- Sun, S., Lee, P. C., Law, R., & Hyun, S. S. (2020). An investigation of the moderating effects of current job position level and hotel work experience between technology readiness and technology acceptance. *International Journal of Hospitality Management*, 90, 102633. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijhm.2020.102633>
- Sung, Y. T., Chang, K. E., & Liu, T. C. (2016). The effects of integrating mobile devices with teaching and learning on students' learning performance: A meta-analysis and research synthesis. *Computers & Education*, 94, 252-275.
- Taiwo, A. A., & Downe, A. G. (2013). The theory of user acceptance and use of technology (UTAUT): A meta-analytic review of empirical findings. *Journal of Theoretical & Applied Information Technology*, 49(1).
- Venkatesh, V., Thong, J. Y., & Xu, X. (2012). Consumer acceptance and use of information technology: extending the unified theory of acceptance and use of technology. *MIS quarterly*, 157-178. <http://dx.doi.org/10.2307/41410412>
- Wijaya, E. (2023). The Contribution of Leadership and Innovative Work Behavior (IWB) on Performance and Organizational Trust as Mediation Variable: An Empirical Study on MSMEs. *Journal of Industrial Engineering & Management Research*, 4(1), 128-137.
- Yeop, M. A., Yaakob, M. F. M., Wong, K. T., Don, Y., & Zain, F. M. (2019). Implementation of ICT policy (Blended Learning Approach): Investigating factors of behavioural intention and use behaviour. *International Journal of Instruction*, 12(1), 767-782. <http://dx.doi.org/10.29333/iji.2019.12149a>

- Zacharis, G., & Nikolopoulou, K. (2022). Factors predicting University students' behavioral intention to use eLearning platforms in the post-pandemic normal: an UTAUT2 approach with 'Learning Value'. *Education and Information Technologies*, 27(9), 12065-12082. <http://dx.doi.org/10.1007/s10639-022-11116-2>
- Zeithaml, V. A. (1988). Consumer perceptions of price, quality, and value: a means-end model and synthesis of evidence. *Journal of Marketing*, 52(3), 2-22.
- Zhou, M., C. Dzingirai, K. Hove, T. Chitata, and R. Mugandani. 2022. Adoption, use and enhancement of virtual learning during COVID-19. *Education and Information Technologies*, 27 (7):8939–59. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-10985-x>

APPENDIX I

(Questionnaire)

Section I: Demographics

Q1: What is your gender?

- 1- Male
- 2- Female

Q2: What is your level of K-12?

- 1- Primary Education
- 2- Secondary Education
- 3- High School

Q3: What is the type of your school?

- 1- National School
- 2- International School

Section II: Questions about UTAUT II

Variables & Items	5	4	3	2	1
Performance Expectancy					
Adopted					
Source: Marchewka et al. (2007), Venkatesh et al. (2012)					
I find artificial intelligence learning useful in my studies					
Using artificial intelligence learning increases my chances of achieving things that are important to me					
Using artificial intelligence learning helps me accomplish various activities, related to my studies, more quickly					
Using artificial intelligence learning increases my productivity in my studies					
Effort Expectancy					
Adopted					
Source: Venkatesh et al. (2012)					
Learning how to use artificial intelligence is easy for me					
My interaction with artificial intelligence is clear and understandable					
I find artificial intelligence learning easy to use					
It is easy for me to become skilful at learning artificial intelligence					
Social Influence					
Adopted					
Source: Venkatesh et al. (2012)					
People who are important to me think that I should use artificial intelligence (and) in my studies and learn it					

People who influence my behavior think that I should use artificial intelligence in my studies and learn it

People whose opinions I value prefer that I use artificial intelligence (and) in my studies and learn it

Facilitating Conditions

Adopted

Source: Venkatesh et al. (2012)

I have the resources necessary to use artificial intelligence learning

I have the knowledge necessary to use artificial intelligence

I can get help from others when I have difficulties in learning artificial intelligence

Hedonic Motivations

Adopted

Source: Venkatesh et al. (2012)

Using artificial intelligence learning in my studies is fun

Using artificial intelligence learning in my studies is enjoyable

Using artificial intelligence learning in my studies is very entertaining

Price Value (PV)

Adopted

Source: Venkatesh et al. (2012)

Artificial intelligence learning has reasonable price

The cost of the services that I have access to through artificial intelligence is worth their money

At the current price, artificial intelligence learning provides a good value

Habit

Adopted

Source: Venkatesh et al. (2012)

The learning of artificial intelligence has become a habit for me

I am addicted to learn artificial intelligence

I must learn artificial intelligence

artificial intelligence learning has become natural to me

Behavioral Intentions of Learning AI

Adopted

Source: Venkatesh et al. (2012), Maldonado et al. (2011)

I intend to continue artificial intelligence learning in the future, in my studies

I will always try to use artificial intelligence learning in my studies

I plan to continue to use artificial intelligence learning frequently, in my studies

Actual learning usage of AI

Adopted

Source: Chen (2010), Islam (2013)

I regularly use artificial intelligence in my studies and learn it

Artificial intelligence learning is a pleasant experience

I currently learn artificial intelligence as it's a supporting tool in my studies

I spend a lot of time on learning artificial intelligence in my studies

KKU Journal of Educational Sciences

Peer-Reviewed-Journal

Volume Twelve - Issue Two

1446 AH - 2025 AD