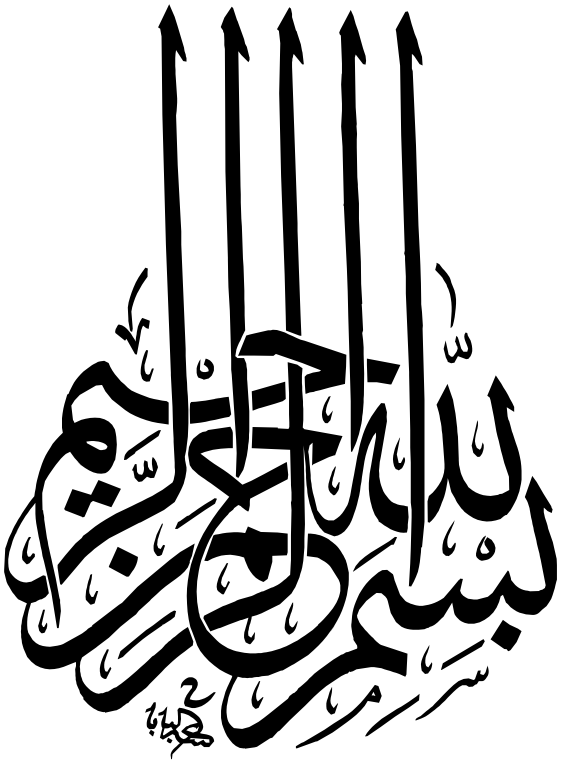
مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية

صادرة عن مركز البحوث التربوية - بكلية التربية

مجلة علمية - دوريّة - محكّمة

عزيزي الباحث .... الترقيم الأصلي لهذا العدد هو (الترقيم القديم : المجلد (30)، العدد (1))، ولغرض توثيق إصدارات المجلة و تمهيدا لإدراجها في قواعد بيانات عالمية، تم إعادة الترقيم بطريقة تسلسلية كما هو ظاهرعلى غلاف المجلة الخارجي. في حال رغبتكم الحصول على أي مستند رسمي لإثبات ذلك، ويمكنكم التواصل مع هيئة التحرير على إيميل المجلة

jes@kku.edu.sa


بسم الله الرحمن الرحيم

الرقم المعياري الدولي
(ISSN) 6654-1658
رقم الإيداع
1435/1996

المشرف العام

معالي مدير جامعة الملك خالد

أ.د. فالح بن رجاء اللّه منيع السلمي

نائب المشرف العام

سعادة وكيل الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي

أ.د. سعد بن عبد الرحمن العمري

رئيس هيئة التحرير

د. محمد بن يحيى أحمد صفحي

الهيئة الاستشارية للمجلة

أ.د / عبد الرحمن بن عبدالله المالكي	جامعة أُم القرى
أ.د / بدر بن عبد الله الصالح	جامعة الملك سعود
أ.د / حامد بن سالم الحربي	جامعة أم القرى
أ.د / خالد محمد يوسف التويم	جامعة أم القرى
أ.د / سعيد بن علي آل مانع	جامعة الملك خالد
أ.د / صالح بن يحيى الزهراني	جامعة جدة
أ.د / عامر بن عبد الله الشهراني	جامعة الملك خالد
أ.د / السعيد محمود عثمان	جامعة الأزهر
أ.د / عبد السلام مصطفي عبد السلام	جامعة المنصورة
أ.د / علي بن إبراهيم الزهراني	الجامعة الإسلامية في المدينة المنورة
أ.د / علي بن ناصر شتوي آل زاهر	جامعة الملك خالد
أ.د / قاسم بن عائل الحربي	جامعة جازان
أ.د / محمد السيد عبد الرحمن	جامعة الزقازيق

رئيس هيئة التحرير

د. محمـــد بـــن يحيـى أحمـــد صـــفحي

أعضاء هيئة التحرير

أ.د. أحمـــــد صـــــادق عبـــــد المجيـــــد

أ. د. حمـزة عبـد الحكـم محمـد الرياشـي

أ.د. الســـيد الســـيد محمـــود البحيـــري

أ.د. الســـــيد عبـــــد الـــــدايم ســـــكران

أ.د. منصـــور بـــن عـــوض القحطـــاني

د. أحمـــــد علـــــي طلـــــب محمـــــود

المراجعة اللغوية

د. محمـــــود الســـــيد عبـــــد الكـــــريم

التعريف بالمجلة:

تصدر جامعة الملك خالد مجلة علمية محكمة باسم: "مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية"؛ وهي مجلة تهدف إلى إتاحة الفرصة لأعضاء هيئة التدريس والباحثين من داخل المملكة أو خارجها لنشر أبحاثهم العلمية الأصيلة المكتوبة بإحدى اللغتين العربية أو الإنجليزية في العلوم التربوية، التي لم يسبق نشرها، وتم الالتزام فيها بأخلاق البحث العلمي والمنهجية العلمية المتعارف عليها.

وتشمل المجلة عدة أبواب،منها: البحوث العلمية، والتقارير الخاصة بالمؤتمرات والندوات وحلقات النقاش في التربية عمومًا، وملخصات الرسائل الجامعية المتميزة التي تمت مناقشتها وإجازتها، وتم التوصية بنشرها، وملخصات الكتب.

رؤية المجلة:

الريادة في نشر البحوث العلمية المحكَّمة في العلوم التربوية، والسعي للتصنيف ضمن أشهر قواعد النشر العالمية.

رسالة المجلة:

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

أهداف المجلة:

تهدف المجلة إلى أن:

1) تصبح ذات ريادة وتصنيف متميز ومعامل تأثير عالٍ محليًا وإقليميًا وعالميًا.
2) تكون مرجعًا علميًا للباحثين في العلوم التربوية.
3) تلبي حاجة الباحثين محليًا، وإقليميًا، وعالميًا في نشر البحوث في العلوم التربوية باللغتين العربية والإنجليزية.
4) تسهم في نشر البحوث التربوية ذات الأصالة التي تساعد في تطوير المجتمع وتقدمه.

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

أولًا: 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 محليًا أو عربيًا أو عالميًا.
3. أن يقع البحث ضمن أحد مجالات العلوم التربوية.
4. أن يلتزم الباحث في بحثه بأخلاق البحث العلمي، وحقوق الملكية الفكرية، وبالشروط 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 بدلًا من ذلك.
6. الآراء الواردة في البحوث المنشورة تعبر عن وجهة نظر الباحثين فقط، ولا تعبر بالضرورة عن رأي المجلة.
7. ينظم البحث وفق التالي:

أ) البحوث التطبيقية:

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

ب) البحوث النظرية:

يورد الباحث أو الباحثون مقدمةً يمهد فيها للفكرة المركزية التي يناقشها البحث، مبينًا فيها: أدبيات البحث، وأهميته، وإضافته العلمية إلى مجاله. ثم يعرض منهجية بحثه، ومن ثم يُقَسَّم البحث إلى أقسام على درجة من الترابط فيما بينها، بحيث يعرض في كل منها فكرة محددة تكوِّن جزءًا من الفكرة المركزية للبحث. ثم يختم البحث بخلاصة شاملة متضمنةً أهم النتائج التي خلص إليها البحث.

ج) في كلا النوعين من البحوث :

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

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

2. يلتزم الباحث بترجمة أو رومنة[1] (Romanization / Transliteration) توثيق المقالات المنشورة في الدوريات العربية الواردة في قائمة المراجع العربية (مع الإبقاء عليها في قائمة المراجع العربية)، وفقًا للنظام التالي:

أ) 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.

ب) 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.

ج) توضع قائمة بالمراجع العربية بعد المتن مباشرةً، مرتبة هجائيًا حسب الاسم الأخير للمؤلف الأول، وفقاً لأسلوب التوثيق المعتمد في المجلة.

د) يلي قائمة المراجع العربية، قائمة المراجع الإنجليزية، متضمنةً المراجع العربية التي تم ترجمتها، أو رومنتها، وفق ترتيبها الهجائي (باللغة الإنجليزية) حسب الاسم الأخير للمؤلف الأول، وفقاً لأسلوب التوثيق المعتمد في المجلة.

وفيما يلي مثال على رومنة بيانات المراجع العربية:

الجبر، سليمان. (1991م). تقويم طرق تدريس الجغرافيا ومدى اختلافها باختلاف خبرات المدرسين وجنسياتهم وتخصصاتهم في المرحلة المتوسطة بالمملكة 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 teachingconcerning 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.

[1] (يقصد بالرومنة: النقل الصوتي للحروف غير اللاتينية إلى حروف لاتينية، تمكّن قراء اللغة الإنجليزية من قراءتها، أي: تحويل منطوق الحروف العربية إلى حروف تنطق بالإنجليزية).

ثانياً: تعليمات النشر في المجلة:

- يلزم تنسيق البحث تبعًا لما يلي:

1. **لا يتجاوز البحث المقدَّم 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، و أن يكتب كلٌ منهما في صفحة مستقلة، متبوعًا 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 (16)، وللكتابة باللغة الإنجليزية (Times New Roman) بحجم (12)، وتكون العناوين الرئيسية في اللغتين بولد (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 (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 ومراجعه.**
8. **توضع قائمة بالمراجع العربية بعد المتن مباشرة، مرتبة هجائيًا حسب الاسم الأخير للمؤلف الأول، يليها مباشرة قائمة المراجع الأجنبية، وذلك وفقًا لأسلوب التوثيق المتبع في المجلة.**

ثالثاً: حقوق المجلة وحقوق الباحث أو الباحثين:

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 منفذٍ آخر ورقيًا أم إلكترونيا، دون الحصول على إذن كتابي من رئيس هيئة التحرير.**
3. **لا يحق للباحث/ الباحثين التقدم بطلب لسحب البحث بعد إبلاغه/ إبلاغهم بوصول البحث إلى المجلة.**
4. **لهيئة التحرير الحق في ترتيب البحوث المقدمة عند النشر لاعتبارات فنية.**

5. **لهيئة 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 أيضًا لمستلة البحث.**

رابعاً: إجراءات النشر في المجلة:

1. **إرسال البحث إلكترونيًا بصيغة (word) وبصيغة (PDF) طبقًا للشروط والقواعد والتعليمات الخاصة بالمجلة والمذكورة أعلاه، ويرفق مع البحث سيرة ذاتية للباحث/ الباحثين؛ إن كانت مراسلته/ مراسلتهم المجلة هي الأولى لهم.**
2. **إرسال البحث إلكترونيا من خلال موقع المجلة الإلكتروني** http://www.jes.kku.edu.sa **، أو عبر البريد الإلكتروني للمجلة** jes@kku.edu.sa.
3. **أن يوقع الباحث/الباحثون إقرارًا يفيد أن البحث لم يسبق نشره، وأنه غير مقدم ولن يقدم للنشر في جهة أخرى حتى تنتهي إجراءات تحكيمه ونشره في المجلة، أو رفضه، وأنه غير مستل من أية دراسة أيًا 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 محكمِّين 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 إلكترونيًا على موقع المجلة.**

المراسلات

مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية

رئيس هيئة التحرير

جامعة الملك خالد ـ المملكة العربية السعودية ـ أبها

الموقع الإلكتروني : www.jes.kku.edu.sa

البريد الإلكتروني :jes@kku.edu.sa

قائمة المحتويات

اسم الباحث	عنوان البحث	رقم الصفحة
د. نوال علي ماضي الربيعان	توجهات أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن نحو تطبيق برنامج مُعَلِّمَة الصفوف الأولية	32_ 2
د. عمر علوان عقيل	مشكلات أداء الواجبات المنزلية للطلاب ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي الصف والوالدين بالمملكة العربية السعودية "دراسة كمية كيفية"	52–33
أ.د. سلطان سعيد المخلافي د. مفرح بن سعيد آل كردم	قياس جودة الخدمات التي تقدمها جامعة الملك خالد باستخدام مقياس الفجوة بين الإدراكات والتوقعات SERVQUAL من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعة	84–53
أ. أحمد مفرح محمد آل عواض	التنبؤ بالكفاءة المهنية من خلال علاقتها بالخصائص الشخصية والذكاء الروحي لدى الأَخِصَّائيين النفسيين	119–85
د. عبد الله بن علي آل كاسي	تقييم ممارسات التقويم القائم على المعايير لدى أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر طلاب برامج ماجستير ودكتوراه المناهج وطرق تدريس العلوم بكليات التربية	151–120
د. علي بن فهد الدخيل د. عوض الله محمد أبو القاسم	فعالية برنامج تدريبي لتنمية بعض المهارات الاجتماعية للتلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة	181–152
د. حمزه محمد حسن العوامره	وحدة مُطوَّرَة في الهندسة قائمة على التصميم الشامل للتعلم عبر نظم إدارة التعلم الإلكتروني وأثرها في التفكير الهندسي لدى الطلاب ذوي صعوبات تعلم الرياضيات	211–182
د. عثمان بن علي القحطاني	فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على التواصل الرياضي في تنمية بعض مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طلاب المرحلة الابتدائية	233–212
د. بدرية سعد آل بوحاصل	فاعلية برنامج مقترح قائم على معايير التعلم المبكر النمائية المرتبطة بتعلم العلوم لتنمية مهارات حل المشكلات لدى أطفال الروضة بمنطقة عسير	263–237
د. محمد بن جابر عسيري	أثر التفاعل بين استراتجية التعلم المقلوب القائم على الفيديو التشاركي وأساليب التعلم (العميق، السطحي، والاستراتيجي) في تحصيل قواعد اللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف الثالث الثانوي	297–264

كلمة رئيس هيئة التحرير

بسم الله، والصلاة والسلام على رسولِ الله، وعلى آلهِ وصحبهِ ومنْ والاه، وبعد:

فيسرُّ هيئةُ تحرير مجلة العلوم التربوية بجامعة الملك خالد أن تضعَ بين أيدي قرائِها العددَ الأول من المجلد (30)، يناير (2019م) الموافق جمادى الأول (1440هـ). وقد تضمَّن هذا العددُ عشرةَ بحوثٍ منوَّعة من ناحية الموضوعات والتخصصات التربوية. فقد تضمَّن العددُ أربعةَ بحوثٍ في مجال طرق التدريس، تناولَ أولُها توجهاتِ أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن نحو تطبيق برنامج معلمة الصفوف الأولية، واستعرض الثاني تقييمَ ممارسات التقويم القائم على المعايير لدى أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر طلاب برامج ماجستير ودكتوراه المناهج وطرق تدريس العلوم بكليات التربية، وبحَثَ الثالثُ فاعليةَ برنامج مقترح قائم على معايير التعلم المبكِّر النمائية المرتبطة بتعلم العلوم لتنمية مهارات حل المشكلات لدى أطفال الروضة، أمَّا الأخير فقد درسَ فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على التواصل الرياضي في تنمية بعض مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طلاب المرحلة الابتدائية. كما تضمَّن العددُ ثلاثةَ بحوثٍ في مجالِ التربيةِ الخاصة، تناولَ البحثُ الأولُ موضوعَ فاعلية برنامج تدريبي لتنمية المهارات الاجتماعية للتلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، وبحثَ الأخرُ مشكلات أداء الواجبات المنزلية للطلاب ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي الصف والوالدين، ودرس الثالثُ أثرَ وحدةٍ مطوَّرة في الهندسة قائمة على التصميم الشامل للتعلم عبر نظم إدارة التعلم الإلكتروني على التفكير الهندسي لدى الطلاب ذوي صعوبات تعلم الرياضيات. كما تضمَّن العددُ بحثًا في مجال الإدارة والإشراف التربوي قاسَ جودةَ الخدماتِ التي تقدمها جامعةُ الملك خالد باستخدام مقياس الفجوة بين الإدراكات والتوقعات SERVQUAL من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعة. وتضمَّن العددُ بحثًا في مجال وسائل وتكنولوجيا التعليم قاسَ أثرَ التفاعل بين التعلم المقلوب القائم على الفيديو التشاركي وأساليب التعلم في تحصيل طالبات الصف الثالث الثانوي لقواعد اللغة الإنجليزية. وتضمَّن العددُ أخيرًا بحثًا في مجال علم النفس درس التنبؤ بالكفاءة المهنية من خلال علاقتها بالخصائص الشخصية والذكاء الروحي لدى الأخصَّائيين النفسيين.

وكلنا أملٌ في هيئةِ تحرير "مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية" أن يلقى قراءُ المجلةِ في هذه البحوثِ متعةً وفائدة، وأن تُشكِّلَ مراجعَ علميةً مهمة للباحثين في مجال التربية.

وتحرصُ هيئةُ التحرير على أن تكونَ المجلةُ رائدةً في مجالها على المستوى المحلي والإقليمي، ومتنوعةً في موضوعاتها، ومُميَّزةً في طرحِها وفق أدق المعايير العلمية والتصنيفات العالمية. وتودُّ هيئةُ تحريرِ المجلة من قرائها والباحثين أن يتفاعلوا معها من خلال موقِعها على شبكة الإنترنت وبريدها الإلكتروني، وذلك بإبداء ملاحظاتهم وإرسال مقترحاتهم التي يرون فيها إسهامًا يمكن من خلاله تطويرُ المجلة والارتقاءُ بها.

وختامًا، أشكرُ جميعَ الباحثين والأساتذةَ المحكِّمين الذين أثْروا بطرحهم العلمي المتنوع مستوى البحوث في المجلة، كما أشكر زملائي أعضاءَ هيئة التحرير الذين كان لهم عظيمُ الأثرِ في إنجازِ هذا العدد، وصلَّى الله وسلم على سيدنا محمدٍ، والحمدُ لله رب العالمين

رئيس هيئة التحرير

د. محمد بن يحيى أحمد صفحي

توجهات أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن نحو تطبيق برنامج مُعَلِّمَة الصفوف الأولية

د. نوال بنت علي بن ماضي الربيعان
أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم المشارك
بكليَّة التربية - جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن

توجهات أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن نحو تطبيق برنامج مُعَلِّمَة الصفوف الأولية

المُلخص:

استهدفَ البحثُ الحالي التعرف إلى توجهات أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن نحو تطبيق برنامج معلمة الصفوف الأولية، وقد اتَّبع البحثُ المنهجَ الوصفي المسحي، وتكونت عينة البحث من (63) عضو هيئة تدريس،في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي (1438 /2017.) واستخدمت الاستبانة أداةً للبحث، وقد أظهرت نتائج البحث ما يلي:ملائمة برنامج معلمة الصفوف الأولية بدرجة محايدة؛ حيث بلغ المتوسط العام للمحور (3,29)، وهناك إيجابيتان مهمتان للبرنامج تمثَّلتا في أن محتوى الإعداد في البرنامج يحقق النمو في جوانب الخبرة الميدانية وفي الجوانب التربوية بصفةٍ عامة، كما أن هناك ثلاث سلبيات على الأقل للبرنامج الحالي تمثَّلت في قصور البرنامج عن تخريج معلمات صفوف أولية ذوات كفاءة عالية، وعدم كفاية محتوى الإعداد في البرنامج للجوانب التخصصية الأكاديمية لمعلمة الصف، وصعوبة الحفاظ على الفلسفة التربوية للبرنامج عند مواءمته للبيئة والنظام التعليمي السائد في المدارس الابتدائية حاليًا، وموافقة عينة البحث على المبررات التي تدعو للاستمرار بتطبيق برنامج متخصص لإعداد معلمة الصفوف الأولية، حيث بلغ المتوسط العام للمحور (4,17)، وكان من بين أهم المبررات التي تدعو لضرورة تطبيق برنامج متخصص لإعداد معلمي الصفوف الأولية الطبيعة النمائية الخاصة لصفوف المرحلة الأولية بالإضافة إلى الموافقة على الإجراءات الضرورية المقترحة لتحقيق البرنامج لأهدافه، حيث بلغ المتوسط العام للمحور (4,45) . ومن بينها ضرورة بناء برنامج جديد لإعداد معلمة الصفوف الأولية من قِبَل فرق محلية، مع جعل البرنامج الحالي أحد المصادر التي يستفاد منها في التطوير.

الكلمات المفتاحية : توجهات – أعضاء هيئة التدريس – برنامج معلمة الصفوف الأولية.

The Trends of Faculty Members at the College of Education at Princess Nourah Bint Abdulrahman University towards the Implementation of Elementary Female Teacher Program

Abstract

This study aimed at identifying the trends of faculty members at the College of Education at Princess Nourah Bint Abdulrahman University towards the implementation of elementary female teacher program. A descriptive survey method was utilized. The study sample consisted of (63) faculty members, and was conducted during the second semester of the academic year 1438/ 2017. Results revealed that the program of the primary grade teacher corresponds to a neutral degree, where the average of the axis was (3.29). There were two important advantages of the program : the content of the preparation in the program would achieve growth in aspects of field experience and educational aspects in general. There were also three negative points for the current program: It failed to graduate primary teachers with high efficiency, the insufficiency of content preparation of the program in terms of the specialized academic aspects of the teacher, the difficulty of maintaining the educational philosophy of the program during its adaptation to the predominant education system at the current elementary schools. The study sample agreed to the justifications that lead to implementing a specialized program for elementary grades. The mean score of this axis was (4.17). One of the most important reasons for the need to implement a specialized program to prepare teachers of the primary grades was the special developmental nature of the primary grades, as well as the approval of the necessary procedures proposed to achieve the program for its objectives. The general mean of this axis was (4,45) ; including the need to construct a new program to prepare the primary grade teacher by local teams, making the current program one of the sources for development.

Keywords: Trends, faulty members, elementary female teacher program

مقدِّمة البحث:

من المسلَّم به أن أهداف خُطط برامج إعداد المعلِّم بصفةٍ عامة، ينبغي أن تنبثق من المعايير الخاصَّة بمعلِّمي التخصُّص في المرحلة العمريَّة، وكذلك من أهداف النظام التعليمي كله، الذي يعكس خصائص المجتمع الذي ينتمي إليه البرنامج ونمطه الثقافي؛ لذا فإن وجود ملامح مشتركة بين خُطط برامج إعداد المعلِّم ضمن المؤسسات التربويَّة التي تنبثق من الفلسفة نفسها، أو النظام التعليمي نفسه، يعدُّ أمرًا طبيعيًا ومتوقعًا، بل وملحًّا، ومما لا شك فيه أيضًا أن قيامَ الجامعات ومؤسسات إعداد المعلِّم باقتراح خططها الدراسيَّة وتحديد نوعيَّة مخرجات البرامج، يتطلب تكاملًا وتنسيقًا فيما بينها وبين وزارة التعليم والمؤسسات المعنيَّة الأخرى، الأمر الذي يؤكد أهميَّة وجود إطار وطني ثابت لبرامج إعداد المعلِّم، تتفق عليه جميع الجامعات والمؤسسات المعنيَّة بإعداد المعلِّم، وهو ما تسعى إليه وزارة التعليم في المملكة العربيَّة السعوديَّة ضمن خطتها في التحول الوطني(2020).

ويحظى التعليم الأساسي باهتمام القائمين على النظم التربويَّة على الصعيدين العالمي والمحلي، إذ تُمثِّل المرحلة الأساسيَّة الأولى القاعدة التي تقوم عليها مراحل التعليم اللاحقة، ويعدُّ المعلِّم العمود الفقري للعمليَّة التعليميَّة التعلُّميَّة في جميع مراحل التعليم، وفي الصفوف الأولى من مرحلة التعليم الأساسي على وجه الخصوص، فهو المسؤول الأول عن تنفيذ المنهج، وجعل الصف مناخًا صالحًا للإبداع والتميز، وهو القادر على استنهاض قدرات المتعلِّمين نحو الريادة في مختلف مجالات العلم، فضلًا عن كونه المثل الأعلى لطلابه، ولتحقيق دورٍ فاعلٍ ومميز للمعلِّم في الصفوف الأولى؛ فإن ذلك يتطلب إعداده إعدادًا مميزًا قبل الخدمة، وعلى الجامعات ومؤسسات إعداد المعلِّمين أن تُقَوِّم سياساتها وبرامجها وتُعَدِّلها لتواكب التغيرات ومستجدات العصر (العمري ونوافله والعمري، 2017).

ويشيرُ الأدبُ التربوي إلى عديدٍ من الانتقادات وجوانب القصور الموجَّهة لبرامج إعداد المعلِّم بصفةٍ عامة، وبرامج إعداد معلِّم الصف بصفةٍ خاصة في الوطن العربي، منها: تعدُّد جهات إعدادها من وزارات التربية والجامعات والمعاهد، وغياب أو عدم وضوح أهداف برامج إعداد المعلِّم وتدريبه، والتفاوت في التركيز على مستوى المكونات الأساسيَّة لبرامج إعداد المعلِّم وتدريبه (ثقافة عامة، وثقافة متخصصة، وثقافة مسلكيَّة)، وعدم التوازن في التركيز على الجوانب المعرفيَّة والنظريَّة والأدائيَّة والتطبيقيَّة، وانخفاض مستوى الأداء المهني للطلاب المعلِّمين طبقًا لمعايير الأداء في المجالات المختلفة، ووجود قصورٍ في نوع المتخرجين المطلوبين لتحديات عالم العمل المهني التدريسي، وفي الإعداد الأكاديمي للطالب المعلِّم؛ مما يؤكد ضرورة سعي كليات التربية إلى تطوير برامجها، ورفع كفاءتها، وتحسين مخرجاتها، ومعالجة نقاط الضعف التي تواجهها في إطار تحقيق متطلبات التنمية المستدامة (الغامدي، 2009؛ العمري ونوافله والعمري، 2017).

ونظرًا لأهميَّة المرحلة التي يُدَرِّس بها معلِّمو الصفوف الثلاثة الأولى (معلِّم الصف) وحساسيَّتها، فإن من المهم أن تُعطى هذه الفئة من المعلِّمين عنايةً خاصة خلال برامج إعدادهم الأولى؛ نظرًا لاهتمام تلك البرامج بإعداد معلِّمين مؤهلين لتعليم الطلبة جميع المواد الدراسيَّة الأساسيَّة، خلافًا لبرامج إعداد معلِّمي المراحل الدراسيَّة الأخرى، وتتوفر برامج بكالوريوس معلِّم الصف في عددٍ محدودٍ من كليات التربية في الجامعات السعوديَّة، منها: جامعة الأميرة نورة، وجامعة عبد الرحمن بن فيصل في الدمام، وجامعة حائل، وفي جامعة الملك خالد يتم تقديم برنامج بكالوريوس في التعليم الابتدائي بصفةٍ عامة، وتعد جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن من أوائل الجامعات السعوديَّة التي تبنت هذا النوع من البرامج، سعيًا منها نحو تحقيق الريادة في إعداد معلِّمات مِهَنيَّات ومتميزات للصفوف الأوليَّة، وخصيصًا من المرحلة الابتدائيَّة، وفقًا لأفضل الممارسات في مجال إعداد معلِّمة الصفِّ، منذ تمَّ تطبيق البرنامج في العام الجامعي (1430/ 1431)، وهو أول برنامج لإعداد معلِّم الصف على مستوى كليات التربية بجامعات المملكة العربيَّة السعوديَّة، كما يُصنَّف برنامج معلِّمة

الصفوف الأوليَّة في جامعة الأميرة نورة ضمن برامج الطفولة المبكرة- وليس التعليم الابتدائي- التي تقدِّم مقررات مكثفة في الجانبين التربوي والنفسي؛ كون مرحلة الطفولة من المهد إلى عمر ثماني السنوات، وهذا ما أُشير إليه تحديدًا في إطار البرنامج؛ إذ تم إعداده في ضوء معايير الطفولة المبكرة (وكالة الجامعة للشؤون التعليميَّة، 1433هـ ؛ الحريشي والمزروع والراجح والثنيان والشنقيطي، 1438).

والجدير بالذكر أن جميع الجامعات السعوديَّة، قد أُلزِمت بإيقاف مشروعات تطوير أو استحداث برامج البكالوريوس في مجال التربية لإعداد المعلِّم قبل الخدمة؛ بناءً على القرار الوزاري رقم (35618) وتاريخ(1438/2/9)، لحين انتهاء لجنة تطوير برامج إعداد المعلِّم في الجامعات من أعمالها، وقد تضمَّن القرار إيقاف القبول بجميع برامج البكالوريوس القائمة، ومن ضمن تلك التخصصات تخصص الصفوف الأوليَّة / معلِّم/ة الصف (جريدة الرياض،2017).

ومما تجدر الإشارة إليه أيضًا أن هناك جهودًا محليَّة نحو صياغة مرحلة الروضة والصفوف الأوليَّة، بوصفهما مرحلة واحدة تشترك وتنسجم وتتقارب في خصائصها واحتياجاتها وأهميتها، ضمن خطة تربويَّة مدروسة ومتدرجة ومحكمة المخرجات، حيث تعد هذه المرحلة متجانسة، وخصائصها النمائيَّة شديدة التقارب، وبناءً على هذا المبدأ التربوي أُصدر قرار وزاري آخر بتشكيل لجنة لدراسة دمج رياض الأطفال في الصفين الأول والثاني الابتدائيين، مع إسناد تدريسهما للمعلِّمات، ويأتي هذا القرار رغبةً في تطوير مرحلة الطفولة المبكرة والارتقاء بمستوى أدائها (صحيفة عاجل الإلكترونيَّة، 2017).

وتعد هذه الخطوة التطويريَّة معمولًا بها أيضًا في برامج تطوير التعليم ومشاريعه في بعض الدول العربيَّة الشقيقة، مثل برنامج "بواكير" للطفولة في الأردن، وهو النموذج الأول عربيًا الذي أعاد صياغة مرحلتي الروضة والصفوف الأوليَّة في مرحلةٍ واحدة، ومشروع "معًا من أجل الطفولة المبكرة" في الإمارات العربيَّة المتحدة، الذي يستهدف بناءَ نظامٍ متكاملٍ بإطارٍ تشريعي يتضمن قوانين الطفولة المبكرة ومعايير الحضانات، بجانب العمل على التطوير المتدرج لمنهج رياض الأطفال، ليكون متكاملًا مع منهج الحضانات، ومنهجي الصف الأول والثاني الابتدائيين، للتأكيد على المهارات التي يحتاج إليها الأطفال في المستقبل (بواكير، 2018؛ الاتحاد، 2018).

كما تشهد وزارة التعليم في المملكة العربيَّة السعوديَّة تطورات أخرى ملموسة في هذا الجانب أيضًا، وذلك من خلال تدشين برنامج (كنف) لمنح التراخيص لمباني الطفولة المبكرة، باعتبارها خطوة أولى نحو ضمان التوسع في مجال برامج تعليم الطفولة المبكرة في ضوء رؤية المملكة (2030)، بالإضافة إلى صدور النسخة التجريبيَّة لمعايير معلِّمي الصفوف الأوليَّة في المملكة العربيَّة السعوديَّة، التي تناولت المعايير التخصصيَّة فيها المعارف والمهارات المرتبطة بالتخصص، وما يتصل بها من ممارسات تدريسيَّة فاعلة، تشمل طرق التدريس الخاصة، والتحلي بالسمات والقيم المتوقعة من المعلِّم المتخصص، حيث يتوقع في ضوء هذه المعايير من معلِّم هذه الصفوف أن يلم بجميع المحتويات المعرفيَّة المرتبطة بتدريس طلاب هذه الصفوف، في مقررات (العلوم الشرعيَّة، واللغة العربيَّة، والرياضيات، والعلوم)، والمفاهيم الرئيسة لكل فرع من فروعها، كما أنه مطالب بمعرفة خصائص النمو للطلاب، وإستراتيجيات التدريس التي تتناسب مع طلاب الصفوف الأوليَّة، وتجهيز بيئة آمنة وصحيَّة للطلاب، كما أن على معلِّم الصفوف الأوليَّة أن يُشركَ الأسرة والمجتمع لدعم عمليَّة تعلُّم الطلاب، وذلك باستخدام التقنيات التي تتعلق بالتخصص (وزارة التعليم، 2018 ؛ المركز الوطني للقياس، 2018).

والجدير بالذكر أن فلسفة تنفيذ برنامج بكالوريوس يؤهِّل لتخصص (معلِّم الصف)، تم الأخذ بها في ثلاثة برامج لإعداد المعلِّم في كليات التربية في المملكة العربيَّة السعوديَّة، وذلك قبل إقرار المشروعات التطويريَّة الأخيرة للتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة، والتي تنتمي لها مرحلة الصفوف الأوليَّة من التعليم الإبتدائي،كما تُنَفَّذ هذه البرامج في بعض دول الخليج

العربي، مثل كليَّة التربية بجامعة زايد في الإمارات العربيَّة المتحدة، مع وجود تفاوت في بنية هذه البرامج وخططها الدراسيَّة، عن تلك المعمول بها في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن.

وبناءً على ما سبق؛ ونظرًا لأهميَّة الأخذ ببرنامج متخصص لإعداد معلِّمي مرحلة الصفوف الأوليَّة باعتبارها امتدادًا لمرحلة رياض الأطفال، في ظلِّ معطيات التطوير الأخيرة التي تشهدها وزارة التعليم في المملكة العربيَّة السعوديَّة، في مجال تعليم الطفولة المبكرة، تتضح أهميَّة الوقوف على تجربة برنامج معلِّمة الصفوف الأوليَّة بكليَّة التربية في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن؛ بحكم أنه من أوائل البرامج التي تم تنفيذها؛ وذلك من أجل أخذ نتائج تلك التجربة في الاعتبار عند الشروع في أيَّة مشاريع تطويريَّة في هذا الجانب، وهو ما تسعى إليه أهداف الدِّراسَة الحاليَّة.

مشكلة البحث:

تسعى جامعةُ الأميرة نورة بنت عبد الرحمن بخطىً حثيثة إلى توفير برامج أكاديميَّة ذات جودة عالية، تمنح للمتخرجات فيها درجات علميَّة معترفًا بها محليًّا وعالميًّا، وقد كان إعداد معلِّمات المرحلة الابتدائيَّة في المملكة العربيَّة السعوديَّة يتم في معاهد المعلِّمات المتوسطة والثانويَّة، ومع تطور النظام التعليمي أصبح هذا النظام غير ملائم، ليتم تطويره إلى نظام الدِّراسَة بأربع سنوات دراسيَّة في كليات التربية للبنات، لإعداد معلِّمات المرحلة الابتدائيَّة، وفي عام (1429) تمَّت الموافقة على إعادة هيكلة كليات التربية للبنات، لتصبح كليَّة التربية– الأقسام الأدبيَّة سابقًا – فقط، كليَّة متخصصة في العلوم التربويَّة والنفسيَّة في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، وتضم سبعة أقسام، هي: "المناهج وطرق التدريس، وعلم النفس، والتربية الخاصة، وتقنيات التعليم، والإدارة والتخطيط التربوي، وأصول التربية، والطفولة المبكرة"، ومن ضمن البرامج المقدَّمة في كليَّة التربية بالجامعة، برنامج إعداد معلِّم الصفوف الأوليَّة، تحت مظلة قسم المناهج وطرق التدريس، الذي يعد أول برنامج (معلِّم صف) في كليات التربية في جامعات المملكة العربيَّة السعوديَّة، وقد تم تخريج أول دفعة من طالباته في العام (1433 / 1434)، واستمر البرنامج في تخريج دفعاته عامًا تلو عامٍ، ومن المتوقع أن يتم تخريج آخر دفعة من خريجات هذا البرنامج في نهاية عام (1439). (سلامة، 2015؛ الحريشي وآخرون، 1438).

وقد كشفت بعض الدِّراسَات التقويميَّة للبرنامج، ومنها دراسة الشنقيطي والعتيبي (2014)، عن وجود مشكلاتٍ تتعلق بخطة برنامج معلِّمة الصفوف الأوليَّة، ومن أبرز تلك المشكلات: تدني شروط القبول في البرنامج، وضعف توصيف المقررات، متمثلًا في تكرار الأهداف في المقررات النظريَّة، ومقررات الخبرة الميدانيَّة، والتشابه في محتوى بعضها، والافتقار لوجود مقررات (مواد) تخصصيَّة مهمَّة لتأهيل معلِّمة الصفوف الأوليَّة، مثل مقررات اللغة العربيَّة والمواد الشرعيَّة، كما أن محتوى البرنامج لا يتوافق مع طبيعة المناهج الدراسيَّة التي تدرسها الطالبات في المدارس حاليًا، ومن ذلك وجود مقرر إستراتيجيات تدريس العلوم الاجتماعيَّة في خطة البرنامج.

فضلًا عمّا أشار إليه تقرير عن دراسة واقع تنفيذ البرنامج، من وجود عديدٍ من الثغرات في أثناء تنفيذ خطة البرنامج، ومنها: عدم وضوح الفلسفة والأسس التي بني عليها البرنامج، حيث إن البرنامج لم يعدَّ من قِبَل فريق محلي، بل أُعِدَّ من قِبَل فريق عالمي، بالإضافة إلى وجود خللٍ وقصورٍ في تنفيذ مقررات البرنامج، والاستفادة منها في تجويد نواتج التعلُّم المرجوة (الحريشي وآخرون، 1438).

كما أشارت دراسة الغامدي والعتيبي (2016) إلى انخفاض تحقيق المواصفات الشخصيَّة والتربويَّة والمهنيَّة لدى المتخرجات في البرنامج، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، التي أوصت في ضوئها بمراجعة الخطة الدراسيَّة والممارسات التدريسيَّة الخاصة بالبرنامج، وتطويرها في ضوء مواصفات معلِّمة مدرسة المستقبل.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج عددٍ من الدِّراسَات التقويميَّة، لواقع برامج إعداد المعلِّمين للمرحلة الابتدائيَّة بكليات التربية بالجامعات السعوديَّة، ومنها دراسات طبيقي (1432)، والغامدي (2009)، والقحطاني (2014)، والمجادعة (2014)، والسعدوي (2014)، في وجود عددٍ من أوجه القصور في تلك البرامج، من بينها: عدم مسايرتها للمستجدات العلميَّة، وعدم وفائها باحتياجات الطلاب المعلِّمين، وعدم تنوُّع طرائقها التدريسيَّة بما يتناسب مع طبيعة المقررات، وخصائص الطلاب، وعدم وجود معايير مهنيَّة واضحة لانتقاء معلِّمي المرحلة الابتدائيَّة؛ مما ترتب عليه آثار سلبيَّة متعددة، أدت إلى انخفاض مستوى الكفاية الخارجيَّة للمعلِّمين المتخرجين من تلك البرامج، وهو الأمر الذي ينعكس سلبًا على تحقيق أهداف التعليم بالصفوف الأوليَّة، ويمتدُّ أثره لاحقًا في قدرات المتعلِّمين في المراحل التعليميَّة المتقدمة.

وفي هذا السياق أيضًا، أشارت تقارير ندوة إعداد معلِّم المرحلة الابتدائيَّة بالمملكة العربيَّة السعوديَّة، المنعقدة بجامعة الملك سعود (2014)، إلى ضعف برامج إعداد معلِّمي المرحلة الابتدائيَّة، وعدم قدرتها تخريج معلِّمين متميزين، ووجود مشكلات تتعلق بالكفاءة المهنيَّة الخاصة بمعلِّمي المرحلة الابتدائيَّة، عند تدريسهم بمرحلة الصفوف الأوليَّة؛ وذلك نظرًا للطبيعة الخاصة للمتعلِّمين في تلك المرحلة، وقد أوصت بضرورة زيادة الاهتمام بمعلِّمي المرحلة الابتدائيَّة، وعقد برامج تدريبيَّة وتأهيليَّة خاصة لمعلِّمي الصفوف الأوليَّة.

كما خلصت توصيات المؤتمرين الرابع (1432) والخامس (1437) لإعداد المعلِّم، والمنعَقِدَينِ في جامعة أم القرى، إلى أن واقع برامج إعداد المعلِّم في المملكة العربيَّة السعوديَّة يشير إلى: ضعف جودة هذه البرامج، وتقادم خططها الدراسيَّة، وعدم مواكبتها للتغييرات المحليَّة والعالميَّة، وعدم قدرتها على اجتذاب أفضل العناصر، فضلًا عن الضعف في الممارسات المهنيَّة لمخرجاتها، وعدم تحقيقها بعض متطلبات الاعتماد الأكاديمي، وأكدت ضرورة الوقوف على تقييم البرامج الأكاديميَّة التي تقدم للمعلِّمين بكليات التربية، والتحقق من مدى ملاءمتها في الميدان التعليمي، وحث التربويين على إجراء مزيدٍ من الأبحاث والدِّراسَات الميدانيَّة؛ لتقييم أداء معلِّم الصفوف الأوليَّة، وفتح مسارات متعددة لإعداد معلِّم الصف في المرحلة الابتدائيَّة، لمواكبة النهضة التنمويَّة في المملكة، وفق الاتجاهات العالميَّة في هذا المجال.

كما أوصى المؤتمر التربوي الدولي الأول، والمنعقد في جامعة الملك خالد في أبها، تحت شعار: "معلِّم متجدد لعالم متغير" (1438)، بضرورة الاستفادة من الاتجاهات العالميَّة المعاصرة في مجال إعداد المعلِّم، بما يتناسب مع نظام التعليم في المملكة العربيَّة السعوديَّة، والتخطيط لإعداد المعلِّم كمًّا ونوعًا، على أسس علميَّة، بدءًا من التخطيط الإستراتيجي، والتحليل الوصفي للواقع، إلى عمليات الإعداد المختلفة، وإعادة النظر في نظام اختيار وانتقاء طلبة كليَّة التربية، من خلال تطبيق معايير ومقاييس تضمن اختيار أفضل المستويات المتقدمة.

وفي ضوء المعطيات السابقة، تتحدد مشكلة البحث، في تقصي توجُّهات أعضاء هيئة التدريس بكليَّة التربية جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، من خلال الكشف عن مدى ملاءمة البرنامج الحالي من وجهة نظرهن، وبخاصةٍ أن التجارب المحليَّة التي تمت حاليًا في تطبيق برنامج بكالوريوس متخصص، يؤهل لإعداد معلِّم صف محدودة نسبيًّا، وتحديد أهم المبررات التي يتفقن على أهميتها للاستمرار في هذا التوجُّه، فضلًا عن اقتراح الأساليب والإجراءات المثلى لتطوير البرنامج من وجهة نظرهن.

أهداف البحث:

يستهدف البحث التعرُّف إلى توجُّهات أعضاء هيئة التدريس بكليَّة التربية جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، نحو تطبيق برنامج معلِّمة الصفوف الأوليَّة، وذلك من خلال الكشف عن:

1- مدى ملاءمة برنامج معلِّمة الصفوف الأوليَّة الحالي، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكليَّة التربية جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، وتحديد أهم الإيجابيات والسلبيات في البرنامج.

2- أهم المبررات التي تدعو لتطبيق فكرة برنامج متخصص لمعلِّمة الصفوف الأوليَّة، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكليَّة التربية جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن.

3- التصور المستقبلي الأمثل لإجراءات وأسلوب تطوير البرنامج، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكليَّة التربية جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن.

أسئلة البحث:

تثير مشكلة البحث الأسئلة التالية:

1- ما مدى ملاءمة برنامج معلِّمة الصفوف الأوليَّة الحالي، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكليَّة التربية جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، وما أهم الإيجابيات والسلبيات في البرنامج ؟

2- هل توجد فروقات ترجع للدرجة العلميَّة، أو التخصص، أو سنوات الخبرة، حول قبول عينة الدِّراسَة للبرنامج الحالي؟

3- ما أهم المبررات التي تدعو للاستمرار بتطبيق برنامج متخصص في إعداد معلِّمة الصفوف الأوليَّة، من وجهة نظر عينة الدِّراسَة؟

4- ما الإجراءات الضروريَّة لتحقيق البرنامج لأهدافه؟ وما الأسلوب الأمثل لتطوير البرنامج من وجهة نظر عينة الدِّراسَة؟

أهميَّة البحث:

تأتي أهميَّة هذا البحث من حيث:

1- تناولِهِ موضوعًا تربويًّا حساسًا، وعلى جانبٍ كبير من الأهميَّة، وهو تطبيق برنامج يؤهل لإعداد معلِّم الصف، الذي من الممكن أن يكون خطوة نحو تحديد جوانب القوة والضعف في البرنامج، والعمل على تلافيها مستقبلًا عند التخطيط لمثل هذا البرنامج.

2- تقديمه خلاصة لآراء أعضاء هيئة التدريس وتجاربهم في كليَّة التربية جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، فيما يتعلق بتطبيق برنامج معلِّمة الصفوف الأوليَّة، كأول برنامج على مستوى الجامعات السعوديَّة.

3- قد يُسهم هذا البحث في تحسين جودة أداء البرنامج وتطويرها، بما يتلاءم مع معايير إعداد معلِّم الصف الوطنيَّة، ويتماشى مع الاتجاهات العالميَّة الحديثة في هذا الجانب.

4- يمثِّل استجابةً لتوصيات الدِّراسَات والأبحاث والندوات والمؤتمرات المحليَّة التي تناولت قضايا إعداد معلِّم الصفوف الأوليَّة على وجه الخصوص.

مصطلحات البحث:

توجُّهات: يقصد بالتوجُّه: "الرؤية أو الفلسفة التي توجِّه الأفراد، ومواقفهم من قضايا فكريَّة أو فلسفيَّة محددة". (المعثم، 2012: 339)، وتقصد به الباحثة في هذا البحث: الرؤية أو الفلسفة التي توجِّه أعضاء هيئة التدريس في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، نحو اتخاذ مواقف محددة من تبني تطبيق برنامج متخصص لإعداد معلِّمة الصفوف الأوليَّة.

أعضاء هيئة التدريس: هُنَّ من يحملن الرتب الأكاديميَّة التالية: معيد، محاضر، أستاذ مساعد، أستاذ مشارك، أستاذ، اللاتي يعملن محاضرات ومشرفات تربية ميدانيَّة في برنامج معلِّمة الصفوف الأوليَّة بكليَّة التربية.

برنامج معلِّمة الصفوف الأوليَّة: هو برنامج يؤهل لدرجة البكالوريوس في التربية، تخصص "معلِّم صف"، ويشرف عليه قسم المناهج وطرق التدريس بكليَّة التربية جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، لإعداد الملتحقات به لتدريس جميع المقررات الدراسيَّة لتلميذات المدارس السعوديَّة، ممَّن هن في الصفوف الثلاث الأولى من المرحلة الابتدائيَّة.

الإطار النظري للبحث

يُعدُّ التركيز على برامج إعداد معلِّمي الصفوف الأوليَّة من أولويات كليات التربية في معظم جامعات دول العالم، وبخاصةٍ تلك التي تسعى لتطوير مخرجات التعليم لديها، التي ترتكز على مرحلة الطفولة المبكرة باعتبارها ركيزة أساسيَّة في بناء المجتمع؛ لذا تسعى كثيرٌ من الدول- وبخاصةٍ المتقدمة منها- إلى تطوير برامج إعداد معلِّمي الصفوف الثلاثة الأولى؛ إدراكًا منها لأهميَّة هذه المرحلة في تنمية المجتمع، والدخول بثبات إلى عالم المنافسة العالميَّة (العمري، 2008).

ويعدُّ التعليم في المرحلة الابتدائيَّة - وتحديدًا في الصفوف الأولى - من أخطر المهمات التي تتطلب من القائمين عليها التركيز على المهارات الأساسيَّة من لغويَّة ورياضيَّة؛ انطلاقًا من أن الهدف النهائي من التعليم في هذه المرحلة ليس الكمّ أو الكيف فحسب، بل مقدار ما يحققه المعلِّم من الجمع بين هذين الهدفين، فيعمل على تحقيق أكبر قدرٍ من الكمِّ التعليمي، وكذلك الكيف من حيث المهارات التي يكتسبها المتعلِّمون، وتحقيق أكبر قدرٍ من التدريب عليها لإتقانها. (Ober ,2013)

ويشير كلٌّ من جوهير وشيفرير وآندون (Gohier, Chevrier & Anadon.,2007) إلى أن على برامج كليات التربية لإعداد معلِّمي الصفوف الأوليَّة أن تؤهل للصف الدراسي، وليس للمرحلة التعليميَّة، باعتبار أن مسؤوليَّة تأهيله يجب أن تقع على عاتق برامج التنمية المهنيَّة التي تُقدَّم له، وليس على المدرسة التي يعمل فيها، ومراعيةً بذلك النوعيَّة التي يتسم بها التدريس للصفوف الأوليَّة، واختلافه عن الصفوف التي تليها في إستراتيجيات التدريس وطرقه، ووسائل التحفيز، والطبيعة النمائيَّة للتلاميذ؛ نظرًا لاختلاف طبيعة البناء النفسي للتلاميذ في هذه الصفوف، وحاجة معلِّم الصفوف الأوليَّة إلى تأهيلٍ خاص بكليات إعداد المعلِّمين؛ مما يعينه على بناء جسر من التواصل الإيجابي الفعال، وتطويع أساليب التدريس مع طبيعة التلاميذ النمائيَّة، بما يثير دافعيتهم نحو التعلُّم والتحصيل الدراسي.

ومما سبق تتضح أهميَّة وجود برامج نوعيَّة خاصة لإعداد معلِّم الصفوف الأوليَّة، التي تفرضها طبيعة تغير أدوار المعلِّم في العمليَّة التعليميَّة وتعددها، التي يجب أن يقابلها تغيير في مضامين برامج إعداد المعلِّم وتدريبيه؛ مما أدى إلى ظهور محاولات عديدة لتطوير برامج إعداد المعلِّمين في هذه المرحلة العمريَّة، وتدريبهم من أجل تحسين أدائهم ورفع كفاياتهم، والنهوض والارتقاء بمستواهم، وتشهد المملكة العربيَّة السعوديَّة تطورًا محدودًا نسبيًّا في مجال إعداد معلِّم الصفوف الأوليَّة.

ويُقصد بنظام معلِّم الصف، أو ما يطلق عليه معلِّم الفصل، أو معلِّم الشعبة، أو المعلِّم المختص، أو معلِّم التربية الابتدائيَّة - والتسمية الأولى هي الأكثر شيوعًا وتداولًا - أن يتسلم معلِّمٌ أحد الصفوف الأساسيَّة الأولى من الصف الأول إلى الصف الثالث أو الرابع أحيانًا، بحيث يقوم بتدريس جميع المواد، عدا بعض المواد كاللغة الإنجليزيَّة والتربية الفنيَّة، وبحيث يشرف على جميع الأنشطة الصفيَّة واللاصفيَّة، من بداية العام الدراسي حتى نهايته (الدياب، 2009).

ولقد اختلفت نماذج إعداد معلِّم الصف في ضوء حاجات الشعوب والدول واهتماماتها، ومن الأمثلة على هذه النماذج ما أوردته بعض الأدبيات السابقة (غفر، 2007؛ الدياب، 2009؛ حوامدة، 2013):

نماذج لبرامج إعداد معلِّم الصف في مؤسسات التعليم العالي بكليات إعداد المعلِّمين في الولايات المتحدة الأمريكيَّة، التي يُشترطُ للالتحاق بها الحصول على شهادة الثانويَّة العامة، وإجراء اختبارات مقننة وصارمة، ومقابلات

شخصيَّة، وهناك نوعان من البرامج، أحدهما يتبع مبدأ التكامل، والأخر يتبع مبدأ التتابع، وتتراوح مدة الإعداد فيها من (4-5 سنوات)، مع وجود تفاوتٍ بين الفترات المخصصة للتربية الميدانيَّة بين البرامج المتاحة.

وفي فرنسا يتم إعداد معلِّم الصف في المعاهد الجامعيَّة لتأهيل المعلِّمين، ويشترط للالتحاق بالبرنامج الحصول على الشهادة الثانويَّة، وإجراء اختبارٍ صارمٍ، واختبارات شخصيَّة تبين استعداده للعمل، وميوله المهنيَّة نحو التدريس، وتتراوح فترة الإعداد فيها بين (3-5) سنوات، ويخصص للتربية العمليَّة ثلث العام الدراسي، يتم توزيعها على مراحل، ففي المرحلة الأولى يقوم الطلبة بمشاهدة الدروس والاستفادة منها، وفي المرحلتين الثانية والثالثة يتدرب الطالب المعلِّم على التدريس بحضور مرشد، وفي المرحلة الرابعة والأخيرة- وتستمر أربعة أسابيع- يقوم الطالب بالتدريس داخل الغرفة الصفيَّة.

وفي مصر يتم نظام إعداد المعلِّمين في المرحلة الابتدائيَّة في كليات التربية، وذلك بعد إتمام المرحلة الثانويَّة، ويكون إعداد المعلِّم للمرحلة العمريَّة (6-12) سنة، على أساس نظام معلِّم الصف للصفوف الثلاثة الأولى من التعليم الابتدائي بالكامل، ومعلِّم مادة أو مجموعة من المواد المترابطة في الصفين الأخيرين من التعليم الابتدائي، ومدة الدِّراسَة فيها (4 سنوات)، وهي مُوحَّدة لجميع الطلاب في الفرقتين الأولى والثانية، وتؤهل معلِّم الصف، في حين تؤهل الدِّراسَة في الفرقتين الثالثة والرابعة للقيام بمهام معلِّم المادة (أو مجموعة من المواد المترابطة) في الصفوف الأخيرة من المرحلة الابتدائيَّة، وتكون دراسة الطلاب للمواد التربويَّة، بدءًا من الفرقة الأولى على أن يكون تنفيذ التربية العمليَّة في السنة الرابعة، ويخصص لها عادة نهارٌ من كل أسبوع، وأسبوعان كاملان في نهاية السنة.

وفي سوريا تكون مدة الدِّراسَة في برنامج معلِّم الصف في كليات التربية بالجامعات السوريَّة أربع سنوات، يُتَّبَعُ فيها المنهج التكاملي، الذي يشمل مجموعة المقررات التربويَّة والنفسيَّة والتخصصيَّة والثقافيَّة، وتُقَسَّم التربية العمليَّة فيها إلى ثلاث مراحل: مرحلة المشاهدة، ومرحلة الإلقاء، ومرحلة الانفراد بالتدريس.

كما تتوفر برامج البكالوريوس في تخصص معلِّم الصف في مجموعة واسعة من الجامعات الأردنيَّة الحكوميَّة والخاصة، التي تستهدف إعداد معلِّمين لتدريس جميع المواد لطلبة الصفوف الثلاثة الأولى، باستثناء اللغة الإنجليزيَّة، وتتشابه هذه البرامج في معايير الاعتماد الخاص بها، التي تحدد الحد الأدنى لعدد الساعات المعتمدة للخطة الدراسيَّة بواقع (132) ساعة، مُوزَّعة على مجالات معرفيَّة أساسيَّة إجباريَّة ومعرفيَّة مساندة، ويقضيها الطالب المعلِّم خلال أربع سنوات، يدرس فيها مقررات تربويَّة ونفسيَّة وعلميَّة وثقافيَّة، ويخصص (25%) من مجموع الساعات الصفيَّة والأنشطة التقييميَّة للجانب العملي، ويشتمل البرنامج على تدريب ميداني، بواقع تسع ساعات معتمدة، ولمدة فصل دراسي كامل حدًا أدنى (حوامدة، 3013).

ويقوم نظام إعداد معلِّم الصف في دولة الإمارات العربيَّة المتحدة كما أشار إليه الدياب (2009) على إعطاء الأولويَّة في تعليم مواد القراءة والكتابة والرياضيات والعلوم، كما يركز نظام إعداد معلِّم الصف في دولة الإمارات العربيَّة المتحدة، على أن يكون إعداد المعلِّم مبنيًّا على فهمٍ متكامل بين المواد الدراسيَّة، والقدرة على تصميم إستراتيجيات التدريس المناسبة للمواد الدراسيَّة وتوظيفها، حيث يقتصر برنامج إعداد المعلِّم على المواد التي تدرس للصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الأساسيَّة، كما يشترط برنامج إعداد معلِّم الصف في الإمارات على أن يدرس الطالب المعلِّم بعض المساقات التي تعوضه عما لم يدرسه في المرحلة الثانويَّة، فالطالب المتخرج من القسم الأدبي من الثانويَّة العامة يدرس مساقين، هما: العلوم، ويتضمن (فيزياء وكيمياء وأحياء)، والرياضيات، ويتضمن (الرياضيات البحتة والتطبيقيَّة)، في حين يدرس الطالب المتخرج من القسم العلمي من الثانويَّة العامة مساقين، هما: اجتماعيات، وتتضمن (تاريخ وجغرافيا) وعلوم

الفلسفة (فلسفة وعلم نفس ومنطق واجتماع)، وتمتد الدِّراسَة فيها أربع سنوات، أمَّا التربية العمليَّة فتنقسم فيها إلى ست مراحل، هي: التوجيه، والتدريس المصغر، والمشاهدة، والتدريب، والتدريس للامتياز (الدياب،2009).

أما خطط برامج إعداد معلِّم الصف في الجامعات السعوديَّة، فهي مختلفة باختلاف طبيعة المكونات المعرفيَّة والتربويَّة التي يتعرض لها الطلاب، حيث لم توضع في ضوء تصورٍ مشتركٍ بين هذه الجامعات، وإنما صيغت بشكلٍ فردي يعكس تصور كل جامعة على حدة، في ضوء تجارب دول مختلفة، وفي جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، تم إعداد خطة البرنامج في ضوء معايير الجمعيَّة العالميَّة لتربية الطفولة المبكرة الصادرة عام 2007 "Association of Childhood Education" International (ACEI)"، ومعايير الجمعيَّة الوطنيَّة (الأمريكيَّة) لتربية الطفولة المبكرة "National Association for the Education of Young Children (NAEYC)"، الصادرة عام (2001)، وتتكون الخطة الدراسيَّة للبرنامج من (130) وحدة، مُوزَّعة بين ساعات مقررات الثقافة العامة (26) وحدة، وساعات المقررات التربويَّة العامة (18) وحدة، وساعات مقررات طرق التدريس الخاصة (86) وحدة، التي تتضمن أيضًا مقررات في الخبرة الميدانيَّة: (4) مقررات منها في المشاهدات الميدانيَّة، ومقرر التدريب العملي الذي خُصِّص له فصل دراسي كامل في المستوى الثامن والأخير، ولمزيدٍ من التفاصيل حول خطة البرنامج؛ يمكن الرجوع لموقع الجامعة على شبكة الإنترنت على الرابط: "http://www.pnu.edu.sa"

ومما سبق يتضح وجودَ تفاوت وتباين في بنية برامج إعداد معلِّم الصف عالميًّا وعربيًّا، بيد أن نظام معلِّم الصف، الذي تسعى تلك البرامج لتحقيقه في الميدان التربوي يستهدف تحقيق جملة من الأهداف المشتركة، التي يمكن من خلالها الوصول إلى عمليَّة تعليميَّة فاعلة ومستمرة، ومن أبرز هذه الأهداف ما يلي: (أبو فودة، 2008)

1- توفير بيئة نفسيَّة ملائمة، تتميز بالأمن والحب وتبعث بالرضا والطمأنينة في نفس الطفل.
2- توفير فرص ملائمة لدراسة التلميذ من جميع الجوانب لتحديد مستواه واستعداداته.
3- مساعدة الطفل على النمو والتعلُّم الفردي، بعيدًا عن تعلُّم أقرانه.
4- توفير فرص أكبر للاتصال بالوالدين والتعاون معهم.
5- توفير خبرات تعليميَّة تعلُّميَّة متكاملة.
6- توفير فرص النمو النفسي والاجتماعي السليم.
7- تهيئة الأطفال للانتقال من بيئة الأسرة، حيث الحب والحنان الأسري، إلى بيئة المدرسة، حيث الحب والنشاط، وتعدد المسؤولين.

وهناك عدة منطلقات يجب أن تستند إليها برامج إعداد معلِّم الصف محليًّا وعالميًّا، من أبرزها الآتي: (الدياب، 2008، ktay,2007؛Ersoy& A)

1- مضامين النظريات التربويَّة والنفسيَّة التي أكدت ضرورة اعتبار شخصيَّة الطفل كلًّا متكاملًا؛ ما يستدعي وجود معلِّم الصف الذي يرعى هذا النمو المتكامل، ويوجهه نحو الأفضل.
2- نتائج البحوث والدِّراسَات في مجال الطفولة، حيث أكدت ضرورة وجود معلِّم يراعي الجوانب الأكاديميَّة والنفسيَّة والاجتماعيَّة بصورةٍ متوازنة، وهذا لن يتأتى إلا بوجود معلِّم صف يتابع الأطفال الصغار بصورةٍ علميَّة دقيقةٍ ومدروسة.

3- توفير معرفة كافية بالمحتوى لدى معلِّمي قبل الخدمة، فضلًا عن توفير مزيدٍ من الخبرة العمليَّة للطالب المعلِّم، فهي تمنح المعلِّمين قبل الخدمة الثقة والفرص الكافية لمشاهدة المعلِّمين الناجحين، وممارسة الطرق الناجحة لتعلُّم الأطفال الصغار.

ويشير أبو فودة (2008) إلى جملة من المتطلبات الأساسيَّة لنجاح تطبيق نظام برامج معلِّم الصف في الميدان التربوي، من أهمها:

1- تحديد الفلسفة والأهداف التي يسعى النظام إلى تحقيقها.

2- إعداد المعلِّم القادر على القيام بواجباته في نظام معلِّم الصف.

3- إعداد المناهج الدراسيَّة التي تتفق مع فلسفة البرنامج، واستخدام أساليب التدريس المناسبة.

4- توفير البيئة الصفيَّة المدرسيَّة المناسبة والكتب والأجهزة التعليميَّة.

5- التعرف إلى خصائص النمو النفسي للأطفال في هذه المرحلة.

6- الرغبة والاستعداد في العمل مع الأطفال، والتمتع بروح معنويَّة عالية تؤدي إلى النجاح.

7- القدرة على تقديم العون اللازم في مجال التوجيه والإرشاد.

8- الوقوف على الفروق الفرديَّة بين الأطفال في تلك المرحلة.

وتؤكد عديدٌ من الأدبيات ذات الصلة، أن هناك مبررات تدعو إلى بناء برامج متخصصة لإعداد معلِّم الصف، نذكر منها أبو فودة (2008) والغامدي (2015) و Range, Pijanowski, Holt, & Young(2012) Ersoy& Aktay(2007) منها:

1- طبيعة المرحلة العمريَّة النمائيَّة لتلاميذ الصفوف الأوليَّة سواءً من الناحية النفسيَّة أو العقليَّة.

2- قصور المخرجات التعليميَّة في مرحلة رياض الأطفال.

3- عدم التنويع في إستراتيجيات التدريس في الصفوف الأوليَّة، التي تتلاءم وطبيعة المرحلة العمريَّة للتلاميذ، والتركيز على الجانب المعرفي التلقيني، وإغفال الجانب التحفيزي المهاري.

4- قصور مهارات المعلِّم في بناء الوسائل التعليميَّة المستخدمة في تحفيز التلاميذ نحو التعلُّم.

5- قصور لدى بعض المعلِّمين في بناء جسور التواصل الفعال مع تلاميذهم.

6- التركيز على الأنشطة الصفيَّة، وإهمال الأنشطة اللاصفيَّة.

7- الحاجة إلى تطوير أساليب تقويم الصفوف الأولى؛ نظرًا لنوعيَّة التعليم في الصفوف الأوليَّة.

8- تمكين المعلِّم من الوقوف على اهتمامات التلاميذ وقدراتهم واتجاهاتهم.

9- توفير الوقت اللازم لمعالجة المشكلات المختلفة للتلاميذ.

10- تحقيق الاطمئنان النفسي للتلميذ بالاعتماد على معلِّمٍ واحد.

وبالرغم من المبررات التربويَّة القويَّة لهذا النوع من النظام في المدرسة الابتدائيَّة، الذي يُنظَرُ من خلاله إلى أن المدرسة هي امتدادٌ للبيت، وأن المعلِّم/ة ما هو/ هي إلا أب و أم، وأن تغيير المعلِّمة أو المعلِّم يضر بالطفل ضررًا بالغًا، فإن تطبيق هذا النظام فيه محاذيرٌ عديدة، من أهمها: أن معلِّم الصف لا يمكن أن يكون كفئًا في كل المجالات، فتولي معلِّم الصف مهمة تعليم جميع الدروس في صفٍ واحد، التي تتضمن مجالاتٍ مختلفة، وهي وإن كانت تتضمن معلوماتٍ أوليَّة على قدرٍ كبيرٍ من البساطة والسهولة، فإنها ميادين خاصة تحتاج إلى معلومات أعمق ومهارات وقابليات خاصة لدى

المعلِّم/ة، الأمر الذي قد يؤدي إلى عدم قدرة المعلِّم من الناحية العلميَّة على إكساب طلابه بعض المفاهيم والمهارات في مباحث معينة، وتركيزه على مقررات يجيدها، على حساب المقررات الأخرى (أبو فودة، 2008؛ رضا، 2013).

وقد فرض هذا الاهتمامُ المحلي والإقليمي المتزايد ببرامج إعداد معلِّمي الصفوف الثلاثة الأولى على التربويين والمهتمين في هذا المجال، أن يسعوا جاهدين لإعادة النظر في طرق إعداد هذه الفئة من المعلِّمين، وذلك من خلال التخطيط الدقيق لبرامج الإعداد، في ضوء ثوابت ذات ارتباط بواقع المعلِّمين أنفسهم، وحاجات المجتمع من ناحية أخرى، وفي ضوء أهداف مُحدَّدة لهذا النوع من البرامج، تنبثق من إطار فلسفي مشترك على المستوى الوطني لمؤسسات الإعداد، فضلًا عن معطيات الواقع، وما يطمح إليه من معايير وخطط مستقبليَّة.

حدود البحث:

الحدود الزمانيَّة: تم تطبيق أداة البحث خلال الفصل الدراسي الثاني في العام الدراسي (2017/1438).

الحدود البشريَّة: تم تطبيق أداة البحث على عينة ممثلة لمجتمع الدِّراسَة، بلغ عددهن (63) من أعضاء هيئة التدريس بكليَّة التربية جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن.

الحدود المكانيَّة: كليَّة التربية جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن بالرياض.

إجراءات البحث:

أولًا: منهج البحث:

اعتمدت الدِّراسَةُ الحاليَّةُ على المنهج الوصفي المسحي، وهو أسلوب يتم من خلاله جمع معلومات وبيانات عن ظاهرةٍ ما، وذلك بقصد التعرُّف إلى الظاهرة، وتحديد الوضع الحالي لها، والتعرف إلى جوانب القوة والضعف فيها؛ من أجل معرفة صلاحيَّة هذا الوضع، أو مدى الحاجة إلى إحداث تغييرات جزئيَّة أو أساسيَّة فيه (الشربيني وصادق والقرني ومطحنة، 2013: 259).

ثانيًا: مجتمع البحث وعينته:

أُجريت الدِّراسَةُ على عينة ممثلة قوامها (63) من أعضاء هيئة التدريس، من أصل مجتمع الدِّراسَة البالغ عددهن (277) عضو هيئة تدريس بكليَّة التربية جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، وفيما يلي سمات العينة المستجيبة، وفق عدد من المتغيرات، شملت (الدرجة العلميَّة، والتخصص، وسنوات الخبرة) في الجداول التالية:

جدول (1): توزيع أفراد العينة وفقًا لمتغير الدرجة العلميَّة

الدرجة العلميَّة	التكرار	النسبة
معيد	7	11,1%
محاضر	8	12,7%
أستاذ مساعد	28	44,4%
أستاذ مشارك	16	25,4%
أستاذ	4	6,3%
الإجمالي	63	100%

ويتضح من الجدول (1) ان نسبة (44,4%) من العينة من الأساتذة المساعدين في حين مثَّلت نسبة (25,4%) من الأساتذة المشاركين، ونسبة (12,7%) من المحاضرات ونسبة (11,1%) من المعيدات وأخيرًا نسبة (6,3%) من الأساتذة.

جدول (2): توزيع أفراد العينة وفقًا لمتغير التخصص

التخصص	التكرار	النسبة
المناهج وطرق التدريس	31	49,2%
أصول التربية	7	11,1%
إدارة تربويَّة	5	7,9%
الطفولة المبكرة	7	11,1%
التربية الخاصة	2	3,2%
وسائل وتقنيات التعليم	11	17,5%
الإجمالي	63	100%

ويتضح من الجدول (2) أن نسبة (49,2%) من العينة من قسم المناهج وطرق التدريس، ونسبة (17.5%) من العينة من قسم وسائل وتقنيات التعليم، في حين مثَّل قسم أصول التربية وقسم الطفولة المبكرة ما نسبته (11,1%) من العينة، ونسبة (7,9%) من قسم الادارة التربويَّة، وأخيرًا نسبة (3,2%) من قسم التربية الخاصة.

جدول(3): توزيع أفراد العينة وفقًا لمتغير سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	التكرار	النسبة
اقل من 5 سنوات	9	14.3%
من 5- اقل من 10 سنوات	8	12.7%
اكثر من 10 سنوات	46	73%
الاجمالي	63	100%

وتشير البيانات في الجدول (3) أن ما نسبتة (73%) من العينة ذوي سنوات خبرة لأكثر من (10) سنوات، يليهم ذوو سنوات خبرة أقل من(5) سنوات بنسبة (14,3%) وأخيرًا ذوي سنوات الخبرة من (5- أقل من 10) سنوات بنسبة (12,7%).

ثالثًا:أداة البحث صدقها وثباتها:

استخدمت الدِّراسَةُ الحاليَّة استبانةً أُعدَّت لتحقيق أهداف الدِّراسَة، وقد اتبعث الباحثة مجموعةً من الخطوات لبناء هذه الأداة، وقياس صدقها وثباتها، وإجراءات تطبيقها، وفيما يلي توضيحٌ مفصلٌ لهذه الخطوات:

1- دراسة نظريَّة للأدبيات والدِّراسَات التي تناولت مشكلات برامج معلِّم الصف وتقويمها ومبرراتها، وتحليل التقارير البحثيَّة غير المنشورة التي تناولت البرنامج الحالي بالدِّراسَة، ومحاضر ورش العمل التي عُقدت بخصوصه.

2- مقابلة عددٍ من المشاركين في لجنة تطوير في قسم المناهج وطرق التدريس، ومناقشتهم حول مبررات تطبيق برنامج متخصص في معلِّم الصف وسبل تطويره.

3- تحديد محاور أداة الدِّراسَة وأبعادها المرتبطة بأهداف الدِّراسَة وأسئلتها.

4- بناء الاستبانة في صورتها الأوليَّة.

5- تحكيم الاستبانة في صورتها الأوليَّة، من قِبل ثلاثة من المحكمين؛ للتحقُّق من صدقها، وإجراء التعديلات اللازمة.

6- إخراج الاستبانة بشكلها النهائي.

وقد تكونت الأداةُ في صورتها النهائيَّة من ثلاثة أجزاء:

1- **مقدمة الأداة:** وتشمل: تعريف المستجيبة بعنوان الدِّراسَة وأهدافها، وطريقة الاستجابة على الأداة.

2- **بيانات المستجيبة العامة:** وتشمل: الدرجة العلميَّة، وعدد سنوات الخبرة، والتخصص.

3- **عبارات الأداة:** وتكونت في صورتها النهائيَّة من (40) عبارة موزعة على ثلاثة محاور، هي:

المحور الأول: مدى ملاءمة برنامج إعداد معلِّمة الصفوف الأوليَّة بكليَّة التربية بجامعة الأميرة نورة، من وجهة نظر عينة الدِّراسَة، ويتكون من (12) عبارة.

المحور الثاني: المبررات التي تدعو للاستمرار بتطبيق برنامج متخصص لإعداد معلِّمة الصفوف الأوليَّة، من وجهة نظر عينة الدِّراسَة، ويتكون من (11) عبارة.

المحور الثالث: الإجراءات الضروريَّة لتحقيق البرنامج لأهدافه والأسلوب الأمثل لتطوير البرنامج، من وجهة نظر عينة الدِّراسَة، ويتكون من (17) عبارة.

وقد اعتمدت الباحثةُ في الجزء المغلق من أداة الدِّراسَة على مقياس ليكرت الخماسي المتدرج؛ لقياس مدى استجابة عينة الدِّراسَة على العبارات المحددة في كل محور، وذلك وفق الاستجابات (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة)، وبحيث تأخذ الدرجات من (5) إلى (1) على الترتيب، كما تم إضافة جزء من الأسئلة المفتوحة.

أ- صدق الأداة:

بعد الانتهاء من إعداد الأداة في صورتها الأوليَّة، قامت الباحثة بالتحقق من صدقها الظاهري، من خلال استخدام أسلوب صدق المحكمين، حيث قامت الباحثة بعرض أداة الدِّراسَة في صورتها الأوليَّة على (٣ محكمين على درجة أستاذ) من أعضاء هيئة التدريس في قسم المناهج وطرق التدريس، وذلك للتأكد من قياسها لما وُضِعت لأجله، وشمولها، وسلامتها اللغويَّة، وارتباط كل عبارة بالمحور الذي وُضِعت لأجله، وقد قامت الباحثة بإجراء التعديلات المناسبة في ضوء مقترحاتهم.

كما تم التحقق من **صدق الاتساق الداخلي Internal consistently Validity** للأداة، من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة لكل عبارة تنتمي لكل محور والدرجة الكليَّة لهذا المحور الذي تنتمي إليه، وأيضًا معامل الارتباط بين كل محور من محاور الاستبانة وإجمالي الاستبانة، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (4): معاملات ارتباط بيرسون بين كل محور وبين الدرجة الكليَّة للاستبانة

المحاور	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
المحور الأول	0,57	0,00
المحور الثاني	0,82	0,00
المحور الثالث	0,79	0,00

** دال عند مستوى دلالة 0,00

يتضح من الجدول (4) وجود ارتباطٍ دالٍ عند مستوى دلالة أقل (0,01) بين المجموع الكلي للاستبانة والمحاور الأول والثاني والثالث، وكان أعلى المحاور ارتباطًا بالدرجة الكليَّة للاستبانة المحور الثاني (0,82)، يليه المحور الثالث (0,79) ثم المحور الأول (0,57)، وجميعها معاملات ارتباط مقبولة، تشير إلى صدق البناء الداخلي للاستبانة.

ب–ثبات الأداة:

قامت الباحثة بحساب ثبات الاستبانة، وذلك باستخدام **معامل ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha** كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (5): حساب ثبات الاستبانة باستخدام معامل ألفا كرونباخ

المجال	عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ
المحور الأول	12	0,67
المحور الثاني	12	0,87
المحور الثالث	17	0,90
المجموع الكلي	40	0,87

ويتضح من الجدول (5)، أن معامل ثبات ألفا كرونباخ للمجموع الكلي للاستبانة (0,87)، وهو معامل ثبات مرتفع، في حين نجد معاملات ثبات المحور الأول (0,67) وهو معامل مقبول، ومعامل ثبات المحور الثاني (0,87)، ونجد معامل ثبات المحور الثالث (0,90)؛ ما يدل على ثبات الاستبانة المرتفع بوجهٍ عامٍّ.

المعالجة الإحصائيَّة لبيانات البحث:

تمَّت معالجة البيانات من خلال برنامج الرزم الإحصائيَّة SPSS؛ وذلك لغرض حساب:

- التكرارات والنسب المئويَّة؛ لوصف خصائص أفراد العينة.
- معامل ارتباط "بيرسون"؛ لقياس الصدق الداخلي للمقياس.
- معامل ثبات "ألفا كرونباخ"؛ لقياس ثبات الاستبانة.
- المتوسط الحسابي، والانحرافات المعياريَّة، والتكرارات، والنسب المئويَّة، والرتب لبنود المحاور.
- اختبار تحليل التباين الأحادي الاتجاه لتحديد الفروق في الاستجابات على المحور الأول للاستبيان، وفقًا للتباين في الدرجة العلميَّة، والتخصص، وسنوات الخبرة.

نتائج البحث تفسيرها ومناقشتها:

ولغرض تفسير النتائج؛ تم حساب مدى المتوسطات التاليَّة لكل بديلٍ من البدائل الخمس للاستجابة: (موافقة بشدة= 5، موافقة= 4، محايدة= 3، غير موافقة= 2، غير موافقة بشدة= 1)، ومن ثم تصنيف تلك الاستجابات إلى خمسة مستويات متساوية المدى، من خلال المعادلة التالية:

طول الفئة = (أكبر قيمة – أقل قيمة) ÷ عدد بدائل المقياس = (5–1) ÷ 5= 0.80

جدول (6): توزيع مدى المتوسطات وفق التدرج المستخدم في أداة البحث

الوصف	مدى المتوسطات
موافقة بشدة	5.00-4,24
موافقة	4,23-3,43
محايدة	3,42-2,62
غير موافقة	2,61 -1,81
غير موافقة بشدة	1,80-1

وفيما يلي استعراض نتائج البحث في ضوء أسئلة الدِّراسَة وأهدافها:

1- للإجابة عن السؤال الأول الذي نصُّه **"ما مدى ملاءمة برنامج إعداد معلِّمة الصفوف الأوليَّة الحالي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن؟**؛ "قامت الباحثة بحساب التكرارات والنسب المئويَّة لفئات الاستجابة على بنود المحور الأول للاستبانة، وقد جاءت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول (7): التكرارات والنسب المئويَّة والمتوسطات الحسابيَّة والانحراف المعياري والترتيب لبنود المحور الأول "مدى ملائمة برنامج إعداد معلِّمة الصفوف الأوليَّة الحالي من وجهة نظر عينة الدِّراسَة"

م	البند		استجابات العينة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الاستجابة
			موافقة بشدة	موافقة	محايدة	غير موافقة	غير موافقة بشدة				
1	يحقق محتوى البرنامج النمو في الجوانب التربويَّة لدى معلِّمة الصفوف الأوليَّة.	ك	7	38	15	2	1	3,76	0,76	2	موافقة
		ن	11,1	60,3	23,8	3,2	1,6				
2	يحقق محتوى البرنامج النمو في الجوانب الأكاديميَّة التخصصيَّة لدى معلِّمة الصفوف الأوليَّة.	ك	2	22	18	13	8	2,95	1,09	11	محايدة
		ن	3,2	34,	28,6	20,6	12,7				
3	يحقق محتوى البرنامج النمو في الجوانب الثقافيَّة لدى معلِّمة الصفوف الأوليَّة.	ك	1	26	19	16	1	3,16	0,88	9	محايدة
		ن	1,6	41,	30,2	25,4	1,6				
4	يحقق محتوى البرنامج النمو في جوانب الخبرة الميدانيَّة لدى معلِّمة الصفوف الأوليَّة.	ك	15	31	13	4	0	3,90	0,84	1	موافقة
		ن	23,8	49,	20,6	6,3	0				
5	البيئة التعليميَّة لدينا غير مهيأة في الوقت الراهن لتطبيق برنامج إعداد معلِّمة الصفوف الأوليَّة.	ك	4	10	18	26	5	3,28	1,03	6	محايدة
		ن	6,3	15,	28,6	41,3	7,9				
6	المعيار الرئيس في الحكم على جودة البرنامج هو جودة أداء الطالبات المعلِّمات بغض النظر عن من قام بإعداد البرنامج.	ك	14	20	10	13	6	3,36	1,29	5	محايدة
		ن	22,2	31,7	15,9	20,6	9,5				
7	من الصعب المحافظة على	ك	2	18	24	15	4	3,01	0,96	10	محايد

	الفلسفة التربويَّة التي بني عليها البرنامج عند مواءمته وفق بيئاتنا التعليميَّة.	ن	3,2	28,6	38,1	23,8	6,3			
	من السهل مراعاة الأساس العقدي في مناهج الصفوف الأوليَّة عند تبني برنامج عالمي لإعداد معلِّمة الصفوف الأوليَّة.	ك	14	26	10	10	3			
8		ن	22,2	41,3	15,9	15,9	4,8	3,60	1,14	3	موافقة
	من السهل مراعاة المهارات الأساسيَّة المختلفة (اللغويَّة، العدديَّة، العلميَّة، الحركيَّة) في مناهج الصفوف الأوليَّة عند تبني برنامج إعداد معلِّم الصف.	ك	11	24	14	10	4			
9		ن	17,5	38,1	22,2	15,9	6,3	3,44	1,14	4	موافقة
	يحقق برنامج إعداد معلِّمة الصفوف الأوليَّة حاجة مناهج الصفوف الأوليَّة إلى معلِّمات ذوات قدرات عالية وتخصص متنوع وثقافة واسعة.	ك	9	21	10	20	3			
10		ن	14,3	33,3	15,9	31,7	4,8	3,20	1,17	8	محايدة
	يؤدي تطبيق برنامج إعداد معلِّمة الصفوف الأوليَّة بصورته الحاليَّة إلى إيجاد معلِّمات ذوات كفاءة عالية.	ك	3	13	15	22	10			
11		ن	4,8	20,6	23,8	34,9	15,9	2,62	1,12	12	محايدة
	يحقق البرنامج متطلبات خطط وزارة التعليم في الصفوف الأوليَّة.	ك	8	13	29	10	3			
12		ن	12,7	20,4	46	15,9	4,8	3,20	1,01	7	محايدة
	المتوسط العام للمحور							3,29			محايدة

وتشير النتائج في الجدول (7)، إلى أن المتوسط العام للمحور، الذي بلغ (3,29) يعكس توجُّهًا محايدًا، حول ملاءمة برنامج إعداد معلِّمة الصفوف الأوليَّة بكليَّة التربية بجامعة الأميرة نورة، لدى أعضاء هيئة التدريس؛ ما يعني أن درجة قبول أعضاء هيئة التدريس لبرنامج معلِّمة الصفوف الأوليَّة الحالي كان محايدًا، كما أشارت النتائج إلى أن أقل العبارات في المتوسط الحسابي هي: "يؤدي تطبيق برنامج إعداد معلِّمة الصفوف الأوليَّة بصورته الحاليَّة إلى إيجاد معلِّمات ذوات كفاءة عالية"، حيث جاءت الاستجابة على هذه العبارة بدرجةٍ محايدة، كما جاء ترتيب هذه العبارة بالمرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي (2.62) وانحراف معياري (1,12)، وهو ما يتفق مع نتائج دراسة الغامدي والعتيبي التي أشارت إلى انخفاض تحقيق المواصفات الشخصيَّة والتربويَّة والمهنيَّة لدى المتخرجات من البرنامج من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، في حين جاءت العبارة (2) "يحقق محتوى البرنامج النمو في الجوانب الأكاديميَّة التخصصيَّة لدى معلِّمة الصفوف الأوليَّة."، بالمرتبة التالية، بمتوسط حسابي (2,95) وانحراف معياري (1,09) ، وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراستا الشنقيطي والعتيبي (2014) والحريشي وآخرين (1438) من حيث قصور البرنامج من ناحية عدم كفاية المقررات التخصصيَّة اللازمة لتأهيل معلِّمة الصفوف الأوليَّة، ومن أهمها مقررات اللغة العربيَّة والمواد الشرعيَّة، أما العبارة (7) التي نصَّت على أنه "من الصعب المحافظة على الفلسفة التربويَّة التي بُني عليها البرنامج عند مواءمته وفق بيئاتنا التعليميَّة"، فقد جاءت الاستجابة على هذه العبارة أيضًا بدرجة محايدة، كما جاءت بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (3,01) وانحراف معياري (0,96)، وهو ما يتفق مع ماجاء في دراسة الحريشي وآخرين (1438) حول واقع تنفيذ

برنامج معلِّمة الصفوف الأولى، من حيث وجود تباين بين واقع نظام الدِّراسَة في الفصول الدراسيَّة عما هو موجود في توصيف مقررات الخبرة الميدانيَّة في البرنامج، حيث تشير توصيف تلك المقررات إلى أن نظام الوحدات الدراسيَّة المبني على الخبرات هو المستخدم في فصول الصفوف الأوليَّة، وليس نظام المواد الدراسيَّة المنفصلة السائد في مدارس المرحلة الابتدائيَّة، كما تتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراستا الصفرات (2006) و(Aktay& Ersoy(2007 اللَّتان أكدتا وجود فجوةٍ بين ما يدرسه الطلاب معلِّمو الصفوف الأوليَّة على مقاعد الدِّراسَة في الجامعة، وما يمارسونه فعليًا في فصول الدِّراسَة، وأنه يجب أن تتوافق المناهج الدراسيَّة الجامعيَّة قبل الخدمة مع المناهج الدراسيَّة المدرسيَّة، كما أكدت دراسة الصفرات (2006) ضرورة إعادة هيكلة برامج معلِّم الصفوف الأوليَّة، وفتح مسارات أخرى لمعلِّم الصف، بالتنسيق مع وزارة التعليم، وبما يتلاءم مع احتياجات سوق العمل.

وفي الوقت نفسه تشير نتائج الدِّراسَة في الجدول (7) أيضًا إلى أن هناك عبارات جاءت متوسطاتها الحسابيَّة عالية؛ ما يعكس درجة موافقة على ما جاء في العبارة، فالعبارة (4) "يحقق محتوى البرنامج النمو في جوانب الخبرة الميدانيَّة لدى معلِّمة الصفوف الأوليَّة" جاءت بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.90) وانحراف معياري (0.84)، وبالرجوع لخطة البرنامج، فإن الخبرات الميدانيَّة تعد مرتكزًا أساسيًّا في خطة برنامج إعداد معلِّمة الصفوف الأوليَّة، حيث تمثل (14) وحدة دراسيَّة، من واقع (130) وحدة دراسيَّة لكامل البرنامج، أي أن ما يزيد عن (10%) من الوحدات موجهة للخبرات الميدانيَّة، بمعنى أنها تشكل ثقلًا كبيرًا في برنامج الإعداد، فالنهج المتبع في البرنامج هو التأكيد على انغماس الطالبة المعلِّمة في الخبرات منذ بدايات البرنامج، من خلال مقررات المشاهدات الميدانيَّة الموزَّعة من المستوى الثالث، وصولًا للتدريب الميداني لمدة فصل دراسي كامل في المستوى الثامن والأخير، كذلك جاءت الاستجابة على العبارة (1) "يحقق محتوى البرنامج النمو في الجوانب التربويَّة لدى معلِّمة الصفوف الأوليَّة" بدرجةٍ عالية أيضًا، واحتلت المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.76) وانحراف معياري (0.76)، وهو ما يتفق أيضًا مع واقع خطة البرنامج، حيث إن وحدات المقررات التربويَّة العامة تبلغ (18) وحدة، فضلًا عن (72) وحدة أخرى في مقررات طرق التدريس الخاصة (وكالة الجامعة للشؤون التعليميَّة، 1433).

2- وللإجابة عن السؤال الثاني الذي نصه "**هل توجد فروقات ترجع للدرجة العلميَّة أو التخصص أو سنوات الخبرة حول قبول عينة الدِّراسَة للبرنامج**"؟؛ قامت الباحثة بحساب الفروق باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي الاتجاه ANOVA لكل منهم على حدة، وقد جاءت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول (8) نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق في الاستجابات وفقًا للتباين في متغيرات الديموجرافيَّة للعينة

المتغير الديموجرافي	العوامل	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	مربع المتوسط	ف	دلالتها
الدرجة العلمية	قبول عينة الدراسة للبرنامج	بين المجموعات	78.567	4	19.64	0.617	0.652
		داخل المجموعات	1847.179	58	31.84		
		اجمالي	1925.746	62			
التخصص	قبول عينة الدراسة للبرنامج	بين المجموعات	298.913	4	59.783	2.095	0.079
		داخل المجموعات	1626.834	58	28.541		
		اجمالي	1925.746	62			
سنوات الخبرة	قبول عينة الدراسة للبرنامج	بين المجموعات	9.958	4	4.979	0.156	0.856
		داخل المجموعات	1915.788	58	31.930		
		اجمالي	1925.746	62			

ويتضح من الجدول (8) عدم وجود فرق دال إحصائيًّا بين عينة الدِّراسَة في قبول البرنامج، وفقًا للتباين في الدرجة العلميَّة، أو التخصص، أو سنوات الخبرة، حيث كانت قيم ف غير دالة عند مستوى دلالة 0,05.

3 – للإجابة عن السؤال الثالث الذي نصُّه "**ما أهم المبررات التي تدعو للاستمرار بتطبيق برنامج لإعداد معلِّمة الصفوف الأوليَّة من وجهة نظر عينة الدِّراسَة؟**"؛ قامت الباحثة بحساب التكرارات والنسب المئويَّة لفئات الاستجابة على بنود المحور الثاني للاستبانة، وجاءت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول (9): التكرارات والنسب المئويَّة والمتوسطات الحسابيَّة والانحراف المعياري والترتيب لبنود المحور الثاني "أهم المبررات التي تدعو للاستمرار بتطبيق برنامج لإعداد معلِّمة الصفوف الأوليَّة من وجهة نظر عينة الدِّراسَة"

م	البند	الإجابة	استجابات العينة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الاستجابة
			موافقة بشدة	موافقة	محايدة	غير موافقة	غير موافقة بشدة				
1	تنبع أهميَّة البرنامج من أهميَّة المرحلة العمريَّة للصفوف الأوليَّة في سلم التعليم الابتدائي، وتأثيرها في السنوات اللاحقة.	ك	35	24	3	1	0	4,47	0,66	2	موافقة بشدة
		ن	55,6	38,1	4,8	1,6	0				
2	تؤكد الطبيعة النمائيَّة الخاصة لصفوف المرحلة الأوليَّة بمرحلة التعليم الابتدائي ضرورة تطبيق برنامج متخصص لإعداد معلِّمة الصفوف الأوليَّة.	ك	36	24	0	2	1	4,46	0,79	3	موافقة بشدة
		ن	57,1	38,1	0	3,2	1,6				
3	قصور مخرجات مرحلة رياض الأطفال ما يستوجب استكمالها في مرحلة الصفوف الأوليَّة.	ك	15	20	18	5	5	3,55	1,17	11	موافقة
		ن	23,8	31,7	28,6	7,9	7,9				
4	ضعف أداء المعلِّمات حاليًا في التدريس للصفوف الأوليَّة في المدارس الابتدائيَّة من أهم الأسباب لتطبيق برنامج إعداد معلِّمة الصفوف الأوليَّة.	ك	14	21	19	6	3	3,58	1,08	10	موافقة
		ن	22,2	33,3	30,2	9,5	4,8				
5	وجود عجز في المعلِّمات المؤهلات لتدريس الصفوف الأوليَّة في المدارس الابتدائيَّة يؤكد ضرورة بناء برنامج لإعداد معلِّمة الصفوف الأوليَّة.	ك	17	30	12	3	1	3,93	0,89	9	موافقة
		ن	27	47,6	19	4,8	1,6				
6	توفير بيئة نفسيَّة مستقرة لتلميذات الصفوف الأوليَّة من أهم مميزات الأخذ بنظام معلِّم الصفوف الأوليَّة.	ك	27	30	6	0	0	4,33	0,64	5	موافقة بشدة
		ن	42,9	47,6	9,5	0	0				
7	معالجة مشكلات التأخر الدراسي لدى تلميذات الصفوف الأوليَّة والكشف عنها بشكل مبكر وتوفير الوقت اللازم لمعالجتها ضمن خطة الدِّراسَة والعمل.	ك	26	29	7	1	0	4,26	0,72	6	موافقة بشدة
		ن	41,3	46	11,1	1,6	0				
8	نظام معلِّمة الصف يفسح المجال لإقامة علاقة شخصيَّة وثيقة مع أسر التلميذات، ما يؤدي إلى حل مشكلاتهن الدراسيَّة والنفسيَّة والاجتماعيَّة.	ك	19	31	10	3	0	4,04	0,81	8	موافقة
		ن	30,2	49,2	15,9	4,8	0				
9	الوقوف على اهتمامات وميول التلميذات والمساعدة على القيام بعمليات المتابعة والتقييم المستمر	ك	23	33	7	0	0	4,25	0,64	7	موافقة بشدة
		ن	36,5	52,4	11,1	0	0				
10	مناهج الصفوف الأوليَّة بحاجة إلى خبرات عالة من المعلِّمة لإعداد واستخدام تقنيات تعليميَّة تتسم بالبساطة والجاذبيَّة.	ك	35	22	5	1	0	4,44	0,71	4	موافقة بشدة
		ن	55,6	34,9	7,9	1,6	0				
11	تلميذات الصفوف الأوليَّة بحاجة إلى معلِّمات	ك	43	16	4	0	0	4,61	0,60	1	موافقة

لديهن مهارات خاصة في التعزيز وإثارة الدافعيَّة للتعلُّم.	ن	68,3	25,	6,3	0	0		بشدة
المتوسط العام للمحور							4,17	موافقة

تشيرُ النتائج في الجدول (9) إلى أن أعضاء هيئة التدريس موافقون على المبررات التي تدعو للاستمرار بتطبيق برنامج متخصص لإعداد معلِّمة الصفوف الأوليَّة، حيث بلغ المتوسط العام للمحور (4,17)، كما أشارت النتائج أن (7) عبارات جاءت في فئة الموافقة بشدة، في حين جاءت (4) عبارات في فئة الموافقة، وكانت أبرز البنود في فئة الموافقة بشدة هي العبارة (11) "تلميذات الصفوف الأوليَّة بحاجةٍ إلى معلِّمات لديهن مهارات خاصة في التعزيز وإثارة الدافعيَّة للتعلُّم"، حيث جاءت بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4,61) وانحراف معياري (0,60).

في حين جاءت العبارة (1) "تنبع أهميَّة البرنامج من أهميَّة المرحلة العمريَّة للصفوف الأوليَّة في سلم التعليم الابتدائي، وتأثيرها في السنوات اللاحقة" بالمرتبة الثانية، بمتوسط حسابي (4,47) وانحراف معياري (0,66).

في حين جاءت العبارة (2) "تؤكد الطبيعة النمائيَّة الخاصة لصفوف المرحلة الأوليَّة بمرحلة التعليم الابتدائي ضرورة تطبيق برنامج متخصص لإعداد معلِّمة الصفوف الأوليَّة" بالمرتبة الثالثة، بمتوسط حسابي (4,46) وانحراف معياري (0,79).

أمَّا أقل تلك المبررات من حيث درجة الموافقة فقد كانت العبارة (3)، التي نصَّت على أن من مبررات برنامج معلِّمة الصف "قصور مخرجات مرحلة رياض الأطفال ما يستوجب استكمالها في مرحلة الصفوف الأوليَّة"، حيث جاءت بالمرتبة الحادية عشرة بمتوسط حسابي (3,55) وانحراف معياري (1,11).

وتتفق نتيجة الدِّراسَة- في مجملها- مع ما أكَّدته معظم الدِّراسَات السابقة حول مبررات تطبيق برنامج متخصص لمعلِّم الصف، ومن هذه الدِّراسَات أبو فودة (2008)، الغامدي (2015) Range, Pijanowski, Holt, & Young (2012), Ersoy& Aktay(2007)

3- وللإجابة عن السؤال الرابع الذي نصُّه "**ما الإجراءات الضروريَّة لتحقيق البرنامج لأهدافه وما الأسلوب الأمثل لتطوير البرنامج من وجهة نظر عينة الدِّراسَة؟**؛ "قامت الباحثة بحساب التكرارات والنسب المئويَّة لفئات الاستجابة على بنود المحور الثالث للاستبانة، وجاءت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول (10): التكرارات والنسب المئويَّة والمتوسطات الحسابيَّة والانحراف المعياري والترتيب لبنود المحور الثالث "الإجراءات الضروريَّة لتحقيق البرنامج لأهدافه والأسلوب الأمثل لتطوير البرنامج من وجهة نظر عينة الدِّراسَة

م	البند		استجابات العينة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الاستجابة
			موافقة بشدة	موافقة	محايد	غير موافقة	غير موافقة بشدة				
1	ضرورة وجود معايير مهنية واضحة لانتقاء معلمات الصفوف الأولية	ك	47	15	0	1	0	4.71	0.55	2	موافقة بشدة
		ن	74.6	23.8	0	1.6	0				
2	برنامج إعداد معلمة الصفوف الأولية بحاجة إلى طالبات يمتلكن قدرة عالية على التعلم والتطوير الذاتي .	ك	46	10	4	3	0	4.57	0.81	11	موافقة بشدة
		ن	73	15.9	6.3	4.8	0				

3	برنامج إعداد معلمة الصفوف الأولية بحاجة إلى طالبات يمتلكن شعوراً عالياً بأخلاقيات مهنة التدريس.	ك	48	11	2	2	0	4.66	0.69	5	موافقة بشدة
		ن	76.2	17.5	3.2	3.2	0				
4	مناهج الصفوف الأولية في ضوء نظام معلمة الصف بحاجة إلى توفير بيئة تعلم نشطة في كافة المقررات الدراسية و إدارتها بفعالية وفق جداول دراسية مرنة.	ك	43	17	3	0	0	4.63	0.57	6	موافقة بشدة
		ن	68.3	27	3	0	0				
5	من التحديات التي تواجه نجاح نظام معلم الصف في الميدان تحقيق التكامل في توظيف النشاطات التعليمية عند معالجة محتوى مناهج الصفوف الأولية.	ك	32	23	8	0	0	4.38	0.70	13	موافقة بشدة
		ن	50.8	36.5	12.7	0	0				
6	معلمات الصفوف الأولية بحاجة إلى المعرفة والخبرة الكافية بالمحتوى الدراسي في مناهج المرحلة الصفوف الأولية كافة.	ك	45	13	4	1	0	4.61	0.68	7	موافقة بشدة
		ن	71.4	20.6	6.3	1.6	0				
7	من أهم معايير انتقاء معلمات الصفوف الأولية إتقان معلمات الصفوف الأولية للغة العربية واستخدامها بطلاقة	ك	49	11	2	1	0	4.71	0.60	3	موافقة بشدة
		ن	77.8	17.5	3.2	1.6	0				
8	ضرورة امتلاك معلمات الصفوف الأولية للاتجاهات الضرورية للتدريس الفعال في مناهج الصفوف الأولية عنصر حاسم لنجاح مخرجات البرنامج.	ك	44	15	3	1	0	4.61	0.65	8	موافقة بشدة
		ن	69.8	23.8	4.8	1.6	0				
9	تجويد توصيف مقررات برنامج معلمة الصفوف الأولية وإزالة التكرار في أهداف المقررات النظرية ومفرداتها	ك	49	9	5	0	0	4.69	0.61	4	موافقة بشدة
		ن	77.8	14.3	7.9	0	0				
10	تضمين البرنامج عدداً كافياً من المواد التخصصية في مجالات (اللغة العربية ، المواد الشرعية ، العلوم، الرياضيات).	ك	44	14	4	1	0	4.60	0.68	9	موافقة بشدة
		ن	69.8	22.2	6.3	1.6	0				

11	ضرورة الاستفادة القصوى من فترات الخبرة الميدانية والتدريب الميداني لاكتساب كافة المهارات والكفايات المهنية اللازمة لإعداد معلمة الصفوف الأولية.	ك	50	10	2	1	0	4.73	0.60	1	موافقة بشدة
		ن	79.4	15.9	3.2	1.6	0				
12	تأهيل معلمات الصفوف الأولية في البرنامج لتدريس المواد الشرعية ومواد اللغة العربية فقط	ك	21	7	13	18	4	3.36	1.37	17	موافقة
		ن	33.3	11.1	20.6	28.6	6.3				
13	تعريف الميدان التربوي بمعايير ومواصفات برنامج معلمة الصفوف الأولية.	ك	39	19	5	0	0	4.53	0.64	12	موافقة بشدة
		ن	61.9	30.2	7.9	0	0				
14	توفير آليات تقييم لمعلمات الصفوف الأولية من الهيئة الوطنية للقياس والتقويم تتناسب مع طبيعة الإعداد في برنامج معلمة الصفوف الأولية .	ك	42	17	4	0	0	4.60	0.61	10	موافقة بشدة
		ن	66.7	27	6.3	0	0				
15	أرى ضرورة تطوير البرنامج من خلال الدمج بينه وبين عدد من البرامج التي ثبت نجاحها في البيئات العربية .	ك	27	20	10	6	0	4.07	0.98	15	موافقة
		ن	42.9	31.7	15.9	9.5	0				
16	أرى أنه لابد من بناء برنامج جديد من قبل فرق محلية و بمشاركة ودعم من الخبرات العالمية المتخصصة.	ك	24	22	12	4	1	4.01	0.99	16	موافقة
		ن	38.1	34.9	19	6.3	1.6				
17	أرى ضرورة بناء برنامج جديد لإعداد معلمة الصفوف الأولية من قبل فرق محلية ، مع جعل البرنامج الحالي أحد المصادر التي يستفاد منها في التطوير .	ك	27	22	9	4	1	4.11	0.98	14	موافقة
		ن	42.9	34.9	14.3	6.3	1.6				
	المتوسط العام للمحور								4.45		موافقة بشدة

تشيرُ النتائجُ في الجدول (10)، إلى أن أعضاء هيئة التدريس موافقون بشدة على الإجراءات المقترحة لتحقيق البرنامج لأهدافه، حيث بلغ المتوسط العام للمحور (4,45)، كما أشارت النتائج أن (13) عبارة وافق عليها أفراد العينة بدرجة موافقة بشدة و(4) عبارات في فئة الموافقة، ومن العبارات التي لاقت موافقة بشدة لدى أفراد العينة العبارات التالية: العبارة (11) "ضرورة الاستفادة القصوى من فترات الخبرة الميدانيَّة والتدريب الميداني لاكتساب كل المهارات والكفايات المهنيَّة اللازمة لإعداد معلِّمة الصفوف الأوليَّة"، التي احتلَّت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4,72) وانحراف معياري (0,60)،

حيث إن محتوى البرنامج يتضمن 14 وحدة دراسيَّة، من واقع 130 وحدة دراسيَّة لكامل البرنامج، موجهة نحو الخبرات الميدانيَّة –كما سبق ذكره– إلا أن كفاءة المتخرجات في البرنامج ليست بالمستوى المطلوب وفق استطلاعات رأي أعضاء هيئة التدريس في المحور الأول للاستبانة، أما العبارة (1) "ضرورة وجود معايير مهنيَّة واضحة لانتقاء معلِّمات الصفوف الأوليَّة" فقد احتلت المرتبة الثانية، وبمتوسط حسابي (4,71) وانحراف معياري (0,55)، تلتها العبارة (7) "من أهم معايير انتقاء معلِّمات الصفوف الأوليَّة إتقان معلِّمات الصفوف الأوليَّة للغة العربيَّة واستخدامها بطلاقة" بالمرتبة الثالثة، بمتوسط حسابي (4,71) وانحراف معياري (0,70).

ولقد جاءت هذه النتائج– في مجملها– متسقة مع توصيات عديدٍ من الدِّراسَات السابقة، منها دراسة الصفرات (2006)، والعمري (2008)، والشنقيطي والعتيبي (2014)، والغامدي (2015)، الغامدي والعتيبي (2016)، والحريشي وآخرين (1438).

وفيما يتعلق بالأسلوب الأمثل لتطوير البرنامج من وجهة نظر عينة البحث، فقد تمثَّلتها العبارة (17)، التي نصت على "أرى ضرورة بناء برنامج جديد لإعداد معلِّمة الصفوف الأوليَّة من قبل فرق محليَّة، مع جعل البرنامج الحالي أحد المصادر التي يستفاد منها في التطوير"، بمتوسط حسابي (4,11) وانحراف معياري (0,98)، ما يشير إلى اعتقاد عينة البحث بوجود بعض الجوانب الإيجابيَّة في البرنامج التي يمكن الاستفادة منها في تطوير البرنامج، وهو ما يتفق مع دراستي الحريشي وآخرين (1438) والشنقيطي والعتيبي (2014)، أمَّا الأسلوب الأخر الذي عبرَّت عنه العبارة (15) بما نصه "أرى ضرورة تطوير البرنامج من خلال الدمج بينه وبين عددٍ من البرامج التي ثبت نجاحها في البيئات العربيَّة"، فقد احتلت المرتبة التالية، بمتوسط حسابي (4,07) وانحراف معياري (0,98)، وأخيرًا جاءت العبارة (16) التي نصَّت على "أرى أنه لا بد من بناء برنامج جديد من قبل فرق محليَّة، وبمشاركة من الخبرات العالميَّة المتخصصة"ودعمها بوصفها أسلوبًا أخيرًا للتطوير، بمتوسط حسابي (4,01) وانحراف معياري (0,99).

وختامًا فقد أشارت استجابات استطلاعات الرأي على المحورين الثاني والثالث، في الجزء المفتوح من الاستبيان، إلى أهميَّة الأخذ ببرنامج متخصص لإعداد معلِّمة الصف؛ تماشيًا مع التوجُّهات العالميَّة الحديثة في مجال إعداد المعلِّم، وإلى ضرورة تطوير البرنامج الحالي، في ضوء نتائج تقرير الدِّراسَة التي أجرتها لجنة تطوير بقسم المناهج وطرق التدريس وتوصياتها، الذي هو بعنوان: (واقع تنفيذ برنامج معلِّمة الصفوف الأوليَّة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس) مع مراعاة إشراك أعضاء هيئة التدريس والخبراء المحليين في الميدان التربوي، عند بناء برامج إعداد المعلِّم أو تطويرها، وتعد البيانات النوعيَّة سالفة الذكر متسقة تمامًا مع ما أشارت إليه نتائج التحليل الكمي لاستجابات عينة الدِّراسَة.

التوصيات:

1- سنُّ ضوابط ومعايير علميَّة صارمة لقبول الطالبات الراغبات بالالتحاق ببرنامج إعداد معلِّمة الصف.
2- فتح مساراتٍ متعددة في خطة برنامج إعداد معلِّمة الصف، بما يراعي التأهيل الكافي للطالبة المعلِّمة في الإعداد التخصصي، في ضوء المعايير الوطنيَّة لمعلِّمي الصفوف الأوليَّة.
3- تطوير البرنامج وخطة الدِّراسَة، من حيث نواتج التعلم وآليات التنفيذ والتقويم؛ لمواكبة الاتجاهات العالميَّة، ومعايير الاعتماد الأكاديمي الوطنيَّة.
4- تطوير برنامج الخبرة الميدانيَّة والتدريب الميداني، بما يحقق المهارات والكفايات المهنيَّة اللازمة لإعداد معلِّمة الصفوف الأوليَّة.

5- تطوير خطط برامج معلِّمة الصف، بحيث تضمن مستوى إعداد ملائم عمليًّا لسوق العمل، وبتصورٍ مشترك مع وزارة التعليم.

المقترحات:

1- وضع تصوُّر مقترح مستقبلي لبرامج إعداد معلِّمة الصف، في ضوء مستجدات العصر، ورؤية المملكة العربيَّة السعوديَّة 2030.

2- صياغة إطارٍ عام وطني مشترك لبرامج إعداد معلِّمة الصف، يتم اشتقاقه من المعايير المهنيَّة الوطنيَّة لمعلِّمي الصفوف الأوليَّة، وبحيث تتفق عليها مؤسسات التعليم المعنيَّة بتلك البرامج.

3- إجراء مزيدٍ من البحوث، حول تقييم خطط برامج بكالوريوس معلِّمة الصف في الجامعات السعوديَّة، والمقارنة بينها وبين خطط الجامعات الأخرى الخليجيَّة والعربيَّة والعالميَّة.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

أبو فودة، أحمد سعيد عمر. (2008). مشكلات معلِّمي الصف في المدارس الحكوميَّة بمحافظات غزة والحدُّ منها، *رسالة ماجستير*، الجامعة الإسلاميَّة، غزة، فلسطين.

بواكير.(2018).نظام بواكير التعليمي، تم الاسترجاع بتاريخ 2018/11/19 م على الرابط:

bawakeerschools.com/index.php/bawakeer-schools-system.html

جريدة الرياض.(2017). *التعليم تقرر إيقاف القبول في عدد من برامج البكالوريوس*، الأخبار، الخميس 15 جمادى الأولى، 1439 هـ- 1 فبراير 2018 م، تم استرجاعه بتاريخ 7/ 4/2018 م متاح على الرابط: http://www.alriyadh.com/1600815

الحريشي، منيرة، والمزروع، هيا والراجح، نوال والثنيان، هند، والشنقيطي، أمامة. (1438). واقع تنفيذ برنامج معلِّمة الصفوف الأولى بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، *تقرير غير منشور*، قسم المناهج وطرق التدريس، كليَّة التربية، جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، الرياض، المملكة العربيَّة السعوديَّة.

حوامدة، باسم علي عبيد. (2015). تقييم برنامج بكالوريوس معلِّم صف في جامعة جرش – الأردن من وجهة نظر الخريجين، *مجلة الجامعة الإسلاميَّة للدراسات التربويَّة والنفسيَّة*، شئون البحث العلمي والدِّراسَات العليا بالجامعة الإسلاميَّة بغزة، 4(21)،1-28.

الدياب، محمد خير عبد المطلب. (2009). درجة امتلاك طالبات برنامج معلِّم الصف الكفايات التدريسيَّة في دولة الإمارات العربيَّة المتحدة. *رسالة ماجستير*، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

رضا، أنور ظاهر. (2013). *مفهوم معلِّم الصف ومحاذيره في تركيا*، فرع نقابة المهن التعليميَّة والتربويَّة محافظة مأرب، تم الاسترجاع بتاريخ 2018/5/21 متاح على الرابط:

https://www.facebook.com/permalink.php?id=208251895976036&story_fbid=284220221712536

السعدوي، عبد الله. (2014). التحولات العالميَّة الحديثة للتربية المعتمدة على المعايير. *ورقة بحث مقدمة لندوة إعداد معلِّم المرحلة الابتدائيَّة بالمملكة العربيَّة السعوديَّة: رؤى عالميَّة وتطلعات وطن*، المنعقدة بجامعة الملك سعود، الفترة من 14-25 / 4/ 2014 م.

سلامة، رانيَّة سليمان. (2015). لمحة تاريخيَّة عن التعليم: التعليم قبل وبعد العهد السعودي – تعليم البنات في المملكة العربيَّة السعوديَّة، *مجلة عربيات الدوليَّة الإلكترونيَّة*، تم استرجاعه بتاريخ 5/7 / 2018متاح على الرابط:

http://www.arabiyat.com/book/2466.html

الشربيني، زكريا وصادق، يسريَّة والقربي، محمد ومطحنة، السيد. (2013). *مناهج البحث في العلوم التربويَّة والنفسيَّة والاجتماعيَّة*.الرياض: مكتبة الشقري

الشنقيطي، أمامه والعتيبي، سارة. (2014). تقويم برنامج معلِّمة الصفوف الأوليَّة في كليَّة التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن من وجهة نظر الخريجات في ضوء تحليل سوات، *مجلة التربية جامعة الأزهر*، القاهرة، مصر، 159 (3)،263-294.

صحيفة عاجل الإلكترونيَّة. (2017). *لجنة لـ"دمج رياض الأطفال في الصفين الأول والثاني الابتدائيين"* الثلاثاء 2 ذو القعدة 1438 - 25 يوليو 2017– تم الاسترجاع بتاريخ 3/2/ 2018، متاح على الرابط https://ajel.sa/local/1917721

صحيفة الاتحاد. (2018). *«تنمية الطفولة المبكرة» يبحث أفضل الممارسات لرعاية الأطفال في الدولة*، الإمارات، 25 سبتمبر 2018 / تم الاسترجاع بتاريخ 2018/11/19 على الرابط:

https://www.alittihad.ae/article/65431/2018/

الصفرات، خلف علي. (2006). تقويم أداء الطالبات المعلِّمات تخصص معلِّم الصف في ضوء الكفايات التعليميَّة اللازمة للتدريس وبناء برنامج تدريبي مقترح وقياس فاعليته في جامعة مؤتة الأردن، *رسالة دكتوراه*،كليَّة التربية، جامعة دمشق، سوريا.

طبيقي، أسامة. (1432هـ).واقع التقويم المستمر في الصفوف الأوليَّة بمدينة جازان التعليميَّة قسم المناهج وطرق التدريس. *رسالة ماجستير غير منشورة* ، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربيَّة السعوديَّة.

العمري، خالد محمد أحمد. (2008). تصورات أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية في الجامعات الحكوميَّة الأردنيَّة نحو إعداد خطة دراسيَّة مشتركة لبكالوريوس معلِّم الصف، مجلة دراسات العلوم التربويَّة، الأردن 2 ، (35)، 291-310.

العمري، علي عبد الهادي ونوافلة، وليد حسين، والعمري، وصال هاني. (2017). مستوى فهم طلبة التربية العمليَّة في تخصص معلِّم الصف للمفاهيم العلميَّة الواردة في كتب علوم الصفوف الثلاثة الأولى، *مجلة الجامعة الإسلاميَّة للدراسات التربويَّة والنفسيَّة*، شؤون البحث العلمي والدِّراسَات العليا بالجامعة الإسلاميَّة، غزة، فلسطين، 3 (25) 156-171.

غفر، غيداء علي. (2007).كفاية برنامج معلِّم الصف في كليَّة التربية بجامعة دمشق وكليَّة التربية بجامعة تشرين: دراسة مقارنة، *رسالة ماجستير*، جامعة دمشق، كليَّة التربية، قسم التربية المقارنة.

الغامدي، منى والعتيبي، وضحى. (2016). مدى توافر مواصفات مدرسة المستقبل في خريجات برنامج " معلِّمة الصفوف الأولى بالمرحلة الابتدائيَّة " بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن من وجهة نظرهن ونظر أعضاء الهيئة التعليميَّة، *دراسات في المناهج وطرق التدريس*، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر، 213(1)، 197-159.

الغامدي، لطيفة غرم الله.(2009). *فاعليَّة الإعداد التربوي لمعلِّمات الصفوف الأوليَّة*، تم استرجاعه بتاريخ 6/ 3 / 2018 م متاح على الرابط: https://www.assakina.com/studies/79670.html

الغامدي، أماني خلف (2015). مبررات تطبيق برنامج إعداد معلِّم الصفوف الأوليَّة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية في المملكة العربيَّة السعوديَّة، *مجلة جامعة طيبة للعلوم التربويَّة*، 1(10)،103-124.

القحطاني، عبدالله. (2014). إعداد معلِّم المرحلة الابتدائيَّة: الواقع والتحديات. *ورقة بحث مقدمة لندوة إعداد معلِّم المرحلة الابتدائيَّة بالمملكة العربيَّة السعوديَّة: رؤى عالميَّة وتطلعات وطن*، المنعقدة بجامعة الملك سعود، الفترة من 14-25 / 4/ 2014 م.

المجادعة، سعيد. (2014). معلِّمو المرحلة الابتدائيَّة في المملكة العربيَّة السعوديَّة: واقع وتطلعات، *ورقة بحث مقدمة لندوة إعداد معلِّم المرحلة الابتدائيَّة بالمملكة العربيَّة السعوديَّة: رؤى عالميَّة وتطلعات وطن*، المنعقدة بجامعة الملك سعود، الفترة من 14-25 / 4/ 2014 م.

المركز الوطني للقياس.(2018). *المعايير المهنيَّة لمعلِّمي الصفوف الأوليَّة*، مشروع المعايير المهنيَّة للمعلِّمين وأدوات التقويم، هيئة تقويم التعليم، وزارة التعليم، المملكة العربيَّة السعوديَّة.

المعثم، خالد عبد الله. (2012) توجُّهات أساتذة تعليم العلوم والرياضيات في الجامعات السعوديَّة نحو مواءمة سلاسل تعليميَّة أجنبيَّة كأسلوب لتطوير المناهج في المملكة العربيَّة السعوديَّة، *مجلة دراسات في المناهج والإشراف التربوي*، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، 2 (4)، 327- 400.

المؤتمر الرابع لإعداد المعلِّم. (1432 هـ). *أدوار ومسؤوليات معلِّم التعليم العام والعالي تجاه ظاهرة العنف والتطرف في ضوء متغيرات العصر ومطالب المواطنة*، جامعة أم القرى، 22-24/ 10 / 1432هـ ..

المؤتمر الرابع لإعداد المعلِّم. (1437 هـ). *إعداد وتدريب المعلِّم في ضوء مطالب التنمية ومستجدات العصر* ، جامعة أم القرى، 23-25/ 4/ 1437 هـ.

المؤتمر التربوي الدولي الأول. (1438).*المعلِّم وعصر المعرفة: الفرص والتحديات" معلِّم متجدد لعصر متغير* ، جامعة الملك خالد، أبها، في الفترة من 29/ 2-3/1 -1438 هـ.

وزارة التعليم. (2018). *دعمًا للطفولة المبكرة – وزير التعليم يدشن برنامج "كنف"* ، الأخبار، 2018/7/12 تم الاسترجاع بتاريخ 2018/11/19 على الرابط:

https://www.moe.gov.sa/ar/news/Pages/knf-moe.aspx

وكالة الجامعة للشؤون التعليميَّة.(1433). *الخطة الدراسيَّة لمرحلة البكالوريوس لقسم المناهج وطرق التدريس شعبة معلِّمة الصفوف الأولى في المرحلة الابتدائيَّة*، كليَّة التربية، جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن. تم الاسترجاع بتاريخ 3/2/ 2016 على الرابط: http://www.pnu.edu.sa

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Al Ghamdi, M. & AlOtaibi, W. (2016). Availability of the specifications of the future school among female graduates of Primary classroom teacher program at "elementary level " at Princess Nora bint Abdul Rahman University from their viewpoints and members of the teaching staff (in Arabic). *Journal of Studies in* Curriculum *and Instruction, 213* (1), 197-159.

Al Ghamdi, A. K. (2015). Reasons for the implementation of primary classroom teacher program preparation from the viewpoint of faculty members in the faculties of education in Kingdom of Saudi Arabia (in Arabic), *Taibah University Journal of educational sciences, 1* (10), 103-124.

Al Mautham, K. A. (2012). Attitudes of teachers of science and mathematics at Saudi universities to harmonize foreign educational chains as a method of curriculum development in Kingdom of Saudi Arabia (in Arabic). *Journal of Studies in Curricula and Educational Supervision, 2* (4), 327-400.

Al Omari, K. M. (2008). Perceptions of faculty members at the faculties of education in the Jordanian public universities towards the preparation of a joint study plan of the bachelor of grade teacher (in Arabic). *Journal of Educational Sciences Studies, 2(35), 291-310.*

Al Omari, A. A., Nawafleh, W. H., & Al Amri, W. H. (2017). Level of understanding of practical education students in the specialization of grade teacher of the scientific concepts contained in the first three grades science textbooks (in Arabic). *Journal of Islamic University for Educational and psychological studies, 3* (25), 171-156.

Al Shanqiti, U. & Alotibi, S. (2014). Evaluation of primary classroom teacher program in the faculty of education from the perspective of female graduates in the light of SWAT analysis at Princess Nora bint Abdul Rahman University. *Journal of Education Studies, 159 (3), 294-263.*

Bawakeer (2018) *Bawakeer Educational System*, (in Arabic), retrieved on 19/11/2018 at the following link: bawakeerschools.com/index.php/bawakeer-schools-system.htm

Ersoy, A. & Aktay, S. (2007). Prospective elementary school teacher's ways of internet use while preparing their projects and homeworks. Online Submission, *Paper Presented at the 7th International Educational Technology Conference (IETC)***,** Nicosia, Turkish Republic of Northern Cyprus, May 3-5.

Gohier, C., Chevrier, J. and Anadon, M. (2007). Future teachers' identity: between an idealistic vision and a realistic view (in Arabic)**.** *McGill Journal of Education*, 42 (1),141-156.

Houamdeh, B. A. (2015). Evaluation of bachelor teacher's program at Jerash UniversityJordan from the viewpoint of graduates (in Arabic). Journal of Islamic University of Educational and psychological studies, scientific research affairs and postgraduate studies at Islamic University of Gaza, 4 (21), 1-28.

Range, B., Pijanowski, J., Holt, C. and Young, S. (2012). The perceptions of primary grade teachers and elementary principals about the effectiveness of gradelevel retention. *Professional Educator*, *36* (1), 1-16.

مشكلات أداء الواجبات المنزلية للطلاب ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي الصف والوالدين بالمملكة العربية السعودية "دراسة كمية كيفية"

د. عمر بن علوان عقيل
أستاذ مشارك بقسم التربية الخاصة
كلية التربية ـ جامعة الملك خالد

مشكلات أداء الواجبات المنزلية للطلاب ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي الصف والوالدين بالمملكة العربية السعودية "دراسة كمية كيفية"

المُلخص:

هَدَفت الدراسة إلى تعرف مشكلات أداء الواجبات المنزلية للطلاب ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي الصف والوالدين، وعلاقة ذلك بعددٍ من المتغيرات للمعلمين والطلاب ذوي صعوبات التعلم: الجنس، والصف، ونوع صعوبات التعلم، ومدى التعاون بين معلمي الصف بمعلم صعوبات التعلم، وأسرة الطالب. وتكونت عينة الدراسة من (200) من معلمي الصف في مرحلة التعليم الابتدائي في مدينة جازان تم اختيارهم عشوائيًا، كما تم إجراء مقابلات فردية مع عدد (4) من أمهات الطلاب ذوي صعوبات التعلم وآبائهم. واعتمدت الدراسة على النسخة المعدَّلة من مقياس أداء الواجبات المنزلية التي أعدها Power, et al. (2015). وقد قام الباحث بتعريبها وتهيئتها للاستخدام في البيئة السعودية. وأظهرت النتائج أن مشكلة الواجبات المنزلية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم –حسب وجهة نظر معلميهم–جاءت في المستوى المتوسط بشكلٍ عام. كما خلصت الدراسة– من خلال المقابلات الفردية– إلى أن ضعف التواصل مع المدرسة يعد من أهم المعوقات والصعوبات التي تواجه أمهات الطلاب ذوي صعوبات التعلم وآبائهم. وقدَّمت الدراسة عددًا من التوصيات، من أهمها: تهيئة البيئة التعليمية المدرسية لإيجاد جوٍ عام من التعاون والتكامل في العمل بين معلمي الصف ومعلمي صعوبات التعلم من جهة والأسرة والطلاب ذوي صعوبات التعلم من جهة أخرى.

الكلمات المفتاحية: صعوبات التعلم، الواجبات المنزلية، مشكلات الواجبات المنزلية، معلمو الصف، ولي أمر الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

Homework Problems among Students with Learning Disabilities as perceived by General Education Teachers and Parents in Saudi Arabia

(Qualitative and Quantitative Study)

Abstract:

The current study aimed to determine the homework problems among students with learning disabilities (LD) in the primary schools in Gizan as perceived by general education teachers. Moreover, the study aimed to determine the relationship between the homework problems and other factors that are related to the LD students and the teachers such as gender, class, LD type, the collaboration between teacher and LD teachers, and the collaboration between general education teachers and parents. To answer the research questions, a modified Homework Performance Questionnaire by Power, et al. (2015) was translated and prepared well to be used with Saudi context. A sample of (200) general education teachers were randomly selected. Moreover, a one-on-one interview approach was used with sample of (4) parents of LD students to allow deep understanding of issues that may facing the family in doing homework with their children. Generally, the results indicated that students with LD suffered at moderate level of doing homework as perceived by their general education teachers. From interviews, parents showed lack of collaboration with school to solve their children's issues with homework. It was recommended that creation of cooperative environment between school, i.e. general and LD teachers, and parents of LD students is a key stone to students' success.

Key Words: Learning Disabilities, homework, general education teachers, homework problems, and parents.

مقدمة الدراسة وخلفيتها النظرية:

تعد الواجبات المنزلية Homework ركيزة أساسية في العملية التعليمية؛ لأنها تعمل على استمرارية التعلم بين المدرسة والأسرة. كما يسهم التواصل والتعاون التكاملي بينهما في تحسين التحصيل الدراسي لدى الأبناء (Fantuzzo, McWayne, Perry, & Childs, 2004). كما أصبح أداء الواجبات المنزلية أحد الموضوعات التربوية التي يكثر النقاشُ حولها بين الإيجابيات والسلبيات، وكذلك الحال بالنسبة لاستحداث استراتيجيات تعزِّز أداء الواجبات المنزلية وتحسِّن من جودتها، وبين هذا وذاك تبرز فئة الطلاب ذوي صعوبات التعلم، حيث يعاني من ينتمي إليها من اضطراب أو أكثر في العمليات النفسية الأساسية؛ مما يؤثر سلبيًا على تحصيلهم الدراسي، ومحدودية مواكبة التعلم مقارنةً بأقرانهم العاديين. وبالرغم مما لديهم من مشكلات دراسية وقصور أكاديمي في الأداء بالمدرسة، فإن أداء الواجبات المنزلية يكون بالغَ الصعوبة عليهم ومشقةً كبيرةً على والديهم، وبخاصةٍ إذا تم الأخذ بعين الاعتبار أن الوالدين غير متخصصين في مجال التربية الخاصة، ولا يملكون المهارات والاستراتيجيات التي يمتلكها معلم صعوبات التعلم، هذا بالإضافة إلى الوقت الطويل الذي يستهلكه الطالب ذو صعوبات التعلم في أداء الواجبات المنزلية الذي سيكون على حساب لعبه وتفاعله مع من حوله من أصدقائه وأسرته. وقد يجد نفسه استغرق جلَّ يومه بين المدرسة والواجبات المنزلية. كما أن ذلك يؤثر على نفسيته وتفاعله الاجتماعي بالشكل الطبيعي، حيث إن المرح واللعب له دورٌ إيجابي لا يقل أهمية عن الجانب الدراسي.

وتعد دراسة MetLife (2007) أحد أهم الدراسات المتميزة – من وجهة نظر الباحث– التي هدفت إلى تقييم الواجبات المنزلية من وجهة نظر المعلمين والوالدين والطلاب في الولايات المتحدة الأمريكية، واستخدمت عينات متنوعة وكبيرة من جميع شرائح المجتمع؛ حيث تطرَّقت الدراسة إلى اختلاف الهدف من فرض الواجبات المنزلية من معلمٍ إلى آخر حيث يعتمد ذلك على موضوع الدرس وأهدافه وارتباطه بالدروس الأخرى المستقبلية، وأشارت– باستطلاع رأي ألف (1000) معلم ومعلمة في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة في الولايات المتحدة الأمريكية– حول الهدف من فرض واجبات منزلية إلى ما يلي:

- لجعل الطلاب يمارسون مهاراتٍ محددة أو تهيئتهم للاختبار (86 %).
- لمساعدة ا الطلاب على ممارسة عادات جيدة في العمل والإنجاز بالبيت (80 %).
- لمساعدة الطلاب على تطوير مهارات التفكير النقدي (67 %).
- لتشجيع الطلاب على طلب مزيد من التعلم (65 %)
- لتقييم ما تعلمه الطلاب ومهاراتهم (63%).

وتختلف اتجاهات المعلمين نحو الواجبات المنزلية، فهناك من يعتقد بأهميتها، وتأثيرها الإيجابي في التعليم والتعلم وزيادة التحصيل الدراسي، وهناك من يعتقد أن الواجبات المنزلية تعد مصدرًا للضغط النفسي للأسرة وللطفل، ويدافعون أن للطالب الحق في قضاء الوقت حرًا عند وصوله للمنزل. وقد أشارت نتائج دراسة (2007) إلى أن (83 %) من المعلمين والمعلمات يعتقدون أن الواجبات المنزلية ضرورية إلى ضرورية جدًا، وأن (91%) يعتقدون أن الواجبات المنزلية تساعد بقدرٍ أكبر على التعلم. كما أن الدراسة استطلعت رأي حوالي ألفي طالبٍ وطالبةٍ من الصف الثالث الابتدائي إلى الثالث المتوسط في الولايات المتحدة الأمريكية، وأشارت النتائج أن (77 %) يعتقدون أن الواجبات المنزلية ضرورية إلى ضرورية جدًا، وأن (69 %) يعتقدون ان أداء الواجبات المنزلية ساعدهم كثيرًا في التعلم بالمدرسة. كما خلصت الدراسة إلى وجود علاقة طردية بين الاتجاهات نحو الواجبات المنزلية والدرجات التي تم الحصول عليها في كل مقرر دراسي؛ حيث إن الطلاب الذين يحصلون على درجاتٍ عالية في مقررٍ يكوِّنون اتجاهات إيجابية نحو المقرر والعكس صحيح أيضًا.

وبالنسبة للدراسات المخصصة لعينة الطلاب ذوي صعوبات التعلم فهي بشكلٍ عام تعد نادرةً حول العالم. وقد أشارت نتائج عدد من الدراسات إلى أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم- أكثر من أقرانهم العاديين- يواجهون مشكلات في إتمام الواجبات المنزلية أو القصور في أدائها بالشكل المطلوب أو عدم أدائها كليًا (Bryan & Nelson, 1995). وقد أكَّدت دراسة O'Melia & Rosenberg (1994) على أن أداء الواجبات المنزلية وبذل الوقت والجهد يعد أفضل مؤشر لمستوى التحصيل الدراسي للطلاب ذوي صعوبات التعلم؛ فمتى كان الاهتمام بالواجبات المنزلية من قبل الأسرة كبيرًا يكون أداء الطالب المدرسي وتحصيله العلمي في تحسنٍ مستمر، أمَّا إهمال الواجبات المدرسية فإنه يؤثر سلبًا على التحصيل الدراسي (Bryan, Burstein, & Bryan, 2001).

كما أن إهمال الواجبات المدرسية أو التقصير في أدائها عند الطلاب ذوي صعوبات التعلم يكون له تأثيرات أخرى تتجاوز التحصيل الدراسي مثل: المشكلات الاجتماعية، وضعف الثقة بالنفس، وذلك بسبب شعورهم المستمر بتدني أدائهم؛ مما يصيبهم بالإحباط، وبخاصةٍ اذا كانت هذه الواجبات تتسم بالصعوبة، وتستهلك كثيرًا من الوقت (Keith & Keith, 2006)، كما يعمد بعض معلمي الصف إلى إعطاء بعض الطلاب ذوي صعوبات التعلم واجبات منزلية مختلفة (من حيث الصعوبة أو الكمية) عن أقرانهم العاديين، وهو ما يحرم هؤلاء الطلاب من التفاعل الاجتماعي والتعلم من الأقران، وبالتالي يشعرون بالعزلة الاجتماعية (Vaughn, Schmm, & Kouzekanani, 1993).

وقد انعكس ذلك أيضًا على اتجاهات الطلاب ذوي صعوبات التعلم نحو الواجبات المنزلية؛ حيث أشار كلٌ من Bryan & Nelson (1995) إلى أن اتجاهات الطلاب ذوي صعوبات التعلم كانت سلبية، لأسبابٍ من أبرزها صعوبة الواجبات المنزلية، وكان أداؤهم للواجب سيئًا وغير مكتمل، ويرغبون دومًا بالحصول على مساعدة مستمرة.

كما أن معلمي الصف كان لهم نصيبٌ في مشكلات الواجبات المنزلية- من وجهة نظر الطلاب ذوي صعوبات التعلم- تتلخص في:

1) لا يستخدم المعلمون لغةً ثابتةً وموحَّدة والمقصود استخدام مصطلحات ثابتة يكون الطلاب ذوو صعوبات التعلم على معرفة سابقة بها.
2) عدم شرح المطلوب في الواجب المنزلي أو شرحه سريعًا ومقتضبًا.
3) لا يجيبون عن أسئلة متعلقة بالواجبات المنزلية.
4) لا يحددون بوضوح الموعد النهائي لتسليم الواجبات المنزلية.
5) إعطاء واجبات منزلية متعددة في الوقت نفسه.

(Sawyer, Nelson, Jayanthi, Bursuck, & Epstein, 1996).

وقد أشارت كلٌ من Mather & Goldstein (2008) إلى أن للمعلم دورًا كبيرًا وفعالًا في مساعدة أداء الواجبات المنزلية للطلاب بشكلٍ عام، وللطلاب ذوي صعوبات التعلم من خلال اتباع الخطوات التالية:

- تحديد الهدف من الواجب المنزلي بكل وضوح واستخدام لغة بسيطة ومباشرة.
- موعد تسليم الوجب المنزلي.
- تحديد النماذج المطلوبة للحل.
- تحديد الوسائل والأدوات المطلوبة للحل.
- متطلبات الحل المثالي التي تشمل الخطوات الصغيرة للوصول للحل المثالي وهو خاص بالمشاريع الكبيرة نوعًا.

وتكمن مشكلات أداء الواجبات المنزلية للطلاب ذوي صعوبات التعلم في (القراءة، والكتابة، والرياضيات) في عدم قدرتهم على العمل باستقلاليةٍ لأداء المهام المطلوبة منهم، كما أن محدودية اللغة لديهم (الفهم القرائي خصوصًا) يحد من قدرتهم على فهم المطلوب من الواجب المنزلي، وبسبب تشتت انتباه بعض الطلاب من ذوي صعوبات التعلم لأن القيام بترتيب الأفكار وتنظيم الأدوات المناسبة لأداء الواجب المنزلي يكون صعبًا لهم، كما أن ضعف الذاكرة عند بعضهم يجعل مسألة تذكر الواجبات المنزلية وأخذها للمدرسة تحديًا آخر، وهو ما يحتم ضرورة قيام أحد الوالدين بمتابعة أداء الواجبات المنزلية معهم (Bryan, et al., 2001).

ويعد دور الوالدين في أداء الواجبات المنزلية ذا أهميةٍ كبيرة، وله تأثيرات إيجابية متعددة على الطالب نفسه وتفاعله مع والديه من جهة، وتفاعل الأسرة مع المدرسة ومتابعة أداء أبنائهم من جهة أخرى. وبمراجعة الأدب السابق في دور الأسرة في أداء الواجبات المنزلية بطريقة مراجعة الدراسات ذات العلاقة Synthesis of Research لخص Patall, Cooper, & Robinson (2008) أربعة عشر بحثًا في تدريب الوالدين على متابعة أبنائهم في المنزل، واستخلصت فوائدها فيما يلي:

1) زيادة نسبة اكمال الواجبات المنزلية.
2) مشكلات أقل في الواجبات المنزلية.
3) احتمالية زيادة مستوى التحصيل الدراسي.

وهدفت دراسة البتال (1434) إلى تعرف مشكلات أداء الواجبات المنزلية والفروق بين الطلاب العاديين وذوي صعوبات التعلم من خلال استقصاء آراء أولياء أمورهم حول حدوث هذه المشكلات وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى أولياء الأمور و الطلاب العاديين وذوي صعوبات التعلم، واستخلصت النتائج أن مشكلات الواجب المنزلي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم أكبر منها لدى العاديين، كما توجد اختلافات ذات دلالات احصائية لمتغيرات ولي الأمر والطلاب.

ويرى الباحث أن أداء الواجبات المدرسية أصبح أكثر تعقيدًا من حيث الإجراءات، ففي السابق كان أداء الوجبات يقتصر على الكتاب المدرسي وكراسة الواجبات، أمَّا حديثًا فقد أصبح استخدام مواقع إلكترونية مساعدة ومقاطع الفيديو والصور ضرورة جدًا للبحث عن الجواب، وهو ما يعني صعوبة –أيضًا– في استخدام هذه الوسائل المتعددة والمتنوعة المصدر للوصول لحل للواجب الدراسي. كما أن طبيعة التعلم بحد ذاتها طرأ ت عليها مفاهيم جديدة، فمثلاً ارتقى التعلم من مجرد الحفظ والتلقين إلى عمليات عقلية عليا معرفية وما بعد المعرفية metacognitive؛ مما تجعل أداء الواجب المدرسي للطلاب ذوي صعوبات التعلم عملية مجهدة تحتاج إلى تدريب وإتقان.

مشكلة الدراسة:

استرعت أحدث الإحصائيات المنشورة من وزارة التعليم لأعداد الطلاب ذوي الإعاقة في المملكة العربية السعودية انتباه الباحثين والمتخصصين إلى حجم المعضلة التي تواجه مقدمي خدمات التربية الخاصة، حيث اتضح أن حوالي (24.800) طالبًا وطالبة فقط يتلقون تعليمهم الفعلي في برامج صعوبات التعلم بمدارس التعليم العام من خلال غرفة المصادر بالمدرسة العادية، وهو ما يشكل عددًا محدودًا في ظل الإحصائيات والنسب العالمية والمتعارف عليها، حيث إن (50%) من مجموع المعاقين في مجتمع ما يعانون من صعوبات التعلم وهو ما جعل فئة صعوبات التعلم الأكثر انتشارًا بين فئات المعاقين، كما أن (5%–7%) من الأطفال في سن المدرسة يعانون من صعوبات التعلم.

إن وجود برامج صعوبات التعلم في المدارس يشكل تحديًا للمدراس من حيث قدرتها على تكييف بيئة التعلم والمنهج الدراسي لتتفق مع احتياجات الطلاب ذوي صعوبات التعلم، كما أن الحاجة إلى مزيدٍ من الخدمات المقدَّمة لذوي

صعوبات التعلم يشكل تحديًا آخر يستلزم التعامل معه بجدية مثل توفير برامج تعديل السلوك واستخدام وسائل تعليمية متنوعة.

وفي مدينة جازان – موضع الدراسة– شكَّلت برامج صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام عددًا محدودًا لا يفي ولا يتواكب مع نسبة الطلاب ذوي صعوبات التعلم في المجتمع كما يوضحها جدول (1).

جدول (1): برامج صعوبات التعلم في مدينة جازان

	المدرسة	العدد	المجموع
برامج صعوبات التعلم في مدينة جازان	الطلاب	4	6
	الطالبات	2	

وبالرغم من احتياجات الطلاب ذوي صعوبات التعلم إلى برامج أكاديمية متخصصة ومتنوعة تلبي احتياجاتهم الفردية يجب تقديمها عادةً في غرفة المصادر فإن معاناة معلمي الصف مع أداء الواجبات المنزلية للطلاب ذوي صعوبات التعلم تأخذ بعدًا آخر لم يتم التطرق له بحثيًا بشكلٍ يعكس أهميته، وعليه تتمثَّل مشكلة الدراسة في أن أداء الواجبات المنزلية أصبح يمثل تحديًا كبيرًا للأسرة والمعلم، وتزداد هذه المشكلة تعقيدًا عندما يكون الطالب من ذوي صعوبات التعلم، حيث يغيب الوعي باستراتيجيات التدريس وطرقها عن الوالدين، مما يجعل من مواكبتهما ومتابعتهما الواجبات المنزلية أمرًا بالغ المشقة عليهما. كما أن لعدم أداء الواجبات المنزلية أو التقصير في أدائها لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم تأثيرٌ سلبي على نفسية هؤلاء الطلاب حيث تتدنى ثقتهم بأنفسهم؛ بسبب عدم مقدرتهم على أداء الواجبات المنزلية أسوة بزملائهم العاديين. ومن هنا تبرز مشكلة الدراسة الحالية في أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم وأسرهم ومعلميهم لديهم معاناة يومية في أداء الواجبات المنزلية بالشكل المقبول. وبالتحديد فإن الدراسة الحالية تبحث في الإجابة عن الأسئلة التالية:

1- ما مستوى مشكلات أداء الواجبات المنزلية للطلاب ذوي صعوبات التعلم كما يراها معلمو الصف؟
2- ما مدى تأثير جنس الطلاب ذوي صعوبات التعلم على أداء الواجبات المنزلية كما يراها معلمو الصف؟
3- ما مدى تأثير صف الطلاب ذوي صعوبات التعلم على أداء الواجبات المنزلية كما يراها معلمو الصف؟
4- ما مدى تأثير نوع صعوبات التعلم على أداء الواجبات المنزلية للطلاب ذوي صعوبات التعلم كما يراها معلمو الصف؟
5- ما مدى تأثير مستوى تواصل معلم الصف بمعلم صعوبات التعلم والأسرة على تقدير معلمي الصف لمشكلات أداء الواجبات المنزلية للطلاب ذوي صعوبات التعلم؟
6- ما خبرات أولياء أمور الطلاب ذوي صعوبات التعلم في التعامل مع أداء الواجبات المنزلية؟

هدف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تعرف أهم المشكلات التي تواجه الطلاب ذوي صعوبات التعلم في حل الواجبات المنزلية من وجهة نظر معلمي الصف وطرق التغلب عليها بما يراه الوالدان.

أهمية الدراسة:

تطرَّقت عددٌ من الدراسات العربية والأجنبية إلى مشكلات أداء الواجبات المنزلية للطلاب لمختلف مستوياتهم الدراسية، غير أن الدراسات التي تطرَّقت إلى معاناة الطلاب ذوي صعوبات التعلم تعد نادرة للغاية. وعليه تكمن أهمية الدراسة في

كونها إحدى الدراسات النادرة من نوعها من حيث دراسة مشكلة أداء الواجبات المنزلية للطلاب ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي الصف. كما أن للدراسة أهمية أخرى تكمن في دراسة معاناة أسر الطلاب ذوي صعوبات التعلم في أداء الواجبات المنزلية كون الأسرة هي المسؤولة عن هذا الجانب.

حدود الدراسة:

تحدَّدت الدراسة بموضوعها الذي يتمثل في دراسة مشكلات أداء الواجبات المنزلية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم، وبمكانها المتمثل بمنطقة جازان. كما تحددت الدراسة بأدواتها ومنهجها الوصفي التحليلي.

مصطلحات الدراسة:

صعوبات التعلم (Learning Disabilities): يعتمد تعريف صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية على تعريف أبونيان (1422) لصعوبات التعلم؛ حيث إنه يضم العناصر التالية: الاضطراب في عملية أو أكثر من العمليات والاضطراب في فهم أو استخدام اللغة المكتوبة أو المنطوقة، والاضطراب في الاستماع، التفكير، التحدث، واضطراب في القراءة والإملاء والرياضيات، وألا تكون الإعاقات الأخرى كالعقلية أو السمعية أو البصرية أو غيرها سببًا في ذلك الاضطراب.

مشكلات الواجب المنزلي (Homework Problems): العوائق التي تحول دون قيام التلميذ بتنفيذ وأداء واجباته الدراسية المطلوب إنجازها في المنزل على الوجه الأكمل، سواء أكان مصدر هذه العوائق التلميذ نفسه أم البيئة من حوله (البتال، 1434).

ولي الأمر (Parent): هو الشخص المسؤول عن الإشراف على تعلم التلميذ من خلال متابعة دراسته، والتواصل مع معلميه ومدرسته، مثل: والده، أو والدته، أو من يقوم مقامهما.

إجراءات الدراسة:

يشتمل هذا الجزء من الدراسة على وصف الإجراءات المستخدمة من حيث: تحديد مجتمع الدراسة، وعينتها، والأداة المستخدمة وخطوات تطويرها، والأساليب الإحصائية التي استخدمها الباحث للإجابة عن تساؤلات الدراسة.

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المدمج بين النوعي والكمي (Mixed method design)، حيث يتمثَّل الأسلوب الكمي في استخدام المقياس لتقدير أداء الواجبات المنزلية للطلاب ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم يسهم في التحقق من مدى انتشار المشكلة بين الطلبة. كما أن الأسلوب النوعي يسهم في فهم المشكلة بشكلٍ أعمق من الوالدين اللَّذين غالبًا ما يصعب الوصول لهم وإشراكهم في الدراسات وذلك لعدة اعتبارات اجتماعية وثقافية وهو ما يبرر ندرة الدراسات، كما أن مشاركة الوالدين في الدراسة تأتي لدورهما المفترض في مساعدة أبنائهم لأداء الواجبات المنزلية والتأكد من جودتها وإنجازها.

مجتمع الدراسة وعينتها:

يتكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع معلمي التعليم العام بالمرحلة الابتدائية ومعلماتها بمدينة جازان، وذلك خلال السنة الدراسية (1440/1439). وأجريت هذه الدراسة على عينة بلغ عددها مائتي معلمٍ ومعلمة (108 من الذكور، 92 من الإناث)، تم اختيارها بالطريقة العشوائية، وبلغ متوسط أعمار أفراد العينة (32,56) سنة وجميعهم يحملون درجة البكالوريوس الجامعي في عدة تخصصات هي (الرياضيات، والعلوم، واللغة العربية)، ومتوسط الخبرة التدريسية

حوالي ثماني سنوات. وقد اشتمل الطلاب ذوو صعوبات التعلم–الذين كانوا محل تقدير من معلميهم لمشكلاتهم في أداء الواجبات المنزلية– على الجنسين (ذكورًا وإناثًا)، وكانوا من صفوف دراسية مختلفة بدءاً من الصف الثاني الابتدائي حتى الصف السادس الابتدائي، كما تنوعت صعوبات التعلم لديهم ما بين: صعوبات في القراءة، والكتابة، والرياضيات. ولغرض تعميم نتائج الدراسة وتمثيل العينة لمجتمع الدراسة يمكن توضيح أنه توجد في المملكة العربية السعودية (13) إدارة عامة للتعليم منتشرة في شتى مناطق المملكة، وجميع هذه الإدارات العامة تخضع لأنظمة التعليم العام الموحدة، كما تسري عليها جميع الأنظمة واللوائح الصادرة من وزارة التعليم. وعليه فإن اختيار عينة (منطقة جازان) لن يحد من تعميم نتائج الدراسة على بقية المناطق الأخرى؛ لأن ما يسري على منطقة جازان التعليمية يسري على بقية المناطق التعليمية الأخرى، وفي هذه الحالة؛ فإن منطقة جازان تُعد ممثلة للمملكة العربية السعودية.

أدوات الدراسة:

تم الاطِّلاع على عدة مقاييس لدراسة مشكلات الواجبات المنزلية لدى الطلاب، واستنتج أن أغلب هذه المقاييس ركَّزت على **الطلاب** العاديين، كما أن هذه المقاييس استخدمت في مجملها مايراه المعلم وتقديره الخاص لمشكلات الواجبات المنزلية وبخاصةٍ للمرحلة الابتدائية. وقد تم استخدام مقياس أداء الواجبات المنزلية Homework Performance Questionnaire من إعداد Power, et.al (2007)، وأُجرِيت للمقياس عدة مراجعات وتعديلات، منها ما تم بواسطة كلٍ من Pendergast, Watkins, Canivez (2014)، وكذلك Power, Watkins, Mautone, Walcott, Coutts, Sherdan (2015) أداةً للإجابة عن أسئلة البحث، حيث يعد الأنسب لطبيعة الدراسة الحالية، إضافة إلى أن المقياس في نسخته الأصلية (power et. al., 2007) يتكون من (22) عبارة، وفي النسخة المحدَّثة (Power, et al., 2015) تم تقليص عدد العبارات إلى (17). وفي كلا النسختين الأصلية والمحدَّثة تم استخدام أساليب التحقق من صدق المقياس وثباته التي استخلصت نتائجها بصورةٍ عامة بلوغ مستوى مرضٍ جدًا لاستخدام المقياس في الدراسة الحالية، كما أن حداثة المقياس وانتشاره وتعدد استخداماته جعلت المقياس يحظى بقدرٍ عالٍ من القدرة على الإجابة عن أسئلة البحث. وفي إعداد المقياس بصورته المحدَّثة تم استخدام عينة قوامها (511) من أربع ولايات أمريكية تشمل ثقافات وأعراقًا مختلفة، كما تم تعريب المقياس بصورته المحدَّثة إلى عدة لغات منها اللغة الإسبانية.

إعداد المقياس في الدراسة الحالية:

بمعرفة خصائص الطلاب ذوي صعوبات التعلم والمشكلات التي يواجهونها والمتمثلة في أغلبها في: صعوبات القراءة، وفهم مدلولات النص كان من الصعب تمكين الطلبة من تقدير المشكلات التي لديهم حول أداء الواجبات المنزلية وبخاصةٍ لدى الأطفال منهم في المرحلة الإبتدائية، وبالاطِّلاع على النسخة الأصلية للأداة (power et. al., 2007)، والنسخة المطورة من المقياس (Power et. al., 2015) رأى مناسبة المقياس من عدة نقاط لعل من أهمها:

1–أن المقياسَ مخصصٌ للمعلم: حيث يقوم المعلم باختيار الطالب (موضع الدراسة) وتقدير مالديه من مشكلات تخص الواجبات المنزلية بناءً على خبراته مع هذا الطالب، كما تم توضيح ذلك في تعلميات المقياس بضرورة تحديد أحد طلاب صعوبات التعلم ووضع ما يشير إلى أسمه وبيان صفِّه وجنسه ونوع صعوبات التعلم التي لديه وهي المتغيرات في هذه الدراسة.

2– سهولة فقرات المقياس وتطبيقه وانتشاره وحداثته: حيث إن إعداد المقياس للدراسة الحالية تطَّلب مراعاة بعض خصائص فئة ذوي صعوبات التعلم حيث اختار الباحث العبارات المناسبة لطبيعة الفئة المستهدفة للتقييم وهى فئة

الطلاب ذوي صعوبات التعلم، وهي فئة تختلف في خصائصها عن فئة الطلبة العاديين حيث تم الإشارة في النسخة الأصلية والمحدَّثة إلى أن استخدام المقياس كان للطلاب العاديين في المرحلة الابتدائية.

وعليه، تم اختيار عبارات مناسبة من النسختين بما يتوافق مع طبيعة فئة صعوبات التعلم، وشمل المقياس في نسخته النهائية (16 عبارة). كما أن فقرات المقياس في طبيعتها ركزت على مشكلات الطلاب ذوي صعوبات التعلم فيما يتعلق بأداء الواجبات المنزلية كما يدركها معلمو الصف وعلاقة ذلك بمتغيرات تتعلق بعينة البحث المستهدفة وهم طلاب صعوبات التعلم.

أولاً– تعريب المقياس:

تم تعريب المقياس إلى اللغة العربية باستخدام طريقة بيرزلن (Brislin, 1970)، وذلك قبل اعتماده بصورته النهائية باتباع الخطوات التالية:

1- تم تعريب النسخة الإنجليزية إلى النسخة العربية وذلك باستخدام مترجمين مستقلين ومقارنة النسختين لبلوغ نسخة أولية متفق عليها.

2- تم مراجعة النسخة الأولية من الناحية اللغوية والقواعد وغيرها.

3- تم ترجمة النسخة العربية بصورتها الأولية إلى اللغة الإنجليزية مرة أخرى للتأكد من دقة الترجمة وتناسق المرادفات وعدم اختلاف الترجمة بين النسخة الإنجليزية والعربية.

4- تم اختبار المقياس على عينة استطلاعية من الطلاب للتأكد من مناسبة الترجمة ووضوحها.

ثانيًا–صدق المقياس:

1– صدق المحكمين:

تم من خلال عرض المقياس على عدد (3) ثلاثة من المحكمين المتخصصين من أعضاء هيئة التدريس بقسمي التربية الخاصة وعلم النفس التربوي بجامعة الملك خالد، وتم اطلاعهم على: الهدف من الدراسة، والعينة التي سيتم استخدامها، وطبيعة العينة وخصائصها. وقد أوضحت نتائج هذه الخطوة اتفاق المحكمين على ملاءمة عبارات المقياس للبيئة السعودية ومناسبته لاستخدامه مع معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم. كما تم إجراء عددٍ من التعديلات اللغوية للعبارات واقتراحات وتوصيات بشأن المقياس التي بدورها أثرت المقياس وطورته.

2– صدق الاتساق الداخلي:

تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة، والدرجة الكلية على المقياس. وأشارت النتائج إلى أن قيم معاملات الارتباط بين كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس تراوحت ما بين (0.33، 0.66). وتعد بصفةٍ عامةٍ دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01). ويشير ذلك إلى ارتباط المفردات بمقياس أداء الوجبات المنزلية.

ثالثًا– ثبات المقياس:

لحساب ثبات المقياس تم استخدام معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) مؤشرًا على درجة ثبات المقياس كُلِّه، وقد بلغت قيمة معامل ألفا كرونباخ (0.7)، وهي قيمة مرتفعة تعكس ثبات المقياس.

رابعًا– المقياس في صورته النهائية:

بعد إجراء التعديلات أصبح المقياس بصورته النهائية يحتوي على قسمين أساسيين:

القسم الأول: يحتوي على معلومات عامة تتعلق بالطالب ذوي صعوبات التعلم من حيث: الجنس، والصف، ونوع صعوبات التعلم، وكذلك مستوى تواصل معلمي الصف مع معلم صعوبات التعلم ومع أسرة الطالب.

القسم الأخر: يتعلق بفقرات المقياس التي يبلغ عددها (16) فقرة، وتعتمد الاستبانة على أسلوب ليكرت ذي التدرج الخماسي، حيث تتم الإجابة عنها من خلال تقدير معلم الصف لمشكلة أداء الواجبات المنزلية باختيار الاستجابة على فقرات البُعد (دائمًا، غالبًا، أحيانًا نادرًا، أبدًا) تأخذ القيم على التوالي (5،4،3،2،1)؛ وبحساب طول الفئة من خلال تقسيم المدى على عدد الخيارات (5)، يمكن تقسيم الاستجابات إلى ثلاثة مستويات من المشكلات: مرتفع: أكثر من (4.20)، ومتوسط: (80. 1 –4.20)، ومنخفض: أقل من (1.80). وتتدرج الدرجة الكلية للاستبانة من (16 – 80) بحيث يمثل (80) وجود مشكلات أداء الواجبات المنزلية بصفةٍ دائمة لدى الطالب ذي صعوبات التعلم حسب تقدير المعلم، في حين يمثل (16) عدم وجود مشكلات أداء الواجبات المنزلية. غير أنه توجد عدد (3) فقرات سلبية "يفهم طريقة حل الواجبات المنزلية"، و"تعد الواجبات المنزلية سهلة الإنجاز بالنسبة للطالب"، و"لدى الطالب الثقة في قول إجاباته عن الواجبات المنزلية عند حلها مع المعلم في الصف" التي تطلب أخذها بعين الاعتبار عند القيام بعملية التحليل الإحصائي، وإجراء التعديلات للتعامل مع الفقرات السلبية Negative items.

إجراءات التطبيق:

تم الحصول على الموافقات اللازمة لتطبيق المقياس على مجتمع الدراسة؛ حيث تم إرسال المقياس مع تعليمات التطبيق إلى المدارس وتم التواصل معهم. بعد ذلك تم جمع البيانات وإدخالها الحاسب الآلي باستخدام برنامج حزمة الإحصاء للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences (SPSS)، وذلك بغرض معالجتها إحصائيًا.

الأساليب الإحصائية وتحليل البيانات:

استخدم الباحث الأساليب الإحصائية الآتية: التوزيع التكراري، والنسبي، والمتوسط الحسابي، اختبار ت (t-test)، وتحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) وذلك للإجابة على تساؤلات الدراسة.

وللمقابلات الفردية، تم اختيار طريقة تحليل الموضوعات (Thematic analysis)، كما تم تحديد ستة خطوات لهذه الطريقة كما ذكرها براون وكلارك (Braun and Clark, 2006):

1- التآلف مع البيانات Familiarization with the data من خلال كثرة قراءتها والاطلاع عليها ومراجعتها ومعاودة الاستماع للتسجيلات مثلًا في حال كانت المقابلات تم تسجيلها.

2- الترميز الأولي Coding: وذلك بترميز بعض العبارات المتشابهة وليس المقصود اختصار البيانات بقدر ما هو تركيز البيانات وجمعها وتصنيفها.

3- البحث عن الموضوعات الرئيسة Searching for themes: إذ يتم في هذه المرحلة جمع ما تم جمعه من بيانات في مرحلة الترميز ووضعه في موضوعات مختلفة تجمع عبارات متشابهة فيما بينها.

4- مراجعة الموضوعات Reviewing themes: إذ يتم مراجعة الموضوعات الرئيسة والتأكد من العبارات (الترميز) الذي تم لمزيدٍ من الدقة والتحري.

5- تحديد الموضوعات Defining and naming themes وتسميتها: حيث تتم في هذه الخطوة تسمية الموضوعات بمسميات تعكس كل موضوع رئيسي theme وبما يحتويه من عبارات تم ترميزها.

6- كتابة التقرير Writing up: وهو الخطوة النهائية في هذه الطريقة التي يتم فيها استعراض النتائج للبيانات الكمية التي تم جمعها وتحليلها.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

عرض نتائج السؤال الأول: للإجابة على التساؤل الأول الذي ينص على: "ما مستوى مشكلات أداء الواجبات المنزلية للطلاب ذوي صعوبات التعلم كما يقدرها معلمو الصف؟"

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات معلمي الصف على مقياس مشكلات أداء الواجبات المنزلية للطلاب ذوي صعوبات التعلم كما في جدول (2).

جدول (2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقدير معلمي الصف على فقرات المقياس والدرجة الكلية

الرقم الترتيبي	الرقم التسلسلي	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	10	يحتاج الطالب إلى المساعدة في المنزل لإتمام الواجبات المنزلية.	4.29	0.96
2	3	يحتاج الطالب إلى تذكير بشأن إتمام الواجبات المنزلية.	4.15	0.95
3	6	يتأخر الطالب في تسليم الواجبات المنزلية للمعلم.	3.56	1.16
4	5	يؤدي الطالب واجباته بلا مبالاة مما يجعلها كثيرة الأخطاء.	3.32	1.27
5	1	لا يعرف الطالب الواجبات المنزلية المفروض أداؤها.	3.27	1.17
6	13	تسهم الواجبات المنزلية في تحسين مستوى الطالب الدراسي.	3.20	1.33
7	2	يكذب الطالب بشأن إتمام أداء الواجبات المنزلية.	3.18	1.24
8	4	يحتج ويشتكي الطالب عند فرض واجبات منزلية.	3.15	1.30
9	11	تتأثر علاقتي بالطالب بسبب اهماله للواجبات المنزلية.	3.14	1.27
10	7	ينسى الطالب مذكرة الواجبات المنزلية في المدرسة.	3.06	1.29
11	12	تتأثر علاقتي بأسرة الطالب بسبب إهماله للواجبات المنزلية.	3.05	1.33
12	9	يفهم الطالب طريقة حل الواجبات المنزلية.	2.88	1.22
13	8	تعد الواجبات المنزلية سهلة الإنجاز بالنسبة للطالب.	2.81	1.32
14	15	الطالب محبط بشأن اجاباته في الواجبات المنزلية.	2.76	1.17
15	14	يتواصل الأهل معي لتقليل الواجبات المنزلية بسبب الوقت الذي يحتاجه الطالب لأدائها.	2.72	1.40
16	16	لدى الطالب الثقة في قول اجاباته عن الواجبات المنزلية عند حلها مع المعلم في الصف.	2.66	1.21
الدرجة الكلية			3.20	0.53

أظهر جدول (2) أن المتوسطات الحسابية لتقدير معلمي الصف نحو وجود مشكلات الواجبات المنزلية للطلاب ذوي

صعوبات التعلم (3.20)، بانحراف معياري (0.53)، وعليه يمكن القول أن تقدير معلمي الصف لمشكلات أداء الواجبات المنزلية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم تعد في المستوى المتوسط. وقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة كلٍ من (Bryan & Nelson, 1995) وكذلك دراسة O'Melia & Rosenberg (1994)، كما أن دراسة البتال (1434هـ) خلصت الى أن نسبة انتشار مشاكل أداء الواجبات المنزلية بين الطلاب ذوي صعوبات التعلم أكثر منها لدى أقرانهم العاديين.

وبالنسبة لفقرات المقياس يلاحظ أن الفقرة (10) التي تنص على "مدى تقديرك لحاجة الطالب إلى المساعدة في المنزل لإتمام الواجبات المنزلية" قد حصلت على أعلى متوسط، وهو ما يعني وجود مشكلة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم في هذا الجانب، ويمكن تفسير ذلك في ضوء طبيعة الطلاب ذوي صعوبات التعلم وتقصيرهم في أداء واجباتهم ومدى حاجتهم إلى مساعدة في المنزل لأدائها بالشكل المطلوب؛ وهو ما يستدعي التعاون الكامل بين المعلم وأسرة الطالب، واتفقت نتائج الدراسة مع دراسة البتال (1434هـ). كما حصلت الفقرة (3) التي تنص على "يحتاج إلى تذكير بشأن إتمام الواجبات المنزلية" على ثاني أعلى متوسط وهو ما يعد منطقيًا، حيث إن الطلاب ذوي صعوبات التعلم قد يعانون من مشكلات في الذاكرة؛ مما يجعل اسلوب التذكير جيدًا لضمان تسليم أداء الواجبات المنزلية في موعدها وبجودة مقبولة. كما يمكن تفسير ذلك –أيضًا– في ضوء أن الصعوبات التي تواجه الطلاب ذوي صعوبات التعلم في أداء الواجبات المنزلية تجعلهم يستخدمون بعض الحيل والأساليب للهروب من أداء الواجبات والابتعاد عن لوم معلمي الصف، وقد يكون استخدام أسلوب النسيان أحد هذه الممارسات.

وفي الجانب الآخر، حصلت الفقرة (16) التي تنص على "لدى الطالب الثقة في قول إجاباته عن الواجبات المنزلية عند حلها مع المعلم في الصف" على أدنى متوسط، ويمكن تفسير ذلك منطقيًا، حيث إن الطلاب ذوي صعوبات التعلم لا يملكون الثقة بالنفس للحوار والمشاركة في الفصل، وتعد صفة العزلة الاجتماعية وشعورهم بالوحدة أهم الصفات التي يغفل عنهم معلمو الصف (عقيل، 2013). وعليه يجب على معلمي الصف إبراز نقاط القوة لدى الطالب ذي صعوبات التعلم ودعمها وتشجيعها حتى يكون له حظٌ اجتماعيٌ بين أقرانه في الفصل الدراسي.

عرض نتائج السؤال الثاني: للإجابة عن السؤال الثاني الذي ينص على: "هل يختلف تقدير أفراد العينة (معلمين/معلمات) لمشكلات أداء الواجبات المنزلية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم من جنسهم نفسه؟"

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بمقارنة متوسطات درجات المعلمين والمعلمات على مقياس مشكلات أداء الواجبات المنزلية للطلاب ذوي صعوبات التعلم وذلك باستخدام اختبار ت (t–test) وذلك لمقارنة مشكلات الواجبات المنزلية حسب جنس الطلاب ذوي صعوبات التعلم. ويوضح جدول (3) نتائج ذلك.

جدول (3): نتائج الاختبار "ت" لدلالة الفرق بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين حسب الجنس (المعلمين/المعلمات)

المجموعة	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت
المعلمون	108	3.13	0.56	198	0.069
المعلمات	92	3.30	0.50	198	

يتضح من جدول (3) أن قيمة (ت) غير دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.05)، أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات أفراد مجموعتي العينة (المعلمين/المعلمات). وكان متوسط درجات المعلمين على المقياس (3.13) ومتوسط درجات المعلمات على المقياس (3.30) من الدرجة القصوى (5). وتعني هذه النتيجة أنه حسب تقدير المعلمين والمعلمات لا توجد فروق دالة إحصائيًا في مشكلات أداء الواجبات المنزلية ترجع إلى جنس

الطلاب(ذكور/إناث)، وذلك حسب تقدير معلميهم. ويعزو الباحث ذلك إلى أن مشكلات أداء الواجبات المنزلية بين الطلاب ذوي صعوبات التعلم تعد معروفة وملاحظة بغض النظر عن جنس الطلاب وتقدير معلميهم. واختلفت نتائج الدراسة مع توقعات الباحث أن من المعروف أن صعوبات التعلم – وبخاصةٍ في القراءة– أكثر انتشارًا بين الذكور وعليه توقع الباحث أن تكون مشكلات الواجبات المنزلية لدى الذكور أعلى منها للإناث، ولم يقع بين يد الباحث أن تطرَّقت دراسة للمقارنة بين الجنسين من ذوي صعوبات التعلم حيال مشكلات الواجبات المنزلية.

عرض نتائج السؤال الثالث: للإجابة عن السؤال الثالث الذي ينص على: "هل يختلف تقدير معلمي الصف لمستوى مشكلات أداء الواجبات المنزلية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم باختلاف الصف الدراسي؟"

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد العينة من المعلمين والمعلمات حسب متغير الصف الدراسي (الثاني، والثالث، والرابع، والخامس، والسادس) للطلبة ذوي صعوبات التعلم، ويوضح جدول (4) نتائج ذلك.

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقدير معلمي الصف لمشكلات أداء الواجبات المنزلية وعمق التفسير تبعًا لمتغير الصف الدراسي

م	المجموعات (الصف الدراسي)	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	الثاني	18	3.46	0.57
2	الثالث	31	2.89	0.69
3	الرابع	68	3.23	0.47
4	الخامس	63	3.24	0.47
5	السادس	20	3.15	0.45

وتم استخدام تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) للتعرف إلى الدلالة الإحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة من معلمي الصف على مقياس مشكلات أداء الواجبات المنزلية للطلبة ذوي صعوبات التعلم. ويوضح جدول (5) نتائج ذلك.

جدول (5): نتائج تحليل التباين الأحادي بين المتوسطات الحسابية تبعًا لمتغير الصف الدراسي للطلبة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	4.44	4	1.11	4.06	* 0.003
داخل المجموعات	53.27	192	0.27		
المجموع	57.72	196			

* دالة عند (0.05)

يوضح جدول (5) أن قيمة (ف) دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05)، أي أن مشكلات الواجبات المنزلية تتأثر بالصف الدراسي للطلاب ذوي صعوبات التعلم حسب تقدير معلميهم. وبحساب معامل مربع إيتا Eta Square لحساب حجم التأثير Effect Size أوضحت النتائج أن حجم التأثير (0.07)، وهو حجم صغير حسب تصنيف Cohen (1988). كما تم– أيضًا –احتساب الاختبارات البعدية Post-hoc للمجموعات حسب الصف الدراسي، وذلك باستخدام اختبار Tukey HSD، وخلصت النتائج إلى وجود فرق بين الصف الثاني (3.46) والثالث (2.89) لصالح الثاني. كما يوجد فرق بين مجموعة الصف الثالث (2.89) ومجموعة الصف الرابع (3.23) لصالح الأخير.

ويوجد- أيضًا- فرق بين مجموعات الصف الخامس (3.24) والصف الثالث (2.89) لصالح مجموعة الصف الخامس. وفي الجانب الآخر لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين المجموعات الأخرى.

عرض نتائج السؤال الرابع: للإجابة عن السؤال الرابع الذي ينص على: "هل تختلف مشكلات أداء الواجبات المنزلية باختلاف نوع صعوبات التعلم كما يقدرها معلمو الصف؟"

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد العينة حسب متغير نوع صعوبات التعلم للطلاب ذوي صعوبات التعلم، حيث يشير جدول (6) إلى أن المتوسطات الحسابية تعد متقاربة.

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تبعًا لمتغير نوع صعوبات التعلم للطلبة ذوي صعوبات التعلم.

م	المجموعات (نوع صعوبات التعلم)	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	قراءة	74	3.21	0.48
2	كتابة	82	3.15	0.55
3	رياضيات	44	3.24	0.59

وتم استخدام تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) للتعرف إلى الدلالة الإحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة من معلمي الصف على مقياس مشكلات أداء الواجبات المنزلية للطلبة ذوي صعوبات التعلم. ويوضح جدول (7) نتائج ذلك.

جدول (7): نتائج تحليل التباين الأحادي بين المتوسطات الحسابية تبعًا لمتغير نوع صعوبات التعلم

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	0.22.	2	0.11	0.39	0.67
داخل المجموعات	57.49	197	0.29		
المجموع	57.72	199			

توضح النتائج الواردة في جدول (7) أنه لا يوجد تأثير لنوع صعوبات التعلم على مشكلات أداء الواجبات المنزلية حسب تقدير معلميهم، وقد اختلفت النتائج عن توقعات الباحث حيث إن صعوبات التعلم في القراءة يفترض أن تؤثر على أداء الواجبات المنزلية بدرجةٍ أكبر من صعوبات الرياضيات مثلًا نظرًا لحاجة مهارة القراءة في أداء جميع الواجبات المنزلية، ويمكن أن يُعزى ذلك إلى أن معظم الطلاب ذوي صعوبات التعلم يعانون بصفةٍ عامة من مشكلات أداء الواجبات المنزلية بغض النظر عن نوع الصعوبة التي لديهم. كما يمكن تفسير ذلك- أيضًا- في ضوء أن من يعاني من نوع محدد من صعوبات التعلم مثل القراءة سيؤثر ذلك على قدراته في حل الواجبات المنزلية وأدائها في المقررات الاخرى بما فيها الرياضيات وبخاصةٍ عندما يتعلق الواجب المدرسي باستنتاج الحل لمعادلة رياضية تستوجب فهم حيثياتها بشكلٍ مناسب واستيعاب النص المقروء للتمكن من حلها. كما أنه ولندرة الدراسات في هذا الجانب لم يوفَّق الباحث بالحصول على دراسات حيال مقارنة أداء الواجبات المنزلية حسب نوع صعوبات التعلم، وكان أغلب الدراسات تركز على مقارنة الطلاب ذوي صعوبات التعلم بأقرانهم العاديين.

عرض نتائج السؤال الخامس: للإجابة عن السؤال الخامس الذي ينص على: "ما مدى تأثير مستوى تواصل معلم الصف بمعلم صعوبات التعلم والأسرة على أداء الواجبات المنزلية للطلاب ذوي صعوبات التعلم؟"

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بما يلي:

أولًا: التواصل مع معلم صعوبات التعلم:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد العينة حسب متغير مدى التواصل مع معلم صعوبات التعلم، حيث يشير جدول (8) إلى أن المتوسطات الحسابية لأفراد العينة تعد متقاربة.

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تبعًا لمتغير التواصل مع معلم صعوبات التعلم.

م	المجموعات (مدى التواصل مع معلم صعوبات التعلم)	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	دائمًا	43	3.23	0.69
2	غالبًا	81	3.09	0.43
3	أحيانًا	39	3.22	0.48
4	نادراً	17	3.28	0.55
5	أبداً	20	3.39	0.55

وتم استخدام تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) للتعرف إلى الدلالة الإحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة على مقياس مشكلات أداء الواجبات المنزلية للطلاب ذوي صعوبات التعلم تبعًا لمتغير مدى التواصل مع معلم صعوبات التعلم. ويوضح جدول (9) نتائج ذلك.

جدول (9): نتائج تحليل التباين الأحادي بين المتوسطات الحسابية تبعًا لمتغير التواصل مع معلم صعوبات التعلم

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	1.89	4	0.47	1.65	0.16
داخل المجموعات	55.82	195	0.28		
المجموع	57.72	199			

وتختلف نتائج هذا السؤال مع توقعات الباحث؛ حيث إنه من المفترض أن يكون لمستوى تواصل معلم الصف مع معلم صعوبات التعلم تأثير في تحسين مستوى أداء الواجبات المدرسية للطلبة ذوي صعوبات التعلم.

ثانيًا: التواصل مع أسرة الطالب ذوي صعوبات التعلم:

تم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد العينة حسب متغير مدى التواصل مع أسرة الطالب ذي صعوبات التعلم، حيث يشير جدول (10) إلى أن المتوسطات الحسابية لأفراد العينة تعد متقاربة.

جدول (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تبعًا لمتغير التواصل مع معلم صعوبات التعلم

م	المجموعات (مدى التواصل مع أسرة الطالب)	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	دائمًا	70	3.10	0.62
2	غالبًا	43	3.23	0.44
3	أحيانًا	61	3.26	0.45
4	نادرًا	19	3.36	0.40
5	أبدًا	7	3.00	0.90

وتم استخدام تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) للتعرف إلى الدلالة الإحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة على مقياس مشكلات أداء الواجبات المنزلية للطلاب ذوي صعوبات التعلم تبعًا لمتغير مدى التواصل مع أسرة الطالب. ويوضح جدول (11) نتائج ذلك.

جدول (11): نتائج تحليل التباين الأحادي بين المتوسطات الحسابية تبعًا لمتغير التواصل مع أسرة الطالب.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	1.89	4	0.47	1.65	0.16
داخل المجموعات	55.82	195	0.28		
المجموع	57.72	199			

وتختلف نتائج هذا السؤال مع توقعات الباحث، حيث إنه من المفترض أن يكون لمستوى تواصل معلم الصف مع أسرة الطالب تأثير في تحسين مستوى أداء الواجبات المدرسية للطلبة ذوي صعوبات التعلم.

عرض نتائج السؤال السادس: للإجابة عن السؤال السادس الذي ينص على: "ما خبرات أولياء أمور الطلبة ذوي صعوبات التعلم في التعامل مع أداء الواجبات المنزلية؟"

وللإجابة عن هذا السؤال، استخدم الباحث المنهج النوعي، وذلك باستخدام اسلوب المقابلة الفردية one-on-one interview أسلوبًا بحثيًا لفهم المشكلة بشكلٍ دقيق وفهم أعمق عمَّا تقدمه الأساليب الكمية. كما يوجد عديدٌ من الطرق العلمية لهذا الغرض، واختيار الطريقة المناسبة يخضع لنوعية الأسئلة والهدف من البحث (Strauss & Corbin, 1990)، ولأغراض البحث الحالي تم اختيار طريقة تحليل الموضوعات Thematic analysis، كما تم تحديد ستة خطوات لهذه الطريقة كما ذكرها براون وكلارك Braun & Clark (2006)، تم الإشارة لها سابقًا، وتمثَّلت أفراد العينة الذين تم إجراء مقابلات فردية معهم في (4) أمهات وأب واحد فقط. ويوضح جدول (12) خصائص هذه العينة.

جدول (12): خصائص أفراد العينة من الوالدين للطلاب ذوي صعوبات التعلم.

م	الأم/الأب	العمر	المستوى التعليمي	المهنة	الصف الدراسي للطفل	تشخيص الطفل
1	ريناد	29	ثانوي	ربة منزل	أولى ابتدائي	صعوبات قراءة، صعوبات رياضيات، مسك القلم، تأخر الكلام، الخلط بين الحروف.
2	منى	30	المتوسط	ربة منزل	ثالث ابتدائي	مشاكل النطق، النسيان، عدم التركيز وتشتت الانتباه.
3	ليلى	29	ثاني ثانوي	ربة منزل	ثالث ابتدائي	فرط حركة تم التشخيص طبيًا. صعوبات القراءة وتم تشخيصها بالمدرسة.
4	سعيد	43	ثانوي	مقاول	ثالث ابتدائي	صعوبات شديدة في القراءة والكتابة، لا توجد مشاكل في اللغة.

وبالرغم من استعانة الباحث بمتخصصة في مجال صعوبات التعلم، ولديها خبرة ممتازة في إجراء المقابلات مع أمهات الطلاب ذوي صعوبات التعلم، فقد رفض أغلب أولياء الأمور وأمهات الطلاب ذوي صعوبات التعلم من التعاون وإجراء المقابلات، وقد يعود ذلك إلى عدم رغبتهم في تحديد أطفالهم أن لديهم صعوبات تعلم، وما يترتب على ذلك من الوصمة الاجتماعية السلبية من وجهة نظرهن كما في مجتمعاتنا العربية التي تجعل من وجود معاق في الأسرة نوعًا من النقص والقصور لدى الأسرة.

كما يعزو الباحث– أيضًا– عدم المشاركة في المقابلات الشخصية إلى عدم قناعتهن بوجود مشكلةٍ دراسية أو صعوبات تعلم لدى الطفل، وأن جميع ما يمر به الطفل من صعوبات ما هو إلا مشكلات مؤقتة زمنية وستتحسن القدرات مع

الوقت، وبالتالي لا توجد حاجة لمشاركتهم. كما أن قلة الوعي بطبيعة صعوبات التعلم وأن صفاتها ليست ظاهرية حسية مثل الإعاقة البصرية أو الحركية يجعل من الصعوبة إدراك أبعادها وتأثيرها على التحصيل الدراسي حتى على المنتمين للبيئة التعليمية.

وتعاني أسرة الطلاب ذوي صعوبات التعلم من مشكلاتٍ متعددةٍ مع سلوكيات أطفالهم، ودائمًا يبادرون بالسؤال والاستفسار عن كيفية التعامل مع أبناءهم عند حدوث بعض التصرفات أو المشكلات الدراسية والأكاديمية التي يعاني منها أطفالهم. وعند التركيز على مشكلة الواجبات المنزلية لديهم يكون الوضع أكثر تعقيدًا للوالدين، حيث إن اختلاف خصائص فئة صعوبات التعلم وتعدد صفاتها يجعل تلبية احتياجاتهم المنزلية تحديًا كبيرًا وبخاصةٍ فيما يتعلق باستخدام استراتيجيات وأساليب التدريس وغيرها التي قد تكون ذات صعوبة على الوالدين. ولبحث ما يواجهه الطلاب ذوي صعوبات التعلم في أداء الواجبات المنزلية كان لابد من التواصل مع الأسرة لفهم المشكلة بشكلٍ أعمق لمعرفة طبيعتها من عدة جوانب.

وتحدَّث المشاركون في الدراسة كثيرًا عما يواجهونه بالمنزل من مشكلاتٍ عند مساعدة أطفالهم في أداء الواجبات المنزلية، ومن عدة زوايا اجتماعية ونفسية وأكاديمية وغيرها، غير أنه لأهداف الدراسة سيتم التركيز فقط على ما يخص الواجبات المنزلية. بعد المراجعة الدقيقة للاستجابات من أفراد العينة يمكن تصنيفها إلى ثلاث مجموعات رئيسة تعكس المعاناة اليومية:

1) تشخيص صعوبات التعلم:

تعرض هذه المجموعة ما يشعر به والدا الطفل ذي صعوبات التعلم تجاه تشخيصه أنَّه معاق ولديه صعوبات تعلم، حيث اختلفت هذه المشاعر بين الرفض والقبول والتأييد والتشكيك في صحة التشخيص والهدف منه، وبصفةٍ عامة فإن المجتمعات الملتزمة بتعاليم الدين الإسلامي تؤمن بقضاء الله وقدره عند الإصابة بالعجز والمرض وتتكيف معه وتشعر بالراحة والطمأنينة تجاهه بغض النظر عن نوعه وشدته. فعلى سبيل المثال عند سؤال المشاركين عن مدى تقبلهم عند تشخيص طفلهم أن لديه صعوبات التعلم، أجاب أبو سعيدة "راضون بقضاء الله وقدره ولا نقول إلا الحمد لله" كما أيدت ذلك منى بالقول "موافقة على تشخيص ابنتي بصعوبات تعلم المهم أنها تستفيد" وكذلك ريناد بالقول" تقبَّلت التشخيص جدًا أهم شيء تتعلم".

وفي الجانب الآخر تظهر بعض مشاعر الرفض والتشكيك في بعض الكلمات كما في قول ليلى "لم أتقبل الموضوع" وأردفت "حرام ابنتي تكون في صعوبات التعلم"، ولمحاولة تبرير ذلك تقول" هي مثلي، أنا –أي الأم– قرأت في الصف الخامس الابتدائي"، وأكدت–أيضًا– بالقول "حرام تحطيم إنسانة" في إشارة إلى أن تشخيص ابنتها بصعوبات التعلم أدى إلى "تحطيمها" على حد وصف الأم. ومن خلال المقابلات الفردية كانت ضبابية الرؤية لدى الوالدين ظاهرة تجاه مستقبل طفلهم وما هو مصيره وماذا سيصبح، حتى وإن أبدوا قبولًا بقدرات ابنهم. وأكدت ليلى ذلك بالقول" أنا أتكلم مع رائدات الفصول كل سنة، لا أريد ابنتي أن تكون في البرنامج لأنها ذكية ... وأحيانًا أقول زيادة الخير خيرين فهي تحصل على دروس تقوية تساعدها على القراءة".

ويمكن القول إن الخيارات المتاحة في التعليم العام نحو خدمات الطلاب ذوي صعوبات التعلم محدودة جدًا، وفي بعض المدن والمحافظات غير متوفرة، كما أن القدرة على التشخيص الدقيق من فريقٍ متعدد التخصصات غير موجودة واقعيًا إلا في المدن الكبيرة، وكل هذه المعطيات تجعل من الأسرة ليس لديهم خيار إلا قبول واقع طفلهم وتشخيصه أن لديه صعوبات التعلم. وبمقارنة ما يحدث في عالمنا العربي مع خدمات صعوبات التعلم في الولايات المتحدة الأمريكية يجعل رفض الوالدين لقرار تشخيص طفلهم أنه يعاني من صعوبات التعلم أمرًا محتملاً، حيث إنه يمكنهم من رفض قرار فريق

التشخيص وطلب تشخيص آخر في مركز أكثر تقدمًا، كما يمكن للأسرة رفع قضية على المدرسة ومحاكمتها وتوكيل محامٍ للترافع عنهم وغيرها من الإجراءات النظامية الأخرى التي تمكن الأسرة من الاعتراض على كثيرٍ من القرارات التي تحدد مستقبل أبنائهم.

2) قدرات أبنائهم:

تركز هذه المجموعة على وصف الوالدين لقدرات أبنائهم من الناحية النفسية والاجتماعية والأكاديمية، حيث إن الطفل في منزله يكون على طبيعته وعادةً تظهر سلوكياته وقدراته دون الحرج من إخفائها عن والديه وإخوته. وبطبيعة خصائص الطلاب ذوي صعوبات التعلم في أنهم فئة غير متجانسة قد يظهر المنتمون إلى هذه الفئة قدرات متفاوتة بين القوة و الضعف، فمثلًا نجد من يجيد القراءة والكتابة، ولكن يعاني من مشكلة في تمييز الأرقام والتعامل معها، وبالتالي تؤثر على تحصيله في مادة الرياضيات وهكذا.

وقد اختلف وصف الآباء والأمهات لقدرات أطفالهم فمثلًا سعيد يصف ابنته أنها "حنونة متميزة في علاقتها به"، ولديها "قدرات عالية في الكلام والتواصل"، لكنه يصف قدراتها في القراءة والكتابة أنها "ضعيفة جدًا ولا تعرف شيء"، واتفقت ريناد في وصف طفلتها مع هذا التوجه فقد أشارت إلى أنها "جدًا عادية (طبيعية) في الحياة العامة" ولكن محدودة القدرات في "القراءة و الرياضيات"، وكذلك صعوبة فهم "مصطلحات العلوم". وقد تحدثت منى كثيرًا في وصف ابنتها من حيث محدودية قدراتها في البداية، حيث إنها "كثيرة النسيان وقليلة التركيز" و"مشاكل النطق"، كما أن ليلى قد أشارت إلى أن ابنتها " تعاني من الحركة الزائدة " لكنها "سريعة الحفظ في القراءة".

ولعل النظر في مشاركات الوالدين في وصف أطفالهم فهو يتسم عادةً بالمجاملة والرحمة ومحاولة إظهار نقاط القوة وإخفاء نقاط الضعف، لكن مع طبيعة الدراسة وتحديد أسئلتها بطريقة جيدة كان الفرصة للسماع من الوالدين لكثيرٍ من جوانب القصور التي يعاني منها أطفالهم ذوو صعوبات التعلم التي في مجملها تقع ضمن خصائص وصفات فئة صعوبات التعلم وتنطلق من تعريفها أيضًا. ويعزو الباحث ذلك إلى حرص الوالدين على التواصل مع كل من يملك إجابة عن أسئلتهم واستفساراتهم.

3) احتياجات لأداء الواجبات المنزلية:

تعرض هذه المجموعة أهم احتياجات الأسرة من المدرسة لمساعدتهم لأداء الواجبات المنزلية مع أطفالهم ذوي صعوبات التعلم. وأظهرت عديدًا من الاستجابات عن أسئلة المقابلة أن العلاقة بين المدرسة والأسرة تعد ضعيفة أو معدومة بسبب محدودية التواصل مع المدرسة، ومشاركتهم مشاكلهم مع أبنائهم والوصول لحل المشكلات. ومن وجهة نظر الباحث، أن تبادل التهم بالتقصير بين المدرسة والأسرة كان سببًا في عزوف الطرفين عن التواصل بينهما، وتأكيدًا لذلك فقد أوضحت ريناد عند سؤالها عن تواصلها مع المدرسة أنها "لا علاقة لها بالمدرسة" واستدركت أن تواصلها يكون "أيام الاختبارات".

وفي الجانب ذاته استعرضت منى "كنت أتواصل مع المدرسة كل أسبوعين لإنقاص الواجبات المنزلية، ولكن المعلمات لا ينقصن الواجبات أبدًا"، وأكدت أيضًا "أن المعلمات شديدات جدًا ويعاملن ابنتي مثل بقية الطالبات" وأردفت بالقول "أريد من المعلمات أن يتعاطفن مع ابنتي ولايتجاهلونها"، واشتكت- أيضًا- منى من ضعف التعاون بين معلمة الصف ومعلمات صعوبات التعلم، حيث لا يسمحن أحيانًا بانتقال ابنتها من غرفة الصف إلى غرفة المصادر، وأن هناك "حساسية بين المعلمات"، ويكون ذلك على حساب مصلحة ابنتها، كما أوضحت عدم تعاون المعلمات عند طلبها "تقسيم المادة" حتى يمكن التخفيف من كمية المعلومات المقدمة لابنتها وكذلك الواجبات المنزلية.

وعكس ذلك يقول سعيد "المدرسة متعاونة ولا يقصرون أبدًا" وعند طلب المدرسة منهم لحضور اجتماع حول أداء طفلتهم تذهب أمهم للمدرسة، ويكون محور الحدث أن ابنتهم "لم تتقن الواجبات المنزلية"، ويجب متابعتها، ويردف قائلاً" نحاول بما نستطيع لمساعدتها في أداء الواجبات لكنها لا تستطيع، لا تعرف"، ويتساءل والدها "ما الحل في هذه الواجبات، لا نعرف كيف نتصرف؟"

ويرى الباحث أن اختلاف احتياجات الوالدين لمساعدة أبنائهم لأداء الاختبارات المنزلية تعتمد بشكلٍ كبيرٍ على قدرات ابنهم/ابنتهم ومدى تعاون المدرسة مع الأسرة، فيمكن القول إن المدرسة التي تتعاون مع الأسرة وتتواصل بشكلٍ دوري معها ترى أن المدرسة قائمة بدورها والاتجاه نحوها إيجابيًا والعكس صحيح. كما أن الطفل الذي يعاني من مشكلة في القراءة فقط يختلف- في احتياجاته- عن الطفل الذي يعاني من مشكلةٍ في القراءة مع مشكلة سلوكية أخرى مثل تشتت الانتباه. وتبقى احتياجات الأسرة ومطالبهم سواء المنطقي منها أو دون ذلك تنطلق من مشاعر مختلطة يعايشونها بين الرحمة والمحاولة للتحسين وقلة الحيلة في أوقاتٍ أخرى، وبين هذا وذاك تبقى مشكلة أداء الواجبات المنزلية للطلاب ذوي صعوبات التعلم مشكلة قائمة تستحق الوقوف عليها بحثيًا بشكلٍ أكثر عمقًا.

كما يرى الباحث أن نتائج أسئلة المقابلة وتفسيراتها أعطت للدراسة تميزًا من حيث تقديمها لفهمٍ أعمق لمشكلة الواجبات المنزلية للطلاب ذوي صعوبات التعلم وما هي مشاعر الوالدين عن التواصل مع المدرسة، ومدى فاعلية هذا التواصل الذي كان من الصعب الوقوف عليها بالمنهج الكمي فقط، ولولا وجود منهج كيفي في الدراسة من خلال المقابلات الفردية. واتفقت نتائج الدراسة مع نتائج دراسة البتال (1434هـ) من حيث معوقات أداء الواجبات المنزلية من وجهة نظر الوالدين غير أنه في دراسته اعتمد على المنهج الكمي فقط.

توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة يمكن تقديم التوصيات التالية:

1- أهمية إلقاء الضوء على المشكلات التي تواجه الطلاب ذوي صعوبات التعلم في أداء الواجبات المنزلية واستخدام المنهج النوعي تحديدًا لفهم طبيعة المشكلة بشكلٍ أعمق ومع عينات مختلفة مثل معلمي الصف وكذلك الطلاب أنفسهم.

2- العمل على زيادة التواصل مع الأسرة ومد يد العون لهم لزيادة وعيهم حول احتياجات أبنائهم ذوي صعوبات التعلم وطرق تلبيتها.

3- تهيئة البيئة المدرسية لتهيئة الفرص لمزيد من التعاون بين معلمي الصف ومعلم صعوبات التعلم لإبراز جوانب القوة لدى الطالب وبذل مزيدٍ من الجهد على الجوانب التي تحتاج إلى تحسين.

4- إعداد معلمي الصف ومعلمي المواد وتهيئتهم لمراعاة الاحتياجات الفردية لدى جميع الطلاب بما فيهم المتفوقين وذوي صعوبات التعلم والمتأخرين دراسيًا.

5-تنفيذ البرامج التطويرية في المدرسة لخلق جوٍ عام يراعي احتياجات الطلاب ذوي صعوبات التعلم سواء الأكاديمية أم النفسية أم الاجتماعية أم الأسرية.

6-تسليط الضوء بالمزيد من البحث والدراسة حول احتياجات الأسرة التي لديها أبناءٌ معاقون عمومًا وذوو صعوبات تعلم بشكلٍ خاص.

7-تأهيل الوالدين وتقديم برامج تدريبية وتطويرية للأسرة في طرق التعامل مع ابنهم ذي صعوبات التعلم والتعرف إلى الاستراتيجيات المناسبة لتطوير مهاراته.

المراجع

اولاً. المراجع العربية:

أبونيان، إبراهيم (1422هـ). *صعوبات التعلم: طرق التدريس والاستراتيجيات المعرفية*. الرياض: أكاديمية التربية الخاصة.

البتال، زيد (1434هـ). مشكلات الواجب المنزلي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم التلاميذ العاديين في المرحلة الابتدائية. مجلة *رسالة التربية وعلم النفس*، 42، 30-57.

عقيل، عمر (2013). الشعور بالوحدة النفسية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالمملكة العربية السعودية. *مجلة كلية التربية*، جامعة بنها، 24 (94)، 1-28.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Abo Nayaan, I. (1422H). *Learning Disabilities: Teaching Methods and Cogitative Strategies* (in Arabic). Riyadh: Special Education Academy.

Al Battal, Z. (1434H.). Homework Problems of Elementary Students with Learning Disabilities and Nondisabled Peers. Journal of Educational and Psychology Message 42, pp. 30-57.

Agail, O. (2013). Loneliness among students with learning disabilities in Saudi Arabia. *Journal of College of Education: Banha University*, 24 (94). Pp. 1-28

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. (2nd ed.). Hillsdale, N.J.: L. Erlbaum Associates.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*, 77-101.

Brislin, R. W. (1970). Back-translation for cross-cultural research. *Journal of Cross-Cultural Psychology 1*, 185-216.

Bryan, T. & Nelson, C. (1995). Doing Homework: Perspectives of Elementary and Junior High School Students. *Journal of Learning Disabilities*, 27(8), 488-499.

Bryan, T., Burstein, K., & Bryan, J. (2001). Students With Learning Disabilities: Homework Problems and Promising Practices. *Educational Psychologist*, 36 (3), 167-180.

Fantuzzo, J., McWayne, C., Perry, M., & Childs, S. (2004). Multiple Dimensions of Family Involvement and Their Relations to Behavioral and Learning Competencies for Urban, Low-Income Children. *School Psychology Review*, 33 (4), 467-480.

Keith, T. Z., & Keith, P. B. (2006). Homework. In G. G. Bear & K.M. Minke (Eds.), *Children's Needs III: Development, Prevention, and Intervention* (pp. 615–629). Washington, DC: National Association of School Psychologists.

Mather, N., & Goldstein, S. (2008). *Learning Disabilities and Challenging Behaviors: A Guide to Intervention and Classroom Management*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.

MetLife. (2007). The MetLife Survey of the American Teacher: The Homework Experience. Retrieved from: http://www.metlife.com/WPSAssets/101243011912027656 28V1FTeacherSurveyHomework Final.pdf.

O'Malia, M.C., & Rosenberg, M.S. (1994). Effects of cooperative homework teams on the acquisition of mathematics skills by secondary students with mild disabilities. *Exceptional Children*, 60, 538-548.

Patall, E. A., Cooper, H., & Robinson, J. C. (2008). The effects of choice on intrinsic motivation and related outcomes: A meta-analysis of research findings. *Psychological Bulletin*, 134, 270 -300.

Pendergast, L. L., Watkins, M. W., & Canivez, G. L. (2014). Structural and convergent validity of the Homework Performance Questionnaire. *Educational Psychology*, 34, 291-304.

Power, T.J., Dombrowski, S.C., Watkins, M.W., Mautone, J.A., & Eagle, J.W. (2007). Assessing Children's Homework Performance: Development of Multi-Dimensional, Multi-Informant Rating Scales. *Journal of school psychology*, 45 3, 333-348.

Power, T. J., Watkins, M. W., Mautone, J. A., Walcott, C. M., Coutts, M. J., & Sheridan, S. M. (2015). Examining the validity of the Homework Performance Questionnaire: Multi-informant assessment in elementary and middle school. *School Psychology Quarterly*, 30, 260-275.

Sawyer, V., Nelson, J. S., Jayanthi, M., Bursuck, W. D., & Epstein, M. H. (1996). Views of students with learning disabilities of their homework in general education classes: Student interviews. *Learning Disability Quarterly*, 19(2), 70-85.

قياس جودة الخدمات التي تقدمها جامعة الملك خالد باستخدام مقياس الفجوة بين الإدراكات والتوقعات SERVQUAL من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعة

أ.د. سلطان سعيد عبده المخلافي
أستاذ التخطيط التربوي
كلية التربية ـ جامعة الملك خالد

د. مفرح بن سعيد آل كردم
أستاذ الادارة التربوية المشارك
كلية التربية ـ جامعة الملك خالد

قياس جودة الخدمات التي تقدمها جامعة الملك خالد باستخدام مقياس الفجوة بين الإدراكات والتوقعات SERVQUAL من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعة

المُلخص:

هدفُ البحثُ إلى الكشف عن الفجوة بين إدراكات أعضاء هيئة التدريس لجودة الخدمات المقدمة بالفعل من جامعة الملك خالد وتوقعاتهم لمستوى الخدمات التي ينبغي أن تقدمها الجامعة، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة البحث من (309) فردًا من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك خالد في العام الدراسي (1438-1439هـ)، حيث تمَّ اختيار عينة عشوائية طبقية من أعضاء هيئة التدريس بالكليات الإنسانية والتطبيقية، وجُمعت البيانات بواسطة استبانة تضمنت (66) عنصرًا وزّعت على(5) مجالات لخدمات الجودة، هي: المادية المحسوسة (13) عنصرًا، والاعتمادية (14) عنصرًا، والاستجابة (14) عنصرًا، والأمن والسلامة (12) عنصرًا، والتعاطف (13) عنصراً، وخضعت أداة البحث لصدق المحكمين، وحساب الثبات بطريقة التطبيق وإعادة التطبيق باستخدام معامل بيرسون، كما استُخدِم المتوسط الحسابي لحساب متوسط الإدراك أو التوقع، والاختبار التائي (t.test) لمعرفة دلالة الفروق في متوسط الإدراكات أو التوقعات، واستُخدِم تحليل التباين الأُحادي لحساب الفروق الإحصائية وفقًا لمتغيري: الدرجة العلمية وعدد سنوات الخدمة. وأظهرت النتائج على مستوى الأداة أن متوسط الإدراك لجودة الخدمات التي تقدمها الجامعة بالفعل بلغ (3.67)، كما بلغ متوسط التوقعات لجودة الخدمات التي ينبغي على الجامعة أن تقدمها (4.30)، وبلغ متوسط الفرق بين الإدراكات والتوقعات (0.63)، وهو فرق دالٌ إحصائيًا عند مستوى (0.05). كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في متوسطات الإدراك أو متوسطات التوقعات وفقًا لمتغيري الدرجة العلمية وعدد سنوات الخدمة. وخرج البحث بعددٍ من التوصيات أهمها: تحسين حالة الرضا بين أعضاء هيئة التدريس بالجامعة بتحسين جودة مجال الاعتمادية والتعاطف، ومن أهم المقترحات، العمل على تحسين قياس نوعية الخدمات التي تقدمها الجامعة بأشكالها كافةً من خلال الاستعانة بمقاييس أخرى مثل: مقياس (SERVPERF) ومقياس(QFD).

الكلمات المفتاحية: جودة الخدمات- مقياس SERVQUAL - جامعة الملك خالد.

Measuring the quality of services provided by King Khalid University using the SERVQUAL instrument from faculty members' Perspectives

Abstract

The current study aimed at revealing the gap between the perceptions of faculty members of the quality of services already provided by King Khalid University and their expectations of the level of services that the university should provide The researchers used the descriptive analytical method. The research sample consisted of (309) faculty members at King Khalid University in the academic year (1438-1439). A random sample was selected from faculty members in the humanities and applied colleges.. The data were collected by a questionnaire that included (66) items distributed to (5) dimensions of services quality: Materiality (13) elements, reliability (14) element, response (14) element, security and safety (12) element, sympathy (13) element. Validity and reliability of the test were proved. Mean scores were used to calculate the average of perceptions or expectations, and the t-test was used to determine the significance of differences in the average of perceptions or expectations. The analysis of the single variance was used to calculate the statistical differences according to the variables: The results showed that the average level of awareness of the quality of the services provided by the university was 3.67. The average expectations for the quality of services the university should provide were 4.30 and the average difference between the expectations and perceptions was 0.63, which was statistically significant at the level of (0.05). The results showed that there were no statistically significant differences in the mean or average of perceptions and expectations according to the variables of the degree and the number of service years. Suggestions were presented in light of these results. The most important recommendation was the necessity of improving the satisfaction of university faculty members by improving the quality of the field of reliability and empathy. The most important suggestions was to improve the quality of the services provided by the university in all its forms, using the other criteria such as SERVPERF and QFD.

Key words: Quality of Services-SERVQUAL instrument-King Khalid University

مقدمة البحث:

تشهد البيئة العالمية عديدًا من المتغيرات من قبيل: ظهور معايير الجودة العالمية، وتطور التكنولوجيا والاتصالات والعولمة. ويُلقي ذلك عبئًا على إدارة الجودة لمواكبة تلك المتغيرات والتحديات ومواجهتها؛ حيث تُعد جودة الخدمة من الموضوعات الحية والمعاصرة التي أصبحت تشكلُ سمة أساسية لمؤسسات اليوم، حيث تعد الموارد البشرية الأساس الأول لمواكبة المتغيرات والتحديات التي جعلت الإنسان محاصرًا بأنواعٍ متعددةٍ من الضغوط، وما يصحبها من تأثيرات سلبية على المؤسسة ومنسوبيها، ومن ثم تشكِّل عقبةً أمام رفع مستوى الجودة المطلوبة بالمؤسسات المحلية والعالمية.

لقد باتت الجودة هاجسًا حقيقيًا للمؤسسات كافةً في القرن الحادي والعشرين، حتى أصبحت الدول تهتم بوجود معايير محددة للجودة يجب أن تسعي المؤسسات جميعها إلى الالتزام بها؛ حيث يتأثر اقتصاد الدولة ووضعها التنافسي بين الدول بمثل هذه المعايير. ومن هذه التحديات تعاظم دور المؤسسات الخدمية الاجتماعية مثل: المؤسسات التربوية والتعليمية، والمؤسسات الصحية، والمؤسسات الاجتماعية وذلك باعتبارها مؤسسات عامة لا تهدف للربح وإنما تهدف إلى تحقيق عائد اجتماعي معين من خلال تقديم خدمات تسعى من خلالها إلى دعم الظواهر الاجتماعية الإيجابية والحد من الظواهر الاجتماعية السلبية (الدوسري، والمكيمي، 2009م، 341)، لقد أكدت أساسيات نظم إدارة الجودة على أن نجاح المؤسسات ينتج عن تطبيق نظام الإدارة المصمَّم لتحسين الأداء والموجَّه إلى تلبية احتياجات الأطراف المستهدفة (أبو شعبان، 2017، 28)، وتهدف المؤسسات إلى تحقيق الجودة في تقديم خدماتها؛ بهدف تحقيق التميز، وذلك يستوجب عليها: رسم استراتيجيات، ووضع خطط، وتكوين فرق العمل لتطوير الأداء، حيث يعد ذلك عملية تكاملية مرتبطة بتغيير الأساليب والعمليات الإدارية (الأخرس،2017، 40)، وهو ما يفرض على المؤسسات التعليمية- على وجه الخصوص- أن تعمل على التطوير والتحسين المستمر لجودة الخدمات التي تقدمها، ويتوجب عليها فهم حاجات المستفيدين ومتطلباتهم من خلال معرفة: من هم المستفيدون؟ وما حاجاتهم ورغباتهم؟ وماذا يتوقعون أن يُقدَّم لهم؟ (حميدو، 2012م، 597).

ويعد موضوع قياس "جودة الخدمة" Service Quality بصفةٍ عامة من الموضوعات التي تصدرت اهتمام الفكر الإداري منذ بداية ثمانينيات القرن الماضي حتى الآن، بالرغم من الصعوبات التي تواجه الباحثين والمهتمين بهذا الموضوع عند تعريف جودة الخدمة وقياسها، وبالرغم من تلك الصعوبات فإن استمرار المؤسسات الخدمية يتوقف بالدرجة الأولى على مدى تقديم الخدمة بالشكل الذي يتفق مع توقعات المستفيد الفعلي من هذه الخدمة، وهذا ما أكَّدته عديدٌ من البحوث المهتمة بدراسة جودة الخدمة؛ حيث أشارت دراسة (الدوسري، والمكيمي، 2009م، 342) أن الجودةَ هي تكامل كل الأنشطة والأقسام التي من خلالها يتم إنتاج خدمة تلبي توقعات المستفيدين، ودراسة (زاهر 2011، 143) إلى أهمية ايصال جودة الخدمة إلى المستفيد بأفضل الطرق والأساليب من الأساسيات المهمة التي تؤدي دورًا كبيرًا في نجاح عمل المؤسسات الخدمية؛ حيث أصبح مجال المنافسة في مجال الخدمات يعتمد في الوصول إلى إسعاد المستفيد وتجاوز توقعاته.

وتُعد مؤسسات التعليم العالي القاعدة الفاعلة في بيئة التعليم وأهدافه، على اعتبارها منظمة خدمية تختص بإنتاج حزمة من الخدمات التعليمية والبحثية والتدريبية وتسويقها، وهي بذلك تمثل المدخل الرئيس لكل الأنشطة الإنسانية في المجتمع سواء أكانت اقتصادية، أم سياسية، صناعية أم خدمية، مادية أم روحية (السعد ومنهل، 2006، 137)، فقد واجهت مؤسسات التعليم العالي ضغوطًا لتحسين قيمة أنشطتها (Heck & Johnsrud , 2000) وذلك لأن تعزيز

القيمة التعليمية يحتاج إلى نفقات كبيرة لاستمرار الجهد في تحسين الخدمة، والتركيز على مصالح أصحاب المؤسسة، وزيادة رضا المستفيدين، وغالبًا ما تستخدم هذه القيم لتقييم مدى رضى المستفيد عن جودة الخدمة التعليمية؛ وذلك للعمل على تلبية احتياجات المستفيدين وتوقعاتهم؛ لذلك تم وضع عددٍ من المفاهيم والنماذج التي تستطيع المؤسسة من خلالها قياس مدى رضى المستفيدين عن الخدمة المقدَّمة لهم. وتستمد جودة الخدمة أهميتها من حيث كونها تمثل الركيزة الأساسية التي تحقق النجاح (ماهر، 2005، 42).

وبرزت مؤسسات التعليم العالي باعتبارها قائدًا للمجتمع باعتبارها مركزًا لتقديم خدمة التعليم العالي، ولكي تتمكن من أداء هذا الدور بنجاح كان عليها أن توفر خدماتها بجودة عالية لغرض تحقيق الأهداف المرجوة من التعليم العالي(الحكيم وآخرون، 2011،181)، وأن تطوير التعليم العالي أصبح مسألة تحظى باهتمامٍ بالغ من جميع دول العالم حتى الدول المتقدمة، حيث أصبح التعليم وتطويره الشغل الشاغل للولايات المتحدة الأمريكية منذ صدور التقرير الشهير بعنوان (أمة في خطرNation at risk 1983) وكذلك الأمر بالنسبة للأحزاب في بريطانيا التي ترفع شعار إصلاح التعليم وتطويره عندما تخوض الانتخابات، وكذلك الحال في ألمانيا واليابان (حلس ،2013)؛ لذلك كان لابد من حضور تطبيقات تحسين جودة خدمة مؤسسات التعليم العالي، فعلى الصعيد العالمي تبذل اليوم جهودًا جبارة في هذا المجال؛ لتحسين جودة الخدمة في التعليم العالي بناءً على طرق نظامية تسمى "طرق ضمان الجودة" (الحكيم وآخرون، 2011، 181). ولا شك أننا في وطننا العربي بحاجةٍ لإصلاح أنظمة التعليم وتطويرها والتحدي الراهن والمستقبلي لإصلاح التعليم وتطويره في الوطن العربي يتطلب قدرةً غير مسبوقة للتعامل معه ويتطلب ذلك: دراسة وضع أعضاء هيئة التدريس، وإمكانية تطوير مهاراتهم ومعلوماتهم، ووضع المناهج، ومدى مناسبتها مع الاتجاهات الحديثة في الحقول المعرفية التي تنتمي إليها هذه المناهج وحاجة سوق العمل، وكذلك دراسة وضع الطلبة ومدى تفاعلهم مع التطور الحادث مهاريًا ومعلوماتيًا (حلس،2013)، وعلى الصعيد العربي تُبذل أيضًا "جهودٌ كبيرةٌ على مستوى مؤسسات التعليم العالي لتحسين جودة الخدمة وضمانها؛ حيث تُسهم منظمات إقليمية وعالمية في مشاريع جدية تقع تحت عنوان: ضمان الجودة (مكتب التربية العربي لدول الخليج، الأسكوا، اتحاد الجامعات العربية، اليونسكو، برنامج الأمم المتحدة الإنمائي،...إلخ)؛ فالمصلحة العامة تقتضي توفير خدمات التعليم بالجودة المطلوبة من لدن مقدمي الخدمة بهدف تحقيق الفائدة وتعظيم الأثر المترتب عليها، الأمر الذي يرفع من المستوى العلمي لطالبي الخدمة بصورةٍ مباشرة الذي ينعكس أيضًا على الأطراف الأخرى المستفيدة من خدمات التعليم العالي(الحكيم وآخرون،2011 ، 183).

إن القياس المستمر لجودة الخدمات التي تقدمها المؤسسات من وجهة نظر المستفيدين يحقق أهدافاً عديدة منها: رضا المستفيدين، ومعرفة المؤسسة بالتغييرات التي طرأت على احتياجاتهم، وبالتالي البحث عن الخدمات التي تحقق أعلى درجات الرضا، والحصول على المعلومات التي تساعد المؤسسة في معرفة نقاط القوة والضعف في أسلوب تقديم خدماتها والتعامل مع المستفيدين من خدماتها، واستخدام البيانات والمعلومات التي يوفرها قياس رضا المستفيدين باعتبارها أداةً من أدوات الرقابة على الأداء الداخلي للمؤسسة، واكتشاف الأخطاء الناتجة عن عدم رضا الموظفين أو العقبات المالية المسببة لعدم الرضا (الحارثي،2007، 24).

من ذلك تتضح لنا أهمية خدمة التعليم العالي؛ لذلك كان لابد من إحاطة هذا المفهوم برؤيةٍ متكاملة تبدأ من مفهومي: التعليم، وجودة الخدمة، وأهمية دور عضو هيئة التدريس في تحقيق وظائف الجامعة التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع، وأهمية تلبية تطلعاته إلى خدمات متميزة، توفر له فرص الإبداع والابتكار والتميز؛ لذا فإن البحث الحالي، يتناول دراسة جودة الخدمات باستخدام مقياس الفجوة SERVQUAL الذي صممه باراشورامان و زملائه (Parasuraman & Others, 1988)، من خلال دراسة إدراكات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك خالد لجودة الخدمات التي تقدِّمُها الجامعة بالفعل وتوقعاتهم لمستوى جودتها.

مشكلة البحث:

لقد أصبح الاهتمام بالجودة ظاهرةً عالمية، وأصبحت الجودة هي الوظيفة الأولى لأية مؤسسة جامعية وفلسفة إدارية وأسلوب حياة تمكنها من الحصول على ميزة تنافسية تمكنها من البقاء والاستمرار في ظل المتغيرات البيئية المتلاحقة سريعة التغير، وتتحدد جودة الخدمة من خلال المنفعة الكلية التي يحصل عليها المستفيد من الخدمة، وتمثِّل هذه المنفعة مجموعة المنافع المرتبطة بالحصول على الخدمة، وعليه تسعى جامعة الملك خالد إلى تحقيق رؤيتها الاستراتيجية في أن تكون عام (2030م) ضمن أفضل (200) جامعة عالمية، وإلى تقديم خدمات ذات جودة أفضل تفوق ما يتوقع أن يحصل عليه المستفيد من الخدمة، وعليه فإن الجودة تمثل إحدى القيم الأساسية في استراتيجية جامعة الملك خالد والهدف الاستراتيجي الأول لها، ومن هذا المنطلق تحرص الجامعة على تحقيق أهدافها الاستراتيجية وإلى جودة أنشطتها المختلفة؛ لكنَّ الجامعة لن تحقق هدفها الاستراتيجي في جودة أنشطتها وخدماتها المختلفة ما لم تتعرف إلى واقع الخدمات التي تقدمها وتوقعات المستفيدين لجودة خدماتها، وعليه فإن البحث الحالي يساعد الجامعة في الكشف عن الفجوة بين إدراكات أعضاء هيئة التدريس لجودة الخدمة المقدَّمة بالفعل من جامعة الملك خالد وتوقعاتهم لمستوى الخدمات التي ينبغي أن تقدمها الجامعة.

أسئلة البحث:

1. هل توجد فروق دالة إحصائيًا بين درجة متوسط إدراكات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك خالد لمستوى جودة الخدمة التي تقدمها جامعة الملك خالد وبين درجة توقعاتهم للخدمة؟
2. هل توجد فروق دالة إحصائيًا بين إدراكات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك خالد نحو مستوى جودة الخدمة التي تقدمها الجامعة تعزى لمتغيرات: التخصص (إنسانية – تطبيقية)، والدرجة العلمية (أستاذ مساعد، أستاذ مشارك، أستاذ)، وعدد سنوات الخدمة (أقل من 6 سنوات، من 6-10 سنوات، من11-15 سنة، 16 سنة فأكثر)؟
3. هل توجد فروق دالة إحصائيًا بين توقعات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك خالد نحو مستوى جودة الخدمة التي تقدمها الجامعة تعزى لمتغيرات: التخصص (إنسانية – تطبيقية) والدرجة العلمية (أستاذ مساعد، وأستاذ مشارك، وأستاذ) وعدد سنوات الخدمة (أقل من 6 سنوات، من 6-10 سنوات، من 11-15 سنة، 16 سنة فأكثر)؟

أهمية البحث:

تنبع أهمية البحث الحالي من أهمية موضوعه من الناحيتين النظرية والتطبيقية؛ فمن الناحية النظرية يعد هذا البحث أول بحث في قياس الفجوة في جودة الخدمة بجامعة الملك خالد من خلال استخدام مقياس الفجوة بين إدراكات المستفيدين من الخدمة وتوقعاتهم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها، أمَّا من الناحية التطبيقية فيمكن أن تُسهم نتائج هذا

المقياس في إلقاء الضوء على مستوى الخدمات المقدمة لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك خالد؛ مما يُساعد إدارة الجامعة على إعادة النظر في بعض متغيرات أو عناصر الخدمة التي قد تظهر النتائج وجود فجوة سالبة بين إدراكات أعضاء هيئة التدريس وتوقعاتهم حولها، مع الاستمرار في تعزيز العناصر التي قد تظهر النتائج وجود فجوة موجبة بين إدراكات أعضاء هيئة التدريس وتوقعاتهم لها. وبذلك يقدِّم البحث الحالي تصورًا موضوعيًا لمدى جودة الخدمات المقدمة لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك خالد والمأمولة من وجهة نظرهم، بما يفيد إدارة جامعة الملك خالد بهيئتها الإدارية والأكاديمية بنقاط القوة ونقاط الضعف في عناصر الخدمة التي تقدمها لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة.

أهداف البحث:

هدف البحث الحالي إلى:

1. معرفة درجة متوسط إدراكات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك خالد لمستوى جودة الخدمة التي تقدمها جامعة الملك خالد ومعرفة درجة توقعاتهم للخدمة، وما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائيًا بينهما.
2. معرفة ما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائيًا بين إدراكات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك خالد نحو مستوى جودة الخدمة التي تقدمها الجامعة تعزى لمتغيرات: التخصص (إنسانية – تطبيقية) والدرجة العلمية (أستاذ مساعد، وأستاذ مشارك، وأستاذ) وعدد سنوات الخدمة (أقل من 6 سنوات، من 6-10 سنوات، من11-15 سنة، 16 سنة فأكثر).
3. معرفة ما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائيًا بين توقعات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك خالد نحو مستوى جودة الخدمة التي تقدمها الجامعة تعزى لمتغيرات: التخصص (إنسانية – تطبيقية) والدرجة العلمية (أستاذ مساعد، وأستاذ مشارك، وأستاذ) وعدد سنوات الخدمة (أقل من 6 سنوات، من 6-10 سنوات، من11-15 سنة، 16 سنة فأكثر).
4. **حدود البحث:**

الحد الموضوعي: يتحدد موضوع البحث في قياس جودة الخدمات التي تقدمها جامعة الملك خالد باستخدام مقياس الفجوة بين الإدراكات والتوقعات SERVQUAL .

الحد البشري: اقتصر البحث على أعضاء هيئة التدريس، بمراتبهم العلمية: أستاذ، وأستاذ مشارك، وأستاذ مساعد.

الحد المكاني: جامعة الملك خالد، بمجمعاتها الأكاديمية المختلفة، الطلاب والطالبات، أبها، الخميس، محايل عسير.

الحد الزماني: تم تطبيق أداة البحث في الفصل الأول من العام الجامعي (1439/38).

مصطلحات البحث:

- **جودة الخدمة:** تعرف بمدى تحقيق توقعات المستفيدين وتحقيق رغباتهم بشكلٍ فعال يخلو من أي عيوب ومن أول مرة، فضلاً عن تحقيق الاستمرارية في تحسين الأداء (أبو شعبان،2017، 31) و (الأخرس،2017، 46). إن جودة الخدمة الإدراك الفعلي للخدمة – توقعات المستفيد (أبو عكر،2016، 22).
- **الإدراكات** يقصد بالإدراكات في البحث الحالي ما يتلقاه عضو هيئة التدريس بجامعة الملك خالد من خدمات فعلية، ومحددة، وفقًا لمجالات أداة البحث وعناصرها.
- **التوقعات** ويقصد بها في البحث الحالي، تصورات أعضاء هيئة التدريس عما ينبغي أن تكون عليه الخدمة المقدمة من جامعة الملك خالد، وفقًا لعناصر وفقرات أداة البحث.

الفجوة: وقيست في البحث الحالي بالفرق بين متوسطات إدراك أعضاء هيئة التدريس وتوقعاتهم، وفقًا للمجالات الخمس وعناصرها.

- **قياس الفجوة:** ويتم من خلال أداة تحتوي على خمسة مجالات للجودة، حيث يتكون كل مجال من عددٍ من العناصر، ومن خلالها يتم قياس جودة الخدمة بجامعة الملك خالد والتعرف إلى الاختلاف/التطابق بين إدراكات المستفيدين لمستوى الخدمة المقدَّمة بالفعل وبين توقعاتهم نحو الخدمة الممتازة، باستخدام مقياس الفجوة SERVQUAL الذي صممه باراشورامان وزملائه(Parasuraman & Others,1988)

ويمكن تعريف المجالات الخمس (الأخرس،2017، 50-51) و(الدوسري والمكيمي، 2009، 343)، على النحو التالي:

1. **الجوانب المادية الملموسة:** يعكس هذا المجال تقييم المستفيدين من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك خالد للمباني، والمعدات، والأدوات، والأجهزة، والملاعب، والموقع الجغرافي ومظهر الإدارة.
2. **الاعتمادية:** ويعكس هذا المجال تقييم المستفيدين لمدى توافر الأنشطة وتنوعها، وقدرة جامعة الملك خالد على الوفاء بتقديم الخدمة في الوقت والمواعيد المحددة والمناسبة لهم، كما يعبر قياس هذا الجانب على درجة ثقة أعضاء هيئة التدريس بإدارة الجامعة واعتمادهم عليها في الحصول على الخدمة كما يتوقعونها.
3. **الاستجابة:** يعكس هذا المجال مدي قدرة إدارة جامعة الملك خالد على الاستجابة لرغبات أعضاء هيئة التدريس والاستعداد التام لمساعدتهم بصفةٍ دائمة ومستمرة وبحث شكواهم بسرعة.
4. **الأمان والسلامة:** ويعكس هذا المجال قدرة إدارة جامعة الملك خالد على بث الثقة والاطمئنان في نفوس أعضاء هيئة التدريس من خلال تمتعهم بالكفاءة والمهارة في تقديم الخدمة، ومدى توفر الأمان الكافي بمكان تقديم الخدمة، كما أنه يعكس تقييم أعضاء هيئة التدريس لحسن المعاملة من مقدمي الخدمة.
5. **التعاطف:** ويعكس هذا المجال مدى إحساس أعضاء هيئة التدريس بتعاطف إدارة جامعة الملك خالد معهم ورعايتها لهم، وتفهمها لاحتياجاتهم، والعمل المستمر لتحسين الخدمة وتطويرها بما يتناسب مع رغباتهم.

الإطار النظري للبحث:

أسلوب الفجوة في قياس جودة الخدمات التي تقدمها الجامعات.

تتضمَّن الخلفية النظرية لموضوع قياس جودة الخدمات التي تقدمها الجامعات الإشارة السريعة إلى: الخدمة وجودتها، والمستفيدين وتوقعاتهم، وأهمية قياس رضاهم، ومجالات جودة الخدمة، وخطوات تطبيقها.

الخدمة:

اختلفت وجهات نظر الكُتاب في تحديد مفهوم الخدمة، وتعددت بناءً على ذلك المفاهيم التي تناولت هذا الجانب، والخدمة منتج غير ملموس يقدم فوائد ومنافع مباشرة للمستفيد نتيجةً لتطبيق أو استخدام جهد أو طاقة بشرية أو آلية، والخدمة لا يمكن حيازتها أو استهلاكها ماديًا (أورمان والديوه جي، 2000، 4).

الجودة:

يرى (عبد المحسن،41/2003،2004) أن الجودة عملية مستمرة تهدف إلى الاستخدام الأمثل للموارد البشرية والمادية لصالح المؤسسة بشكلٍ خاص، والمجتمع بشكلٍ عام فضلًا عن الوفاء باحتياجات المستفيد، وهي عملية دمج جميع

أنشطة المؤسسة ووظائفها ذات العلاقة للوصول إلى مستوى متميز من الجودة لتصبح الجودة مسئولية كل فرد في المؤسسة؛ مما يُعظِّم أداء المؤسسة، وهي حصول المستهلك على ما تم دفعه للحصول عليه من منافع (البكري، 2002، 6)، وهي من المواصفات لمنتج أو لخدمة تولد القدرة على إشباع الحاجات الضمنية المتعلقة بها (الفضل،2008 ،403).

جودة الخدمات:

يُقصد بجودة الخدمة، التعرف إلى احتياجات المستفيدين وتحقيق رغباتهم بشكلٍ فعال يخلو من أي عيوب ومن أول مرة، فضلًا عن تحقيق الاستمرارية في تحسين الأداء، وبما يعكس مدي ملائمة الخدمة المقدَّمة بالفعل لتوقعات المستفيد الفعلي من هذه الخدمة، أي أن المستفيد الفعلي هو الذي يحكم على جودة الخدمة، وأصبح هذا المفهوم مسيطرًا في الأوساط البحثية والعملية لجودة الخدمة. أن جودة الخدمة = الأداء الفعلي- توقعات المستفيد عن مستوى أداء الخدمة الممتازة (الدوسري، والمكيمي، 2009م، 343)، وتعرف الجودة بشكلٍ عام أنَّها مجموعة مميزات متكاملة لمنتجٍ أو خدمةٍ تعبر عن قدرتها على تلبية رغبات يحددها أو يتوقعها المستفيد (هشام،2005، 4)، وهي مجموعة من الخصائص التي يكون لها القدرة على إشباع حاجات المستفيدين عن طريق الخدمات المتوافقة مع توقعات الزبائن (الجريري، 2006، 67)، وتعبر عن نوعية الخدمات المقدمة المتوقعة والمدركة التي تمثل المحدد الرئيس لرضا المنتفع او المستفيد أو عدم رضاه(حافظ ،2009، 69).

مما سبق يمكن أن نستنتج أن جودة الخدمة هي درجة رضا أعضاء هيئة التدريس بالجامعة عن جودة الخدمات المقدمة، ومقارنتها مع حاجاتهم ورغباتهم وتوقعاتهم لتلك الخدمات.

جودة خدمات إدارة الجامعة:

تعرف جودة التعليم أنها عبارة عن عملية توثيق البرامج والإجراءات وتطبيق للأنظمة واللوائح والتوجيهات، تهدف إلى تحقيق نقلة نوعية في عملية التعليم والارتقاء بمستوى الطلبة في جميع الجوانب العقلية، والجسمية، والنفسية، والاجتماعية والثقافية، ولا يتحقق ذلك إلا بإتقان الأعمال وحسن إدارتها. وقد تم تحديد أربع مشاكل معوقة في التعليم وهي: عدم التأكيد الكافي على المواضيع الأكاديمية، ونقص المعايير، وضعف التدريس، وغياب القيادة (الطائي وقدادة، 2003، 275)، وتعبِّر خدمة التعليم الجامعي عن حال الخدمة بصورة عامة وتتمتع بمجموعةٍ من الخصائص فهي: غير ملموسة، وذات اتصالٍ مباشرٍ بالمستفيدين، مثل الحصول على المعرفة من خدمة التعليم، ولا تخزن وإنما تقدم مباشرةً إلى المستفيد بشكلٍ آني، و لا يمكن تحويل ملكيتها ولا إعادة بيعها ولا يمكن نقلها من مكانٍ لآخر(جبرين، 2006، 90)، ويرى وآخرون (Zeithaml and Others,2006) أنه نظرًا لطبيعة الخدمة التعليمية وخصوصيتها كونها تتصف بدرجة اتصال عالية (High Level of Contact)، وتستلزم تقديم الخدمة التعليمية وجهًا لوجه بضرورة تواجد كلٍ من مقدم الخدمة وطالبها في المكان والزمان نفسيهما، الحرم الجامعي بشكلٍ عام، وقاعات الدرس والمختبرات تحديدًا التي تُقدم من خلالها المعلومات المعرفية (وحدة المعالجة)، وفي حال تواجد المستفيد في الجامعة، والطالب في قاعات الدرس والمختبرات تحديدًا، فإن درجة رضاهم سوف تتأثر بعددٍ من العوامل مثل: مظهر كلٍ من التصميم الداخلي والخارجي لأماكن تقديم الخدمة التعليمية وخصائصها، والنشاطات اللامنهجية والأدوات والتجهيزات المستخدمة، وخصائص بقية الطلبة وسلوكهم ،إضافةً إلى أماكن تواجد الطلبة وتفاعلهم مع بعضهم في الساحات العامة وما بين المباني والحدائق المتوافرة؛ لذا يجب على مديري الخدمات

الأخذ بعين الاعتبار كفاءة التصاميم الخاصة بالحرم الجامعي وفاعليتها لتشمل كلًا من: وسائل الترفيه، وأماكن تقديم الخدمة التعليمية، ويلخص جونز (Jones, 2003, 224) جودة خدمات إدارة الجامعة، باعتبارها مجموع الخصائص ومميزات المنتج التعليمي وقدرته على تلبية متطلبات كلٍ من: الطالب، وسوق العمل، والمجتمع، والجهات الداخلية والخارجية المنتفعة، حيث تتطلب عملية تحقيق جودة التعليم توجيه كل الموارد البشرية والسياسات والنظم والمناهج والعمليات والبنية التحتية من أجل إيجاد ظروف مواتية للابتكار والإبداع لضمان تلبية المنتج التعليمي للمتطلبات التي تهيئ الطالب لبلوغ المستوى الذي نسعى جميعًا لتحقيقه، وأن ثقافة الجودة وبرامجها تؤدي إلى اشتراك كل فرد وإدارة ووحدة علمية وطالب وعضو هيئة تدريس ليصبح جزءًا من هذا البرنامج، وبالتالي فإن الجودة هي القوة الدافعة المطلوبة لدفع نظام التعليم الجامعي بشكلٍ فعال ليحقق أهدافه ورسالته المنوطة به من قبل المجتمع والأطراف المختلفة ذات الاهتمام بالتعليم الجامعي.

وفي ضوء ما سبق يمكن تعريف جودة خدمة الجامعة أنها "مجموعة المنافع التي تقدمها الجامعة وتؤدي إلى إشباع حاجات المستفيدين ورغباتهم: الطالب، والأستاذ، والمجتمع، الحكومة، ...إلخ.

رضا المستفيدين:

يعرف (زاهر، 2011، 143) المستفيدين أنهم: الأشخاص الذين يتعاملون مع المؤسسة ويتلقون الخدمات ويقسمهم إلى: المستفيدين الداخليين: وهم الموظفون في جميع الإدارات والأقسام داخل المؤسسة الذين يتعاملون مع بعضهم لإنجاز الأعمال. والمستفيدين الخارجيين: وهم الأفراد الذين يتعاملون مع الخدمة التي تنتجها المؤسسة ويتلقون المخرجات النهائية منها سواء كانوا أفراداً أم إدارات أم مؤسسات بأكملها. ويرى (Solomon, 2004) أن المستفيد يشتري المنتجات المادية الملموسة والمنتجات الخدمية غير الملموسة لإشباع حاجات ورغبات محددة، وهذه الحاجات والرغبات غالبًا ما تكون متأصلة في العقل والتفكير اللاواعي للمستفيدين وترتبط بالمستقبل طويل الأجل، وتحديد الهوية الشخصية لهم. وعندما يشعر المستفيدون بحاجةٍ معينة فإنه يتولد الدافع لديهم للقيام بعملٍ ما لإشباع هذه الحاجة، وعليه فإن المستفيد يقوم بمقارنة الخدمة التي حصل عليها فعليًا مع ما كان يتوقعه من حيث: الجودة، والتكاليف المادية، والوقت، والجهد المبذول مقارنةً مع ما يقدمه المنافسون.

وقد كشفت بعض الدراسات عن أهمية قياس رضا المستفيدين وأثره في تحقيق أهداف المؤسسة، وضرورة قيام المؤسسات بتصميم برامج فعالة ودقيقة لقياس رضا المستفيدين منها، إمَّا من خلال: الاتصال المباشر بالمستفيدين، أم إجراء الدراسات والزيارات الميدانية لهم لاستطلاع الآراء، أم من خلال بيوت خبرة استشارية متخصصة لإجراء الدراسات وغيرها من الأساليب والمؤشرات الأخرى، فيرى لا فلوك وراتز(Lovelock and Wirtz, 2006) أن الحكم على جودة الخدمة التعليمية المدركة تتم بناءً على مقارنة المستفيدين لجودة الخدمة التعليمية المستلمة فعلياً مع الجودة المتوقعة للخدمة؛ حيث يبني المستفيدون توقعاتهم بناءً على الخبرة الشخصية، وعلى ما يقدمه المنافسون، وفي حال الخدمة التعليمية، غالبًا ما يبني المستفيدون توقعاتهم لجودة الخدمة التعليمية بناءً على الصورة الذهنية للجامعة في أذهان المستفيدين من الأساتذة، والطلاب، وأولياء أمورهم، وتتمثل هذه الصورة الذهنية في إعداد الطلبة الملتحقين بها، ودرجة إقبال المستفيدين عليها، والحصة السوقية للجامعة مقارنةً مع الحصة السوقية للجامعات الأخرى المنافسة، والصورة الذهنية لها في أذهان أصحاب المصالح في القطاعين العام والخاص التي تتمثل في: سمعة خريجي الجامعة في سوق العمل، ودرجة طلب سوق العمل المحلي والإقليمي على

المتخرجين فيها. ويرى (زاهر 2011) أن رضا المستفيد دالٌ على مدى التقارب بين ما يتوقعه المستفيد والأداء الفعلي للخدمة؛ ولذلك فإن مهمة المؤسسة تحديد العوامل التي تمنع عدم الرضا والعوامل المسببة للرضا فقد تكون العوامل متعلقة بالخدمات المصاحبة وليس بالخدمة بحد ذاتها (زاهر 2011، 148).

ويقسم (الحارثي والسلمي، 2007، 21-22) الرضاء إلى ثلاث حالات:

الحالة الأولى: تحدث عندما تتطابق توقعات المستفيد مع الأداء الفعلي للخدمة فتتكون حالة من الرضا لدى المستفيد.

الحالة الثانية: تحدث عندما يكون الأداء الفعلي للخدمة أعلى من المتوقع بحيث تكون النتيجة الرضا التام الذي يمكن أن يدفع المستفيد إلى التحدث للآخرين باستحسان عن الخدمة.

الحالة الثالثة: تحدث عندما تكون توقعات المستفيد أكبر من الأداء الفعلي للخدمة بحيث يكون المستفيد غير راضٍ

وبناءً على ما سبق يوجد مدخلان لدراسة جودة الخدمات الجامعية:

المدخل الأول ويمثل وجهة نظر **مقدم خدمة الخدمة** في المؤسسة التعليمية، وينطلق من مدى مطابقة الخدمات المقدَّمة للمعايير الموضوعة سلفًا لهذه الخدمة. و**المدخل الأخر** يمثل وجهة نظر **المستفيد** من خدمة المؤسسة التعليمية، وينطلق من مدى ملائمة الجودة المقدَّمة لاستخدامات المستفيد واستعمالاته. والبحث الحالي ينطلق في دراسة الخدمة المقدَّمة من جامعة الملك خالد بالاستناد إلى المدخل الثاني، المستفيد، عضو هيئة التدريس بالجامعة، من خلال دراسة مستوى إدراكهم وتوقعاتهم لجودة الخدمات المقدَّمة من الجامعة.

مجالات جودة الخدمة:

ويركز البحث الحالي على (5) مجالات لجودة الخدمات بجامعة الملك خالد، وهي المجالات التي ركزت عليها معظم الدراسات السابقة، مثل (الأخرس،2017، 50-51) و(أبو شعبان، 2017، 32) و (أبو عكر، 2016، 19-20) و(الحجار، 2016، 64) و(زاهر، 2010، 146) و(الجريري، 2006، 70)، وفيما يلي المجالات وما تعبر عنه

1. **الملموسية**/ المادية Tangibles: وتتضمن: التسهيلات المادية، والمعدات، ومظهر الموظفين، وتصميم المباني، ومستوى التقنية، والتصميم العام.
2. **الاعتمادية** Reliability: وتعبر عن قدرة المؤسسة ممثلة في موظفيها على أداء الخدمة بكفاءة ودقة؛ لذلك يعد هذا المجال هو الأهم من بين مجالات الخدمة وهو الذي يحدد بدرجةٍ كبيرة درجة الرضا لدى المستفيد، وتتحدد كفاءة المؤسسة في أدائها للخدمات بمدى وفائها والتزامها بوعودها للعملاء سواءً في الوقت أم في دقة الأداء وجودته.
3. **الاستجابة** Responsiveness: أي أن يكون موظفو المؤسسة على قدرٍ كبيرٍ من الالتزام والتدريب سواءً لنداء المستفيد أم لإكمال الخدمة في الوقت المناسب؛ إذ إن أداء الخدمة بشكلٍ خطأ أو في وقتٍ طويل سوف يؤدي إلى شعور المستفيد بعدم الرضا.
4. **الأمن والسلامة** Security: ويعبر عن درجة الشعور بالأمان في الخدمة المقدَّمة ومن يقدمها، أي يتعلق بمدى المخاطر المدركة لنتائج تلقي الخدمة من المؤسسة، أو مقدمها أو كليهما.
5. **التعاطف/المجاملة** Courtesy: وتعني أن يكون مقدم الخدمة على قدرٍ كبيرٍ من الاحترام ومراعاة مشاعر المستفيدين والتعامل معهم بود في أثناء الاتصال بهم.

خطوات تطبيق جودة الخدمة:

يتطلب هذا الاهتمام بالجودة وضمانها بوصفها آلية لتحقيق الأهداف التعليمية والتطويرية الشاملة في قطاع التعليم العالي. فقد حدد (فتحي وزيدان، 2004، 89-99) خطوات تطبيق جودة الخدمة في الجامعات، بالتالي:

1. **رسم سياسة الجودة** وتشمل: تحديد المسؤول عن إدارة الجودة وتطبيقها، وكيف تتم مراقبة إدارة الجودة ومراجعتها من جانب إدارة الجامعة، بالعمل التصحيحي في حالة الإخفاق في الالتزام بالإجراءات.
2. **تحديد الإجراءات** التي تشمل: التوثيق والتسجيل، وتقديم المشورة، وتخطيط المناهج وتطويرها، والتقويم، ومواد التعليم، واختيار الموارد البشرية الأكاديمية والإدارية وتعيينهم وتطويرهم.
3. **توضيح تعليمات العمل** التي يجب أن تكون واضحة وقابلة للتطبيق ونشرها.
4. القدرة على **القيام بالعمل التصحيحي** ويشمل تصحيح ما تم إغفاله أو عمله بطريقة غير صحيحة.

تناولت كثيرٌ من الدراسات مفهوم إدارة الجودة الشاملة وتطبيقه في المجالات التربوية والتعليمية المختلفة وعلى مراحل تعليمية عديدة، وقد تمت هذه الدراسات في دول مختلفة من العالم؛ أجنبية وعربية، وقد استهدفت هذه الدراسات إجراءات نظرية وتطبيقية لتطوير التعليم تبعًا لمعايير إدارة الجودة الشاملة، أو لمعرفة مدى تطبيق مؤسسات التعليم المختلفة لمعايير الجودة الشاملة؛ وسيتم عرض هذه الدراسات من الأحدث إلى الأقدم:

دراسة السعافين (2015) التي هدفت إلى التوصل إلى استراتيجية مقترحة لتحسين جودة الخدمات الطلابية في الجامعات الفلسطينية، دراسة الشعيبي والشهراني (2014) هدفت إلى تعرف تقييم الطلاب لجودة الخدمات التعليمية في جامعة الملك خالد، وتحديد نقاط القوة والضعف فيها باستخدام مقياسHEdPERF لدراسة الجودة في الأبعاد التالية: أعضاء هيئة التدريس، والموظفين، والتسهيلات المادية، والبرامج والمقررات الدراسية، وسمعة الجامعة، ودراسة أبو هاشم(2013)، التي هدفت تعرف جودة الخدمات التعليمية في المراكز الدولية لتعليم اللغات، دراسة تطبيقية على المراكز العاملة في محافظات غزة، ودراسة الربيعي (2011) التي هدفت إلى تعرف العلاقة بين جودة الخدمة التعليمية المدركة وجودة الإشراف ورضا طلاب الدراسات العليا في الجامعات الخاصة الأردنية، وقد بينت نتائج الدراسة أبعاد جودة الخدمة الأكثر تأثيرًا في جودة الإشراف وتحقيق رضا الطلبة وهي الاعتمادية والاستجابة. ودراسة (بركات،2010) التي هدفت إلى الكشف عن الفجوة بين إدراكات الدارسين في جامعة القدس المفتوحة بطولكرم وتوقعاتهم لمستوى الخدمة التي تقدمها لهم الجامعة في المجالات المختلفة، ودراسة فريك وآخرون (Frick & Others,2009) التي هدفت إلى بيان كيف ينظر الطلاب وكيف يتعاملون مع جودة التعليم والتدريس التي يختبرونها في الجامعات، وأثر ذلك على ولائهم، وأشارت النتائج إلى أن هناك علاقة وثيقة بين جودة التعليم ورضا الطالب، فكلما قدَّمت الخدمات التعليمية للطالب فائدةً أكبر كان رضاه وولاؤه أكبر. ودراسة كل من ارامبويلا و هيل(Arambewela & Hall, 2008) التي هدفت إلى تقييم العوامل التي تحقق رضا طلاب الدراسات العليا في الجامعات في أستراليا، وإلى معرفة العوامل التي تؤثر على اختيار أستراليا كوجهة للدراسة وآراء الطلبة في ذلك، وإلى فحص العلاقة بين رضا الطالب وجودة المناهج التعليمية، بالإضافة إلى بيان الإجراءات الإستراتيجية التي ينبغي على الجامعة اتخاذها لتحقيق رضا الطالب وكسب ولائه، واستخدمت الدراسة مقياس (سيرفكوال) SERVQUAL)، وأظهرت أن الصعوبات التي تواجه الجامعات في كسب رضا الطالب يتمثل بوجود فجوة بين الجامعات التقليدية القديمة وبين ميول

الطلاب واتجاهاتهم الحديثة. ودراسة (أبو وردة،2007) التي هدفت إلى تطوير مقياس يصلح لقياس جودة الخدمة بقطاع التعليم العالي، يسمى مقياس HEDPERF، وأظهرت النتائج أن أكثر الأبعاد قدرةً على تفسير الجودة هو الجوانب الأكاديمية، يليها الشهرة، ثم الجوانب غير الأكاديمية، وأخيرًا تسهيلات الوصول. ودراسة كلٍ من (عاشور والعبادلة التي هدفت إلى تقييم دور الجامعات الفلسطينية في تقديم خدمات التعليم العالي من خلال دراسة حالة برنامج الماجستير إدارة الأعمال في الجامعة الإسلامية بغزة، وذلك بتطبيق نظرية الفجوة، وخلصت الدراسة إلى أن الجامعة استطاعت تحقيق (83%) من توقعات الطلاب؛ مما يعني أن هناك مجالاً لتحسين الأداء. ودراسة (الصارمي وزايد، 2006) التي هدفت إلى تعرف مدى رضا طلاب كلية التربية عن خدمات الإشراف الأكاديمي المقدَّمة لهم، وكذلك استطلاع توقعاتهم منها، وقد كشفت نتائج الدراسة أن طلبة كلية التربية غير راضين بدرجةٍ كافية عن الإشراف الأكاديمي، وبينت أيضًا أنه مع زيادة عدد مرات مقابلة المشرف يزداد رضا الطلاب عن الإشراف الأكاديمي. ودراسة لاجيس وفرناندس (Lages & Fernandes,2005) التي هدفت إلى قياس الفجوة بين مدركات عينة من طلاب الجامعة وتوقعاتهم للنظام القيمي الشخصي والاجتماعي السائد في المجتمع الجامعي، ودراسة كلٍ من تان وكيك(Tan & Kek, 2004) التي هدفت إلى تطوير نوعية خدمات التعليم العالي وجودتها باستخدام برنامج الجودة الشاملة بالتركيز على الفرق أو الفجوة بين إدراكات عينة من الطلاب وتوقعاتهم لمستوى الخدمة المعمول فيها في التعليم العالي، وأشارت النتائج إلى أن التحليلات الدقيقة أثبتت وأوضحت فائدة المنهج في إثارة انتباه الطلبة ومنحهم قدرًا أكبر من الفائدة التي ستنعكس على رضاهم وولائهم للخدمات التعليمية المقدمة لهم. ودراسة كل من سانجيتا و بانويت (Sangeeta & Banwet, 2004) التي هدفت إلى فحص اختبار الفجوة بين إدراكات الطلاب وتوقعاتهم في مستوى الفعالية والنوعية في التعليم الجامعي ، ودراسة ساهني وكارونس( ) Sahney & Karunes, 2004 التي هدفت إلى الكشف عن مستوى النوعية في نظام التعليم باستخدام أسلوب الفجوة بين إدراكات الطلاب وتوقعاتهم، و دراسة كل من سنكجول و هينسو و (Sungchul & Hyusuk, 2004) التي هدفت إلى التحقق من فعالية اختبار الفجوة بين الإدراكات والتوقعات لقياس جودة الخدمات التي يقدمها معهد كوري مختص بالتعليم العالي، ودراسة زاجري وكلين (Zachry & Kleen, 2003) التي هدفت إلى قياس توقعات الطلاب بمستوى الخدمة التكنولوجية التي تقدمها الجامعة في التعليم التقني، ودراسة جينك وآخرون(Jiang & Others, 2002) التي هدفت قياس جودة النظام التعليمي، باستخدام مقياس الفجوة، وبينت النتائج قدرة هذا المقياس وفعاليته على تعرف جودة النظام التعليمي من خلال فحص الفرق بين الإدراكات والتوقعات التي أبدها المفحوصون من فئات مختلفة كالمرشدين والإداريين والمدرسين والطلاب، ودراسة كلٍ من كلين وشيل(Kleen & Shell, 2001) التي هدفت التعرف إلى رضا الطلاب عن التقنيات المستخدمة في التعليم الصفي باستخدام مقياس الفجوة الذي صممه باراشورامان وزملائه)(SERVQUAL (Parasuraman & Others, 1988) المطور لقياس الخدمات التعليمية.

يتبين من الدراسات السابقة أنها استخدمت أسلوب الفجوة بين الإدراكات والتوقعات للكشف عن مستوى جودة الخدمات التي تقدمها الجامعات، واستخدمت دراسة (الشعيبي والشهراني) ودراسة ابو وردة مقياس HEDPERF في حين استخدمت معظم الدراسات الأخرى مقياس باراشارامان وزملائه SERVQUAL لقياس الجودة وهو المقياس المستخدم في البحث الحالي. ولقد دلَّلت هذه الدراسات على قدرة هذا المقياس وفعاليته لقياس جودة الخدمات في الجامعات.

إجراءات البحث:

منهج البحث:

استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي لملاءمته لطبيعة البحث، فقد استخدمه الباحثان في توصيف موضوع البحث والدراسات السابقة، وعرض النتائج وتحليلها ومناقشتها، وفي تقديم التوصيات والمقترحات.

مجتمع البحث وعينته:

يتكون مجتمع البحث من أعضاء هيئة التدريس في كليات جامعة الملك خالد، في التخصصات الإنسانية والتطبيقية، في العام الدراسي (1439/38)، وعددهم (3344) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس.

ولاختيار عينة البحث اتبع الباحثان في اختيار العينة من أعضاء هيئة التدريس الطريقة الطبقية؛ حيث تم تقسيم المجتمع إلى قسمين بناءً على التخصص: الكليات الإنسانية والكليات التطبيقية، وذلك بسحب كليتين من كل تخصص بشكلٍ عشوائي، والكليتان اللتان ظهرتا في السحب العشوائي من التخصصات الإنسانية كلية التربية وكلية الشريعة، والكليتان اللتين ظهرتا في السحب العشوائي، كلية الهندسة وكلية الحاسوب.

جدول (1) أعداد أعضاء هيئة التدريس في الكليات الإنسانية والتطبيقية مجتمع الدراسة.

التخصص	العدد	النسبة من الاجمالي
كلية الشريعة	180	28.71
كلية التربية	121	19.30
كلية الهندسة	148	23.60
كلية علوم الحاسب	178	28.39
الاجمالي	627	100

تم توزيع (350) استبانة على أعضاء هيئة التدريس بالكليات الأربعة وفي الأقسام الأربعة الخاصة بكل كلية، عدد (200) استبانة في الكليات الإنسانية وعدد (150) استبانةً في الكليات التطبيقية، استرجع الباحثان (318) استبانةً، وبلغ عدد الاستبانات المكتملة والصالحة للتحليل (309) استبانةً، وبنسبة (85.83%) من إجمالي الاستبانات الموزَّعة. وفيما يلي خصائص العينة التي تم تحليل نتائجها.

جدول(2) خصائص عينة البحث من أعضاء هيئة التدريس وفق متغير التخصص والدرجة العلمية

التخصص / الدرجة العلمية	إنسانية	تطبيقية	الإجمالي
أستاذ مساعد	76	23	99
أستاذ مشارك	66	50	116
أستاذ	46	48	94
المجموع	188	121	309

يتضح من الجدول(2) أن خصائص عينة البحث وفقًا للدرجة العلمية، بلغ عدد أفراد العينة وفقًا لدرجة (أستاذ مساعد) نسبة (32.1%) من إجمالي العينة، وبلغ عدد عينة البحث وفقًا لمتغير (أستاذ مشارك) نسبة (37.5 %) وبلغ عدد أفراد العينة وفقًا لمتغير (أستاذ) نسبة (30.4 %) من إجمالي عينة البحث.

جدول(3) خصائص عينة البحث وفق متغير سنوات الخبرة

سنوات الخدمة / التخصص	أقل من 6 سنوات	6-10 سنوات	11-15 سنة	16 سنة فأكثر	الإجمالي
إنسانية	40	44	62	42	188
تطبيقية	55	31	30	25	121

يتضح من الجدول(3) أن عدد أعضاء هيئة التدريس من ذوي الخبرة (أقل من 6 سنوات) بلغ (95) فردًا وبنسبة (30.74%)، وأن عدد أعضاء هيئة التدريس أعضاء هيئة التدريس من ذوي الخبرة (6-10 سنوات) بلغ (75) فردًا وبنسبة (24.27%)، وأن عدد افراد العينة من ذوي الخبرة (11-15 سنة) بلغ (92) فردًا وبنسبة (29.77%)، وأن أعضاء هيئة التدريس من ذوي الخبرة (16 سنة فأكثر) بلغ (67) فردًا وبنسبة (21.68%).

صدق أداة البحث وثباتها:

اعتمد الباحثان مقياس الفجوة بين الإدراكات والتوقعات SERVQUAL، لباراشارامان وزملائه بمجالاتها الخمس، وهي: الجوانب المادية الملموسة، الاعتمادية، والاستجابة، والأمن والسلامة، والتعاطف، لقياس جودة الخدمات التي تقدمها جامعة الملك خالد. وبالرغم من أن المقياس عالمي، وهو مقياس مقنن، إلا أن الباحثيَن حرصا على تكييف المحتوى على البيئة السعودية الجامعية، وعليه تم عرض محتوى الأداة على عينة من المحكَّمين، بلغت (20) أستاذًا في الإدارة والتخطيط والجودة، التي وافقت على جميع فقرات المقياس.

وبعد أن أصبحت الأداة جاهزة للتطبيق، تضمنت (66) عنصرًا في المجالات الخمس؛ حيث بلغت عدد فقرات مجال الجوانب المادية الملموسة(13) عنصرًا، وعدد فقرات مجال الاعتمادية(14) عنصرًا،، وعدد فقرات مجال الاستجابة(14) عنصرًا،، وعدد فقرات مجال الأمن والسلامة(12) عنصرًا، وعدد فقرات مجال التعاطف(13) عنصرًا. خضعت الأداة لقياس الثبات بطريقة التطبيق وإعادة التطبيق، وبلغت الفترة بين التطبيقين مدة أسبوعين، وبلغ معامل الثبات على مستوى الأداة ككل (0.889) ويعد ثباتًا عاليًا يمكن الاعتماد عليه، مقارنةً بالدراسات السابقة.

الأساليب الإحصائية:

قام الباحثان بتفريغ الاستبانة وتحليلها من خلال برنامج التحليل الإحصائي Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)، حيث استخدما الاختبارات الإحصائية التالية:

- اعتمد الباحثان لحساب صدق فقرات الأداة على نسبة الاتفاق (80 %) بين المحكمين لاعتماد الفقرة.
- معامل اختبار بيرسون لحساب ثبات الأداة بين التطبيقين الأول والأخر.

- الوسط الحسابي المرجح لحساب متوسط الإدراك أو التوقع لفقرات الأداة والمجالات والأداة ككل. واعتمد الباحثان الوسط النظري المعياري باعتماد الدرجة (3) للمقياس الخماسي؛ حدًا أدنى للحكم على جودة الخدمة المقدمة من الجامعة وفقًا لإدراك أعضاء هيئة التدريس ولتوقعاتهم لجودة الخدمة.
- استخدام الاختبار التائي t.test لمعرفة دلالة الفروق في متوسط إدراكات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك خالد لجودة الخدمة المقدمة ومتوسط إدراكاتهم، وفقًا لمتغير التخصص (إنسانية، تطبيقية).
- استخدام تحليل التباين الأُحادي لحساب الفروق الإحصائية في إدراكات أعضاء هيئة التدريس لجودة الخدمة المقدمة من الجامعة وكذلك توقعاتهم لجودتها، وفقًا لمتغيري: الرتبة العلمية (أستاذ مساعد، وأستاذ مشارك، وأستاذ) وعدد سنوات الخدمة (أقل من 6 سنوات، 6-10 سنوات، 11-15 سنة، 16 سنة فأكثر).

عرض نتائج البحث ومناقشتها

تم استعراض نتائج البحث، وفقًا لترتيب أسئلة البحث الثلاث، ومناقشتها، وتقديم المقترحات والتوصيات، على النحو التالي:

السؤال الأول: هل توجد فروق دالة إحصائيًا بين درجة متوسط إدراكات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك خالد لمستوى جودة الخدمة التي تقدمها جامعة الملك خالد وبين درجة توقعاتهم للخدمة؟

وفيما يلي يستعرض الباحثان النتائج الرئيسة للسؤال الأول، على مستوى المجالات والأداة ككل، بعد ذلك سيتم عرض النتائج على مستوى عناصر جودة الخدمات في كل مجال:

جدول(4) يبين الفرق بين متوسط إدراكات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك خالد لمستوى جودة الخدمة التي يجب أن تقدمها الجامعة ومتوسط توقعاتهم لها، ودلالته الإحصائية، على مستوى المجالات الخمس، والأداة ككل

المجالات	متوسط الإدراك	متوسط التوقع	الفرق	قيمة "ت" المحسوبة	مستوى الدلالة
المادية المحسوسة	3.54	4.34	-0.80	-35.658	.000
الاعتمادية	3.48	4.29	-0.80	-23.192	.000
الاستجابة	3.63	4.06	-0.43	-9.051	.000
الأمن والسلامة	3.87	4.40-	-0.53	19.680	.000
التعاطف	3.82	4.41	-0.59	-10.465	.000
الإجمالي	3.67	4.30	-0.63	-19.947	.000

يتبين من الجدول(4) أن نتائج إجابة السؤال الأول بشكلٍ عام على مستوى المجالات الخمس للأداة، حصلت على النتائج التالية:

1. يتراوح متوسط إدراك أعضاء هيئة التدريس لجودة الخدمات التي تقدمها الجامعة بين (3.78 -3.48) وأن أعلى متوسط لمجال (الأمن والسلامة) وأدنى متوسط لمجال (الاعتمادية).
2. يتراوح متوسط توقع أعضاء هيئة التدريس لجودة الخدمات التي تقدمها الجامعة بين(4.41 - 4.06) وأن أعلى متوسط لمجال (التعاطف) وأدنى متوسط لمجال (الاستجابة).

3. يتراوح الفرق بين الإدراك والتوقع لجودة الخدمة التي تقدمها الجامعة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، ببين (-0.80: -0.43) وجميع الفروق سالبة في المجالات الخمس، ودالة عند مستوى (0.05).
4. وعلى مستوى الأداة، بلغ متوسط إدراك أعضاء هيئة التدريس لجودة الخدمات التي تقدمها الجامعة بالجامعة (3.67) وبلغ متوسط توقعهم لجودة الخدمة التي ينبغي أن تقدمها الجامعة (4.30)، وبلغ الفرق بين إدراكاتهم وتوقعاتهم (-0.63)، وهو فرق دالٌ سلبيًا.

وفيما يلي تفصيل لنتائج إجابة السؤال الأول على مستوى المجال وعناصره، وعلى النحو التالي:

أولًا: الجوانب المادية الملموسة:

جدول(5) يبين الفرق بين متوسط إدراكات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك خالد لمستوى جودة الخدمة التي يجب أن تقدمها الجامعة ومتوسط توقعاتهم لها، ودلالته الإحصائية، في مجال الجوانب المادية الملموسة

الرقم	عناصر مجال الجوانب المادية الملموسة	متوسط الإدراك	متوسط التوقع	الفرق	قيمة "ت" المحسوبة	الدلالة الإحصائية
.1	جاذبية المظهر الداخلي والخارجي للجامعة	4.19	4.63	-0.44	-17.328	.000
.2	حداثة الأجهزة والأدوات والمعدات	3.56	4.43	-0.86	-21.609	.000
.3	المظهر الجيد للموظفين بالجامعة	3.59	4.44	-0.85	-21.625	.000
.4	توافر أماكن مناسبة للاجتماعات	3.84	4.47	-0.62	-6.867	.000
.5	قرب الجامعة من مناطق سكنية وخدمية	2.85	4.67	-1.82	-29.124	.000
.6	توافر المراجع والدوريات الحديثة	2.70	4.19	-1.49	-21.549	.000
.7	توفر معامل الحاسوب.	3.21	4.51	-1.30	-20.264	.000
.8	توفر معامل التخصصات العلمية المختلفة	2.96	4.36	-1.40	-16.957	.000
.9	توفر موقع متميز للجامعة على شبكة المعلومات الدولية.	4.28	4.39	-0.10	-2.934	.004
.10	الكفاءة العالية للعناصر البشرية بالجامعة في أداء الخدمة.	3.64	4.35	-0.71	-28.020	.000
.11	درجة عالية من التأهيل العلمي والخبرة للعناصر البشرية في مجالس ولجان الجامعة	3.44	3.96	-0.52	-19.323	.000
.12	توفر الخدمات الأساسية متوفرة بالجامعة (مطاعم-كفتيريات-حمامات- استراحة).	3.79	4.27	-0.48	-17.792	.000
.13	وجود شبكة اتصالات حديثة.	3.98	3.77	0.21	2.603	.010

يتبين من الجدول(5) أن عناصر مجال الجوانب المادية الملموسة، حصلت على النتائج التالية:

1. يتراوح متوسط إدراك أعضاء هيئة التدريس بالجامعة بين (4.28 –2.70) وأن أعلى متوسط لعنصر (توفر موقع متميز للجامعة على شبكة المعلومات الدولية) وأدنى متوسط لعنصر (توافر المراجع والدوريات الحديثة).
2. يتراوح متوسط توقع أعضاء هيئة التدريس بالجامعة بين (4.67 –3.96) وأن أعلى متوسط لعنصر (قرب الجامعة من مناطق سكنية وخدمية قرب الجامعة من مناطق سكنية وخدمية) وأدنى متوسط لعنصر (درجة عالية من التأهيل العلمي والخبرة للعناصر البشرية في مجالس ولجان الجامعة المختلفة.
3. يتراوح الفرق بين الإدراك والتوقع لجودة الخدمة التي تقدمها الجامعة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، ببين (0.21 –1.82–) وأعلى فرق إيجابي حصل عليه العنصر (وجود شبكة اتصالات حديثة) وأعلى فرق سالب حصل عليه العنصر (قرب الجامعة من مناطق سكنية وخدمية)، وأن الفرق موجب في عنصر واحد فقط من عناصر المجال البالغة (13) عنصرًا، وسالب في بقية عناصر المجال، وأن الفرق غير دالٍ إحصائياً في جميع عناصر المجال.

ثانيًا :الاعتمادية:

جدول(6) يبين الفرق بين متوسط إدراكات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك خالد لمستوى جودة الخدمة التي يجب أن تقدمها الجامعة ومتوسط توقعاتهم لها، ودلالته الإحصائية، في مجال الاعتمادية

الرقم	عناصر مجال الاعتمادية	متوسط الادراك	متوسط التوقع	الفرق	قيمة "ت" المحسوبة	مستوى الدلالة
.1	وفاء إدارة الجامعة في تقديم الخدمة المناسبة لعضو هيئة التدريس.	3.67	3.81	-0.14	-1.538	.125
.2	الثقة في المسئولين الإداريين بالجامعة.	3.67	4.51	-0.84	-23.165	.000
.3	حرص إدارة الجامعة على حل مشكلات أعضاء هيئة التدريس.	3.69	4.51	-0.82	-15.530	.000
.4	تشجع إدارة الجامعة الإبداع.	3.54	4.40	-0.86	-10.004	.000
.5	تسهم عمليات التقويم بالجامعة في تحسين جودة الخدمة.	3.21	4.05	-0.84	-23.306	.000
.6	تكامل الخدمات التي تقدمها الجامعة.	3.57	4.00	-0.43	-5.835	.000
.7	تقديم الخدمة لعضو هيئة التدريس في مواعيدها المتوقعة.	3.24	4.57	-1.33	-18.629	.000
.8	توافر الأنشطة وتنوعها في الجامعة (تدريس–بحث–خدمة المجتمع).	3.42	4.36	-0.94	-23.000	.000
.9	وجود اجتماعات دورية بأعضاء هيئة التدريس، لاطلاعهم على الجديد.	3.05	4.00	-0.95	-15.663	.000
.10	تتقبل إدارة الجامعة مسئولية الإهمال، الذي قد يقع داخل الجامعة.	3.27	3.70	-0.43	-6.234	.000
.11	تتعدد القنوات التي من خلالها يتم تبادل المعلومات بين إدارة الجامعة وأعضاء هيئة التدريس.	3.15	4.37	-1.22	-7.211	.000
.12	الدقة وعدم الأخطاء في تقديم الخدمات المختلفة.	3.67	4.77	-1.10	-34.197	.000
.13	توافر العدد الكافي من الموظفين..	3.56	4.47	-0.91	-18.684	.000
.14	الاحتفاظ بسجلات وملفات دقيقة.	4.03	4.02	0.02	-.535	.593

يتبين من الجدول (6) أن عناصر مجال الاعتمادية، حصلت على النتائج التالية:

1. يتراوح متوسط إدراك أعضاء هيئة التدريس بالجامعة بين (3.69 -3.05) وأن أعلى متوسط لعنصر (حرص إدارة الجامعة على حل مشكلات أعضاء هيئة التدريس) وأدنى متوسط لعنصر (وجود اجتماعات دورية بأعضاء هيئة التدريس، لاطلاعهم على كل جديد).
2. يتراوح متوسط توقع أعضاء هيئة التدريس بالجامعة بين (4.77 -3.70) وأن أعلى متوسط لعنصر (الدقة وعدم الأخطاء في تقديم الخدمات المختلفة) وأدنى متوسط لعنصر (تتقبل إدارة الجامعة مسئولية الإهمال، الذي قد يقع داخل الجامعة).
3. يتراوح الفرق بين الإدراك والتوقع لجودة الخدمة التي تقدمها الجامعة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، بلغ (0.14 -1.33-) وأن أعلى فرق موجب حصل عليه العنصر (الاحتفاظ بسجلات وملفات دقيقة) وأن أعلى فرق سالب حصل عليه العنصر (تقديم الخدمة لعضو هيئة التدريس في مواعيدها المتوقعة)، وأن الفرق الموجب حصل في عنصر واحد فقط من عناصر المجال البالغة (14) عنصرًا، وأن الفرق سالبٌ في بقية عناصر المجال. وأن الفرق غير دال إحصائيًا في عنصرين فقط من إجمالي عناصر المجال، والفرق دالٌ إحصائياً في بقية عناصر المجال.

ثالثًا: الاستجابة

جدول(7) يبين الفرق بين متوسط إدراكات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك خالد لمستوى جودة الخدمة التي يجب أن تقدمها الجامعة ومتوسط توقعاتهم لها، ودلالته الإحصائية، في مجال الاستجابة

الرقم	عناصر مجال الاستجابة	متوسط الإدراك	متوسط التوقع	الفرق	قيمة "ت" المحسوبة	مستوى الدلالة
.1	إعلام المستفيد بموعد الحصول على الخدمة والانتهاء منها.	3.81	4.37	-0.56	-7.471	.000
.2	سرعة الإدارة في تلبية احتياجات جميع المستفيدين.	3.85	3.84	0.01	-.734	.464
.3	الاستعداد التام لمساعدة المستفيدين بصفةٍ دائمة..	3.66	3.53	0.13	.699	.485
.4	الرد الفوري على استفسارات المستفيدين.	3.93	4.02	-0.09	-2.539	.012
.5	سرعة الإدارة في بحث شكاوى المستفيدين.	3.73	3.92	-0.19	-3.223	.001
.6	إعلام المستفيدين بكل ما يحدث في حينه.	3.56	4.63	-1.07	-22.215	.000
.7	كفاءة التعامل مع المتغيرات الطارئة والأزمات.	3.47	4.25	-0.78	-17.156	.000
.8	إعلام المستفيدين بأي تغيير طارئ في مواعيد تقديم الخدمة.	3.35	4.41	-1.06	-27.828	.000
.9	أداء الخدمة بالشكل الصحيح، ومن أول مرة..	2.95	4.30	-1.35	-17.456	.000
.10	بذل الجهد لتحسين جودة الخدمات والأنشطة التي تقدمها الجامعة.	4.03	4.20	-0.17	-2.974	.003
.11	متابعة إدارة الجامعة باهتمام لمقترحات المستفيدين لتحسين جودة الخدمة	3.57	3.95	-0.39	-7.639	.000
.12	استثمار نتائج الدراسات والبحوث لتحسين جودة الخدمة.	3.19	4.47	-1.28	-	.000

		19.231				
13.	الحساسية لحاجات ورغبات اعضاء هيئة التدريس.	3.68	3.35	0.34	3.958	.000
14.	تحقيق الاتصال المتبادل بين إدارة الجامعة والكلية وأعضاء هيئة التدريس.	4.07	3.95	0.12	1.076	.283

يتبين من الجدول (7) أن عناصر مجال الاستجابة ، حصلت على النتائج التالية:

1. يتراوح متوسط إدراك اعضاء هيئة التدريس بالجامعة بين (4.07 -2.95) وأن أعلى متوسط لعنصر (تحقيق الاتصال المتبادل بين إدارة الجامعة والكلية وأعضاء هيئة التدريس تحقيق الاتصال المتبادل بين إدارة الجامعة والكلية وأعضاء هيئة التدريس) وأدنى متوسط لعنصر(أداء الخدمة بالشكل الصحيح، من أول مرة).
2. يتراوح متوسط توقع أعضاء هيئة التدريس بالجامعة بين (4.47 -3.35) وأن أعلى متوسط لعنصر (استثمار نتائج الدراسات والبحوث لتحسين جودة الخدمة.) وأدنى متوسط لعنصر (الحساسية لحاجات ورغبات أعضاء هيئة التدريس).
3. يتراوح الفرق بين الإدراك والتوقع لجودة الخدمة التي تقدمها الجامعة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، بلغ (0.34-1.35-) وأعلى فرق حصل عليه العنصر (الحساسية لحاجات ورغبات أعضاء هيئة التدريس) وأدنى فرق حصل عليه العنصر (أداء الخدمة بالشكل الصحيح، ومن أول مرة)، وأن الفرق موجب في (4) عناصر من عناصر المجال البالغ عددها(14) عنصرًا، وسالب في (10) عناصر من عناصر المجال. وأن الفرق غير دالٍ إحصائيًا في (3) عناصر، والفرق دالٌ إحصائياً في بقية عناصر المجال.

رابعًا: الأمن والسلامة

جدول (8): يبين الفرق بين متوسط إدراكات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك خالد لمستوى جودة الخدمة التي يجب أن تقدمها الجامعة ومتوسط توقعاتهم لها، ودلالته الإحصائية، في مجال الأمن والسلامة

الرقم	عناصر مجال الأمن والسلامة	متوسط الإدراك	متوسط التوقع	الفرق	قيمة "ت" المحسوبة	مستوى الدلالة
1.	حسن معاملة إدارة الجامعة لأعضاء هيئة التدريس.	3.45	4.21	-0.76	-13.199	.000
2.	توفر الكفاءة والمهارة في موظفي إدارة الجامعة.	3.71	4.69	-0.98	-23.446	.000
3.	توفر الأمان الكافي بمحيط تقديم الخدمة.	4.23	4.48	-0.26	-6.688	.000
4.	دعم وتأييد إدارة الجامعة للموظفين لأداء وظائفهم.	3.98	4.44	-0.46	-16.785	.000
5.	سرية المعلومات الخاصة بالمستفيد، التي تتطلب ذلك.	4.33	4.12	0.21	5.646	.000
6.	الثقة في مهارات الموظفين بإدارة الجامعة.	4.17	4.43	-0.26	-4.248	.000
7.	اللياقة وحسن الخلق لدى موظفي إدارة الجامعة.	3.81	4.51	-0.70	-27.422	.000
8.	شعور المستفيد بالأمان في التعامل مع إدارة الجامعة.	3.73	4.41	-0.68	-15.008	.000
9.	سلوك الموظفين بإدارة الجامعة يعزز الشعور بالأمان والثقة لدى المستفيد.	3.97	4.41	-0.43	-16.488	.000
10.	إلمام الموظفين بالمعلومات الكافية وحسن توصيلها.	3.46	4.42	-0.96	-23.412	.000
11.	تتعامل الجامعة بالمعلومات الخاصة بالمستفيد بسرية.	3.77	4.34	-0.57	-20.055	.000
12.	توفر وسائل التجهيزات الأمنية والسلامة العامة.	3.87	4.68	-0.81	-18.204	.000

يتبين من الجدول (8) أن عناصر مجال الأمن والسلامة، حصلت على النتائج التالية:

1. يتراوح متوسط إدراك اعضاء هيئة التدريس بالجامعة بين (4.23 -3.45) وأن أعلى متوسط لعنصر (توفر الأمان الكافي بمحيط تقديم الخدمة) وأدنى متوسط لعنصر (حسن معاملة إدارة الجامعة لأعضاء هيئة التدريس).
2. يتراوح متوسط توقع أعضاء هيئة التدريس بالجامعة بين (4.69 -4.12) وأن أعلى متوسط لعنصر (توفر الكفاءة والمهارة في موظفي إدارة الجامعة) وأدنى متوسط لعنصر (سرية المعلومات الخاصة بالمستفيد، التي تتطلب ذلك).
3. يتراوح الفرق بين الإدراك والتوقع لجودة الخدمة التي تقدمها الجامعة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، بلغ (-0.98-0.21) وأعلى فرق موجب حصل عليه العنصر (سرية المعلومات الخاصة بالمستفيد، التي تتطلب ذلك) وأدنى فرق حصل عليه العنصر (توفر الكفاءة والمهارة في موظفي إدارة الجامعة)، وأن الفرق موجب في (1) عناصر من عناصر المجال البالغ عددها (12) عنصرًا، وسالب في (11) عنصرًا من عناصر المجال. وأن الفرق دالٌ في جميع عناصر المجال.

خامسا: التعاطف:

جدول (9) :يبين الفرق بين متوسط إدراكات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك خالد لمستوى جودة الخدمة التي يجب أن تقدمها الجامعة ومتوسط توقعاتهم لها، ودلالته الإحصائية، في مجال التعاطف

الرقم	عناصر مجال التعاطف	متوسط الإدراك	متوسط التوقع	الفرق	قيمة "ت" المحسوبة	مستوى الدلالة
.1	تفهم إدارة الجامعة لاحتياجات المستفيدين.	4.05	4.57	-0.52	-7.673	.000
.2	وضع مصالح المستفيدين في مقدمة اهتمامات إدارة الجامعة.	3.58	4.43	-0.85	-23.712	.000
.3	ملاءمة ساعات العمل والوقت المخصص لتقديم الخدمة.	4.17	4.43	-0.26	-6.589	.000
.4	تقدير ظروف المستفيد والتعاطف معه عند تعرضه لمشكلة ما.	3.79	4.16	-0.38	-7.597	.000
.5	الروح المرحة في التعامل مع المستفيد.	3.77	4.47	-0.70	-8.642	.000
.6	تلبية رغبات الأساتذة، بالتطوير المستمر، للارتقاء بالخدمة.	3.52	4.48	-0.95	-9.898	.000
.7	الوصول بالمستفيد للشعور بالرضا لدى تلقيه الخدمة.	4.02	4.46	-0.44	-6.321	.000
.8	دراسة احتياجات المستفيدين دورياً وتلبيتها.	3.67	4.11	-0.44	-6.321	.000
.9	المتابعة المستمرة للصعوبات التي تواجه المستفيد، وإيجاد الحلول لها.	3.92	4.11	-0.19	-3.188	.002
.10	يظهر الموظفون الود في علاقتهم مع أعضاء هيئة التدريس.	4.29	4.23	0.06	.116	.908
.11	وضع مصلحة المستفيد في مقدمة اهتمامات الإدارة.	3.78	4.64	-0.85	-23.712	.000
.12	تتيح إدارة الجامعة فرصة للاحتفالات والرحلات والتعارف.	3.78	4.43	-0.65	-12.449	.000
.13	احترام ضيوف الجامعة وزوارها واستقبالهم بحفاوة.	3.33	4.78	-1.46	-24.537	.000

يتبين من الجدول(9) أن عناصر مجال التعاطف، حصلت على النتائج التالية:

1. يتراوح متوسط إدراك أعضاء هيئة التدريس بالجامعة بين (4.29 -3.33) وأن أعلى متوسط لعنصر (يظهر الموظفون الود في علاقتهم مع المستفيد) وأدنى متوسط لعنصر (احترام ضيوف الجامعة وزوارها واستقبالهم بحفاوة).

2. يتراوح متوسط توقع أعضاء هيئة التدريس بالجامعة بين (4.78 -4.11) وأن أعلى متوسط لعنصر (احترام ضيوف الجامعة وزوارها واستقبالهم بحفاوة) وأدنى متوسط للعنصرين (دراسة احتياجات المستفيدين دوريًا وتلبيتها) و(المتابعة المستمرة للصعوبات التي تواجه المستفيد، وإيجاد الحلول لها).

3. يتراوح الفرق بين الإدراك والتوقع لجودة الخدمة التي تقدمها الجامعة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بين (0.06 – 0.95-) وأعلى فرق موجب حصل عليه العنصر (تلبية رغبات أعضاء هيئة التدريس، بالتطوير المستمر، للارتقاء بالخدمة) وأعلى فرق سالب حصل عليه العنصر (يظهر الموظفون الود في علاقتهم مع أعضاء هيئة التدريس)، وأن الفرق سالب في بقية عناصر المجال وعددها (13) عنصرًا، وأن الفرق دالٌ إحصائياً في جميع العناصر ما عدا عنصر واحد من عناصر المجال.

إجابة السؤال الثاني: هل توجد فروق دالة إحصائيًا بين إدراكات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك خالد نحو مستوى جودة الخدمة تعزى للمتغيرات: التخصص (إنسانية – تطبيقية) والدرجة العلمية (أستاذ مساعد، وأستاذ مشارك، وأستاذ) ومتغير عدد سنوات الخدمة (أقل من 6 سنوات، 6-10 سنوات، 11-15 سنة، 16 سنة فأكثر)؟

1-الفروق في إدراكات عينة البحث وفقا لمتغير التخصص:

جدول(10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار"ت" لدلالة الفروق بين تقديرات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك خالد المدركة لمستوى جودة الخدمة التي تقدمها الجامعة وفقًا لمتغير التخصص(إنسانية ، تطبيقية).

مجال جودة الخدمة	التخصص	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	"ت" المحسوبة	مستوى الدلالة
الإجمالي	انسانية ن(188)	3.67	0.25	307	.687	.584
	تطبيقية ن(121)	3.66	0.28			

يلاحظ على نتائج الجدول (10) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين تقديرات أعضاء هيئة التدريس بالجامعة المعبرة عن إدراكاتهم لمستوى جودة الخدمة التي تقدمها الجامعة، وفقًا لتخصصاتهم (الإنسانية، والتطبيقية)، وهو ما يعني اتفاقهم على مستوى الجودة المقدمة في كليات الجامعة المختلفة الإنسانية والتطبيقية.

2-الفروق في إدراكات عينة البحث وفقًا لمتغير الدرجة العلمية:

جدول(11) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار تحليل التباين الاحادي لدلالة الفروق بين تقديرات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك خالد المدركة لمستوى جودة الخدمة التي تقدمها الجامعة وفقًا لمتغير الدرجة العلمية (أستاذ مساعد، وأستاذ مشارك، وأستاذ)

مجالات جودة الخدمة	مصدر التباين	مجموع الانحرافات	درجات الحرية	متوسط الانحرافات	قيمة"ف"	مستوى الدلالة
الكلي	بين المجموعات	0.003	2	0.002	0.024	0.976
	داخل المجموعات	21.278	306	0.07		
	المجموع	21.281	308			

يلاحظ على نتائج الجدول (11) عدم وجود فروق دالةٍ إحصائيًا بين تقديرات أعضاء هيئة التدريس بالجامعة المعبرة عن إدراكاتهم لمستوى جودة الخدمة التي تقدمها الجامعة، وفقًا لدرجتهم العلمية (أستاذ مساعد، وأستاذ مشارك، وأستاذ)،

وهو ما يعني اتفاقهم على تقدير مستوى الجودة المقدمة، وهو ما يعني عدم تأثر الدرجة العلمية لعضو هيئة التدريس بالجامعة في مستوى تقديره للخدمة المقدمة من الجامعة.

3-الفروق في إدراكات عينة البحث وفقا لمتغير عدد سنوات الخدمة:

جدول(12) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار تحليل التباين الاحادي لدلالة الفروق بين تقديرات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك خالد المدركة لمستوى جودة الخدمة التي تقدمها الجامعة وفقًا لمتغير سنوات الخدمة (أقل من 6سنوات، 6-10 سنوات، 11-15 سنة، 16 سنة فأكثر)

مجالات جودة الخدمة	مصدر التباين	مجموع الانحرافات	درجات الحرية	متوسط الانحرافات	قيمة"ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
الكلي	بين المجموعات	0.058	3	0.019	0.28	0.84
	داخل المجموعات	21.223	305	0.07		
	المجموع	21.281	308			

يلاحظ على نتائج الجدول (12) عدم وجود فروق دالةٍ إحصائيًا بين تقديرات أعضاء هيئة التدريس بالجامعة المعبرة عن إدراكاتهم لمستوى جودة الخدمة المقدمة من الجامعة، وفقًا لمتغير سنوات الخدمة (أقل من 6سنوات، 6-10 سنوات، 11-15 سنة، 16 سنة فأكثر)، وهو ما يعني اتفاقهم على تقدير مستوى الجودة المقدمة، وهو ما يعني عدم تأثر سنوات الخدمة بالجامعة لعضو هيئة التدريس بالجامعة في تقدير مستوى جودة الخدمة المقدمة من الجامعة.

السؤال الثالث: هل توجد فروق دالةٌ إحصائيًا بين توقعات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك خالد نحو مستوى جودة الخدمة التي تقدمها الجامعة تعزى للمتغيرات: التخصص (إنسانية – تطبيقية) والدرجة العلمية (أستاذ مساعد، وأستاذ مشارك، وأستاذ) ومتغير عدد سنوات الخدمة (أقل من 6 سنوات، 6-10 سنوات، 11-15 سنة، 16 سنة فأكثر)؟

1-الفروق في توقعات عينة البحث وفقًا لمتغير التخصص:

جدول(13) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار"ت" لدلالة الفروق بين تقديرات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك خالد المتوقعة لمستوى جودة الخدمة التي تقدمها الجامعة وفقًا لمتغير التخصص (إنسانية، تطبيقية).

مجال جودة الخدمة	التخصص	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	"ت" المحسوبة	مستوى الدلالة
الإجمالي	إنسانية ن(188)	4.28	0.46	307	.466	.590
	تطبيقية ن(121)	4.32	0.46			

يلاحظ على نتائج الجدول (13) عدم وجود فروق دالةٍ إحصائيًا، بين تقديرات أعضاء هيئة التدريس بالجامعة المعبرة عن توقعاتهم لمستوى جودة الخدمة المطلوبة، وفقًا لمتغير التخصص(إنسانية ، تطبيقية)، وهو ما يعني عدم تأثير تخصص عضو هيئة التدريس في تقدير مستوى الجودة التي يتوقعها من الجامعة.

2-الفروق في توقعات عينة البحث وفقًا لمتغير الدرجة العلمية:

جدول (14) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار تحليل التباين لدلالة الفروق بين تقديرات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك خالد المتوقعة لمستوى جودة الخدمة التي تقدمها الجامعة وفقًا لمتغير الدرجة العلمية (أستاذ مساعد، وأستاذ مشارك، وأستاذ)

مجالات جودة الخدمة	مصدر التباين	مجموع الانحرافات	درجات الحرية	متوسط الانحرافات	قيمة"ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
الكلي	بين المجموعات	0.014	2	0.007	0.034	0.967
	داخل المجموعات	64.334	306	0.21		
	المجموع	64.348	308			

يلاحظ على نتائج الجدول (14) عدم وجود فروق دالةٍ إحصائيًا، بين تقديرات أعضاء هيئة التدريس بالجامعة المعبرة عن توقعاتهم لمستوى جودة الخدمة المطلوبة، وفق الدرجة العلمية لعضو هيئة التدريس (أستاذ مساعد، وأستاذ مشارك، وأستاذ)، وهو ما يعني عدم تأثير الدرجة العلمية لعضو هيئة التدريس في تقدير مستوى الجودة التي يتوقعها من الجامعة.

3- الفروق في توقعات عينة البحث وفقًا لمتغير عدد سنوات الخدمة:

جدول (15) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار تحليل التباين لدلالة الفروق بين تقديرات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك خالد المتوقعة لمستوى جودة الخدمة التي تقدمها الجامعة وفقًا لمتغير عدد سنوات الخدمة (أقل من6 سنوات،6-10سنوات، 11-15 سنة، 16 سنة فأكثر)

مجالات جودة الخدمة	مصدر التباين	مجموع الانحرافات	درجات الحرية	متوسط الانحرافات	قيمة"ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
الكلي	بين المجموعات	0.622	3	0.207	0.992	0.397
	داخل المجموعات	63.726	305	0.209		
	المجموع	64.348	308			

يلاحظ على نتائج الجدول (15) عدم وجود فروق دالةٍ إحصائيًا، بين تقديرات أعضاء هيئة التدريس بالجامعة المعبرة عن توقعاتهم لمستوى جودة الخدمة المطلوبة، وفقًا لمتغير سنوات الخدمة بالجامعة (أقل من 6 سنوات،6-10سنوات، 11-15 سنة، 16 سنة فأكثر)، وهو ما يعني عدم تأثير سنوات الخدمة بالجامعة لعضو هيئة التدريس في تقدير مستوى الجودة التي يتوقعها من الجامعة.

بناءً على نتائج البحث التي تم استعراضها، يلاحظ:

1. أن نتيجة الفروق بين إدراكات أعضاء هيئة التدريس بالجامعة وتوقعاتهم لجودة الخدمات على مستوى المجالات الخمس والأداة ككل سالبةٌ ودالةٌ إحصائيًا، وأن أعلى متوسط للفرق بلغ (0.80-) في مجالي: المادية المحسوسة والاعتمادية، وأن أقل متوسط للفرق بلغ (0.53-) في مجال الأمن والسلامة، وجاء ترتيب المجالات الخمس وفقًا للفرق على النحو

التالي: المادية المحسوسة، والاعتمادية، والتعاطف، والأمن والسلامة، والاستجابة، وهذه الفروق دالةٌ إحصائيًا عند مستوى دلالة احصائية (0.05)، وهو ما يشير أن هناك فروق جوهرية بين مستوى جودة ما يتلقاه أعضاء هيئة التدريس ويدركونه وبين توقعاتهم وما يأملونه. وعليه ينبغي على قيادة جامعة الملك خالد الارتقاء بمستوى الخدمات التي تقدمها لأعضاء هيئة التدريس فيها، وسد الفرق بين الواقع المدرك والمتوقع المأمول.

2. أن الفروق بين إدراكات أعضاء هيئة التدريس بالجامعة وتوقعاتهم لجودة الخدمات وفقًا لمتغير التخصص (إنسانية، تطبيقية)، سالبةٌ ودالةٌ إحصائيًا، في (60) عنصرًا من عناصر أداة البحث في المجالات الخمس البالغة (66) عنصرًا،
3. أن عدد العناصر التي حصلت على الوسط النظري المعياري (3)؛ الذي يمثل الحد الأدنى للقبول بمستوى جودة الخدمة التي تقدمها جامعة الملك خالد وفقًا لإدراكات أعضاء هيئة التدريس تحقق في (63) عنصرًا من إجمالي عدد العناصر في مجالات أداة البحث الخمس وبنسبة (95.45 %) من إجمالي عناصر الأداة البالغة (66) عنصرًا، وأن عدد (3) عناصر فقط حصلت على متوسط حسابي أقل من المتوسط النظري المعياري، وتمثل نسبة (4.55%)، وهو المحك الذي يمثل الحد الأدنى للقبول بمستوى جودة الخدمة المقدَّمة. وأن أعلى متوسط لإدراك أعضاء هيئة التدريس لمستوى جودة الخدمة التي تقدمها الجامعة بحسب مجالات جودة الخدمة (3.87) مجال الأمن والسلامة، وأدنى متوسط (3.48) الاعتمادية، وجاء ترتيب المجالات على النحو الآتي: الأمن والسلامة، ثم التعاطف، والاستجابة، والمادية المحسوسة، والاعتمادية.
4. أن أعلى متوسط لتوقع أعضاء هيئة التدريس مستوى جودة الخدمة التي ينبغي أن تقدمها الجامعة بحسب مجالات جودة الخدمة (4.41) في مجال التعاطف، وأدنى متوسط (4.06) في مجال الاستجابة، وجاء ترتيب المجالات على النحو الآتي: التعاطف، ثم الأمن والسلامة، والمادية المحسوسة، والاعتمادية، والاستجابة.
5. عدم وجود فروق دالةٍ إحصائيًا في متوسط إدراك أعضاء هيئة التدريس لمستوى جودة الخدمة التي تقدمها الجامعة، المدركة والمتوقعة، وفقًا لمتغيري: الدرجة العلمية وسنوات الخدمة.

وتتفق نتائج البحث الحالي مع النتائج التي خلص إليها كلٌ من (Tan & Kek,2004) التي أظهرت تأثير جودة الخدمة على رضا المستفيدين في الجامعات وإثارة انتباههم ومنحهم قدرًا أكبر من الفائدة التي ستنعكس على رضاهم وولائهم للخدمات التعليمية المقدمة لهم، ومع النتائج التي خلصت اليها دراسة كلٍ من (عاشور و العبادلة ،2007) التي أظهرت أن الجامعة استطاعت تحقيق (83%) من توقعات الطلبة؛ مما يعني أن هناك مجالًا لتحسين الأداء، ومع النتائج التي خلص إليها كلٌ من (Arambewela & Hall, 2008) التي أظهرت أن الجامعات الاسترالية تقدم الخدمات التعليمية التي ترضي الطالب وتنمي مهاراته الأكاديمية، وأن هناك فجوة بين الجامعات التقليدية القديمة وبين ميول الطلبة واتجاهاتهم الحديثة، ومع النتائج التي خلص إليها (Frick & Others,2009) التي أشارت إلى أن هناك علاقة وثيقة بين جودة التعليم ورضى الطالب، فكلما قدمت الخدمات التعليمية للطالب فائدة أكبر كان رضاه وولاؤه أكبر، ومع النتائج التي خلص إليها (Zachry & Kleen, 2003) أن توقعات الطلاب لمستوى الخدمة المتوفرة في المعهد كانت إيجابية مقارنةً بمستوى تقديراتهم الحقيقية لهذه الخدمة، ومع النتائج التي خلص إليها كلٌ من (Sungchul & Hyusuk, 2004) التي أظهرت نتائجها وجود فروق في مستوى الفجوة في تقدير مستوى جودة الخدمات، ومع نتائج دراسة كلٍ من

(Sangeeta & Banwet, 2004) التي أظهرت وجود فجوة بين إدراكات الطلاب وتوقعاتهم في مستوى الفعالية والنوعية في التعليم الجامعي، وأن الفجوة سالبة بين الإدراكات والتوقعات، ومع نتائج دراسة (Sahney & Karunes, 2004) التي أظهرت وجود فجوةٍ سالبةٍ ودالةٍ إحصائيًا بين إدراكات أفراد العينة وتوقعاتهم في المجال المادية المحسوسة والاعتمادية والاستجابة، ومع نتائج دراسة (بركات ،2010) في وجود فجوة سالبة بين الإدراكات والتوقعات.

وتختلف نتائج البحث الحالي مع نتائج الدراسات السابقة، مثل دراسة (الصارمي وزايد، 2006) التي كشفت أن هناك فرقًا كبيرًا بين الإدراكات والتوقعات، وأن المستفيدين من خدمة الجامعة غير راضين بدرجةٍ كافية عن بعض الخدمات المقدمة لهم، ومع نتائج دراسة الربيعي (2011) التي أظهرت انخفاض واضح في مستوى جودة الخدمة التعليمية المدركة من قبل الدراسات العليا في كلٍ من الجامعات الأردنية الخاصة موضوع الدراسة. وأن هذا الضعف قد شمل أبعاد جودة الخدمة الخمسة كافةً: الملموسية، والموثوقية، والتعاطف، والاعتمادية والاستجابة، ومع نتائج دراسة (Sangeeta & Banwet, 2004) في جانب وجود فروق تعزى لمتغير التخصص ولصالح التخصصات النظرية، ومع نتائج دراسة (Sahney & Karunes, 200، التي أشارت إلى أن الفجوة تضيق بين المدرك والمتوقع، ومع نتائج دراسة (بركات ،2010) في وجود فرقٍ سالبٍ غير دال في مجالي الجوانب المادية المحسوسة والاعتمادية، وفي عدم وجود فروق دالة وفقًا لمتغير التخصص.

توصيات البحث:

يوصي الباحثان القيادة الأكاديمية والإدارية بالجامعة بالتالي:

- الإصغاء لأعضاء هيئة التدريس والاستماع لمقترحاتهم والنظر فيها بجدية من خلال تشكيل لجان متخصصة لدراسة هذه المقترحات، باعتبارهم الفئة التي من خلالها تحقق الجامعة وظائفها التعليمية والبحثية وخدمة المجتمع
- حسن اختيار القائمين على تقديم الخدمة التعليمية الذين يتعاملون بصفةٍ مباشرة مع أعضاء هيئة التدريس، بحيث تتوافر فيهم الاحترام والتقدير والرغبة في المساعدة والتعاون مع أعضاء هيئة التدريس.
- التركيز على أبعاد الجودة التي لها تأثير كبير على رضا أعضاء هيئة التدريس من أجل إشباع رغباتهم وحاجاتهم.
- استخدام قنوات اتصال متنوعة من أجل التعامل بشفافية وإدامة الثقة بين الإدارة وأعضاء هيئة التدريس، وأن تتميز المعاملة بالدقة والحداثة والتوقيت المناسب لضمان تحسين جودة الخدمة المقدمة لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة .
- القيام بدورات تدريبية للموظفين للتعرف إلى آخر المستجدات في المجال الإداري الأكاديمي، والاطلاع على التجارب الجامعية الناجحة، للاستفادة منها.
- وضع خطة استراتيجية لتحسين الجودة في جميع الخدمات التي تقدمها الجامعة، لجميع المستفيدين: الداخليين (الأستاذ، والطالب، والموظف) والخارجيين (المجتمع، الحكومة)، في سياق تحقيق رؤية الجامعة في التميز على المستوى العالمي.

مقترحات البحث:

- إجراء مزيدٍ من الدراسات والبحوث في موضوع جودة الخدمة المقدمة من جامعة الملك خالد بتناول متغيرات أخرى ومن وجهة نظر فئات أخرى غير أعضاء هيئة التدريس كالطلاب والموظفين في الكليات، والمستفيدين من خدمات الجامعة الحكومة والمجتمع المحلي.

- العمل على تحسين نوعية الخدمات التي تقدمها الجامعة بأشكالها كافةً من خلال الاستعانة بمقاييس أخرى مثل: مقياس (SERVPERF) ومقياس(QFD).

المراجع:

اولاً: المراجع العربية:

أبو شعبان، أحمد العلاوي عماد مصباح.(2017). أثر التدريب على جودة الخدمات المصرفية الإسلامية بمحافظة غزة. رسالة ماجستير غير منشورة. الإدارة والسياسة في قيادة والإدارة، اكاديمية الإدارة والسياسة للدراسات العليا. برنامج مشترك مع جامعة الأقصى. غزة: فلسطين.

ابو عكر، فوزي فايز عودة.(2016). *درجة جودة الخدمات والصور الذهنية والمنافع الملموسة في جودة العلاقات مع الأعضاء المستفيدين*. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التجارة، الجامعة الإسلامية. غزة: فلسطين.

ابو هاشم، دعاء زياد.(2013).*واقع جودة الخدمات التعليمية في المراكز التعليمية في المراكز الدولية لتعليم اللغات الأجنبية" دراسة تطبيقية على المراكز العاملة في محافظات غزة*". رسالة ماجستير غير منشورة، إدارة الاعمال، كلية التجارة، الجامعة الإسلامية بغزة: فلسطين.

أبو وردة، شيرين حامد محمد. (2007). نموذج مقترح لقياس جودة الخدمات التعليمية: بالتطبيق على مؤسسات التعليم العالي في مصر ، *ورقة عمل*، نوفمبر

الاخرس، عبد الحليم نصار.(2017).*اعادة هندسة العمليات الإدارية ودورها في تحسين الخدمات في بلديات محافظات غزة*، رسالة ماجستير غير منشورة، القيادة والإدارة، برنامج مشترك مع جامعة الأقصى، غزة : فلسطين.

ادريس، ثابت عبد الرحمن(2000م). *المدخل الحديث في الادارة العامة*، الدار الجامعية، الاسكندرية: مصر.

أورمان، أسعد حامد والديوه جي، أبي سعيد.(2000). *التسويق السياحي والفندقي*، الطبعة الأولى، عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

بركات، زياد .(2010). الفجوة بين الإدراكات والتوقعات لقياس جودة الخدمات التي تقدمها جامعة القدس المفتوحة من وجهة نظر الدارسين فيها، *المجلة الفلسطينية للتربية المفتوحة عن بعد*، المجلد ٢ العدد ٤ كانون الثاني.

البكري ، ثامر ياسر.(2002). إدارة التسويق، الموصل: الدار الجامعية للطباعة والنشر والترجمة.

جبرين، علي هادي.(2006). *إدارة العمليات*، الطبعة الأولى، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

الجريري، عمرو كرامة.(2006).*أثر التسويق الداخلي وجودة الخدمات في رضا الزبون: دراسة تطبيقية لعينة من المصارف اليمنية*، رسالة دكتوراه، جامعة دمشق.

الحارثي، سعد بن عويص، السلمى، عبد الوهاب بن نفيع.(2007). *رضا العملاء عن جودة الخدمات المقدمة من الخطوط الجوية* السعودية، معهد الإدارة العامة، مركز البحوث، الرياض: السعودية.

حافظ، محمد عبده. (2009). *تسويق الخدمات*. ، ط1، القاهرة: المكتب العربي للمعارف.

الحجار، عبد الله خليل حسن.(2016). *واقع التشبيك على جودة الخدمات المقدمة من مؤسسات ذوي الإعاقة بمحافظات غزة*. رسالة ماجستير غير منشورة. إدارة اعمال، كلية التجارة، الجامعة الإسلامية، غزة: فلسطين.

الحكيم، ليث علي وعمار عبد الأمير زوين و حاكم أحسوني الميالي حاكم أحسوني الميالي .(2011). تحسين جودة خدمة التعليم الجامعي باستخدام نموذج QFD دراسة تطبيقية في كلية الإدارة والاقتصاد / جامعة الكوفة، *مجلة مركز دراسات الكوفة*، العراق ، ع 12، ص ص 181 - 226

حلس، سالم عبد الله.(2013). *اثر جودة الخدمة التعليمية على رضا الطلبة، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية*، غزة : فلسطين.

حميدو، رانيا أحمد.(2012). تطبيق أسلوب تعميم وظيفة الجودة كمنهج لتحسين جودة الخدمة التعليمية في الدراسات العليا : دراسة مقارنة، *فكر وإبداع* - مصر ، ج65، ص ص ، 597 - 608 .

الدوسري، بادي حسان والمكيمي، حسين زايد راشد.(2009). تطبيق أسلوب الفجوة في قياس جودة الخدمة بالهيئة العامة للشباب والرياضة بدولة الكويت، *مجلة أسيوط لعلوم وفنون التربية الرياضية* - مصر ، ع 28، ج 1 ،ص ص 341 - 396

الربيعي، ليث واخرون. (2011). اثر جودة الخدمة التعليمية وجودة الاشراف على رضا طلبة الدراسات العليا في الجامعات الأردنية الخاصة، مؤتمر الجودة، الجزء الثاني، ص 1432-1446، *المؤتمر العربي الدولي الأول لضمان جودة التعليم العالي، جامعة الزرقاء*، 10-2011/5/12م، الأردن.

زاهر، بسام .(2011). تحسين جودة الخدمة وأثرها على زيادة القدرة التنافسية للمنظمات: دراسة ميدانية على مؤسسة الطيران...، *مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية* (سلسلة العلوم الاقتصادية والقانونية) - سوريا ، مج 33، ع 3، ص ص 143 - 159

السعافين، فاطمة محمود.(2015).*استراتيجية مقترحة لتحسين مستوى جودة الخدمات الطلابية في الجامعات الفلسطينية*، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم أصول التربية، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة: فلسطين.

السعد، مسلم علاوي، منهل، محمد حسين.(2006).بناء إستراتيجية تطور القدرات في التعليم العالي-جامعة البصرة، *مجلة العلوم الاقتصادية*، عدد 18

الشعيبي، محمد الصغير و الشهراني، سعيد عبد الله.(2014). تقييم جودة الخدمات التعليمية بجامعة الملك خالد من وجهة نظر الطلاب ، *مجلة جامعة ذمار للدراسات والبحوث*، العدد(19)ص ص 316- 346.

الصارمي، عبد الله، وزايد، كاشف.(2006). "مدى رضى طلبة كلية التربية بجامعة السلطان قابوس عن الإشراف الأكاديمي وطبيعة توقعاتهم منه". *مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة*، السنة الحادية والعشرون، العدد (23): 59 – 88.

عاشور، يوسف حسين، والعبادلة، طلال عثمان. (2007). قياس جودة الخدمات التعليمية في الدراسات العليا: حالة برنامج MBA في الجامعة الإسلامية بغزة ، *مجلة جامعة الأقصى*، المجلد الحادي عشر، العدد الأول، يناير ،ص ص 98-128.

عبد المحسن ، توفيق .(2004/2003). *قياس الجودة والقياس المقارن: أساليب حديثة في المعايرة والقياس*، دار الفكر العربي، القاهرة.

فتحي، شاكر أحمد، زيدان، همام بدرواي. (2004).تقويم أداء كليات التربية في ضوء إدارتها الفعالة: تصور مقترح، بحث مقدم للمؤتمر التربوي الدولي الثالث (نحو إعداد أفضل لمعلم المستقبل، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، مسقط، سلطنة عمان.

الفضل، مؤيد عبد المحسن . (2008). *تخطيط ومراقبة الإنتاج*، دار المريخ للنشر، السعودية.

ماهر،أحمد. (2005). *كيفية التعامل مع إدارة ضغوط العمل*. الدار الجامعية. الإسكندرية: مصر.

هشام، نهلة عبد القادر.(2005). إدارة المعرفة مدخل للإبداع التنظيمي في الجامعات المصرية. *مجلة مستقبل العربية*، المجلد(8)، العدد(26)، ص ص143-154.

هلال ، محمد عبد المنعم.(2004م). *قياس جودة الخدمة في المنشآت الرياضية المركزية بوزارة التربية والتعليم*. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية الرياضية للبنين، جامعة حلوان:مصر.

ثانياً: المراجع الأجنبية.

Abdul Mohsen, T. (2004). *Quality Measurement and Comparative Measurement: Modern Methods of Calibration and Measurement.* (In Arabic). Arab Thought House, Cairo.

Abu Aker, F. F. (2016). *Quality of services, mental images and tangible benefits in the quality of relations with the beneficiaries*. (In Arabic). Unpublished Master Thesis. Faculty of Commerce, Islamic University. Gaza, Palestine.

Abu Hashim, D. Z. (2013). *The quality of educational services in the educational centers in the international centers for teaching foreign languages "An applied study on the centers operating in the governorates of Gaza"*. (In Arabic). Unpublished Master Thesis. Faculty of Commerce, Islamic University of Gaza: Palestine.

Abu Shaaban, A. A. (2017). *Impact of training on the quality of Islamic banking services in Gaza Governorate*. (In Arabic). Unpublished Master Thesis, Leadership and Management, Joint Program with Al-Aqsa University, Gaza: Palestine.

Abu Wardeh, S. H. (2007). *A Proposed Model for Measuring the Quality of Educational Services: Applied to Higher Education Institutions in Egypt*. (In Arabic). Working Paper, Egypt.

Al-Akhras, A. N. (2017). *Re-engineering of Administrative Processes and its Role in Improving Services in the Municipalities of Gaza Governorates.* (In Arabic). Unpublished Master Thesis, Leadership and Management, Joint Program with Al-Aqsa University, Gaza: Palestine.

Al-Bakri, T.Y. (2002). *Marketing Management*. (In Arabic). Mosul: University House for Printing, Publishing and Translation: Iraq.

Al-Dosari, B. H. and Al-Mukaimi, H. Z. (2009). Applying the Gap Approach in Measuring Quality of Service in The General Authority for Youth and Sports in Kuwait. (In Arabic). *Assiut Magazine for Science and Arts of Physical Education*: Egypt, 28, 1, 341-396.

Al-Fadhel, M. A. (2008). *Production Planning and Control.* (In Arabic). Dar Al-Marikh Publishing, Saudi Arabia.

Al-Harthy, S. A. and Salami, A. N. (2007). *Customer Satisfaction with The Quality of Services Provided by Saudi Airlines*. (In Arabic). Institute of Public Administration, Research Center, Riyadh: Saudi Arabia.

Al-Jariri, A. K. (2006). *The Effect of Internal Marketing and Quality of Service in Customer Satisfaction: An Empirical Study of a Sample of Yemeni Banks*. (In Arabic). Unpublished Doctoral Dissertation, University of Damascus: Syria

Al-Saad, M. A. and Manhal, M. H. (2006). Building the Strategy of Development of Capacities in Higher Education. (In Arabic). Basra University, *Journal of Economic Sciences*, 18.

Alsaafeen, F. M. (2015). *Proposed Strategy to Improve the Quality of Student Services in Palestinian Universities.* (In Arabic). Unpublished Master Thesis, Department of Education, Faculty of Education, Islamic University, Gaza: Palestine.

Al-Sarmi, A. and Zayed, K. (2006). The Degree of Satisfaction of The Students of The Faculty of Education at Sultan Qaboos University About Academic Supervision and The Nature of Their Expectations. (In Arabic). *Journal of the College of Education*, University of United Arab Emirates, 23, 59 - 88.

Arambewela. R. & Hall, J. (2008). A Model of Student Satisfaction: International Postgraduate Students from Asia, *Unpublished Dissertation*, Deakin University, Australia.

Ashour, Y. H. and Al-Obeidah, T. O. (2007). Measuring Quality of Educational Services in Graduate Studies: The Case of the MBA Program at the Islamic University of Gaza. (In Arabic). *Al-Aqsa University Journal*, *11*(1), 98-128.

Barakat, Z. (2010). The Gap between Perceptions and Expectations to Measure the Quality of Services offered by Al Quds Open University from the Point of View of its Students. (In Arabic). *Palestinian Journal of Open Education*, 2(4),11-44.

Elliot, K. M. and Healy, M. A. (2001). Key factors influencing student satisfaction related to recruitment and retention. *Journal of Marketing for Higher Education*, Vol.10, No. 4: 1-11.

Fathi, S. A. and Zidane, H. B. (2004). Evaluation of The Performance of The Faculties of Education in The Light of Its Effective Management: A Proposed Vision. (In Arabic). *Research presented to the Third International Educational Conference (Towards a better preparation for the future teacher), College of Education, Sultan Qaboos University, Muscat, Sultanate of Oman.*

Frick, T; Chadha, R. & Waston, C. (2009). Colleges student perceptions of teaching and learning quality, *Educational Technology Research and Development***,** Vol. 1, No 58.

Hafez, M. A. (2009). *Marketing Services.* (In Arabic). Cairo: Arab Knowledge Office: Egypt

Hajjar, A. K. (2016). *The Reality of Networking on The Quality of Services Provided by Organizations with Disabilities in The Gaza Governorates*. (In Arabic).

Unpublished Master Thesis. Business Administration, Faculty of Commerce, Islamic University, Gaza: Palestine.

Hakim, L. A., Ammar A. Z. and Hakam, A. A. (2011). Improving the Quality of The University Education Service Using the QFD Model: An Applied Study in The Faculty of Management and Economics. (In Arabic). *Journal of the Center for Kufa Studies*, 12,. 181-226.

Hamido, R. A. (2012). Application of The Method of Generalization of The Quality Function as A Method to Improve the Quality of Educational Service in Postgraduate Studies: Comparative Study. (In Arabic). *Thought and Creativity* - Egypt, 65, 597 - 608.

Heck, R. & Johnsrud, L. (2000). Administrative effectiveness in higher education: improving assessment procedures, *Research in Higher Education***,** Vol. 41, No. 6: 663-850.

Helis, S. A. (2013). *Impact of Quality of Educational Service on Students Satisfaction.* (In Arabic). Unpolished Master Thesis, Islamic University, Gaza: Palestine.

Hilal, M. A. (2004). *Measuring Quality of Service in The Central Sports Facilities at The Ministry of Education.* (In Arabic). Unpublished PhD thesis. Faculty of Physical Education for Boys, Helwan University: Egypt.

Hisham, N. A. (2005). Knowledge Management Introduction to Organizational Creativity in Egyptian Universities. (In Arabic). *Journal of the Future of Arabia*, (8), 26, 143-154.

Idris, T. A. (2000). *The Modern Entrance in Public Administration*. (In Arabic). University House, Alexandria: Egypt.

Jiang, J. & Others. (2002). *Measuring Information System Service Quality* : SERVQUAL from the Other Side.

Jibrin, A. H. (2006). *Operations Management*. (In Arabic). First Edition, Amman: Dar Al Thaqafa for Publishing and Distribution: Jordan

Maher, A. (2005). *How to Deal with Stress Management*. (In Arabic). University House. Alexandria Egypt.

Jones, Sandra. (2003). Measuring the Quality of Higher Education: linking teaching quality measures at the delivery level to administrative measures at the university level, *Quality in Higher Education***.** Vol. 9, No. 3. November: 223-229.

Kleen, B. & Shell ,W.(2001). SERVQUAL-based measurement of Student satisfaction with classroom Instructional Techonologies, *ERIC*,ED474090.

Lages, L & Fernandes, J. (2005). The SERVQUAL scale: A multi – item instrument for measuring service personal values. *Journal of Business Research***,** 58(11), 1562-1572.

Lovelock & Wirtz. (2006). *Service Marketing: People, Technology,* Strategy. Pearson, Prentice- Hall, UK.

Orman, A. H. and Diya Jie, A. (2000). *Marketing Tourism and Hotels*. (In Arabic). First Edition, Amman: Dar Al-Hamed Publishing and Distribution.

Parasuraman, A., Zeithaml, V., and Berry, L.(1988). *SERVQUAL:A Multiple Item Scale for measuring Consumer perception of Service Quality*, Journal of Retailing, Vol.(64),No.(1),pp.12-40.

Rubaie, L. (2011). Impact of The Quality of Educational Service and The Quality of Supervision on The Satisfaction of Graduate Students in Private Jordanian Universities. (In Arabic). *Quality Conference, Part II, Arab International Conference for Quality Assurance of Higher Education*, Zarqa University: Jordan. 1432-1446.

Sahney,S. & Karunes,S.(2004). A SERVQUAL and Approach to Total Quality Education: A Student Perspective , *International Journal of Productivity and Performance Management* , 53(2),pp 143-166.

Sangeeta,S. & Banwet,S.(2004) . Measurement Of Internal Service Quality : Application of The SERVQUAL Battery to Internal service Quality, *Management Service Quality* ,12(5),pp.278-291.

Shuaibi, M. A. and al-Shahrani, S. A. (2014). Evaluation of the Quality of Educational Services at King Khalid University from the Perspective of Students. (In Arabic). *Dhamar University Journal of Studies and Research*,19, 316-346.

Sungchul,Y. & Hyusuk,S.(2004).Ensuring IT Consulting SERVQAL and User Satisfaction: A Modified Measurement Tool, *Information System Frontiersm*,6(4),pp.341-351.

Tan, K & Kek, S. (2004).Service quality in higher education using an enhanced SERVQAL approach. *Quality in Higher Education*, **10** (1), 17-24

Zachry,B. & Kleen,B.(2003).Measuring Student Satisfaction With Instructional Technology in accounting Information System Classroom , *Journal Of Marketing*, 70(3),pp.31-46.

Zaher, B. (2011). Improving the Quality of Service and Its Impact on Increasing the Competitiveness of Organizations: A Field Study on the Airlines. (In Arabic). *Tishreen University Journal of Research and Scientific Studies*, *33*(3), 143-159.

Zeithaml, V. A., Bitner, M. J., & Gremler, D. D. (2006). *Services Marketing: Integrating*.

التنبؤ بالكفاءة المهنية من خلال علاقتها بالخصائص الشخصية والذكاء الروحي لدى الأَخِصَّائيين النفسيين

أحمد مفرح محمد آل عواض

أَخِصَّائِي نفسي- ماجستير في التوجيه و الإرشاد النفسي

التنبؤ بالكفاءة المهنية من خلال علاقتها بالخصائص الشخصية والذكاء الروحي لدى الأَخِصَّائيين النفسيين

المُلخص:

هدفَ البحثُ الحالي إلى دراسة العلاقة بين الكفاءة المهنية وكلٍ منَ العوامل الشخصية الستة عشر لكاتل، والذكاء الروحي لدى الأَخِصَّائيين النفسيين، وتحديد إمكانية التنبؤ بالكفاءة المهنية من تلك المتغيرات، وكانت عينة الدراسة (40) أخصَّائيًا نفسيًا، واستخدم المنهج الوصفي (الارتباطي والمقارن) لاختبار فروض البحث،كما تمثلت أدوات الدراسة في: مقياس الكفاءة المهنية، ومقياس الذكاء الروحي، ومقياس كاتل للشخصية.وتتلخص نتائج البحث في وجود علاقة ارتباطية بين الكفاءة المهنية للأخصَّائي النفسي وبعض العوامل الشخصية لكاتل هي (العامل الثالث(C) الاتزان الانفعالي مقابل سهولة الاستثارة- والعامل الرابع: (E) السيطرة مقابل الاستكانة- والعامل الثاني عشر (O) غير الواثق مقابل الواثق (عدم الآمان/ الاطمئنان)- والعامل الخامس عشر: (Q3) الانضباط مقابل الانفلات)، كما وجدت علاقة ارتباطية بين الكفاءة المهنية للأَخِصَّائي النفسي والذكاء الروحي وأبعاده، كما خلص البحث إلى أنه يمكن التنبؤ بالكفاءة المهنية للأخصَّائي النفسي من الذكاء الروحي، والعامل الثالث(C) الاتزان الانفعالي مقابل سهولة الاستثارة، والعامل الثاني عشر(O) الواثق مقابل غير الواثق، والعامل الخامس عشر: (Q3) الانضباط مقابل الانفلات.

الكلمات المفتاحية: التنبؤ – الخصائص الشخصية الذكاء الروحي – الكفاءة المهنية –الأخصائيين النفسيين.

Predicting Professional Competence through its Relation to Personal Characteristics and Spiritual Intelligence for Psychologists

Abstract

The aim of this study was to investigate the relationship between professional competence and each of the 16 personal factors of Cattell and the spiritual intelligence of Psychological counselors, to determine the predictability of the professional competence of these variables. The study sample consisted of (40) of psychological counselors, and used the descriptive method (correlation and comparative) to test the hypotheses of study. The tools of the study were: the scale of professional competence, the measure of spiritual intelligence, and the scale of the personality.The results of the study are summarized in the existence of a relationship between the professional competence of the psychological counselor and some personal factors of Cattell such as , the Third Factor(c): (Emotional Stability vs. Reactive), Four Factor(E): (Dominance (Assertive) versus Humble) Twelve Factor (O): Apprehensive versus Self-assured (Lack of Safety / Insecurity) - Fifteen Factor (Q3):(Controlled vs. Undisciplined) and found a correlation between the professional competence of the psychological counselor and spiritual intelligence and its dimensions. The research concluded that the psychological competence of the psychologist can be predicted from the spiritual intelligence and the Third Factor,(c):(Emotional Stability vs. Reactive), Twelve Factor,(O): Apprehensive versus Self- assured (Lack of Safety / Insecurity) and Fifteen Factor, Q3: (Controlled vs. Undisciplined).

Key words: Predicting -Professional Competence - Personal Characteristics -Spiritual Intelligence - Psychologists

مقدمة البحث:

يهدفُ الإرشادُ النفسي إلى تحقيق الصحة النفسية والتوافق الشخصي والاجتماعي، وأصبحت عملية تقديم الخدمات الإرشادية مؤشرًا على تقدم المجتمعات ورقيها، وضرورة للناس جميعًا لا ترفًا، فهي خدمات للأسوياء وغير الأسوياء على حدٍ سواء. ولقد أشار أبو حسونة (2013) أن دورَ الأخصَّائي النفسي أصبح غاية في الأهمية، وفي ظل ازدياد الأعداد وكثرة المشكلات الاجتماعية والنفسية، كان الاهتمام بدراسة الكفاءة المهنية للأخصَّائي النفسي التي عرفها الجندي (1997) أنها تتمثل في: الخبرة المهنية والقدرة العلمية التخصصية في التعامل مع المشكلات الإنسانية وتحقيق نتائج إيجابية نحو توافقهم.

ولقد أشارت شنير(2011) إلى أن هناكَ بعضَ الخصائص الشخصية التي يتصفُ بها الأخصَّائيون النفسيون الذين نالوا رضا عملائهم، كما أوضح لوماس (Lomas, 1999) أن الأخصَّائيين النفسين لهم خصائص متأصلة بشخصياتهم تمكنهم من النجاح في أعمالهم، وكذلك أشار مير ودافيس (Meier& Davis, 2005) إلى أن إنجازات الأخصَّائيين النفسيين ونجاحهم المهني يتضمن مجموعة من العوامل الشخصية الخاصة، كما بين إدوين (Edwin, 2009) أن هناك صفات مهنية وشخصية للأخصائيين ذات علاقة بفاعلية الأخصَّائي النفسي وكفاءته؛ لذا هدف الباحث إلى دراسة طبيعة العلاقة بين الخصائص الشخصية للأخصَّائي النفسي وكفاءته المهنية، كما اهتمَّت بدراسة العلاقة بين الذكاء الروحي والكفاءة المهنية للأخصَّائي لما للذكاء الروحي من دورٍ متوقع على درجة الكفاءة المهنية للأخصَّائي النفسي،حيث أوضحت الجمعية الأمريكية للإرشاد النفسي (2009) أنَّه من محدِّدات الكفاءة المهنية للأخصَّائي النفسي أن يتعامل مع القضايا الدينية والروحانية، وأن يكون قادرًا على التمييز بين الدين والروحانية، كما أوضحت دور الروحانيات على الأداء النفسي والاجتماعي للفرد، وتأثيرها في تقبل العميل للعملية الإرشادية، كما أوضح الربيع (2013) أن الذكاءَ الروحي مُتَضَمَّنٌ في القدرات الفردية التي تساعد على الاستنتاج فيما يتعلق بقضايا الوجود والمعنى والقدرة على استخدام المهارات الروحية في حل المشكلات؛ لما يتضمنه من مرونة عقلية؛ مما جعل الباحث يتوقع أن الأخصَّائي النفسي الذي يمتلك درجة أعلى في الذكاء الروحي قد يمتلك درجة أعلى في الكفاءة المهنية. فالذكاء الروحي كما عرفه ولمان (Wolman, 2001) هو القدرة الإنسانية لسؤال الأسئلة النهائية حول معنى الحياة ولمواجهة الاتصال المستمر في كل حين بين الفرد والعالم الذي نعيش فيه، ويطلق على ذلك "التفكير بالروح"، كما يعرفه جاردنر (Gardner, 2000) أنَّه الذكاء العاشر لدى جاردنر الذي يمكن وصفه أنَّه الذكاء الذي يمكن أن نلتمس به حل مشاكلنا ويجعل الأفعال والحياة في سياق أشمل وأغنى، وأضاف أحمد(2005) أن الذكاء الروحي يجعل الفرد يقيِّم ويميِّز الأفعال وطرق الحياة، أي أنه قدرة روحية تمكن الفرد من الدخول في حالات من السمو تساعده على التركيز والسيطرة على العمليات العقلية والجسمية بما يحقق له إمكانية توجيه علاقاته الاجتماعية ومواجهة الصدمات النفسية والعاطفية وتزيد من حدسه، والذكاء الروحي من هذا المنطلق من المتوقع أن يرتبط إيجابيًا بالكفاءة المهنية للأخصِّائي النفسي لأنه يزيد من قدراته على الوعي وحل ومواجهة المشكلات؛ لذا اهتم الباحث بفحص العلاقة بين ما يتمتع به الأخصَّائي النفسي من خصائص شخصية ومستوى الذكاء الروحي وبين كفاءته المهنية، وفي ضوء هذه العلاقات تحدد هل يمكن التنبؤ بالكفاءة المهنية للأخصَّائي النفسي من خلال خصائصه الشخصية ودرجة ذكاءه الروحي.

وقد أوضحت دراسة رينرودوبمير(Reiner&Dobmeier, 2014) بعنوان إعداد الأخصَّائي بمساعدة القيم الدينية والخلقية والروحية لضمان كفاءة الإرشاد (دراسة استطلاعية)، وتم تطبيق الدراسة على عددٍ من أعضاء جمعية الإرشاد الأمريكية عددهم (ن=230) مرشدًا نفسيًا، وقد خلصت الدراسة إلى الدور الفعال للقيم الروحية بشكلٍ خاص في ممارسة الإرشاد بكفاءة، كما أوضحت دور المعرفة في زيادة الكفاءة المهنية، وكذلك بيَّنت الدراسةُ أهمية الموضوعات والمعلومات والمهارات الروحية ودورها الإيجابي في رفع القدرة لممارسة تخصص الإرشاد النفسي، وقدَّمت تعزيزات لضرورة تدريس الجانب الروحي في تعليم الأخصَّائيين النفسيين وإعدادهم. ودراسة سورهيبروهوليمان ودين وهاينس(Sauerheber ; Holeman ; Dean & Haynes, 2014) التي أوضحت أن الأخصَّائيين الذين لا يتلقون التدريب الكافي من أجل فهم العوامل الدينية والروحية في أثناء العملية الإرشادية والعلاجية، ويتأثر مستوى كفاءتهم المهنية سلبيًا؛ مما يؤثر سلبًا على عملائهم؛ لذا خلصت الدراسة إلى أنه يجب الاهتمام بالجوانب الروحية والدينية للأخصَّائيين النفسيين في برامجها التدريبية التي تم اعتمادها من قبل مجلس الاعتماد للإرشاد والبرامج النفسية لأنها تسهم بقدرٍ كبيرٍ في رفع كفاءة الأخصَّائي في تعاملاته الإرشادية مع العملاء. وأوضحت دراسة كيمبيلسيشلنبرج (Kimbel &Schellenberg, 2013) بعنوان تلبية الاحتياجات الشاملة: مقترح للكفاءة الروحية والدينية للأخصَّائيين النفسيين، كما تتضح أهمية معالجة القضايا الروحية والدينية لرفع كفاءة الأخصَّائي النفسي في مواجهة المشكلات الخلقية وتلبية الاحتياجات التنموية والثقافية بغرض إيصال الأخصَّائي لدرجة الاحترافية. ودراسة أكبر زادي وجهانبور وهاجفاندي (Akbarizadeh ; Jahanpour&Hajivandi, 2013) بعنوان العلاقة بين الصحة العامة والصلابة والذكاء الروحي والكفاءة المهنية لدى الممرضات الإيرانيات، وهدفت إلى تقييم العلاقة بين الذكاء الروحي وكلٍ من الكفاءة المهنية والصلابة والصحة العامة، التي أوضحت وجود علاقة ذات دلالةٍ إحصائية بين الذكاء الروحي والكفاءة المهنية والصلابة، كما ظهرت فروق في الذكاء الروحي لبعض الخصائص الديموغرافية (العمر والجنس والحالة الاجتماعية والتعليم)، ولقد استنتجت الدراسة أن تحسين الذكاء الروحي والصلابة يؤدي إلى زيادة الكفاءة المهنية للممرضات. ودراسة سوانك ولامبيوويتا(Swank ; Lambie&Witta, 2012) بعنوان الخصائص السيكومترية لمقياس الكفاءة الإرشادية: وهو مقياس لمهارات الإرشاد وسلوكياته، وهي أداة مصممة لتقييم الكفاءات الإرشادية، وكان هناك اتساقٌ داخليٌ قوي للنموذج، وكان المقياسُ مكونًا من خمس عوامل نهائية أساسية هي: 1- السلوك المهني ويتضمن (النواحي النظرية والأدبية- والالتزام- وحفظ السجلات- والحضور- وحالة التصور). 2- العلاقات الإرشادية وتتضمن (ميسر- ويهتم بالمهارات غير اللفظية- والمرونة- والاحتراف- والانسجام- ومشجع- ومحدد). 3- المهارات الإرشادية وتتضمن (التلخيص- والمواجهة- والمعنى – والتركيز- وتحقيق الهدف- وعكس المشاعر- والأسئلة). 4- التقدير والتطبيق ويتضمن (التقييم- والنفسية- والإحالة- وتعدد الثقافات- والاستقرار العاطفي). 5- التصرفات المهنية ويتضمن (الدافعية- والتغذية الراجعة- والتشاور- والوعي الذاتي- والأخلاق). وبهذا قدمت الدراسة نموذجًا للعوامل الخمس التي تكون المقياس. وبيَّنت دراسة هاجيدورنجاتيريز (Hagedorn & Gutierrez, 2009) بعنوان التكامل مقابل العزل: تطبيقات من الكفاءة الروحية في برامج تعليم الأخصَّائيين، وبيَّنت أن هناك تسع أبعاد رئيسية للكفاءة الروحية وضعتها جمعية القيم الروحية والخلقية والدينية في الإرشاد، تلك الأبعاد يجب تنميتها في الدورات التدريبية للأخصَّائيين النفسيين التي تتضمن مناقشات

روحانية، وتدعو إلى مشاركة المشرفين والمعلمين ذوي الخبرة في الروحانية لتقديم المشورة للأخصَّائيين المتدربين، وتقديم تمارين روحية مفيدة وأنشطة ومهام دينية وروحانية في هذا الصدد لتحقيق قدرٍ أعلى من الكفاءة المهنية للأخصَّائي النفسي.

وكذلك أوضحت دراسة نيتا (Nita, 2014) بعنوان من العاطفة إلي الذكاء الروحي في مجال الإدارة العامة، وخلصت الدراسة إلي أن الذكاء الروحي أحد أنواع الذكاءات وأنه يعمل علي استكمال الصورة ويتممها، وأنه لكي يمكننا فهم الذكاء بصورةٍ عامة لابد من فهم الأنواع المختلفة من الذكاء كالذكاء الانفعالي والذكاء العقلاني، ولقد أشارت الدراسة أنه للسيطرة علي الانفعالات والعواطف لابد من أن نمتلك درجةً عاليةً من الذكاء الروحي؛ لأنه يزيد من قدرة الفرد علي التعامل مع المشكلات دون تدخل أو سيطرة الجانب العاطفي علي المشكلة. وتلك سمة يفضل توافرها بالأخصَّائي النفسي. وأكد أكبريزاده (Akbarizadeh et al., 2013) في دراسته بعنوان العلاقة بين الذكاء الروحي والكفاءة والسعادة النفسية لدي الممرضات، وجود علاقة إيجابية ذات دلالةٍ بين الذكاء الروحي والكفاءة والسعادة، كما أظهرت ارتباط العمر والحالة الاجتماعية إيجابيًا بالذكاء الروحي، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة بين الجنسين في درجة الذكاء الروحي.كما أوضح ساهبلزماني وفراهاني وأباسيوتاليبي (Sahebalzamani; Farahani ; AbasI &Talebi, 2013) في دراسته بعنوان العلاقة بين الذكاء الروحي والسعادة النفسية والهدف من الحياة لدي الممرضات والعلاقة ببعض الخصائص الديموغرافية، أن الذكاء الروحي ذو علاقة إيجابية بوجود هدفٍ في الحياة، كما وجد ارتباط كبير بين الذكاء الروحي ودرجة الوعي لدي الشخص وقدرته علي التفكير، وأخيرًا استنتجت الدراسة أن الذكاء الروحي يؤدي إلي تحقيق الصحة النفسية لدي الممرضات ومرضاهم. كما أوضح ديبلاسيو(Deblasio, 2011) أن الذكاء الروحي ينمِّي سمات معينة في الشخصية مثل العدل والتحكم في الانفعالات. وهي سمات يُفضَّل توافرها بالأخصَّائي النفسي. وأوضح كيينجوإكسين جون(Ke-ping, & Xin-Juan, 2009) وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين درجة الذكاء الروحي لدي الممرضات وقدرتهم علي مواجهة الضغوط المهنية وزيادة الكفاءة المهنية لديهم. كما هدفت الدراسة إلي تحديد السمات الأساسية في الشخصية التي تمتلك درجةً عاليةً من الذكاء الروحي والعكس وقد وجد ارتباط موجب بين سمات معينة مثل العدل، والتسامح، والعطاء، بالشخصية وبين درجة الذكاء الروحي الذي هو من أساسيات الرعاية الشاملة للمجتمع. وأوضحت دراسة رونيل(Ronel, 2008) بعنوان تجربة الذكاء الروحي، وركَّزت هذه الدراسة علي أن فهمَ الذكاء الروحي جزءٌ من فهم الذكاء البشري ودراسة قدرات الإنسان، وبالنظر إلي الذكاء الروحي نتمكن من فهم كيف ينظر الإنسان للعالم ولذاته من خلال التمركز حول الله والتكيف مع الحياة، كما أنه هو القدرة الأساسية التي تشكِّل وتوجِّه جميع القدرات الأخرى، وخلصت إلي أنه من أهم سمات من يمتلك الذكاء الروحي (الإيمان والتواضع، والامتنان، والقدرة التكاملية، والقدرة علي تنظيم العواطف، والأخلاق والسلوك الأخلاقي، والقدرة علي المغفرة والحب)، كما خلصت إلي أن الذكاء الروحي يُبنى من خلال تراكم خبرات منفصلة، كما تتضح مظاهر الذكاء الروحي في حياة الفرد علي نحوٍ متزايد أي أنها تزيد بزيادة العمر. وأوضحت دراسة كي-بنج(Ke-Ping, 2006) بعنوان الذكاء الروحي لدي الممرضات العاملات في تايوان، أن نسبة (61.4%) من نجاح الممرضات بعملهن وكفاءتهن المهنية يرجع إلي إمتلاكهن للذكاء الروحي، واقترحت ضرورة وجود برامج ميسِّرة لتنمية الذكاء الروحي لأنه يمكن من زيادة الوعي وزيادة القدرة علي العطاء وزيادة الكفاءة في العمل.

كما أوضح سوميرس(Sommers, 2015) في دراسته بعنوان تعزيز كفاءة الأخصَّائيين النفسيين: من خلال الممارسة، وهدفت إلى تحديد سمات أخصَّائي الصحة النفسية، وتحديد دور المعرفة التخصصية في كفاءته وقدرته على تطبيق ما تعلَّمه من معارف على أرض الواقع، ودراسة هولمان وبلانسيك ومكنالي وروبين(Hullman ; Planisek ; McNally & Rubin, 2010) بعنوان العلاقة بين الكفاءة والشخصية والفعالية الذاتية: لتنمية الشخصية، وخلص إلى إمكانية التنبؤ بالكفاءة المهنية من خلال مهارات الفرد وفعاليته الذاتية وخصائصه الشخصية، وأوضحت دراسة إدوين (Edwin, 2009) بعنوان العلاقة بين الصفات الشخصية وفاعلية الأخصَّائي النفسي التي بيَّنت وجود علاقةٍ دالة إحصائيًا بين مستوى التدريب المهني للأخصَّائي النفسي وفاعليته، كما بينت النتائج أن من صفات الأخصَّائي القدرة على جمع المعلومات من المسترشدين وتحليلها لمعرفة حاجاتهم ومساعدتهم في حل مشكلاتهم. وأوضحت دراسة لوفيلاند (Loveland et al.,2005) بعنوان العلاقة بين الصفات الشخصية والأداء الوظيفي للأخصَّائيين بالمعسكرات الصيفية، ولقد بيَّنت النتائج أن سمات الشخصية (الانبساط والحنو والمقبولية والضمير) كانت مرتبطةً بدرجة كبيرة بالأداء الاجتماعي، وسمات الشخصية (التوجه لخدمة العملاء، والتحرك للعمل، والانبساط، والحنو، والمقبولية، والاستقرار العاطفي، والضمير) ترتبط بأداء المهمة، وتشير نتائج الانحدار التدريجي إلى أن سمات المقبولية والانبساط كانت أفضل في التنبؤ بالأداء الاجتماعي للأخصائي، في حين كان محرك العمل أفضل مؤشر لأداء المهمة. كما أوضحت دراسة ثومبسون وآخرون (Thompson et al.,2002) بعنوان نموذج العوامل الخمس الكبرى للشخصية والتوجه العالمي المتنوع لدى الأخصَّائيين المتدربين، التي هدفت إلى دراسة العلاقة بين العوامل الخمس الكبرى للشخصية والتوجه العالمي المتنوع في التعامل مع العملاء المتنوعين في ثقافتهم (خاصة بالمجتمعات متعددة الثقافات) لدى الأخصَّائيين المتدربين، وقد وجدت علاقة ذات دلالة إحصائية بين بعض سمات الشخصية (الانفتاح على الخبرة) والقدرة على التعامل مع التنوع العالمي لدى الأخصَّائيين النفسيين المتدربين، واقترح تحليل الانحدار وجود علاقة بين الانفتاح على الخبرة والانفتاح على الجماليات، كما تشير النتائج إلى أن الأخصَّائيين النفسيين المتدربين منفتحين على التعبيرات الإبداعية للآخرين، ويساعد ذلك على العمل بشكلٍ مريح مع مجموعة واسعة من العملاء. وتشير هذه النتائج إلى أن تدريب الأخصَّائيين النفسيين يشجع نحو التنوع الجمالي بالإضافة إلى أن استكشاف القيم قد يعزز قدرة الأخصَّائيين النفسيين المتدربين على العمل مع العملاء المتنوعين في ثقافتهم.

مشكلة البحث:

توجد عديدٌ من الدراسات مثل (;Loveland; Gibson; Lounsbury&Huffstetler, 2005; Edwin, 2009;شومان، Thompson; Brossart ; Carlozzi & Miville, 2002;2008)، أشارت جميعُها إلى أن هناك جملةً من الصفات الجسمية والعقلية والنفسية والاجتماعية يجب أن يتمتع بها الأخصَّائي النفسي؛ لما لها من أثرٍ بالغ الأهمية في نجاح عملية الإرشاد، كما يجب أن تتوافر به مجموعة من الصفات الشخصية أهمها أن يكون على درجةٍ عاليةٍ من الوعي والتفتح، وأن يكون قادرًا على العطاء، وأن يدرك قيمة التعاون مع الآخرين لتحقيق الأهداف، ولديه القدرة على العطف والتعاطف، والقدرة على حل المشكلات، واحترام الخصوصية والحفاظ على السرية، ولديه القدرة على ضبط انفعالاته وغيره من الصفات. كما أوضحت عددٌ من الدراسات مثل (أحمد، Wolman, 2001;2005) من أن ذوي الذكاء الروحي

المرتفع يتسمون باهتمامهم بالمعنى، ولديهم القدرة على استخدام المهارات الروحية في حل المشكلات، كما أنهم يمتلكون القدرة على فهم الأسئلة المتعلقة بالوجود، وأن الذكاء الروحي هو الذي يمنح الفرد السلام الداخلي والخارجي، ومن ذلك يشعر الفرد بالتوافق مع الذات والآخرين، هذا التوافق يشمل كلًا من التوافق النفسي والاجتماعي والمهني، كما أكَّد ذلك إيمونز (Emmons, 2000) أن الذكاء الروحي هو مجموعة من القدرات والاستعدادات التي تُمكن الأفراد من حل المشاكل وتحقيق الأهداف في حياتهم اليومية، ؛حيث إن الذكاء الروحي يمكن ملاحظته من خلال بعض المعايير مثل (احترام الصدق، والتعاطف، والوعي، والتعاون البناء، وإحساس الفرد بكونه وحدة من فريق متكامل، وسماحة الروح والعمل، والقدرة على الاندماج في الكون، والإحساس بالراحة مع الآخرين)، كما أشار جرجس(1995) إلى وجود ارتباط إيجابي بين المعنى الوجودي والروحي للحياة ، وكذلك وجود هدف للحياة وبين قدرة الفرد على تحمل المعاناة ومساعدة الآخرين لتحمل تلك الضغوط. كما أثبت أحمد(2005) أن التوافق المهني والاجتماعي يعد من أهم الصفات التي يجب أن تتوافر في الأخصَّائي النفسي، على علاقةٍ إيجابية ذات دلالة بالذكاء الروحي، مما قد يزيد من كفاءة الفرد بوصفه أخصَّائيا نفسيًا، ويزيد من كفاءته في التعامل مع مشكلات العملاء، ويمكنه من فهم جوهر ومعنى أسئلتهم ومشكلاتهم.تأسيسًا على ما سبق يتضح للباحث أن هناك علاقة ما بين العوامل الشخصية للأخصَّائي النفسي، وما يتمتع به من ذكاء روحي، وبين كفاءته المهنية وفاعليته بوصفه أخصائيًا نفسيًا، وقدرته على إنجاز مهامه الوظيفية؛ لذا أراد الباحث أن يدرس العلاقة بين كلٍ من العوامل الشخصية والذكاء الروحي والكفاءة المهنية للأخصائي النفسي، وكذلك فحص إمكانية التنبؤ بتلك الكفاءة المهنية للأخصائي النفسي من خلال تلك العوامل الشخصية والذكاء الروحي.

بالإضافة إلى تلك العوامل التي قد تؤثر على كفاءة الأخصَّائي النفسي، فيعد الإعداد التخصصي في مجال الإرشاد النفسي بالمستشفيات أمرًا ضروريًا لضمان نجاح تلك المهنة، ولكن لاحظ الباحث وجود أخصائيين متخصصين وغير متخصصين في ساحة العمل الإرشادي ، وقائمين على تنفيذ البرنامج الإرشادي بالمستشفيات، على عكس ما هو متَّبع في العالم المتقدم من ضرورة التخصص للقيام بتلك المهنة.

وتتحدد مشكلة البحث الحالي فيما يلي: ما العلاقة بين الكفاءة المهنية والعوامل الشخصية والذكاء الروحي لدى الأخصَّائي النفسي بمنطقة عسير؟

أهداف البحث:

يمكن صياغة أهداف البحث الحالي لتكون على النسق الأتي:

1-التعرف إلى طبيعة العلاقة بين العوامل الشخصية والكفاءة المهنية لدى الأخصَّائي النفسي بمنطقة عسير.

2-التعرف إلى طبيعة العلاقة بين الذكاء الروحي والكفاءة المهنية لدى الأخصَّائي النفسي بمنطقة عسير.

3-تحديد إمكانية التنبؤ بالكفاءة المهنية لدى الأخصَّائي النفسي بمنطقة عسير من خلال الذكاء الروحي والعوامل الشخصية الستة عشر لكاتل.

أهمية البحث: تكمن أهمية البحث الحالي في جانبين من الأهمية، أحدهما نظرية و الأخرى تطبيقية ، وهما على نحو ما يلي:

الأهمية النظرية:

1- دراسة متغير مهم لدى الأخصَّائي النفسي وهو العوامل الشخصية للوقوف على أهم العوامل الشخصية التي تتوافر في الأخصَّائي النفسي على أرض الواقع الفعلي.

2- دراسة متغير الذكاء الروحي لدى فئة مهمة بالمجتمع وهم الأخصَّائيين النفسيين، لبيان علاقته وأثره بالكفاءة المهنية لديهم.

3- دراسة الكفاءة المهنية للأخصَّائيين النفسيين؛ لما للإرشاد النفسي من دورٍ مهم في الاهتمام بجيل المستقبل وحمايته من الانحرافات النفسية والسلوكية والاجتماعية.

4- دراسة العلاقة بين العوامل الشخصية الستة عشر والذكاء الروحي والكفاءة المهنية يعطي فهمًا أعمق لما يجب أن يكون عليه الأخصَّائي النفسي.

5- تقدم الدراسة وصفًا وتحديدًا أعمق لسمات الأخصَّائي النفسي ذي الكفاءة المهنية.

الأهمية التطبيقية:

1- مساعدة المسئولين في اختيار الأفراد الملائمين لمهنة الإرشاد النفسي.

2- الإسهام في إعداد الأخصائيين النفسيين وتدريبهم بشكلٍ ملائم.

3- إن الذكاء الروحي يطور حياة الفرد وهو يتضمن كفايات ومهارات قابلة للتطوير؛ مما يُمكِّن – عند دراسة علاقته بالكفاءة المهنية للأخصائي– أن يسهم في عملية إعداده وتدريبه(الخفاف وناصر،2012).

حدود البحث:

التزم الباحث خلال بحثه بالحدود التالية:

1- حدود موضوعية: وتمثَّلت في علاقة كلٍ من العوامل الشخصية والذكاء الروحي بالكفاءة المهنية

2- حدود بشرية:طبَّق هذا البحث علي الأخصائيين النفسين.

3- حدود مكانية:تم تطبيق هذا البحث بمستشفيات منطقة عسير.

4- حدود زمانية: طُبِّق هذا البحث في عام (١٤٣٨/١٤٣٩)هـ،(٢٠١٧/2018)م

أسئلة البحث:

يمكن صياغة أسئلة البحث الحالي على النحو الأتي:

1- ما العلاقة بين الكفاءة المهنية والعوامل الشخصية الستة عشر لكاتل لدى الأخصَّائي النفسي بمنطقة عسير ؟

2- ما العلاقة بين الكفاءة المهنية والذكاء الروحي وأبعاده لدى الأخصَّائي النفسي بمنطقة عسير ؟

3- ما مدى إسهام كلٍ من العوامل الشخصية الستة عشر لكاتل والذكاء الروحي في التنبؤ بالكفاءة المهنية للأخصائي النفسي؟

فروض البحث:

1- توجد علاقة ارتباطية بين الكفاءة المهنية للأخصَّائي النفسي والعوامل الشخصية الستة عشر لكاتل.

2- توجد علاقة ارتباطية بين الكفاءة المهنية للأخصَّائي النفسي والذكاء الروحي وأبعاده.

3-تسهم كلٍ من العوامل الشخصية الستة عشر لكاتل والذكاء الروحي في التنبؤ بالكفاءة المهنية للأخصَّائي النفسي.

مصطلحات البحث:

تتمثل مصطلحات البحث الحالي في الآتي:

- الكفاءة المهنية للأخصائي النفسي Professional Competence of Psychological counselor

تتمثل في الخبرة المهنية والقدرة العلمية التخصصية على التعامل مع مشكلات العميل وتحقيق نتائج إيجابية نحو توافقه(الجندي، 1997).

- أبعاد الكفاءة المهنية:

1-الكفاءة المعرفية تشير إلى المعلومات والمهارات العقلية الضرورية لأداء الفرد في شتى مجالات عمله. 2- الكفاءة الوجدانية وتشير إلى استعدادات الفرد وميوله واتجاهاته وقيمه ومعتقداته، وهذه الكفاءات تغطي جوانب متعددة مثل حساسية الفرد وثقته بنفسه واتجاهاته نحو المهنة.

3-الكفاءات الأدائية وتشير إلى كفاءات الأداء التي يظهرها الفرد وتتضمن المهارات النفس حركية، وأداء هذه المهارات يعتمد على ما حصله الفرد سابقاً من كفاءات معرفية.

4- كفاءات إنتاجية وتشير إلى أثر أداء الفرد للكفاءات السابقة في الميدان.(السيد،2011)

- الذكاء الروحي:Spiritual Intelligence

يعرفه الضبع(2012) بأنه قدرة فطرية يولد الإنسان مزوداً بها، وتنمو وتزداد مع التقدم في العمر، وتعكس مدى قدرة الفرد على الوعي بذاته والتسامي بها، والتوجه نحو الآخرين، والتأمل في الكون والطبيعة، وممارسة كافة الأنشطة الروحية والتعامل مع المعاناة بشكل إيجابي واتخاذها كفرصة للنمو،ويزيدأرنوط (2008)(أ) بأنه هو الذي يمكن من مناقشة وحل مشاكل المغزى والقيمة، ويعرف إجرائياً بأنه الدرجة المرتفعة التي يحصل عليها الفرد على مقياس الذكاء الروحي المستخدم في البحث.

- الشخصية: Personality

يُعرِّفُها كاتل وكاتل (Cattell &Catell, 1995) أنَّها هي ما يمكننا من التنبؤ بما سيفعله الشخص عندما يوضع في موقف معين، ويضيف إن الشخصية تختص بكل سلوك يصدر عن الفرد سواء أكان ظاهرًا أم خفيًا، ويشير كاتل أن السمات هي وحدات بناء الشخصية؛ لذلك يعرف كاتل السمة أنها "مجموعة ردود الأفعال والاستجابات التي يربطها نوع من الوحدة التي تسمح لهذه الاستجابات أن توضع تحت اسمٍ واحد ومعالجتها بالطريقةنفسها في معظم الأحوال، والسمة هي جانب ثابت نسبيًا من خصائص الشخصية، وهي بعد عاملي يستخرج بواسطة التحليل العاملي للاختبارات أي للفروق بين الأفراد وهي عكس الحالة.

والتعريف الإجرائي لعوامل الشخصية عند كاتل هو: مجموع الدرجات التي يحصل عليها الفرد على كل عاملٍ على حدة في مقياس كاتل للشخصية.

منهجية البحث وإجراءاته:

أولًا: منهج البحث:

استخدم البحثُ المنهج الوصفي(الارتباطي والمقارن) لإيجاد العلاقة بين متغيرات البحث، وتحديد الفروق في الكفاءة المهنية والذكاء الروحي والسمات الشخصية الأساسية، والتنبؤ بالكفاءة المهنية للأخصَّائيين النفسين من متغيرات الدراسة.

ثانيًا: عينة البحث:

أُختِيرت عينة البحث بطريقةٍ عشوائية بسيطة من الأخصَّائيين النفسيين بمستشفيات عسير في المملكة العربية السعودية، وقد تم اختيار عينة استطلاعية قوامها (8) أخصائيين نفسيين لتقنين أدوات الدراسة،أمَّا العينة النهائية فتكونت من (40) أخصَّائي نفسي، من مجتمع الأخصَّائيين النفسيين بالمستشفيات بمنطقة عسير ذوي مؤهلات جامعية، والبالغ عددهم (18) مستشفى من مستشفيات عسير.

ثالثاً : أدوات البحث:

حدد الباحث أدوات البحث الحالي فيما يلى:

1- مقياس الكفاءة المهنية للأخصَّائي النفسي: إعداد الباحث

تم بناء مقياس الكفاءة المهنية للأخصَّائي النفسي وفقًا للخطوات التالية:

- مراجعة الإطار النظري في مجال الإرشاد النفسي بصورةٍ عامة، وبصورةٍ خاصة في مجال مهارات الأخصائي النفسي وخصائصه ومتطلباته.
- الاطِّلاع على الدراسات الخاصة بتحديد مجالات الكفاءة المهنية، مثل دراسة الحكمي (2004) التي أوضحت أن الكفاءة المهنية تتكون من معارف ومهارات واتجاهات، ودراسة قاسم والهران(2015) أشارت إلى أن الكفاءة المهنية تتكون المعلومات والمهارات والاتجاهات، ودراسة الفتلاوي (2004) التي لخصت أربعة أبعاد للكفاءة المهنية هي: البعد الأخلاقي، والأكاديمي، والتربوي، وبعد التفاعل والعلاقات الاجتماعية والإنسانية، كما بيَّنت دراسة السيد (2011) أن للكفاءة أربعة جوانب أساسية هي الكفاءة المعرفية والوجدانية والأدائية والإنتاجية، ودراسة الخطيب وآخرون(2007) أشارت إلى أن الكفاءة المهنية تتضمن كلًا من المتغير الأكاديمي والمهني ومتطلبات الشخصية، كما أوضحت دراسة الشهراني(2010) أن الكفاءة المهنية للأخصَّائي الطلابي تتكون من ثلاث كفاءات أساسية هي: الكفاءة المعرفية، والشخصية، والخلقية، والكفاءة المهارية أو الأدائية، ودراسة الأمين وإسماعيل والحاروني(2010) التي أوضحت كذلك أربعة أبعاد للكفاءة المهنية هي: الكفاءة المعرفية، والشخصية، والمهارية أو (الأدائية)، والإنتاجية، وتعني الإنتاجية أثر أداء الفرد للكفاءات السابقة في الميدان، كما حدَّدت دراسة (Swank et al., 2012) أن للكفاءة المهنية خمسة أبعاد هي السلوك المهني والعلاقات الإرشادية والمهارات الإرشادية والتقدير والتطبيق والإنتاجية المهنية.
- الاطِّلاع على عديدٍ من المقاييس العربية والأجنبية ذات العلاقة بهذا الموضوع ومن هذه المقاييس:

1- مقياس الكفاءة المهنية للمعلم إعداد مغربي(2008).

2- مقياس المهارات الإرشادية إعداد المصري(2009).

3- مقياس الكفاءة المهنية في ضوء معايير الجودة للمعلمين إعداد الأمين وآخرون(2010).

4- مقياس الكفاءة المهنية للمرشدين الطلابيين المتخصصين وغير المتخصصين إعداد الشهراني(2010).

5- مقياس الذات المهنية للمرشدين النفسيين إعداد الشرفا(2011).

6- مقياس الكفاءة المهنية للأستاذ الجامعي إعداد اليوسفي(2012).

7- مقياس الكفاءة الإرشادية إعداد (Swank et al.,2012).

8- مقياس الكفاءة المهنية لرجال الشرطة إعداد قاسم والهران(2015).

ويلاحظ أن تلك المقاييس اهتمت بقياس الكفاءة المهنية لدى فئات متنوعة منها: المعلم، والأستاذ الجامعي، ورجل الشرطة، والمرشد الطلابي، ومنها من اهتم بقياس المهارات الإرشادية للأخصَّائي النفسي مثل دراسة المصري (2009) وهناك من اهتم بالذات المهنية للأخصَّائي النفسي مثل الشرفا (2011)، ودراسة (Swank et al., 2012) التي استهدفت الكفاءة الإرشادية للأخصَّائي النفسي بشكلٍ عام، وفي ضوء تلك الدراسات التي تناولت مجالات الكفاءة المهنية عامة، وتلك التي استهدفت المهارات والكفاءات الإرشادية للأخصَّائي النفسي خاصةً، فأراد الباحث بناء مقياس للكفاءة المهنية للأخصائي النفسي؛ لذا وبعد استيفاء الخطوات السابقة، وبالاستفادة من الدراسات والمقاييس السابقة، قام الباحث بوضع تعريفٍ إجرائي للكفاءة المهنية للأخصَّائي النفسي، ولكل بعدٍ من أبعاده لإعداد مقياس للكفاءة المهنية للأخصَّائي النفسي، الذي تكون في صورته الأولية من (75)مفردة تتعلق بأربعة أبعاد أساسية لتلك الكفاءة هي: الكفاءة المعرفية، والكفاءة المهارية، والكفاءة الوجدانية، والكفاءة الإنتاجية.

تعريف الكفاءة المهنية للأخصَّائي النفسي: هي مجموعة الكفاءات التي يجب أن تتوافر في الأخصَّائي النفسي التربوي التي تضمن أدائه لدوره ومهامه بشكلٍ متقن على الوجه الأمثل، وتمكنه من التعامل الفعَّال مع مشكلات العملاء الاجتماعية والنفسية، **وتقاس إجرائيا** بالدرجة التي يحصل عليها الأخصَّائي على مقياس الكفاءة المهنية للأخصَّائي النفسي الذي يتكون من أربعة أبعاد رئيسة هي:

1-**الكفاءة المعرفية:** وتعني: مجموعة المعارف والمعلومات النظرية، والعمليات والمهارات العقلية التي يتمتع بها الأخصَّائي التي خلص لها نتيجة القدرة العلمية التخصصية والخبرة المهنية.

2-**الكفاءة المهارية:** ويقصد بها كفاءة الأداء والمهارات النفس حركية، وهي تحتوي على أهم المهارات الإرشادية التي يجب أن يتمتع بها الأخصَّائي كالقدرة على المواجهة والتركيز على الهدف والتلخيص وتحقيق الهدف وعكس المشاعر والوصول إلى المعنى.

3-**الكفاءة الوجدانية:** وتتضمن القيم والاتجاهات والميول نحو المهنة والقدرة على التفاعل أو التواصل اللفظي وغير اللفظي مع الآخرين، والالتزام والمرونة والقدرة على التشجيع والانسجام، والاستقرار العاطفي والقدرة على التعامل مع الثقافات المتعددة.

4-**الكفاءة الإنتاجية:** وتعني أثر أداء الفرد للكفاءات السابقة في الميدان، وتتضمن درجة دافعية الأخصَّائي النفسي للعمل في هذا المجال، والقيام بالتغذية الراجعة والتشاور، ودرجة الوعي الذاتي لدى الأخصائي وأخلاقه.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

قد تم حساب صدق المقياس وثباته بعدة طرق كما يلي:

1- **صدق المقياس**: تم استخدام الطرق التالية لحساب الصدق وهى كما يلي:

أ- صدق المحتوى: يعرف أيضًا بالصدق المنطقي، ويهدف إلى الحكم على مدى تمثيل المقياس للميدان الذي تهدف إلى قياسه، ويعتمد بناء المقياس على هذا النوع من أنواع الصدق في مرحلة إعداد أبعاد المقياس وصياغة فقراته، حيث يتم أولًا تحليل المجال أو الميدان الذي يراد بناء مقياس فيه بغرض تحديد أبعاده الرئيسية، ثم يُعطى لكل قسم أهمية نسبية تصاغ بنسب مئوية، ثم نحلل كل قسم إلى أجزاء ووحدات أصغر يتم في ضوئها صياغة فقرات المقياس.وأسفرت نتائج تحليل الميدان (الكفاءة المهنية للأخصَّائي النفسي) إلى أن هناك أربع كفاءات أساسية تعد أبعادًا للكفاءة المهنية للأخصَّائي النفسي، ومن خلال تحليل الميدان، وتحليل المعارف والمهارات، والصفات الشخصية، ودرجة الأخصائي و ومستوى إنتاجيته، ومن خلال الرجوع إلى عددٍ من الأساتذة المتخصصين في الميدان وضعت نسب مئوية للأهمية النسبية لكل بعد، وفي ضوء تقسيم كل بعد إلى أجزاء أبسط وأصغر تم صياغة عددٍ من الفقرات يتماشى مع الأهمية النسبية للبعد كما هو موضَّح بالجدول رقم (1):

جدول(1) لبيان النسب المئوية للأهمية النسبية وعدد فقرات كل بعد من أبعاد الكفاءة المهنية للأخصَّائي النفسي.

الأبعاد	النسبة المئوية للأهمية النسبية	عدد الفقرات بالمقياس	الأبعاد	النسبة المئوية للأهمية النسبية	عدد الفقرات بالمقياس
الكفاءة المعرفية	%21	15	الكفاءة الوجدانية	%29	20
الكفاءة المهارية	%25	17	الكفاءة الإنتاجية	%25	17

ب- صدق المحكمين: تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في علم النفس بهدف تحديد مدى ملاءمة كل مفردة بالبعد الذي تنتمي إليه، ومناسبة صياغة المفردات، أو إضافة أي عبارات أخرى، ولقد أشار بعض المحكمين بإضافة بعض العبارات، وحذف بعضها، وتعديل بعضها .

جـ- صدق الاتساق الداخلي:عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردة، وكذلك تم حساب معاملات الارتباط بين درجات كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، وجاءت النتائج كما هو موضح بالجدولين التالين رقم (2) و(3):

جدول (2) معاملات ارتباط درجة كل بعد والدرجة الكلية لمقياس الكفاءة المهنية للأخصَّائي النفسي

البعد	معامل الارتباط	البعد	معامل الارتباط
الكفاءة المعرفية	0.71**	الكفاءة الوجدانية	0.80**
الكفاءة المهارية	0.84**	الكفاءة الإنتاجية	0.77**

** دالة عند مستوى 0.01

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس ذات دلالةٍ إحصائية عند مستوي (0.01) مما يشير إلى أن مؤشرات صدق الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس عالية مما يجعلها مقبولة علميًا.

جدول (3) لمعاملات ارتباط درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردة بمقياس الكفاءة المهنية للأخصَّائي النفسي.

البعد الأول الكفاءة المعرفية	معامل الارتباط	البعد الثاني الكفاءة المهارية	معامل الارتباط	البعد الثالث الكفاءة الوجدانية	معامل الارتباط	البعد الرابع الكفاءة الإنتاجية	معامل الارتباط
1	0.62**	18	0.52**	36	0.74**	57	0.67**
2	0.56**	19	0.56**	37	0.72**	58	0.62**
3	0.61**	20	0.72**	38	0.67**	59	0.54**
4	0.64**	21	0.76**	39	0.76**	60	0.60**
5	0.13	22	0.79**	40	0.63**	61	0.55**
6	0.54**	23	0.68**	41	0.65**	62	0.65**
7	0.55**	24	0.37*	42	0.31	63	0.59**
8	0.55**	25	0.71**	43	0.56**	64	0.60**
9	0.62**	26	0.63**	44	0.44**	65	0.63**
10	0.46**	27	0.66**	45	0.70**	66	0.45**
11	0.39*	28	0.63**	46	0.63**	67	0.23
12	0.62**	29	0.68**	47	0.63**	68	0.39*
13	0.68**	30	0.56**	48	0.58**	69	0.44**
14	0.49**	31	0.29	49	0.59**	70	0.55**
15	0.20	32	0.56**	50	0.49**	71	0.59**
16	0.44**	33	0.62**	51	0.50**	72	0.62**
17	0.52**	34	0.56**	52	0.51**	73	0.70**
		35	0.66**	53	0.50**	74	0.59**
				54	0.62**	75	0.25
				55	0.47**		
				56	0.72**		

** دالة عند مستوى 0.01 * دالة عند مستوى 0.05

ويتبين من الجدول السابق ضرورة حذف المفردات (5-15-31-42-67-75) لأنها ليس لها دلالة عند مستوى دلالة (0.01) أو(0.05)، كما يتبين من الجدول أن باقي معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردة في المقياس لها دلالة عند مستوى دلالة (0.01)أو (0.05)؛ مما يشير إلى أن مؤشرات صدق الاتساق الداخلي للمقياس عالية مما يجعلها مقبولة علميًا.

2- ثبات المقياس:

أ- **ثبات ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية:** تم إيجاد قيمة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية، للوقوف على مدى الاتساق الداخلي لمقياس الكفاءة المهنية للأخصَّائي النفسي، وذلك على عينة التقنين، وقد بلغت قيمة معامل ألفا كرونباخ ومعامل التجزئة النصفية لجتمان للمقياس ككل وللأبعاد الفرعية كما هو موضح بالجدول رقم (4):

جدول (4) بيان قيم معاملات ألفا كرونباخ للمقياس كدرجة كلية ولكل بعد من أبعاد المقياس.

البعد	معامل ألفا	معامل التجزئة النصفية
الكفاءة المعرفية	0.75	0.73
الكفاءة المهارية	0.82	0.79
الكفاءة الوجدانية	0.77	0.74
الكفاءة الإنتاجية	0.79	0.72
الدرجة الكلية للمقياس	0.78	0.75

ب–الثبات بطريقة إعادة التطبيق: تم حساب ثبات المقياس بطريقة إعادة الاختبار للدرجة الكلية، وذلك على العدد الكلي للعينة الاستطلاعية، بفارق زمني مقداره (21) يومًا، وبلغت قيمة معامل الارتباط بين مرتي التطبيق الذي يعبر عن معامل الثبات وقيمته (0.74) وهو معامل ارتباط مرتفع يدل على ثبات المقياس.

تصحيح المقياس: يتكون المقياس في صورته الأولية من (75) مفردة، وُضِع أمام كل مفردةٍ أربعة بدائل، وللإجابة يختار الفرد فيما بينها وهي (تنطبق تمامًا– تنطبق إلى حدٍ ما (متوسط)– تنطبق قليلًا– لا تنطبق إطلاقًا) وعند التصحيح تُعطى أربع درجات للإجابة تنطبق تمامًا إلي درجة واحدة للاختيار لا تنطبق إطلاقًا. وبعد تقنين المقياس وصل عدد مفردات المقياس في صورته النهائية إلى (69) مفردة، موزَّعة على أربعة أبعاد هي: الكفاءة المعرفية ومفرداتها من (1– 15)، والكفاءة المهارية ومفرداتها من (16– 32)، والكفاءة الوجدانية ومفرداتها من (33– 52)، والكفاءة الإنتاجية ومفرداتها من (53–69).

2– مقياس الذكاء الروحي المتكامل: إعداد (Amram& Dryer, 2007)تعريب أحمد (2013)

تقيس عبارات المقياس مستوى ما لدى الفرد من ذكاء روحي على اعتبار أنه قدرة تتكون من (22) قدرة فرعية، موزَّعة على خمسة أنواع من القدرات هي: (الوعي، والنعمة، والمعنى، والتفوق، والحقيقة)، وقد اتبعت مُعِدَّةُ المقياس خطوات لهذا الإعداد، فقامت بترجمة المقياس ثم تقنينه على البيئة العربية، فقامت بحساب الثبات والصدق على عينة قوامها (75) شخصًا تراوحت أعمارهم ما بين (18–54) عامًا، وقد استخدمت طريقة إعادة الاختبار لتعيين الثبات بفاصلٍ زمني مقداره (6) أسابيع، وكان معامل الارتباط يساوي (0.77)، وتم حساب قيم ألفا لمقياس الذكاء الروحي المتكامل، وتراوحت قيم ألفا لأبعاد المقياس الإثنين والعشرين ما بين (0.62– 0.95)، وتم حساب صدق الاتساق الداخلي لعبارات المقياس ولأبعاده، وكانت معاملات الارتباط للبعد الأول ما بين (0.73– 0.89)، والبعد الثاني تراوحت ما بين(0.81–0.93)، والبعد الثالث ما بين(0.75– 0.87)، والبعد الرابع ما بين(0.69– 0.87)، والخامس ما بين (0.67– 0.91)، وجميع المعاملات كانت دالةً عند مستوى (0.01)، كما ارتبطت الأبعاد بالدرجة الكلية بمعاملات دالة تتراوح بين (0.76–0.93)، كما حسب الصدق التلازمي مع قائمة الإلهام لكاس وآخرون.Kass et al(1991) وجاءت درجات الأبعاد كلا المقياسين مترابطة، كما تحقق من صدق البناء العاملي باستخدام التحليل العاملي باختبار نموذج العامل الكامن العام الذي حاز على مطابقةٍ تامة، وبلغت قيمة كا^2=صفر، وكان مستوى دلالتها (0.001) وقد نتج عن التحليل العاملي للمقياس استخلاص خمسة عوامل كامنة تنتظم حولها القدرات الفرعية التي يتكون منها المقياس (الإثنن والعشرين قدرة)، وقد

كانت الصورة الأصلية الأجنبية (83) مفردة ثم أعدت صورة مختصرة مكونة من (45) مفردة لسهولة الاستخدام، وكان معامل الارتباط بين الصورتين (0.95) مما يشير إلى إمكانية الاعتماد على الصورة المختصرة في الوصول إلى النتائج نفسها.

الخصائص السيكومترية للمقياس في الدراسة الحالية:

أولًا:صدق المقياس: تم حساب الصدق كما يلي:

أ– الصدق الظاهري: لتحديد مدى ملائمة مفردات المقياس للبيئة السعودية والمصرية وفهم الأخصَّائيين لعبارات المقياس بشكلٍ واضح، وقد وجدت نسبة اتفاق (90%) على ملائمة ووضوح صياغة المفردات وعدم حاجتها للتعديل.

ب– صدق الاتساق الداخلي: من خلال حساب معاملات الارتباط الداخلية بين درجة كل مفردة والبعد الذي تنتمي إليه وارتباطها بالبعد الرئيسي الذي تنتمي إليه، وكذلك ارتباط البعد الفرعي بدرجة البعد الرئيسي الذي ينتمي إليه من ناحيةٍ أخرى، وكانت قيم الارتباطات كما هي موضحة بالجدول (5):

جدول (5) :معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية للبعد الرئيسي.

الأبعاد	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البعد الفرعي	معامل الارتباط مع البعد الرئيسي	الأبعاد	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البعد الفرعي	معامل الارتباط مع البعد الرئيسي
البعد الرئيسي الأول: الوعي					البعد الرئيسي الرابع: التفوق		
	25	0.77**	0.62**		15	0.62**	0.53**
	26	0.65**	0.69**		30	0.52**	0.53**
الحدس			0.75**	علو الذات			0.58**
11	11	0.74**	0.72**		17	0.87**	0.76**
28	28	0.72**	0.86**		33	0.82**	0.66**
اليقظة			0.87**	الكمال			0.72**
	16	0.72**	0.70**		3	0.97**	0.73**
	24	0.64**	0.58**		5	0.62**	0.83**
التوفيق			0.75**	الممارسة			0.79**
البعد الرئيسي الثاني: النعمة					9	0.74**	0.71**
	22	0.74**	0.67**		23	0.52**	0.57**
	32	0.52**	0.42**	الترابطية			0.62**
الجمال			0.49**		14	0.53**	0.53**
	10	0.62**	0.53**		29	0.66**	0.56**
	(41)	0.87**	0.75**	الروحانية			0.58**
الفطنة			0.76**		البعد الرئيسي الخامس: الحقيقة		
	(12)	0.52**	0.49**		(21)	0.75**	0.47**
	(20)	0.45**	0.42**		(40)	0.72**	0.64**
الحرية			0.39*	الإيثار			0.66**
	8	0.53**	0.59**		13	0.76**	0.73**
	34	0.62**	0.56**		(1)	0.42**	0.39*
الامتنان			0.55**	الرزانة			0.59**
	(2)	0.62**	0.59**		(4)	0.61**	0.55**

	27	0.59	0.55**		(44)	0.52**	0.67**
الالتزام			0.61**	التكامل الداخلي			0.53**
	39	0.82**	0.71**		(31)	0.88**	0.78**
	42	0.75**	0.70**		(43)	0.79**	0.75**
الاستمتاع			0.72**	تفتح العقل			0.77**
البعد الرئيسي الثالث: المعنى					(7)	0.72**	0.68**
	19	0.48**	0.38*		(38)	0.69**	0.63**
	(37)	0.50**	0.41**	حضور الذهن			0.67**
الغرض			0.40**		(6)	0.45**	0.40**
	18	0.88**	0.82**		(45)	0.51**	0.42**
	36	0.75**	0.71**		35	0.62**	0.63**
الخدمة			0.80**	الثقة			0.55**

** دالة عند مستوى (0.01) * دالة عند مستوى(0.05) ( ) عبارات سلبية

وكانت هذه الارتباطات دالةً عند مستوى دلالة (0.01) و(0.05) وطبقًا لهذا الإجراء لم يقم الباحث بحذف أي مفردة من مفردات المقياس. وكذلك تم حساب معاملات الارتباط بين كل بعدٍ من الأبعاد الرئيسة والدرجة الكلية للمقياس، وكانت النتائج كما بالجدول (6).

جدول(6) لمعاملات الارتباط بين الأبعاد الرئيسية والدرجة الكلية للمقياس

الأبعاد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
الوعي	0.79**
النعمة	0.59**
المعنى	0.65**
التفوق	0.74**
الحقيقة	0.69**

** دالة عند مستوى (0.01) ويتضح من الجدول السابق وجود ارتباط موجب دالاً إحصائياً بين درجات أبعاد المقياس وبين الدرجة الكلية للمقياس وجميعها دالة عند مستوى(0.01).

3- ثبات المقياس:

أ- **الثبات بطريقة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية:** قام الباحث بحساب معامل ألفا كرونباخ للمقياس ككل وأبعاده بعد تطبيقه على العينة الاستطلاعية، وكذلك حساب التجزئة النصفية لجتمان، وجاءت النتائج كما هي موضحة بالجدول (7).

ب- **الثبات بطريقة إعادة الاختبار:** قام الباحث بتطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية، ثم قام بإعادة تطبيقه بعد مرور (21) يومًا على التطبيق الأول، ثم قام بحساب معامل الارتباط بين مرتي التطبيق، وجاء معامل الارتباط للأبعاد وللمقياس ككل كما هو موضح بالجدول (7).

جدول (7) يوضح قيم ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية ومعامل الارتباط بين مرتي التطبيق.

المقياس	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية لجتمان	معامل الارتباط بين مرتي التطبيق
الوعي	0.95	0.88	0.82
النعمة	0.87	0.82	0.92
المعنى	0.82	0.77	0.95
التفوق	0.73	0.70	0.89
الحقيقة	0.68	0.69	0.88
الدرجة الكلية لمقياس الذكاء الروحي	0.87	0.85	0.89

يتضح من الجدول السابق ثبات المقياس وأبعاده بالطرق المختلفة.

4-**اختبار كاتل للشخصية** (16 PF Form): ويتكون هذا الاختبار من (16) مقياسًا فرعيًا يقيس كل منها سمة (عامل) من سمات (عوامل) الشخصية، وهذه العوامل غير مترابطة مع بعضها البعض وثنائية القطب، ويتألَّف كل مقياسٍ منها من عددٍ من الفقرات يتراوح ما بين (10-14) فقرة، وبذلك يبلغ مجموع فقرات الاختبار (186)فقرة، ولكل فقرة ثلاثة بدائل للإجابة، ويُخَصَّص لكل فقرة علامة من صفر إلى (2) ما عدا الفقرات الخاصة بسمة الذكاء يخصص للإجابة الصحيحة العلامة (1) ولكلٍ من الإجابتين الأخرتين صفر، ويتم التصحيح وفقًا لمفتاح التصحيح الخاص باختبار كاتل.إن عوامل الشخصية التي يقيسه اختبار كاتل هي عوامل ثنائية القطب، وفيما يلي تعريف بهذه العوامل:

جدول(8) لتفسير الدرجات على كل عامل من العوامل الستة عشر بمقياس كاتل.

العامل	الدرجة المرتفعة	الدرجة المنخفضة
العامل الأول: (A) المنفتح مقابل الانطوائي	المنفتح	الانطوائي
العامل الثاني: (B)الذكاء مقابل الغباء	الذكاء	الغباء
العامل الثالث: (C)الاتزان الانفعالي مقابل سهولة الاستثارة	الاتزان الانفعالي	سهولة الاستثارة
العامل الرابع: (E)السيطرة مقابل الاستكانة	السيطرة	الاستكانة
العامل الخامس: (F)المرح مقابل الوقار	المرح	الاتزان والوقار
العامل السادس: (G)حي الضمير مقابل النفعي	حي الضمير	النفعي
العامل السابع: (H)الإقدام مقابل الخجل	مقدام	خجول
العامل الثامن: (I)الخنوع مقابل قوي الإرادة	الخنوع	قوي الإرادة
العامل التاسع: (L)الثقة مقابل الشك	الشك	الثقة
العامل العاشر: (M)العملي مقابل الخيالي	الخيالي	العملي
العامل الحادي عشر: (N): الداهية مقابل الساذج	داهية	ساذج
العامل الثاني عشر: (O) الغير واثق مقابل الواثق	الغير واثق	الواثق
العامل الثالث عشر: (Q1): المجدد مقابل المحافظ.	المجدد	المحافظة
العامل الرابع عشر: (Q2) المكتفي ذاتيا مقابل المنقاد للجماعة.	المكتفي ذاتياً	المنقاد للجماعة
العامل الخامس عشر: (Q3)الانفلات مقابل الانضباط.	الانضباط	الانفلات
العامل السادس عشر: (Q4)التوتر مقابل الاسترخاء	التوتر	الاسترخاء

وقد اعتمد كاتل وزملاؤه على عددٍ كبير من المحكات للتحقق من صدق المقياس وثباته منها: الصدق العاملي، والصدق التمييزي، والثبات بطريقة إعادة التطبيق حيث تراوحت معاملات الارتباط بين التطبيقين (0.51) لمقياس الدهاء ، (0.73) للتوتر، على عينة من الأشخاص تتراوح أعمارهم ما بين (16-70)عام0

الخصائص السيكومترية للمقياس في الدراسة الحالية:

1- **صدق المقياس:** تم حساب الصدق كما يلي:

ب-الصدق الظاهري: لتحديد مدى ملائمة مفردات المقياس للبيئة السعودية والمصرية وفهم الأخصَّائيين لعبارات المقياس بشكلٍ واضح، وقد وجدت نسبة اتفاق (90%) على ملائمة المفردات ووضوح صياغتها وعدم حاجتها للتعديل، فيما عدا عبارة واحدة استخدمت فيها الشهور القبطية فاستبدلت بشهور هجرية.

ج- صدق الاتساق الداخلي: من خلال حساب معاملات الارتباط الداخلية بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس والبعد الذي تنتمي إليه، وكانت قيم الارتباطات كما هي موضحة بالجدول رقم (9).

جدول (9) يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البعد	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البعد	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البعد	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البعد
العامل الأول: (A)		العامل الثاني: (B)		العامل الثالث: (C)		العامل الرابع: (E)	
3	0.62**	28	0.37*	4	0.52**	6	0.36*
26	0.59**	53	0.52**	5	0.71**	7	0.40*
27	0.45**	54	0.41**	29	0.60**	31	0.52**
51	0.51**	77	0.47**	30	0.70**	32	0.42**
52	0.39*	78	0.38*	55	0.63**	56	0.38*
76	0.52**	102	0.44**	79	0.48**	57	0.39*
101	0.60**	103	0.42**	80	0.55**	81	0.42**
126	0.44**	127	0.55**	104	0.45**	106	0.45**
151	0.48**	128	0.39*	105	0.52**	131	0.52**
176	0.45**	152	0.40*	129	0.62**	156	0.38*
		153	0.50**	130	0.61**	180	0.55**
		177	0.47**	154	0.59**	181	0.52**
		178	0.44**	155	0.51**		
				179	0.65**		
العامل الخامس (F)		العامل السادس(G)		العامل السابع: (H)		العامل الثامن: (I)	
8	0.71**	9	0.39*	10	0.70**	11	0.62**
33	0.50**	34	0.39*	35	0.65**	12	0.42**
58	0.39*	59	0.41**	36	0.60**	37	0.48**
82	0.44**	84	0.48**	60	0.45**	62	0.45**
83	0.48**	109	0.52**	61	0.51**	87	0.39*
107	0.40*	134	0.46**	85	0.63**	112	0.41**
108	0.48**	159	0.37*	86	0.58**	137	0.51**

132	**0.52	160	**0.45	110	**0.50	138	**0.42
133	**0.59	184	**0.45	111	**0.54	162	**0.49
157	*0.39	185	**0.41	135	**0.58	163	**0.52
158	**0.62			136	**0.82		
182	**0.58			161	**0.56		
183	**0.55			186	**0.61		

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

تابع جدول (9): يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البعد	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البعد	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البعد	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البعد
العامل التاسع: (L)		العامل العاشر: (M)		العامل الحادي عشر:(N)		العامل الثاني عشر: (O)	
13	**0.52	14	*0.39	16	**0.56	18	**0.69
38	**0.45	15	**0.52	17	**0.44	19	**0.62
63	*0.38	39	**0.51	41	**0.45	43	**0.45
64	**0.45	40	**0.45	42	*0.38	44	**0.45
88	**0.55	65	**0.46	66	*0.39	68	*0.39
89	**0.52	90	**0.62	67	**0.42	69	**0.72
113	**0.54	91	*0.38	92	*0.39	93	**0.59
114	**0.45	115	**0.59	117	**0.43	94	**0.58
139	**0.46	116	**0.55	142	**0.47	118	**0.58
164	**0.52	140	**0.47	167	*0.39	119	**0.51
		141	**0.42			143	**0.57
		165	**0.44			144	**0.56
		166	*0.39			168	**0.55
العامل الثالث عشر:(Q1)		العامل الرابع عشر: (Q2)		العامل الخامس عشر: (Q3)		العامل السادس عشر: (Q4)	
20	**0.62	22	**0.45	23	*0.39	25	**0.45
21	**0.58	47	**0.59	24	**0.41	49	**0.52
45	**0.45	71	**0.47	48	**0.48	50	**0.51
46	**0.51	72	*0.39	73	**0.52	74	**0.56
70	**0.58	96	**0.57	98	**0.62	75	**0.57
95	**0.42	97	**0.42	123	**0.58	99	**0.48
120	**0.49	121	**0.61	147	**0.51	100	*0.39
145	**0.45	122	**0.51	148	**0.47	124	**0.47
169	**0.41	146	**0.62	172	**0.41	125	**0.52
170	**0.57	171	**0.54	173	**0.54	149	**0.57
						150	*0.38
						174	**0.44

	175	**0.41

وكانت هذه الارتباطات دالةً عند مستوى دلالة (0.01) و(0.05) وطبقًا لهذا الإجراء لم يقم الباحث بحذف أي مفردة من مفردات المقياس.

ثبات المقياس: تم حساب الثبات كما يلي:

– الثبات بطريقة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية:

قام الباحث بحساب معامل ألفا كرونباخ للمقياس كدرجةٍ كلية، وحساب الثبات لكل بعدٍ من الأبعاد الستة عشر لمقياس كاتل للشخصية بعد تطبيقه على العينة الاستطلاعية، وكذلك حساب التجزئة النصفية لجتمان، وجاءت النتائج كما هي موضَّحة بالجدول:

جدول (10): يوضح قيم ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية

المقياس	الفا كرونباخ	التجزئة النصفية لجتمان	المقياس	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية لجتمان
العامل الأول: (A) المنفتح مقابل الانطوائي	0.71	0.66	العامل التاسع: (L) الثقة مقابل الشك	0.74	0.65
العامل الثاني: (B) الذكاء مقابل الغباء	0.68	0.66	العامل العاشر: (M) العملي مقابل الخيالي	0.79	0.74
العامل الثالث:(C)الاتزان الانفعالي مقابل سهولة الاستثارة	0.74	0.70	العامل الحادي عشر(N): الداهية مقابل الساذج	0.69	0.63
العامل الرابع: (E) السيطرة مقابل الاستكانة	0.69	0.66	العامل الثاني عشر (O) الغير واثق مقابل الواثق	0.77	0.73
العامل الخامس: (F) الاتزان مقابل المرح	0.71	0.63	العامل الثالث عشر(Q1): المجدد مقابل المحافظ.	0.70	0.69
العامل السادس(G): حي الضمير مقابل النفعي	0.69	0.65	العامل الرابع عشر:(Q2) المكتفي ذاتيا مقابل المنقاد للجماعة.	0.68	0.67
العامل السابع: (H) الإقدام مقابل الخجل	0.68	0.66	العامل الخامس عشر: (Q3) الانفلات مقابل الانضباط.	0.69	0.65
العامل الثامن: (I) الخنوع مقابل قوي الإرادة	0.71	0.65	العامل السادس عشر: (Q4) التوتر مقابل الاسترخاء	0.69	0.67

رابعًا: المعالجة الإحصائية:

استخدم الباحث الحزمة الإحصائية في العلوم الاجتماعية (Spss): وتحديدًا تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

* معامل ارتباط بيرسون لإيجاد العلاقة بين الذكاء الروحي والسمات الشخصية والكفاءة المهنية لدى عينة الدراسة.

* تحليل الانحدار المتعدد لدراسة إمكانية التنبؤ بالكفاءة المهنية للأخصَّائيين النفسيين من كلٍ من الذكاء الروحي وسمات الشخصية الستة عشر لكاتل.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولا:– التحقق من الفرض الأول ومناقشته:

ينصُّ الفرض الأول على أنه "توجد علاقة ارتباطية بين الكفاءة المهنية للأخصَّائي النفسي والعوامل الشخصية الستة عشر لكاتل"، وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لتحديد العلاقة بين المتغيرات، وكانت النتائج كما بالجدول(11):

جدول (11): يوضح معامل الارتباط بين العوامل الشخصية والكفاءة المهنية للأخصَّائي النفسي.

العوامل الشخصية الستة عشر لكاتل	معامل الارتباط بالكفاءة المهنية للأخصائي النفسي	الدلالة
العامل الأول: (A) المنفتح مقابل الانطوائي	0.491	غير دال
العامل الثاني: (B)الذكاء مقابل الغباء	0376	غير دال
العامل الثالث(C)الاتزان الانفعالي مقابل سهولة الاستثارة	0.641	دال عند 0.05
العامل الرابع: (E)السيطرة مقابل الاستكانة	0.580	دال عند 0.05
العامل الخامس (F)الاتزان مقابل المرح	0.277	غير دال
العامل السادس(G)حي الضمير مقابل النفعي	0.238	غير دال
العامل السابع: (H)الإقدام مقابل الخجل	0.199	غير دال
العامل الثامن: (I)الخنوع مقابل قوي الإرادة	0.144	غير دال
العامل التاسع: (L)الثقة مقابل الشك	0.356	غير دال
العامل العاشر: (M)العملي مقابل الخيالي	0.396	غير دال
العامل الحادي عشر: (N) الداهية مقابل الساذج	0.419	غير دال
العامل الثاني عشر: (O) غير الواثق مقابل الواثق(عدم الأمان/ الاطمئنان).	0.743	دال عند 0.01
العامل الثالث عشر(Q1): المجدد مقابل المحافظ.	0.176	غير دال
العامل الرابع عشر:(Q2) المكتفي ذاتيا مقابل المنقاد للجماعة.	0.185	غير دال
العامل الخامس عشر: (Q3)الانضباط مقابل الانفلات.	0.890	دال عند 0.01
العامل السادس عشر: (Q4)التوتر مقابل الاسترخاء	0.182	غير دال

يتضح من الجدول السابق:

- وجود علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالةٍ إحصائية عند مستوى (0.01) بين كلٍ من العامل الخامس عشر(Q3) الانضباط مقابل الانفلات والعامل الثاني عشر(O) غير الواثق مقابل الواثق (عدم الآمان/ الاطمئنان) وبين الكفاءة المهنية للأخصَّائي النفسي.
- وجود علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية عند مستوى(0.05) بين كلٍ من العامل الثالث(C) الاتزان الانفعالي مقابل سهولة الاستثارة، والعامل الرابع: (E) السيطرة مقابل الاستكانة وبين الكفاءة المهنية للأخصَّائي النفسي.
- عدم وجود علاقة ارتباطية بين باقي العوامل الشخصية الستة عشر لكاتل وبين الكفاءة المهنية للأخصَّائي.

ويفسِّر الباحث تلك النتيجة في ضوء أن الأخصَّائي النفسي لكي يمتلك الكفاءة المهنية في عمله لابد من أن تتوافر لديه بعض الصفات الشخصية كالانضباط(التنظيم الذاتيQ3)، فالأشخاص الذين يحصلون على درجاتٍ مرتفعة في هذا العامل لديهم ضبط قوى على حياتهم الانفعالية وسلوكياتهم، ويفضلون ترتيب حديثهم قبل أن يخاطبوا الآخرين به، ولا يتركون الأشياء للصدفة، ولديهم قدرة على الضبط الذاتي والتحكم في القلق، ويمتلكون التوافق الشخصي، ولا يميلون إلى التغيرات السريعة والاندفاع؛ مما يمكنهم من تقديم الخدمة الإرشادية، والتخطيط لها بشكلٍ جيد، ومتريث، وبدون توتر أو انفعال، وهذا يفسر الارتباط الإيجابي بين عامل التنظيم الذاتي والكفاءة المهنية للأخصائي النفسي.

كما أنَّ الأخصَّائي النفسي الكفء يكون لديه قدر من القلق الناتج عن الشعور بالذنب نتيجة ما يمتلكه من ضميرٍ حي يؤرقه باستمرار، ويحفزه للتطلع إلى مزيدٍ من التحسن في الأداء والمستوى المهني؛ لذلك يلاحظ أن الأخصَّائي النفسي يكون قلقًا وغير متقبل للنقد، حيث يمتلك هو ذاته القدرة على دفع النفس ذاتيًا لتطوير نفسه بنفسه، فهو لا ينتظر تلك الدافعية من الآخرين، بل هو من يقوم بتأنيب نفسه نتيجة ضميره اليقظ باستمرار، من أجل تحقيق مزيدٍ من التقدم في مجال العمل؛ مما يدخله في مزاج اكتئابي في أكثر الأوقات، لأنه لا يصل إلى الرضا عن النفس بل يريد دومًا أن يحقق الأفضل؛ مما يشعره بلوم الذات والانزعاج، وهذا يفسر الارتباط الإيجابي المرتفع بين العامل الثاني عشر (O) غير الواثق مقابل الواثق(عدم الآمان/ الاطمئنان)وبين الكفاءة المهنية للأخصَّائي النفسي.

وكذلك يمتلك الأخصَّائي النفسي الاتزان الانفعالي والقدرة على السيطرة، كي يتمكن من الإمساك بزمام الموقف الإرشادي وعدم الانفعال لما يمكن أن يصدر من العملاء في أثناء المواقف الإرشادية، حيث إن الأشخاص الذين يحصلون على درجةٍ مرتفعة في عامل السيطرة يتميزون بالاستقلالية وتوكيد الذات، وهم أقوياء ومؤثرون جداً على الآخرين، وينفذون ما يفكرون فيه، ولديهم القدرة على تصريف المشاعر الغاضبة، ويفضلون إدارة الحوار والإشراف والريادة والتأثير واتخاذ القرارات للآخرين؛ لذلك هم لا يتقبلون النقد. كما أن المتزنين انفعاليًا يتسمون بقدرتهم على تحمل الغموض وقدرتهم على مواجهة الإحباطات أو العقبات اليومية للحياة، وتلك الصفات جميعها تساعد الأخصَّائي النفسي في القيام بمهمته في أثناء العملية الإرشادية بكفاءة؛ مما يعطي تفسيرًا للارتباط الإيجابي بين عاملي الاتزان الانفعالي والسيطرة والكفاءة المهنية للأخصَّائي النفسي.

وتتفق تلك النتيجة مع ما خلصت إليه دراسة (Sommers, 2015) من تحديد نموذج للعوامل أو السمات والممارسات ذات العلاقة بالكفاءة المهنية للأخصَّائي التي تساعد على تحقيقها وزيادتها لديه، كما اتفقت مع دراسة (Hullman, et al., 2010) التي هدفت إلى دراسة العلاقة بين كلٍ من خصائص الشخصية وسماتها وتنمية مهارات التواصل والفعالية الذاتية للأساتذة والمشرفين والأخصَّائيين النفسيين وبين كفاءة الأداء لديهم، وقد وجدت علاقة إيجابية بينهم وصلت تلك العلاقة إلى إمكانية التنبؤ بالكفاءة المهنية من خلال مهارات الفرد وفعاليته الذاتية وخصائصه الشخصية، وأن هذه الكفاءة تؤثر على أداء العملاء وزيادة قدرتهم على التواصل مع الآخرين ورفع قدرتهم على حل ومواجهة المشكلات التي تواجههم في الحياة اليومية، كما اتفقت مع دراسة (Edwin, 2009) التي خلصت إلى وجود علاقة بين الصفات المهنية والشخصية وفاعلية الأخصَّائي النفسي، وأن من صفات الأخصَّائي القدرة على جمع المعلومات من المسترشدين وتحليلها لمعرفة حاجاتهم ومساعدتهم في حل مشكلاتهم. وكذلك اتفقت مع دراسة (Loveland, et. al.,

2005) التي خلصت إلى أن سمات الشخصية (الانبساط والحنو والمقبولية والضمير) كانت مرتبطةً بدرجةٍ كبيرة بالأداء الاجتماعي، وسمات الشخصية (التوجه لخدمة العملاء، والتحرك للعمل، والانبساط، والحنو، والمقبولية، والاستقرار العاطفي، والضمير) ترتبط بأداء المهمة. كما تتفق مع دراسة (Thompson, et. al., 2002) حيث وجدت علاقة ذات دلالة إحصائية بين بعض سمات الشخصية (الانفتاح على الخبرة) والقدرة على التعامل مع التنوع العالمي لدى الأخصَّائيين المتدربين، أي التعامل مع العملاء المتنوعين في ثقافتهم، وكذلك اتفقت مع دراسة (Browne, 1994) و(Jagger &Neukrug, 1992) في أن للشخصية تأثيرٌ على الكفاءة المهنية للفرد؛ لأن الشخصية ذات علاقة قوية بالرضا الوظيفي الذي يسهم في زيادة الكفاءة المهنية للأخصَّائي النفسي.

ثانياً:– التحقق من الفرض الثاني ومناقشته:

وينص على أنه "توجد علاقة ارتباطية بين الكفاءة المهنية للأخصَّائي النفسي والذكاء الروحي وأبعاده".وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لتحديد العلاقة بين المتغيرات، وكانت النتائج كما بالجدول (12):

جدول (12): يوضح معامل الارتباط بين الذكاء الروحي وأبعاده والكفاءة المهنية للأخصائي النفسي

أبعاد الذكاء الروحي ودرجته الكلية	معامل الارتباط بالكفاءة المهنية للأخصائي النفسي	الدلالة
الوعي	0.975	دالة عند 0.01
النعمة	0.905	دالة عند 0.01
المعنى	0.862	دالة عند 0.01
التفوق	0.875	دالة عند 0.01
الحقيقة	0.033	غير دالة
الدرجة الكلية للذكاء الروحي	0.889	دالة عند 0.01

يتضح من الجدول السابق:

- وجود علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالةٍ إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) بين كلٍ من الوعي والنعمة والمعنى والتفوق والدرجة الكلية للذكاء الروحي وبين الكفاءة المهنية للأخصَّائي النفسي.
- عدم وجود علاقة ارتباطية بين الحقيقة بوصفها أحد أبعاد الذكاء الروحي وبين الكفاءة المهنية للأخصَّائي النفسي.

ويفسر الباحث تلك النتيجة في ضوء تعريف (Nasel, 2004) للذكاء الروحي أنه يشير إلي قدرات الفرد وإمكانياته الروحية التي تجعله أكثر ثقة وإحساسًا بمعني الحياة، وتجعله قادرًا علي مواجهة المشكلات الحياتية والوجودية والروحية وإيجاد الحلول المناسبة لها، وفي ضوء تعريف الخفاف وناصر(2012) أنه هو الذكاء الذي يمكن من مناقشة المشاكل التي تواجه الفرد وحلها وتجعله أكثر ثقةً وإحساسًا بمعني الحياة؛ لذلك فمن الطبيعي أن الأخصَّائي النفسي الذي يتمتع بذكاءٍ روحي مرتفع تزداد لديه القدرة على مواجهة المشكلات والتخطيط لحلولها، أي تزداد كفاءته المهنية في مساعدة عملائه لحل مشكلاتهم النفسية والشخصية.

كما يمكن تفسير ارتباط أبعاد الذكاء الخلقي في ضوء تعريفها الذي أورده (Gardner, 2000) من أن الوعي يعني القدرة على التوفيق بين مختلف وجهات النظر لتحقيق فعالية الفرد والشعور بالسعادة النفسية، فيكون من المنطقي أن الفرد ذو الدرجة المرتفعة ببعد الوعي تزداد كفاءته المهنية في مجال الإرشاد النفسي؛ لأنه سيعرف كيف يساعد عملاءه،

ويوفِّق بين المتناقضات والمواقف المختلفة محققًا الشعور بالسعادة النفسية لعملائه. وكذلك النعمة تعني الإحساس بالسلام الداخلي والحرية والحب من أجل الحياة، بالاعتماد علي الإلهام والجمال والاستمتاع لزيادة فعالية الفرد في الحياة وتحقيق السعادة والرفاهية النفسية، وتلك جميعها صفات تسهم وتساعد الأخصَّائي النفسي في تحقيق مهمته وهدفه من الإرشاد؛ مما يؤدي إلى الحصول على أخصَّائي نفسي ذي كفاءة مهنية مرتفعة، وكذلك المعنى وهو القدرة علي الإحساس بالمعني، وربط الأفعال والأنشطة والخبرات بقيم الفرد، وتكوين تفسيرات بطريقة تزيد من فاعلية الفرد وسعادته حني في أوقات الشدائد والمحن، وهذا كله يدعم من دور الأخصَّائي النفسي ويجعله يقوم بمهنته على الوجه الأمثل، وكذلك التفوق حيث يعني القدرة علي السمو والتفوق علي الذاتية إلي الاندماج والتآلف بطرق تزيد من فعالية الفرد بالمجتمع وفي تعامله مع الآخرين وسعادته النفسية؛ مما يجعل الأخصَّائي النفسي مندمجًا مع أفراد المجتمع وقدوةً لعملائه وقادرًا على توجيهم لتحقيق التوافق والسعادة؛ مما يزيد من كفاءته المهنية في مجال الإرشاد النفسي، ولكن الحقيقة وهي تعني العيش والمحبة والسلام الحقيقي بطرقٍ مثل: الإيثار، والرزانة، والتكامل الداخلي، وتفتح العقل وحضور الذهن، والثقة من أجل تحقيق فعالية الفرد في الحياة وسعادته النفسية، فإن تأثير وجودها في شخصية الأخصَّائي النفسي أو عدم وجودها لا يؤثر على كفاءته المهنية، فهو قادر على القيام بمتطلبات مهنته حتى ولو لم يمتلك المحبة والإيثار والرزانة وتلك الصفات المتضمنة ببعد الحقيقة، وهذا قد يفسر عدم ارتباط ذلك البعد بالكفاءة المهنية للأخصَّائي النفسي.

وتتفق تلك النتيجة مع دراسة (Hyde, 2004) التي أشارت إلى ارتباط الذكاء الروحي بالقدرة على مواجهة وحل المشكلات والمواقف العصيبة، حيث كشفت عن وجود بعض المواقع العصبية في الدماغ البشري تكون نشطةً عند الأفراد الذين تلقوا تجربة روحية وعمد لديهم تنمية الجانب الروحاني، تلك المواقع العصبية تساعد الفرد في مواجهة مشكلاته وحلها. كما تتفق النتيجة الحالية مع ما أشار إليه (Ke-Ping, 2006) من وجود علاقة بين الذكاء الروحي والكفاءة المهنية والقدرة علي مواجهة الضغوط، واقترحت الدراسة ضرورة وجود برامج ميسِّرة لتنمية الذكاء الروحي لأنه يزيد من الوعي بالمشاعر وزيادة القدرة علي العطاء وزيادة الكفاءة في العمل، وبخاصةٍ بالمهن الخدمية (كمهنة الإرشاد النفسي والتمريض)، كما تتفق مع دراسة (Sahebalzamani, et. al., 2013) التي أشارت إلى ارتباط كبير بين الذكاء الروحي ودرجة الوعي لدي الشخص وقدرته علي التفكير، واستنتجت أن الذكاء الروحي يؤدي إلي تحقيق الصحة النفسية، مما يسهم في رفع كفاءة الفرد المهنية. وكذلك تتفق مع دراسة (Akbarizadeh et al., 2013) التي أوضحت العلاقة بين الذكاء الروحي والكفاءة والسعادة النفسية. كما اتفقت مع دراسة (Akbarizadeh et al., 2013) التي أوضحت العلاقة بين الذكاء الروحي وكلٍ من الكفاءة المهنية والصلابة النفسية والصحة العامة، واستنتجت أن تحسين الذكاء الروحي والصلابة يؤدي إلى زيادة الكفاءة المهنية للأعمال الخدمية. كما تتفق مع دراسة (Reiner&Dobmeier, 2014) التي أوضحت العلاقة بين القيم الروحية والخلقية والدينية في الإرشاد والكفاءة في ممارسة الخدمات الإرشادية، وقد خلصت الدراسة إلى الدور الفعال للقيم الروحية بشكلٍ خاص في ممارسة الإرشاد بكفاءة، وبينت أهمية الموضوعات والمعلومات والمهارات الروحية ودورها الإيجابي في رفع القدرة لممارسة تخصص الإرشاد النفسي؛ لذا أشارت إلى ضرورة تدريس الجانب الروحي في تعليم وإعداد الأخصَّائيين النفسيين.

ثالثًا:– التحقق من الفرض الثالث ومناقشته:

وينص على أنه " يمكن التنبؤ بالكفاءة المهنية للأخصَّائي النفسي من الذكاء الروحي والعوامل الشخصية الستة عشر لكاتل"، وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد Multiple Regression، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (13)

جدول (13): لتحليل الانحدار المتعدد للتنبؤ بالكفاءة المهنية للأخصائي النفسي من الذكاء الروحي وبعض العوامل الشخصية لدى كاتل

المتغيرات المستقلة	المتغير التابع	الثابت	ف	R	R^2	بيتا	ت ودلالتها
الذكاء الروحي	الكفاءة المهنية للأخصائي النفسي	108.43	24.79	0.861	0.826	0.32	4.98**
العامل الثالث :(C)الاتزان الانفعالي مقابل سهولة الاستثارة						0.97	2.67*
العامل الرابع: (E)السيطرة مقابل الاستكانة						0.08	1.43
العامل الثاني عشر:(O) الواثق مقابل غير الواثق						0.46	2.22*
العامل الخامس عشر: (Q3)الانضباط مقابل الانفلات.						0.96	3.91**

** دالة عند (0.01) * دالة عند (0.05)

يتضح من الجدول السابق ما يلي: توجد دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) لمعاملات انحدار الذكاء الروحي والعامل الخامس عشر (Q3) الانضباط مقابل الانفلات، في حين توجد دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) لمعامل انحدار العامل الثالث (C) الاتزان الانفعالي مقابل سهولة الاستثارة، والعامل الثاني عشر (O) غير الواثق مقابل الواثق، ولم توجد دلالة إحصائية لمعامل انحدار العامل الرابع (E) السيطرة مقابل الاستكانة وانحصرت قيمة بيتا بين (0.32 – 0.97)، وكانت(R^2 = 0.826) ويعني ذلك أن متغير الذكاء الروحي وعامل الاتزان الانفعالي والثقة والانضباط يفسران (82.6%) من التباين في الكفاءة المهنية للأخصَّائي النفسي، ويمكن كتابة معادلة التنبؤ على النحو التالي:

الكفاءة المهنية للأخصائي النفسي = 108.43+ 0.32× الذكاء الروحي + 0.97× العامل الثالث(C) الاتزان الانفعالي مقابل سهولة الاستثارة + 0.46 × العامل الثاني عشر (O) غير الواثق مقابل الواثق + 0.96 × العامل الخامس عشر(Q3) الانضباط مقابل الانفلات.

ويفسر الباحث تلك النتيجة في ضوء أن تمتع الأخصَّائي النفسي بالذكاء الروحي يرفع من قدرته على الوعي والإحساس بالسلام الداخلي والحرية والحب، ويشير إلي قدرات الفرد وإمكانياته الروحية التي تجعله أكثر ثقةً وإحساسًا بمعني الحياة، وتجعله قادرًا علي مواجهة المشكلات الحياتية والوجودية والروحية وإيجاد الحلول المناسبة لها؛ مما يزيد من كفاءته المهنية بشكلٍ يمكن معه التنبؤ بدرجة تلك الكفاءة المهنية بناءً على درجة امتلاك الذكاء الروحي، كما أن اتسام الأخصَّائي النفسي ببعض العوامل الشخصية كالاتزان الانفعالي والانضباط يمكن أيضًا من توقع درجة الكفاءة المهنية للأخصَّائي النفسي؛ لأن تلك العوامل الشخصية تمهد الطريق أمام الأخصَّائي النفسي وتساعده في القيام بدوره المهني كما يجب أن يكون، فالأخصَّائي المتزن انفعاليًا والمنضبط قادر على التعامل مع المشكلات المختلفة، وتقديم الخدمة النفسية بشكلٍ صحيح

وملائم، كما أن الأخصَّائي غير الواثق لديه دائمًا شعور بالرغبة في تطوير ذاته؛ لأنه لا يثق بأن إمكاناته كاملة؛ مما يدفعه إلى تطوير ذاته وقدراته لتحقيق الشعور بالأمن الذي يشعر دومًا بأنه مفتقده؛ مما يشكل دافعًا مستمرًا لتطوير ذاته وإمكاناته ومهاراته الإرشادية، من أجل الوصول إلى الشعور بالأمان، في حين كان عامل السيطرة مرتبطًا ولكنه غير منبئ بالكفاءة المهنية للأخصَّائي النفسي، لأن كفاءة الأخصَّائي قد لا تتطلب في جميع الأوقات الشخص الذي يميل إلى السيطرة ويؤكد وجوده، ويتنافس بشكلٍ ينطوي على العند، بالرغم من أنها تعد صفات مستحبة في الأخصَّائي النفسي وتساعده في إتمام دوره في الإرشاد، ولكن الأخصَّائي النفسي قد يكون ذا كفاءةٍ مهنية دون أن يكون مسيطرًا وعنيدًا ومؤكدًا لذاته بشكلٍ كبير، وهذا قد يفسر ارتباط عامل السيطرة بالكفاءة المهنية للأخصَّائي النفسي، ولكن ذلك الارتباط لم يرتقي للوصول إلى درجة إمكانية التنبؤ بالكفاءة المهنية للأخصَّائي النفسي من خلال عامل السيطرة مقابل الاستكانة، حيث قد يضطر الأخصَّائي النفسي أحيانًا إلى إظهار قليلًا من مظاهر الاستكانة لعملائه من أجل منحهم الشعور أنهم يتعاملون مع أخصَّائي وديع معتدل لطيف ومتفهم لما يشعر به الآخر، ثم ينتقل إلى جانب السيطرة للتحكم في الموقف الإرشادي وتوجيهه كما يرى فيه مصلحة العميل، ونتيجة لهذا التنوع بين السيطرة والاستكانة جاء هذا العامل مرتبطًا وغير منبئ.

وتتفق تلك النتيجة مع دراسة (Dobmeier, 2011) التي أوضحت أثر الذكاء الروحي في تنمية القدرة على مواجهة المشكلات الحياتية، وهو أحد أهم مسئوليات الأخصَّائيين النفسيين لمعالجة المخاوف والمشكلات وبخاصةٍ الخلقية منها؛ لذا يعد مؤشرًا لكفاءة الأخصَّائي النفسي. كما يتفق مع دراسة (Hagedorn & Gutierrez, 2009) التي أشارت إلى ضرورة تنمية الذكاء الروحي في الدورات التدريبية للأخصَّائيين النفسيين، وتقديم تمارين روحية مفيدة وأنشطة ومهام دينية وروحانية في هذا الصدد لتحقيق قدرٍ أعلى من الكفاءة المهنية للأخصَّائي النفسي.

كما تتفق مع دراسة (Ke-Ping, 2006) التي أوضحت أن نسبة (61.4%) من نجاح الممرضات بعملهن وكفاءتهن المهنية يرجع إلي امتلاكهن للذكاء الروحي، وتتفق مع دراسة (Hullman et al., 2010) التي أوضحت العلاقة بين الكفاءة والشخصية والفعالية الذاتية، وأن تلك العلاقة وصلت إلى إمكانية التنبؤ بالكفاءة المهنية من مهارات الفرد وفعاليته الذاتية وخصائصه الشخصية، كما اتفقت مع دراسة (Loveland et al., 2005) التي أثبتت العلاقة بين سمات الشخصية والأداء المهني للأخصَّائيين، وأشارت نتائج الانحدار التدريجي إلى أن سمات المقبولية والانبساط كانت أفضل في التنبؤ بالأداء المهني للأخصَّائي. واتفقت مع دراسة (Thompson et al., 2002) العلاقة بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والتوجه العالمي المتنوع في التعامل مع العملاء المتنوعين في ثقافتهم (خاصة بالمجتمعات متعددة الثقافات) لدى الأخصَّائيين المتدربين، وقد وجدت علاقة ذات دلالة إحصائية بين بعض سمات الشخصية (الانفتاح على الخبرة) والقدرة على التعامل مع التنوع العالمي لدى الأخصَّائيين المتدربين، واقترح تحليل الانحدار وجود علاقة بين الانفتاح على الخبرة والانفتاح على الجماليات.

التوصيات:

ويرى الباحث استنادًا إلى النتائج التي تم الحصول عليها أن التوصيات التربوية تكون على نحو النسق الآتي:

1- إعداد برامج تدريبية للأخصَّائيين النفسيين قائمة على تنمية الذكاء الروحي من أجل زيادة الكفاءة المهنية للأخصَّائيين النفسيين.

2- اختيار الأفراد الذين يتمتعون بسمات شخصية خاصة تؤهلهم للالتحاق بالإرشاد النفسي والتفوق في هذا التخصص(كالاتزان الانفعالي والسيطرة والانضباط).

3- اختيار الأفراد الذين يتمتعون بروحانيات عالية لمهنة الأخصائي النفسي؛ لأنهم يكونون أكثر كفاءة مهنية في مجال المهن الخدمية القائمة على مساعدة الآخرين ومنها مهنة الإرشاد النفسي.

4- إعداد برامج تدريبية لتنمية بعض جوانب الشخصية لدى المرشدين النفسيين بالمستشفيات لزيادة تأهيلهم لأداء أعمالهم.

5- تنمية جوانب مثل الاتزان الانفعالي والقدرة على السيطرة لدى الأخصَّائيين النفسيين لأنها تؤثر على الكفاءة المهنية للأخصَّائيين النفسيين.

6- الاستعانة بالأخصَّائيين النفسيين المتخصصين فقط في العمل الإرشادي لضمان الحصول على خدمة إرشادية ذات كفاءة مهنية.

البحوث المقترحة:

وفيما يتعلق بالبحوث و الدراسات المقترحة، فسوف تكون على سياق النحو التالي:

1- تحديد الفروق بالكفاءة المهنية للأخصَّائي النفسي التي ترجع إلى متغيرات مثل المستوى الثقافي والاقتصادي والاجتماعي وسنوات الخبرة والمستوى التعليمي.

2- تصميم نموذج سببي للعوامل التي تسهم في الكفاءة المهنية للأخصَّائي النفسي.

3- دراسة فاعلية برنامج إرشادي قائم على تطوير الذكاء الروحي لتنمية الكفاءة المهنية للأخصَّائي النفسي.

المراجع:

أولاً:المراجع العربية:

الأمين، محمد السيد; إسماعيل، هويدا عبد الحميد;والحاروني، إيمان حسن(2010). الذكاء الانفعالي وعلاقته بمحددات الكفاءة المهنية في ضوء معايير الجودة لمعلمي التربية الرياضية.**المؤتمر العلمي الدولي الثالث عشر(التربية البدنية والرياضة – تحديات الألفية الثالثة**)، حلوان- مصر، 5 (1)، 243-290.

أبو حسونة، نشأت محمود (2013). دلالات صدق وثبات مقياس كوش لتقييم الدوافع المهنية التي تؤثر في فاعلية المرشدين المتدربين في الأردن. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، 14(1)، 539- 560.

أحمد، بشرى إسماعيل(2013). مقياس الذكاء الروحي المتكامل. القاهرة، مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.

أحمد، مدثر سليم (2005). الذكاء الروحي لدي طلاب الجامعة وعلاقته بتوافقهم النفسي الاجتماعي وتوافقهم المهني (دراسة تطبيقية). المؤتمر السنوي الحادي عشر، مركز الإرشاد النفسي، ص 74-98.

أرنوط، بشرى إسماعيل أحمد (2008)(أ). الذكاء الروحي وعلاقته بجودة الحياة. مجلة رابطة التربية الحديثة. 1(2)، ص 313-389.

أرنوط، بشرى إسماعيل أحمد(2008)(ب). الذكاء الروحي وعلاقته بسمات الشخصية لدى عينات عمرية مختلفة. مجلة كلية التربية(جامعة بنها). 17(72)، 124- 190.

جرجس، ماريو رحال(1995). المعنى الوجودي وعلاقته ببعض المتغيرات الشخصية "دراسة ميدانية على عينة من الشباب الجامعي" . رسالة ماجستير بكلية البنات جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.

الجمعية الأمريكية للإرشاد النفسي" الكفاءات الروحانية" (2009). محددات الكفاءة المهنية للتعامل مع القضايا الدينية والروحانية في الإرشاد النفسي، متاح على :-http://nafsania.blogspot.com/2011/04/blog post_9205.html

الجندي، السيد محمد عبد الرحمن (1997). مستوى الكفاءة المهنية لحركة الإرشاد النفسي مقابل الانحرافات النفسية والاجتماعية بالمدارس الثانوية (دراسة نفسية استطلاعية). مجلة علم النفس- مصر، 11(40-41)، 98-109.

الحكمي، إبراهيم الحسن(2004). الكفاءات المهنية المتطلبة للأستاذ الجامعي من وجهة نظر طلابه وعلاقتها ببعض المتغيرات، مجلة رسالة الخليج العربي، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض- المملكة العربية السعودية،90(24)، 13-56.

الخطيب،جمال؛ والصمادي، جميل؛ والروسان، فاروق؛ و الحديدي، منى ويحيى، خولة ؛ والناطور، ميادة؛ والزريقات،إبراهيم ؛والعمايرة،موسى؛و السرور، ناديا (2007). مقدمة في تعليم الطلبة ذوى الاحتياجات الخاصة . الأردن، عمان :دار الفكر.

الخفاف، إيمان عباس علي; وناصر، أشواق صبر(2012). الذكاء الروحي لدى طلبة الجامعة. مجلة كلية التربية الأساسية، الجامعة المستنصرية، 18(75)، 377-455.

الربيع، فيصل خليل(2013). الذكاء الروحي وعلاقته بالجنس ومستوى التحصيل لدى طلبة كلية التربية في جامعة اليرموك بالأردن. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 9(4)، 353-364.

السيد، يسري مصطفى(2011). وعي معلمي التعليم الخاص بمملكة البحرين بمتحدثات تكنولوجيا التعليم وعلاقته باتجاهاتهم نحو توظيفها في التدريس. مجلة الطفولة والتربية، كلية رياض الأطفال، جامعة الإسكندرية، 3(8)، 17-54.

الشرفا، عبير فتحي(2011). الذات المهنية للمرشدين النفسيين في العمل الإرشادي التربوي بقطاع غزة. رسالة ماجستير، غير منشورة بكلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.

شنير، نجلاء (2011). خصائص شخصية المرشد النفسي التربوي ودورها في بناء علاقات ناجحة مع المحيطين به في ضوء المهام التي يقوم بها في المدرسة" دراسة وصفية تحليلية على عينة من المرشدين النفسيين في مدارس محافظة دمشق". رسالة ماجستير غير منشورة بقسم الإرشاد النفسي، كلية التربية، جامعة دمشق، دمشق، سوريا.

شومان، زياد محمود محمد(2008). دراسة تقيميه لأداء المرشد النفسي في ضوء بعض المتغيرات. رسالة ماجستير غير منشورة بكلية التربية، الجامعة الإسلامية- غزة.

الشهراني، علي عبد الله سعد(2010). الكفاءة المهنية وعلاقتها بالرضا عن العمل ومستوى الطموح المهني لدى المرشدين الطلابيين المتخصصين وغير المتخصصين بإدارة التربية والتعليم للبنين بأبها. رسالة ماجستير غير منشورة بكلية التربية، جامعة الملك خالد، أبها، المملكة العربية السعودية.

الضبع، فتحي عبد الرحمن (2012). الذكاء الروحي وعلاقته بالسعادة النفسية لدى عينة من المراهقين والراشدين. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس. 29(1)، 135-176.

الفتلاوي، سهيلة(2004). كفايات التدريس(المفهوم والتدريب والأداء). الأردن، عمان: دار الشروق.

قاسم، نادر فتحي و الهران، عبير صالح (2015). الخصائص السيكومترية لمقياس الكفاءة المهنية. مجلة كلية التربية جامعة عين شمس، 39(1)، 683- 712.

كامل، محمد على(2003). علم النفس المدرسي. مصر، القاهرة: مكتبة ابن سينا للنشر والتوزيع.

المصري، إبراهيم سليمان موسى (2009). المرشد النفسي بين المهارة والتطبيق. مجلة دراسات نفسية وتربوية، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، 2، 46- 67.

مغربي، عمر عبد الله مصطفى(2008). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالكفاءة المهنية لدى عينة من معلمي المرحلة الثانوية في مدينة مكة المكرمة. رسالة ماجستير غير منشورة بكلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية،

اليوسفي، علي عباس علي(2012). الكفاءة المهنية المفضلة للأستاذ الجامعي من وجهة نظر طالباته. مجلة مركز دراسات الكوفة بالعراق،7(26)، 304- 347.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Abu Hassouneh, N., M. (2013). Reliability and validity indicators of Kuch scale for assessing career motivations influencing the effectiveness of Jordanian counselors during training. (In Arabic). *Journal of Educational & Psychological Sciences, 14*(1), 539-560.

Ahmed, B. E.(2013). *The Standard of Integrated Spiritual Intelligence.* (In Arabic). Cairo, Egypt: The Anglo Egyptian Booksshop.

Ahmed, M. S. (2005). The spiritual intelligence of the university students and its relation to their psychosocial consensus and their professional compatibility (Applied Study). (In Arabic). *11th Annual Conference, Psychological Counseling Center, 74-98.*

Akbarizadeh, F. ; Jahanpour, F. &Hajivandi, A. (2013). The relationship of general health, hardiness, and spiritual intelligence relationship in Iranian nurses. *Iranian Journal of Psychiatry, 8* (4), 165-167.

Alameen, M., Esmaiel, H. A., Elharoni, E. H. (2010). Emotional intelligence and its relationship to the determinants of professional competence in the light of quality standards for physical education teachers. (In Arabic). The 13th International

Scientific Conference (Physical Education and Sport - Third Millennium Challenges), Helwan, Egypt, 5 (1), 2-43-290

Al- dabee, F., A. (2012). Spiritual intelligence and its correlates with psychological well-being among sample from adolescences and adults. (In Arabic). *Journal of Arab studies in education and Psychology,29(1),135-176.*

Al-Fatlawi, S. (2004). *Teaching competencies (concept, training and performance).* (In Arabic). Dar Al-Shorok, Amman, Jordan.

Aaljundi, M. A. (1997).The level of professional competence for the movement of psychological counseling versus psychological and social deviations in High schools (psychological study exploratory). (In Arabic). *Journal of Psychology, 11*(40-41) 98-109.

Alkafaf, E. A. & Naser, A. S. (2012). The spiritual intelligence of university students. (In Arabic). Journal of the Faculty of Basic Education, Mustansiriya University, 18 (75), 377-455.

Alrabee, F. K. (2013). Spiritual intelligence and its relation to gender and level of achievement among students of the Faculty of Education in Yarmouk University, Jordan. (In Arabic). *Jordan Journal of Educational Sciences, 9* (4), 353-364.

Alsayed, Y. M. (2011). Awareness of the special education teachers in the Kingdom of Bahrain of the developments in education technology and the relation to their attitudes towards teaching. (In Arabic). *Journal of Childhood and Education, 3* (8), 17-54.

Al-Shahrani, A. A. (2010). *Professional competency and its relation to job satisfaction and the level of professional ambition of the specialized and non-specialized student counselors in the Department of Education for Boys in Abha.* (In Arabic). Unpublished Master Thesis, Faculty of Education, King Khalid University, Abha, Saudi Arabia.

Alsharfa, A. F.(2011). *Self-vocational for psychology instructors in the instruction working in Gaza strip.* (In Arabic). Unpublished Master Thesis, Faculty of Education, Islamic University of Gaza, Palestine.

Al- Yousifi, A. A.(2012). The favorite professional competence for the university professor from the perspective view of his students. (In Arabic). *Kufa Studies Center Journal, 7* (26), 304-347.

Arnout, B. E. (2008). The spiritual intelligence and its relation to the quality of life. *Journal of Modern Education Association, 1 (2), 313-389.*

Arnout, B. E. (2008). The spiritual intelligence and its relation to personality traits in different age samples. (In Arabic). *Journal of Faculty of Education -Benha University*,17 (72), 124-190.

Browne, B. (1994). Making faces: Posed facial expression, self-competence, and personality. *Journal of Genetic Psychology, 155* (1), 5-9.

Cattell, R & Catell, H (1995). Personality structure and the new fifth edition of the 16PF. *Educational and Psychological Measurement, 55*(6) , 926-937.

Cattell, R. B. (2009). Personality structure and measurement II: The determination and utility of trait modality. *British Journal of Psychology, 100* (1a), 233- 248.

Dobmeier, R. (2011). School counselors support student spirituality through developmental assets, character education, and ASCA competency indicators. *Professional School Counseling, 14* (5), 317-327.

Edwin, J. (2009). The relationship of selected characteristics to effectiveness of public high school Counselor **.** *Dissertation Abstract International, 32*(9), p 38-45.

El-Masri, I. S. (2009). The psychological guide between skill and application. (In Arabic). Journal of psychological and educational studies,2, 46-67.

Emmons, R. (2000). Is spirituality an intelligence? motivation, cognition and the psychology of ultimate concern. *International Journal For The Psychology of Religion, 10*(1), 3-26.

Gardner, H. (2000). A case against spiritual intelligence. *International Journal for the Psychology of Religion, 10* (1),. 27-34.

Gaseem, N. F. & Al-Haron, A. S.(2015). The Psychometric Characteristics of the Professional Competence Scale. (In Arabic). *Journal of the Faculty of Education Ain Shams University, 39* (1), 683-712.

Gerges, M. R.(1995). *The existential meaning and its relation to some personal variables "Field study on a sample of university youth"*. (In Arabic). Unpublished Master Thesis, Faculty of Girls Ain Shams University, Egypt.

Hagedorn, W. & Gutierrez, D.(2009). Integration versus segregation: Applications of the spiritual competencies in counselor education programs. *Counseling & Values, 54* (1), 32-47.

Hullman, G.; Planisek, A.; McNally, J. & Rubin, R. (2010). Competence, personality, and self-efficacy: Relationships in an undergraduate interpersonal course. *Atlantic Journal of Communication, 18* (1), 36-49.

Hyde, B.(2004). The plausibility of spiritual intelligence: spiritual experience, problem solving and neural sites. *International Journal Children's Spirituality, 9* (1), 1-52.

Jagger,L. &Neukrug, E.(1992). Congruence between personality traits and chosen occupation as a

predictor of job satisfaction**.** *Rehabilitation Counseling Bulletin, 36* (1), 53-61.

Kimbel, T. & Schellenberg, R. (2013). Meeting the holistic needs of students: A proposal for spiritual

and religious competencies for school counselors. *Professional School Counseling, 17* (1), 76-85.

Ke-ping, Y.(2006). The Spiritual Intelligence of Nurses in Taiwan. *Journal of Nursing Research, 14*

(1), 24-35.

Ke-ping, Y. & Xin-Juan, W. (2009). Spiritual intelligence of nurses in two Chinese social systems: A cross-sectional comparison study. *Journal of Nursing Research, 17* (3), 189-198.

Lomas, p. (1999). *Doing good? Psychotherapy out of its depth.* Oxford: Oxford University Press.

Loveland, J.; Gibson, L.; Lounsbury, J. &Huffstetler, B.(2005). Broad and narrow personality traits in

relation to the job performance of camp counselors. *Child & Youth Care Forum, 34* (3), 241-255.

Magrabi, O. A. (2008). *Emotional intelligence and its relation with vocational efficiency in a sample of secondary school teachers in the holly city of Makkah.* (In Arabic). Unpublished Master Thesis, Faculty of Education, Umm Al-Qura University, Makkah, Saudi Arabia.

Meier, S. & Davis, S. (2005). *The elements of counseling.*(5th ed). Belmont, CA: Brooks/Cole.

Nasel, D.(2004). Spiritual orientation in relation to spiritual intelligence: A new consideration of traditional Christianity and New age/individualistic spirituality. *Unpublished Doctoral Dissertation, University of South Australia: Australia.*

Nita, M. (2014). From Emotional to spiritual intelligence in public administration. *Juridical Current,* 17 (1), 165-181.

Reiner, S. & Dobmeier, R.(2014). Counselor preparation and the association for spiritual, ethical, and religious values in counseling competencies: An exploratory study. *Counseling & Values, 59* (2), 192-207.

Ronel, N. (2008). The Experience of Spiritual Intelligence. *Journal of Transpersonal Psychology. 40,* (1), 100-119.

Sahebalzamani, M.; Farahani, H.;Abasi, R.&Talebi, M. (2013). The relationship between spiritual intelligence with psychological well-being and purpose in life of nurses. *Iranian Journal of Nursing & Midwifery Research, 18* (1), 38-41.

Sauerheber, J.; Holeman, V.; Dean, J. & Haynes, J. (2014). Perceptions of counselor educators about spiritual competencies. *Journal of Psychology & Christianity, 33* (1), 70-83.

Shoman, Z. M. (2008). *Evolutional Studies of the counseling Psychologist in view of some changeable.* (In Arabic). Unpublished Master Thesis, Faculty of Education in Islamic University of Gaza, Palestine.

Sommers, F.(2015). Evidence-based relationship practice: Enhancing counselor competence. *Journal of Mental Health Counseling, 37* (2), 95-108.

Swan, K.; Schottelkorb, A. & Lancaster, S.(2015). Relationship conditions and multicultural competence for counselors of children and adolescents. *Journal of Counseling & Development, 93* (4,) 481-490.

Swank, J.; Lambie, G. &Witta, E.(2012). An Exploratory investigation of the counseling competencies Scale: A measure of counseling skills, dispositions, and behaviors. *Counselor Education & Supervision, 51* (3), 189-206.

Thompson, R; Brossart, D.; Carlozzi, A. &Miville, M.(2002). Five-factor model (Big five) personality traits and universal-diverse orientation in counselor trainees. *Journal of Psychology, 136* (5), 561-572.

Wolman, R. (2001). *Thinking with your soul: Spiritual intelligence and way it Matters***.** Rundom

تقيـيم ممارسات التقويم القائم على المعايير لدى أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر طلاب برامج ماجستير ودكتوراه المناهج وطرق تدريس العلوم بكليات التربية

د. عبد الله بن علي آل كاسي

أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم المشارك

كلية التربية – جامعة الملك خالد

تقييم ممارسات التقويم القائم على المعايير لدى أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر طلاب برامج ماجستير ودكتوراه المناهج وطرق تدريس العلوم بكليات التربية

المُلخص:

هدف البحث الحالي إلى تقييم ممارسات التقويم القائم على المعايير لدى أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر طلاب برامج ماجستير ودكتوراه المناهج وطرق تدريس العلوم بكليات التربية. ولتحقيق هذا الهدف استخدم المنهج الوصفي التحليلي. وتم إعداد استبانة إلكترونية في صورة سُلَّم تقدير خماسي لتقييم ممارسات التقويم القائم على المعايير لدى أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر طلابهم. وتمثَّلت عينة البحث في (114) طالبًا وطالبة من الملتحقين ببرامج الماجستير والدكتوراه تخصص المناهج وطرق تدريس العلوم للعام الجامعي (1440/1439هـ). وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى ممارسات التقويم القائم على المعايير لدى أعضاء هيئة التدريس أقل بشكلٍ دالٍ إحصائيًا عن المستوى المقبول علميًا للأداء (80%)، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05) بين آراء الطلاب والطالبات في برامج ماجستير ودكتوراه المناهج وطرق تدريس العلوم في ممارسات التقويم القائم على المعايير لدى أعضاء هيئة التدريس وفقًا لمتغيري الجامعة والبرنامج. في حين وجدت فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05) بين آراء الطلاب والطالبات في برامج ماجستير ودكتوراه المناهج وطرق تدريس العلوم في ممارسات التقويم القائم على المعايير لدى أعضاء هيئة التدريس وفقًا لمتغير الجنس لصالح الذكور. وانتهى البحث بتقديم مجموعة من التوصيات والمقترحات وثيقة الصلة بالنتائج.

الكلمات المفتاحية: التقييم – التقويم – المعايير – التقويم القائم على المعايير.

Evaluating the Standard - Based Assessment Practices among Faculty Members from the Perspectives of Master and Doctorate Students of Curriculum and Science Education at the Colleges of Education

Abstract:

This study aimed at evaluating the standards-based assessment practices of faculty members from the point of view of MSc. and PhD students enrolled in the curricula and science education program in colleges of education. To achieve this objective, the descriptive analytical approach was used. An electronic questionnaire was prepared in the form of a five-point scale to assess the standards-based assessment practices of faculty members from the perspective of their students. The sample of the study was (114) male and female students enrolled in master and doctorate programs, majoring in curricula and science education for the academic year 1439/1440 AH. The results of the study showed that the level of standards-based assessment practices among faculty members was significantly lower than the educationally acceptable level of performance (80%). There were no statistically significant differences at the level of (0.05) between the views of Master and doctoral students of curricula and science education in standards-based assessment practices among faculty members according to the variables of the university and the program; while there were statistically significant differences at the level of (0.05) between the views of the students of the master and doctoral programs of curricula and science education in the practices of standards-based assessment of faculty members according to the gender variable favoring the males. Accordingly, the study presented some recommendations suggestions for further research.

Keywords: Evaluation – Assessment- Standards - Standard-based assessment

المقدمة:

تعد عملية التقويم المدخل الأساسي للإصلاح بالتعليم الجامعي، ويعد تقويم ممارسات أعضاء هيئة التدريس للتقويم القائم على المعايير من المتطلبات الأساسية في القرن الحادي والعشرين؛ فلم تعد المعايير في العصر الحالي نوعًا من الرفاهية ولكنها أصبحت ضرورة لضمان جودة الغذاء الذي يتناوله الإنسان، وجودة الماء الذي يشربه، وجودة الهواء الذي يتنفسه، وجودة الطرق التي يسير عليها، وجودة وسائل المواصلات التي يركبها. إن الحفاظ على حياة الإنسان في الوقت الحالي أصبح مرتبطًا بجودة المعايير التي يتم الالتزام بها في مختلف مجالات الحياة سواءً في مجال الزراعة أم الصناعة أم التجارة. وإذا كانت المعايير ضرورية في هذه المجالات فإن الحاجة إليها أكثر ضرورةً في مجال التعليم؛ فهي الوسيلة والآلية التي يمكن في ضوئها ضمان تطوير شخصية الأجيال القادمة وتنميتها في الجوانب العقلية والمهارية والوجدانية والسلوكية كافةً من خلال ما يعرف بالتعليم القائم على المعايير (Standards Based Education) وما يتضمنه من عمليات: التخطيط القائم على المعايير، والتدريس القائم على المعايير، والتقويم القائم على المعايير (Standards Based Assessment).

ويستند التقويم القائم على المعايير إلى فلسفة التعليم القائم على النتائج أو التعليم القائم على الأداء. ويعد التقويم الجزء الرئيس في حركة إصلاح المعايير؛ فالجزء الأول في هذه الحركة يتعلق بوضع معايير جديدة تناسب الأداء المتوقَّع لكل طالب، بعد ذلك يجب أن يتماشى يتسق المنهج الدراسي أو يتسق مع المعايير الجديدة، وأخيرًا، يتم تقويم الطلاب لمعرفة مدى تمكنهم من هذه المعايير. وللتقويم القائم على المعايير عديدٌ من المزايا؛ حيث يتم من خلاله مقارنة الطلاب بمعيار يمكن لكل طالب أن يصل إليه (يحققه)، بخلاف التقدير المصطنع وفقًا لمنحنى الجرس الذي يفترض أن بعض الطلاب يجب أن يكونوا مُخفِقِين، والقليل منهم متميزين. ويعتمد هذا النوع من التقويم على البشر وليس على الكمبيوتر، فالبشر هم الأقدر على تقويم إجابة الطالب وتفسيرها بشكلٍ كامل بدلاً من فرض الإجابة الصحيحة أو الإجابة الخطأ بشكلٍ صارم لا يقبل التفسير. وفي التقويم القائم على المعايير يتم استخدام الأسئلة والاختبارات ذات الإجابات الحرة (المفتوحة) لقياس مهارات التفكير العليا التي تعد ضرورية في معظم معايير التعليم الجديدة. والاختبار القائم على المعايير هو فقط الذي يتماشى مع حركة إصلاح التعليم القائم على المعايير الذي يفترض أن الطلاب كافةً يمكنهم النجاح، وليس القلة منهم فقط هم من يمكنهم ذلك. ووفقًا لفلسفة التقويم القائم على المعايير فإن اجتياز الطلاب لاختبار السنة النهائية في التعليم العام والحصول على شهادة الإتقان الأولية يضمن أن الطلاب كافةً سوف يتخرجون وهم يتمتعون بالمهارات التي يحتاجونها للنجاح في عالم اقتصاد القرن الحادي والعشرين، ووفقًا لهذه الفلسفة أيضًا لن يسمح لأي طالب بالانتقال من صفٍ إلى صف دون أن يحصل على ما حصل عليه زملاؤه في الصف نفسه من معرفة وتجارب في ضوء المعايير المحددة. وعندما يجتاز الطلاب جميعًا المعايير كافةً، – وهو الهدف المحوري وراء إصلاح التعليم القائم على المعايير– فإن الطلاب كافةً من مختلف الخلفيات والبيئات سوف يحققون الدرجة ذاتها أو المستوى نفسه في الاختبار؛ وبذلك تختفي فجوة التحصيل المنتشرة في أساليب التقويم التقليدية (عمر، 2017؛ k12academics, n.d, online).

وفي هذا الصدد أوضح شارما (Sharma, 2015) أن التقويم القائم على المعايير يتم خلاله مقارنة أداء الطلاب في ضوء مجموعة من الأهداف الأدائية أو المعايير التي سبق تحديدها. ويهدف إلى مساعدة كل طالب على إنجاز المعايير، بدلاً من تصنيف الطلاب وفقًا للمنحنى الاعتدالي الذي يتم خلاله مقارنة أداء الطلاب ببعضهم البعض. وبهذا، فإن (100%) من الطلاب يمكنهم إنجاز هذه المعايير، ولكن وفقًا لسرعتهم الخاصة.

يتضح من ذلك أن فلسفة التقويم القائم على المعايير ترتكز على أن جميع المتعلمين قادرون على التمكن من امتلاك الحد الأدنى من المعايير ونواتج التعلم المطلوبة، أمَّا الاختلاف بين المتعلمين فيرجع إلى الفروق الفردية بينهم في سرعة التعلم، ومن ثم فإن العمل على إعطاء كل متعلمٍ الوقت الكافي للتمكن من المعايير ونواتج التعلم المطلوبة وفق سرعة تعلمه الخاصة يعد أمرًا جوهريًا في نظام التقويم القائم على المعايير.

ويؤكد شحاتة ودرويش وجاموس (2014) أن التقويم القائم على المعايير لا يستهدف الكشف عما يعرفه الطالب من معلومات، ولكنه يستهدف تحسين أداء الطلاب من خلال عمليات التغذية الراجعة، كما يتيح للطالب المعلومات والأدلة والشواهد للتعرف إلى مستوى أدائه، وبناءً عليه يوضح له كيفية تحسين أدائه في المرة القادمة؛ الأمر الذي يساعد الطلاب على مراقبة أنفسهم وهم ينمون؛ مما يجعلهم يعتقدون أنه يمكنهم تحقيق النجاح إذا ما حاولوا باستمرار. وأشار شارما (Sharma, 2015) إلى أن التقويم القائم على المعايير يدعم روح المنافسة، ويقلل القلق، ويزيد من الدافعية الداخلية، ويشجع الإنجاز، والتعاون، والكفاءة الذاتية، وما وراء المعرفة، والتعلم العميق.

وأكدت بعض الدراسات الأجنبية على أهمية استخدام التقويم القائم على المعايير بالمراحل التعليمية المختلفة مدخلًا لإصلاح التعليم وتحسين تعلم الطلاب، وأوصت بضرورة تدريب المعلمين بمراحل التعليم قبل الجامعي وأعضاء هيئة التدريس بالتعليم الجامعي على ممارسات التقويم القائم على المعايير وأساليبه المختلفة (Smith-Woofter, 2010; Miller, 2013; Hoernke, 2014; Waggoner & Carroll, 2014; Becenti-Begay, 2015; Greene, 2015; Hawes, 2015; Manley, 2015; Reese, 2015; Muñoz & Guskey, 2015; Sharma, 2015; Streagle & Scott, 2015)

ويتضمن التقويم القائم على المعايير عديدًا من الممارسات التي يجب أن يتقنها أعضاء هيئة التدريس لضمان تخريج أجيال تتمتع بالقدرات والسمات الشخصية التي تؤهلهم للنجاح في القرن الحادي والعشرين، وتتمثل هذه الممارسات في: قيام أعضاء هيئة التدريس بتوضيح المعايير ونواتج التعلم المستهدفة، وإعلام الطلاب مسبقًا بطريقة تقويم أدائهم فيها، واختيارمهام التقويم واستخدام الأدوات المناسبة لتقويم مدى تحقق معايير ونواتج التعلم المستهدفة، واستخدام أسئلة تقيس مستويات العمق المعرفي المختلفة بما يتناسب مع تعقد المعايير ونواتج التعلم المستهدفة، واستخدام أسئلة اختيار الاستجابة في تقويم مدى تحقق المعايير ونواتج التعلم المستهدفة، واستخدام أسئلة إنتاج الاستجابة في تقويم مدى تحقق المعايير ونواتج التعلم المستهدفة، واستخدام مقاييس التقدير المتدرج للأداء (Rubric) في تقويم مدى تحقق المعايير ونواتج التعلم المستهدفة، واستخدام الاختبار التحصيلي القائم على المعايير في تقويم مدى تحقق المعايير ونواتج التعلم المستهدفة، وتقديم التغذية الراجعة للطلاب في ضوء نتائج تقويم مدى تحقق المعايير ونواتج التعلم المستهدفة.

ويعتقد الباحث أن نجاح الجهود المبذولة لتنفيذ سياسات وخطط تطوير منظومة التقويم بالتعليم الجامعي رهنٌ بممارسات أعضاء هيئة التدريس على أرض الواقع لتنفيذ هذه السياسات والخطط. كما أن تقويم ممارسات التقويم القائم على المعايير لدى أعضاء هيئة التدريس يعد مؤشرًا جيدًا لمدى التقدم والتطوير في منظومة التقويم بالتعليم الجامعي؛ ومن هنا جاء هذا البحث لتقويم ممارسات أعضاء هيئة التدريس للتقويم القائم على المعايير من وجهة نظر الطلاب والطالبات في برامج ماجستير ودكتوراه مناهج وطرق تدريس العلوم بكليات التربية بالجامعات بالمملكة العربية السعودية.

مشكلة البحث:

التقويم الصحيح هو الطريق الأساسي لتحقيق الأهداف التنموية المنشودة وهو ضرورة حتمية لضمان استمرار المؤسسات التعليمية الجامعية، وفي ضوء ذلك تزداد الحاجة إلى تطبيق الاستراتيجيات التقويمية الفعالة بشتى عناصر العملية التعليمية الرئيسية في المؤسسات التعليمية الجامعية وعلى رأسها عضو هيئة التدريس (أحمد، 2008). وتجسيدًا لسعي المملكة العربية السعودية نحو تطوير التعليم؛ بدأت وزارة التعليم عملية تطوير شاملة لعناصر العملية التعليمية التعلمية كافةً تحت عنوان "الاقتصاد المعرفي". وتعد استراتيجيات التقويم من أهم عناصر مشروع الاقتصاد المعرفي؛ وذلك لمعرفة مدى تحقق النواتج المطلوبة من قبل المتعلم، وفاعلية استراتيجيات التعليم والتعلم المستخدمة، وكذلك التأكد من مناسبة المواد والوسائل التعليمية التي استخدمت في العملية التعليمية. والتقويم المستمر يساعد على تحسين التعلم، وعلى أعضاء هيئة التدريس أن يمتلكوا القدرة على تطوير استراتيجيات التقويم التي تساعد على تحسين التعلم (المحيميد، 2017).

وأشارت نتائج دراسة قرشم والعراقي والثقفي (2012) إلى تدني مستوى ممارسة أعضاء هيئة التدريس لمهارات تقويم أداء الطلاب وتعلمهم ومهارات تحليل معلومات التقييم والإفادة منها بشكلٍ دالٍ إحصائيًا. وكشفت نتائج دراسة شريف والشافي وتمام وأغا (2013) عن اتفاق آراء كلٍ من أعضاء هيئة التدريس والطلاب فيما يتعلق بعملية التقويم، حيث يرى الطرفان أن هناك سلبيات كثيرة في عملية التقويم، وأن أسس التقويم ومبادئه الأساسية، وأساليب تقدير الأداء، وقدرة التقويم على قياس مهارات مختلفة غير متوفر بالصورة المنشودة بالجامعة. وفي المقابل أظهرت نتائج دراسة عمار (2012) عن ارتفاع مستوى الأداء التدريسي بوجهٍ عام بما في ذلك ممارسات التقويم لدى أعضاء هيئة التدريس في بعض المقررات التربوية بكلية التربية النوعية جامعة المنوفية، وذلك من وجهة نظر الطلاب. كما أسفرت نتائج دراسة الصمادي (2013) عن تحقيق مستوى جودة مرتفع في الممارسات التدريسية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة نجران في مجال كلٍ من: مهارات التخطيط للتدريس، ومهارات تنفيذ التدريس، وتقويم تعلم الطلبة، ومهارات الاتصال والتواصل، والمهارات ككل.

وأكدت دراسة كيال (2011) وجود تضارب في آراء طلاب الجامعة حول ممارسات أعضاء هيئة التدريس فيما يتعلق بعدالة التقويم وموضوعيته وبين تحيزه وقلة دقته، وأن هناك حاجة إلى تقويم ممارسات التقويم لأعضاء هيئة التدريس بالتعليم الجامعي، وأنه من الضروري أخذ آراء طلاب الجامعة في هذه الممارسات؛ لأنهم الأقرب لأعضاء هيئة التدريس ويتفاعلون معهم بشكلٍ مباشر. واتفقت مع ذلك دراسة بريسم (2011) ودراسة العربي (2017) التي بينت وجود تضارب في نتائج الدراسات السابقة التي اهتمت بتشخيص ممارسات التقويم بوجهٍ عام لدى أعضاء هيئة التدريس بالتعليم الجامعي؛ حيث أكدت نتائج بعض هذه الدراسات على وجود هذه الممارسات بمستوى مرتفع، في حين أكدت نتائج دراسات أخرى على وجود هذه الممارسات بمستوى متوسط أو دون المتوسط لدى أعضاء هيئة التدريس. وفي ضوء هذا التعارض في نتائج الدراسات السابقة فإن هناك حاجة ماسة لتشخيص ممارسات التقويم بوجهٍ عام وممارسات التقويم القائم على المعايير بوجهٍ خاص لدى أعضاء هيئة التدريس بالمملكة العربية السعودية.

وأوضحت دراسة عمر (2017) وجودَ ضعف في مهارات التقويم القائم على المعايير لدى طلاب كلية التربية بجامعة الملك خالد، واهتمت الدراسة ببناء برنامج تدريبي مقترح في التربية العلمية وتطبيقه على هؤلاء الطلاب، وأسفرت النتائج عن فاعلية البرنامج في تنمية مهارات التقويم القائم على المعايير والثقة بالمقدرة على تدريس العلوم لدى طلاب كلية التربية.

وأوصت الدراسة بعقد دورات تدريبية نوعية لأعضاء هيئة التدريس بكليات التربية لتنمية مهارات التقويم القائم على المعايير لديهم، وذلك ضمن البرامج التدريبية التي تقدمها مراكز تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المختلفة.

ويرى البَاحِثُ أن ضعف مهارات التقويم القائم على المعايير لدى طلاب كلية التربية قد يرجع إلى ضعف ممارسات التقويم القائم على المعايير لدى أعضاء هيئة التدريس الذين يقومون بالتدريس لهؤلاء الطلاب؛ ففاقد الشيء لا يعطيه. وهذا يدعو إلى ضرورة تقويم ممارسات أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية على وجه الخصوص للتقويم القائم على المعايير، وهو ما يستهدفه البحث الحالي.

وبالرغم من أهمية تطبيق ممارسات التقويم القائم على المعايير بكل المراحل التعليمية وبصورةٍ خاصة في التعليم الجامعي؛ فإنه من خلال استعراض الدراسات السابقة اتضح للبَاحِث أنه لا توجد أية دراسات – في حدود علمه – اهتمت بتقويم ممارسات أعضاء هيئة التدريس بالتعليم الجامعي؛ مما يؤكد أهمية البحث الحالي والحاجة له.

في ضوء ما سبق تحدَّدت مشكلة البحث في الحاجة إلى تقويم ممارسات أعضاء هيئة التدريس للتقويم القائم على المعايير من وجهة نظر طلاب وطالبات برامج ماجستير ودكتوراه مناهج وطرق تدريس العلوم بكليات التربية بالجامعات السعودية.

أسئلة البحث:

سعى البحث الحالي إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

1- ما ممارسات التقويم القائم على المعايير اللازمة لأعضاء هيئة التدريس ببرامج ماجستير ودكتوراه مناهج وطرق تدريس العلوم بكليات التربية بالجامعات السعودية؟
2- ما مستوى ممارسات التقويم القائم على المعايير لدى أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر طلاب برامج ماجستير ودكتوراه مناهج وطرق تدريس العلوم بكليات التربية مقارنةً بالمستوى المقبول علميًا للأداء (80%)؟
3- ما الفروق بين آراء طلاب وطالبات برامج ماجستير ودكتوراه مناهج وطرق تدريس العلوم في ممارسات التقويم القائم على المعايير لدى أعضاء هيئة التدريس وفقًا لمتغير الجامعة؟
4- ما الفروق بين آراء طلاب وطالبات برامج ماجستير ودكتوراه مناهج وطرق تدريس العلوم في ممارسات التقويم القائم على المعايير أعضاء هيئة التدريس وفقًا لمتغير البرنامج (الماجستير مقابل الدكتوراه)؟
5- ما الفروق بين آراء طلاب وطالبات برامج ماجستير ودكتوراه مناهج وطرق تدريس العلوم في ممارسات التقويم القائم على المعايير أعضاء هيئة التدريس وفقًا لمتغير الجنس (الذكور مقابل الإناث)؟

أهداف البحث:

هدف البحث الحالي إلى:

1- تحديد قائمة بممارسات التقويم القائم على المعايير اللازمة لأعضاء هيئة التدريس ببرامج ماجستير ودكتوراه مناهج وطرق تدريس العلوم بكليات التربية بالجامعات السعودية.
2- الكشف عن مستوى ممارسات التقويم القائم على المعايير لدى أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر طلاب برامج ماجستير ودكتوراه مناهج وطرق تدريس العلوم بكليات التربية مقارنةً بالمستوى المقبول علميًا للأداء (80%).

3- الكشف عن الفروق بين آراء طلاب وطالبات برامج ماجستير ودكتوراه مناهج وطرق تدريس العلوم في ممارسات التقويم القائم على المعايير لدى أعضاء هيئة التدريس وفقًا لمتغير الجامعة.
4- الكشف عن الفروق بين آراء طلاب وطالبات برامج ماجستير ودكتوراه مناهج وطرق تدريس العلوم في ممارسات التقويم القائم على المعايير لدى أعضاء هيئة التدريس وفقًا لمتغير البرنامج (الماجستير مقابل الدكتوراه).
5- الكشف عن الفروق بين آراء طلاب وطالبات برامج ماجستير ودكتوراه مناهج وطرق تدريس العلوم في ممارسات التقويم القائم على المعايير لدى أعضاء هيئة التدريس وفقًا لمتغير الجنس (الذكور مقابل الإناث).

أهمية البحث:

تمثلت أهمية البحث فيما يلي:

1- إثارة انتباه أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية نحو مدى جودة ممارسات التقويم القائم على المعايير.
2- كشف ممارسات التقويم القائم على المعايير لأعضاء هيئة التدريس التي تحظى بقبول ورضا الطلاب والممارسات التي لم تحظ بقبول الطلاب ورضاهم؛ الأمر الذي يعطي فرصة لأعضاء هيئة التدريس للاستفادة من هذه الآراء لتطوير ممارسات التقويم القائم على المعايير لديهم.
3- تحديد الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بكليات التربية؛ ومن ثم إعداد البرامج التدريبية المناسبة لتنمية ممارسات التقويم القائم على المعايير لديهم.
4- تطوير أساليب وأنظمة التقويم المتبعة في برامج ماجستير ودكتوراه المناهج وطرق تدريس العلوم لتواكب أحدث أنظمة التقويم العالمية المتمثل في نظام التقويم القائم على المعايير.
5- استفادة مراكز التطوير والجودة ومراكز القياس والتقويم بالجامعات من نتائج البحث الحالي، وأخذ هذه النتائج في الاعتبار عند تطوير أنظمة التقويم بالجامعة، وعند إعداد الخطط العلاجية لتنمية ممارسات التقويم القائم على المعايير لدى أعضاء هيئة التدريس.
6- تحقيق رضا طلاب برامج ماجستير ودكتوراه مناهج وطرق تدريس العلوم بكليات التربية وتكوين مشاعر إيجابية لديهم تجاه منظومة التقويم الجامعي؛ نتيجة أخذ آرائهم في الاعتبار لتطوير هذه المنظومة.

حدود البحث:

اقتصر البحث الحالي على استطلاع رأي طلاب وطالبات برامج ماجستير ودكتوراه المناهج طرق تدريس العلوم بكليات التربية بجامعة (الملك سعود، الملك خالد، تبوك، القصيم، أم القرى، بيشة، الطائف، والباحة) حول ممارسات التقويم القائم على المعايير لدى أعضاء هيئة التدريس خلال الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي(1439/ 1440 هـ).

مصطلحات البحث:

التقييم Evaluation:

التقييم عبارة عن: "التقدير الموضوعي لمستوى المتعلم في ضوء معايير محددة" (خليفة، 2013، 4). ويعرف أيضًا أنه: "عملية الكشف عن نواحي القوة والضعف في تعلم الطلاب، أي عملية تشخيص فقط لمدى تحقق الأهداف التعليمية.

أما إذا قام المعلم بالإضافة إلى ذلك بإصلاح نواحي الضعف والتأكيد على نواحي القوة فإن هذا يعد تقويمًا" (عطيو، 2014، 350).

ويعرف التقييم – إجرائيًا – أنه: "عملية إصدار حكم على مستوى ممارسات أعضاء هيئة التدريس بالجامعات بالمملكة العربية السعودية في ضوء متطلبات أو محكات التقويم القائم على المعايير، وكذلك الحكم على علاقة هذه الممارسات ببعض المتغيرات (الجامعة، والبرنامج، والجنس)، وذلك من وجهة نظر طلاب برامج ماجستير ودكتوراه مناهج وطرق تدريس العلوم في هذه الممارسات".

التقويم Assessment:

يعرف التقويم أنه: "طريقة منهجية للحصول على المعلومات حول شخص ما أو مراجعتها واستخدامها، وذلك لإجراء تحسينات عند الضرورة". وبشكلٍ عام، يعد التقويم عملية تفاعلية مستمرة، يشارك فيها طرفان (مُقيِّم ومُقيَّم). المقيِّم هو الشخص الذي يقوم بتقويم الأداء على أساس المعايير المحددة، والمقيَّم هو الشخص الذي يتم تقويمه. وتهدف العملية إلى تحديد فاعلية الأداء العام للجهة التي تم تقويمها ومجالات التحسين. وتتضمن العملية: تحديد الأهداف، وجمع المعلومات (النوعية والكمية) واستخدام المعلومات لزيادة الجودة وتحسين الأداء (Surbhi, 2016).

ويعرف التقويم – إجرائيًا – أنه: "عملية منظمة ومستمرة يقوم بها أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية لتشخيص أداء طلابهم ببرامج ماجستير ودكتوراه المناهج وطرق تدريس العلوم؛ بهدف تدعيم نواحي القوة وتحسين نواحي الضعف في الأداء من خلال تقديم التغذية الراجعة الفورية والمستمرة للطلاب، ومن ثم الوصول إلى مستويات مرتفعة من الجودة في الأداء".

المعايير Standards:

المعيار في اللغة العربية هو: "ما اتخُذ أساسًا للمقارنة والتقدير" (سعود والياس، 2014، 57). وفي اللغة الإنجليزية ورد في مجموعة قواميس كوبويلد (Collins COBUILD, n. d, online) أن المعيار هو: "مستوى من الجودة أو الإنجاز، وبخاصةٍ المستوى الذي يُعتقد أنه مقبول". أو هو: "شيء تستخدمه للحكم على جودة شيء آخر". أو هو: "مثال مقبول أو معتمد لشيء يتم في ضوئه الحكم على أو قياس الأشياء الأخرى". أو هو: "مستوى من التميز أو الجودة".

وعرف طعمه (2014، 39) المعيار أنَّه: "درجة التطلّب أو مستواه أو درجة الإتقان والجودة أو المعارف المفروضة بهدف اتخاذ قرار بالقبول أو النجاح ... إلخ. والمعيار باعتباره صفة فإنه سمة ما هو مطابق لقاعدة معيّنة أو نموذج معيّن". وعرفه عبد اللطيف (2008، 2) أنه: "عبارات عامة تصف المعارف والمهارات العقلية والعملية الأساسية التي يجب أن يعرفها الطالب، ويكون قادرًا على القيام بها في دراسة مادة معينة، وتتصف بالعمومية والشمول، وتُصاغ بحيث تصف مهارة أو قدرة أو هدفًا عامًا".

وتعرف المعايير – إجرائيًا – أنها: "محكات أو مستويات من التميز أو الجودة، تصف ممارسات التقويم التي يجب أن يمتلكها أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية عند قيامهم بتقويم أداء طلابهم ببرامج ماجستير ودكتوراه المناهج وطرق تدريس العلوم".

التقويم القائم على المعايير Standards Based Assessment:

عرَّف شارما (Sharma, 2015, 12) التقويم القائم على المعايير أنه: "طريقة يتم خلالها إرجاع إنجاز الطلاب إلى مستوى للأداء محدد مسبقًا، ويتسق مع فكرة التقويم من أجل التعلم بدلاً من تقويم التعلم".

ويقصد بالتقويم القائم على المعايير – إجرائيًا – أنه: "عملية يُشَخِّصُ خلالها أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية بالجامعات السعودية جوانب القوة والضعف في إتقان طلابهم للمعايير ونواتج التعلم المستهدفة بالمقررات الدراسية ببرامج الماجستير والدكتوراه تخصص "المناهج وطرق تدريس العلوم"، ومن ثم تدعيم نواحي القوة، وعلاج نواحي الضعف، واتخاذ التدابير المناسبة للوقاية من الأسباب التي أدت إلى هذا الضعف".

الإطار النظري للبحث:

الفرق بين التقييم (Evaluation) والتقويم (Assessment):

لاحظ الباحث من خلال الاطِّلاع على الأدبيات والدراسات السابقة العربية وجود اختلافات كبيرة في وجهات النظر بين مفهومي التقويم والتقييم، سواءً من حيث ترجمة المصطلحين أم من حيث التعريف الخاص بكلٍ منهما. ولكن الشائع في الأدبيات العربية هو ترجمة المصطلح الإنجليزي (Evaluation) على أنه (تقويم)، وترجمة المصطلح الإنجليزي (Assessment) على أنه (تقييم)، إلا أن هناك دراسات قليلة ترى عكس ذلك، ويتفق الباحث مع هذه الدراسات القليلة. ومن حيث التعريف فالشائع في الأدبيات العربية أن التقويم (Assessment) يعني: عمليات التشخيص والعلاج والوقاية، أمَّا التقييم (Evaluation) فيقتصر على التشخيص فقط أي تحديد مواطن القوة والضعف، بمعنى إصدار حكم على مستوى الأداء في ضوء معايير أو محكات أو مستويات معينة للأداء، ويتفق الباحث مع مضمون هذه التعريفات. وفي هذا الصدد أوضح سوربي (Surbhi, 2016) أن التقويم والتقييم مختلفان تمامًا؛ حيث إن التقييم ينطوي على إصدار الأحكام، أما التقويم معني بتصحيح أوجه القصور في أداء المرء. وبالرغم من ذلك الاختلاف فإن التقييم والتقويم يؤديان دورًا حاسمًا في تحليل أداء الشخص أو المنتج أو المشروع أو العملية ويعمل على تحسينه.

أسس التقويم:

لكي يكون التقويم ناجحًا ومحققًا لأغراضه، لابد أن يستند إلى عددٍ من الأسس، يمكن توضيح أبرزها فيما يلي (الخليفة، 2014):

1- أن يرتبط التقويم بأهداف المنهج الذي يتم تقويمه.
2- أن يكون التقويم متنوعًا في وسائله وأدواته المستخدمة في ضوء الأهداف وتبعًا للإمكانات المتاحة.
3- أن يكون التقويم شاملاً لجميع عناصر المنهج، ولجميع الأهداف التعليمية ومستوياتها، ولجميع المراحل والصفوف الدراسية، ولجميع عناصر العملية التعليمية.
4- أن تتوافر في أدوات التقويم خصائص الصدق والثبات والموضوعية.
5- أن يكون التقويم مستمرًا وملازمًا للعملية التعليمية من بدايتها إلى نهايتها.
6- أن يكون التقويم اقتصاديًا في الوقت والجهد والتكلفة.
7- أن يكون التقويم تعاونيًا مشتركًا بين مختلف الأطراف المعنية بعملية التقويم.
8- أن يكون التقويم إنسانيًا هادفًا إلى مساعدة المتعلمين على النمو الشامل وتحقيق الذات.

أنواع التقويم (Types of assessment):

هناك عدة أنواع من التقويم في مجال التعليم. جميع طرق التقويم لها أغراض مختلفة في أثناء التدريس وبعده. وفيما يلي عرض لأنواع التقويم الأكثر أهمية في أثناء تطوير التدريس وتنفيذه (Assessment Knowledge Center, n. d.):

1- التقويم القبلي أو التقييم التشخيصي (Pre-assessment or diagnostic assessment)

قبل بدء التدريس، من الضروري معرفة نوع الطلاب الذين سيقدَّم لهم التدريس. والهدف هنا هو معرفة نقاط القوة والضعف وتحديد المهارات والمعرفة التي يمتلكها الطلاب قبل البدء في التدريس.

2- التقويم التكويني (Formative assessment)

يستخدم التقييم التكويني في المحاولة الأولى لتطوير التدريس. والهدف منه مراقبة تعلم الطلاب لتقديم التغذية الراجعة المناسبة. يساعد التقويم التكويني على تحديد الفجوات الأولى في تعلم الطلاب. استنادًا إلى هذه التغذية الراجعة.

3- التقويم الختامي (Summative assessment)

يهدف التقويم الختامي إلى تحديد إلى أي مدى تم تحقيق نواتج التعلم في نهاية التدريس. بالإضافة إلى ذلك فإنه يقيس كل من فاعلية التعلم، وردود الفعل على الممارسات التدريسية، والفوائد التي تم إحرازها وذلك خلال فترة زمنية طويلة الأجل. ويمكن تحديد الفوائد على المدى الطويل من خلال متابعة الطلاب الذين يحضرون المقرر، أو الاختبار.

4- التقويم التأكيدي (Confirmative assessment)

بعد الانتهاء من تنفيذ التدريس داخل الفصل الدراسي بفترة طويلة، لا يزال من الضروري إجراء التقويم. إن الهدف من هذه التقويمات التأكيدية هو معرفة ما إذا كانت إجراءات التدريس لا تزال ناجحة بعد مرور سنة، على سبيل المثال.

5- تقويم الأداء الحالي بالأداء السابق (Ipsative assessment)

يتم خلال هذا النوع من التقويم قياس أداء الطالب مقارنةً بأدائه السابق. ويمكن أن يفيد ذلك الطالب في تحسين أدائه ذاتيًا من خلال المقارنة بنتائج أدائه السابقة.

6- التقويم المعياري المرجع (معياري المرجع) (Norm-referenced assessment)

يتم خلال هذا النوع من التقويم مقارنة أداء الفرد أو المجموعة (فصول، مدارس، مناطق تعليمية) بأداء مجموعة معيارية (Norm Group) تم اختيارها على المستوى الوطني. وتعد اختبارات الذكاء (IQ) والاختبارات المقننة (Standardized Tests) من الاختبارات التي تستخدم في هذا النوع من التقويم.

7- التقويم محكي المرجع (مرجعي المحك) (Criterion-referenced assessment)

يقيس هذا النوع من التقويم أداء الطالب مقابل مجموعة ثابتة من المعايير أو معايير التعلم المحددة سلفًا. وهو يتحقق مما يتوقع من الطلاب معرفته ويكونون قادرين على القيام به في مرحلة محددة من تعليمهم. وبمعنى آخر يتم خلال هذا النوع من التقويم قياس ما يعرفه الطلاب، وما يستطيعون أداءه في ضوء محك محدد ومعتبر.

خصائص التقويم القائم على المعايير:

يتميز التقويم القائم على المعايير بعدة خصائص أبرزها ما يلي (شحاتة، درويش، وجاموس، 2014؛ عمر، 2017):

1- يستهدف تقويم أداء الطلاب بصورة أدائية، من خلال مؤشرات أداء محددة وواضحة في ضوء المعايير الأكاديمية.

2- يرتكز على أن كل الطلاب قادرين على الوصول بمستوى مقبول إلى المستويات المعيارية التي تم تحديدها من قبل المؤسسة التعليمية والمتوقع منها أن تكسبها لطلابها.

3- يمكن أن تعكس الأداءات المختلفة المستوى المعياري نفسه؛ لأن الطلاب يتعلمون في ظروف مختلفة وبأشكال تعليم وتعلم وتقويم مختلفة.

4- لا يستهدف مقارنة الطلاب بعضهم ببعض، وإنما يستهدف مقارنة أداء المتعلمين بمعايير موضوعة مسبقًا ومتفق عليها.

5- يستهدف أيضًا تقويم أساليب التقويم وأدواتها مثل: الاختبارات، والملاحظة، وملفات الإنجاز، والمعايير التي وضعت على أساسها، وذلك من منظور مدى قدرتها على قياس تحقق المعايير الأكاديمية.

6- في التقويم القائم على المعايير يتم تصنيف الطلاب وفق قدرتهم على تحقيق المعايير.

7- تقويم الطالب في ضوء التقويم القائم على المعايير لا يتناول فقط مقدار ما يتعلمه، وإنما يتناول المستوى الذي تمَّت به هذه المعرفة.

8- يراعي التقويم القائم على المعايير الاتساق أو المحاذاة في تقويم الطلاب.

9- في التقويم القائم على المعايير يعطى التقدير على أساس تحقيق المعايير ونواتج التعلم لا على مهام التقويم نفسها.

10- خلال التقويم القائم على المعايير يوضح لكل طالب أسباب إعطائه درجة ما أو تقدير ما.

11- في التقويم القائم على المعايير يوضح للطلاب المعايير أو المستويات المطلوبة لكل تقدير، وكيفية استخدام محكات التقدير، وإمكانية تحسين التقدير، وتتم مساعدة الطلاب على فهم محكات التقديرات، كما يتم تذكيرهم بنواتج التعلم.

12- التقويم القائم على المعايير ليس أحداثًا منفصلة ترتبط بنهاية التدريس وإنما هو سلاسل متصلة من الأحداث المرتبطة ببعضها.

أهمية تطبيق ممارسات التقويم القائم على المعايير في التعليم الجامعي:

إن ما يؤكد الحاجة إلى تطبيق التقويم القائم على المعايير لإصلاح التعليم هو الفلسفة التي يرتكز إليها، التي تتمثل في أن تقويم الطلاب يستهدف تحسين أداء جميع الطلاب من خلال التغذية الراجعة المستمرة للوصول إلى مستوى مرضٍ ومقبول في ضوء المعايير الأكاديمية، وليس التعرف فقط إلى مستوى معارف الطلاب ومهاراتهم، ومقارنتهم الطلاب ببعضهم البعض دون التحقق من مدى اقتراب هؤلاء الطلاب أو ابتعادهم عن المعايير الأكاديمية كما هو متبع في أساليب التقويم التقليدية (عمر، 2017).

تتضح أهمية تنمية مهارات التقويم القائم على المعايير لدى طلاب كلية التربية من المزايا المتعددة للتقويم القائم على المعايير لطلاب الجامعة ولأعضاء هيئة التدريس ولمؤسسات التعليم الجامعي نفسها، التي تتمثل فيما يلي (شحاتة، درويش، وجاموس، 2014، 267-269؛ عمر، 2017):

أولاً: مزايا التقويم القائم على المعايير لطلاب الجامعة:

1- يتيح للطلاب الرؤية الواضحة والفهم الجيد لما يتعلمونه ولماذا يتعلمونه، ويتيح لهم المعلومات الوفيرة عن المتوقع منهم إنجازه من خلال وصف ماذا يحتاجون أن يعرفوه وكيف؟
2- يتيح فرص التقويم الذاتي من قبل الطلاب.
3- يوفر التغذية الراجعة للطلاب لمساعدتهم على تحسين تعلمهم.
4- يركز على أفضل طرق التقويم التي تشير إلى الأدلة والشواهد على أداء الطلاب ومدى تحقيقهم للمعايير.
5- يتيح الفرصة لدمج الطلاب في عمليات التقويم من خلال مشاركات إيجابية منهم.
6- تنمية وعى الطلاب بمعايير تقويم الأداء والمحتوى العلمي ونواتج التعلم والمعايير الأكاديمية.
7- تستثير مهام التقويم تفكير الطلاب وتتحدى قدراتهم.
8- يوجه الطلاب نحو تحقيق معايير الإبداع من خلال مهام تقويمية مبدعة.
9- تتيح أدوات التقويم ممارسة مهارات عليا مهمة وقياسها، مثل: اتخاذ القرارات وحل المشكلات وغيرها من المهارات العامة التي تتطلب وقتًا وأليات خاصة لتقويمها طوال العام الدراسي.
10- تتضمن مهام التقويم مواقف حياتية تقيس مهارات الإبداع.
11- يتيح التقويم القائم على المعايير الفرصة لتتبع نمو الطلاب حيث إنه يبدأ منذ أول يوم في العام الدراسي وتتصف أدواته بالاستمرارية والتغذية الراجعة للطلاب.

ثانيًا: مزايا التقويم القائم على المعايير لأعضاء هيئة التدريس:

1- يساعد عضو هيئة التدريس على كتابة تقارير دقيقة كمية ونوعية عن أداء الطلاب.
2- يشجع العمل الجماعي وتبادل الخبرات بين أعضاء هيئة التدريس.
3- يساعد عضو هيئة التدريس على استخدام أدوات تقويم متنوعة ومهام تقويمية غير تقليدية.
4- يزيد الوقت الذي يقضيه عضو هيئة التدريس مع الطلاب.

ثالثًا: مزايا التقويم القائم على المعايير لمؤسسات التعليم الجامعي:

1- التقويم القائم على المعايير يساعد الجامعة في تعرف مدى تحقق المعايير الأكاديمية لدى طلابها وبالتالي تعرف قدرتها التنافسية مع الجامعات المناظرة.
2- تستفيد الجامعة من نتائج التقويم القائم على المعايير في تفعيل المحاسبية حيث إنه يوفر تقارير دقيقة وتفصيلية عن أداء أعضاء هيئة التدريس من ناحية وأداء عناصر الجامعة الأخرى الداعمة للتعلم من ناحية أخرى من البنية التكنولوجية وغيرها.

3- تستفيد الجامعة من نتائج التقويم القائم على المعايير في بناء الثقة مع الطلاب وأولياء الأمور حيث تتميز إجراءاته بالعدالة والشفافية والدقة في تتبع نمو الطالب وما يستتبعه هذا من تغذية راجعة مما يستهدف في النهاية تحسين أداء الطلاب.

4- اتِّباع فلسفة التقويم القائم على المعايير تضمن الجامعة به ثقة المستفيدين النهائيين من المتخرجين حيث إن تلك المعايير التي يُقَيم عليها الطلاب في الأصل هي ما تم الاتفاق عليه مع أصحاب المصلحة التي تضمن لهم الجدارات التي يجب أن يتعلمها الطلاب والمتوقع أن يستخدمها في أثناء العمل بعد التخرج.

5- تستفيد الجامعة من نتائج التقويم في اتخاذ القرارات بشأن محتوى علمي ما أو مقرر ما أو برنامج معين وبالتالي ضمان الجودة التعليمية.

أساليب قياس ممارسات التقويم القائم على المعايير لدى أعضاء هيئة التدريس:

تتنوع أساليب قياس ممارسات التقويم القائم على المعايير لدى أعضاء هيئة التدريس؛ حيث يمكن قياس هذه الممارسات ذاتيًا من قبل أعضاء هيئة التدريس أنفسهم باستخدام: الاستفتاءات الذاتية، أو أساليب التقرير الذاتي، أو قوائم التحقق (الشطب) (Check List)، أو تحليل الأعمال ذاتيًا في ضوء معايير محددة سلفًا للأداء. كما يمكن قياس هذه الممارسات بواسطة رؤساء الأقسام ومسئولي التطوير والجودة والقياس والتقويم بالجامعة، من خلال ملاحظة أداء أعضاء هيئة التدريس وتحليل ما يستخدمونه من اختبارات أو بحوث وغيرها في تقويم تعلم طلابهم وذلك باستخدام مقاييس التقدير المتدرج للأداء (Rubrics) أو قوائم التحقق. كما يمكن استخدام تقويم الأقران أو الزملاء؛ حيث يقوم كل عضو هيئة تدريس بتقويم ممارسات زميله. ولكن أكثر الأساليب شيوعًا في قياس ممارسات التقويم لدى أعضاء هيئة التدريس هو أخذ آراء الطلاب في هذه الممارسات من خلال الاستبيانات المقيدة أو المفتوحة أو قوائم التحقق أو سلالم التقدير (Scales)؛ ومن ثم تحليل هذه الآراء ومعرفة نقاط القوة والضعف، ثم تعزيز نواحي القوة وعلاج نواحي الضعف، واتخاذ الأساليب الوقائية المناسبة وتقديم التغذية الراجعة أو إعداد البرامج التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في ضوء هذه الآراء.

ولقد لخص عمار (2012) الأسباب الجوهرية التي أوردها المؤيدون للأخذ بأسلوب تقويم الطلاب لأعضاء هيئة التدريس (أساتذتهم) فيما يلي:

1- تقويم الطلاب لأداء عضو هيئة التدريس يوفر معلومات لإرشاد زملائهم الآخرين ويساعدهم في اختيار الأستاذ المناسب ويزيد من فرص مكافأة الأستاذ المتميز.

2- يعزز هذا السلوب معنويات الطلاب من خلال شعورهم أن لهم دورًا في عملية تعليمهم وتعلمهم.

3- يمتاز هذا الأسلوب بدرجة صدق جيدة ودرجة ثبات عالية؛ لأن الطلاب أكثر قربًا من أساتذتهم.

4- هذا الأسلوب ضروري لتحسين جودة التدريس الجامعي ورفع كفاءة أعضاء هيئة التدريس من خلال ما يوفره هذا النوع من التقويم لهم من تغذية راجعة تمكنهم من تعزيز الإيجابيات وتلافي السلبيات في ممارساتهم.

5- يمتاز هذا الأسلوب أن عباراته محددة ودقيقة بعكس الأساليب الأخرى.

6- مشاركة الطلاب في التقويم تحقق نوعًا من التواصل والتفاعل الاجتماعي بينهم وبين أساتذتهم.

7- الطلاب هم المقيِّمون الأكثر منطقية لجودة العملية التدريسية وبخاصةٍ فيما يتعلق بمحتوى المواد الدراسية، وطرق التدريس المتبعة في تدريسها، وأساليب التقويم المستخدمة.

8- يعد الطلاب المصدر الرئيسي للمعلومات حول البيئة التعليمية.

ونظرًا لقناعة الباحث بأهمية مشاركة الطلاب في تقييم ممارسات أعضاء هيئة التدريس؛ فقد تم تقييم ممارسات أعضاء هيئة التدريس للتقويم القائم على المعايير في البحث الحالي من خلال التعرف إلى آراء طلاب وطالبات برامج ماجستير ومناهج طرق تدريس العلوم ببعض الجامعات السعودية في ذه الممارسات، وذلك باستخدام أداة قياس تمثَّلت في سلم تقدير خماسي تضمن ثمانية أبعاد للتقويم القائم على المعايير.

من خلال استعرض الدرسات السابقة اتضح أن هناك دراسات اهتمت بتقييم أساليب وطرق التقويم التي يستخدمها أعضاء هيئة التدريس بالتعليم الجامعي، مثل دراسة: (الثبيتي، 2018؛ المحيميد، 2017؛ أبو فودة، 2015؛ النور، 2014؛ كيال، 2011؛ الرافعي والقضاة، 2009). وهناك دراسات اهتمت بتقويم أداء أعضاء هيئة التدريس بوجهٍ عام بما في ذلك ممارسات التقويم، مثل دراسة: (العربي، 2017؛ حسن، 2016؛ قمر، 2015؛ مزيو، 2015؛ الصمادي، 2013؛ عمار، 2012؛ قرشم والعراقي والثقفي، 2012؛ بريسم، 2011؛ القضاة، 2010؛ العيدروس، 2010؛ الحدابي وخان، 2008). واهتمت دراسة واحدة بالتعرف إلى واقع ثقافة التقويم لدى أعضاء هيئة التدريس، والمتمثلة في دراسة منسي وإبراهيم (2011). وهناك دراسات اهتمت بالكشف عن اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو أساليب وطرق تقويم أدائهم، مثل دراسة: (ناصف وعتريس، 2012؛ عبد الرزاق، 2006؛ Idaka, 2006). ولم توجد سوى دراسة واحدة اهتمت بتنمية مهارات التقويم القائم على المعايير لدى طلاب كلية التربية من خلال برنامج مقترح في التربية العلمية، والمتمثلة في دراسة عمر (2017).

واتفق البحث الحالي مع دراسة كلٍ من: (أبو فودة، 2015؛ النور، 2014؛ كيال، 2011؛ قمر، 2015؛ عمار، 2012؛ قرشم والعراقي والثقفي، 2012؛ بريسم، 2011؛ القضاة، 2010؛ الحدابي وخان، 2008) في تقييم أداء عضو هيئة التدريس من وجهة نظر الطلاب. واختلف البحث الحالي مع باقي الدراسات التي تم خلالها تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس أنفسهم. كما اتفق مع جميع الدراسات السابقة في استخدام الاستبانة (المصاغة في صورة سلم التقدير) في تقويم أداء عضو هيئة التدريس ماعدا دراسة ناصر وعتريس (2012) التي استخدمت المقابلة غير المقننة. واتفق البحث الحالي مع دراسة عمر (2017) بالاهتمام بممارسات التقويم القائم على المعايير ولكنه اختلف معها في الهدف، والعينة، ومنهج الدراسة، وأداة الدراسة.

وبالرغم من تنوع الدراسات السابقة التي اهتمت بالكشف عن واقع ممارسات التقويم لدى أعضاء هيئة التدريس وتعددها؛ فإن البحث الحالي تفرد بالسعي نحو تقييم ممارسات التقويم القائم على المعايير لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية من وجهة نظر طلاب برامج الماجستير والدكتوراه تخصص "المناهج وطرق تدريس العلوم". وهذا يؤكد أهمية القيام بهذا البحث والحاجة إليه.

فروض البحث:

سعى البحث لاختبار صحة الفروض التالية:

1- لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05) بين مستوى ممارسات التقويم القائم على المعايير لدى أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر طلاب برامج ماجستير ودكتوراه مناهج وطرق تدريس العلوم بكليات التربية وبين المستوى المقبول علميًا للأداء (80%).

2- لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05) بين آراء طلاب وطالبات برامج ماجستير ودكتوراه مناهج وطرق تدريس العلوم في ممارسات التقويم القائم على المعايير لدى أعضاء هيئة التدريس وفقًا لمتغير الجامعة.

3- لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05) بين آراء طلاب وطالبات برامج ماجستير ودكتوراه مناهج وطرق تدريس العلوم في ممارسات التقويم القائم على المعايير لدى أعضاء هيئة التدريس وفقًا لمتغير البرنامج.

4- لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05) بين آراء طلاب وطالبات برامج ماجستير ودكتوراه مناهج وطرق تدريس العلوم في ممارسات التقويم القائم على المعايير لدى أعضاء هيئة التدريس وفقًا لمتغير الجنس.

منهج البحث وإجراءاته:

أولًا: منهج البحث:

تم استخدام المنهج الوصفي وذلك نظرًا لأنه سوف يهتم بجمع البيانات الميدانية دون تدخل منه في التأثير على أيٍ من المتغيرات أو التغيير في طبيعتها.

ثانيًا: مجتمع البحث:

تكون مجتمع البحث من جميع الطلاب والطالبات في برامج ماجستير ودكتوراه المناهج طرق تدريس العلوم بكليات التربية بالجامعات السعودية.

ثالثا: عينة البحث:

قام الباحث بتوزيع أداة البحث إلكترونيًا، على جميع أفراد مجتمع البحث، وقد بلغ عدد الردود التي وصلت (114)، وهي تمثل عينة عشوائية لمجتمع البحث. ويوضح الجدول التالي وصف عينة البحث في ضوء المتغيرات الديموغرافية:

جدول (1) وصف العينة في ضوء المتغيرات الديموغرافية

المتغير	مستويات المتغير	العدد	النسبة المئوية
النوع	ذكر	76	66.7
	أنثى	38	33.3
نوع المؤهل	ماجستير	62	54.4
	دكتوراه	52	45.6
الكلية	كلية التربية بجامعة الملك خالد	30	26.3
	كلية التربية بجامعة تبوك	9	7.9
	كلية التربية بجامعة القصيم	6	5.3
	كلية التربية بجامعة أم القرى	14	12.3
	كلية التربية بجامعة الملك سعود	25	21.9
	كلية التربية بجامعة بيشة	2	1.8
	كلية التربية بجامعة الطائف	3	2.6
	كلية التربية بجامعة الباحة	8	7.0
	كلية التربية بجامعة أخرى	17	14.9
المجموع		114	100

أداة البحث:

تمثَّلت أداة البحث في استبانة مُصاغة في صورة سلم تقدير خماسي لتقييم ممارسات التقويم القائم على المعايير لدى أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر طلاب ماجستير ودكتوراه مناهج وطرق تدريس العلوم بكليات التربية، وفيما يلي توضيح إجراءات إعداد أداة البحث:

1- إعداد قائمة ممارسات التقويم القائم على المعايير اللازمة لأعضاء هيئة التدريس بكليات التربية:

بالرجوع إلى الأدبيات والدراسات السابقة التي اهتمت بممارسات التقويم بشكلٍ عام وممارسات التقويم على المعايير بشكلٍ خاص تم إعداد قائمة أولية لممارسات التقويم القائم على المعايير اللازمة لأعضاء هيئة التدريس ببرامج الدراسات العليا بكليات التربية، بلغ عدد فقرات هذه القائمة (53) فقرة موزعة على المحاور الثماني الرئيسة التالية لممارسات التقويم القائم على المعايير:

أ- توضيح المعايير ونواتج التعلم المستهدفة وإعلام الطلاب مسبقًا بطريقة تقويم أدائهم فيها، وتضمن (4) فقرات

ب- اختيار مهام التقويم والأدوات المناسبة لتقويم مدى تحقق معايير ونواتج التعلم المستهدفة واستخدامها وتضمن (13) فقرة

ج- استخدام أسئلة تقيس مستويات العمق المعرفي المختلفة بما يتناسب مع تعقد المعايير ونواتج التعلم المستهدفة، وتضمن (6) فقرات

د- استخدام أسئلة اختيار الاستجابة في تقويم مدى تحقق المعايير ونواتج التعلم المستهدفة، وتضمن (5) فقرات

هـ- استخدام أسئلة إنتاج الاستجابة في تقويم مدى تحقق المعايير ونواتج التعلم المستهدفة، وتضمن (6) فقرات

و- استخدام مقاييس التقدير المتدرج للأداء (Rubric) في تقويم مدى تحقق المعايير ونواتج التعلم المستهدفة، وتضمن (5) فقرات

ز- استخدام الاختبار التحصيلي القائم على المعايير في تقويم مدى تحقق المعايير ونواتج التعلم المستهدفة، وتضمن (8) فقرات

ح- تقديم التغذية الراجعة للطلاب في ضوء نتائج تقويم مدى تحقق المعايير ونواتج التعلم المستهدفة، وتضمن (6) فقرات

2- تصميم أداة البحث:

في ضوء قائمة ممارسات التقويم القائم على المعايير، تم تصميم استبانة مصاغة في صورة سلَّم تقدير خماسي (دائمًا، غالبًا، أحيانًا، نادرًا، أبدًا)؛ لكي يوضح الطلاب من خلال مدى استخدام أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية لهذه الممارسات. وبالطبع فإن أعلى درجة في كل ممارسة هي (5) درجات، وأقل درجة هي (1). وقد تم تصميم هذه الأداة في صورة إلكترونية من خلال خدمة جووجل (Google)، وأصبحت متاحة في صورتها الأولية للطلاب وللسادة المحكمين على الرابط التالي؛ وذلك لضبط خصائصها السيكومترية:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScBQ3CWEhZ0rhfQ0OkYfIbjWiTWJiJjFrfcYeGlsOrGQDDaXg/viewform

3- الخصائص السيكومترية لأداة البحث:

تأكد الباحث من الخصائص السيكومترية لأداة البحث على النحو التالي:

صدق أداة البحث:

استخدم الباحث طريقتين لحساب صدق محتوى الاستبانة، هما:

1- صدق المحكمين:

تم التأكد من صدق أداة البحث بعرض استبانة ممارسات التقويم القائم على المعايير على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية، وهذا يعد نوعًا من أنواع الصدق الظاهري، وذلك للحكم على مدى تمثيل كل ممارسة للقائمة التي وضعت لتمثيلها، ووضعت نسب اتفاق بين المحكمين (80%) للعبارات التي تشملها القائمة في صورتها

وأظهرت آراء السادة المحكمين صدق الاستبانة في تحقيق الهدف منها، وقد تم إجراء بعض التعديلات في الصياغة اللغوية لبعض الفقرات لتصبح أكثر وضوحًا.

2- الصدق الإحصائي:

قام الباحث بالتحليل العاملي الاستكشافي للمحاور الثمانية للاستبانة، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (2): شروط مناسبة العينة والبيانات للتحليل العاملي

الاختبار		البيانات
1- اختبار كايزر-ماير-اولكن لمناسبة العنة للتحليل.		0.917
2- اختبار بارتلت لمناسبة البيانات للتحليل	مربع كا	488.881
	درجات الحرية	28
	مستوى الدلالة	0.01

يتضح من الجدول أن العينة والبيانات مناسبة للتحليل العاملي.

جدول(3): العوامل المستخلصة وقيمها الذاتية

العوامل (محاور الاستبانة)	القيم الذاتية ونسبة التباين المفسر للعوامل الأولية			القيم الذاتية ونسبة التباين المفسر للعوامل المستخلصة	
	القيمة الذاتية	نسبة التباين المفسر	النسبة التجميعية	القيمة الذاتية	نسبة التباين المفسر
الأول	4.862	60.779	60.779	4.862	60.779
الثاني	0.718	8.979	69.758	---	---
الثالث	0.599	7.483	77.241	---	---
الرابع	0.481	6.012	83.253	----	---
الخامس	0.413	5.161	88.414	---	---
السادس	0.381	4.757	93.171	---	---
السابع	0.315	3.943	97.113	---	---
الثامن	0.231	2.887	100	---	---

يتضح من الجدول السابق وجود عامل واحد مستخلص، فسر ما نسبته 60.779% من التباين الكلي، والجدول التالي يوضح تشبعات المحاور الثماني على هذا العامل المستخلص.

جدول (4): تشبعات قائمة الممارسات على العامل المستخلص

محاور ممارسات التقويم القائم على المعايير	التشبعات
الأول	0.715
الثاني	0.812
الثالث	0.811
الرابع	0.707
الخامس	0.803
السادس	0.804
السابع	0.834
الثامن	0.74

يتضح من الجدول السابق أن المحاور الثمانية لممارسات التقويم القائم على المعايير قد تشبعت على عامل واحد فقط، أي أنها تنتمي إلى مصدر كامن واحد وهو ما أطلق عليه الباحث "قائمة الممارسات الرئيسية للتقويم القائم على المعايير اللازمة لأعضاء هيئة التدريس ببرامج الدراسات العليا بكليات التربية".

3- الاتساق الداخلي:

قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين درجة تقويم كل قائمة ودرجة التقويم الكلية لأداة البحث، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (5): معاملات ارتباط محاور ممارسات التقويم القائم على المعايير بالدرجة الكلية لأداة البحث

محاور قائمة ممارسات التقويم القائم على المعايير	معامل الارتباط
الأول	0.690**
الثاني	0.859**
الثالث	0.798**
الرابع	0.686**
الخامس	0.777**
السادس	0.801**
السابع	0.822**
الثامن	0.759**

**دال عند مستوى 0,01

يتضح من الجدول السابق وجود درجة عالية من الاتساق بين كل قائمة من قوائم الممارسات الثمانية والدرجة الكلية لأداة البحث، حيث كانت معاملات الارتباط مرتفعة، ودالة إحصائيا عند مستوى 0,01.

ثانيًا: الثبات:

استخدم الباحث معامل ألفا كرونباخ، كمؤشر على ثبات المقياس، والجدول التالي يوضح معاملات الثبات:

جدول (6): معاملات ثبات ألفا كرونباخ أداة البحث

محاور ممارسات التقويم القائم على المعايير	معامل ألفا كرونباخ
الأول	0.744
الثاني	0.906
الثالث	0.879
الرابع	0.811
الخامس	0.833
السادس	0.946
السابع	0.874
الثامن	0.945
المحور ككل	0.967

يتضح من الجدول السابق وجود معاملات ثبات جيدة وممتازة، لمحاور ممارسات التقويم القائم على المعايير، فيما عدا المحور الأول؛ حيث كان معامل الثبات مقبولًا، حيث أوضح كابيوت ولانجر (Caputo & Langher, 2015) أن

معامل الثبات يكون ممتازًا إذا كان 0,90 فأكثر، وجيدًا إذا كان بين 0,8- 0,9، ومقبولًا إذا كان بين 0,7 – 0,8، ومشكوكًا فيه إذا كان بين 0,6 – 0,7، وضعيفًا إذا كان أقل من 0,6.

اعتدالية البيانات:

لتحديد نوع الإحصاء المناسب لتحليل البيانات، اختبر الباحث اعتدالية توزيع البيانات، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (7): نتائج اختباري (كولوموجرف- شابيرو-ويلك) لحساب الاعتدالية

محاور الاستبانة	اختبار كولوموجروف- سيمنروف			اختبار شابيرو-ويلك		
	القيمة	درجات الحرية	مستوى الدلالة	القيمة	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الأول	0.211	114	0.01	0.889	114	0.01
الثاني	0.105	114	0.01	0.97	114	0.01
الثالث	0.141	114	0.01	0.948	114	0.01
الرابع	0.096	114	0.01	0.964	114	0.01
الخامس	0.172	114	0.01	0.925	114	0.01
السادس	0.134	114	0.01	0.923	114	0.01
السابع	0.132	114	0.01	0.967	114	0.01
الثامن	0.137	114	0.01	0.942	114	0.01
الاستبانة ككل	0.089	114	0.05	0.952	114	0.01

يتضح من الجدول السابق أن البيانات غير اعتدالية، حيث تشير قيم الاختبارات إلى مستوى عالٍ من الدلالة، وهذا يعني عدم تطابق توزيع البيانات مع التوزيع الاعتدالي؛ لذا لزم على الباحث استخدام الإحصاء اللابارامتري بديلًا عن الإحصاء البارامتري.

الصورة النهائية لأداة البحث:

في ضوء ما سبق أصبحت أداة البحث في صورتها النهائية مكونة من (53) فقرة موزعة على المحاور الثماني الرئيسة لممارسات التقويم القائم على المعايير، ومتاحة للتطبيق النهائي على عينة البحث من خلال الرابط التالي:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScBQ3CWEhZ0rhfQ0OkYfIbjWiTWJiJjFrfcYeGlsOrGQDDaXg/viewform

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

استخدم الباحث الأساليب الإحصائية التالية:

1- معامل ألفا، ومعاملات الارتباط والتحليل العاملي الاستكشافي، للتأكد من الخصائص السيكومترية لأداة البحث.

2- اختبار ذات الحدين Binomial Test، واختبار مان-ويتني، واختبار كروسكال – واليس للإجابة عن أسئلة البحث.

نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها:

أولًا: إجابة السؤال الأول:

نص السؤال الأول للبحث على: "ما ممارسات التقويم القائم على المعايير اللازمة لأعضاء هيئة التدريس ببرامج ماجستير ودكتوراه مناهج وطرق تدريس العلوم بكليات التربية؟". وفي ضوء الإجراءات السابقة تم الخلوص إلى القائمة التالية لممارسات التقويم القائم على المعايير اللازمة لأعضاء هيئة التدريس ببرامج ماجستير ودكتوراه المناهج وطرق تدريس العلوم بكليات التربية:

1- المحور الأول: توضيح المعايير ونواتج التعلم المستهدفة وإعلام الطلاب مسبقًا بطريقة تقييم أدائهم فيها، ويتضمن هذا المحور الممارسات التالية:

أ- توضيح المعايير التي سيتم التقييم في ضوئها.

ب- توضيح نواتج التعلم المستهدفة في كل معيار للطلاب قبل التقييم.
ج- إعلام الطلاب بمهام وأدوات التقييم التي ستستخدم في تقييم المعايير ونواتج التعلم المستهدفة.
د- إعلام الطلاب بطريقة التصحيح وتوزيع الدرجات التي ستستخدم في تقييم مدى تحقق المعايير ونواتج التعلم المستهدفة.

2- المحور الثاني: اختيار مهام التقييم والأدوات المناسبة لتقييم مدى تحقق المعايير ونواتج التعلم المستهدفة واستخدامها، ويتضمن هذا المحور الممارسات التالية:
أ- تطبيق اختبارات فصلية مُعدَّة في ضوء المعايير ونواتج التعلم المستهدفة.
ب- تكليف الطلاب بإعداد عروض تقديمية في ضوء المعايير ونواتج التعلم المستهدفة،
ج- تكليف الطلاب بإعداد بحوث في ضوء المعايير ونواتج التعلم المستهدفة.
د- إجراء مقابلات مع الطلاب للتأكد من تحقق المعايير ونواتج التعلم المستهدفة.
هـ- استخدام المناقشات الشفوية (طرح الأسئلة واستقبال الأجوبة) في تقييم مدى تحقق المعايير ونواتج التعلم المستهدفة.
و- عقد مجموعات التركيز مع الطلاب لمناقشة أعمالهم للتأكد من تحقق المعايير ونواتج التعلم المستهدفة.
ز- توجيه الطلاب لتقييم تعلمهم ذاتيًا في ضوء المعايير ونواتج التعلم المستهدفة.
ح- توجيه الطلاب لإعداد ملفات الإنجاز (البورتفوليو) في ضوء المعايير ونواتج التعلم المستهدفة.
ط- توجيه الطلاب لتدوين ملاحظاتهم أو كتابة مذكرات يومية حول الموضوعات الدراسية في ضوء المعايير ونواتج التعلم المستهدفة.
ي- استخدام قوائم رصد (Check list) في تقييم مدى تحقق المعايير ونواتج التعلم المستهدفة.
ك- استخدام سلالم تقدير (Scale) في تقييم مدى تحقق المعايير ونواتج التعلم المستهدفة.
ل- استخدام بطاقات الملاحظة (Observation sheets) في تقييم مدى تحقق المعايير ونواتج التعلم المستهدفة.
م- استخدام الاستبيانات (Questionnaire) في تقييم مدى تحقق المعايير ونواتج التعلم المستهدفة.

3- المحور الثالث: استخدام أسئلة تقيس مستويات العمق المعرفي المختلفة بما يتناسب مع تعقيد المعايير ونواتج التعلم المستهدفة، وتضمن هذا المحور الممارسات التالية:
أ- يوضح للطلاب درجة تعقيد المعايير وتركيبها ونواتج التعلم المستهدفة وارتباطها بمستويات متنوعة من العمق المعرفي.
ب- عرض نماذج للطلاب من الأسئلة تقيس مستويات متنوعة للعمق المعرفي في ضوء درجة تعقد وتركيب المعايير ونواتج التعلم المستهدفة.
ج- استخدام أسئلة تقيس مستوى العمق المعرفي الأول "الاستدعاء والاسترجاع" للتأكد من مدى تحقق المعايير ونواتج التعلم المستهدفة.
د- استخدام أسئلة تقيس مستوى العمق المعرفي الثاني "تطبيق المفاهيم والمهارات" للتأكد من مدى تحقق المعايير ونواتج التعلم المستهدفة.
هـ- استخدام أسئلة تقيس مستوى العمق المعرفي الثالث "التفكير الاستراتيجي" للتأكد من مدى المعايير ونواتج التعلم المستهدفة.
و- توجيه الطلاب لتنفيذ مهام تقيس مستوى العمق المعرفي الرابع "التفكير الممتد" للتأكد من مدى تحقق المعايير ونواتج التعلم المستهدفة.

4- المحور الرابع: استخدام أسئلة اختيار الاستجابة في تقييم مدى تحقق المعايير ونواتج التعلم المستهدفة، وتضمَّن هذا المحور الممارسات التالية:

أ- استخدام أسئلة متنوعة لاختيار الاستجابة (الصواب والخطأ، والاختيار من متعدد، والمقابلة وغيرها) للتأكد من مدى تحقق المعايير ونواتج التعلم المستهدفة.

ب- استخدام أسئلة اختيار استجابة مناسبة ومرتبطة بالعمق المعرفي للمعايير ونواتج التعلم المستهدفة.

ج- استخدام أسئلة اختيار استجابة تتميز بالبساطة وعدم التركيب للتأكد من تحقق معايير ونواتج التعلم المستهدفة (السؤال يعالج فكرة واحدة).

د- استخدام أسئلة اختيار استجابة تتميز بالوضوح وعدم الغموض (لا لبس فيها).

هـ- استخدام أسئلة اختيار استجابة تتميز بالاستقلالية (لا يرتبط بعضها ببعض في الإجابة، ولا يوحي أحد هذه الأسئلة بالإجابة لسؤال آخر).

5- المحور الخامس: استخدام أسئلة إنتاج الاستجابة في تقييم مدى تحقق المعايير ونواتج التعلم المستهدفة، وتضمَّن هذا المحور الممارسات التالية:

أ- استخدام أسئلة إنتاج استجابة مرتبطة بمعايير ونواتج التعلم المستهدفة.

ب- استخدام أسئلة إنتاج استجابة مناسبة لمستوى العمق المعرفي للمعايير ونواتج التعلم المستهدفة.

ج- استخدام أسئلة إنتاج استجابة مصاغة بلغة واضحة ومفهومة ولا لبس فيها.

د- استخدام أسئلة إنتاج استجابة متنوعة ما بين القصيرة والطويلة، وما بين الشرح والتفسير والمناقشة والنقد والتحليل والمقارنة وغيرها.

هـ- استخدام أسئلة إنتاج استجابة محدد بها المطلوب بدقة (يستطيع الطالب معرفة الحد الأقصى للإجابة المطلوبة بعد قراءته للسؤال).

و- توزيع الدرجات على كل جزئية من الجزئيات المطلوبة في سؤال إنتاج الاستجابة وعلى السؤال ككل.

6- المحور السادس: استخدام مقاييس التقدير المتدرج للأداء (Rubric) في تقييم مدى تحقق المعايير ونواتج التعلم المستهدفة، وتضمن هذا المحور الممارسات التالية:

أ- استخدام مقاييس تقدير متدرج للأداء (Rubric) في تقييم الأعمال والأنشطة الفصلية للتأكد من تحقق المعايير ونواتج التعلم المستهدفة.

ب- استخدام مقاييس تقدير متدرج للأداء مرتبطة بمهام وتكليفات واضحة ومحددة للطلاب (أعداد عروض تقديمية أو إعداد بحوث أو عمل دراسات ميدانية وغيرها).

ج- استخدام مقاييس تقدير متدرج للأداء تميز بين الأداء القوي والأداء الضعيف (تتضح خلالها الفروق بين مستويات الأداء المختلفة).

د- استخدام مقاييس تقدير متدرج للأداء تصف الأداء بصورة واضحة وقابل للملاحظة والقياس في كل مستوى من مستويات الأداء.

هـ- عرض مقاييس التقدير المتدرج للأداء على الطلاب ومناقشتهم فيها قبل تكليفهم بمهام التقييم بوقت كاف

7- المحور السابع: إعداد الاختبار التحصيلي القائم على المعايير، وتضمن هذا المحور الممارسات التالية:

أ- توزيع أسئلة الاختبار التحصيلي في ضوء الجهد المبذول في تدريس المحتوى الخاص بالمعايير ونواتج التعلم المستهدفة (زمن التدريس).

ب- توزيع أسئلة الاختبار التحصيلي في ضوء مستويات الأعماق المعرفية للمعايير ونواتج التعلم المستهدفة (المستويات المعرفية).

ج- عرض جدول مواصفات الاختبار التحصيلي على الطلاب ومناقشتهم فيه قبل الاختبار بوقتٍ كافٍ
د- تطبيق اختبارات تحصيلية شاملة للمعايير ونواتج التعلم المستهدفة.
هـ- تطبيق اختبارات تحصيلية تتناسب مع الزمن المخصص للإجابة عنها.
و- استخدام أسئلة في الاختبار التحصيلي تتميز بالتنوع في مستوى السهولة والصعوبة.
ز- استخدام اختبارات تحصيلية تميز بين الطلاب الأقوياء والطلاب الضعاف.
ح- تطبيق اختبارات تحصيلية بها تعليمات توضح كيفية الاستجابة على الأسئلة المختلفة.

8- المحور الثامن: تقديم التغذية الراجعة للطلاب في ضوء المعايير ونواتج التعلم المستهدفة، وتضمّن هذا المحور الممارسات التالية:

أ- إعلام الطلاب بالمعايير ونواتج التعلم المستهدفة التي لديهم قصور فيها.
ب- تقديم أنشطة علاجية لعلاج نواحي القصور وانخفاض مستوى تحقيق الطلاب للمعايير ونواتج التعلم المستهدفة.
ج- إعلام الطلاب بنواحي القوة في أدائهم في ضوء المعايير ونواتج التعلم المستهدفة التي تم تحقيقها.
د- تعزيز نواحي القوة في أداء الطلاب في المعايير ونواتج التعلم المستهدفة التي تم تحقيقها.
هـ- توضيح أسباب القصور وانخفاض مستوى تحقيق الطلاب للمعايير ونواتج التعلم المستهدفة.
و- توجيه الطلاب لاتخاذ الأساليب الوقائية لتلافي الأسباب التي أدت إلى وجود قصورٍ في تحقيقهم للمعايير ونواتج التعلم المستهدفة.

ثانيًا: إجابة السؤال الثاني، واختبار صحة الفرض الأول للبحث:

نصَّ السؤال الثاني على: "ما مستوى ممارسات التقويم القائم على المعايير لدى أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر طلاب برامج ماجستير ودكتوراه مناهج وطرق تدريس العلوم بكليات التربية مقارنةً بالمستوى المقبول علميًا للأداء (80%)؟". وتم من خلال الإجابة عن هذا السؤال اختبار صحة الفرض الأول من فروض البحث، الذي نص على: "لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05) بين مستوى ممارسات التقويم القائم على المعايير لدى أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر طلاب برامج ماجستير ودكتوراه مناهج وطرق تدريس العلوم بكليات التربية وبين المستوى المقبول علميًا للأداء (80%)".

وللإجابة عن هذا السؤال واختبار صحة هذا الفرض، استخدم الباحث اختبار ذات الحدين Binomial Test، بحد كفاية (5/4 = 80%)، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (8) نتائج اختبار ذات الحدين لتحديد الفروق بين درجة تقويم الطلاب للممارسات وحد الكفاية (4)

ممارسات التقويم القائم على المعايير		التصنيف	العدد	الاحتمال المشاهد	الاحتمال الاختباري	مستوى الدلالة	مستوى الممارسة
1- المحور الأول	مجموعة1	أصغر من أو يساوي (4)	68	0.6	0.5	0.05	غير مقبول تربويًا
	مجموعة2	أكبر من (4)	46	0.4			
2- المحور الثاني	مجموعة1	أصغر من أو يساوي (4)	85	0.75	0.5	0.01	غير مقبول تربويًا
	مجموعة2	أكبر من (4)	29	0.25			
3- المحور الثالث	مجموعة1	أصغر من أو يساوي (4)	87	0.76	0.5	0.01	غير مقبول تربويًا
	مجموعة2	أكبر من (4)	27	0.24			
4- المحور الرابع	مجموعة1	أصغر من أو يساوي (4)	82	0.72	0.5	0.01	غير مقبول تربويًا
	مجموعة2	أكبر من (4)	32	0.28			
5- المحور الخامس	مجموعة1	أصغر من أو يساوي (4)	79	0.69	0.5	0.01	غير مقبول تربويًا
	مجموعة2	أكبر من (4)	35	0.31			
6- المحور السادس	مجموعة1	أصغر من أو يساوي (4)	80	0.7	0.5	0.01	غير مقبول تربويًا
	مجموعة2	أكبر من (4)	34	0.3			

7- المحور السابع	مجموعة1	أصغر من أو يساوي (4)	85	0.75	0.5	0.01	غير مقبول تربويًا
	مجموعة2	أكبر من (4)	29	0.25			
8- المحور الثامن	مجموعة1	أصغر من أو يساوي (4)	89	0.78	0.5	0.01	غير مقبول تربويًا
	مجموعة2	أكبر من (4)	25	0.22			
الممارسات ككل	مجموعة1	أصغر من أو يساوي (4)	83	0.73	0.5	0.01	غير مقبول تربويًا
	مجموعة2	أكبر من (4)	31	0.27			

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسط تقويم طلاب الدراسات العليا لممارسات التقويم القائم على المعايير لدى أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية، والمستوى المقبول علميًا للأداء (80%)، لجميع المحاور الثماني لممارسات التقويم القائم على المعايير، والممارسات ككل لصالح المستوى المقبول علميًا للأداء (80%). أي أن الطلاب يرون أن تلك الممارسات أقل من المستوى المطلوب علميًا، وبمعنى آخر أن تلك الممارسات غير مرضية من وجهة نظر طلاب الدراسات العليا ببرامج الماجستير والدكتوراه تخصص "المناهج وطرق تدريس العلوم"، وبهذا تم رفض الفرض الأول من فروض البحث.

وقد يرجع ضعف ممارسات التقويم القائم على المعايير لدى أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر الطلاب (عينة الدراسة) إلى ضعف ثقافة التقويم القائم على المعايير لدى أعضاء هيئة التدريس، وعدم وضوح ممارسات التقويم القائم على المعايير لهم، وعدم وجود برامج تدريبية نوعية بكليات التربية لتدريب أعضاء هيئة التدريس على هذه الممارسات. وقد يرجع ذلك أيضًا إلى عدم اهتمام أعضاء هيئة التدريس بأخذ آراء طلابهم في الاعتبار لتطوير أدائهم وممارساتهم التدريسية بما في ذلك تقويم تعلم الطلاب.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة المحيميد (2017) التي أوضحت أن درجة تطبيق أعضاء هيئة التدريس تخصص تدريس اللغة الإنجليزية بجامعة القصيم لاستراتيجيات التقويم المعتمد على الأداء، والتواصل، ومراجعة الذات كانت متوسطة، في حين كانت درجة تطبيقهم قليلة لاستراتيجية الملاحظة، ولاستخدام أدوات التقويم الواقعي. واتفقت هذه النتيجة أيضًا مع دراسة النور (2014) التي أظهرت أن مستوى تطبيق أعضاء هيئة التدريس لمعايير تصميم الاختبار التحصيلي الجيد كان متوسطًا من وجهة نظر الطلبة. كما اتفقت مع دراسة قرشم والعراقي والثقفي (2012) التي كشفت عن تدني مستوى ممارسة أعضاء هيئة التدريس بجامعة الطائف لمهارات تقويم أداء الطلبة وتعلمهم، ومهارات تحليل معلومات التقييم والإفادة منها بشكلٍ دالٍ إحصائيًا. واتفقت هذه النتيجة أيضًا مع دراسة القضاة (2010) التي أوضحت ضعف كلٍ من مستوى الكفايات التدريسية، والكفايات الإنسانية، والكفايات التقويمية لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية المعلمين بجامعة الملك خالد من وجهة نظر الطلاب. كما اتفقت مع دراسة الرافعي والقضاة (2009) التي خلصت إلى أن درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك خالد لأساليب القياس والتقويم وتنويعها كانت متوسطة.

في حين تعارضت هذه النتيجة مع دراسة الصمادي (2013) التي كشفت عن تحقيق مستوى الجودة في الممارسات التدريسية بما في ذلك ممارسات تقويم تعلم الطلاب لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة نجران من وجهة نظرهم. كما تعارضت هذه النتيجة مع دراسة عمار (2012) التي خلصت إلى وجود مستوى مرتفع للأداء التدريسي ككل لدى أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر الطلبة، وكذلك كان مستوى الأداء مرتفعًا في ثلاثة جوانب فرعية، هي: تخطيط التدريس، وتنفيذ التدريس، وتقويم تعلم الطلبة وتقديم التغذية الراجعة، لكنه كان امتوسطًا في جانب التفاعل مع الطلبة. وتعارضت أيضًا مع دراسة كيال (2011) التي كشفت عن أن آراء الطلبة كانت إيجابية نحو مطابقة الاختبارات المستخدمة من قبل أعضاء هيئة التدريس لمواصفات الاختبار الجيد. وتعارضت هذه النتيجة أيضًا مع دراسة بريسم (2011) التي بينت ارتفاع مستوى أداء أعضاء هيئة التدريس في تسعة أبعاد منها بعد التقويم في جامعة ميسان بالعراق وذلك من وجهة نظر الطلبة.

ثالثًا: إجابة السؤال الثالث واختبار صحة الفرض الثاني للبحث:

نص السؤال الثالث على "ما الفروق بين آراء الطلاب والطالبات في برامج ماجستير ودكتوراه مناهج وطرق تدريس العلوم في ممارسات التقويم القائم على المعايير أعضاء هيئة التدريس وفقًا لمتغير الجامعة؟". ولإجابة هذا السؤال تم اختبار صحة الفرض الثاني للبحث، الذي نص على: "لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05) بين آراء الطلاب والطالبات في برامج ماجستير ودكتوراه مناهج وطرق تدريس العلوم في ممارسات التقويم القائم على المعايير لدى أعضاء هيئة التدريس وفقًا لمتغير الجامعة". وللإجابة عن هذا السؤال واختبار صحة هذا الفرض، استخدم الباحث اختبار كروسكال–واليس، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (9): نتائج اختبار كروسكال– واليس للفروق في تقويم الممارسات وفقا لمتغير الجامعة

الممارسات	الجامعة	العدد	متوسط الرتب	مربع كا	مستوى الدلالة
1- المحور الأول: توضيح المعايير ونواتج التعلم المستهدفة وإعلام الطلاب مسبقًا بطريقة تقويم أدائهم فيها.	تربية — الملك خالد	30	61.48	2.75	غير دالة
	تربية — تبوك	9	54.11		
	تربية – القصيم	6	57.83		
	تربية — أم القرى	14	54.36		
	تربية — الملك سعود	25	57.16		
	تربية – بيشة	1	28.00		
	تربية – الطائف	3	56.50		
	تربية — الباحة	8	65.00		
	أخرى	17	50.29		
2- المحور الثاني: اختيار مهام التقويم والأدوات المناسبة لتقويم مدى تحقق معايير ونواتج التعلم المستهدفة واستخدامها.	تربية — الملك خالد	30	54.75	9.62	غير دالة
	تربية — تبوك	9	43.17		
	تربية – القصيم	6	67.08		
	تربية — أم القرى	14	64.04		
	تربية — الملك سعود	25	59.20		
	تربية – بيشة	1	15.00		
	تربية – الطائف	3	54.83		
	تربية — الباحة	8	78.88		
	أخرى	17	48.26		
3- المحور الثالث: استخدام أسئلة تقيس مستويات العمق المعرفي المختلفة بما يتناسب مع تعقد المعايير ونواتج التعلم المستهدفة.	تربية — الملك خالد	30	54.57	9.44	غير دالة
	تربية — تبوك	9	49.17		
	تربية – القصيم	6	50.58		
	تربية — أم القرى	14	73.57		
	تربية — الملك سعود	25	52.92		
	تربية – بيشة	1	32.50		
	تربية – الطائف	3	50.83		
	تربية — الباحة	8	78.69		
	أخرى	17	52.38		
4- المحور الرابع: استخدام أسئلة اختيار الاستجابة في تقويم مدى تحقق المعايير ونواتج التعلم المستهدفة.	تربية — الملك خالد	30	51.48	9.1	غير دالة
	تربية — تبوك	9	73.72		
	تربية – القصيم	6	80.00		
	تربية — أم القرى	14	53.36		
	تربية — الملك سعود	25	49.10		
	تربية – بيشة	1	68.00		

	تربية – الطائف	3	46.17		
	تربية – الباحة	8	64.69		
	أخرى	17	62.03		
	تربية – الملك خالد	30	56.28	7.18	غير دالة
	تربية – تبوك	9	39.56		
	تربية – القصيم	6	70.75		
	تربية – أم القرى	14	66.54		
5- المحور الخامس: استخدام أسئلة إنتاج الاستجابة في تقويم مدى تحقق المعايير ونواتج التعلم المستهدفة.	تربية – الملك سعود	25	56.22		
	تربية – بيشة	1	11.00		
	تربية – الطائف	3	49.00		
	تربية – الباحة	8	57.13		
	أخرى	17	60.00		
	تربية – الملك خالد	30	53.78	11.55	غير دالة
	تربية – تبوك	9	38.83		
	تربية – القصيم	6	78.08		
	تربية – أم القرى	14	67.93		
6- المحور السادس: استخدام مقاييس التقدير المتدرج للأداء (Rubric) في تقويم مدى تحقق المعايير ونواتج التعلم المستهدفة.	تربية – الملك سعود	25	53.02		
	تربية – بيشة	1	20.00		
	تربية – الطائف	3	44.83		
	تربية – الباحة	8	74.56		
	أخرى	17	57.76		
	تربية – الملك خالد	30	53.28	17.01	غير دالة
	تربية – تبوك	9	55.72		
	تربية – القصيم	6	81.08		
	تربية – أم القرى	14	68.04		
7- المحور السابع: استخدام الاختبار التحصيلي القائم على المعايير في تقويم مدى تحقق المعايير ونواتج التعلم المستهدفة.	تربية – الملك سعود	25	46.74		
	تربية – بيشة	1	9.00		
	تربية – الطائف	3	49.67		
	تربية – الباحة	8	86.63		
	أخرى	17	51.91		
	تربية – الملك خالد	30	52.48	5.13	غير دالة
	تربية – تبوك	9	48.06		
	تربية – القصيم	6	68.08		
	تربية – أم القرى	14	55.93		
8- المحور الثامن: تقديم التغذية الراجعة للطلاب في ضوء نتائج تقويم مدى تحقق المعايير ونواتج التعلم المستهدفة.	تربية – الملك سعود	25	65.74		
	تربية – بيشة	1	22.00		
	تربية – الطائف	3	48.33		
	تربية – الباحة	8	59.13		
	أخرى	17	56.41		
	تربية – الملك خالد	30	53.12	10.95	غير دالة
	تربية – تبوك	9	45.61		
	تربية – القصيم	6	73.58		
	تربية – أم القرى	14	68.86		
الممارسات ككل.	تربية – الملك سعود	25	53.68		
	تربية – بيشة	1	10.50		

تربية – الطائف	3	49.83
تربية – الباحة	8	78.50
أخرى	17	53.03

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين آراء الطلاب والطالبات في برامج ماجستير ودكتوراه مناهج وطرق تدريس العلوم في ممارسات التقويم القائم على المعايير أعضاء هيئة التدريس وفقًا لمتغير الجامعة، وذلك في جميع المحاور الثماني لممارسات التقويم القائم على المعايير، والممارسات ككل. وبهذا تم قبول الفرض الثاني من فروض البحث.

يمكن من خلال هذه النتيجة استنتاج أن هناك تكافؤ في ممارسات التقويم القائم على المعايير بكليات التربية بمختلف الجامعات السعودية (عينة الدراسة)، وعدم رضا الطلاب ببرامج الدراسات العليا بهذه الكليات عن ممارسات التقويم القائم على المعايير المتبعة؛ ويمكن أن يرجع ذلك إلى تقارب مستوى الأداء الأكاديمي بين أعضاء هيئة التدريس ببرامج الدراسات العليا بكليات التربية، واستخدامهم لنفس الأساليب التقليدية في التقويم التي لا تتفق مع ممارسات التقويم القائم على المعايير، كما يمكن أن ترجع هذه النتيجة إلى تشابه طبيعة برامج الماجستير والدكتوراه في مجال المناهج وطرق تدريس العلوم بهذه الكليات وما تتطلبه من ممارسات تقويم.

رابعًا: إجابة السؤال الرابع واختبار صحة الفرض الثالث للبحث:

نصَّ السؤال الرابع على:"ما الفروق بين آراء الطلاب والطالبات في برامج ماجستير ودكتوراه مناهج وطرق تدريس العلوم في ممارسات التقويم القائم على المعايير لدى أعضاء هيئة التدريس وفقًا لمتغير البرنامج (الماجستير مقابل الدكتوراه)؟". ولإجابة هذا السؤال تم اختبار صحة الفرض الثالث للبحث، الذي نص على: "لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05) بين آراء الطلاب والطالبات في برامج ماجستير ودكتوراه المناهج وطرق تدريس العلوم في ممارسات التقويم القائم على المعايير لدى أعضاء هيئة التدريس وفقًا لمتغير البرنامج". وللإجابة عن هذا السؤال واختبار صحة هذا الفرض، استخدم الباحث اختبار مان–ويتني، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (10): نتائج اختبار مان–ويتني للفروق في تقويم الممارسات وفقا لمتغير البرنامج

ممارسات التقويم القائم على المعايير	البرنامج	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	ذ	مستوى الدلالة
1- المحور الأول	ماجستير	62	52.69	3267.00	1.55	غير دالة
	دكتوراه	52	62.24	3174.00		
2- المحور الثاني	ماجستير	62	57.64	3573.50	0.23	غير دالة
	دكتوراه	52	56.23	2867.50		
3- المحور الثالث	ماجستير	62	56.32	3492.00	0.24	غير دالة
	دكتوراه	52	57.82	2949.00		
4- المحور الرابع	ماجستير	62	60.89	3775.00	1.39	غير دالة
	دكتوراه	52	52.27	2666.00		
5- المحور الخامس	ماجستير	62	55.24	3425.00	0.63	غير دالة
	دكتوراه	52	59.14	3016.00		
6- المحور السادس	ماجستير	62	58.14	3604.50	0.41	غير دالة
	دكتوراه	52	55.62	2836.50		
7- المحور السابع	ماجستير	62	59.32	3678.00	0.83	غير دالة
	دكتوراه	52	54.18	2763.00		
8- المحور الثامن	ماجستير	62	57.64	3573.50	0.23	غير دالة
	دكتوراه	52	56.23	2867.50		
الممارسات ككل	ماجستير	62	57.60	3571.00	0.21	غير دالة
	دكتوراه	52	56.27	2870.00		

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين آراء الطلاب والطالبات في برامج ماجستير ودكتوراه مناهج وطرق تدريس العلوم في ممارسات التقويم القائم على المعايير لدى أعضاء هيئة التدريس وفقًا لمتغير البرنامج (الماجستير مقابل الدكتوراه)، وذلك في جميع المحاور الثماني لممارسات التقويم القائم على المعايير، والممارسات ككل. وبهذا تم قبول الفرض الثالث من فروض البحث.

وتبدو هذه النتيجة منطقية؛ حيث إن معظم أعضاء هيئة التدريس الذين يدرسون ببرامج الماجستير هم الذين يقومون بالتدريس ببرامج الدكتوراه، وبالتالي فإن ممارسات التقويم القائم على المعايير متشابهة من وجهة نظر طلابهم ببرامج الماجستير والدكتوراه. كما يمكن تفسير ذلك أيضًا في ضوء تشابه طبيعة الدراسة ببرامج الماجستير وبرامج الدكتوراه في مجال تعليم العلوم؛ الأمر الذي انعكس على تشابه ممارسات التقويم المستخدمة من قبل أعضاء هيئة التدريس بهذه البرامج.

خامسًا: إجابة السؤال الخامس واختبار صحة الفرض الرابع:

نصَّ السؤال الخامس على: "ما الفروق بين آراء الطلاب والطالبات في برامج ماجستير ودكتوراه مناهج وطرق تدريس العلوم في ممارسات التقويم القائم على المعايير لدى أعضاء هيئة التدريس وفقًا لمتغير الجنس (الذكور مقابل الإناث)؟". وللإجابة عن هذا السؤال تم اختبار صحة الفرض الرابع للبحث، الذي نص على: "لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05) بين آراء الطلاب والطالبات في برامج ماجستير ودكتوراه مناهج وطرق تدريس العلوم في ممارسات التقويم القائم على المعايير لدى أعضاء هيئة التدريس وفقًا لمتغير الجنس"، استخدم الباحث اختبار مان–ويتني، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (11) :نتائج اختبار مان–ويتني للفروق في تقويم الممارسات وفقا لمتغير الجنس

ممارسات التقويم القائم على المعايير	الجنس	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	ذ	مستوى الدلالة
1- المحور الأول	ذكور	76	63.84	4852.00	2.29	0.01
	إناث	38	44.82	1703.00		
2- المحور الثاني	ذكور	76	64.30	4887.00	3.11	0.01
	إناث	38	43.89	1668.00		
3- المحور الثالث	ذكور	76	65.10	4947.50	3.48	0.01
	إناث	38	42.30	1607.50		
4- المحور الرابع	ذكور	76	62.21	4728.00	2.16	0.05
	إناث	38	48.08	1827.00		
5- المحور الخامس	ذكور	76	63.04	4791.00	2.54	0.05
	إناث	38	46.42	1764.00		
6- المحور السادس	ذكور	76	65.18	4954.00	3.52	0.01
	إناث	38	42.13	1601.00		
7- المحور السابع	ذكور	76	61.92	4706.00	2.02	0.05
	إناث	38	48.66	1849.00		
8- المحور الثامن	ذكور	76	64.11	4872.00	3.02	0.01
	إناث	38	44.29	1683.00		
الممارسات ككل	ذكور	76	65.76	4998.00	3.78	0.01
	إناث	38	40.97	1557.00		

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيًا بين آراء الطلاب والطالبات في برامج ماجستير ودكتوراه مناهج وطرق تدريس العلوم في ممارسات التقويم القائم على المعايير لدى أعضاء هيئة التدريس وفقًا لمتغير الجنس (الذكور مقابل الإناث)، وكانت الفروق لصالح الذكور، أي أن الطالبات قَدَّرْنَ الممارسات بمستوى منخفض أكثر من الطلاب. وبهذا تم رفض الفرض الرابع من فروض البحث.

ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى الخصائص الانفعالية المتباينة بين الذكور والإناث؛ حيث أنه بالرغم من اتفاق الجنسين على وجود ضعفٍ في ممارسات التقويم القائم على المعايير لدى أعضاء هيئة التدريس، إلا أن الخصائص الانفعالية للإناث أكثر حدة وحساسية تجاه ممارسات التقويم المتدنية من وجهة نظرهم، بخلاف الطلاب.

وتعارضت هذه النتيجة مع نتائج دراسة النور (2014) التي أظهرت وجود فروق في مستوى تطبيق أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر الطلبة تعزى للجنس لصالح الطالبات الإناث. كما تعارضت هذه النتيجة مع دراسة عمار (2012) التي خلصت إلى عدم وجود فروق في تقويم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر الطلبة ترجع إلى الجنس. كما تعارضت مع دراسة كيال (2011) التي كشفت عن وجود فروقٍ دالةٍ إحصائيًا في متوسط آراء طلبة الدراسات العليا نحو الاختبارات تعود لمتغير الجنس لصالح الإناث. وتعارضت هذه النتيجة أيضًا مع دراسة الحدابي وخان (2008) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالةٍ إحصائية في مستوى أداء أعضاء هيئة التدريس بجامعة العلوم والتكنولوجيا اليمنية من خلال رأي الطلاب في ضوء بعض الكفايات التدريسية ومن بينها كفايات التقويم والتغذية الراجعة تعزى إلى متغير الجنس.

توصيات البحث ومقترحاته:

أولًا: توصيات البحث:

في ضوء نتائج البحث يوصي الباحث بما يلي:

1- اعتماد قائمة ممارسات التقويم القائم على المعايير وأداة البحث الحالي أساسًا لتقييم أداء أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية بالجامعات السعودية.
2- إعادة النظر في منظومة التقويم بكليات التربية بالجامعات السعودية في ضوء ممارسات التقويم القائم على المعايير.
3- عقد دورات تدريبية وورش عمل لأعضاء هيئة التدريس بكليات التربية لتنمية ممارسات التقويم القائم على المعايير لديهم
4- تطوير نظم تقويم برامج الماجستير والدكتوراه تخصص مناهج وطرق تدريس العلوم بكليات التربية في ضوء آراء الطلاب والطالبات لممارسات التقويم.
5- أن يحرص أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية على أخذ أراء طلابهم في ممارساتهم التدريسية المختلفة بما في ذلك ممارسات التقويم لتطوير أدائهم المهني.
6- اعتماد فلسفة التعليم القائم على المعايير والتقويم القائم على المعايير أساسًا لتطوير التدريس والتقويم ببرامج الدراسات العليا بكليات التربية.

ثانيًا: مقترحات البحث:

في ضوء نتائج البحث يقترح الباحث إجراء البحوث التالي:

1- تصور مقترح لتطوير منظومة التقويم بالتعليم الجامعي في ضوء نظام التقويم القائم على المعايير.
2- دراسة صعوبات تطبيق التقويم القائم على المعايير من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية.
3- برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات التقويم القائم على المعايير لدى أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية.
4- تقييم ممارسات التقويم القائم على المعايير لدى أعضاء هيئة التدريس ببرامج أخرى غير برامج تعليم العلوم بالدراسات العليا بكليات التربية.
5- تقييم ممارسات التدريس القائم على المعايير لدى أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية.

المراجع:

اولاً:المراجع العربية:

أبو فودة، باسل خميس سالم (2015). درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن لأنواع وطرق التقويم من وجهة نظر الطالبات والمفضلة لديهن. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة – المجموعة الدولية للاستشارات والتدريب – الأردن، 4*(7)، 151- 167.

أحمد، نجم الدين نصر (2008). تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس بين رصد الواقع ورؤى التطوير: دراسة ميدانية. *مجلة كلية التربية بالزقازيق – مصر، 1*(61)، 83- 129.

بريسم، علي عبد الحسن (2011). تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس في جامعة ميسان من وجهة نظر الطلبة. *مجلة كلية التربية – الجامعة المستنصرية – العراق، 1*(4)، 142- 168.

الثبيتي، عمر عواض (2018). أساليب التقويم التي يتبعها أعضاء هيئة التدريس وعلاقتها بجودة نواتج التعلم لدى طلاب جامعة شقراء – المملكة العربية السعودية. *المجلة التربوية، جامعة سوهاج، كلية التربية،* 1(51)، 322- 353.

حسن، سامية المفتاح نور الهدى (2016). أنموذج مقترح لاستمارة تقويم أعضاء هيئة التدريس من قبل الطلاب بكليات العلوم والآداب بفرعي جامعة الملك عبد العزيز برابغ والكامل. *مجلة العلوم التربوية – جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا – السودان، 17*(4)، 47- 64.

الخليفة، حسن جعفر (2014). *المنهج المدرسي المعاصر، مفهومه، أسسه، مكوناته، تنظيماته، تقويمه، تطويره*. ط14. الرياض: مكتبة الرشد.

الرافعي، يحي بن عبدالله بن يحي، و القضاة، محمد فرحان (2009). درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك خالد بأبها لأساليب القياس والتقويم في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة التربية للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية، جامعة الأزهر، كلية التربية، 139*(2)، 259- 286.

سعود، علي، والياس، أسما (2014). مسوّغات التوظيف التربوي لمدخل المعايير. *الورشة الوطنية لمتطلبات المناهج وفق مدخل المعايير*. (ص ص 47-67). دمشق: كلية التربية، جامعة دمشق، في الفترة 14-16 أكتوبر.

شحاتة، صفاء، ودرويش، رمضان، وجاموس ياسر (2014). التقويم القائم على المعايير. *الورشة الوطنية لمتطلبات المناهج وفق مدخل المعايير*. (ص ص252-276). دمشق: كلية التربية، جامعة دمشق، في الفترة 14-16 أكتوبر.

شريف، نادية محمود، الشافي، دينا حسن، تمام، شادية عبدالحليم، و أغا، عزة منير (2013). تشخيص مشكلات تقويم الأداء بالجامعة من وجهتي نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب ووضع تصور للتطوير. *العلوم التربوية –مصر، 21*(2)، 33- 68.

الصمادى، مروان صالح (2013). تقويم جودة الممارسات التدريسية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة – المجموعة الدولية للاستشارات والتدريب – الأردن 2*(8)، 732- 753.

طعمه، طوني (2014). تطوير التربية: من الأهداف إلى الكفايات والمعايير. *الورشة الوطنية لمتطلبات المناهج وفق مدخل المعايير*. (ص ص 4-46). دمشق: كلية التربية، جامعة دمشق، في الفترة 14-16 أكتوبر.

عبد اللطيف، أسامة جبريل أحمد (2008). *المستويات المعيارية "التربية القائمة على المعايير"*. تم اقتباسه في 2016/5/31 الرابط: http://documents.tips/documents/-55720464497959fc0b8b5814.html

عبدالرازق، وفاء محمود نصار (2006). اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود نحو أساليب وطرق تقويم أدائهم. *اللقاء السنوي الثالث عشر (إعداد المعلم وتطويره في ضوء المتغيرات المعاصرة) – السعودية*. (ص ص202- 253). الرياض: الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية وجامعة الملك سعود.

العربي، هشام يوسف مصطفى علي (2017). تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس بجامعة حائل في ضوء معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي. *المجلة التربوية، جامعة سوهاج، كلية التربية*، 1(49)، 280- 319.

عطيو، محمد نجيب مصطفى (2014). *طرق تدريس العلوم بين النظرية والتطبيق*. الرياض: مكتبة الرشد.

عمار، إيمان حمدي محمد (2012). تقويم الطلبة لأداء أعضاء هيئة التدريس في بعض المقررات التربوية بكلية التربية النوعية جامعة المنوفية. *مجلة رابطة التربية الحديثة – مصر، 5*(15)، 105- 181.

عمر، عاصم محمد إبراهيم (2017). برنامج تدريبي مقترح في التربية العلمية لتنمية مهارات التقييم القائم على المعايير والثقة بالمقدرة على تدريس العلوم لدى طلاب كلية التربية. *المجلة التربوية، جامعة سوهاج –كلية التربية، 1*(47)، 47-112.

العيدروس، أغادير بنت سالم (2010). *تصور مقترح لتطوير نظام تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية من وجهة: نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعات منطقة مكة المكرمة*. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

قرشم، أحمد عفت مصطفى، والعراقي، السعيد محمود، والثقفي، أحمد بن سالم (2012). تقويم الأداء التدريسي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الطائف في ضوء معايير جودة الأداء. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس – السعودية، 1*(27)، 47- 90.

القضاة، محمد فرحان (2010). تقويم كفايات أعضاء هيئة التدريس في كلية المعلمين بجامعة الملك خالد من وجهة نظر طلابها في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة التربية للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية، جامعة الأزهر، كلية التربية*، 1(144)، 173- 201.

قمر، مجذوب أحمد محمد أحمد (2015). مساهمة تقويم أداء عضو هيئة التدريس في رفع جودة التعليم الجامعي: دراسة ميدانية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وعينة من الطلبة في جامعة دنقلا – كلية التربية مروى. *مجلة جامعة سنار – جامعة سنار – السودان، 4*(1)، 53- 82.

كيال، نادية صالح عوض (2011). *آراء طلبة الدراسات العليا نحو أساليب التقويم المستخدمة من قبل أعضاء هيئة التدريس في جامعة بيرزيت*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة بيرزيت، بيرزيت.

المحيميد، سلطان بن عبدالله (2017). واقع استخدام أعضاء هيئة تدريس اللغة الإنجليزية بجامعة القصيم لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته. *مجلة التربية للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية، جامعة الأزهر، كلية التربية 1*(174)، 148- 181.

مزيو، منار بنت عمار الشريف (2015). تقويم أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية في ضوء معايير الجودة الشاملة: دراسة وصفية. *مجلة جامعة الملك خالد للعلوم الإنسانية – جامعة الملك خالد – السعودية، 24*(2)، 99- 124.

منسي، محمود عبدالحليم، وإبراهيم، محمد أنور (2011). ثقافة التقويم لدى أعضاء هيئة التدريس في ضوء معايير الجودة: دراسة مقارنة بين جامعتي الإسكندرية والملك سعود. *مجلة كلية التربية بالإسكندرية –مصر، 21*(2)، 183- 265.

ناصف، محمد أحمد حسين، وعتريس، محمد عيد (2012). اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو تقويم أدائهم: دراسة ميدانية على جامعة الزقازيق. *دراسات تربوية ونفسية: مجلة كلية التربية بالزقازيق – مصر، 1*(77)، 375- 472.

النور، أحمد يعقوب (2014). تقويم مستوى تطبيق أعضاء هيئة التدريس بجامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا لمعايير تصميم الاختبار التحصيلي الجيد من وجهة نظر الطلبة وبعض المتغيرات الأخرى. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة – المجموعة الدولية للاستشارات والتدريب – الأردن، 3*(5)، 1- 21.

ثانياً:المراجع الأجنبية:

Abd-Elatif, O. J. A. (2008). *Benchmarks "Standards-Based Education"* (In Arabic). Retrieved on 31/5/2016 From: Http://Documents.Tips/Documents/-55720464497959fc0b8b5814.Html

Abd-Elrazek, W. M. N. (2006). Attitudes of Faculty Members at the College of Education, King Saud University Towards the Styles and Methods of Evaluating Their Performance (In Arabic). the *Thirteenth Annual Meeting (Preparation and Development of the Teacher in the Light of Contemporary Variables) - Saudi Arabia*. (Pp. 202-253). Riyadh: Saudi Association for Educational and Psychological Sciences and King Saud University.

Abu Fouda, B. K. S, (2015). The Degree of Use of Faculty Members in the College of Education at Princess Noura Bint Abdulrahman University of the Types and Methods of Evaluation from the Point of View of Students and Their Favorite (In Arabic). *International Specialized Educational Magazine - International Group for Consulting and Training - Jordan, 4* (7), 151- 167.

Ahmed, N. N. (2008). Evaluation of the Performance of Faculty Members Between Monitoring the Reality and Development Visions: A Field Study (In Arabic). *Journal of Faculty of Education Zagazig - Egypt, 1* (61), 83 - 129.

Al-Aidarous, A. S. M. (2010). *A Proposed Visualization to Develop A System for Evaluating the Performance of Faculty Members in Saudi Universities from the Point of View of Faculty Members in the Universities of Makkah Region* (In Arabic). Unpublished Phd Thesis. Umm Al Qura University, Makkah.

Al-Arabi, H. Y. M. A. (2017). Evaluation of the Performance of Faculty Members at Hail University in Light of Quality Standards and Academic Accreditation (In Arabic). *Educational Journal, Sohag University, College of Education, 1* (49), 280- 319.

Al-Khalipha, H. J. (2014). The *Modern School Curriculum, Its Concept, Its Foundations, Its Components, Its Organizations, Its Evaluation, and Its Development* (In Arabic). 14th Ed. Riyadh: Al Roshd Library.

Al-Qudah, M. F. (2010). Evaluation of Faculty Competencies in the Teachers College at King Khalid University from the Perspective of Its Students in the Light of Some Variables (In Arabic). *Journal of Education for Educational, Psychological and Social Research, Al-Azhar University, Faculty of Education, 1* (144), 173-201.

Al-Rafi, Y. A. Y., & Al-Qudah, M. F. (2009). The Degree of Use of Faculty Members at King Khalid University in Abha of Methods of Measurement and Evaluation in the Light of Some Variables (In Arabic). *Journal of Education for Educational, Psychological and Social Research, Al-Azhar University, College of Education, 139* (2), 259- 286.

Al-Samadi, M. S. (2013). Evaluating the Quality of Teaching Practices Among Faculty Members at Najran University (In Arabic). *International Specialized Educational Magazine - International Group for Consulting and Training - Jordan 2* (8), 732-753.

Ammar, I. H. M. (2012). Evaluation of Students for the Performance of Faculty Members in Some Educational Courses at the College of Specific Education, Menoufia University (In Arabic). *Journal of the Association of Modern Education - Egypt, 5* (15), 105- 181.

Assessment Knowledge Center (N. D). *What Are the Types of Assessment?* Retrieved At 27 September 2018 From: Https://Www.Onlineassessmenttool.Com/Knowledge-

Center/Assessment-Knowledge-Center/What-Are-The-Types-Of-Assessment/Item10637

Attio, M. N. M. (2014). *Methods of Teaching Science Between Theory and Practice* (In Arabic). Riyadh: Al Rashed Library.

Becenti-Begay, M. (2015). the Impact of Supplemental Educational Services on Standards-Based Assessments. Unpublished Phd Dissertation, Arizona State University.

Brissem, A. A. (2011). Evaluation of the Performance of Faculty Members at the University of Maysan From the Perspective of Students (In Arabic). *Journal of the College of Education - University of Mustansiriya - Iraq, 1* (4), 142 168.

Collins COBUILD (N. D). Definition of 'Standard'. Retrieved At 27 September 2018 from: Https://Www.Collinsdictionary.Com/Dictionary/English/Standard

Greene, G. L. (2015). An Analysis of the Comparison Between Classroom Grades Earned with A Standards-Based Grading System and Grade-Level Assessment Scores as Measured By the Missouri Assessment Program. Unpublished Phd Dissertation, Education Faculty of Lindenwood University.

Hassan, S. A. N. (2016). A Proposed Model for the Form of Evaluation of Faculty Members by Students of Science & Arts Colleges at the Branches of King Abdul Aziz University in Rabigh and Kamel (In Arabic). *Journal of Educational Sciences - Sudan University of Science and Technology - Sudan, 17* (4), 47-64.

Hawes, K. M. (2015). An Examination of Standards-Based Education Relative to Research-Based Practices in Instruction and Assessment. Unpublished Phd Dissertation in Public Policy, University of Southern Maine.

Hoernke, M. A. (2014). Perceived Effects of Standards-Based Grading on Student Assessments. Unpublished Phd Dissertation in Educational Leadership, Edgewood College.

Idaka, I. (2006). Attitude of Academic Staff in Nigerian Tertiary Educational Institutions to Student Evaluation of Instruction. National Forum of Educational Administration and Supervision Journal, 23(4), 1-9.

K12academics (N. D). Standards-Based Assessment. Retrieved 21/5/2016 From: Http://Www.K12academics.Com/Education-Assessment-Evaluation/Standards-Based-Assessment#.V0Bm8bgrLIU.

Kayal, N. S. A. (2011). The *Views of Graduate Students Towards the Assessment Methods Used by Faculty Members at Birzeit University* (In Arabic). Un Published Master Thesis. Birzeit University, Birzeit.

Manley, J. M. (2015). Teachers' Self-Efficacy Regarding Standards-Based Reporting: A Needs Assessment for Professional Development. Unpublished Phd Dissertation in Educational Leadership, John Hazen White College of Arts & Sciences.

Mansi, M. A., & Ibrahim, M. A. (2011). Culture of Evaluation Among Faculty Members in the Light of Quality Standards: A Comparative Study Between the Universities of Alexandria and King Saud (In Arabic). *Journal of the Faculty of Education in Alexandria - Egypt, 21* (2), 183- 265.

Miller, J. J. (2013). A Better Grading System: Standards-Based, Student-Centered Assessment. English Journal, 103(1), 111-118.

Mizyou, M. A. S. (2015). Evaluation of Faculty Members in Saudi Universities in Light of the Overall Quality Standards: Descriptive Study (In Arabic). *King Khalid University Journal of Human Sciences - King Khalid University - Saudi Arabia, 24* (2), 99-44.

Muhaimaid, S. A. S. (2017). The Use of English Language Teaching Staff at Qassim University for Realistic Assessment Strategies and Tools (In Arabic). *Journal of Education for Educational, Psychological and Social Research, Al-Azhar University, College of Education 1* (174), 148-181.

Muñoz, M. A., & Guskey, T. R. (2015). Standards-Based Grading and Reporting Will Improve Education. Phi Delta Kappan, 96(7), 64-68.

Nassif, M. A. H., & Atris, M. E. (2012). The Directions of the Faculty Members Towards Evaluating Their Performance: A Field Study on Zagazig University (In Arabic). *Educational and Psychological Studies: Journal of College of Education Zagazig - Egypt, 1* (77), 375 - 472.

Nour, A. Y. (2014). Evaluation of the Level of Application of the Faculty Members of the University of Sudan for Science and Technology to the Standards of Design of the Good Achievement Test from the Point of View of Students and Some Other Variables (In Arabic). *International Specialized Educational Magazine - International Group for Consulting and Training - Jordan, 3* (5), 1-21.

Omar, A. M. I. (2017). A Proposed Training Program in Science Education for Developing Standards-Based Assessment Skills and Confidence in the Ability to Teach Science to Students of the College of Education (In Arabic). *Educational Journal, Sohag University - College of Education, 1* (47), 47-112.

Qamar, M. A. M. A. (2015). The Contribution of the Performance Evaluation of the Faculty Member in Raising the Quality of University Education: A Field Study from the Point of View of Faculty Members and A Sample of Students at the University of Dongola - Collge of Education of Marwa (In Arabic). *Journal of the University of Sennar - University of Sennar - Sudan, 4* (1), 53-82.

Qurshum, A. E. Mu., Al-Eraqi, S. M., & Al-Thaqafi, A. S. (2012). Evaluation of the Teaching Performance of Faculty Members at Taif University in Light of Performance Quality Standards (In Arabic). *Arab Studies in Education and Psychology - Saudi Arabia, 1* (27), 47-90.

Reese, B. A. (2015). The Impact of Standards-Based Grading on Student Academic Performance on Standardized Assessments. Unpublished Phd Dissertation in Educational Leadership, Wingate University School of Graduate Education.

Saud, A., & Elias, A. (2014). The Rationale of the Educational Recruitment of the Standard Approach (In Arabic). *National Workshop for Curriculum Requirements According to the Standards Approach*. (Pp. 47-67). Damascus: Faculty of Education, University of Damascus, 14-16 October.

Scriffiny, P. L. (2008). Seven Reasons for Standards-Based Grading. Educational Leadership, 66(2),70-74.

Sharif, N. M., Shafi, D. H., Tammam, S. A., & Agha, A. M. (2013). Diagnosis of Problems of Evaluation of University Performance from the Perspectives of Faculty Members and Students and Develop A Proposal for Development (In Arabic). *Educational Sciences - Egypt, 21* (2), 33-68.

Sharma, P. (2015). Standards-Based Assessments in the Classroom: A Feasible Approach to Improving the Quality of Students' Learning. Contemporary Education Dialogue, 12(1), 6-30. Doi:10.1177/0973184914556864

Shehata, S., Darwish, R., & Jamous Y. (2014). Standards Based Assessment (In Arabic). *National Workshop for Curriculum Requirements According to the Standards Approach*. (Pp. 252-276). Damascus: Faculty of Education, University of Damascus, 14-16 October.

Smith-Woofter, M. (2010). The Impact of Alternate Assessments and Standards-Based Ieps on Classroom Instruction and Student Achievement. Unpublished Phd Dissertation in Educational Leadership, East Carolina University.

Streagle, K., & Scott, K. W. (2015). The Alternate Assessment Based on Alternate Achievement Standards Eligibility Decision-Making Process. the Qualitative Report, 20(8), 1290-1312.

Surbhi, S. (2016). Difference Between Assessment and Evaluation. Retrieved At 27 September 2018 From: Https://Keydifferences.Com/Difference-Between-Assessment-And-Evaluation.Html

Thubaiti, O. A. (2018). Evaluation Methods Used by Faculty Members and Their Relation to the Quality of Learning Outcomes Among Students of Shakra University - Saudi Arabia (In Arabic). *Educational Journal, Sohag University, College of Education, 1* (51), 322-353.

Timma, T. (2014). Development of Education: From Objectives to Competencies and Standards (In Arabic). *National Workshop for Curriculum Requirements According to the Standards Approach.* (Pp. 4-46). Damascus: Faculty of Education, University of Damascus, 14-16 October.

Waggoner, J., & Carroll, J. B. (2014). Concurrent Validity of Standards-Based Assessments of Teacher Candidate Readiness for Licensure. SAGE Open, 4(4), 1-12. Doi:10.1177/2158244014560545

فعالية برنامج تدريبي لتنمية بعض المهارات الاجتماعية للتلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة

د. علي بن فهد الدخيل
أستاذ مساعد، قسم التربية الخاصة
كلية التربية- جامعة المجمعة

د. عوض اللّه محمد أبو القاسم محمد
أستاذ مساعد، قسم التربية الخاصة
كلية التربية- جامعة المجمعة

فعالية برنامج تدريبي لتنمية بعض المهارات الاجتماعية للتلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة

المُلخص:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة فعالية برنامج تدريبي لتنمية بعض المهارات الاجتماعية للتلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، واشتملت العينة على (18) تلميذًا من التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة بابتدائية الإمام الشافعي في محافظة المجمعة بالمملكة العربية السعودية، تم أخذهم بطريقة قصدية؛ واستخدمت الدراسة مقياس المهارات الاجتماعية (أعده الباحثان)، والبرنامج التدريبي الذي تم تصميمه لتحقيق هدف الدراسة؛ ولمعالجة البيانات تم استخدام مجموعة الحزم الإحصائية للعلوم (SPSS)؛ وكشفت النتائج عن فعالية البرنامج التدريبي في تنمية المهارات الاجتماعية لذوي الإعاقة العقلية البسيطة بحجم تأثيرٍ بلغ (13.459)؛ ووجود فروقٍ ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات القياس القبلي والبعدي، في الاتجاه البعدي؛ وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات القياس القبلي والبعدي، لكل أبعاد المقياس، حيث نالت مهارات إدارة الذات أعلى مستوى فعالية بحجم تأثير (13.739)، ويليه بُعد المشاركة الاجتماعية بحجم تأثير (11.204)، ثم بُعد مهارات الآداب الاجتماعية العامة بحجم تأثير بلغ (5.353) وأخيرًا مهارات التواصل الاجتماعي بحجم تأثير (5.279)، قدَّمت الدراسة بعض التوصيات، وأهمها: ضرورة إعداد العاملين مع الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة في مدارس التربية الفكرية لتنمية المهارات الاجتماعية من خلال الأنشطة المختلفة (الرياضية، والثقافية، والفنية).

الكلمات المفتاحية: الإعاقة العقلية البسيطة، القابلين للتعلم، البرنامج التدريبي، المهارات الاجتماعية.

Effectiveness of a Training Program for the Development of Social Skills for Students with Mild-Intellectual Disabilities

Abstract

The aim of this study was to find out the effectiveness of a training program in developing some social skills for students with mild-intellectual disabilities. The sample consisted of (18) students of intellectual disabilities from Imam Shafi'i primary school in Al-Majmaah province in the Kingdom of Saudi Arabia. They were purposively chosen. The study used a social skills scale (developed by the researchers) and a training program that was designed to achieve the study objective. To address the data, the Statistical Package for Science (SPSS) was used. The results revealed the effectiveness of the training program in developing social skills for students with mild-intellectual disability, statistically significant differences at the level of (0.05) between the means of pre and post-measurement, in favor of post; and statistically significant differences at the level of (0.05) between the averages of the pre and post-measurement, for all dimensions of the scale according to the skill type. The general social skills were the most effective with a pre-statistical mean of (9.333) and post of (10.611); followed by the dimension of social communication skills with a post-statistical mean of (9.111). Finally, the study provided some recommendations, the most important of which include the need to prepare people who work with children with mild-intellectual disabilities in schools to develop social skills through various activities (sports, cultural, artistic).

Keywords: Intellectual disability, educable, training program, social skills.

المقدمة:

يُعد المعوقون عقليًا أكثر فئات التربية الخاصة شيوعًا مقارنةً بفئات التربية الخاصة الأخرى مثل: الإعاقة الجسمية، والإعاقة الحركية، والإعاقة السمعية، والإعاقة البصرية (الخطيب، 2007؛ الشخص، 2007)؛ كما أشار السيد والمشرفي (2013، ص3) أنّ موسوعة المجالس القومية المتخصصة (1998) قد أوضحت أنّ نسبة ذوي الإعاقة العقلية تقدر بـ (73%) من بين ذوي الإعاقات، وأن ذوي العقلية البسيطة (نسبة ذكاء 50 –70) نسبتهم (85%) من بين ذوي الإعاقة العقلية، ويذكر بلتاجي (2018، ص12) أنّ نسبة انتشار الإعاقة العقلية تزداد وسط المجتمعات النامية، مقارنةً بالمجتمعات المتقدمة، ويشير الروسان (2015، ص 78) وبلتاجي (2018، ص 13) إلى أن نسبة ذوي الإعاقة العقلية في السويد مثلًا تقدر بـ (0.04%)، في حين تبلغ في أمريكا اللاتينية (11.3%)، وفي المجتمعات العربية (3.8%)، ويُعزي الباحثان هذا التباين في نسبة انتشار الإعاقة العقلية للعوامل الثقافية، والصحية، الاقتصادية، ونوعية الخدمات المقدمة للمعاقين وجودتها وأولوياتها، ويؤكد الروسان (2015) على عدة عوامل أهمها: المعيار المستخدم في تعريف الإعاقة العقلية، ومعيار السلوك التكيفي في تعريف الإعاقة العقلية، وذلك بجانب العوامل الثقافية، والصحية، والاجتماعية. وتُعد الإعاقة العقلية من المشكلات المألوفة اجتماعيًا، التي حظيت بالدراسة والاهتمام من قبل علماء التربية الخاصة والتربويين بشكلٍ عام من خلال الاهتمام المتنامي بها من المؤسسات التربوية والتعليمية والمنظمات العالمية والدولية بوضع البرامج التربوية والتعليمية التي تناسب قدرات هذه الفئات وإمكاناتها من الناحية المعرفية، والاجتماعية، والنفسية، بالرغم من اختلاف التوجهات النظرية والفكرية حول الإعاقات الفكرية، فضلًا عن تباين النظرة المجتمعية للمعاقين عقليًا وتباين النظرة في التعامل معهم.

والإعاقة العقلية إحدى الظواهر التي تتسم بالتعقيد من حيث: طبيعتها، ومظاهرها، والعوامل المتسببة فيها، وقد حظيت بالاهتمام على صعيد الميادين التخصصية المختلفة، مثل: الطب، وعلم الاجتماع، إضافةً إلى المتخصصين في ميدان التربية الخاصة، فقد حاول المختصون في الحقل الطبي دراسة الإعاقة العقلية، والتعرف إليها وعلى مسبباتها، وطرق الوقاية منها، وفقًا لمرجعيتهم وخلفيتهم الطبية،كما حاول علماء النفس والتربية وعلم الاجتماع دراستها وربطها بالمتغيرات الاجتماعية والثقافية والبيئية، وهذا الاهتمام يعكس اتجاهًا أكثر جديةً وعمقًا نحو الاهتمام بالمعاقين عقليًا ورعايتهم والعمل على توفير الخدمات الاجتماعية والتربوية والعلاجية والتأهيلية اللازمة لهم، والعمل على علاج جوانب القصور المختلفة في شخصياتهم، وتنمية مهاراتهم الاجتماعية وإكسابهم المهارات الاجتماعية الأساسية، مثل: مهارات التواصل الاجتماعي، والآداب الاجتماعية العامة، ومهارات إدارة الذات، والمشاركة الاجتماعية "موضوع الدراسة الحالية" وبعض مهارات السلوك الاجتماعي الآخرى: كالتعاون مع الآخرين، وتحمل المسؤولية، وتشجيعهم على تكوين علاقات اجتماعية ناجحة، وتهيئة المواقف الاجتماعية المناسبة والمتكررة للاندماج مع الآخرين، ومشاركتهم في الأنشطة المختلفة، وتشجيع الطفل على التوافق مع مختلف المواقف والظروف التي يواجهها وحسن التصرف فيها، والتوافق مع المجتمع الذي يعيش فيه (مصباح، 2010). أورد يحي (2015) مجموعة من الاعتبارات التربوية التي ينبغي مراعاتها عند تعليم ذوي الإعاقة العقلية، وتتمثل في: أن الأنشطة متعددة بحيث تكون نشطةً، ومشجعةً على الاستمرارية، ومناسبة للأنشطة التعليمية للمعاقين فكريًا، وبسيطة حتى لا تكون سببًا في إحباطهم، ويضيف الباحثان ضرورة التدرج في الصعوبة، كما ينبغي إعادة النظر في الخطط والبرامج لتتماشى مع قدراتهم وميولهم وتكون دافعًا للإنجاز والنجاح؛ إضافة إلى العمل على تقليل فترات العمل؛ وكذلك ربط

الجوانب النظرية بالحسية المباشرة الحية، وذلك بالقيام بالأعمال والأنشطة التعليمية المختلفة، ويرى متولي (2015، ص أنَّ مشكلة الإعاقة العقلية تُعد في كثير من "أبعادها مشكلة اجتماعية في المقام الأول، فالطفل ذو الإعاقة العقلية أقل قدرةً على التصرف في المواقف الاجتماعية، ويعاني نقصًا في عمليات التكيف الاجتماعي" ومسايرة المجتمع في تفاعله مع الآخرين؛ مما يجعله عرضةً للمشكلات الاجتماعية والانفعالية المختلفة، إذ يُعد قصور السلوك التكيفي أحد الخصائص المميزة لذوي الإعاقة العقلية، ونظرًا للخصائص التعليمية لذوي الإعاقة العقلية البسيطة حسبما أورد منها الخطيب والحديدي (2016): "عدم التعلم بشكلٍ فعّال؛ وبطء في التعلم وانخفاض في سرعة اكتساب المعلومات" (الحديدي، 2016، ص 66). لذا رأى الباحثان القيام بدراسة فعالية برنامج تدريبي لتنمية بعض المهارات الاجتماعية لذوي الإعاقة العقلية البسيطة بمحافظة المجمعة "موضوع الدراسة الحالية". وبخاصةٍ أنَّ الاهتمام بتعليم ذوي الإعاقة العقلية البسيطة وتدريبهم على تنمية المهارات الاجتماعية قد يهيئ لهم جوًّا يخرجهم من الإحباط والشعور بالفشل؛ مما يساعدهم على الاستفادة من البرامج التدريبية الخاصة التي تُعد بقصد تنمية بعض المهارات الاجتماعية والشخصية التي تهدف إلى تحقيق مهارات الاستقلالية الذاتية والتوافق الشخصي والاجتماعي مما يحسن قدرتهم على التواصل بشكلٍ أفضل مع العاديين. حيث يشير كلٌ من بخش (2001) وخير الله (2005) ومصباح (2010) إلى أنَّ البرامج التربوية لذوي الإعاقة العقلية البسيطة تعتمد على على إكسابهم المهارات الاجتماعية والتواصلية، حيث أشار متولي (2015، ص 50) إلى أنّ الجمعية الأمريكية صنَّفت ذوي الإعاقة العقلية بمختلف فئاتهم أنهم من يتراوح ذكاؤهم بين أقل من (20 -50) حدًا أدنى إلى (68- 70) حدًا أقصى على مقاييس الذكاء المقننة. وأشار الحمادي (2014، ص 22)، إلى تصنيف الدليل التشخيصي الإحصائي للاضطرابات العقلية الخامس الذي يشير إلى أن معدل ذكاء ذوي الإعاقة العقلية البسيطة (70) درجة على اختبارات الذكاء المقننة، ويذكر البلاوي (2016، ص 286) تصنيف الدليل التشخيصي الإحصائي للاضطرابات العقلية الطبعة الرابعة أن ذوي الإعاقة العقلية هم الذين "تتراوح نسبة ذكائهم بين (55- 70) على اختبارات الذكاء المقننة".

ويضيف البلاوي (2016) أنّه نظرًا لعدم استفادة ذوي الإعاقة العقلية البسيطة من البرامج التربوية التي تناسب العاديين في المدارس العادية، فلا بد من التركيز على تنمية المهارات الاجتماعية، واللغوية، ومهارات الاستقلال الذاتي، وبعض مهارات القراءة والكتابة، والعمليات الحسابية البسيطة، ويؤكد علي، والريدي، والشيمي (2010، ص 43) على نقص المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة وقصورها، والتعامل غير الإيجابي مع الآخرين، وأنَّ مهاراتهم الاجتماعية تتطور بشكلٍ أبطأ من العاديين، كما أنَّ قدراتهم الاجتماعية لا تصل إلى المستوى النمائي الذي يصل إليه العاديون، ويضيف يحيى (2014) أنَّ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة يواجهون مشكلات في السلوك التكيفي "السلوكيات اللاتكيفية وغير المقبولة اجتماعيًا؛ لذا يجب التركيز في البرامج التدريبية على مهارات التواصل والمهارات الاجتماعية والشخصية.

وقد اختلفت وتعددت مصطلحات الإعاقة العقلية وتعريفاتها، فمنها: الضعف العقلي، والعجز العقلي، والنقص العقلي، والإعاقة العقلية؛ وذلك نظرًا لاختلاف وجهات نظر العلماء، حيث يعرفها علي، الريدي، والشيمي (2010، ص 29) أنها "حالة من النمو العقلي غير المكتمل تجعل الفرد غير قادرٍ على التكيف مع البيئة"؛ ويشير الخطيب والحديدي

(2016، ص 244) إلى أن الإعاقة العقلية تشير إلى "انخفاض ملحوظ في مستوى الاداء العقلي العام، مع تدني معدل الذكاء عن المتوسط بانحراف معياري واحد يساوي (15) درجة على اختبارات الذكاء الفردية، وعجز في السلوك التكيفي".

وقد أورد كلٌ من (علي، الريدي، والشيمي، 2010، ص 29، سليمان، البلاوي، وعبد الحميد، 2013، ص 195، ويحيى، 2014، ص 49؛ والزريقات، 2015، ص 251، والبلاوي، 2016، ص 285) تعريف الجمعية الأمريكية للإعاقة العقلية الوارد في الطبعة الرابعة من الدليل التشخيصي الإحصائي للاضطرابات العقلية (DSMIV) (1994) "أنّها انخفاض ملحوظ دون المستوى العادي في الوظائف العقلية العامة، مصحوبًا بانحسار في الوظائف التكيفية، ويظهر قبل (18) سنة. ويذكر الحمادي (2013، ص 22) تعريف الدليل التشخيصي الإحصائي الخامس للاضطرابات العقلية (DSM-5) أنها "اضطراب يبدأ خلال فترة التطور مشتملًا على العجز في الأداء الذهني والتكيف في مجال المفاهيم والمجالات الاجتماعية والعملية؛ ويشير الدليل التشخيصي الإحصائي الخامس إلى تحقق ثلاثة معايير في تشخيص الإعاقة العقلية هي: قصور في الوظائف العقلية، وقصور الوظائف التكيفية التي تحد من الأداء في واحدٍ أو أكثر من أنشطة الحياة اليومية، وأن تكون بداية العجز والقصور خلال فترة التطور".

ويعتمد الباحثان هذا التعريف في "الدراسة الحالية" نظرًا لاعتماده في مجال دراسات الإعاقة العقلية، فضلًا عن شيوعه، إذ يُعد الرافد الرئيس لمعظم تعريفات علماء التربية الخاصة للإعاقة العقلية، ويرى الزريقات (2015) أنه من الضرورة بمكان مراعاة المرجعية الثقافية، واللغوية، والفروق الحسية، والحركية، وعوامل التواصل، للطفل عند إجراء عملية التقييم؛ كما ينبغي مراعاة المحددات والقدرات للمعاق عقليًا.

وتتعدد تصنيفات الإعاقة العقلية حيث تشير دراسات كلٍ من (الحميضي، 2004؛ والحارثي، 2007؛ والشمري، 2008؛ وعبود، 2009؛ وخير الله، 2010؛ وعلي، والريدي، والشيمي، 2010؛ وعبد الرحيم، وحمود، وناصر، 2011؛ وسليمان، البلاوي، وعبد الحميد، 2013؛ ويحيى، 2014؛ والزريقات، 2015؛ والبلاوي، 2016؛ وزعموش، 2017) إلى التصنيف التربوي لذوي الإعاقة العقلية الذي يُصّنف المعاقين عقليًا إلى ثلاث فئات هي:

القابلون للتعلم (Educable):وهم الذين تتراوح معدلات ذكائهم بين (55- 70)، حيث يتوقف نموهم العقلي عند مستوى الطفل العادي بين سن (7 و10)، و(9 و 12) سنة، ويمكنهم الاستفادة من البرامج التعليمية العادية، فهم يتعلمون القراءة والكتابة ومبادئ الحساب، غير أنّهم بطيئو التقدم، مع ظهور مشكلات في التحصيل والإنجاز الأكاديمي، وبطء وتأخر في التعلم والنمو في شتى مجالاته، مع عجز في القدرة على نقل أثر التعلم، وتعميم المهارات، ونقص في المهارات الاجتماعية (يحيى، 2015).

القابلون للتدريب (Trainable): وتتراوح معدلات ذكائهم بين (25- 50)، وهم ذوو الإعاقة الفكرية الذين يعتقد أنهم غير قادرين على تعلم المهارات الأكاديمية؛ لذلك يتم التركيز على تدريبهم على مهارات الاستقلال الذاتي، ومهارات التأهيل المهني (سليمان، والبلاوي، وعبد الحميد، 2013).

الاعتماديون (dependable): وهم أكثر فئات الإعاقة العقلية تدهورًا وشدةً، ويقل معدل الذكاء بالنسبة لهم عن (25)، ولا يستطيعون الاعتماد على أنفسهم، ويعجزون عن العناية الذاتية، وحماية أنفسهم، ويعتمدون على غيرهم اعتمادًا

كليًا، وهم بحاجة إلى رعاية متخصصة طبيًا، ونفسيًا، واجتماعيًا، داخل المؤسسات الخاصة برعايتهم وعلاجهم، أو من خلال الدعم الأسري، وخدمات الرعاية الأسرية والمنزلية (البلاوي، 2016).

ويُعد تصنيف الجمعية الأمريكية للإعاقة العقلية من أكثر التصنيفات قبولًا بين المختصين في مجال التربية الخاصة، فيشير (ليفورت Lefort, 2006؛ والشخص، 2007؛ ومتولي، 2015؛ وبلتاجي، 2017) إلى أنّ الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي قد حددت أربع فئات في تصنيف الإعاقة العقلية، وهي: 1. الإعاقة العقلية البسيطة: وتشير إلى تعلم الأفراد ببطء ولديهم القدرة على إنجاز المهمات الأكاديمية حتى المستوى السادس، وتسمح لهم قدراتهم الاجتماعية والمهنية بالعمل والاستقلالية مع قليل من المساندة.

2. الإعاقة العقلية المتوسطة: وتشير إلى من ينخفض مستواهم في المهارات الأكاديمية إلى المستوى الثاني، وقابلين للتدريب على مهارات التكيف الاجتماعي، والمهارات الحياتية ويحتاجون إلى الإشراف التام في أعمالهم.

3. الإعاقة العقلية الشديدة: وتشير إلى من لديهم قدرات تواصل محدودة، وعجز أو صعوبة في الحركة، أو اضطرابات في النطق والكلام، ويستطيعون فهم المعلومات الأساسية فقط؛ لذا تعتمد برامجهم التربوية على المهارات الحياتية ومهارات التواصل، ويحتاج هؤلاء إلى الإشراف التام والمتابعة في أعمالهم.

4. الإعاقة العقلية الشديدة جدًا: هم الذين لديهم عجز ملحوظ، ويحتاجون إلى التدريب المستمر والمتابعة والمساندة والرعاية الشديدة. ويعتمد الباحثان في هذه الدراسة "فعالية برنامج تدريبي في تنمية بعض المهارات الاجتماعية لذوي الإعاقة العقلية البسيطة" تصنيف الجمعية الأمريكية للإعاقة العقلية، نظرًا لأنه يُعد أكثر تصنيفات الإعاقة العقلية شيوعًا ومقبوليةً لدى المتخصصين والمهتمين في هذا المجال.

وتُعد المهارات الاجتماعية لذوي الإعاقة العقلية البسيطة ذات أهميةٍ خاصة؛ نظرًا لارتباطها بالكثير من المهارات الحياتية، وفي مجال تعليمهم داخل الفصول الخاصة الملحقة بالمدارس العادية (مصباح، 2010). كما تُعد من المتطلبات الضرورية لذوي الإعاقة العقلية للنجاح المدرسي. إذ يترتب على نقص هذه المهارات عديدٌ من المشكلات الاجتماعية، والسلوكية، والنفسية، ويشير صادق (1982) إلى أن المهارات الاجتماعية لذوي الإعاقة العقلية البسيطة ترتبط ببعض الخصائص العقلية والانفعالية والاجتماعية للمعاقين عقليًا؛ مما يجعلهم أقل قدرةً على التكيف، والمواءمة الاجتماعية، والتصرف في المواقف الاجتماعية، والتفاعل الاجتماعي (علي، الريدي، والشيمي، 2010). ويؤكد كلٌ من (كامل، 1997؛ وسليمان، 2001؛ والحميضي، 2004؛ وهارتلي وماكلان Hartly & Maclan, 2005؛ وعلي، والريدي، والشيمي، 2010؛ ومصباح، 2010) على أنَّ الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة يعانون مشكلات متنوعة، اجتماعية وانفعالية، ونفسية، بسبب نقص مهاراتهم الاجتماعية وقصورها، وعدم قدرتهم على التعامل الإيجابي مع الآخرين، فهم يحققون نجاحًا نسبيًا في التوافق الاجتماعي، ولا يتحملون المسؤولية.

ولقد تعددت تعريفات المهارات الاجتماعية ومن أهمها تعريف شاش (2001، ص 7) أنهَّا "عملية تفاعلية بين الجوانب السلوكية اللفظية وغير اللفظية، والجوانب المعرفية والانفعالية والوجدانية في سياق التفاعل الاجتماعي، وهذا المنظور يستخدم الملاحظات الواقعية الطبيعية للسلوك، ومؤشرات التقبل الاجتماعي، والتقديرات التي يجريها الآخرون في هذا الشأن لتقديم المهارات الاجتماعية لدى الفرد". وعرفها السيد والمشرفي (2013، ص 7) أنها "القدرة على التواصل والتفاعل مع

الآخرين والتعاون معهم ومشاركتهم بأسلوب مهذب ولائق وبطرق مقبولة اجتماعيًا، من خلال مهارات الاتصال، والمشاركة، والآداب الاجتماعية العامة للسلوك الاجتماعي". ويعرفها غزال (2007، ص 47)، وفرحات (2014، ص 108)، لقوقي وبن زاهي (2016، ص 165) أنها كل "ما يظهره الطفل في التعبير عن ذاته وإقامة علاقة إيجابية مع الآخرين والتواصل والمشاركة الاجتماعية في الأنشطة المختلفة، والتفاعل الاجتماعي، والتواصل الاجتماعي، مع ما يتماشى مع الذوق العام، وبطرق تُعد مقبولة اجتماعيًا". وعرفها عبده (2016 ص 11) أنها "مكون متعدد الأبعاد يتضمن مهارة إرسال المعلومات واستقبالها، وضبطها، وتنظيمها".

وقد أُجريت عديدٌ من الدراسات والأبحاث العلمية التي تناولت فعالية البرامج التدريبية لذوي الإعاقة العقلية البسيطة حيث هدفت دراسة مالون و لنقون (Malone & Langone,1994) إلى معرفة أثر برنامج تدريبي لذوي الإعاقة العقلية البسيطة في تنمية مهارات الحساب وبعض المهارات الاجتماعية، وكشفت النتائج عن وجود أثرٍ إيجابي للبرنامج ووجود فروق في مهارات الاتصال والاندماج الاجتماعي مع الأقران، وهدفت دراسة القحطاني (2000) إلى أثر فاعلية برنامج تدريبي لتنمية بعض المهارات الاجتماعية لعينة من الأطفال من ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، وشملت عينة الدراسة (10) من الأطفال المنتظمين بمعهد التربية الفكرية بالدمام، وتتراوح أعمارهم بين (12- 16) سنة، واستخدمت الدراسة مقياس شوما كر (1988) للمهارات الاجتماعية، وكشفت النتائج عن فاعلية البرنامج التدريبي في اكتساب بعض المهارات الاجتماعية (إلقاء التحية قول شكراً الاعتذار) احتفاظ التلاميذ بالمهارات الثلاثة إثر انتهاء البرنامج التدريبي، وهدفت دراسة بخش (2001) إلى معرفة فاعلية برنامج تدريبي في تحسين المهارات الاجتماعية لذوي الإعاقة العقلية البسيطة، من خلال الأنشطة الثقافية والرياضية، والفنية، واستخدام مقياس المهارات الاجتماعية، (هارون، 1996)؛ وتكونت عينة الدراسة من (40) من ذوات الإعاقة العقلية البسيطة من معهد التربية الفكرية للبنات في جدة، ممن تراوحت أعمارهن بين (6- 10) سنوات؛ وبيّنت النتائج فاعلية البرنامج التدريبي في تحسين المهارات الاجتماعية من ذوات الإعاقة العقلية البسيطة، كما كشفت عن فروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج، وفروق في مستوى المهارات الاجتماعية بين القياسين القبلي والبعدي، لصالح البعدي. وهدفت دراسة إليوت (2002) Elliott إلى تدريب ذوي الإعاقة العقلية البسيطة على تنمية المهارات الاجتماعية على عينة بلغت (11) طفلًا، بتطبيق برنامج تدريبي مكون من ثماني جلسات، وأظهرت النتائج تحسنًا لدى أفراد العينة بعد تطبيق البرنامج في المهارات الاجتماعية بشكلٍ ملحوظ، وهدفت دراسة جيمس وليزاني (2003) James & Lizanne إلى معرفة أثر برنامج تدريبي تطويري للمعاقين عقليًا لذوي الإعاقة العقلية البسيطة، وأظهرت النتائج تقدمًا في مهارات التواصل، والعمليات الحسابية، وسعت دراسة آندرسون، وباتشر، ونيوسم، ونيي (2003) Anderson, Butcher, Newsome & Nay إلى معرفة أثر فاعلية برنامج تدريبي على تنمية المهارات الاجتماعية وخفض السلوك العدواني على عينة تكونت من (462) من ذوي الإعاقة والمضطربين سلوكيًا، وعند تطبيق البرنامج التدريبي على أفراد العينة، أوضحت الدراسة ارتفاعًا في مهاراتهم الاجتماعية، كما انخفض السلوك العدواني وتكراريته، كما هدفت دراسة الحميضي (2004) إلى معرفة فاعلية برنامج سلوكي في تنمية بعض المهارات الاجتماعية لذوي الإعاقة العقلية البسيطة، وتكونت عينة الدراسة من (16) من طلاب الفصول العقلية في مدينة الرياض، ما بين (8- 13) سنة، واستخدمت المنهج التجريبي، وكشفت النتائج عن وجود فروق بين المجموعتين التجريبيتين في المهارات السلوكية،

لصالح المجموعات التجريبية، ووجود فروق في البرنامج التدريبي السلوكي في التطبيق (قبلي/ بعد) لصالح القياس البعدي، وهدفت دراسة دروسير Derosier (2004) إلى معرفة فاعلية برنامج تدريبي لتنمية المهارات الاجتماعية لذوي الإعاقة، والأطفال الذين يعانون من اضطراب القلق، على عينة قوامها (381) من طلاب المدارس؛ وبيَّنت الدراسة وجود اضطراب في مستوى المهارات الاجتماعية، وتعلم الأقران، وانخفاض السلوك العدواني لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة أبو غزالة (2006) إلى فاعلية إعداد برنامج تدريبي لتنمية المهارات الاجتماعية واللغوية للأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة في تحسين سلوكهم التوافقي، وتكونت العينة من (24) من الأطفال المعاقين عقليًا إعاقة بسيطة لمن أعمارهم بين (9 –10) سنوات، ونسبة ذكائهم تراوحت بين (50 –70)، وتم استخدام مقياس استانفورد "بينية" ومقياس السلوك التكيفي؛ وكشفت النتائج عن وجود فروق بين متوسطات القياس القبلي، والبعدي في السلوك التكيفي. كما هدفت دراسة الحارثي (2007) إلى معرفة فاعلية تدريس الأقران في تنمية المهارات اللغوية لدى ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، واستهدفت الدراسة عدد (6) من ذوي الإعاقة العقلية البسيطة في مدينة الرياض، ممن تراوحت أعمارهم بين (11–7) سنة، وكشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين تعلم الأقران واكتساب المهارات اللغوية لدى ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، وهدف خير الله (2010) إلى دراسة فاعلية برنامج إرشادي لتحسين الكفاءة الاجتماعية لذوي الإعاقة العقلية البسيطة، حيث تكونت العينة من (7) من تلاميذ الإعاقة العقلية البسيطة من مدرسة التربية الفكرية في بنها، لمن بين (12– 15) سنة. واستخدمت الدراسة مقياس الكفاءة الاجتماعية، وبرنامج إرشادي لتحسين الكفاءة الاجتماعية لذوي الإعاقة العقلية البسيطة؛ وأشارت النتائج إلى وجود فروق في مقياس الكفاءة الاجتماعية (قبلي/ بعدي)، لصالح (البعدي). وهدفت دراسة ساير (2011) إلى تعرف فاعلية برنامج بورتاج في تنمية المهارات الاجتماعية والحسية لذوي الإعاقة العقلية البسيطة في الكويت، على عينة تكونت من (30) من الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة للأعمار ما بين (4 –6) سنوات، حيث أُستخدم فيها مقياس المهارات الاجتماعية والحسية، وكشفت النتائج عن وجود فروق في المهارات الاجتماعية بين القياسين القبلي والبعدي والتتبعي، لصالح التتبعي.

وهدفت دراسة عبد الرحيم، وحمود وناصر (2011) إلى معرفة مستوى فاعلية برنامج لتنمية مهارات السلوك التكيفي لذوي الإعاقة العقلية البسيطة، واشتملت العينة على (10) من الأطفال القابلين للتعلم في محافظة اللاذقية، للأعمار (10– 12) سنة؛ كما استخدمت الدراسة مقياس رسم الرجل المقنن على البيئة المصرية (2004)؛ ومقياس الشخص (1992) للسلوك التكيفي؛ وتصميم برنامج تدريبي لتنمية المهارات السلوكية، وأسفرت النتائج عن مستوى من الفاعلية للبرنامج التدريبي لدى عينة الدراسة؛ كما كشفت عن وجود فروق دالةٍ إحصائيًا لصالح المجموعة التجريبية في مهارات السلوك التكيفي بعد تطبيق البرنامج؛ ووجود فروق في مستوى المهارات التكيفية لأفراد العينة لصالح المجموعة التجريبية. وسعت دراسة يحيى (2012) إلى معرفة فاعلية إعداد برنامج تدريبي لتنمية المهارات الاجتماعية وتحسين السلوك التكيفي، واشتملت العينة على (20) من العاديين للأعمار بين (9– 12) سنة؛ (20) طفلًا من ذوي الإعاقة العقلية البسيطة ممن تراوحت نسبة ذكائهم بين (50 –70)، وتم استخدام مقياس رسم الرجل، وشملت مقياس التفاعل الاجتماعي، ومقياس السلوك التكيفي، وبيّنت النتائج فاعلية برنامج التفاعل الاجتماعي، في تحسين السلوك التكيفي لعينة الدراسة. وهدفت دراسة مصطفى (2014) إلى معرفة مدى فاعلية برنامج تدريبي لتنمية المهارات الاجتماعية لذوي الإعاقة العقلية البسيطة،

واشتملت العينة على عدد (7) من أطفال مراكز التأهيل لمتعددي الإعاقة، حيث أُستخدم مقياس المهارات الاجتماعية أداةً للدراسة، إضافة إلى البرنامج المصمم لغرض الدراسة، وأظهرت النتائج فاعلية البرنامج التدريبي من خلال تحسن المهارات الاجتماعية لعينة الدراسة بعد التطبيق. وهدفت دراسة أحمد (2017) إلى تعرف فاعلية برنامجين في تحسين المهارات الاجتماعية لدى الأطفال من ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، واشتملت عينة مكونة من (14) طفلًا من ذوي الإعاقة البسيطة أخذت بطريقة قصدية ممن تتراوح نسبة الذكاء لديهم بين (50 – 70) للأعمار من (6 –10)، واستخدمت الدراسة مقياس خليل (2003) للمهارات الاجتماعية، وبطاقة رصد السلوك الاجتماعي لرولا (2001)، وأظهرت مرتفعًا لمتوسط درجات التطبيق البعدي لمقياس المهارات الاجتماعية؛ ووجود فروقٍ بين متوسط درجات المهارات الاجتماعية قبل تطبيق البرنامج وبعده لصالح القياس البعدي.

ومن خلال هذا العرض للدراسات السابقة التي تناولت البرامج التدريبية لذوي الإعاقة العقلية البسيطة، يلاحظ تباين هذه الدراسات من حيث أهدافها وموضوعاتها. ما بين معرفة أثر برنامج تدريبي لذوي الإعاقة العقلية البسيطة في تنمية مهارات الحساب وبعض المهارات الاجتماعية مالون و لنقون (Malone & Langone,1994)، وأثر تطبيق الخطة التربوية الفردية في تنمية مهارات التعلم مع الأقران سميث وكورترينج (Simth & Kortering, 1996)؛ وإلى فاعلية برنامج تدريبي في تحسين المهارات الاجتماعية لذوي الإعاقة العقلية البسيطة، كما في دراسات بخش (2001)، إليوت (Elliott, 2002)، وجيمس وليزاني (James & Lizanne, 2003)، آندرسون، وباتشر، ونيوسم، ونيي (Anderson, Butcher, Newsome & Nay, 2003)؛ والحميضي (2004)، ودروسير (Derosier, 2004)، وخير الله (2010)، وعبد الرحيم، وحمود، وناصر (2011)، ومصطفى (2014)؛ فيما هدفت دراسة القمش والجوالدة (2012) إلى دراسة أثر برنامج تدريبي لتنمية المهارات في الحاسوب لذوي الإعاقة، بينما هدفت دراسة السيد (2014) إلى معرفة فاعلية برنامج تدريبي لتنمية المهارات المهنية لدى المعاقين عقليًا إعاقة بسيطة، ودراسة حسين (2015) إلى معرفة فاعلية برنامج تدريبي لغوي في تنمية المهارات اللغوية لذوي الإعاقة العقلية البسيطة، وجميعها اعتمدت على المنهج التجريبي؛ وقد خلصت هذه الدراسات السابقة إلى نتائج ذات أهمية من شأنها تطوير وتفعيل وتحديث البرامج التدريبية في تنمية المهارات الاجتماعية والسلوكية لذوي الإعاقة العقلية البسيطة خاصةً، والمعاقين عقليًا على وجه العموم؛ حيث كشف عن مستوى فاعلية مرتفع للبرامج التدريبية في تنمية مهارات المعاقين عقليًا (الاجتماعية، والسلوكية، والشخصية). كما أظهرت النتائج فروقًا دالةً إحصائياً في مستوى قياس المهارات الاجتماعية بين القياس القبلي والبعدي؛ لصالح القياس البعدي؛ أمَّا حجم عينات الدراسات السابقة فتراوحت بين (6 –40)، باستثناء دراسات وآندرسون وباتشر، ونيوسم، ونيي (Anderson, Butcher, Newsome & Nay, 2003) التي كانت من (462)، وتُعد الأكبر حجمًا، ودراسة ودروسير (Derosier, 2004) بلغت فيها العينة (381)، ودراسة السيد (2014)، من (148)؛ وبالتالي تتفق الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في حجم العينة التي بلغ عددها (18)، وكذلك في الهدف، وفي بعض النتائج، وقد شكلت الدراسات السابقة إطارًا نظريًا جيدًا، استفاد منه الباحثان في بلورة الأفكار المتعلقة بتصميم البرنامج التدريبي وإعداد مقياس المهارات الاجتماعية؛ وكذلك في إثراء الإطار النظري وتفسير نتائج البحث.

ويري الباحثان أن الدراسة الحالية قد تسهم من ناحية نظرية في مد الأدب النظري للباحثين والدارسين في مجال تصميم البرامج التدريبية لذوي الإعاقة العقلية بشكلٍ عام، والإعاقة العقلية البسيطة على وجه الخصوص، وذلك بمجموعة من المعارف والمفاهيم والحقائق العلمية من خلال تسليط الضوء على نتائج الدراسات التي تناولت فعالية البرامج التدريبية لذوي الإعاقة العقلية؛ مما يسهم بشكلٍ مباشر وغير مباشر في تطوير، ووضع، وتصميم البرامج التربوية والتعليمية والتدريبية الخاصة بالتلاميذ من ذوي الإعاقة العقلية بالمؤسسات التربوية والتعليمية المختلفة التي تهتم برعاية ذوي الإعاقة العقلية البسيطة وتعليمهم وتأهيلهم، وكذلك قد تفيد نتائج الدراسة "الحالية" في وضع الخطط والتربوية لذوي الإعاقة العقلية البسيطة وتطويرها، وتشجع الباحثين وتمهد الطريق في مجال دراسة فعالية البرامج التدريبية والتعليمية الخاصة بتنمية المهارات الاجتماعية لذوي الإعاقة العقلية في إجراء مزيدٍ من الأبحاث والدراسات، وقد تسهم أيضًا في تقديم معلومات كمية ورقمية عن فعالية البرامج التدريبية لذوي الإعاقة العقلية البسيطة. وأخيراً تحاول الدراسة الحالية بناء مقياس الدراسة الخاص بقياس المهارات الاجتماعية لذوي الإعاقة العقلية البسيطة.

مشكلة الدراسة: اهتمت عديدٌ من الدراسات العلمية الحديثة، مثلًا: (الحميضي، 2004؛ الشمري، 2008؛ وعبود، 2009؛ وخير الله، 2010؛ ومصباح، 2010؛ وعبد الرحيم، حمود، وناصر، 2011؛ وحسين، 2015؛ ومصطفى، 2014؛ وعبده، 2016؛ ولقوقي وبن زاهر، 2016؛ والقمش والجوالده، 2012؛ وأحمد، 2017) بدراسة فاعلية البرامج التدريبية لذوي الإعاقة العقلية البسيطة على تنمية المهارات الاجتماعية والحركية واللغوية، نظرًا للاهتمام المتزايد بتعليم، ورعاية الأطفال ذوي الإعاقة العقلية عامةً، وذوي الإعاقة العقلية البسيطة خاصةً، فضلاً عن المشكلات التي يعاني منها هؤلاء الأطفال من عدم القدرة على التفاعل مع الآخرين، ونقص في المهارات الاجتماعية وتأهيلهم، وفي كيفية تكوين علاقات إيجابية طيبة مع الزملاء، والأصدقاء، والجيران؛ مما دفع الباحثين إلى دراسة فاعلية برنامج تدريبي لتنمية المهارات الاجتماعية.

أسئلة الدراسة: تتمثل مشكلة الدراسة في محاولتها الإجابة عن التساؤلات التالية:

1. ما مستوى فعالية برنامج تدريبي في تنمية المهارات الاجتماعية لذوي الإعاقة العقلية البسيطة بابتدائية الإمام الشافعي بالمجمعة؟
2. هل توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05) بين القياس القلبي والبعدي في المهارات الاجتماعية لذوي الإعاقة العقلية البسيطة للدرجة الكلية؟
3. هل توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05) بين القياس القبلي والبعدي في المهارات الاجتماعية لذوي الإعاقة العقلية البسيطة على أبعاد المقياس؟

أهمية الدراسة: تنبع أهمية دراسة "فعالية البرامج التدريبية لتنمية المهارات الاجتماعية لذوي الإعاقة العقلية البسيطة" "موضوع الدراسة الحالية" في أنها من المشكلات ذات الاهتمام البحثي الحديث في ميدان التربية الخاصة، وتسهم من ناحية نظرية برفد الأدب النظري والباحثين والدارسين في مجال البرامج التدريبية لذوي الإعاقة العقلية بشكلٍ عام، والإعاقة العقلية البسيطة على وجه الخصوص، بمجموعة من المعارف والمفاهيم والحقائق العلمية، وكذلك محاولة تسليط الضوء على نتائج دراسات البرامج التدريبية لذوي الإعاقة العقلية، التي قد تساعد على وضع وتطوير البرامج التربوية والتعليمية والتدريبية

الخاصة بالتلاميذ من ذوي الإعاقة العقلية البسيطة بالمؤسسات التربوية والتعليمية المختلفة التي تهتم بتربية ذوي الإعاقة العقلية ورعايتهم.

أمَّا من الناحية التطبيقية: فإنها نتائج الدراسة "الحالية" تفيد في وضع الخطط التربوية لذوي الإعاقة العقلية وتطويرها، وتشجع الباحثين والمهتمين بالبحث في مجال الإعاقة العقلية للقيام بمزيدٍ من الأبحاث والدراسات؛ مما يسهم في تقديم معلومات كمية ورقمية عن فاعلية البرامج التدريبية لذوي الإعاقة العقلية.

أهداف الدراسة: تهدف الدراسة إلى:

1. معرفة مستوى فعالية برنامج تدريبي لتنمية المهارات الاجتماعية لذوي الإعاقة العقلية البسيطة بابتدائية الامام الشافعي بالمجمعة.

2. معرفة الفروق في مستوى فعالية البرنامج التدريبي لتنمية المهارات الاجتماعية لذوي الإعاقة العقلية البسيطة تبعًا لنوع لفترة قياس المهارة (قبلي/ بعدي).

3. معرفة الفروق في مستوى فعالية برنامج تدريبي لتنمية بعض المهارات الاجتماعية لذوي الإعاقة العقلية البسيطة بابتدائية الإمام الشافعي بالمجمعة تبعًا لأبعاد المقياس (مهارات التواصل، والآداب الاجتماعية العامة، وإدارة الذات، والمشاركة الاجتماعية)؟

حدود الدراسة: تتحدد نتائج هذه الدراسة بالحدود البشرية التي تتمثل في العينة المأخوذة من مجتمع التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة بابتدائية الإمام الشافعي بمحافظة المجمعة والبالغ عددهم (18) تلميذًا من ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، وبالحدود المكانية التي تتمثل في مدرسة الإمام الشافعي في محافظة المجمعة بالمملكة العربية السعودية، وبالحدود الزمانية التي تتمثل في العام الدراسي (1438-1439هـ).

مصطلحات الدراسة:

تعريف الجمعية الأمريكية للإعاقة العقلية: "تشير الإعاقة العقلية إلى وجود أداء عقلي عام أقل من المتوسط يرتبط بقصور فكري في السلوك التكيفي ويمكن ملاحظته في أثناء فترة نمو الطفل التي لم تصل إلى سن (16) عامًا" (متولي، 2015، ص 16). ويضيف البلاوي (2016) ثلاثة محكات للحكم على الطفل أنه من ذوي الإعاقة العقلية وهي: الأداء الذهني دون المتوسط ومعدل ذكاء (70) وأقل، وقصور في الأداء التكيفي، حدوث القصور قبل سن 18 سنة"(ص 285).

ذوي الإعاقة العقلية البسيطة: "هم الذين تتراوح معدلات ذكائهم ما بين (55- 70)، ويتم التركيز في هذه الفئة على البرامج التربوية الفردية؛ لعدم قدرتهم على الاستفادة من البرامج التربوية في المدارس العادية بشكلٍ يوازي العاديين، وتحتوي مناهجهم على تعلم المهارات الاستقلالية، والحركية، والاجتماعية، الأكاديمية، والمهنية، واللغوية" (سليمان، البلاوي، وعبد الحميد، 2013، ص 196).

البرنامج التدريبي: يعرفه الباحثان أنه برنامج منظم بناءً على أسس علمية، وتربوية تستند إلى مبادئ وفنيات سلوكية معرفية تدريبية، تهدف إلى تنمية المهارات الاجتماعية لذوي الإعاقة الفكرية البسيطة "القابلين للتعلم" بابتدائية الإمام الشافعي في محافظة المجمعة.

المهارات الاجتماعية: تُعرف المهارات الاجتماعية "أنها استعداد فطري، وتنمو بالتعليم وتصقل بالتدريب والممارسة، بحيث يصبح الطفل الذي يتمتع بالمهارة قادرًا على الأداء السليم" (مصباح، 2010، ص 8).

المنهج والاجراءات:

منهج الدراسة: اعتمد الباحثان في هذه الدراسة على المنهج شبه التجريبي ذي التصميم الواحد الذي يُعرفه قاسم (1999، ص 108) أنه المنهج الذي يهدف إلى دراسة العلاقة بين متغيرين كما هما موجودان في أرض الواقع دون أن يقوم الباحث بالتحكم فيهما. ويرى الباحثان أنّ المنهج شبة التجريبي هو الأنسب لهذه الدراسة؛ لأن المنهج شبه التجريبي يرتبط بضرورة توفر إرادة الباحث في اختياره لظاهرة ما، وإخضاعها للملاحظة والدراسة، كما يسمح للباحث بالتدخل، وإعادة تشكيل واقع الظاهرة باستخدام إجراءات، أو إحداث تغييرات معينة. وهومايؤكده عليان وغنيم (2000، ص 50)، كما أنَّ المنهج شبة التجريبي يمثل استقصاءً للعلاقات بين المتغيرات المسؤولة عن تشكيل الظاهرة المراد دراستها، أو المتغيرات بصورة مباشرة وغير مباشرة.

وصف مجتمع الدراسة: يتمثل مجتمع "الدراسة الحالية" في مجتمع التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة والبالغ عددهم (18) تلميذًا بمدرسة الإمام الشافعي في محافظة المجمعة بالمملكة العربية السعودية.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (18) تلميذًا من ذوي الإعاقة العقلية البسيطة بابتدائية الإمام الشافعي، للأعمار (8- 13) سنة، من الذين تم تشخيصهم من قبل مدرسة الإمام الشافعي للتربية الفكرية، ممن تراوحت معدلات ذكائهم بين (52-73)، على اختبار ستانفورد- بينية النسخة الرابعة، حيث تم أخذهم عن طريق العينة القصدية، التي يعرفها القواسمة، أبو الرز، أبو موسى، وأبو طالب (2012، ص 33) "أنها تتضمن اختيارًا قصديًا متعمدًا لوحدات معينة من مجتمع الدراسة لتشكل عينة تمثل مجتمع الدراسة". ويبرر الباحثان اختيارهما للعينة القصدية أنَّها تمثل أساسًا حرًا للباحث لاختيار العينة حسب طبيعة بحثه، فضلًا عن كونها توفر صفات محددة في مفردات مجتمع البحث، إضافة إلى أنها تمكن الباحث من أخذها طبقًا لما تستهدفه الدراسة. والجدول التالي يوضح وصفًا لعينة الدراسة.

جدول (1): يوضح وصفاً لعينة الدراسة

الصف	العدد	النسبة
الأول	2	11.3
الثاني	3	16.6
الثالث	3	16.6
الرابع	4	22.3
الخامس	3	16.6
السادس	3	16.6
المجموع	18	100

أدوات الدراسة:

أولًا: مقياس المهارات الاجتماعية: إعدادُ الباحثَينِ.

قام الباحثان بالاطِّلاع على بعض الدراسات التي تناولت قياس المهارات الاجتماعية، ومنها دراسة عبد الحميد (2012) ودراسة موفق (2017)، وبمراجعة مقاييس المهارات الاجتماعية المتوفِّرة، مثل: مقياس المهارات الاجتماعية إعداد ريجيو (Riggo, 1986) (SSI) اختصارًا لـ (Social Skills Inventory) وترجمة السمادوني (1991)؛ وريجيو (Riggo, 1986) ترجمة موفق (2017)، ومقياس عبد الحميد (2012) للمهارات الاجتماعية، وجميع المقاييس تميَّزت أنها مقاييس طويلة؛ فقد كانت عبارات ريجيو (Riggo, 1986) (SSI) ترجمة السمادوني (1991)، وريجيو (Riggo, 1986) ترجمة موفق (2017)، تتكون من (90) عبارة، موزَّعة على عدد (6) اختبارات فردية، ويتكون مقياس عبد الحميد (2011) من (45) عبارة مقسَّمة على (5) أبعاد، ونظرًا لخصائص عينة "الدراسة الحالية" وهم من ذوي الإعاقة العقلية البسيطة؛ وتحاشيًا لتأثير طول المقياس على أداء المفحوصين؛ تبعًا لخصائصهم؛ قام الباحثان بإعداد مقياس لقياس المهارات الاجتماعية "موضوع الدراسة" مُهْتَدَيْنِ في ذلك بمجموعة هذه الدراسات والمقاييس. يتكون المقياس المقترح من (17) عبارة موزعة على أربعة أبعاد فرعية تقيس بعض المهارات الاجتماعية لذوي الإعاقة العقلية البسيطة، موضوع "الدراسة الحالية" والمتمثلة في: مهارات التواصل الاجتماعي، والآداب الاجتماعية العامة، ومهارات إدارة الذات، والمشاركة الاجتماعية، ويُطبق المقياس بصورة فردية، حيث يقدم الباحثان المقياس، بعد أن يقوما بتحية كل تلميذ وسؤاله عن اسمه، ثم يقومان بعرض أول مهارة فرعية أمامهم، ويتعرف الباحثان إلى مدى استجابتهم العملية لهذه المهارات الاجتماعية موضوع الاختبار، وتُعطى الاستجابة الصحيحة علامة (✔) والاستجابة الخاطئة علامة (×) في المكان المخصص.

الخصائص القياسية للمقياس (الصدق والثبات):

أولًا: الصدق الظاهري للمقياس: للتحقق من الصدق الظاهري للمقياس (صدق المحكمين) تم عرض المقياس على مجموعة *المحكمين (انظر الهامش) من ذوي الاختصاص، حيث تم تعديل بعض عبارات المقياس وإضافة بعض العبارات.

ثانيًا: صدق الاتساق الداخلي: للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقياس قام الباحثان، بتطبيق صورة المقياس المعدَّلة بتوجيهات المحكمين والمكونة من (17) عبارة على عينة استطلاعية أولية حجمها (15) مفحوصًا، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية من مجتمع الدراسة الحالية، من ثم قام الباحثان باستخدام حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة مع الدرجة الكلية للمقياس فأظهر النتائج التالية:

جدول (2): معاملات ارتباط فقرات أبعاد المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس

الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط
1	.611**	7	.767**	13	.767**
2	.742**	8	.776**	14	.776**
3	.665**	9	.905**	15	.905**
4	.588**	10	.588**	16	.906**
5	.658**	11	.658**	17	.588**
6	.755**	12	.755**		

**تعني درجة ارتباط قوي جداً عند مستوى دلالة إحصائية (0.01)؛ درجة ارتباط قوي عند مستوى دلالة إحصائية (0.05)

*المحكمين[2]

من الجدول أعلاه رقم (2) يلاحظ أن معاملات ارتباطات لفقرات الدرجة الكلية للمقياس قوية جدًا ودالة إحصائيًا عند مستوى (0.01)، مما يشير إلى أن جميع الفقرات تتمتع بصدق اتساق داخلي قوي.

ثالثًا: الثبات: للتحقق من الثبات للدرجة الكلية للمقياس في صورته النهائية المكونة من (17) فقرة، قام الباحثان باستخدام معادلة ألفا كرونباخ لكل فقرات المقياس ككل، ولكل فقرة من فقرات المقياس، وطريقة التجزئة النصفية على بيانات العينة الأولية، فبيّنت النتائج كما هي موضحة بالجداول التالي:

جدول (3):نتائج معاملات الثبات لفقرات المقياس

الفقرة	الارتباط	ألفا كرونباخ	الفقرة	الارتباط	ألفا كرونباخ	الفقرة	الارتباط	ألفا كرونباخ
1	.611	.879	7	.767	.871	13	.767	.883
2	.742	.872	8	.776	.875	14	.776	.871
3	.665	.874	9	.905	.858	15	.905	.875
4	.588	.876	10	.588	.874	16	.906	.858
5	.658	.878	11	.658	.876	17	.588	.874
6	.755	.883	12	.755	.878			

جدول (4): معاملات الثبات لمقياس المهارات الاجتماعية لذوي الإعاقة العقلية البسيطة باستخدام معادلات ألفا كرونباخ، وعن طريق التجزئة النصفية

الخصائص القياسية لمقياس المهارات الاجتماعية لذوي الإعاقة العقلية البسيطة	معاملات الثبات		
	العدد	ألفا كرونباخ	معادلة سبيرمان – بروان
	17	0.885	0.963

من الجدول أعلاه (3) نلاحظ خلال معادلة ألفا كرونباخ للثبات لكل أبعاد المقياس، أن معامل الثبات لجميع فقرات المقياس تراوح بين (883. – 858.)، كما يلاحظ في الجدول (4) أن معاملات الثبات للدرجة الكلية للمقياس، باستخدام ألفا كرونباخ بلغت (0.885)، وعن طريق التجزئة النصفية بلغ معامل الثبات عن طريق معادلة سبيرمان –براون (0.963)؛ وبمعادلة جتمان بلغ (0.874)، مما يشير إلى تمتع مفردات الاختبار بدرجةٍ عالية جدًا من الثبات.

ثانيًا: البرنامج التدريبي:

اطَّلع الباحثان على دراسات (الحميضي، 2004؛ وعزال، 2007؛ وهارون، 2009؛ وعبد الحميد، 2012؛ 2009؛ والسيد، 2014؛ ومصطفى، 2014؛ وحسين، 2015؛ ولقوقي وزاهي، 2016؛ وعبده، 2016؛ وأحمد، 2017) التي استهدفت التعرف إلى فاعلية البرامج والأنشطة التدريبية، المختلفة في تنمية المهارات الاجتماعية لذوي الإعاقة

[2]الأستاذ الدكتور صلاح الدين فرح عطا الله، كلية التربية – جامعة الملك سعود 2. الدكتور منتصر كمال الدين أحمد، الرتبة العلمية: أستاذ مشارك، جامعة الملك فيصل، كلية التربية. 3.الدكتور عبد الكريم حسين، الرتبة العلمية أستاذ مشارك، جامعة الملك سعود، كلية التربية. 4. الدكتور منصور بانقا حجر، أستاذ مشارك، كلية التربية، جامعة المجمعة. 5. الدكتورة هنادي عيسى مهنا، أستاذ مشارك، كلية التربية، جامعة الأمير سطام. 6. الدكتور الدود يوسف الدود، أستاذ مساعد، كلية التربية، جامعة جازان.

العقلية؛ والتي مثَّلت أساسًا نظريًا، وتطبيقيًا لإعداد الدراسة الحالية من خلال تزويدها بمجموعة من المعارف والحقائق العلمية عن مجموعة المهارات الاجتماعية، وإثراء الإطار النظري؛ مما ساعد الباحثَيْن بصورة حقيقية في إعداد البرنامج التدريبي لتنمية بعض المهارات الاجتماعية لذوي الإعاقة العقلية "موضوع الدراسة الحالية" وتصميمه، مهتديين في ذلك بمجموعة هذه الدراسات.

أهداف البرنامج التدريبي: يهدف البرنامج الحالي إلى تنمية بعض المهارات الاجتماعية (مهارات التواصل الاجتماعي؛ والآداب الاجتماعية العامة، ومهارات إدارة الذات، والمشاركة الاجتماعية) لذوي الإعاقة العقلية البسيطة بمدرسة الإمام الشافعي في محافظة المجمعة.

الأهداف العامة للبرنامج:

1. تنمية بعض المهارات الاجتماعية لذوي الإعاقة العقلية البسيطة (التواصل الاجتماعي).
2. تنمية مهارات المشاركة الاجتماعية: التي تشمل الحوار وتكوين العلاقات الاجتماعية (صداقات)، والمشاركة في الألعاب والأنشطة الجماعية، والقدرة على التعبير عن المشاعر.
3. مهارة الآداب الاجتماعية العامة (اتباع التعليمات، والإرشادات، والقوانين، واللوائح الاجتماعية).
4. تنمية مهارات إدارة الذات: والمتمثلة في قدرة ذوي الإعاقة العقلية البسيطة في التحكم في الانفعالات، واتباع القواعد العامة، والقدرة على التعاطف والتعاون مع الآخرين وقدرتهم على تقبل النقد الذاتي، وفض النزعات بين الأفراد.

محتوى البرنامج: المهارات الاجتماعية التي يهدف الباحثان إلى تنميتها من خلال البرنامج التدريبي المقدم:

1.مهارات التواصل الاجتماعي

2. المشاركة الاجتماعية.
3. مهارات الآداب العامة.
4. مهارات إدارة الذات.

ويحتوي البرنامج التدريبي على ثماني عشرة جلسة، بمعدل ثلاث جلسات في الأسبوع الواحد، وتتكون الجلسة من عدد من الأنشطة وذلك وفقًا للمهارة المعنية بذلك.

الاستراتيجيات والفنيات المتبعة في تنفيذ البرنامج التدريبي:

1. الحوار والمناقشة.
2. استخدام الوسائل التعليمية المساعدة: (الوسائل البصرية، والصور، والبطاقات الخاصة بالمهارة)
3. القصة.
4. النمذجة، التعزيز والتدعيم، المحاكاة والتقليد.
5. التمثيليات ولعب الأدوار.

مراحل إعداد البرنامج التدريبي:

المرحلة الأولى: موضوع الجلسة: هي محاولة تهيئة ذوي الإعاقة العقلية البسيطة بمدرسة الإمام الشافعي بمحافظة المجمعة لقبول البرنامج، وتركيز عملية الانتباه نحوه، وكسب ثقة المفحوصين؛ وجمع الملاحظات السلوكية والتعرف على المفحوصين، والتعريف ببعض أساليب التواصل الاجتماعي.

المرحلة الثانية: مرحلة بداية تقديم البرنامج فعليًا، التي تمثل الهدف الأول: تنمية بعض المهارات الاجتماعية لذوي الإعاقة العقلية البسيطة (التواصل الاجتماعي).

المرحلة الثالثة: تمثل الهدف الثاني: المتمثل في تنمية مهارات المشاركة الاجتماعية: التي تشمل الحوار وتكوين العلاقات الاجتماعية (صدقات)، والمشاركة في الألعاب والأنشطة الجماعية، والقدرة على التعبير عن المشاعر.

المرحلة الرابعة: تتمثل في الهدف الثالث: تنمية مهارة الآداب الاجتماعية العامة: التي تشمل: اتباع التعليمات، والإرشادات والقوانين، واللوائح الاجتماعية.

المرحلة الخامسة: التي تمثل الهدف الرابع: والمتمثل في تنمية مهارة إدارة الذات: والمتمثلة في: قدرة ذوي الإعاقة العقلية البسيطة على التحكم في الانفعالات، واتباع القواعد العامة، والقدرة على التعاطف والتعاون مع الآخرين وقدرتهم على تقبل النقد الذاتي، وفض النزعات بين الأفراد.

المرحلة السادسة: وهي تمثل التعرف إلى مدى فعالية البرنامج المقدم لذوي الإعاقة العقلية البسيطة، من خلال جلسة تقويم: يحاول الباحثان من خلالها التعرف إلى مدى الاستفادة من الجلسات السابقة. والجدول التالي يوضح وصفاً لجلسات البرنامج التدريب.

جدول (5): يوضح رقم الجلسة، والهدف منها، والفنيات المستخدمة.

الجلسة	الهدف	الفنيات المستخدمة
الأولى	محاولة تهيئة ذوي الإعاقة العقلية البسيطة لقبول البرنامج وتركيز عملية الانتباه نحوه.	مصافحة التلاميذ وتعريف الباحثين وتقديم الأسئلة البسيطة مع بعض الهدايا (ألعاب صغيرة)
الثانية	كسب ثقة المفحوصين؛ وجمع الملاحظات السلوكية والتعرف على المفحوصين، والتعريف ببعض أساليب التواصل الاجتماعي.	يستقبل الباحثان المفحوصين وتحيتهم بالسلام عليكم ورحمة الله ومصافحتهم وذكرهم بأسمائهم والابتسامة، تشجيع كل تلميذ على التقدم وتعريف نفسه
الثالثة	تنمية مهارات التواصل الاجتماعي (مجاملة الأصدقاء والثناء عليهم، تقديم المساعدة للآخرين)	التلقين بمفهوم المهارة: كأن يقول شكراً إذا لي صديقي هدية، قول حاضر أو طيب إذا طلب مني مساعدة (مثلاً طلب مني قلمي أو ممحاتي)، التكرار والتمثيل ولعب الدور – التعزيز (ممتاز، أحسنت، شاطر ....إلخ)
الرابعة	تنمية مهارات التواصل الاجتماعي المشاركة في اللعب الجماعي مع الآخرين	التلقين، النمذجة، التمثيل ولعب الدور، الاشارات الحركية، التصفيق، التعزيز (ممتاز، أحسنت، شاطر ....إلخ)
الخامسة	القدرة على تكوين صداقات	التلقين،
السادسة	المشاركة الوجدانية، تضحك مع الآخرين	التلقين والإيمائي الضحك، استخدام الاشارات الحركية التصفيق
السابعة	تنمية مهارة اتباع التعليمات والاستجابة لحديث الآخرين وإرشادهم	التلقين اللفظي يذكر المفحوص كلمات تتعلق بتعلم المهارة المطلوبة: (قول حاضر، طيب، شكراً، جزاك الله خير) ولعب الدور يقوم الباحثان بتقديم بعض التعليمات كأن قم من مكانك، أغلق الباب

الثامنة	تنمية مهارة اتباع الإرشادات والقوانين العامة	التلقين والاشارات المصورة، استخدام النموذج وتمثيل الدور
التاسعة	تنمية مهارة اتباع اللوائح الاجتماعية والآداب	التلقين واستخدام النموذج وتمثيل الدور، استخدام البطاقات الصورية.
العاشرة	تنمية مهارة تقبل النقد من الآخرين	التلوين
الحادية عشر	تنمية مهارة اتمام المهمات المطلوبة وانجاز الواجبات	الوسائل البصرية، الصور، بطاقات الخاصة بالمهارة
الثانية عشر	تنمية مهارة الاهتمام بالأشياء.	النمذجة، التعزيز والتدعيم
الثالثة عشر	تنمية مهارة تقدير الذات	النمذجة (عرض السلوك) وتقديم نموذج للسلوك المرغوب فيه من خلال عرض فيديو عن قصة لموقف معين ويطلب من المفحوصين تمثيله.
الرابعة عشر	العلاقات مع الآخرين	التلقين، نمذجة، والتعزيز
الخامسة عشر	تنمية مهارة المبادرة الاجتماعية والمشاركة في الأنشطة الجماعية	يقدم الباحثان فيديو عن مهارة الصداقة والعلاقة مع الآخرين، المصافحة، تمثيل الدور، والتعزيز
السادسة عشر	تنمية مهارة المشاركة في الحديث والمناقشة والحوار في الحديث واستماع الآخرين	بطاقات عن قصة مصورة غير مرتبة، يقوم الباحثان بترتيبها لتكون قصة عن صديقان أحدهما يبدأ بالحديث، واستخدام التكرار، وتمثيل الدور والتعزيز
السابعة عشر	تنمية مهارة إدارة الذات: القدرة على التعاطف والتعاون مع الآخرين وقدرتهم على تقبل النقد الذاتي.	بطاقات الملونة الخاصة بالمهارة، قصص مصورة، المحاكاة والتقليد، الحوار والمناقشة.
الثامنة عشر	تنمية مهارة إدارة الذات: فض النزعات بين الأفراد	القصة، والتلوين تقديم قصة مبعثرة تحكي عن موقف يكون فيه أحد الأطراف يصلح بين صديقين تخاصما، فيقوم الباحثين بترتيبها مرتين أمام المفحوص ويطلب منه محاولة ترتيبها، ويقدم له أيضاً رسم ويقوم المفحوص بالتلوين بمساعدة الفاحص.
		القصة، التمثيليات ولعب الأدوار

الأساليب الإحصائية لمعالجة البيانات: استخدم الباحثان مجموعة من الاختبارات المعلمية، واللامعلمية في تحليل البيانات، باستخدام مجموعة الحزم الإحصائية لمعالجة العلوم (SPSS)؛ حيث استخدم منها الباحثان: معامل ارتباط بيرسون لمعرفة ارتباط فقرات المقياس بالدرجة الكلية؛ للتحقق من الخصائص القياسية للمقياس (الصدق)، وكذلك استخدام معادلة ألفا كرونباخ، وطريقة التجزئة النصفية، للتحقق من ثبات المقياس؛ وللتحقق من أسئلة الدراسة تم استخدام اختبار كولجروف اللامعلمي للعينة الواحدة، لمعرفة مستوى فعالية البرنامج التدريبي؛ وحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية، ومربع إيتا، وحجم التأثير؛ لمعرفة الفروق في فعالية البرنامج التدريبي تبعًا للقياس قبلي/ بعدي، على أبعاد المقياس.

عرض النتائج ومناقشتها:

عرض النتيجة المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها: الذي ينص على: ما مستوى فعالية برنامج تدريبي في تنمية بعض المهارات الاجتماعية لذوي الإعاقة العقلية البسيطة بابتدائية الإمام الشافعي في محافظة المجمعة؟ وللتحقق من ذلك قام الباحثان باستخدام اختبار كولجروف سميرنوف للعينة الواحدة، واستخراج مربع إيتا، كما تم حساب حجم الأثر فأظهر النتائج التالية:

جدول (6): مربع إيتا، وحجم الأثر لمعرفة مستوى فعالية البرنامج التدريبي في تنمية بعض المهارات الاجتماعية لذوي الإعاقة العقلية البسيطة

مستوى فعالية البرنامج التدريبي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة Z	مستوى الدلالة	قيمة مربع إيتا	حجم التأثير	الاستنتاج
	30.666	3.772	2.125	0.04	.758	13.459	يوجد أثر كبير جداً للبرنامج التدريبي

من الجدول (6) أعلاه نلاحظ أن قيمة (Z) بلغت (2.125) عند مستوى دلالة إحصائية (0.04)، وأنّ قيمة مربع إيتا بلغت (708.) في حين كان حجم الأثر (13.459) فهو كبير جدًا، كما نلاحظ أنّ المتوسط الحسابي للمهارات الاجتماعية بلغ (30.772)؛ وهذا يشير إلى أثر كبير للبرنامج التدريبي في تنمية بعض المهارات الاجتماعية لذوي الإعاقة العقلية البسيطة في محافظة المجمعة، وأكدت هذه النتائج دراسات كلٍ من مالون (Malon, 1990)،حيث كشفت عن وجود فروق في مهارات الاتصال والاندماج الاجتماعي مع الأقران بعد تطبيق برنامج تدريبي لتنمية بعض المهارات الاجتماعية للأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة؛ التي بيّنت أثر برنامج تدريبي صُمم لتنمية مهارة التعلم مع الأقرن؛ ودراسة بخش (2001)؛ ونتائج دراسة إليوت و برينق و بينينق (Elliott, Pring & Bunning, 2002)؛ التي أظهرت تحسنًا في أداء عينة مكونة (11) طفلًا على مهارات التواصل الاجتماعية بعد تعرضهم لبرنامج تدريبي في تنمية المهارات الاجتماعية لذوي الإعاقة العقلية البسيطة، وتؤكد نتائج دراسة آندرسون، باتشر، نيوسم، ونيي (Anderson, 2003 Butcher, Newsome & Nay,)؛ على ارتفاع مستوى المهارات الاجتماعية، لعينة بلغت (462) من ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، وانخفاض السلوك العدواني وتكراريته بعد إخضاعهم لبرنامج تدريبي خاص بتنمية مهاراتهم الاجتماعية؛ ونتائج دراسة دروسير (Derosier, 2004)؛ ووجود مستوى مرتفع من المهارات الاجتماعية على عينة من ذوي الإعاقة العقلية البسيطة من خلال برنامج تدريبي تم إعداده لتنمية المهارات الاجتماعية بالنسبة لهم؛ وكذلك نتائج دراسة خير الله (2010)؛ التي أسفرت عن تحسين مستوى الكفاءة الاجتماعية للمعاقين عقليًا القابلين للتعلم بعد إخضاعهم لبرنامج تدريبي، ودراسة يحيى (2012) التي كشفت عن فعالية برنامج تدريبي، في تحسين التفاعل الاجتماعي على عينة مكونة من (20) طفلًا من ذوي الإعاقة العقلية البسيطة بنسبة ذكاء (50 –70)؛ وكذلك نتائج دراسة السيد (2014)؛ التي إلى فاعلية برنامج تدريبي في تنمية المهارات المهنية لدى عينة من المعاقين عقليًا في مدينة الطائف، دراسة مصطفى (2014) التي أظهرت مستوىً مرتفعًا في فاعلية برنامج تدريبي لتحسين المهارات الاجتماعية لعينة من المعوقين عقليًا في مراكز التأهيل لمتعددي الإعاقات بعد التطبيق، ونتائج دراسة أحمد (2017) التي أوضحت فاعلية برنامج تدريبي فعالية برنامجين في المهارات الاجتماعية لدى الأطفال من ذوي الإعاقة العقلية البسيطة. ويرى الباحثان أن ثمة علاقة بين المهارات الاجتماعية والخصائص المعرفية والعقلية لذوي الإعاقة العقلية البسيطة فهم يعانون اجتماعيًا من عدم القدرة على التكيف، والتفاعل الاجتماعي، ولا يستطيعون التصرف حيال المواقف الاجتماعية التي تتطلب بعض المهارات المعينة؛ ويؤكد صادق (1998)، وويلز (Wells, 2001)، وألدوهام (Oldham, 2004)، وعلي، والريدي، والشيمي (2010) على أن الخصائص والاجتماعية للمعاقين عقليًا ترتبط ببعضها البعض، فضلًا عن تأثر السلوك العدواني، والأخلاقي بشكلٍ مباشر بالمهارات الاجتماعية، وعدم القدرة على التفاعل الاجتماعي، ويضيف الباحثان أن البرامج التدريبية تُعد ذات فاعلية في تعزيز السلوك

والمهارات الاجتماعية الخاصة بذوي الإعاقة العقلية البسيطة لعدة اعتبارات أهمها: قصور المهارات التواصلية للمعاقين عقليًا ممَّا يؤدي إلى صعوبات تكوين العلاقات الاجتماعية الإيجابية، والمبادرة والتواصل مع الآخرين، بالإضافة إلى عدم القدرة على التركيز، والتحليل، والتجريد، وصعوبة بدء الحوار مع الآخرين، واستمراره، وعدم القدرة على إيجاد الحلول والتصرف السليم أمام المواقف الاجتماعية، فضلًا عن المشكلات الانفعالية؛ وضعف الثقة بالنفس؛ والميل إلى العزلة.

عرض النتيجة المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها: الذي ينص على: هل توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05) بين القياس القبلي والبعدي في المهارات الاجتماعية لذوي الإعاقة العقلية البسيطة للدرجة الكلية؟ وللتحقق من ذلك قام الباحثان باستخدام اختبار (ف) للتباين لمعرفة الفروق في الفروق في فعالية البرنامج التدريبي في تنمية المهارات الاجتماعية لذوي الإعاقة العقلية البسيطة في محافظة المجمعة قبل تطبيق البرنامج التدريبي وبعده، وحساب المتوسطات للقياس القبلي والبعدي باستخدام اختبار كولجروف، وحساب مربع إيتا وحجم الأثر، وذلك من نتائج اختبار (ف)، التي تم عرضها ضمن نتائج السؤال الثاني في هذه الدراسة، والجداول تبين النتائج التالية:

جدول (7): نتيجة اختبار (ف) للتباين لمعرفة الفروق تبعاً للقياس قبلي/ بعدي في بعض المهارات الاجتماعية لذوي الإعاقة العقلية البسيطة

الفروق في القياس القبلي والبعدي	مجموع المتوسطات	مربع المتوسطات	درجات الحرية	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	الاستنتاج
بين المجموعات	167.516	18.613	9	2.787	0.00	توجد فروق دالة إحصائياً في المهارات الاجتماعية بين القبلي والبعدي
داخل المجموعات	53.429	6.679	8			
المجموع	220.944		17			

يلاحظ من الجدول (7) أعلاه أن قيمة (ف) بلغت (2.787) عند مستوى دلالة إحصائية (0.00) وهي دالة إحصائيًا مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى فعالية البرنامج التدريبي بين القياس القبلي والبعدي، ولمعرفة اتجاه هذه الفروق قام الباحثان بحساب المتوسطات، من خلال استخدام اختبار كولجروف سميرنوف، وحساب مربع ايتا، وحجم الأثر من نتائج اختبار (ف) للتباين فأظهر النتائج التالية:

جدول (8): المتوسطات والانحراف المعياري، ومربع إيتا، وحجم الأثر لمعرفة الفروق بين القياس القبلي والبعدي في بعض المهارات الاجتماعية لذوي الإعاقة العقلية البسيطة

المهارات الاجتماعية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة Z	مستوى الدلالة	قيمة ايتا	حجم التأثير	الاستنتاج
قبل تطبيق البرنامج التدريبي	27.055	3.60510	2.05	0.05	.587	6.552	توجد فروق في فعالية البرنامج التدريبي لصالح القياس البعدي
بعد تطبيق البرنامج التدريبي	30.666	3.772			.758	13.459	

يتضح من الجدول رقم (8) أعلاه أنّ قيمة (z) بلغت (2.125) عند مستوى دلالة إحصائية (0.04)؛ وقيمة مربع إيتا للقبلي بلغت (.587) وللبعدي (.758)؛ وكان حجم الأثر قبل التطبيق (6.552) وبعده (13.459) وبالنظر إلى المتوسطات نجد أن متوسط القبلي قد كان (27.055)؛ في حين كان للبعدي (30.666)؛ مما يشير إلى وجود فروق

ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات القياس القبلي والبعدي، في مستوى المهارات الاجتماعية لذوي الإعاقة العقلية البسيطة، لصالح القياس البعدي؛ مما يدلل على وجود فعالية وأثر كبيرين للبرنامج التدريبي في تنمية المهارات الاجتماعية لذوي الإعاقة العقلية البسيطة.

وهذه النتيجة أكدتها نتائج دراسة مالون و لنقون (Malone & Langone,1994)، حيث أشارت إلى وجود فروق بين القياس القبلي والبعدي في التفاعل الاجتماعي والتواصل بين ذوي الإعاقة العقلية البسيطة بعد تطبيق برنامج تدريبي، كما أكدتها نتائج دراسة بخش (2001) التي أظهرت فروقًا بين المجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج؛ وفروقًا في مستوى المهارات الاجتماعية بين القياس القبلي والبعدي، لصالح البعدي، في الدراسة التي أجريت بهدف تحسين المهارات الاجتماعية للمعاقات القابلات للتعلم من خلال النشاط الثقافي، والرياضي، والفني، وهو ما أكدته أيضًا نتائج دراسة الحميضي (2004)، التي أظهرت فروقًا في البرنامج التدريبي السلوكي في التطبيق (قبلي/ بعد) لصالح القياس البعدي، ونتائج دراسة عبد الرحيم، وحمود، وناصر (2011) إذ كشفت عن وجود فروق في مستوى المهارات التكيفية والاجتماعية لعينة مكونة من (10) أطفال الإعاقة العقلية البسيطة في محافظة اللاذقية، بعد تطبيق برنامج سلوكي مقترح؛ أظهرت دراسة حسين (2015) تحسن المهارات اللغوية لذوي الإعاقة العقلية البسيطة بعد تطبيق برنامج تدريبي.

ويرى الباحثان أن فعالية البرنامج التدريبي في تنمية بعض المهارات الاجتماعية لذوي الإعاقة العقلية البسيطة والمشكلات والصعوبات التي يعانون منها في بعض النواحي التعليمة والمعرفية، مثل: الصعوبات والعجز في تعلم المهارات الأكاديمية، وعدم القدرة على الاستفادة من البرامج التربوية التي تُصمم للعاديين، وضعف القدرة على توظيف الاستراتيجيات الفعالة في التعلم، كالقدرة على تخزين المعلومات واسترجاعها، ويضيف الحميضي (2004) صعوبات المهارات القرائية، وعدم الاستعداد للكتابة والقراءة والإملاء والحساب، كالعاديين، وقصر الانتباه والتركيز، لذلك يُعد تدريبهم على تنمية المهارات الاجتماعية مخرجًا من الشعور بالفشل والاحباط الذي يلازمهم في حياتهم التعليمية والاجتماعية، بهدف تحقيق الاستقلال الذاتي والتوافق والاجتماعي، والاندماج مع الآخرين؛ مما يؤدي إلى تحسين وضعهم النفسي والاجتماعي، ويؤكد بخش (2005)، خير الله (2005)؛ خير الله (2010)، ومصباح (2010) أن تدريب المعاق عقليًا على تنمية المهارات الاجتماعية من خلال البرامج التدريبية والإرشادية، والأنشطة المختلفة، يؤدي إلى تحسين مهاراتهم الاجتماعية والشخصية، والتفاعل الاجتماعي؛ فضلاً عن محدودية قدراتهم العقلية، وأورد لقوقي وبن زاهي (2016) أنّ تنمية المهارات الاجتماعية لذوي الإعاقة العقلية البسيطة يساعدهم في التوجه نحو الآخرين والانبساطية والقدرة على التصرف بنجاح في مواقف التفاعل الاجتماعي، كما تزيد من فرص تحقيق النجاح الأكاديمي والاجتماعي على المستوى الشخصي، والقدرة على المشاركة الاجتماعية والتعاطف مع الآخرين، ويؤدي النقص والقصور فيها إلى الشعور بالفشل في الحياة الاجتماعية.

4. عرض النتيجة المتعلقة بالسؤال الثالث ومناقشتها: **ونص السؤال:** هل توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05) بين القياس القبلي والبعدي في المهارات الاجتماعية لذوي الإعاقة العقلية البسيطة على أبعاد مقياس؟ وللتحقق من ذلك قام الباحثان بحساب مربع ايتا وحجم الأثر لكل أبعاد المقياس، وذلك من نتائج اختبار (ف) للتباين فتوصلا إلى ما يلي:

جدول (9): الفروق في مستوى فعالية البرنامج التدريبي لتنمية المهارات الاجتماعية للتلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة على أبعاد المقياس

الفروق في فعالية البرنامج التدريبي تبعاً لأبعاد مقياس المهارات الاجتماعية		مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجات الحرية	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	الاستنتاج
مهارات التواصل الاجتماعي	بين المجموعات	20.444	2.556	8	17.250	.000	توجد فروق دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	1.333	.148	9			
	المجموع	21.778		17			
الآداب الاجتماعية	بين المجموعات	71.611	8.951	8	3.211	.000	توجد فروق دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	2.667	.296	9			
	المجموع	74.278		17			
مهارات إدارة الذات	بين المجموعات	4.278	.713	6	5.882	.006	توجد فروق دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	1.333	.121	11			
	المجموع	5.611		17			
المشاركة الاجتماعية	بين المجموعات	24.44	3.056	8	10.313	.001	توجد فروق دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	2.667	.296	9			
	المجموع	27.111		17			

جدول (10): حجم التأثير وقيمة مربع ايتا لمعرفة الفروق في فعالية البرنامج التدريبي في تنمية المهارات الاجتماعية تبعاً لأبعاد المقياس

أبعاد المهارات الاجتماعية	قيمة مربع إيتا	قيمة حجم التأثير	الاستنتاج
مهارات التواصل الاجتماعي	.526	5.279	حجم التأثير كبير جداً
الآداب الاجتماعية	.530	5.353	حجم التأثير كبير جداً
مهارات إدارة الذات	.762	13.739	حجم التأثير كبير جداً
المشاركة الاجتماعية	.720	11.204	حجم التأثير كبير جداً
الدرجة الكلية للمهارات الاجتماعية على المقياس	.758	13.459	حجم التأثير كبير جداً

يتضح من الجدول (9) أعلاه أنّ جميع قيم (ف) لجميع أبعاد مقياس المهارات الاجتماعية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دالة (0.01)، حيث بلغت قيمة (ف) في بُعد مهارات التواصل الاجتماعي (17.250)، وفي بُعد الآداب الاجتماعية (3.211)، وفي بُعد مهارات إدارة الذات (5.882)، والمشاركة الاجتماعية (10.313)، ويلاحظ أن جميعها دالة إحصائيًا، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في فعالية البرنامج التدريبي لتنمية المهارات الاجتماعية لذوي الإعاقة العقلية البسيطة بين متوسطات درجات القياس القبلي والبعدي، لكل أبعاد المقياس، ولمعرفة اتجاه هذه الفروق قام الباحثان باستخراج مربع إيتا وحساب حجم الأثر لكل بُعد من أبعاد مقياس المهارات الاجتماعية.

ويلاحظ من الجدول (10) أن قيمة مربع ايتا لأبعاد المهارات الاجتماعية على المقياس تراوحت بين (0.762) كأعلى قيمة و(0.526)؛ وقيمة حجم التأثير تراوحت بين (13.739)، و(5.279)، وهذا يعني أن حجم التأثير كبيرٌ جدًا؛ مما يدل على وجود فروق ذات دلالةٍ إحصائية في مستوى فعالية البرنامج التدريبي في تنمية المهارات الاجتماعية لذوي الإعاقة

العقلية البسيطة على مجالات المهارات الاجتماعية (التواصل الاجتماعي، الآداب الاجتماعية العامة، إدارة الذات، المشاركة الاجتماعية)، ويلاحظ أن بُعد إدارة الذات نال أعلى حجم تأثير (13.739)، ويليه بُعد المشاركة الاجتماعية حيث بلغ حجم التأثير (11.204)، ثم يأتي في المرتبة قبل الأخيرة بُعد الآداب الاجتماعية بحجم تأثير (5.353)، وفي المرتبة الأخيرة تأتي مهارات التواصل بحجم تأثير(5.279)، وهذا يشير إلى وجود فروق في فعالية البرنامج التدريبي في تنمية المهارات الاجتماعية للتلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة تبعًا لأبعاد المهارات الاجتماعية على المقياس في اتجاه مهارات إدارة الذات، ومهارات المشاركة الاجتماعية.

ويبرر الباحثان ذلك بتضمن مهارات إدارة الذات القدرة على التصرف الاجتماعي بشكلٍ إيجابي حيال المواقف والأحداث الاجتماعية، والشخصية، كما تُعد إحدى مطالب السلوك التكيفي للأفراد من ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، ممَّا أسهم في استفادتهم من البرنامج التدريبي في تنمية مهاراتهم الاجتماعية عامة، وإدارة الذات خاصة، وربما عاد ذلك إلى مناسبة البرنامج التدريبي خصائصهم بالشكل الذي يساعد على اكتساب مهارات التكيف الاجتماعي والشخصي وعاداته في محيطهم الاجتماعي (الأسرة، والمدرسية) والبيئات الاجتماعية الأخرى. إضافة إلى المشاركة الاجتماعية التي غالبًا ما يتم التركيز عليها، فهي تمثل مجموعة من المهارات التي تمثل أساسًا في تعلم وإكساب عديدٍ من المهارات الضرورية، التي تسعى إلى الحث على احترام الآخرين، وآرائهم ومعتقداتهم؛ وغرس روح الحب والمشاركة الجماعية، والتعاون، وتحمل المسؤولية؛ وتهذيب السلوك؛ وعدم مقاطعة الحديث؛ وعدم إيذاء الآخرين والإضرار بهم؛ والتعبير عن الذات بشكل ايجابي؛ وتنمية آدب الاستئذان والدخول؛ والتعبير عن الرأي؛ وحسن الاستماع إلى الآخرين، ويسهم تدريب ذوي الإعاقة العقلية البسيطة في تنمية قدرتهم على التكيف الاجتماعي، والأكاديمي، والشخصي. وكذلك بالنسبة لمهارات التواصل الاجتماعي التي لا تقل أهميةً عن الآداب الاجتماعية العامة فإنها تمثل أهم المهارات الضرورية للفرد في التفاعل الاجتماعي؛ حتى يتمكن من التعايش مع الآخرين، ومواجهة الحياة العامة والتعامل مع الغير إيجابيًا، وهي المهارات الأساسية للتواصل في جميع المراحل، سواء أكان تواصلًا لفظيًا، كالتعبير الاجتماعي ومنه: المشاركة الاجتماعية، والتحدث مع الآخرين، والطلاقة الاجتماعية، والشعور الاجتماعي كإدراك الفرد لقواعد السلوك الاجتماعي ومعاييره؛ والضبط الاجتماعي، والقيام بالأدوار الاجتماعية، أم تواصلًا غير لفظي: متمثلًا في المعرفة بكيفية إرسال الرسائل ذات التعبير الانفعالي، والتعبير عن المشاعر والحالة الانفعالية؛ والحساسية الانفعالية تجاه الآخرين، ومهارة ضبط الانفعال، وتنظيم التعابير الانفعالية. ويرى مصباح (2010) أنَّ المهارات الاجتماعية تعد استعدادًا فطريًا، يمكن تنميتها وصقلها بالتعليم والتدريب والممارسة، بحيث يصبح الفرد قادرًا على أداء المهارة والتمتع بالسلوك الاجتماعي بشكل سليم.

المقترحات والتوصيات:

في ضوء ما خلصت إليه الدراسة من نتائج، فإنها توصي بما يلي:

1. ضرورة إعداد العاملين مع الاطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة في المدارس والمعاهد وتأهيلهم لاستخدام الأساليب المناسبة لتنمية المهارات الاجتماعية من خلال الأنشطة الفردية والجماعية المختلفة (التعليمية، الرياضة، الثقافية، الفنية)

2. العمل على تدريب ذوي الإعاقة العقلية البسيطة وتشجيعهم على تنمية المهارات الاجتماعية، ومهارات الاستقلال الذاتي من خلال تحفيز السلوكيات المرغوبة لديهم ومتابعتها وذلك من خلال العمل على خطة تنفيذية تربوية للبرامج التعليمية بمراكز الدمج ومدارسه المختلفة.

3. مراعاة الدعم والإرشاد الأسري في وضع، البرامج التدريبية والخطط التربوية والتعليمية المناسبة لتنمية المهارات الاجتماعية، والقدرة على حل المشكلات الاجتماعية وتنفيذها، وتطويرها.

4. محاولة تطبيق البرنامج التدريبي "الدراسة الحالية" على مجتمعٍ آخر من ذوي الإعاقة العقلية البسيطة في مدارس التربية الفكرية لتنمية مهاراتهم الاجتماعية.

5. تعميم البرنامج التدريبي لتنمية المهارات الاجتماعية لذوي الإعاقة العقلية البسيطة على بعض مراكز التربية الفكرية ومدارسها للاستفادة منه في تنمية المهارات الاجتماعية.

6. دراسة فعالية برنامج تدريبي يعتمد على أنشطة اللعب الجماعي في تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة.

7. دراسة فعالية برنامج تدريبي لتنمية المهارات الاجتماعية لذوي الإعاقة العقلية البسيطة المصحوبة بإعاقات أخرى.

المراجع:

اولاً:المراجع العربية:

أبو غزالة، سميرة علي (2006). *فاعلية برنامج للتدريب على المهارات اللغوية والمعرفية والاجتماعية للأطفال المعوقين عقلياً القابلين للتعلم من خلال اللعب في تحسين سلوكهم التوافقي*، مجلة العلوم التربوية، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، 2، (1)، 159 – 201.

أحمد، هبة يوسف (2017). *فاعلية برنامجين لتحسين المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المعاقين عقلياً*، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

البلاوي، إيهاب (2016). *توعية المجتمع بالاعاقة: الفئات – الأسباب – الوقاية*. (ط6)، الرياض، دار الزهراء.

بخش، أميرة طه (2001). *فعالية برنامج تدريبي مقترح لأداء بعض الأنشطة المتنوعة على تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم*، جريدة الرياض: 29.

بلتاجي، أشرف محمد (2018). *سلسلة المتلازمات العقلية والمعرفية*، مكتبة مصر العامة.

الحارثي، منى فيحان (2007). *فاعلية استراتيجية تدريس الأقران في إكساب بعض الكلمات الوظيفية للتلاميذ المتخلفين عقلياً بدرجة متوسطة*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

حسين، منال محمد (2015). *فاعلية برنامج تدريبي لغوي في تنمية المهارات اللغوية لدى عينة من الأطفال ذوي الإعاقة العقلية*. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، كلية التربية، جامعة بنها 3(9)، 219- 258.

الحميضي، أحمد علي (2004). *فاعلية برنامج سلوكي لتنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى عينة من الأطفال المتخلفين علقياً القابلين للتعلم*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

الخطيب، جمال محمد، والحديدي، منى صبحي (2016). *مناهج وأساليب التدريس في التربية الخاصة*. (ط5)، عمان، دار الفكر ناشرون.

الخطيب، جمال محمد (2007). *مقدمة في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة*. عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع.

خير الله، سحر عبد الفتاح (2005). *مدى فاعلية التعليم الحالي في تنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المعاقين عقلياً من فئة القابلين التعليم*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

خير الله، سحر عبد الفتاح (2010). *فاعلية برنامج إرشادي لتحسين الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال المعاقين عقلياً "القابلين التعليم"*. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة بنها.

الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس للاضطرابات العقلية، (ترجمة) الحمادي، أنور (2014)، ط1، الدار العربية للعلوم ناشرون.

الزريقات، إبراهيم عبد الله (2015). *التدخل المبكر: النماذج والإجراءات*. (ط4)، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

زعموش، نادية بوضياف (2017). *مهارات العناية بالذات لدى المعاقين ذهنياً*. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح، الجزائر (29) 239 -256.

ساير، فيصل خليف (2011). *فاعلية برنامج بورتاج للتدخل المبكر في تنمية المهارات الاجتماعية والحسية والحركية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة في دولة الكويت*، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة القاهرة.

سليمان، عبد الرحمن سيد (2001). *سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة "الخصائص والسمات"*. (ط3)، القاهرة، مكتبة زهراء الشرق.

سليمان، عبد الرحمن سيد؛ والبلاوي، إيهاب؛ وعبد الحميد، أشرف (2013). *التقييم والتشخيص في التربية الخاصة*. (ط3)، الرياض، دار الزهراء.

السمادوني، إبراهيم السيد (1994). *مقياس المهارات الاجتماعية: كراسة التعليمات*، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية.

السيد، إيمان محمد؛ والمشرفي، انشراح إبراهيم (2013). *تأثير برنامج ترويحي مقترح لتنمية بعض المهارات الاجتماعية للأطفال المعاقين ذهنياً "القابلين للتعلم"*. برنامج الدبلومة المهنية، المركز المصري للتربية الخاصة، ورعاية الطفل.

سيد، شادي محمد (2014). *فاعلية برنامج تدريبي في تنمية بعض المهارات المهنية لدى المعوقين عقلياً وأثره في خفض قلق المستقبل لدى الآباء بمحافظة الطائف*. مجلة كلية التربية، جامعة بور سعيد، (16) 37- 112.

شاش، سهير محمد (2001). *اللعب وتنمية اللغة لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية*. القاهرة، دار القاهرة.

الشخص، عبد العزيز السيد (2007). *الأطفال ذوو الاحتياجات الخاصة وأساليب رعايتهم*. القاهرة، مكتبة الطبري.

الشمري، عواطف حبيب (2008). *فاعلية استخدام إجرائي المساعدة المتناقصة والتأخير الزمني الثابت في التدريب على بعض المهارات الاستقلالية للفتيات ذوات التخلف العقلي المتوسط والشديد*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

صادق، فاروق محمد (1982). *سيكولوجية التخلف العقلي*. الرياض، إدارة شؤون المكتبات، *جامعة الملك سعود*.

عبد الحميد، ندى نصر الدين (2012). *تقييم المهارات الاجتماعية للمراهقات*. مجلة الإرشاد النفسي، كلية التربية، جامعة عين شمس، (30) 291-309.

عبد الرحيم، سامية؛ وحمود، محمد الشيخ؛ وناصر، عائشة (2011). *فاعلية برنامج سلوكي في تنمية بعض مهارات السلوك التكيفي للأطفال المعوقين عقلياً "القابلين للتعلم"* . مجلة جامعة دمشق، (27) 89-156.

عبده، ميرفت محمد (2016). *فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على أنشطة اللعب الجماعي في تنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي التوحد في إمارة أبو ظبي*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة.

عبود، سهى عباس (2009). *تأثير برنامج ترويحي مقترح لتنمية بعض المهارات الإجتماعية للأطفال المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم*، مجلة الفتح، كلية التربية، جامعة ديالي (39).

العتيبي، بندر ناصر، والأحمر، رحمة سعيد (2017). *فعالية استخدام إجراء المساعدة المتزايدة تدريجياً لإكساب مهارة الشراء للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية البسيطة*. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، كلية التربية، جامعة بنها 16 (1)، 1- 41.

عزب، سارة (2011). *تأثير برنامج تعبير حركي باستخدام الدمج بين الأطفال ذوي إعاقة التوحد والأطفال غير المعاقين على اكتساب بعض المهارات الحركية، والتفاعل الاجتماعي*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة حلوان.

علي، ولاء ربيع؛ والريدي، هويه حنفي؛ والشيمي، رضوى عاطف (2010). *مقدمة في التربية الخاصة: سيكولوجية غير العاديين*. (ط1)، الرياض، دار النشر الدولي.

عليان، ربحي مصطفى؛ وغنيم، عثمان محمد (2000). *مناهج البحث العلمي: النظرية والتطبيق*. (ط1)، عمان، دار الصفاء للنشر والتوزيع.

غزال، مجدي فتحي (2007). *فاعلية برنامج تدريبي في تنمية المهارات الاجتماعية لدى عينة من الأطفال التوحديين في عمان*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الأردنية.

فرحات، سعاد مصطفى (2014). *أهمية تنمية المهارات الاجتماعية في تعديل السلوك العدواني للطفل ذوي الإعاقة البصرية*. المجلة الجامعة، جامعة الزاوية 16(1)، 93- 118.

قاسم، محمد محمد (1999). *المدخل إلى مناهج البحث العلمي*. (ط1)، بيروت، دار النهضة العربية للنشر والطباعة.

القحطاني، فهد (2000). *فاعلية برنامج تدريبي في تنمية بعض المهارات الاجتماعية للتلاميذ ذوي التخلف العقلي البسيط بالمملكة السعودية*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخليج العربي، البحرين.

القمش، مصطفي نوري؛ والجوالدة، فؤاد عيد (2012). *أثر استخدام برنامج تعليمي في تنمية مهارات الحاسوب لدى الأطفال المعاقين عقلياً*. دراسات العلوم التربوية، 39 (1) 213- 227.

القواسمة، رشدي؛ وأبو الرز، جمال؛ أبو موسى، مفيد؛ وأبو طالب، صابر (2012). *مناهج البحث العلمي*. (ط3)، عمان، جامعة القدس المفتوحة.

كامل، سهير (2002). *سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة*. ط2، القاهرة، مركز الاسكندرية للكتاب.

لقوقي، الهاشمي؛ وبن زاهي، منصور (2016). *فاعلية برنامج مقترح في الألعاب التربوية لتنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى أطفال التربية التحضيرية بمدينة ورقلة*. مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، 24، 161-172.

متولي، فكري عاطف (2015). *الإعاقة العقلية: المدخل- النظريات المفسرة – طرق الوقاية*. (ط1)، الرياض، مكتبة الرشد.

مرسي، كمال (1999). مرجع في علم التخلف العقلي. (ط1)، القاهرة، دار النشر للجامعات المصرية.

مصباح، أوريده محمد (2010). *برنامج تنمية بعض المهارات الاجتماعية للأطفال الذين لديهم إعاقة عقلية القابلين للتعلم بمدينة بنغازي*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة بنغازي.

مصطفى، محمد (2014). *فاعلية برنامج تدريبي في تنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة المصحوبة بضعف سمع*. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 1(4)، 27- 77.

موفق، كروم (2017). *البنية العاملية لاختبار المهارات الاجتماعية وعلاقتها ببعض متغيرات الشخصية*، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة وهران.

هارون، صالح عبد الله (1996). *مقياس تقدير المهارات الاجتماعية للأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم*، مجلة التربية وعلم النفس، 20-1.

هارون، صالح عبد الله (2009). *نموذج استراتيجية مقترحة لتدريس وتدريب التلاميذ المتخلفين عقلياً*، ندوة التربية الخاصة: مواكبة التحديث والتحديات المستقبلية، المملكة العربية السعودية، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

يحيى، خولة أحمد (2014). *البرامج التربوية لذوي الحاجات الخاصة*. (ط5)، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

يحيى، ندى (2012). *فاعلية برنامج لتنمية التفاعل الاجتماعي لدى إخوة المعاقين عقلياً لتحسين سلوكياتهم التكيفية*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

ثانياً:المراجع الأجنبية:

Abdel Hamid, N. N. (2012). Assessment of social skills of adolescent girls. Journal of Psychological Counseling, (30) 291-309.doi: https://doi.org/10.1111/j.1468-2958.2012.01427.x

Abdul Rahim, S., Hamoud, M. E., & Nasser, A. (2011). The effectiveness of a behavioral program in the development of some adaptive behavior skills for children with intellectual disabilities "educable". *University of Damascus Journal*, (27) 89-156.

Aboud, S. A. (2009). The impact of a proposed recreational program for the development of some social skills for children with intellectual disabilities educable, *Al-Fath magazine*, (39). Doi: file:///C:/Users/e/Downloads/013_yilmaz.pdf

Al-Qamsh, M. N., & Al-Jawaldeh, F. (2012). The impact of using an educational program in the development of computer skills for children with intellectual disabilities. *Educational Science Studies*, *39* (1) 213- 227.

Anderson-Butcher, D., Newsome, W. S. & Nay, S. (2003). Social skills intervention during elementary school recess: A visual analysis. *Children and Schools*, *25*(3), 135-143. doi: 10.1093/cs/25.3.135

DeRosier, M. E. (2004). Building relationships and combating bullying: Effectiveness of a school-Based social skills group intervention. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, *33*(1), 196-201. doi: 10.1207/S15374424JCCP3301_18

Elliott, C., Pring, T., & Bunning, K. (2002). Social skills training for adolescents with intellectual disabilities: A cautionary note. *Journal of Applied Research in intellectual Disabilities, 15*(1), 91-96. doi: 10.1046/j.1360-2322.2001.00091.x

Farhat, S. M. (2014). The importance of developing social skills in modifying the aggressive behavior of a child with visual disability. *University Journal, 16* (1), 93-118.

Hartly, S. & Maclan, W. (2005). Perception of stress and coping strategies among adults with mild mental retardation: insight into psychological distress. *American Journal on Mental Retardation, 110*, 285 – 297. doi:10.1352/0895-8017(2005)110[285:POSACS]2.0.CO;2

Harun, S. A. (1996). Social skills assessment scale for mentally retarded children educable. *Journal of Education and Psychology*, 20-1.

Hussein, M. M. (2015). The effectiveness of a language training program in the development of language skills among a sample of children with intellectual disabilities. *Journal of Special Education and Rehabilitation, 3* (9), 219-258.

James, G. S., & Lizanne, D. (2003). Participation and accommodation in state assessment: The role of initialized education programs. *Exceptional Children, 69*, (2) 147-161. doi: 10.1177/001440290306900202

Lakuqi, H., & Ben Zahi, M. (2016). The effectiveness of a proposed program of educational games for the development of some social skills for children of preparatory education in the city of Ouargla. *Journal of Human and Social Sciences, (24*), 161-172.

Lefort, James, S. ET, al. (2006). social interaction skills children with Autism A script fading procedure for Beginning Readers. Journal of Applied. Analysis. (31), 191-202.

Malone, D.M., & Langone, J. (1994). Object-related play skills of youth with mentalretardation:A review of single-subject design research. Remedial and Special Education, 15, 177–188. doi:10.1177/074193259401500306

Mustafa, M. (2014). Effectiveness of a training program in the development of social skills for children with mild-intellectual disabilities accompanied with poor hearing. *Journal of Special Education and Rehabilitation, 1* (4), 27-77.

Oldham, J. (2004). Psychiatry, Morality, and Ethical Behavior. *Journal of Psychiatric Practice*, *10*(6), 339. doi: 10.1097/00131746-200411000-00001

Riggio, R. (1986). Assessment of basic social skills. *Journal of Personality and Social Psychology, 51*(3), 649–660. doi: 10.1037/0022-3514.51.3.649i

Sayed, S. M. (2014). The effectiveness of a training program in the development of some vocational skills among mentally disabled and its influence in the reduction of future anxiety of parents in Taif. *Journal of the Faculty of Education University of Port Said*, (16) 37- 112.

Smith, Stephen W. & Kortering, L. J. (1996). Using Computers to Generate IEPS: Rethinking the Process. *Journal of Special Education Technology,111* (2), 81-88.

Smith, Stephen W. & Kortering, Larry, J. (2006). The

Effectiveness of the computer in completing a set of well-planned tasks that require the use of computers. *Journal of Special Education, 18* (2), 28-55.

Wells, C. (2001). *The treatment of sever antisocial behavior in young people*. New York, Brunner- Routledge.

Zamoush, N. B. (2017). Self-care skills for people with intellectual disabilities. *Journal of Human and Social Sciences*, (29) 239-256.

وحدة مُطوَّرَة في الهندسة قائمة على التصميم الشامل للتعلم عبر نظم إدارة التعلم الإلكتروني وأثرها في التفكير الهندسي لدى الطلاب ذوي صعوبات تعلم الرياضيات

د. حمزه محمد حسن العوامره
أستاذ التربية الخاصة المساعد
كلية التربية ـ جامعة الملك خالد

وحدة مُطوَّرَة في الهندسة قائمة على التصميم الشامل للتعلم عبر نظم إدارة التعلم الإلكتروني وأثرها في التفكير الهندسي لدى الطلاب ذوي صعوبات تعلم الرياضيات

المُلخص:

هدفتْ الدارسةُ الحاليةُ إلى تعرف أثر وحدة مطورة في الهندسة قائمة على التصميم الشامل للتعلم عبر نظم إدارة التعلم الإلكتروني على التفكير الهندسي لدى الطلاب ذوي صعوبات تعلم الرياضيات.

وتكوَّن مجتمع الدراسة من جميع الطلاب ذوي صعوبات تعلم الرياضيات في الصف الخامس الابتدائي في إدارة تعليم عسير، وتكونت عينة الدراسة من الطلاب ذوي صعوبات تعلم الرياضيات في الصف الخامس الابتدائي، وعددهم (54) طالبًا تم اختيارهم بالطريقة القصدية، وتم تقسيمهم لمجموعتين تجريبية عددها(27) طالبًا، وضابطة عددها(27)طالبًا.

وقد أعدَّ الباحثُ اختبار التفكير الهندسي بالرجوع للأدب النظري والدراسات السابقة والخبراء في التربية الخاصة والقياس والتقويم وتم التأكد من صدقه وثباته.

كما عمل الباحث على إعداد وحدة مطورة في الهندسة؛ لتنمية التفكير الهندسي للطلاب ذوي صعوبات تعلم الرياضيات في ضوء احتياجات هؤلاء الطلبة والفئة العمرية.

واستخدمت الدراسةُ التصميم شبه التجريبي؛ للتحقق من أثر الوحدة المطورة على التفكير الهندسي، ولأغراض المعالجة الإحصائية، تم استخدام اختبار مان ويتني للإجابة عن السؤال الأول، في حين تم استخدام اختبار ويلكوكسون للإجابة عن السؤال الثاني.

وأظهرت نتائج الدراسة وجودَ فروقٍ دالةٍ إحصائيًا بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية في التفكير الهندسي.

الكلمات المفتاحية: التصميم الشامل للتعلم، التعلم الإلكتروني، التفكير الهندسي، صعوبات تعلم الرياضيات.

A Developed Geometric Unit Based on the Universal Design For Learning Across E-Learning Management Systems and its Impact on Geometric Thinking among Students with Learning Disabilities in Mathematics

Abstract:

The study aimed to investigate the impact of a developed geometric unit based on the universal design for learning across e-learning management systems on the geometric thinking among students with learning disabilities in mathematics.The study population consisted of all fifth grade students with learning disabilities in mathematics in Asir region. The sample consisted of fifth grade students with learning disabilities in mathematics who counted (54) students and were purposively selected. They were divided into two groups: the control group (27), and the experimental group (27). The researcher prepared a test of geometric thinking through a review of the relevant literature and previous studies, and consulting the experts in special education and educational measurement. validity and reliability of the test were ensured. In addition, the researcher worked on a developed geometric unit for developing geometric thinking of students with learning disabilities in mathematicsin the light of the needs of these students and their stage of age. The present study used the quasi-experimental design to examine the impact of the developed unit on geometric thinking. For the statistical purpose, Mann-Whitney Test was utilized to answer the first question, while Wilcoxon Test was utilized to answer the second question.

The results revealed that there was a statistically significant difference between the control group and the experimental group subjects in geometric thinking favoring the experimental group.

Key words: Universal Design for Learning, E-Learning, Geometric Thinking, Learning Disabilities in Mathematics.

مقدمة:

يُعاني كثيرٌ من الأطفال ذوي صعوبات التعلم من مشكلات في الرياضيات، حيث يواجهون مشكلات حادة وشائعة في الرياضيات، وتعد صعوبات تعلم الرياضيات من المظاهر بالغة الأهمية في صعوبات التعلم، ومن مظاهر صعوبات تعلم الرياضيات مشكلات في المهارات الأساسية والكسور والجبر والهندسة.

وتُعدَّ الهندسةُ من الفروع الأساسية في الرياضيات، وتعد من أكثر الفروع التي يواجه المعلم صعوبة في تدريسها لجميع مراحل التعليم، وقد كشفت عددٌ من الدراسات أن من أسباب هذه الصعوبات تجاهل الطلاب للتفكير الهندسي؛ مما يسبب عائقًا في تعلمهم. (العتيبي،2016)

ويتسمُ واقعُ تدريس الهندسة في المدارس بشكلٍ عام بالتلقين، وعدم مراعاة قدرات الطلاب، وهذه الطريقة أدت إلى تدنٍ ملحوظ في مستويات الطلاب، وهذا ما أشارت له دراسة الطنة (2008) وعلي (2005) والسنكري (2003) التي أرجعت سبب التدني في الهندسة إلى طريقة شرح معلم الرياضيات لدروس الهندسة، التي تتسم بالإلقاء وعدم مراعاة قدرات الطلاب وعدم الاهتمام بمستويات التفكير الهندسي (الغامدي،2017)

ويحتل التفكير الهندسي مكانةً مهمةً في مناهج الرياضيات؛ لذا تهدف المناهج الدراسية تنميته لدى الطلاب، للحد من الصعوبات التي تواجه الطلاب وحل المشكلات التي يواجهونها، عند معالجته للتمارين الهندسية المختلفة. (فرج الله، النجار، 2014).

يواجه الطلاب الذين يعانون من صعوبات تعلم الرياضيات مشكلةً في التفكير الهندسي؛ لذا لا بد من استخدام طرق تدريس وأساليب إبداعية، حيث بيَّنت نتائج بعض الدراسات أن طرق التدريس التقليدية لا تساعد في تنمية قدرٍ كافٍ من مهارات التفكير الهندسي؛ ممَّا يوجب التركيز على أسلوبٍ ملائمٍ لتحقيق أهداف تنمية التفكير الهندسي، بحيث تكون مناسبةً طبقًا لطبيعتهم وإمكاناتهم. (التدوري، 2004).

التصميم الشامل:

ومن الاتجاهات الحديثة التي استخدمت في تطوير عناصر التربية العلمية كافةً، ما يُعرف بالتصميم الشامل للتعلم (Universal Design for Learning) (UDL)، حيث يوفِّر التصميم الشامل للتعلم بيئة مرنة تتضمن خيارات متنوعة سواءً أكانت سمعية أم بصرية أم لمسية، لمساعدة المتعلمين لبلوغ مستويات إنجاز مرتفعة، ويقوم التصميم الشامل للتعلم على بناء المناهج من الأساس. (King-Sears, 2014)(Hall, Meyer, & Rose, 2012)

ويعد التصميم الشامل من الاتجاهات التربوية الحديثة التي حظيت باهتمامٍ واضحٍ من قبل الباحثين بالرغم من حداثته، وتم تطبيقه على مختلف فئات التربية الخاصة ومنهم طلاب صعوبات التعلم. (Black, Weinberg, & Brodwin, 2015)

ويستخدم التصميم الشامل للتعلم كلاً من الممارسات التعليمية الحديثة وأدوات التكنولوجيا؛ لتوفير بيئة تعليمية مرنة وجاذبة لأكبر عددٍ ممكن من المتعلمين، وتُمكن كلَ متعلم من المشاركة الفعالة في التعلم، وتُركز على الاستفادة القصوى لكل المتعلمين. (James & Matthew, 2013)

استُخْدِمَ التصميمُ الشاملُ لأول مرة في مجال الهندسة لتصميم المباني بطريقةٍ مرنة تسمح لجميع الأفراد ومنهم طلاب الإعاقة بالتنقل بسهولة في هذه المباني مثل بناء المستويات المائلة بجانب السلالم. (Blue & Pace, 2011)

وتم نقل التصميم الشامل إلى التربية بواسطة ماير وروز Meyer & Rose بهدف جعل المنهاج متاحًا لجميع للطلاب بكفاءة، حيث اعتمد على أبحاث الدماغ لاشتقاق مبادئ التصميم الشامل، وقد انتشر استخدام التصميم الشامل بشكلٍ كبيرٍ بوصفه إطارًا تعليميًا فعالا وناجحًا في كثيرٍ من دول العالم. (Hall, Meyer, & Rose , 2012)

كما استُخْدِم التصميمُ الشامل بشكلٍ واضحٍ في تطوير عناصر التربية العلمية، وفي تنظيم مختلف بيئات التعلم لمواجهة المستويات المتنوعة للمتعلمين. (Webb & Hoover, 2015) ويؤكد التصميم الشامل للتعلم (UDL) على تصميم منهج يشبع احتياجات المتعلمين المتنوعة، فَيُنظر له على أنه مبادئ لتصميم المنهج، تعمل على تطوير بيئات تعلم مرنة لتحسين التدريس، كما يُعد منتجًا يتم تطويره لتلائم تنوع المتعلمين، حيث يعرف بينت Bennett (2016) التصميم الشامل على أنه ممارسات من أجل تصميم المنهج، بهدف إتاحة المفاهيم وبخاصةٍ الصعبة، ليستفيد منها جميع المتعلمين.

يجد طلاب صعوبات التعلم مشكلةً في التعلم لعدم وجود إطار مناسب لتعلمهم، ويعد التصميم الشامل للتعلم الأكثر ملائمة وفعالية لطلاب صعوبات التعلم،حيث تظهر الأدلة التجريبية والعلمية أن التصميم الشامل للتعلم يلبي احتياجات المتعلمين وفقًا لخصائصهم وبخاصةٍ ذوي صعوبات التعلم، فهو يوفر عناء التدريس الفردي لذوي صعوبات التعلم، ويشير الباحثون إلى أن استخدام المناهج المصمَّمة وفق مبادئ التصميم الشامل للتعلم يناسب احتياجات أكبر عددٍ من الطلاب بما في ذلك الطلاب ذوي صعوبات التعلم. (Tzivinikou, 2014)

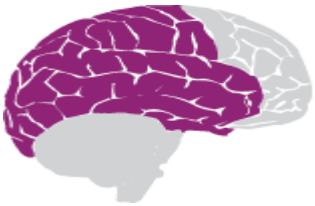
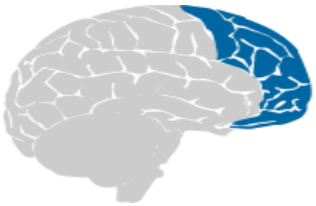
يذهب عددٌ من الباحثين إلى استخدام التصميم الشامل للتعلم مع ذوي صعوبات التعلم، حيث يقلل من الحواجز في التعلم التي تؤيد دعم احتياجات المتعلمين، ويوفر توقعًا عاليًا للإنجاز لجميع الطلاب بما في ذلك الطلاب ذوي صعوبات التعلم، ويشكل مع التكنولوجيا داعمًا للتخفيف من معاناة الطلاب ذوي صعوبات التعلم في أثناء التعلم. (Marino, Gotch, Israel, Vasquez, Basham, & Becht, 2014)

ويعرفه ماير وروز وجوردن Meyer, Rose, & Gordon (2014) أنه إطار لتصميم التدريس يقوم على أبحاث الدماغ والتربية، و يتميز بالمرونة والدعم للمتعلمين كافةً بما فيهم فئات التربية الخاصة.

استند التصميم الشامل على أبحاث وظائف الدماغ التي تعزو التعلم إلى شبكات الدماغ الثلاثة: الشبكة الإدراكية، والشبكة الانفعالية، والشبكة الاستراتيجية. ويوضح باورو واسكر Baurhoo & Asghar (2014) وكاست (Cast 2014) الشبكات الثلاثة على النحو التالي:

- الشبكة الإدراكية Recognition Network: وتقع في الفص الخلفي من قشرة الدماغ، وتجمع المعلومات وتنظمها وتدرك الظواهر المتكررة من خلال مثيرات حسية، فتساقط أوراق الأشجار يدل على تغيّر فصول السنة، وأي ضعف في الشبكة الإدراكية يؤدي إلى صعوبة في التعرف إلى الأنماط، فمثلاً أطفال الديسلكيسيا لديهم صعوبة في تعرف أنماط الكلمات المكتوبة.
- الشبكة الانفعالية Affective Network: تقع خلال الجهاز النطاقي المسؤول عن الانفعالات وأي مشكلة في هذه الشبكة يؤدي إلى مشكلة في تركيز الانتباه، وترتيب الأولويات، واختيار الأشياء المهمة من بين عدة أشياء.
- الشبكة الاستراتيجية Strategic Network: تقع في الجزء الأمامي من المخ، وهي المسؤولة عن الوظائف التنفيذية للفرد، وأي مشكلة فيها تؤثر على الوظائف التنفيذية للفرد من تخطيط وتنفيذ وتنظيم المهام.

جدول (1) تصور تخطيطي لتوزيع الشبكات في الدماغ

الشبكة الإدراكية	الشبكة الانفعالية	الشبكة الاستراتيجية
ماذا نتعلم؟ كيفية جمع وتنظيم المعلومات التي يراها ويسمعها ويلمسها الفرد	لماذا نتعلم؟ كيف يستطيع المتعلم أن يبقى مندمجًا ومحفزاً لبذل مزيد من الجهد أثناء التعلم	كيف نتعلم؟ كيفية التخطيط والتنفيذ للمهام والأفكار المخزنة في الدماغ
		

ويستند التصميمُ الشاملُ إلى ثلاثة مبادئ، ويمكن تطبيقها في تدريس الهندسة ويوضح فان رو وزيركل van Roo & Zirkle (2016) وماير وروز وجوردن Meyer, Rose, & Gordon (2014) وفينقان (Finnegan 2013) المبادئ الثلاثة:

- المبدأ الأول – العرض: يعرض المحتوى بأساليب متنوعة كالأفلام والصور وغيرها، ونهدف لتصميم مناهج توفر طرقاً مرنة ومتعددة لعرض المادة التعليمية، وهنا نقوم بدعم التعلم من خلال الشبكة الإدراكية.
- المبدأ الثاني – الاندماج: يتم توفير عدة بدائل مرنة ومتعددة تتيح للطلاب الاندماج في المادة التعليمية بالطريقة التي يفضلها، كالألعاب التعليمية، ونهدف هنا لدعم التعلم من خلال الشبكة الانفعالية.
- المبدأ الثالث – التعبير: يتم توفير طرق متعددة ومرنة ليقوم الطالب من خلالها بالتعبير عن فهمه للمادة التعليمية كالعروض الشفوية أو الأعمال الكتابية.

يُحسِّن التصميمُ الشاملُ من العملية التعليمية، حيث أشارت الدراسات إلى عددٍ من الفوائد لاستخدام التصميم الشامل ومن أهم هذه الفوائد: تحقيق المساواة، وتحقيق الدمج الشامل، وزيادة الاندماج، والتغلب على الفجوات المعرفية. (مهدي،2017)

أحدث انتشار التعلم الإلكتروني طفرةً لاستخدام التصميم الشامل للتعلم، حيث يمكن تحديد نوعية الخط المتاح لكل طالب حسب مستواه، والتحكم بحجم الخط، وعرض المحتوى بمرونة، واستخدام مثيرات بصرية وسمعية للنص، ونتيجةً لذلك حدث توسع ملحوظ في تطبيق التصميم الشامل في مختلف أنواع التعلم الإلكتروني. (Rao, 2015)

ويُعدُّ التعلم الإلكتروني من أكثر المجالات التي بُنيت وفقًا لمبادئ التصميم الشامل، من خلال تصميم برمجيات التعلم الإلكتروني، حيث يسهم استخدام هذه المبادئ في بناء البرمجيات لتحقيق أقصى استفادة من الطرق المتنوعة التي توفرها بيئة التعلم الإلكتروني للوصول إلى المحتوى العلمي. (مهدي،2017)

ولا يمكن تحقيق الاستفادة القصوى من التصميم الشامل دون استخدامه في نظم إدارة التعلم الإلكتروني وبخاصةٍ بعد انتشارها في المؤسسات التعليمية، وهذا ما دعا الباحث إلى توظيف التصميم الشامل في نظم إدارة التعلم الإلكتروني. (James & Matthew, 2013)

إن توظيف مبادئ التصميم الشامل للتعلم في تصميم برمجيات التعلم الإلكتروني المختلفة، سيسهم في تحقيق أقصى استفادة من البدائل المتعددة التي توفِّرها برمجيات التعلم الإلكتروني، التي يمكن من خلالها إتاحة عددٍ من الطرق للوصول إلى المحتوى العلمي. (Dell, Dell, & Blackwell, 2015)

نظم إدارة التعلم الإلكتروني:

تتميزُ البيئات التعليمية الإلكترونية بسهولة تطويرها وتحديثها وتتم بأقل تكلفة وجهد وتوفر وسائل دعم متنوعة لكلٍ من المعلم والمتعلم، وتتيح الفرصة للمتعلم لاختيار المستوى الملائم لإمكاناته وقدراته لمساعدته على التقدم في عملية تعلمه بسهولة، ولا تحتاج البيئات التعليمية الإلكترونية إلى متخصص في البرمجة للتعامل معها، ولكنها تتطلب مجموعة من الكفايات يمكن تنميتها بسهولة لدى مستخدمي هذه النظم.

يتم عرض المحتوى التعليمي في البيئات التعليمية الإلكترونية بشكلٍ ديناميكي للمتعلم، حيث يمكن إعادة تنظيم البيئات التعليمية الإلكترونية باستخدام عناصر التعلم لإعطاء نتائج أفضل. (Longmire, 2000) (Homel & Ryan, 2002) وتسهم عناصر التعلم في تحسين التعلم عن بعد، حيث تجعلها قابلة للاستخدام في بيئات تعليمية أخرى، وتحتوي عناصر التعلم على وسائط تعليمية متعددة مثل" الصورة، والصوت، والألعاب التعليمية، كما تجعل عناصر التعليم بناء وحدات التعلم سهلةً ومرنةً، وتجعل المحتوى أكثر حيويةً سواءً أكان نصًا إلكترونيًا أم موقع إنترنت أم صورة أم برنامجًا.ولقد تناولت عديدٌ من الدراسات مدى أهمية توظيف عناصر التعلم من خلال بيئة تعليمية إلكترونية، وفاعليتها في تدريس المقررات المختلفة. (Mcgreal, 2004)

وتعد نظم التعلم الإلكتروني محفزًا لكلٍ من المعلم والمتعلم لاستخدام الإنترنت في التعليم، وتساعد هذه الأنظمة المعلمين على استخدام الإنترنت في التدريس والتواصل مع المتعلمين بطريقة سهلة دون الحاجة إلى معرفة عميقة بأساليب البرمجة، وقد استخدمت المؤسسات التعليمية أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني سواءً المفتوحة مثل (Top Caroline, Model, Dokeos Clas)، أو التجارية مثل (Atutor, Blackboard, WebCT). (الجنزوري، 2017)

وقد تم توظيف التعلم الإلكتروني في مجال التربية الخاصة، حيث يوفر فرصًا مفيدةً للطلاب ذوي صعوبات التعلم للتعويض عن مواطن الضعف الموجودة لديهم في القراءة أو الكتابة أو الرياضيات، ويعد مهمًا في تدريس الرياضيات للطلاب ذوي صعوبات التعلم، ويسهل تعلم هؤلاء الطلاب للرياضيات. (Sew & Woo, 2010)

يوفر التعلم الإلكتروني عددًا من الأساليب، كالكتاب الإلكتروني الذي يزود الطالب بمناخٍ تعليمي تتوافر فيه الوسائط التعليمية التي تتناسب مع خصائصه، وإمكانية البحث، واستخدام الإنترنت، ويحتوي عددًا من الميزات التي تجعله من أفضل مصادر التعلم استخدامًا مع منهاج الرياضيات، حيث يحتوي عددًا من المؤثرات الجاذبة للطلاب لدراسة الرياضيات، مثل الحركة والصوت والألوان، حيث يعرض الكتاب الإلكتروني عددًا من المشكلات الرياضية بشكلٍ متتابع وطرق حلها، ويعمل محاكاة للنظريات والمفاهيم الرياضية، واستنتاج بعض القوانين ورسم الأشكال الهندسية وتنظيم حركتها؛ مما يزيد من دافعية الطلاب لتعلم الرياضيات، ويمكن استخدام الكتاب الإلكتروني بشكلٍ كبير في تدريس الرياضيات بشكل أشمل من استخدامه في تدريس المناهج الدراسية الأخرى. (صالح، 2011)

إن أكثر نظم التعلم الإلكتروني استخدامًا هو البلاك بورد، حيث يقدم البلاك بورد عددًا من الخدمات ويتيح للمعلم والمتعلم الدخول إلى نسخة إلكترونية من المقررات ويتيح للمعلم التفاعل مع الطلاب من خلال: حزمة أدوات، وإنشاء المنتديات، والمدونات، وتنظيم المحتوى ورفعه، وتصحيح الاختبارات والواجبات وإتاحتها للطلاب، والاطلاع على تقارير الطلاب النشيطين والمتعثرين في التفاعل مع المحتوى. (David & Ben, 2007) (السلوم، رضوان، 2011)

حيث عرف عبدالكريم (2011) نظم إدارة التعلم الإلكتروني أنها: برامج صُمِّمت لتقديم الأنشطة التعليمية وإدارة التعلم ومتابعته.

وعرف الجنزوري (2017) نظام البلاك بورد أنه نظام تجاري من أقوى نظم إدارة التعلم الإلكتروني التي تساعد في نشر التعليم عن طريق الانترنت.

ومن أهم وظائف نظام البلاك بورد:

- تضمن تفاعل الطلاب مع الأدوات الموجودة في النظام مثل (التقديرات، والمهام، والإعلانات).
- عرض محتوى المادة على الطلاب.
- يتيح عدة طرق للتواصل (لوحات النقاش، والفصول الافتراضية، والرسائل البريدية).

ويمتاز نظام البلاك البورد بعدة مزايا كما يذكرها (الجراح، 2011):

- سهولة الوصول للمادة الدراسية من خلال الإنترنت في أي مكان ووقت.
- تقديم تغذية راجعة فورية عن نتائج الاختبارات واستفسارات الطلاب سواءً من المعلم أم من زملائه.
- توفر عملية اتصال جيدة للطالب مع المعلم ومع زملائه.
- تعمل على تتبع استخدام الطلاب للبرمجية وإيداع النتائج في ملف إحصائي خلال فترة التعليم.
- تقدم عددًا من المهارات للطالب لمساعدته على تأدية واجباته بكفاءة.

التفكير الهندسي:

يعد التفكير الهندسي أحد أنواع التفكير العلمي؛ لذا تم الاهتمام به من قبل التربويين، وبدأ الاهتمام به من قبل العالم الهولندي فان هايل الذي قدم نموذجًا للتفكير الهندسي، يتكون من خمسة مستويات (التصور البصري، والتحليل، والاستدلال غير الشكلي، والاستدلال الشكلي، والتجريد). (إسماعيل، 2000)

ويعرف التفكير الهندسي أنه أحد أشكال النشاط العقلي الذي يمارسه المتعلم لحل مشكلة هندسية، وقدرته على إجراء مجموعة من الأداءات العقلية المطلوبة لتحقيق مستويات التفكير الهندسي، كما حددها (فان هايل). (عبدالقادر، 2002)

حيث قام فان هايل وزوجته بوضع خمسة مستويات للتفكير الهندسي يتطور من خلالها المتعلم (التصور البصري، والتحليل، والاستدلال غير الشكلي (شبه الاستدلال)، والاستدلال الشكلي (الاستدلالي)، والتجريد (الاستدلال المجرد الكامل)) وهذه المستويات متدرجة ومتسلسلة وكل مستوى يتميز عن غيره من المستويات بخصائصة ومفاهيمه الهندسية. (الحنفي، 2014)

ويوضح خطاب (2014) والطنه (2008) وعبدالقوي (2007) وحسن (2013) والبلوي (2015) والعتيبي (2016) خصائص مستويات التفكير الهندسي كالتالي:

- المستوى البصري.
- يدرك الأشكال الهندسية ككل دون الانتباه إلى عناصرها أو خصائصها.
- يكتشف الطالب حلول المسائل من خلال الشكل الكلي.
- يتعلم المصطلحات بشرط أن تكون محسوسة وبشكل ملموس.
- يتعرف على هيئة الشكل وهو في أوضاع مختلفة.
- ينسخ أو يرسم شكلًا مثل رسم خط أو زاوية.
- يسمي أشكالاً هندسية بأسماء عامة مثل المستطيل على شكل الباب والزاوية بالركن.
- يميز بين الأشكال بحسب مظهرها ويصيغها بالكلام.
- يتعرف إلى أجزاء شكلٍ معين.
- ينظر لكل شكل على حده بدون تعميم.
- يميز بين شكلين، شكل أضلاعه مستقيمة، وشكل محيطه على شكل منحنيات، ولا يميز بين الأشكال من النوع نفسه.

- مستوى التحليل البصري:
- يصف العلاقات القائمة بين مكونات الشكل المطروح.
- يعبر عن الأشكال الهندسية لفظيًا.
- يطابق بين الأشكال الهندسية من حيث خواصها أو العلاقات بين مكوناتها.
- الاستفادة من المصطلحات الهندسية في رسم بعض الأشكال.
- استنتاج بعض خصائص الأشكال من خلال إجراء مقارنات معينة.
- تصميم بعض الخصائص على مجموعة من الأشكال الهندسية.
- رسم الأشكال الهندسية باستخدام خواصها.

- المستوى شبه الاستدلالي (غير الشكلي)
- يصوغ تعريفات هندسية.
- يقدم أشباه البراهين الهندسية من خلال الخصائص المتوفرة لديه.
- تكوين العلاقات المتداخلة بين خصائص الشكل الواحد.
- يستطيع تحديد الشروط الضرورية ويقدم الاستنتاجات البسيطة ويدرك العلاقات.
- تعريف شكل هندسي معين من خلال بعض خصائصه.
- كتابة بعض البراهين الهندسية لإثبات صحة نظرية أو قانون هندسي معين.
- التركيز على الخصائص الهندسية الأساسية في التعامل مع المسائل الهندسية.
- استنتاج بعض الخصائص الهندسية غير المعروفة.
- استنتاج طرق برهنة مختلفة لإثبات صحة مسألة هندسية معينة.

- المستوى الاستدلالي الشكلي:
- الوصول إلى العلاقات المتبادلة بين النظريات وحالاتها الخاصة.
- التمييز بين الضروري والكافي لمجموعة من الخواص التي تحدد المفهوم.
- تكوين البراهين.
- معرفة غير المعرفات والمعرفات في النظام الهندسي.
- إثبات تكافؤ خواص معينة في شكلين مختلفين.
- استنتاج العلاقات الهندسية باستخدام المسلمات.
- استخدام البرهنة الهندسية مثل عكس المعكوس في حل المسائل.
- استنتاج علاقة بين عدة نظريات هندسية.
- اكتشاف براهين هندسية باستخدام المسلمات.
- المستوى الاستدلالي المجرد الكامل:
- فهم الاستدلال المنطقي المجرد.
- فهم العلاقات بين المعرفات وغير المعرفات والمسلمات والنظريات.
- بناء البراهين الهندسية.
- الاعتماد على أنواع مختلفة من المسلمات في إثبات بعض النظريات الهندسية.
- إجراء مقارنات بين الأنظمة الهندسية لاكتشاف مسلمات هندسية.
- برهنة النظريات باستخدام الأساليب والطرق الهندسية.

الطلاب ذوو صعوبات تعلم الرياضيات:

يعاني ذوو صعوبات تعلم الرياضيات من مشكلة في التعامل مع الأرقام والمعادلات الرياضية وإجراء العمليات الحسابية الأساسية وهي: الجمع، والطرح، والضرب، والقسمة، وما يترتب عليها من مشكلات في دراسة الكسور والجبر والهندسة فيما بعد. (كوافحة، 2003)

ومن مظاهر صعوبات تعلم الرياضيات:

- يكتب الأرقام ذات الاتجاه المحدد بشكلٍ مقلوب.
- يصعب عليه بعض مفاهيم العمليات الحسابية الأساسية.
- صعوبة الربط بين الرقم ورمزه، فقد يطلب منه أن يكتب الرقم أربعة فيكتب ستة.
- يعكس خانات الأرقام، مثلاً(56) قد يكتبها(65).
- يجد الأطفال صعوبةً في تمييز الأرقام ذات الاتجاهات المتعاكسة مثل السبعة والثمانية.

من خلال ما سبق يمكن تأكيد ضرورة الاستفادة من التصميم الشامل عبر نظم إدارة التعلم الإلكتروني لتنمية التفكير الهندسي لدى الطلاب ذوي صعوبات تعلم الرياضيات؛ حيث تقدم المادة التعليمية من خلال بدائل متعددة توفر بيئة

تعليمية مرنة وجاذبة لأكبر عددٍ ممكن من المتعلمين، وتتيح الفرصة للمتعلم لاختيار المستوى الملائم لإمكاناته وقدراته لمساعدته على التقدم في عملية تعلمه بسهولة؛ مما يجذب المتعلم نحو تعلم الهندسة ويثير دافعيتهم للتعلم.

ومن هنا جاءت فكرة هذه الدراسة لتتبلور حول اختبار أثر تطوير وحدة الهندسة القائمة على التصميم الشامل للتعلم عبر نظم إدارة التعلم الإلكتروني على التفكير الهندسي للطلاب ذوي صعوبات تعلم الرياضيات.

باستقصاء الدراسات والأبحاث السابقة يتضح أن هناك مجموعة من الدراسات الحديثة التي تناولت التصميم الشامل والتفكير الهندسي ومن هذه الدراسات:

أجرى مهدي Mahdi (2017) دراسة هدفت للكشف عن فاعلية برمجية هاتف نقال في العلوم قائمة على التصميم الشامل لتنمية القدرات المعرفية وتقديرات الذات والتحصيل العلمي لدى تلاميذ الفصول متعددة المستويات بالمملكة العربية السعودية، وتكونت عينة الدراسة من (72) طالبًا، وأشارت النتائج إلى أن البرمجية أدت إلى تنمية القدرات المعرفية وتقدير الذات والتحصيل لدى المتأخرين دراسيًا والعاديين وفائقي التحصيل.

أجرى المالحي Al-malhi (2015) دراسة هدفت الكشف عن فاعلية استخدام خرائط التفكير في تدريس الرياضيات على تنمية التفكير الهندسي والتحصيل لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية، وتكونت عينة الدراسة من (62) طالبًا، وأشارت النتائج إلى أن استخدام خرائط التفكير في تدريس الرياضيات أدى إلى تنمية التفكير الهندسي والتحصيل.

أجرى تزيفينيكو Tzivinikou (2014) دراسة هدفت إلى التحقق فيما إذا كان إعداد دليل الدراسة وفقًا لمبادئ التصميم الشامل للتعلم سيحسن وصول الطلاب للمعلومات المهمة بشأن دراستهم، وتكونت عينة الدراسة من (60) طالبًا من طلاب السنة الأولى في كلية التربية في اليونان، وكان المشاركون الذين يعانون من صعوبات في التعلم (9) طلاب، وأظهرت النتائج أن الطلاب يعدون هذه المراجعة مفيدةً وفعالة، حيث يمكن أن تكون ذات علاقة جيدة بدراستهم، واستعدادهم لاتخاذ القرارات المتعلقة بمستقبلهم، كما يكون لها تأثيرٌ مهمٌ على التعليم العالي والمواد، وتصبح الجامعة أكثر سهولةً لجميع الطلاب.

أجرى خطاب Katab (2014) دراسة هدفت للكشف عن فاعلية برنامج مقترح قائم على فن الاورجامي والكيرجامي للتلاميذ الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم وأثره في تنمية تفكيرهم الهندسي ومعتقداتهم المعرفية، وتكونت عينة الدراسة من (33) طالبًا، وأشارت النتائج إلى أن البرنامج المقترح أدى إلى تنمية التفكير الهندسي والمعتقدات المعرفية.

أجرى سميث Smith (2014) دراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام الأسلوب الاستدلالي ونظام المسلمات في البرهنة على النظريات والنتائج الهندسية وتغيير البناء المعرفي والاتجاه لديهم باستخدام عديدٍ من الاستراتيجيات التدريسية، وتكونت عينة الدراسة من (14) طالبًا بين (12-14) سنة، وأشارت النتائج إلى فاعلية استخدام الأسلوب الاستدلالي ونظام المسلمات في برهنة النظريات والنتائج الهندسية وأثره الايجابي في تغيير البناء المعرفي والاتجاه لديهم.

أجرى حسن Hassan (2013) دراسة هدفت للكشف عن فاعلية استخدام السبورة التفاعلية في تدريس الهندسة لتنمية التحصيل والتفكير الهندسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وتكونت عينة الدراسة من (53) طالبًا، وأشارت النتائج إلى أن استخدام السبورة التفاعلية في تدريس الهندسة أدى إلى تنمية التفكير الهندسي والتحصيل.

أجرت المجينية (Al-mjenea (2010 دراسة هدفت للكشف عن فاعلية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات التفكير الابتكاري ومستويات التفكير الهندسي لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي، وتكونت عينة الدراسة من (240) طالبًا وطالبةً، وأشارت النتائج إلى فاعلية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات التفكير الابتكاري ومستويات التفكير الهندسي لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي.

أجرى دواتيب وباكسو وأوبوز (Duatepe, Paksu, & Ubuz (2009 دراسة هدفت إلى التحقق من تأثير طريقة التدريس المعتمدة على الدراما على تحصيل الطلبة الآجل والعاجل في الهندسة والتفكير الهندسي واتجاهاتهم نحو الرياضيات والهندسة مقارنة بالطريقة التقليدية، وتكونت عينة الدراسة من (102) من طلبة الصف السابع في تركيا، وأشارت النتائج إلى أثر طريقة التدريس المعتمدة على الدراما على تحصيل الطلبة الآجل والعاجل في الهندسة والتفكير الهندسي واتجاهاتهم نحو الرياضيات والهندسة.

أجرى تشانغ (Chang (2007 دراسة هدفت إلى معرفة أثر التعليم باستخدام برنامج GeoCal في مستويات التفكير المستندة على نموذج فان هايل لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي، وتكونت عينة الدراسة من (67) طالبًا، وأشارت النتائج إلى فاعلية استخدام برنامج GeoCal في تنمية مستويات التفكير لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي.

كما اهتمت بعض الدراسات بفاعلية التصميم الشامل في تنمية بعض المتغيرات، في حين اهتمت دراسات أخرى بتنمية التفكير الهندسي.

كما أظهرت نتائج الدراسات السابقة فاعلية التدريب في تنمية التفكير الهندسي مثل دراسة المالحي (Al-malhi (2015 ودراسة خطاب Katab (2014) ودراسة حسن Hassan (2013) ودراسة المجينية Al-mjenea (2010) ودراسة دواتيب وباكسو وأوبوز Duatepe, Paksu, & Ubuz (2009) ودراسة تشانغ Chang (2007).

وأظهرت الدراسات فاعلية التصميم الشامل في تنمية بعض المتغيرات مثل دراسة مهدي Mahdi (2017) ودراسة تزيفينيكو Tzivinikou (2014).

كما أُجريت الدراسات في فترات متباينة كان أحدثها دراسة مهدي Mahdi (2017)، وأقدمها دراسة تشانغ Chang (2007).

وتكون مجتمع الدراسة في جميع الدراسات من طلاب المدارس، باستثناء دراسة تزيفينيكو Tzivinikou (2014)، حيث تكون مجتمع الدراسة من طلاب الجامعة، وقد استخدمت جميع الدراسات المنهج شبه التجريبي، باستثناء دراسة تزيفينيكو Tzivinikou (2014)، حيث استخدمت المنهج الوصفي.

لقد اطلع الباحث على الدراسات السابقة وقد استفاد منها من حيث بناء الأدوات وبقية المتغيرات.

تشابهت هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في فحصها لأثر وحدة مطورة على التفكير الهندسي.

تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة أنها عالجت متغير التفكير الهندسي للطلاب ذوي صعوبات تعلم الرياضيات.

تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة باستخدام التصميم الشامل مع الطلبة ذوي صعوبات تعلم الرياضيات.

مشكلة الدراسة :

يعد التفكير الهندسي عائقًا كبيرًا بالنسبة للطلاب ذوي صعوبات تعلم الرياضيات؛ وذلك نظرًا لاستخدام مصطلحات معقدة، لا تتلاءم مع انخفاض قدراتهم في الرياضيات، كما تستخدم المناهج الحالية طرق تدريس تقليدية لجميع المتعلمين باعتمادها على مبدأ قياس واحد يناسب الجميع، حيث يُعتقد أن التدريس بأسلوب واحد يناسب جميع الطلاب؛ لذا وجب البحث عن ممارسات تعليمية، توفر بيئة تعلم مرنة تتضمن خيارات متنوعة لمساعدة الطلبة على تخطي الصعوبات التي تواجههم، وتناسب تدريس الرياضيات التي قد تؤدي إلى تنمية التفكير الهندسي. (Dell, Dell, & Blackwell, 2015)، ومن خلال خبرة الباحث في الإشراف الميداني على طلاب التربية الخاصة – تخصص صعوبات التعلم- وحضوره بعض الحصص لاحظ مشكلة الطلاب في التفكير الهندسي؛ مما عزَّز ملاحظات الباحث مناقشته مع معلمي صعوبات التعلم التي أكدت هذه المشكلة.

وعليه تتحدد مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما أثر وحدة مطورة في الهندسة قائمة على التصميم الشامل للتعلم عبر نظم إدارة التعلم الإلكتروني على التفكير الهندسي لدى الطلاب ذوي صعوبات تعلم الرياضيات؟

ويتفرع عن السؤال الرئيس للدراسة، سؤالان:

1. هل توجد فروقٌ ذاتَ دلالةٍ إحصائية بين متوسط رتب علامات أفراد المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في مستويات التفكير الهندسي (التصور البصري، والتحليل البصري) والدرجة الكلية على اختبار التفكير الهندسي؟
2. هل توجد فروقُ ذاتَ دلالةٍ إحصائية بين متوسط رتب علامات أفراد المجموعة التجريبية في مستويات التفكير الهندسي (التصور البصري، والتحليل البصري) والدرجة الكلية على اختبار التفكير الهندسي في القياسين القبلي والبعدي؟

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة في:

الأهمية النظرية

- مسايرة للاتجاهات التربوية الحديثة التي تنادي باستخدام التصميم الشامل للتعلم.
- تمثل استجابة لما ينادي به التربويون في الوقت الحاضر من مسايرة التكنولوجيا الحديثة.
- تعد الدراسة إضافة هادفة؛ فقد تبين – حسب علم الباحث – عدم وجود دراسات تناولت التصميم الشامل والتفكير الهندسي معًا لذوي صعوبات تعلم الرياضيات.

الأهمية العملية:

- تقدم الدراسة رؤيةً جديدةً لتصميم مناهج الرياضيات في ضوء التصميم الشامل للتعليم.
- توجيه أنظار المسئولين والقائمين على تدريس ذوي صعوبات تعلم الرياضيات إلى أهمية تنمية التفكير الهندسي.
- تفيد القائمين على المناهج مراعاة مستويات التفكير الهندسي لدى الطلاب ذوي صعوبات تعلم الرياضيات.
- توجيه نظر معلمي صعوبات التعلم إلى أهمية استخدام التصميم الشامل للتعلم في التدريس.

- تفيد المعلمين في الوقوف على مستويات التفكير الهندسي لدى الطلاب ذوي صعوبات تعلم الرياضيات.
- تؤثر مشكلات التفكير الهندسي للطلاب ذوي صعوبات تعلم الرياضيات في استجابات المعلمين لهم، حيث يدعونا هذا للبحث عن أساليب تساعد على تنمية التفكير الهندسي للطلاب ذوي صعوبات التعلم؛ مما ينعكس إيجابًا على مستوى تحصيلهم وزيادة دافعيتهم والتخفيف من معاناة أسرهم والقائمين على تعليمهم.
- توفر هذه الدراسة وحدة مطورة قائمة على التصميم الشامل للتعلم تهدف لتنمية التفكير الهندسي للطلاب ذوي صعوبات تعلم الرياضيات.
- تقدم الدراسة اختبارًا لقياس التفكير الهندسي للطلبة ذوي صعوبات تعلم الرياضيات.
- يؤمل أن تفتح هذه الدراسة المجال أمام الباحثين مزيدًا من الدراسات في هذا المجال.

أهداف الدراسة

تحقق الدراسة الهدف الآتي:

- تعرف أثر وحدة مطورة في الهندسة، قائمة على التصميم الشامل للتعلم عبر نظم إدارة التعلم الإلكتروني على التفكير الهندسي لدى الطلبة ذوي صعوبات تعلم الرياضيات.

مصطلحات الدراسة:

- **التصميم الشامل للتعلم** (Universal Design for Learning): ممارسات من أجل تصميم المنهج، بهدف إتاحة المفاهيم وبخاصةٍ الصعبة، ليستفيد منها المتعلمون جميعًا. (Bennett, 2016)
- **نظم إدارة التعلم الإلكتروني** (E-Learning Management Systems): برامج مصممة لتقديم الأنشطة التعليمية، وإدارة التعلم ومتابعته. (عبد الكريم، 2011)
- **التفكير الهندسي** (Geometric Thinking): نشاط عقلي مرتبط بقدرة الطالب على إجراء العمليات في سياقات الهندسة المختلفة، وتصنيف تفكيرهم وفقًا لمستويات (فان هايل) للتفكير الهندسي. (عبدالقادر، 2002)

  ويعرف إجرائيًا في هذه الدراسة أنه الدرجة التي يحصل عليها الطالب في الاختبار المعد لذلك.
- **التصور البصري** (Visual Visualization): المستوى الأول من مستويات (فان هايل) للتفكير الهندسي، حيث يدرك الطالب الأشكال الهندسية بصورةٍ كلية، دون معرفة عناصرها وخصائصها. (المالحي، 2015)

ويعرف إجرائيًا في هذه الدراسة أنه الدرجة التي يحصل عليها الطالب بعد التصور البصري في الاختبار المعد لذلك.

- **التحليل البصري** (Visual Analysis): المستوى الثاني من مستويات (فان هايل) للتفكير الهندسي، حيث يحلل الطالب مجموعة من خصائص الأشكال ومكوناتها والعلاقات بينها، دون المقدرة على البرهان الرياضي. (البلوي، 2015)

ويعرف إجرائيًا في هذه الدراسة أنه الدرجة التي يحصل عليها الطالب بعد التحليل البصري في الاختبار المعد لذلك.

- **الطلاب ذوو صعوبات تعلم الرياضيات** (Students with Mathematics Learning Disabilities): هم الطلاب الذين يعانون من اضطراب نوعي في تعلم المفاهيم الرياضية والعمليات الحسابية. (الوقفي، 2012)

ويعرف إجرائيًا في هذه الدراسة أنهم الطلاب الذين تم تصنيفهم على أنهم يعانون من صعوبات تعلم الرياضيات في مدارس إدارة تعليم عسير.

- **وحدة الهندسة المطورة** (A Developed Geometric Unit): تعرف إجرائيًا في هذه الدراسة أنها التغيير النوعي في أنشطة أو طرق تدريس ووسائل تعليم وحدة الهندسة المقررة على الصف الخامس الابتدائي، وبنائها في ضوء مبادئ التصميم الشامل للتعلم عبر نظم إدارة التعلم الإلكتروني، بهدف تنمية مستويات التفكير الهندسي (التصور البصري، التحليل البصري) لديهم.

محددات الدراسة:

الحدود البشرية: اقتصر تطبيق الدراسة على عينة من طلاب صعوبات تعلم الرياضيات في الصف الخامس الابتدائي في مدارس إدارة تعليم عسير.

الحدود الزمانية: تم تطبيق أدوات الدراسة في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي (2019/2018).

الحدود الإجرائية:

اقتصرت الدراسة على قياس بعض مستويات التفكير الهندسي، والممثلة بالآتي (التصور البصري، والتحليل البصري).

اقتصرت الدراسة على تطوير وحدة الأشكال الهندسية المقررة على طلاب الصف الخامس الابتدائي في المملكة العربية السعودية للفصل الأول للعام الجامعي (2019/2018).

اقتصرت الدراسة على استخدام نظام البلاك بورد من نظم إدارة التعلم الإلكتروني.

يتحدد تعميم النتائج لهذه الدراسة بمدى ملاءمة الأدوات المستخدمة، ودرجة صدقها وثباتها.

الطريقة والإجراءات

مجتمع الدراسة:

تألَّف مجتمعُ الدراسةِ من جميع طلاب الصف الخامس الابتدائي، المشخَّصين من قبل مدارسهم في المدارس التابعة لإدارة تعليم عسير الذين يعانون من صعوبات تعلم الرياضيات، الملتحقين بغرف المصادر في مدارسهم، ويُقدَّر عدد الطلبة بمئتي طالب.

أفراد الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (54) طالبًا من الطلبة ذوي صعوبات تعلم الرياضيات، الملتحقين بغرف المصادر، وقد تكونت المجموعة التجريبية من (27) طالبًا، والمجموعة الضابطة من(27) طالبًا، وقد تم اختيار العينة بطريقةٍ قصديةٍ.

أدوات الدراسة:

اختبار التفكير الهندسي:

خطوات إعداد اختبار التفكير الهندسي:

- تحديد الهدف: يهدف الاختبار إلى قياس التفكير الهندسي لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات تعلم الرياضيات.

- تحديد مستويات التفكير الهندسي: في هذا البحث تم اختيار أول مستويين من مستويات التفكير الهندسي لفان هايل، وهي (التصور البصري، والتحليل البصري)، ويغطي الاختبار وحدة الهندسة المقررة للصف الخامس الابتدائي في المملكة العربية السعودية.
- إعداد الصورة الأولية للاختبار: تم مراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة؛ للاستفادة منها في بناء الاختبار، وبعدها تم صياغة (20) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، تغطي أول مستويين (التصور البصري، والتحليل البصري)، بواقع (10) فقرات لكل مستوى.
- تحديد تعليمات الاختبار: تم صياغة تعليمات الاختبار بوضوح، والخاصة بهدف الاختبار وزمنه وكيفية الإجابة.
- طريقة تصحيح الاختبار: تعطى درجة واحدة لكل فقرة، حيث تكون أقل درجة (0)، وأعلى درجة (20).
- تحديد زمن الاختبار: تم تحديد (35) دقيقة لتطبيق الاختبار في أثناء التجربة الاستطلاعية من خلال المعادلة التالية: زمن الاختبار = (الزمن الذي يستغرقه أول طالب+الزمن الذي يستغرقه أخر طالب)/2.
- صدق الاختبار:

أ- الصدق الظاهري:

للقيام باستخراج دلالات صدق الأداة، تم العمل على التوصل لصدق الاختبار من خلال صدق المحكمين، حيث تم توزيع الاختبار على تسعة من أساتذة التربية الخاصة والقياس والتقويم ومناهج الرياضيات والرياضيات، وطلب منهم إبداء أرائهم في الفقرات، ومدى ملاءمتها للبعد والفئة العمرية، وقد تم الإبقاء على الفقرات التي أجمع عليها ثمانية محكمين فأكثر.

ب-الاتساق الداخلي:

قام الباحث باستخراج صدق الاتساق الداخلي للاختبار، من خلال تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية التي تكونت من (30) طالبًا، وذلك للتأكد من مدى ارتباط الأبعاد مع الدرجة الكلية للاختبار، وكانت معاملات الارتباط كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (2):معاملات الاتساق الداخلي

الأبعاد	عدد الفقرات	معامل الارتباط
البعد الأول (التصور البصري)	10	.650**
البعد الثاني (التحليل البصري)	10	.703**

** الارتباط ذو دلالة إحصائية عند مستوى($\alpha \leq 0.01$).

ويتضح من الجدول السابق ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية للاختبار، وهذا يدلل على تمتع الاختبار بدرجةٍ مقبولة من الاتساق الداخلي.

- **ثبات الاختبار:**

للتأكد من ثبات المقياس، تم استخدام طريقة التجزئة النصفية على مجموعة من (30) طالبًا من خارج عينة الدراسة الأصلية، مؤشرًا على ثبات الاختبار، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (3) معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية للأبعاد والدرجة الكلية للاختبار

الأبعاد	معامل الثبات
البعد الأول	0.73
البعد الثاني	0.78
الدرجة الكلية	0.79

يتضح من الجدول السابق أن الاختبار يتمتعُ بدرجةٍ مقبولةٍ من الثبات.

- معاملات السهولة والصعوبة والتباين:

قام الباحث بحساب معاملات السهولة والصعوبة والتباين كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (4) معاملات السهولة والصعوبة والتباين لفقرات الاختبار

الفقرات	معامل السهولة	معامل الصعوبة	التباين
1	0.733	0.267	0.195711
2	0.350	0.650	0.2275
3	0.467	0.533	0.248911
4	0.25	0.750	0.1875
5	0.667	0.333	0.222111
6	0.500	0.500	0.25
7	0.217	0.783	0.169911
8	0.283	0.717	0.202911
9	0.733	0.267	0.195711
10	0.267	0.733	0.195711
11	0.217	0.783	0.169911
12	0.217	0.783	0.169911
13	0.217	0.783	0.169911
14	0.550	0.450	0.2475
15	0.217	0.783	0.169911
16	0.217	0.783	0.169911
17	0.217	0.783	0.169911
18	0.283	0.717	0.202911
19	0.533	0.467	0.248911
20	0.533	0.467	0.248911

يتضح من الجدول السابق أن معاملات السهولة تتراوح بين(0.217-0.733)، ومعاملات الصعوبة تتراوح بين(0.267-0.783)؛ مما يدلل على أن فقرات الاختبار على درجةٍ مقبولة من السهولة والصعوبة.

الوحدة المطورة في الهندسة قائمة على التصميم الشامل للتعلم عبر نظم إدارة التعلم الإلكتروني:

ولإعداد الوحدة المطوَّرة استند الباحث على المصادر التالية:

- البحوث والدراسات السابقة.

- خصائص الطلبة ذوي صعوبات تعلم الرياضيات.
- خصائص بناء البرامج في ضوء مبادئ التصميم الشامل للتعلم.
- خصائص بناء البرامج عبر نظم إدارة التعلم الإلكتروني.

قام الباحث بتطوير الوحدة القائمة على التصميم الشامل للتعلم عبر نظم إدارة التعلم الإلكتروني، باتباع عددٍ من الإجراءات، التي بدأت بمراجعة الدراسات التي استخدمت التصميم الشامل للتعلم في التدريس، والدراسات التي وظفت التصميم الشامل في التعلم الإلكتروني، والدراسات التي تناولت تطوير مناهج الهندسة، وبناءً على ذلك تم تحديد وسائط العرض وأنشطة الاندماج وأساليب التعبير التي من الممكن استخدامها في التصميم كما في الجدول التالي:

جدول (5) وسائط العرض وأنشطة الاندماج وأساليب التعبير

العرض	الاندماج	التعبير
- استخدام وسائل عرض: صور، رسوم، أفلام مصحوبة بتعليق. - إمكانية تحويل النص إلى تعليق صوتي. - استخدام خرائط المفاهيم لاستخراج الفكرة من النص. - تضمين قاموس ذكي لعرض المفاهيم والقوانين عند الضغط عليها. - استخدام الأشكال الذكية التي تصف أجزائها عند تظليلها. - استخدام السقالات التعليمية لمساعدة المتعثرين. - توظيف القصص الشيقة ذات الصلة بالموضوع	- ممارسة الألعاب الإلكترونية ذات الصلة بالموضوع. - استخدام الإنترنت لإجراء الأبحاث. - استخدام اليوتيوب للبحث عن الأفلام العلمية. - حل الكلمات المتقاطعة والألغاز. - كتابة قائمة بالتطبيقات المستخدمة في الحياة. - استخدام المعامل الافتراضية المستخدمة عل الإنترنت. - إجراء تجارب يدوية باستخدام مواد بسيطة. - التواصل مع أشخاص آخرين يدرسون نفس البرنامج. - تصميم خرائط المفاهيم لتلخيص الأفكار الرئيسية.	- تصميم عروض البوربوينت. - تقديم عمل إبداعي (شعر، قصة، رسم فني....) - العروض الشفوية الإبداعية. - رسم المخططات وخرائط المفاهيم. - حل المشكلات. - إنتاج النماذج والمحاكاة. - إجراء عروض عملية وتصويرها. - حل التدريبات والمسائل. - القيام بالأعمال الكتابية.

تم اختيار وحدة الأشكال الهندسية من منهاج الرياضيات المقرر للصف الخامس الابتدائي في المملكة العربية السعودية، ثم قام الباحث بتحليل محتوى الوحدة؛ للوقوف على موضوعات الوحدة؛ لإعدادها وتطويرها في ضوء مبادئ التصميم الشامل للتعلم، كما قام الباحث بتحديد خصائص الطلاب ذوي صعوبات تعلم الرياضيات، وتم تحديد الأهداف وترتيب المواضيع، ثم قام الباحث بإضافة نصوص علمية وصور وأفلام وعروض محاكاة ومسائل وتدريبات.

قام الباحث بوضع سيناريو لتطوير الوحدة القائمة على التصميم الشامل للتعلم عبر أنظمة التعلم الإلكترونية حيث وُضِعت المادة في تسلسل يحقق أهداف الوحدة، وبيان كيفية عرض الدروس، وما سيتم عرضه على الشاشة من معلومات وترتيبها، وتم عرضها على مجموعة من الخبراء في المناهج وطرق التدريس والتربية الخاصة؛ للتحقق من مراعاتها لمبادئ التصميم الشامل، وتوفر بدائل مرنة ومتعددة للعرض والاندماج والتعبير.

تم بناء السيناريو المكتوب عبر نظم إدارة التعلم الإلكتروني، وتم وضع ترحيب بالطلاب، وأهداف الوحدة، وترتيب موضاعاتها، ثم تم تقسيم الوحدة لعشرين درسًا صيغت بلغة سهلة وواضحة، وكانت عناوين الدروس بالترتيب (النقطة،

المستقيم، ونصف المستقيم، القطعة المستقيمة، المستوى، المستقيمات المتقاطعة، المستقيمات المتعامدة، المستقيمات المتوازية، المستقيمات المتطابقة، الشكل الرباعي، المستطيل، المربع، متوازي الأضلاع، شبه المنحرف، المعيَّن، الأزواج المرتبة، التمثيل، الانسحاب، الانعكاس، الدوران)، وكل درس يحتوي ثلاثة أقسام (العرض، الاندماج، والتعبير)، وفي كل قسم مجموعة من الرموز (الأيقونات)؛ لمساعدة الطلاب على الاختيار بين البدائل المختلفة التي تحقق التصميم الشامل للتعلم.

جدول (6) أمثلة لبعض رموز (العرض، الاندماج، التعبير) المستخدمة

العرض	المعلم	القاموس	إنيميشن	فيلم
الاندماج	بحث إنترنت	بحث يوتيوب	كتابة قائمة	ألعاب بسيطة
التعبير	عرض بوبوينت	حل التدريبات	الكتابة	عرض شفهي

وتم عرض الوحدة القائمة على مبادئ التصميم الشامل للتعلم عبر نظم إدارة التعلم الإلكتروني على مجموعة من الخبراء في مجال البرمجيات للتحقق من صلاحيتها، ثم تم التجريب على عينة مكونة من (20) طالبًا للتحقق من مناسبتها وتحديد الزمن المناسب لكل درس، وكانت مدة الدرس (45) دقيقة، وبعد هذه الإجراءات أصبحت الوحدة المطورة جاهزة للتطبيق، وتم التطبيق في معمل الحاسب بشكلٍ جماعي للطلاب مع إعطاء الطالب الحرية في الانتقال بين البدائل بما يتناسب وقدراته.

إجراءات الدراسة:

أولًا: دراسة وحدة الأشكال الهندسية من منهاج الصف الخامس المقرر على الطلاب في المملكة العربية السعودية.

ثانيًا: تم تطوير وحدة الأشكال الهندسية وفقًا لمبادئ التصميم الشامل للتعلم عبر نظم إدارة التعلم الإلكتروني.

ثالثًا: تم إعداد اختبار التفكير الهندسي، وتم التأكد من صدقه وثباته.

رابعًا: تم زيارة المدارس التي اختارها الباحث لتطبيق الدراسة على طلابها؛ لبيان أهداف الدراسة وتقديم شرح عن الدراسة والإجراءات والتدريب ومدته.

خامسًا: قام الباحث بتطبيق الاختبار القبلي على أفراد العينة.

سادسًا: قام الباحث بنفسه بالتدريب على الوحدة المطورة.

سابعًا: بعد الانتهاء من التدريب قام الباحث بتطبيق الاختبار البعدي على أفراد العينة.

ثامنًا: تم استخراج العلامات للطلاب، حيث تم تفريغ العلامات القبلية والبعدية على جدول، وذلك من أجل استخراج النتائج.

تصميم الدراسة:

تصميم الدراسة هو التصميم شبه التجريبي للمجموعتين المتكافئتين (التجريبية والضابطة) باختبار قبلي وبعدي؛ لكونه الأكثر ملائمةً لظروف البحث، حيث قامت الدراسة الحالية على تطبيق وحدة مطورة لتنمية التفكير الهندسي للطلاب ذوي صعوبات تعلم الرياضيات.

واشتملت الدراسة على:

المتغير المستقل: الوحدة المطورة.

المتغير التابع: التفكير الهندسي.

المعالجة الإحصائية:

لأغراض المعالجة الإحصائية تم استخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لمعالجة البيانات وتحليلها، واستخدمت الأساليب الإحصائية المناسبة لطبيعة الدراسة ومتغيراتها ومستويات قياسها، حيث تم استخدام اختبار مان وتني للأزواج غير المتماثلة، واستخدام اختبار ويلكوكسون للأزواج المتماثلة.

النتائج:

قام الباحث بعمل وصف للبيانات، يتضمن مدى اعتدالية التوزيع؛ لتحديد الأسلوب الإحصائي المناسب، وكذلك مدى التكافؤ بين المجموعتين قبل إجراء التجربة، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (7) نتائج اختباري الاعتدالية للبيانات

		كولموجروف – سمرنوف			شابيرو – ويلك		
المتغيرات	المجموعة	القيمة	درجات الحرية	الدلالة	القيمة	درجات الحرية	الدلالة
المستوى الأول	تجريبية	0.275	27	0.000	0.875	27	0.004
قبلي	ضابطة	0.192	27	0.012	0.908	27	0.020
المستوى الثاني	تجريبية	0.284	27	0.000	0.774	27	0.000
قبلي	ضابطة	0.252	27	0.000	0.884	27	0.006
المستوى الأول	تجريبية	0.280	27	0.000	0.859	27	0.002
بعدي	ضابطة	0.169	27	0.046	0.895	27	0.010
المستوى الثاني	تجريبية	0.204	27	0.005	0.916	27	0.032
بعدي	ضابطة	0.262	27	0.000	0.876	27	0.004
الدرجة الكلية	تجريبية	0.166	27	0.053	0.917	27	0.033
قبلي	ضابطة	0.132	27	*0.200	0.941	27	0.129
الدرجة الكلية	تجريبية	0.136	27	*0.200	0.940	27	0.121
بعدي	ضابطة	0.121	27	*0.200	0.956	27	0.299

يتضح من الجدول السابق أن نتائج اختباري الاعتدالية لغالبية المتغيرات كانت دالة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) وهذا يعني عدم تطابق منحنى توزيع البيانات مع المنحنى الاعتدالي، وهذا يؤدي بالباحث إلى استخدام الإحصاء اللابارامتري (مثال: مان وتني، ويلكوكسون).

جدول (8) الفروق بين المجموعتين قبل التجربة باستخدام اختبار مان ويتني

المتغيرات		ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	ذ	الدلالة
المستوى الأول	تجريبية	27	28.07	758.00	0.27	غير دالة
قبلي	ضابطة	27	26.93	727.00		
المستوى الثاني	تجريبية	27	27.72	748.00	0.11	غير دالة
قبلي	ضابطة	27	27.28	736.50		
الدرجة الكلية	تجريبية	27	27.44	741.00	0.03	غير دالة
قبلي	ضابطة	27	27.56	744.00		

يتضح من الجدول السابق عدم دلالة الفروق بين المجموعتين قبل التجربة، وهذا يشير إلى تكافؤ المجموعتين في المتغيرات قبل إجراء التجربة.

الإجابة عن سؤال الدراسة الأول: هل توجد فروق ذات دلالةٍ إحصائية بين متوسط رتب علامات أفراد المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في مستويات التفكير الهندسي (التصور البصري، والتحليل البصري) والدرجة الكلية على اختبار التفكير الهندسي؟

للإجابة عن السؤال الأول تم استخدام اختبار مان وتني للأزواج غير المتماثلة لاختبار الفروق بين متوسطي رتب علامات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار التفكير الهندسي في القياس البعدي، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (9) دلالة الفروق بين المجموعتين بعد التجربة باستخدام اختبار مان ويتني

المتغيرات		ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	ذ	الدلالة	حجم الأثر
المستوى الأول	تجريبية	27	37.98	758.00	4.98	0.01	1.381
بعدي	ضابطة	27	17.02	727.00			
المستوى الثاني	تجريبية	27	39.54	748.00	5.72	0.01	1.586
بعدي	ضابطة	27	15.46	736.50			
الدرجة الكلية	تجريبية	27	39.72	741.00	5.74	0.01	1.592
بعدي	ضابطة	27	15.28	744.00			

يتضح من الجدول السابق وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية على مستويات التفكير الهندسي (التصور البصري، والتحليل البصري) والدرجة الكلية للتفكير الهندسي بعد التجربة لصالح المجموعة التجريبية، وهذا يتفق مع نتائج دراسة خطاب Katab (2014) ودراسة حسن Hassan (2013) ودراسة دواتيب وباكسو وأوبوز Duatepe,Paksu&Ubuz (2009) ودراسة تشانغ Chang (2007)، وكان حجمُ الأثرِ كبيرًا بالنسبة لمستوى التصور البصري (1.381) ولمستوى التحليل البصري (1.586) وللدرجة الكلية (1.592)، (حيث إن حجم الأثر يكون ضعيفًا عندما يكون أقل من 0.2، ويكون متوسطًا عندما يقع ما بين 0.2 –0.8، ويكون كبيرًا عندما يكون أكثر من 0.8). (سكران، 2006)

الإجابة عن سؤال الدراسة الثاني: هل توجد فروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائية بين متوسط رتب علامات أفراد المجموعة التجريبية في مستويات التفكير الهندسي (التصور البصري، والتحليل البصري) والدرجة الكلية على مقياس التفكير الهندسي في القياسين القبلي والبعدي؟

للإجابة عن السؤال الثاني تم حساب متوسطي رتب المجموعة التجريبية على مقياس التفكير الهندسي في القياسين القبلي والبعدي، وتم استخدم اختبار ويلكوكسون للأزواج المتماثلة، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (10) الفروق بين التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية باستخدام اختبار ويلكوكسون

المتغيرات		ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	ذ	الدلالة	حجم الأثر
المستوى الأول قبلي – بعدي	الرتب السالبة	0	0.00	0.00	4.584	0.01	0.7166
	الرتب الموجبة	27	14.00	378.00			
	المتساوية	0					
المستوى الثاني قبلي – بعدي	الرتب السالبة	1	3.50	748.00	4.313	0.01	1.1962
	الرتب الموجبة	24	13.40	736.50			
	المتساوية	2					
الدرجة الكلية قبلي – بعدي	الرتب السالبة	0	0.00	741.00	4.466	0.01	1.2386
	الرتب الموجبة	26	13.50	744.00			
	المتساوية	1					

يتضح من الجدول السابق وجود فروقٍ ذات دلالة إحصائية بين التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مستويات التفكير الهندسي (التصور البصري، والتحليل البصري) والدرجة الكلية للتفكير الهندسي بعد التجربة لصالح التطبيق البعدي، وكان حجم الأثر لمستوى التصور البصري (0.7166) ولمستوى التحليل البصري (1.1962) وللدرجة الكلية (1.2386)، ويعد حجمُ الأثرِ كبيرًا لمستوى التحليل البصري والدرجة الكلية، ومتوسطًا لمستوى التصور البصري.

مناقشة النتائج:

لقد أشارت النتائج إلى ما يتعلق بالسؤال الأول إلى وجود فروقٍ ذات دلالة إحصائية في متوسط رتب علامات أفراد المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في مستويات التفكير الهندسي (التصور البصري، والتحليل البصري) والدرجة الكلية على اختبار التفكير الهندسي تعزى للوحدة المطورة لصالح المجموعة التجريبية.

كما أشارت النتائج إلى ما يتعلق بالسؤال الثاني إلى وجود فروقٍ ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب علامات أفراد المجموعة التجريبية في مستويات التفكير الهندسي (التصور البصري، والتحليل البصري) والدرجة الكلية على مقياس التفكير الهندسي في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.

وهذا يؤكد أثر وحدة الهندسة المطورة القائمة على مبادئ التصميم الشامل عبر نظم إدارة التعلم الإلكتروني على التفكير الهندسي للطلاب ذوي صعوبات تعلم الرياضيات، ويمكن أن يُعزّى ذلك إلى أن الوحدة المطورة وفرَّت بيئة تعلم إلكترونية مرنة تتيح فرصًا متساوية لجميع الطلاب، وتضمن خيارات بصرية وسمعية متنوعة، كما تضمنت البرمجية عددًا من البدائل التي تحتوي على الأفلام والصور والأشكال والتدريبات؛ مما استثار فكر الطلاب وشجعهم على المشاركة الفاعلة.

كما تم تطوير الوحدة بناءً على مبادئ التصميم الشامل، مما وفَّر خبرات متنوعة ومرنة ووفر بيئة تعلم آمنة مناسبة لجميع الطلبة ومستوياتهم، فالمتعلم له الحرية في التعامل مع البرمجية واختيار البديل الذي يساعده في إكمال التحدي بنجاح.

إن استخدام مبادئ التصميم الشامل للتعلم أسهم في إزالة العوائق التي قد تواجه طلاب صعوبات تعلم الرياضيات، والتقليل من أثار الصعوبة على العملية التعليمية، حيث قامت في عرض معلومات بصرية وسمعية، ووفرَّت بدائل متعددة تسمح للطالب في اختيار ما يتناسب وقدرته بمرونةٍ.

وقد ساعدت البرمجية المتعلم على اختيار طريقة العرض التي توضِّح له المادةَ بالشكل الصحيح، وطريقة الاندماج في المادة، وإمكانية التعبير عن فهمه بطرق مختلفة، كما وفَّر التصميم الشامل ممارسات تعليمية متنوعة لبناء المعرفة بطريقة نشطة.

وقد وفَّرت الوحدة المطورة فرص كافية لتدريب كل طالب حسب قدرته حتى يصل للإتقان، حيث إن استخدام مبادئ التصميم الشامل للتعلم في بناء البرمجية وفَّر خبرات مرنة ومتنوعة أسهمت في تهيئة بيئة تعلم آمنة تخاطب كل متعلم حسب مستواه، فالمتعلم يشعر بحرية في التفاعل مع البرمجية، ويختار الوسيط الذي يمكن أن يساعده في استكمال التحدي بطريقةٍ فرديةٍ ذات معنى، بعيدًا عن الخوف من النقد والتعرض للأخطاء، كما أن وحدة الأشكال الهندسية وموضوعاتها تتناسب مع مبادئ التصميم الشامل للتعلم وجعل الطلبة يكتسبون المعلومات بشكلٍ أيسر وأسهل.

كما أن عينة الدراسة التي تم التطبيق عليها لديها قدرات ومهارات تسمح لهم بتنمية التفكير الهندسي، ولعل تطوير الوحدة وفقًا لمبادئ التصميم الشامل عبر نظم إدارة التعلم الإلكتروني، جاء يتماشى مع قدراتهم وخصائصهم؛ مما ساعد على تنمية التفكير الهندسي لديهم.

ومن خلال اطِّلاعِ الباحث على عددٍ من الدراسات والبحوث السابقة _ في حدود علم الباحث _ وجد أن هناك ندرةً في الدراسات التي تناولت التصميم الشامل والتفكير الهندسي للطلاب ذوي صعوبات التعلم، فإن نتائج هذه الدراسة تتفق جزئيًا مع نتائج دراسة مهدي Mahdi (2017) التي خلصت إلى فاعلية برمجية هاتف نقال في العلوم قائمة على التصميم الشامل إلى تنمية القدرات المعرفية وتقديرات الذات والتحصيل العلمي لدى تلاميذ الفصول متعددة المستويات، ودراسة تزيفينيكو Tzivinikou (2014) التي خلصت إلى أن إعداد دليل الدراسة وفقًا لمبادئ التصميم الشامل للتعلم سيحسِّن وصول الطلاب ذوي صعوبات التعلم للمعلومات المهمة بشأن دراستهم، ونتائج دراسة المالحي Al-malhi (2015) ودراسة خطاب Katab (2014) ودراسة حسن Hassan (2013) ودراسة المجينية Al-mjenea (2010) ودراسة دواتيب وباكسو وأوبوز Duatepe, Paksu, & Ubuz (2009) ودراسة تشانغ Chang (2007) التي تناولت تنمية التفكير الهندسي.

التوصيات:

- إعادة النظر في مناهج الرياضيات في ظل الثورة الإلكترونية بأسلوبٍ يتلاءم مع قدرات ذوي صعوبات التعلم.
- إجراء مزيدٍ من الدراسات والبحوث الخاصة، التي تتناول أثر التصميم الشامل والتعلم الإلكتروني في مجالات أخرى عند الطلاب ذوي صعوبات تعلم الرياضيات.
- نشر الوعي بمفهوم التصميم الشامل للتعلم، ودوره وتوظيفه في مناهج ذوي صعوبات التعلم.
- الاهتمام بتدريب معلمي الرياضيات على التصميم الشامل للتعلم.
- تصميم برامج تعليمية لمختلف المناهج التي يمكن برمجتها بطريقة التعلم الإلكتروني للطلاب ذوي صعوبات التعلم.
- الاهتمام بتدريب المعلمين على بناء المناهج عبر نظم إدارة التعلم الإلكتروني واستخدامها.
- تبني فكرة حوسبة المناهج الدراسية بشكلٍ عام، ومنهاج الرياضيات بشكلٍ خاص.

- ضرورة تعريف معلمي الرياضيات بمستويات التفكير الهندسي لفان هيل؛ لمراعاة ذلك في أثناء التدريس.
- أوصى الباحث باستخدام البرنامج من قبل معلمي صعوبات التعلم، وتعميمه على المدارس التي تعنى بتعليم ذوي صعوبات التعلم.

المراجع:

اولاً:المراجع العربية:

إسماعيل، محمد. (2000). أثر استخدام خرائط الشكل (V) في تدريس الهندسة على التحصيل والتفكير الهندسي لدى التلاميذ الصف الثاني الإعدادي، *مجلة البحث في التربية وعلم النفس كلية التربية جامعة المنيا*، 13(4)، 77-108.

البلوي، عبدالله. (2015). أثر تدريس وحدة الهندسة والاستدلال المكاني باستخدام النماذج الإلكترونية في مستويات التفكير الهندسي لدى طلبة الصف الثاني المتوسط، *مجلة كلية التربية جامعة الأزهر*، 165 (2)،191-249.

التدوري، عوض. (2004). مدخل حل المشكلات وأسلوب التقويم التشخيصي وأثرهما على التحصيل والتفكير والقلق الهندسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، *مجلة كلية التربية بأسيوط*، 20(2)، 1-19.

الجراح، محمد. (2011). اتجاهات طلبة الجامعة الأردنية نحو استخدام برمجية بلاك بورد (Black board) في تعلمهم، *دراسات العلوم التربوية*، 48(4)، 1293-1304.

الجنزوري، عباس. (2017). اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو توظيف أدوات التقويم الإلكتروني بإستخدام نظام البلاك بورد في العملية التعليمية بجامعة الجوف، *ندوة التقويم في التعليم الجامعي مرتكزات وتطلعات*، 50، جامعة الجوف.

حسن، ابراهيم. (2013). فاعلية استخدام السبورة التفاعلية في تدريس الهندسة لتنمية التحصيل والتفكير الهندسي لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية، *مجلة كلية التربية*، 24(94)، 287-333.

الحنفي، أمل. (2014). فاعلية برنامج قائم على التعلم المتنقل المختلط في تنمية مستويات التفكير الهندسي لدى الطلاب المعلمين بشعبة الرياضيات ، *رسالة دكتوراه غير منشورة*،جامعة المنوفية، مصر،القاهرة.

خطاب، أحمد. (2014). فاعلية برنامج مقترح قائم على فن الأورجامي والكيرجامي للتلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وأثره في تنمية تفكيرهم الهندسي ومعتقداتهم المعرفية، *مجلة تربويات الرياضيات*، 17(6)، 6-94.

سكران، السيد. (2006). ما وراء التحليل "Analysis-Meta" كمنهج وصفي تحليلي لتجميع نتائج البحوث وتكاملها في مجال التربية وعلم النفس، *مجلة كلية التربية بالزقازيق*، 53(1)، 1-38.

السلوم، عثمان؛ ورضوان، مصطفى. (2011). قالب مقترح لإنشاء مقررات تفاعلية وفقاً لنظام إدارة التعلم الإلكتروني (بلاكبورد) بجامعة الملك سعود بالمملكة العربية السعودية، *مجلة رسالة الخليج*،14(129)، 1-20.

السنكري، بدر. (2003). أثر نموذج هيل في تنمية التفكير الهندسي والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف التاسع الأساسي بغزة، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، فلسطين، غزة.

صالح، محمود. (2011). فاعلية كتاب إلكتروني لعلاج صعوبات تعلم الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، مصر، القاهرة.

الطنه، رباب. (2008). تحليل محتوى منهاج الرياضيات للصف الثامن الأساسي في ضوء مستويات التفكير الهندسي لفان هيل ، *رسالة ماجستير غير منشورة*، الجامعة الإسلامية، فلسطين، غزة.

عبدالقادر، محمد. (2002). فعالية تنظيم محتوى منهج الرياضيات وفق نظرية رايجلوث التوسعية في تنمية التحصيل والتفكير الهندسي لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية، *مجلة كلية التربية–جامعة بنها*، 12(50)، 10-58.

عبدالقوي، مصطفى. (2007). فاعلية استراتيجية التدريس بحل المشكلة في تنمية التفكير الهندسي والتحصيل لدى تلاميذ الصف الأول الثانوي، *دراسات في المناهج وطرق التدريس*، 125(1)، 162-202.

عبدالكريم، سلوى. (2011). دور التعلم الإلكتروني في تحسين جودة المحتوى الرقمي للبرامج الأكاديمية–دراسة تقويمية لتطبيق برنامج المودیل في برنامج قسم علم المكتبات والمعلومات بكلية الآداب والعلوم الاجتماعية بجامعة السلطان قابوس، *ورقة مقدمة إلى المؤتمر الدولي الثاني للتعلم الإلكتروني والتعلم عن بعد*، المركز الوطني للتعلم الإلكتروني والتعلم عن بعد، الرياض.

العتيبي، سارة. (2016). الفروق في التفكير الهندسي في ضوء نموذج فان هيل لدى طالبات المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، *مجلة كلية التربية*، 1(167)، 397-425.

علي، طه. (2005). أثر استخدام استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلات في تدريس الهندسة على التحصيل والتفكير الهندسي لدى تلاميذ الحلقة الإعدادية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة سوهاج، مصر، سوهاج.

الغامدي، سمية. (2017). أثر استخدام أنشطة إثرائية قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة على تنمية التفكير الهندسي في مادة الرياضيات للطالبات الموهوبات في الصف الأول المتوسط بجدة، *مجلة المعرفة والقراءة*، 193(1)، 87-116.

فرج الله، عبدالكريم؛ والنجار، إياد. (2014). فاعلية وحدة محوسبة في الهندسة على تنمية التفكير الهندسي والتحصيل الدراسي لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي، *مجلة جامعة الأقصى*، 18(2)، 108-144.

كوافحة، تيسير. (2003). *صعوبات التعلم والخطة العلاجية المقترحة*، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

المالحي، هاني. (2015). فعالية استخدام خرائط التفكير في تدريس الرياضيات على تنمية التفكير الهندسي والتحصيل لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية، *مجلة تربويات الرياضيات*،18(6)، 6-52.

المجينية، فتحية. (2010). فاعلية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات التفكير الإبتكاري ومستويات التفكير لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي، *رسالة ماجستير غير منشورة*، جامعة مؤتة، الأردن، الكرك.

مهدي، ياسر. (2017). برمجية هاتف نقال في العلوم قائمة على التصميم الشامل لتنمية القدرات المعرفية وتقديرات الذات والتحصيل العلمي لدى تلاميذ الفصول متعددة المستويات بالمملكة العربية السعودية ، *مجلة التربية العلمية*، 20(1)، 51-110.

الوقفي، راضي. (2012). صعوبات التعلم النظرية والتطبيق، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Abdul Karim, S. (2011, May). The Role of E-Learning in Improving the Quality of Digital Content of Academic Programs: Evaluation Study of Model-Program Models in the Department of Library and Information Science at the Faculty of Arts and Social Sciences at Sultan Qaboos University. *Paper Presented to the Second International Conference on E-Learning and Distance Learning*, Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia.

Abdulqader, M. (2002). The Effectiveness of Organizing Mathematics Curriculum Content Based on Raigloth's Expanding Theory in Improving the Geometric Achievement and Thinking among Preliminary Students. *Journal of Faculty of Education- Banha University*, 12 (50), 10-58.

Abdulqawi, M. (2007). The Effectiveness of Problem-Solving Teaching Strategy in Developing Geometric Thinking and Achievement of Students in the Eleventh Grade. *Studies in Curricula and Teaching Methods*, (1) 125, 162-202.

AL-Balawi, A. (2015). The Effect of Teaching the Geometry Unit and Spatial Inference Utilizing Electronic Models at the Geometric Thinking Levels among Second Preparatory Grade Students. Journal of the Faculty of Education. Al - Azhar University, 165(2), 191-249 .

AL-Hanafi, A. (2014). The Effectiveness of Mixed Mobile-Based Program Learning in the Development of Geometric Thinking Levels among Teaching Students at the Department of Mathematics. Unpublished Doctoral Dissertation, Menoufia University, Cairo, Egypt.

AL-Janzouri, A. (2015, May). The Attitudes of Faculty Members Towards Employing Electronic Assessment Through Using Blackboard System in the Learning Process at Jouf University. Paper Presented at The Symposium of University Learning Assessment, Bases and Aspirations, Al-Jouf , Kingdom of Saudi Arabia.

AL-Jarah, M. (2011). The Attitudes of Students at Jordan University Towards Using Blackboard System in their Learning. Educational Science Studies, 48(4), 1304-1293.

AL-Malhi, H. (2015). The Effectiveness of Using Thinking Maps in Teaching Mathematics on the Development of Geometric Thinking and Achievement among Sixth Grade Students in Saudi Arabia. *Mathematics Education Journal*, 18 (6), 6-52.

AL-Majania. F. (2010). The Effectiveness of Using Cooperative Learning Strategy in Developing Innovative Thinking Skills and Thinking Levels among Fourth Year Students. Unpublished Masters Thesis, Mutah University, Karak, Jordan.

AL-Otaibi, S. (2016). Differences in Geometric Thinking in Light of Van Hill Model among Middle School Students in Saudi Arabia. *Journal of the College of Education- Al Azhar University*, 1 (167), 397-425.

AL-Salloum, O., & Radwan, M. (2011). A Proposed Template for the Creation of Interactive Courses According to the E-Learning Management System (Blackboard) at King Saud University in Saudi Arabia. *Journal of the Al Khaleej Letter*, 14 (129), 1-20.

Al-Sankari, B. (2003). The Effect of Using Van Haiele Model on Developing The Geometric Thinking Skills Keeping it for The Ninth Grade Student in Gaza. Unpublished Masters Thesis. Islamic University, Gaza, Palestine.

AL-Tadori, A. (2004). Introduction to Problem Solving and Diagnostic Evaluation Method and their Impact on Achievement, Thinking, and Geometry Anxiety among Students in the Preparatory Stage, Journal of Faculty of Education. Assiut University, 20(2), 191-249.

AL-Tana, R. (2008). *Conent-Analysis of Mathematics Curriculum of Eighth Graders in Light of the Geometric Thinking Levels of Van Hill*, Unpublished Masters Thesis. Islamic University, Gaza, Palestine.

AL-Waqfi, R. (2008). *Learning Disabilities: Theory and Practice*. Amman: Dar Al Masirah for Publishing, Distribution and Printing.

Ali, T. (2005). The Impact of Using Problem Based Learning Strategy in Teaching Engineering on the Achievement and Engineering Thinking of Middle School Students, Unpublished Master Thesis, Sohag University, Sohag, Egypt.

Baurhoo, N., & Asghar, A. (2014). Using Universal Design for Learning to Construct Inclusive Science Classrooms for Diverse Learners. *Inclusive Education: Socially Just Perspectives and Practices*, 7(2), 59 – 81.

Bennett, M. (2016). The Convergence into an Ideal thought: Criticalthinking and Metacognition. *Childhood Education*, 92(1), 75-76.

Black, R.; Weinberg, L., & Brodwin, M. (2015). Universal Design Forlearning and Instruction: Perspectives of Students with Disabilities in Higher Education. *Exceptionality Education International*, 25(1), 1-16.

Blue, V., & Pace, D. (2011). UD and UDL: Paving the Way Toward Inclusion and Independence in the School Library. *Knowledge Quest, 39*(3), 48-55.

CAST, A. (2014). *About UDL*. Retrieved at April 03, 2018 from http://www.udlcenter.org/aboutudl/whatisudl

Chang, K. (2007). Developing Geometry Thinking through Multimedia Learning Activities. *Elsevier- Computers in Human Behavior*,23(1), 2212-229.

David, A., & Ben, F. (2007) . Johnson the use of Learning Management System in the United States, *Teach Trends*, 51(2),45-58.

Dell, C.; Dell, T., & Blackwell, T. (2015). Applying UDL in Online Courses: Pedagogical and Practical Considerations. *Journal of Educators Online, 12*(2), 166-192.

Duatepe- Paksu, A., & Ubuz, B. (2009). Effects of Drama- Based Geometry Instruction on Student Achievement, Attitudes, and Thinking Levels. *The Journal of Educational Research***,** 102(4), 272-286.

Farajullah, A., & Najjar, I. (2014). The Impact of a Computerized Geometric Unit on the Development of Geometric Thinking and Achievement among Fourth Grade Students. *Journal of Al-Aqsa University*, 18 (2), 108-144.

Finnegan, L. (2013). *Examining the Effect of the Universal Design for Learning Expression Principle on Students with Learning Disabilities in Science* (Doctoral Dissertation, University of Central Florida Orlando, Florida). Retrieved at April 23, 2018 from https://goo.gl/DCh8CR

Ghamdi, S. (2017). The Impact of Using Enrichment Activities Based on Multiple Intelligences Theory on the Development of Geometric Thinking among Seventh Graders Gifted Students in Jeddah. *Knowledge and Reading Magazine*, (1) 193, 87-116.

Hall, T.; Meyer, A., & Rose, D. (2012). *Universal Design for Learning in the classroom: Practical applications*. New York, NY: Guilford Press.

Hamel, C., & Ryan, D. (2002). Designing instruction with learning Objects. *International Journal of Educational Technology*, 3(1), 18-26.

Hassan, I. (2013). The Effectiveness of Using the Interactive Whiteboard in Teaching Engineering to Develop Student Achievement and Geometric Thinking among Primary School Students, *Journal of the College of Education- Banha University*, 24 (94), 287-333.

Ismaiel, M. (2000). The Effect of Teaching Engineering through Using V-Shape Maps on the Achievement and Geometric Thinking of Second Preparatory Grade Students. *Journal of Research in Education and Psychology-Faculty of Education-Minia University*, 13 (4), 77-108.

James, D., &Matthew, T. (2013). Understanding STEM Education and Supporting Students Through Universal Design for Learning. *TEACHING EXCEPTIONAL CHILDREN*, 45(4), 8-15.

Kattab, A. (2014). A Suggested Program Based on Origami and Kirigami Art for Gifted Pupils with Learning Disabilities and its Effect on Developing their Geometric Thinking and Epistemological Beliefs. *Mathematics Education Journal*, 17(6), 6-94.

King-Sears,P. (2014). Introduction to Learning Disability Quarterly Special Series on Universal Design for Learning: Part One of Two. *Learning Disability Quarterly*, 37(2), 68–70.

Kuafha, T. (2003). *Learning Disabilities and the Proposed Treatment Plan*. Amman: Dar Al Masirah for Publication, Distribution and Printing.

Longmire, W. (2000). *A primer on Learning Objects, Learning Circuits*, Retrieved at April 16, 2018from www.learningcircuits.org/mar2000/primer.html.

Marino, T.; Gotch, M.; Israel, M.; Vasquez, E.; Basham, D., & Becht, K. (2014). UDL in the Middle School Science Classroom: Can Video Games and Alternative Text Heighten Engagement and Learning for Students with Learning Disabilities? *Learning Disability Quarterly*, 37(1), 87-99.

McGreal, R. (2004). Learning Objects: A Practical Definition, *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 1(9),1-13.

Mehdi, Y. (2017). Mobile Phone Software in Science Based on the Comprehensive Design of the Development of Cognitive Abilities, Self-Assessment and Achievement of Students in the Multi-level Classes in Saudi Arabia. *Journal of Scientific Education*, 20 (1), 51-110.

Meyer, A.; Rose, D., & Gordon, D. (2014). *Universal Design for Learning: Theory and Practice*. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing.

Rao, K. (2015). Universal Design for Learning and Multimedia Technology: Supporting Culturally and Linguistically Diverse Students. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia, 24*(2), 121-137.

Sakran, A. (2006). Meta-Analysis as an Analytic-Descriptive Approach to Collect Research Results and its Integration in the Fields of Education and Psychology. *Journal of the Faculty of Education- Zagazig University*, (1) 53, 1-38.

Saleh, M. (2011). The Effect of Electronic Book on Remediating the Mathematics Learning Difficulties for Primary Stage. Unpublished Masters Thesis, Ain Shams University. Egypt. Cairo.

Seo,Y., & Woo, H. (2010). The Identification, Implementation and Evalution of Critical User Interface Design Features of Computer-Assisted Instruction Programs in Mathematics for Students With Learning Disabilities. Computers & Education, 55(1), 363-377.

Smith, R. (2014). The Effects of Dynamic Program For Geometry on College Students Understandings of Properties of Quandrilaterals in The Poincare Disk Model, Proceedings of 9th International Conference on Mathematics Education In a Global Geometry**,** *The University of North Carolina Charlotte*, USA, September, 613-618.

Tzivinikou, S. (2014). Universal Design for Learning Application in Higher Education: A Greek Paradigm. *Problems of Education*, 60(1), 156–166.

van Roo, S., & Zirkle, K. (2016). Balancing Pedagogy, Student Readiness and Accessibility: A case Study in Collaborative Online Course Development. *The Internet and Higher Education, 28*(1), 1-7.

Webb, K., & Hoover, J. (2015). Universal Design for Learning (UDL) in the Academic Library: A Methodology for Mapping Multiple Means of Representation in Library Tutorials. *College & Research Libraries, 76*(4), 537-553.

فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على التواصل الرياضي في تنمية بعض مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طلاب المرحلة الابتدائية

د. عثمان بن علي القحطاني
أستاذ المناهج وطرق تدريس الرياضيات المشارك
كلية التربية والآداب ـ جامعة تبوك

فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على التواصل الرياضي في تنمية بعض مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طلاب المرحلة الابتدائية

الملخص:

هدفتْ الدراسةُ الحاليةُ إلى بناء استراتيجية مقترحة قائمة على التواصل الرياضي، وتقصِّي فاعليتها في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طلاب المرحلة الابتدائية. وقد تم تحليل الأدبيات والدراسات السابقة لتحديد مهارات القرن الحادي والعشرين، وأساليب تنميتها وقياسها، وبناء الاستراتيجية المقترحة، حيث تم إعداد دليل معلم في وحدة القياس(المحيط، والمساحة، والحجم) بالفصل الدراسي الثاني بالصف السادس، كما تم إعداد اختبار مواقف حياتية لقياس بعض مهارات القرن الحادي والعشرين (التفكير الإبداعي، والتفكير الناقد، وحل المشكلات، وما وراء المعرفة الرياضية)، حيث تكون الاختبار من (20) من المواقف الحياتية متضمنة (50) سؤالًا فرعيًا، وتم قياس صدق الاختبار، كما بلغ ثبات الاختبار (0.907).

واعتمدَ البحثُ الحالي على المنهج التجريبي تصميم ثنائي قبلي بعدي، حيث تكونت عينة الدراسة من مجموعتين: تجريبية (34)، وضابطة (31)، تعرضت المجموعة التجريبية للتدريس وفق الاستراتيجية المقترحة، في حين تعرضت المجموعة الضابطة للاستراتيجيات المعتادة، وكان من أهم النتائج وجود فروق ذات دلالةٍ إحصائيةٍ عند مستوي ($\alpha \leq 0.01$) بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القرن الحادي والعشرين بصفةٍ عامة ومهاراته كلٍ على حدة، كما بيَّنت النتائج من خلال استخدام مربع إيتا فاعلية الاستراتيجية المقترحة (المتغير المستقل) في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين في الرياضيات (المتغير التابع)، وأوصت الدراسة بضرورة استخدام استراتيجيات تدريس قائمة على العمليات الرياضية من بينها التواصل الرياضيات، وتدريب معلمي الرياضيات عليها، مع التركيز على تخطيط التدريس وتنفيذه بهدف تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين.

الكلمات المفتاحية: مهارات القرن الحادي والعشرين في الرياضيات، والتواصل الرياضي.

The effectiveness of a proposed strategy based on mathematical communication in developing some 21st century skills among primary school students

Abstract

This study aimed at devising a proposed strategy based on mathematical communication and investigating its effectiveness in developing some 21st century skills among primary school students. To achieve the objective of the study, the literature and previous studies have been analyzed to determine the skills of the 21st century, the methods of their development and measurement, and the building of the proposed strategy. A teacher guide was prepared in the unit of measurement (Perimeter, area and volume) in the second semester in sixth grade. The test of 21st century was prepared related to (20) as a real life situations including (50) items, to measure (creative thinking, critical thinking, problem solving, mathematical metacognition). Thevalidity and reliability of test was examined. The study depends on the experimental method, based on a pre-post-test design. The study sample was selected randomly, and it was consisted of two groups: experimental (34) and control (31). The experimental group was taught according to the proposed strategy, while the control group was taught according to the usual strategies. The most important search results are statistically significant differences at the level (0.01) between the mean scores of the two groups experimental and between the mean scores of the experimental and control groups in the post-application to control in the post application of the 21st century skills test in general and its skills separately. The study recommended the use of teaching strategies based on mathematical processes, including mathematics communication, and the training of mathematics teachers, focusing on the planning and implementation of teaching in order to develop the skills of the 21st century.

Keywords: 21st century skills in mathematics, mathematical communication.

المقدمة

تُعدُّ الرياضيات المدرسية من المواد المحورية ذات الارتباط ببناء مهارات الطالب في: التفكير، والعمليات، ومهارات حل المشكلات، ولقد مرَّت عمليات تطوير الرياضيات بمراحل عديدة تمركزت حول تنظيم بنيتها المعرفية، ومن بين الجهود في مجالات إصلاح تعليم الرياضيات محاولات المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات بالولايات المتحدة الأمريكية (National Council for Teacher of Mathematics: NCTM) في سعيه إلى إعداد معايير واضحة لتعليم الرياضيات، كان الإصدار الأول لها في عام (1989م)بعنوان معايير المنهج والتقويم (NCTM, 1989, 4) وأكَّد فيه على إعداد الطالب للتعامل مع التقنيات ووسائط التواصل، واستيعاب الجانب الوظيفي للرياضيات، مع العمل في الرياضيات بطرائق تعاونية لتطبيق المعرفة الرياضية في مواجهه المشكلات بطرائق مناسبة ومتباينة، واستيعاب الترابطات الرياضية بين المعرفة الرياضية المفهومية والإجرائية، وبين مجالات تعليم الرياضيات، وبين الرياضيات وباقي مجالات المعرفة والحياة، بالإضافة إلى التواصل بلغة الرياضيات لبناء مهارات التفكير الرياضي (NCTM,2000, pp. 4-5).

وتنطلق توجهات التعليم في القرن الحادي والعشرين على ما أنتجته عديدٌ من المؤسسات منها تقارير ووثائق المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات، حيث يؤكد القرن الحادي والعشرين على مجتمعات صناعة المعرفة ومؤسساتها في عالم قائم على التقنية والصيغ الرقمية، وذلك باعتبار أن المعرفة أداة التقدم والرقي؛ لذا نادت عديدٌ من الجهات من بينها: الشراكة من أجل مهارات القرن الحادي والعشرين the Partnership for 21st Century Skills في عام (2002) بضرورة صياغة إطار عام لتطوير النظم التعليمية والتنموية داخل المجتمع، تطور فيما بعد خلال الأدبيات والدراسات بمسمى مهارات القرن الحادي والعشرين، وهذه المهارات تعد ضرورة لتكيف الطالب مع متطلبات الحياة خلال القرن الحالي (Shannon, 2015:2).

وأشارت دراسة جاسكين (Gaskin, 2017: 38) إلى ضرورة تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين في الرياضيات؛ لكون الرياضيات ذات أهمية في صناعة المعرفة في العصر الحالي، وتوضِّحُ الدراسةُ على أن مهارات القرن الحادي والعشرين يمكن تحديدها في مجالات رئيسة كما يلي:

- مهارات التفكير وتشمل: التفكير الإبداعي والابتكاري، والتفكير الناقد، وحل المشكلات، وما وراء المعرفة.
- مهارات المعرفة وتشمل: تنظيم المعلومات وتبادلها وإنتاجها خلال استخدام الادوات الرقمية والميديا.
- مهارات حياتية ووظيفية وتشمل التعاون والمسئولية والمرونة وإدارة الذات.

وأكدت دراسة كلٌ من كوستا وكاريلو (Costa& Carrilho, 2016: 125) على أن مهارات القرن الحادي والعشرين تعد مطلبًا لبناء الطالب القادر على الحياة في عالم رقمي متغير، من خلال تنمية مجموعة من المهارات يمكن تصنيفها في مجالات محددة: مهارات التفكير، ومهارات التعلم، ومهارات العمل والحياة، كلٍ منها يضمن مجموعة من المهارات تختلف أوزانها النسبية وأهميتها وضرورة معالجتها باختلاف المرحلة العمرية للطالب.

وأوضحت دراسة (Sweet, 2014: 39-40) أن مهارات القرن الحادي والعشرين تمثل إطارًا عامًا لتطوير نظم التعليم، وتطوير المناهج التعليمية، هذه المهارات يمكن دمجها عبر المواد الأساسية بشكلٍ مستقل (اللغات والرياضيات والعلوم والاجتماعيات)، في حين يمكن تضمينها عبر المناهج متعددة التخصصات في مراحل مبكرة، ولتنمية هذه المهارات يجب مراعاة مجموعة من المبادئ وفق ما يلي:

- تأمُّل الطلاب لعمليات التفكير وأنشطته في أثناء عمليات بناء المعرفة.
- عند تخطيط مواقف تعليمية جديدة، يجب مراعاة أوجه القصور في المعالجات السابقة.
- التواصل بين الطلاب يعزز التعبير عن أفكارهم مما ينمي أنماطًا متباينة من التفكير.
- التعلم الفعال يحدث في مواقف نشطة وسياقات تواصلية حقيقية.
- تطبيق المعرفة في مواقف حقيقية تعزز الطلاب في تطوير تعلمهم.
- التعلم الفعَّال يبدأ من المهارات الأساسية، ويتدرج حتي المهارات العليا في التفكير.
- التنظيم الذاتي من قبل الطالب يجعله قادرة على إدارة تعلمه بمهارة.
- من استراتيجيات تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين: استراتيجيات التواصل، والتعلم التعاوني، والمشروعات التعليمية، والتعلم المتمركز على المواقف الحقيقية.

وأشارت دراسة ويبر (Weber, 2015: 62) إلى ضرورة الانتقال من تدريس معالجات الذاكرة واكتساب المعارف والحقائق والمفاهيم في المواد المحورية متضمنة الرياضيات، إلى تعلم استراتيجيات بناء المعرفة وإنتاجها وممارساتها خلال المشروعات التعليمية، واستراتيجيات التعاون والتواصل، إن تواصل الطلاب في مجتمعات تعلم ينتقل بهم إلى محاكاة العالم الحقيقي، ومحاكاة العلماء المتخصصين في إنتاج المعرفة، وتلمُّس المعرفة خلال التجريب وأنشطة التقصي والبحث، إن التعلم الحقيقي في القرن الحادي والعشرين يرتبط بالحياة بما تتضمن من تغيرات في المعارف والمهارات والاتجاهات بسرعة كبيرة، يمكن ملاحقتها من خلال إنتاج المعرفة وليس نقلها أو حفظها، فهذه الأخيرة تستطيع أن تقوم بها الأدوات والمصادر الرقمية المفتوحة.

كما حدَّدت دراسة (Lendis, 2014: 14) مجموعة من الاعتبارات يجب مراعاتها عند تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين أهمها: دمج مهارات القرن الحادي والعشرين في أنشطة التعلم، وجعل المحتوي العلمي ذا ترابطٍ بحياة الطالب، ومحاكاة العالم الحقيقي في المواقف التعليمية، وربط الخبرات التعليمية وأنشطة التعلم بعالم العمل والفرص المتاحة للطلاب، وتصميم مواقف تسمح بالتواصل بين الطلاب للتفكير والعمل والتعلم.

وحول واقع تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين، أوضحت دراسة هريكيو (Hryciw, 2017: 49) أن برامج التعليم الحالية في العلوم والرياضيات والتكنولوجيا والهندسة لم تعد قادرةً على إعداد الطلاب للحياة في العصر الرقمي في بداية الألفية الثالثة؛ لذا نادت عديدٌ من المؤسسات الدولية والمعنية بالتعليم على تطوير التعليم للوصول إلى إطارٍ عام يمكن توظيفه على المستوي الدولي، هذا الإطار تمثل في مهارات القرن الحادي والعشرين؛ لذا كانت محاولات الدول في الأخذ بهذا الإطار من خلال أربعة مجالات رئيسة: المواد المحورية وتضمين مهارات القرن الحادي والعشرين، وتوكيد مهارات الحياة والمهارات الوظيفية/ المهنية، وتعزيز الطلاب في إنتاج المعرفة، وسبل توظيف الأدوات الرقمية في تطوير المعالجات واستراتيجيات التدريس، حيث يعد متغير التدريس عنصرًا فاعلًا في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين في المواد المحورية.

وربطت دراسة شانون (Shannon, 2015:7) بين تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين واستراتيجية التواصل الرياضية، حيث يعد التواصل الرياضي من استراتيجيات التعلم ومهاراته الأساسية، يعزز الطالب في التعبير عن أفكاره وأنماط تفكيره، وتفضيلاته الذهنية من خلال التمثيلات الرياضية أو المناقشات الشفهية أو كتابة المطويات، أو قد تظهر في خطط

واستراتيجيات حل المسائل الرياضية، وكتابة التبريرات والتفسيرات لهذه الحلول، كما أن استراتيجيات التواصل الرياضي ترقي بالرياضيات إلى لغةٍ عالمية متفق على الرموز الأساسية لها ومصطلحاتها وتعبيراتها المختلفة، هذه الاستراتيجيات تنمِّي أنماط متعددة من التفكير الناقد والإبداعي، كما تعد ضرورة في توظيف الأدوات الرقمية في تعلم الرياضيات باعتبارها من بين مهارات القرن الحادي والعشرين.

وأكدت دراسة سانتوس وسيمانا (Santos, & Semana, 2015: 66) تنوع استراتيجيات التواصل الرياضي، فمنها على سبيل المثال: استراتيجيات المناقشات الرياضية، واستراتيجيات الكتابة الرياضية التفسيرية، واستراتيجيات القراءة الرياضية لبناء الفهم العميق، وهذه الاستراتيجيات تضمن تنمية عديدٍ من المهارات والعمليات في الرياضيات، وتعد من معايير تدريس الرياضيات التي نتجت عن عمليات إصلاح مناهج الرياضيات في أواخر القرن العشرين، وأكدت الدراسة فاعلية هذه الاستراتيجيات في تحقيق عديدٍ من أهداف تعليم الرياضيات منها: تنمية مهارات التفكير، ومهارات حل المشكلة، ومهارات ما وراء المعرفة الرياضية.

ويعد التواصل الرياضي من بين العمليات الرياضية التي تضمنتها وثائق المعايير الصادرة عن المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات في حركة إصلاح المناهج الدراسية وفق المعرفة المتكاملة والترابط بين مجالات المعرفة، مع تعزيز الجانب الوظيفي للمعرفة الرياضية، هذه المعايير بُنيت على النظرية البنائية التي تؤكد أهمية التواصل في بناء المعرفة وتنمية التفكير لدى الطلاب، وتعرفه دراسة كلٍ من (Santos, & Semana, 2015: 66) بعمليات يقوم بها الطالب خلال المشاركة في الموقف التعليمي للتعبير عن الأفكار وتبريرها شفهيًا وكتابيًا باستخدام لغة الرياضيات وتشمل(الرموز والتعبيرات والتمثيلات والعلاقات ودلالتها الرياضية)، أمَّا استراتيجيات التواصل الرياضي فترتبط بأنشطة كلٍ من المعلم والطالب لقراءة ومناقشة وكتابة وتمثيل الرياضيات لتحقيق الأهداف المخطط لها مسبقاً.

كما تعرفه دراسة (Patahuddin, Ramful,& Greenlees, 2015: 25) باعتباره أداه للتعبير عن الخبرات الرياضية وتشمل (المفاهيم والمهارات والتعميمات) بأنماط شفهية وبصرية وكتابية لتوضيح مدى استيعاب هذه الخبرات بصورةٍ صحيحة، مع توضيح كيفية استيعابها.

وبصفةٍ عامة تعرف استراتيجيات التواصل بمجموعة من الخطوات والإجراءات التي يقوم بها كلٌ من المعلم عند تخطيط دروس الرياضيات وتنفيذها، مستعينًا فيها باستراتيجيات الاستماع والتحدث والتمثيل والقراءة والكتابة باستخدام لغة الرياضيات بما يلبي من تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين.

وتكمن أهمية استراتيجيات التواصل الرياضي في ارتباطها بالهدف الرئيسي لتعليم الرياضيات وتعلمها، والمعني بتنمية استراتيجيات وأنماط ومهارات متنوعة من التفكير الرياضي في أثناء عمليات حل المشكلة، بالإضافة إلى استيعاب الطلاب الرياضيات بوصفها لغةً لها مفردات أو رموز يمكن التعبير من خلالها عن العمليات الذهنية التي يقوم بها الطالب، ويمكن توضيح بعض الاستراتيجيات المرتبطة بهذه العملية كما حددها كوستوس وشاين (Kostos,& Shin, 2010: 224) أهمها: المناقشات الشفهية حول مسألة رياضية أو مهوم أو تمثيل بياني، واستراتيجيات القراءة الرياضية بصفةٍ عامة، وقراءة المسائل الرياضية بغرض الاستيعاب وبناء الفهم العميق للخبرات الرياضية، واستراتيجيات كتابة الرياضيات لتنمية مهارات الطالب في تفسير خطوات حل المسألة بطريقة منطقية، واستراتيجيات التمثيلات الرياضية المتعددة.

وأوضحت دراسة يانج وآخرين (Yang, et.al, 2016:157-158) أن التواصل الرياضي يعد من بين أهداف ومعايير تعليم الرياضيات، وتوضح الدراسة أن استراتيجيات التواصل الرياضي تعني بدمج ومشاركة الطلاب في مواقف تواصلية لمعالجة الخبرات الرياضية، توجههم للتفاعل مع الآخرين لاستيعاب أنماط التفكير الرياضي ومخرجاته، مع مهارات التعبير عن الأفكار الرياضية باستخدام لغة الرياضيات(الرموز ودلالتها والتعبيرات التمثيلات الرياضية)، كما أكدت الدراسة أهمية تنويع أنشطة التواصل الرياضي وتدرجها، حيث يبدأ تدريب الطلاب على الاستماع الرياضي لتعرف الرموز والتعبيرات، يليها المناقشات الرياضية، ثم القراءة للاستيعاب وبناء المعني، واستدعاء الخبرات الرياضية، يليها الكتابة الرياضية في التبريرات والإجراءات في أثناء حل المشكلات الرياضية، وبصفةٍ عامة تعد استراتيجيات التواصل ضرورة لبناء مهارات متعددة ومتنوعة في الرياضيات.

وانطلاقًا من أهمية تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين، وبخاصةٍ في الرياضيات بوصفها مادةً محورية، وانطلاقًا من إشارة الدراسات السابقة إلى أهمية المعالجات التدريسية واستراتيجيات معلمي الرياضيات وممارساتهم في تنمية هذه المهارات وقياسها، واستنادًا إلى أهمية استراتيجيات التواصل الرياضي في بناء بيئةٍ صفيةٍ قائمةٍ على الحوار والعمل والتعلم والتمثيل الرياضي، جاءت الدراسة الحالية لبناء استراتيجية قائمة على التواصل الرياضي لتدريس الرياضيات، وتنمية بعض مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طلاب المرحلة الابتدائية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

انطلاقًا من عديدٍ من الدراسات منها سويت (Sweet, 2014) التي أكدت علي أهمية تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين عبر المواد الدراسية، وهريكيو (Hryciw, 2017)، وهولتون (Holton, 2017)، التي ركزت علي ضرورة تضمين هذه المهارات في مناهج الرياضيات، ودراسة ميللر (Miller, 2017)، التي أكدت قصور استراتيجيات التدريس الحالية، وقصور ممارسات معلمي الرياضيات عن دمج مهارات القرن الحادي والعشرين وتنميتها وقياسها لدى الطلاب، وهذا ما أكدته دراسة أصلان (Aslan, 2015: 1441) حول قصور استراتيجيات التدريس التقليدية في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين، وأكدت ضرورة مراعاة بعدين في اختيار استراتيجيات التدريس: الأول، يرتبط بطبيعة مهارات القرن الحادي والعشرين، والأخر، يرتبط بطبيعة المادة الدراسية، بالإضافة إلى دراساتٍ عديدة منها دراسة كلٍ من رولاند وباتريكس (Roland,& Patrick, 2015)، ودراسة نيلسون وريف (Nilsson & Ryve, 2010) أنه بالرغم من فاعلية استراتيجيات التواصل الرياضي في تدريس الرياضيات، يوجد أوجه قصور عديدة في توظيفها في فصول الرياضيات على مستوي الطلاب والمعلمين.

واستكمالًا لما قدمته الدراسات السابقة والأدبيات، ومن خلال ملاحظة الباحث لعديدٍ من الحصص خلال برامج التربية الميدانية في برامج البكالوريوس والدبلوم العام في التربية، تبين وجود أوجه القصور في معالجات التدريس، التي انعكست علي مستوي الطلاب، حيث تبين من خلال التجربة الاستطلاعية في نهاية الفصل الثاني للعام الدراسي (2016/2017)، التي اعتمدت على تطبيق اختبار بعض مهارات القرن الحادي والعشرين بمعرفة الطلاب المعلمين المشاركين في برامج التربية العملية، على عينة (129) من طلاب الصف السادس الابتدائي بأربعة مدارس ابتدائية حكومية بمدينة تبوك، تدني مستويات الطلاب في هذه المهارات، حيث تضمن الاختبار(8) مواقف في مهارات التفكير الإبداعي

والناقد وحل المشكلات وما وراء المعرفة، وارتبط محتوى الاختبار بوحدة المحيط والمساحة والحجم، وبيَّنت إجابات الطلاب ما يلي:

- بالرغم من تضمين المحتوى العلمي لمهارات حل المشكلة، يواجه الطلاب صعوبات في قراءة المشكلة للفهم، وترجمتها من الصيغة اللفظية إلى لغة الرياضيات، مع بناء خطط حل تتضمن القوانين المستخدمة في حل المشكلة، وتحديد استراتيجية واضحة لحل المشكلة والتحقق منها.
- قصور مستوى معظم الطلاب في إنتاجِ إفكارٍ متعددةٍ ومتنوعةٍ عند حل مشكلة/ مسألة رياضية تعبر عن مواقف حياتية مألوفة أو غير مألوفة.
- قصور مستويات الطلاب في تبرير المعرفة الرياضية عند اتخاذ قرار بشأن حل مشكلة رياضية، بالإضافة إلى وجود صعوبات في بناء التعميمات الرياضية والقائمة علي الاستقراء الرياضي للوصل إلى قاعدة أو قانون أو خاصية من حالات أمثلة خاصة، وفي المقابل فإن الطلاب لا يواجهون ذات المشكلة في تطبيق التعميم في حل المشكلة الرياضية.

لذا تحددت مشكلة الدراسة في القصور في بعض مهارات القرن العشرين لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. وحاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما أسس وخطوات الاستراتيجية المقترحة القائمة على التواصل الرياضي في تنمية بعض مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طلاب المرحلة الابتدائية؟
- ما فاعلية الاستراتيجية المقترحة القائمة على التواصل الرياضي في تنمية بعض مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طلاب المرحلة الابتدائية؟ ويتفرع عن هذا السؤال ما يلي:

أ. ما فاعلية الاستراتيجية المقترحة القائمة على التواصل الرياضي في تنمية مهارات التفكير الإبداعي(الطلاقة والمرونة والأصالة) لدى طلاب المرحلة الابتدائية؟

ب. ما فاعلية الاستراتيجية المقترحة القائمة على التواصل الرياضي في تنمية مهارات التفكير الناقد(دراسة البدائل واتخاذ القرار وبناء التعميمات) لدى طلاب المرحلة الابتدائية؟

ج. ما فاعلية الاستراتيجية المقترحة القائمة على التواصل الرياضي في تنمية مهارات حل المشكلات(استيعاب المشكلة وترجمتها، وبناء خطة الحل، وحل المشكلة، والتحقق من الحل) لدى طلاب المرحلة الابتدائية؟

د. ما فاعلية الاستراتيجية المقترحة القائمة على التواصل الرياضي في تنمية مهارات ما وراء المعرفة الرياضية (تقييم مسارات التفكير، وتنظيم التفكير الرياضي) لدى طلاب المرحلة الابتدائية؟

أهداف الدراسة، هدفت الدراسة إلى:

- بناء استراتيجية قائمة على استراتيجيات التواصل الرياضي ومهاراته في تدريس الرياضيات بالمرحلة الابتدائية.
- تنمية بعض مهارات القرن الحادي والعشرين وقياسها من خلال الاستراتيجية القائمة على التواصل الرياضي.
- تقصي فاعلية الاستراتيجية القائمة على التواصل الرياضي في تنمية بعض مهارات القرن الحادي والعشرين (التفكير الإبداعي، والتفكير الناقد، وحل المشكلات، وما وراء المعرفة الرياضية) لدى طلاب المرحلة الابتدائية.

أهمية الدراسة:

تنطلق الأهمية النظرية للبحث الحالي من أهمية مهارات القرن الحادي والعشرين بوصفها متطلبًا للحياة في العالم المعاصر، الذي يُطلق عليه العالم الرقمي، يعد التفكير من بين أولويات الطالب للتعامل مع الكم الكبير من المعرفة، كما تنطلق من ضرورة التركيز في تدريس الرياضيات على طبيعتها وخصائصها، ومعالجتها باعتبارها لغة تتضمن رموز ودلالتها ومقادير لبناء المعني الرياضي.

كما تنطلق من تطوير مناهج الرياضيات بالمملكة العربية السعودية، وتبني سلسلة ماكجروهل والمبنية على معايير تعليم الرياضيات، التي تدمج بين مجالات تعليم الرياضيات(الأعداد والعمليات عليها، والهندسة والقياس، والجبر، والإحصاء والاحتمال)، وبين المعرفة الرياضية (المفهومية والإجرائية وحل المشكلات)، مع العمليات الرياضية(التواصل والترابط والاستدلال)، بالإضافة إلى تضمين محتوى سلسة ماكجروهل على عديدٍ من مهارات القرن الواحد والعشرين، في حين تنطلق أهميتها العملية فيما يلي:

- قد تفيد معلمي الرياضيات في المرحلة الابتدائية في استيعاب كيفية توظيف استراتيجيات التواصل الرياضي في تدريس الرياضيات، وتعد الاستراتيجية المقترحة نموذجًا، وتقدم الدراسة مجموعة من خطط الدروس في وحدة القياس بالصف السادس توضح للمعلم كيفية توظيفها.
- توجه معلمي الرياضيات والمشرفين التربويين نحو التركيز على تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين خلال أنشطة تخطيط تدريس الرياضيات وعمليات تنفيذه.
- تفيد إدارات التدريب بتصميم ورش عمل أو جلسات مناقشة أو بحوث إجرائية متخصصة في الرياضيات لتوظيف العمليات الرياضية(التواصل والترابط والاستدلال) في تدريس الرياضيات في مقابل الطرق التقليدية العامة، وذلك بالمشاركة مع المشرف التربوي.
- تُقدِّم للباحثين في ذات المجال إطاراً مفهوميًا حول مهارات القرن الحادي والعشرين، والتواصل الرياضي، بالإضافة إلى إطارٍ عمليٍ حول تنمية هذه المهارات وقياسها لدى طلاب المرحلة الابتدائية.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة في الحدود الموضوعية على محور التفكير من بين مهارات القرن الحادي والعشرين والمرتبط بتنمية مهارات التفكير الإبداعي والتفكير الناقد وحل المشكلات وما وراء المعرفة في الرياضيات، وذلك لمناسبتها لطلاب المرحلة الابتدائية من جانب، ومناسبتها لطبيعة الرياضيات المدرسية من جانبٍ آخر، كما اقتصرت في الحدود المكانية على عينة من طلاب الصف السادس الابتدائي بمدينة تبوك التابعة لمنطقة تبوك التعليمية، واقتصرت في الحدود الزمانية في إجراءات الدراسة على العام الدراسي(2017/2018).

مصطلحات الدراسة:

مهارات القرن الحادي والعشرين:

تُعرفها دراسة زينجا (Zuniga, 2017: 18) بمجموعة من المهارات يحتاجها الطالب لبناء قدرته التنافسية في القرن الحادي والعشرين بما يتضمنه من خصائص(العالمية والمعرفة والرقمية وسرعة التغير)، وذلك على مستوي الحياة الشخصية

والاجتماعية والمهنية والأكاديمية، إن مهارات القرن الحادي والعشرين تدعم الطالب في بناء قدراته في مجالات(طرق التفكير Ways of thinking:، وطرق العمل Ways of working، وأدوات العمل Tools for working، ومهارات العيش في العالم Skills for living in the world)، وتتضمن مهارات الابتكار والإبداع، والتفكير الناقد، والتعاون، والقدرة على التكيف والمرونة، والفضول والخيال، والقدرة على النفاذ إلى المعلومات وتحليلها.

وتُعرِّفها دراسة ويبر (Weber, 2015: 27-28) بمجموعة المهارات الضرورية لبناء مهارات الطالب في مجالات العمل والحياة والتعلم وإنتاج المعرفة، مع مراعاة خصائص العصر الرقمي الذي يعيش فيه وأدواته. هذه المهارات يتم تضمينها في المناهج الدراسية، ومعالجتها خلال استراتيجية تدريس غير نمطية.

وتعرف إجرائيًا في الدراسة الحالية بمجموعة المهارات المرتبطة بالحياة في القرن الحادي والعشرين، ويمكن تضمينها ومعالجتها في محتوي الرياضيات، وتتضمن عديدًا من المهارات أهمها مهارات التفكير(الإبداعي والناقد وحل المشكلات وما وراء المعرفة)، ومهارات وظيفية(التعاون والعمل في فريق والاستمرار في التعلم الذاتي، والتعلم الرقمي وتوظيف الميديا)، ومهارات حياتية (التكيف والمرونة والفضول والتواصل). واقتصرت الدراسة الحالية على المجال الأول في المهارات التالية:

- التفكير الإبداعي: وتتضمن مهارات: الطلاقة، والأصالة، والمرونة.
- التفكير الناقد: وتتضمن مهارات: دراسة البدائل، واتخاذ القرار، وبناء التعميمات.
- حل المشكلة: وتتضمن: استيعاب المشكلة وترجمتها، وبناء خطط الحل، وحل المشكلة، والتحقق من الحل.
- ما وراء المعرفة: وتتضمن: تقييم مسارات التفكير، وتنظيم التفكير الرياضي.

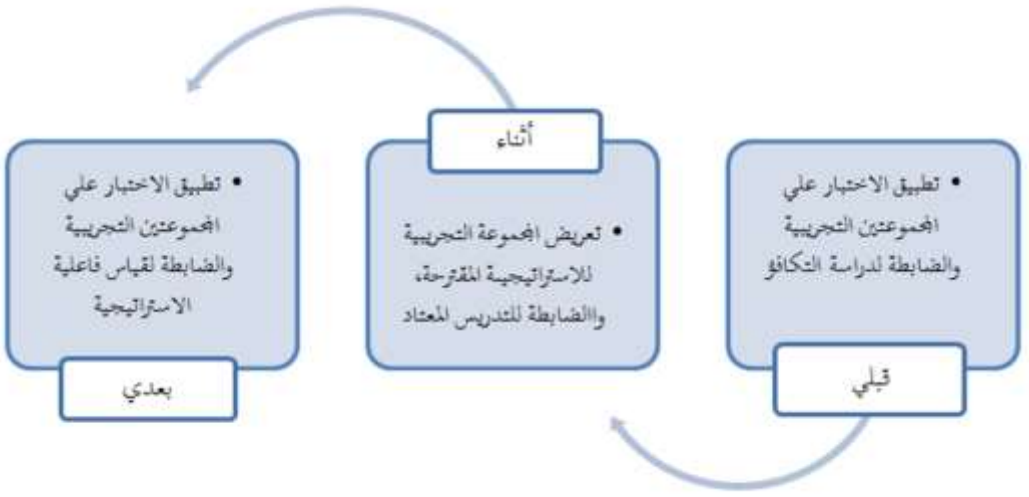
الاستراتيجية المقترحة:

تُعرَّف إجرائيًا في الدراسة الحالية بمجموعة الخطوات والإجراءات التي يقوم بها كلٌ من المعلم والطالب داخل الصف، تتمركز على أنشطة واستراتيجيات التواصل الرياضي بما تتضمن من استماع ومناقشة وقراءة وكتابة وتمثيل رياضي، بغية معالجة الخبرات التعليمية لتنمية بعض مهارات القرن الحادي والعشرين، وتحددت خطوات الاستراتيجية المقترحة في: مرحلة قراءة الرياضيات، ومرحلة المناقشة الرياضية الموجهة، ومرحلة التمثيلات الرياضية، ومرحلة الكتابة الرياضية.

منهجية وإجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

لماكان الهدف من الدراسة الحالية تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين وقياسها، تبنَّت الدراسة المنهج التجريبي والمعني بالدراسة التغيرات المقصودة في الظاهرة أو علاج المشكلة، واعتمدت الدراسة على التصميم الثنائي (قبلي- بعدي)، حيث يعتمد علي مجموعتين: تجريبية، وضابطة، يتم تعرض المجموعتين لأدوات القياس قبليًا، ثم تعريض المجموعة التجريبية للمعالجات المقترحة، في حين تتعرض المجموعة الضابطة للمعالجات التقليدية، يليها تطبيق أدوات القياس بعديًا، ويوضح شكل(1)التصميم التجريبي للدراسة:



شكل (1) التصميم التجريبي للدراسة

بناء الاستراتيجية المقترحة:

الإجابة عن السؤال: ما أسس الاستراتيجية المقترحة القائمة على التواصل الرياضي وخطواتها في تنمية بعض مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طلاب المرحلة الابتدائية؟

تم تحليل عديدٍ من الدراسات منها دراسة ليندز (Lendis, 2014: iv) التي أكدت على ضرورة الربط بين مهارات القرن الحادي والعشرين واستراتيجيات تنميتها، فعلي سبيل المثال يراعي توظيف استراتيجيات حل المشكلات، والعمل في فرق أو مشروعات تعليمية، واستراتيجيات التواصل ومجتمعات المناقشة، مع مراعاة أن يتم ذلك من خلال مواقف تعليمية تحاكي العالم الواقعي، كما أكدت دراسة (Lapek, 2017: 25) على ضرورة توظيف استراتيجيات التواصل واستراتيجيات حل المشكلة، حيث تعزز تنمية مهارات التفكير الإبداعي والناقد وحل المشكلات، ودراسة كلٍ من (Yasin, Amin,& Kok, 2018: 27) التي أكدت على ضرورة دمج مهارات القرن الحادي والعشرين في المحتوي العلمي، تزامنًا مع تطوير أنشطة واستراتيجيات تنميتها لدى الطلاب.

بالإضافة إلى ما سبق، تنوعت الدراسات التى أكدت علي أهمية توظيف استراتيجيات التواصل الرياضيات منها دراسة سفارد (Sfard, 2001: 13) والتي أكدت أن استراتيجيات التواصل الرياضي توضح وتبرر أنماط التفكير الرياضي، ودراسة (Cooke,& Buchholz, 2005: 365)، التي أكدت ضرورة دمج استراتيجيات التواصل الرياضي في أنشطة التدريس لتحفيز الطلاب عن أفكارهم الرياضية، ودراسة وود (Wood, 2012: 109-110) على أن استراتيجيات التواصل الرياضيات ترتقي بالرياضيات من خبرات مجردة إلى لغةٍ تمثل أداةً للتفكير، تحفز الطالب لبناء مهارات عديدة حياتية واجتماعية ومهنية.

وانطلاقًا مما سبق حول متطلبات تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين، بالإضافة إلى طبيعة المرحلة الابتدائية، وخصائص عمليات التواصل الرياضي وأنماطها واستراتيجياتها، تم بناء الاستراتيجية المقترحة وفق الإجراءات التالية:

- **أسس الاستراتيجية المقترحة:**

انطلقت الاستراتيجية الحالية من عمليات التواصل الرياضي ومهاراته المرتبطة بقراءة الرياضيات، والمناقشات الرياضية الشفهية، والتمثيلات للمفاهيم والمهارات الرياضية، مع الكتابة الرياضية وأهميتها للتعبير عن الأفكار وأنماط التفكير الرياضي للطالب، كما انطلقت من طبيعة مهارات القرن الحادي والعشرين والمرتبطة بالتركيز على مهارات التفكير وفق مسارات ناقدة وإبداعية، وتوظيفها في حل المشكلات الرياضية، مع إعادة تقييم كيفية التفكير، وفق خطوات ما وارء المعرفة الرياضية، بغية تعزيز الطالب في تطوير تفكيره في أثناء عمليات حل المشكلة الرياضية، بما يعمل على تحسين عمليات التفكير الناقد والتفكير الإبداعي ومهاراته، بالإضافة إلى مراعاة خصائص طلاب المرحلة الابتدائية، حيث يعتمدون على التمثيلات الحسية واليدوية في بناء المعرفة الرياضية، وبخاصةٍ في المفاهيم الرياضية.

- **خطوات الاستراتيجية المقترحة:**

ارتكزت خطوات الاستراتيجية المقترحة على استراتيجيات التواصل الرياضي ومهاراته، ويوضح جدول(1) خطوات الاستراتيجية مع وصف أنشطة كل من المعلم والطالب كما يلي:

جدول(1): وصف خطوات الاستراتيجية المقترحة

المراحل	خطوات وأنشطة المعلم والطلاب الصفية
مرحلة قراءة الرياضيات	– عرض مشكلة أو مسألة أو نشاط رياضي يرتبط بالمفهوم الرئيسي للدرس الحالي. – توجيه الطلاب لقراءة الموقف بطريقة سرية. – توجيه بعض الطلاب لقراءة الموقف بصوت مسموع
مرحلة المناقشة الرياضية الموجهة	– يوجه المعلم الطلاب لتحديد المفاهيم والمهارات والتعميمات الرياضية المتضمنة. – تحديد المفردات الرياضية المتضمنة في الموقف أو المسالة الرياضية. – التفكير بصوتٍ مسموعٍ حول كيفية حل المسألة الرياضية
مرحلة التمثيلات الرياضية	– يوجه المعلم الطلاب لاستخدام التمثيلات الرياضية في التعبير عن الموقف. – يناقش المعلم التمثيلات الرياضية التي قدمها الطلاب. – يوجه الطلاب لتفسير التمثيلات الرياضية المقدمة وتبريرها.
مرحلة الكتابة الرياضية	– توجيه الطلاب لكتابة خطة تنفيذ النشاط أو حل الموقف. – كتابة الحلول الرياضية، وإعادة توجيه الطلاب لإعادة التفكير في حلول بطرائق متباينة، وفريدة. – توجيه الطلاب لتقييم خطة الحل، وتقييم الحلول، وتقدير منطقتيها. – في حالة عدم قدرة الطالب على المشاركة الفاعلة، يتم توجيه الطالب أو الطلاب للعمل بالخطوات ذاتها في مسألة بسيطة.

وتم إعداد دليل التدريس وفق الاستراتيجية المقترحة في دروس الفصل العاشر (القياس: المحيط والمساحة والحجم)، صفحات(130- 161) والمقرر بكتاب الرياضيات بالفصل الدراسي الثاني بالصف السادس الابتدائي(وزارة التعليم،2013أ)، حيث تضمَّن الدليلُ مقدمةً توضح الهدف والمحتوى، وخطوات الاستراتيجية، مع دروس الوحدة وفق الخطوات السابق الإشارة إليها.

بناء اختبار بعض مهارات القرن الحادي والعشرين واستكمالًا للإجابة عن أسئلة الدراسة، تم بناء اختبار مهارات القرن الحادي والعشرين وفق الخطوات والإجراءات التالية:

- **الهدف من الاختبار:**

ارتبط الاختبار بقياس بعض مهارات القرن الحادي والعشرين (التفكير الإبداعي، والتفكير الناقد، وحل المشكلات، وما وراء المعرفة الرياضية)، في مقرر فصل القياس بالصف السادس الابتدائي، بغية تقصي فاعلية الاستراتيجية المقترحة القائمة على التواصل الرياضي في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين المحددة.

- **محتوي الاختبار:**

ارتبط محتوي الاختبار ببعدين: الأول بعض مهارات القرن الحادي والعشرين (التفكير الإبداعي، والتفكير الناقد، وحل المشكلات، وما وراء المعرفة الرياضية)، والأخر المحتوي العلمي لفصل القياس، حيث تم تحديد الوزن النسبي لكل درسٍ من دروس الفصل وفق عدد الصفحات والأهداف، ويوضح جدول (2) مواصفات الاختبار كما يلي:

جدول(2) مواصفات محتوي اختبار مهارات القرن الحادي والعشرين

الدروس	الوزن النسبي %	بعض مهارات القرن الحادي والعشرين				إجمالي
		التفكير الإبداعي	التفكير الناقد	حل المشكلات	ما وراء المعرفة الرياضية	
محيط الدائرة	18.9	1	1	1	1	4
مساحة متوازي الأضلاع	16.9	1	1	1	1	4
مساحة المثلث	20.9	1	1	1	1	4
حجم المنشور الرباعي	20.9	1	1	1	1	4
مساحة سطح المنشور الرباعي	22.4	1	1	1	1	4
إجمالي الاختبار	%100	5	5	5	5	20

وتم كتابة مفردات الاختبار في صيغة مواقف حياتية، واعتمدت مفردات قياس مهارات التفكير الإبداعي على تقديم حلول متباينة وفريدة للموقف لقياس مكونات الطلاقة والمرونة والأصالة، في حين ركزت مفردات قياس مهارات التفكير الناقد على دراسة البدائل/ الاختيارات، واتخاذ القرار، وبناء التعميمات/ الاستنتاجات، كما ركزت مفردات حل المشكلة على (استيعاب المشكلة وترجمتها، وبناء خطة الحل، وحل المشكلة، والتحقق من الحل، في حين ركزت مفردات قياس ما وراء المعرفة الرياضية على: تقييم مسارات التفكير، وتنظيم التفكير الرياضي. وتم تقدير درجات مفردات الاختبار وفق المعايير التالية:

أ. تقدير درجات مهارات التفكير الإبداعي: تم تحديد درجة لكل فكرة حل أو استراتيجية لقياس الطلاقة، ودرجة لكل فكرة لقياس المرونة مع مراعاة عدم التكرار والتباين في مسارات التفكير، مع وضع درجة لكل فكرة فريدة لم تتكرر أكثر من (5%) بين الطلاب لقياس الأصالة.

ب. لقياس مهارات التفكير الناقد، روعي في صياغة الموقف تضمين قياس مهارات(دراسة الاختيارات، واتخاذ قرار، مع بناء التعميمات، حيث تضمن الموقف ثلاثة أسئلة فرعية، لكلٍ منها درجة أو صفر.

ج. لقياس مهارات حل المشكلات، تم صياغة الموقف بحيث يتضمن أربعة أسئلة فرعية، كل سؤال يقيس مهارة، بواقع درجة لكل مهارة في حالة الإجابة الصحيحة، أو صفر في حالة عدم الإجابة أو وجود إجابة خطأ.

د. لقياس مهارتي ما وراء المعرفة الرياضية، روعي تضمين كل موقف سؤالين، بواقع درجة لكل سؤال، في حالة الإجابة الصحيحة، أو صفر في حالة عدم الإجابة أو وجود إجابة خطأ.

- **قياس الصدق والثبات ومعاملات الصعوبة والتمييز:**

تم عرض الاختبار على عدد (10) من المحكمين تخصص مناهج وطرق تدريس الرياضيات، لقياس صدق المفردات، من حيث: مدى قياس المفردة للهدف التي وضعت لقياسه، ومدى الترابط بين المفردات والمهارات الرئيسة، وأتت الملاحظات لتعديل صياغة بعض المفردات، وتصحيح بعض القيم، والإشارة إلى تصميم بعض الصور المعبرة في المواقف، ويرجع ذلك لمناسبته لطلاب المرحلة الابتدائية، وتم كتابة الاختبار في صورة قابلة للتجربة الاستطلاعية لقياس ثبات الاختبار، حيث تم استخدام معامل ألفا كرونباخ لمناسبته للتطبيق مرة واحدة، حيث تمثل عملية تقدير درجات الاختبار وتصحيحه غاية في الصعوبة وبخاصةٍ في مفردات قياس مهارات التفكير الإبداعي، ويوضح جدول (3) قيم ثبات مفردات الاختبار وفق المهارات كما يلي:

جدول(3) معامل ثبات اختبار مهارات القرن الحادي والعشرين

المهارات	عدد المواقف	عدد الأسئلة الفرعية	معامل ألفا كرونباخ
التفكير الإبداعي	5	5	0.634
التفكير الناقد	5	5× 3= 15	0.781
حل المشكلات	5	5× 4= 20	0.819
ما وراء المعرفة	5	5×2= 10	0.743
إجمالي الاختبار	20	50	0.858

يتضح من جدول(3) أن معاملات ثبات الاختبار أتت بدرجة مقبول على مستوى الاختبار ككل، وكل مهارة على حدة، كما تم قياس معاملات الصعوبة، بتقسيم الطلاب إلى فئات ثلاثة(العليا 27%، والمتوسطة 44%، والدنيا 27%) وفقًا لترتيب الدرجات الكلية في الاختبار، وحساب معامل الصعوبة بمجموع الطلاب الذين أجابوا إجابة خطأفي المجموعتين العليا والدنيا مقسومًا على مجموع عدد الطلاب في الفئتين، وانحصرت قيم معاملات الصعوبة بين (0.74-0.33) ، وتعد مقبولة، كما تم حساب معاملات التمييز، وانحصرت بين قيمتي(0.66-0.44)، وتعد مقبولة، وبذلك بات الاختبار صالحًا للتطبيق الميداني.

المجتمع الأصلي وعينة الدراسة:

تمثل المجتمع الأصلي في طلاب الصف السادس الابتدائي بالمدارس الابتدائية بمدينة تبوك التي تضم ما يقرب من (61) مدرسة ابتدائية حكومية للبنين، دون المدارس الأهلية للبنين موزعة على أحياء مدينة تبوك، وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين تجريبية (34) بمدرسة أبو بكر الرازي بحي الورود، وضابطة (31) بالمدرسة ذاتها، حيث تم اختيارها بصورة عشوائية من بين المدارس على مستوي أحياء مدينة تبوك، وروعي التأكد من ضبط المتغيرات الوسيطة بدرجة مقبولة من ناحية معلم الرياضيات في المؤهل وعدد سنوات الخبرة، وتشابه البيئة المدرسية، حيث إن المجموعتين في المدرسة ذاتها.

إجراءات التطبيق الميداني:

تمَّت إجراءات التطبيق الميداني بالفصل الدراسي الثاني بالعام الدراسي(2018/2017)، بدايةً من الأسبوع العاشر (22-1439/7/26) حتى الأسبوع الرابع عشر (20-1439/8/24)، حيث بدأت التجربة بتقديم الهدف العام من الدراسة لمعلم المجموعة التجريبية، ومعلم المجموعة الضابطة، مع عمل (4) جلسات مع معلم المجموعة التجريبية لتوضيح خطوات الاستراتيجية، والممارسات التدريسية المطلوبة، وبناء سيناريو ذهني حول خطوات عرض الدرس، وتوقع استفسارات الطلاب داخل الحصة، والتحديات التي يمكن مواجهتها، وآليات التعامل معها، كما تم عمل جلسة مناقشة مع معلم المجموعة الضابطة لوصف كيفية عرض الدرس، حيث تم الالتزام باستراتيجيات دليل المعلم (وزارة التعليم، 2013 ب)، ووفق العمليات المتضمنة في كتاب الطالب.

كما تم توضيح خطوات التجربة المتمثِّلة في تطبيق الأداة قبليًا، يليها تعريض مجموعتي الدراسة للمعالجات واستراتيجيات التدريس، يليها التطبيق البعدي، وكانت الخطوة الثانية المرتبطة بالتحقق من تكافؤ مجموعتي البحث قبليًا، حيث تم تطبيق اختبار مهارات القرن الحادي والعشرين في بداية التجربة، ومعالجة البيانات باستخدام SPSS، ويوضح جدول (4) نتائج التطبيق القبلي كما يلي:

جدول(4) نتائج اختبار(ت) لدراسة الفروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار مهارات القرن الحادي والعشرين بصفةٍ عامة ومهاراتها كلٍ على حدة عند درجات حرية (63)

المهارات الرئيسة	المهارات الفرعية	المجموعة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة(ت)	الدلالة
التفكير الإبداعي	الطلاقة	تجريبية	34	4.94	0.92	0.252	غير دالة
		ضابطة	31	5.00	0.96		
	المرونة	تجريبية	34	1.91	0.71	0.581	غير دالة
		ضابطة	31	1.81	0.74		
	الأصالة	تجريبية	34	0.59	0.65	0.452	غير دالة
		ضابطة	31	0.52	0.62		
	الإجمالي	تجريبية	34	7.44	1.90	0.246	غير دالة
		ضابطة	31	7.32	1.97		
التفكير الناقد	دراسة البدائل	تجريبية	34	2.09	0.62	1.093	غير دالة
		ضابطة	31	2.26	0.63		
	اتخاذ القرار	تجريبية	34	1.71	0.62	0.409	غير دالة

حل المشكلة	بناء التعميمات	ضابطة	31	1.77	0.71		
		تجريبية	34	2.29	0.52	0.264	غير دالة
	الجمالي	ضابطة	31	2.26	0.57		
		تجريبية	34	6.09	0.93	0.525	غير دالة
	استيعاب وترجمة المشكلة	ضابطة	31	6.23	1.17		
		تجريبية	34	2.32	0.84	1.230	غير دالة
	بناء خطة الحل	ضابطة	31	2.06	0.85		
		تجريبية	34	2.44	1.02	0.286	غير دالة
	حل المشكلة	ضابطة	31	2.52	1.09		
		تجريبية	34	2.71	1.08	0.582	غير دالة
	التحقق من الحل	ضابطة	31	2.55	1.09		
		تجريبية	34	1.88	0.73	0.303	غير دالة
	الإجمالي	ضابطة	31	1.94	0.68		
		تجريبية	34	9.35	1.84	0.606	غير دالة
	تقييم مسارات التفكير	ضابطة	31	9.07	1.99		
		تجريبية	34	2.03	0.90	1.512	غير دالة
ما وراء المعرفة	تنظيم التفكير الرياضي	ضابطة	31	1.74	0.58		
		تجريبية	34	2.11	1.01	1.283	غير دالة
	إجمالي	ضابطة	31	2.45	1.09		
		تجريبية	34	4.14	1.47	0.134	غير دالة
إجمالي الاختبار		ضابطة	31	4.19	1.30		
		تجريبية	34	27.03	3.01	0.252	غير دالة
		ضابطة	31	26.81	4.06		

يتضح من استقراء جدول(4) تقارب المتوسطات الحسابية، كما يتضح من قيم (ت) عدم دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية؛ مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي ($\alpha \leq 0.01$) بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار مهارات القرن الحادي والعشرين بصفةٍ عامة، ومهاراته الرئيسة والفرية كلٍ على حدة، مما يشير إلى تكافؤ مجموعتي الدراسة قبل تطبيق التجربة.

وتمثلت الخطوة التالية في تطبيق التجربة الأساسية، التي استمرت أربعة أسابيع وفق الجدول الزمني المقرر، ولوحظ في أثناء التطبيق وجود بعض الصعوبات المرتبطة باستخدام لغة الرياضيات، وبخاصةٍ في القراءة الرياضية، والمتضمنة في المرحلة الأولى من مراحل الاستراتيجية، وتم مواجهتها من خلال تقسيم الطلاب إلى مجموعات غير متجانسة، تضم طلاب يستطيعون القراءة الرياضية، وذلك للقراءة بصوتٍ مسموع داخل المجموعة وتعزيز باقي طلاب المجموعة في قراءة وفهم المسألة الرياضية، ومع المناقشة داخل المجموعة للمفردات الرياضية، كما تم توجيه الطلاب إلى مجموعة من الآليات في قراءة المسألة الرياضية تتضمن: الربط بين الصورة الموضحة في الموقف والنص الرياضي، والبحث في النص عن المفردات الرياضية ومناقشتها، والبحث عن الأعداد، وتوضيح دلالتها من خلال وحدات القياس المتضمنة، والربط بين الشكل أو المجسم والمصطلحات الرياضية مثل المحيط والمساحة والحجم.

وقد لوحظ في أثناء التجربة درجة من الحماسة والدافعية للطلاب في مرحلة قراءة المسألة/ المشكلة الرياضية، ودرجة عالية من الدافعية في التعلم في مرحلة التمثيلات الرياضية المحسوسة أو باستخدام اليدويات لتكوين الأشكال ثنائية البعد والأشكال ثلاثية البعد، وفي نهاية التجربة تم تطبيق الاختبار بعديًا، ومعالجة البيانات وذلك باستخدام الأساليب التالية:

- حساب المتوسطات الحسابية لوصف البيانات، والمقارنة متوسطات المجموعتين التجريبية، والضابطة.
- حساب قيمة (ت) للمجموعتين غير المترابطين لقياس دلالة الفروق الإحصائية.
- حساب مربع إيتا لقياس الفاعلية.

عرض نتائج البحث وتفسيرها:

الإجابة عن السؤال الرئيس:

ما فاعلية الاستراتيجية المقترحة القائمة على التواصل الرياضي في تنمية بعض مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طلاب المرحلة الابتدائية؟ تمت الإجابة عن الأسئلة الفرعية التالية يليها إجمال النتيجة في السؤال الرئيس وفق ما يلي:

الإجابة عن السؤال الفرعي(مهارات التفكير الإبداعي): ما فاعلية الاستراتيجية المقترحة القائمة على التواصل الرياضي في تنمية مهارات التفكير الإبداعي(الطلاقة، والمرونة، والأصالة) لدى طلاب المرحلة الابتدائية؟ تم صياغة الفرض التالي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي ($0.01\geq\alpha$) بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القرن الحادي والعشرين في(مهارات التفكير الإبداعي) بصفةٍ عامة وكل مهارةٍ على حدة وذلك لصالح طلاب المجموعة التجريبية. ولاختبار صحة الفرض الحالي، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وقيمة (ت) للمجموعتين غير المترابطتين، وكانت النتائج كما في جدول(5) التالي:

جدول(5) نتائج اختبار(ت) لدراسة الفروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القرن الحادي والعشرين في مهارات التفكير الإبداعي بصفةٍ عامة ومهاراته الفرعية كل على حدة

المهارات الفرعية	المجموعة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة(ت)	درجات الحرية	الدلالة	مربع إيتا
الطلاقة	تجريبية	34	13.65	1.32	20.183	63	دالة	0.866
	ضابطة	31	6.32	1.59				
المرونة	تجريبية	34	10.85	1.21	18.018	63	دالة	0.837
	ضابطة	31	5.74	1.06				
الأصالة	تجريبية	34	6.32	0.68	9.162	63	دالة	0.871
	ضابطة	31	4.48	0.92				
الإجمالي	تجريبية	34	30.82	2.89	21.446	63	دالة	0.879
	ضابطة	31	16.54	2.41				

يتضح من جدول (5) كبر المتوسطات الحسابية لدرجات طلاب المجموعة التجريبية عن درجات طلاب المجموعة الضابطة. وباستقراء قيم (ت) المحسوبة عند مستوي (0.01) بدرجات حرية (63)، يتضح دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية؛ مما يشير إلى قبول الفرض الموجَّه (توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي ($0.01\geq\alpha$) بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القرن الحادي والعشرين في(مهارات التفكير الإبداعي) بصفةٍ عامة وكل مهارة على حدة وذلك لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

ولقياس الفاعلية، تم حساب مربع إيتا، حيث أتت جميع القيم أكبر من (0.2)؛ مما يشير إلى الفاعلية المرتفعة للمتغير المستقل(الاستراتيجية المقترحة) على المتغير التابع (تنمية مهارات التفكير الإبداعي بصفةٍ عامة ومهاراته الفرعية كلٍ على حدة)، فعلى سبيل المثال أتت قيمة مربع إيتا في الدرجة الإجمالية للتفكير الإبداعي تساوي (0.879)، وتعني أن نسبة (87.9%) من تباين المتغير التابع (مهارات التفكير الإبداعي) يمكن تفسيرها بمعرفة المتغير المستقل (الاستراتيجية القائمة على التواصل الرياضي) (مراد، 2010: 247-248).

الإجابة عن السؤال الفرعي (مهارات التفكير الناقد): ما فاعلية الاستراتيجية المقترحة القائمة على التواصل الرياضي في تنمية مهارات التفكير الناقد (دراسة البدائل واتخاذ القرار وبناء التعميمات) لدى طلاب المرحلة الابتدائية؟ تم صياغة الفرض التالي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي ($\alpha \leq 0.01$) بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القرن الحادي والعشرين في(مهارات التفكير الناقد) بصفةٍ عامة وكل مهارة على حدة وذلك لصالح طلاب المجموعة التجريبية. ولاختبار صحة الفرض الحالي، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وقيمة (ت) للمجموعتين غير المترابطين، وكانت النتائج كما في جدول(6) التالي:

جدول(6) نتائج اختبار(ت) لدراسة الفروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القرن الحادي والعشرين في مهارات التفكير الناقد بصفةٍ عامة ومهاراته الفرعية كلٍ على حدة

المهارات الفرعية	المجموعة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	الدلالة	مربع إيتا
دراسة البدائل	تجريبية	34	4.53	0.61	7.651	63	دالة	0.481
	ضابطة	31	3.16	0.82				
اتخاذ القرار	تجريبية	34	4.23	0.78	6.293	63	دالة	0.386
	ضابطة	31	2.84	1.00				
بناء التعميمات	تجريبية	34	4.71	0.58	6.223	63	دالة	0.381
	ضابطة	31	3.35	1.11				
الإجمالي	تجريبية	34	13.47	1.13	11.382	63	دالة	0.673
	ضابطة	31	9.35	1.74				

يتضح من جدول (6) كبر المتوسطات الحسابية لدرجات طلاب المجموعة التجريبية عن درجات طلاب المجموعة الضابطة. وباستقراء قيم (ت) المحسوبة عند مستوي (0.01) بدرجات حرية(63)، يتضح دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية؛ مما يشير إلى قبول الفرض الموجه (توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي ($\alpha \leq 0.01$) بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القرن الحادي والعشرين في(مهارات التفكير الناقد) بصفةٍ عامة وكل مهارة على حدة وذلك لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

كما تم حساب مربع إيتا، حيث أتت جميع القيم أكبر من (0.2)، مما يشير إلى الفاعلية المرتفعة لمتغير الاستراتيجية المقترحة في تنمية مهارات التفكير الناقد بصفة عامة ومهاراته الفرعية كل على حدة، فعلى سبيل المثال أتت قيمة مربع إيتا في الدرجة الإجمالية للتفكير الناقد تساوي (0.673)، وتعني أن نسبة (67.3%) من تباين المتغير التابع (مهارات التفكير الناقد) يمكن تفسيرها بمعرفة المتغير المستقل(الاستراتيجية القائمة على التواصل الرياضي).

الإجابة عن السؤال الفرعي(مهارات حل المشكلة): ما فاعلية الاستراتيجية المقترحة القائمة على التواصل الرياضي في تنمية مهارات حل المشكلات(استيعاب المشكلة وترجمتها، وبناء خطة الحل، وحل المشكلة، والتحقق من الحل) لدى طلاب المرحلة الابتدائية؟ تم صياغة الفرض التالي: توجد فروق ذات دلالةٍ إحصائية عند مستوي ($\alpha \leq 0.01$) بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القرن الحادي والعشرين في(مهارات حل المشكلة) بصفةٍ عامة وكل مهارة على حدة وذلك لصالح طلاب المجموعة التجريبية. ولاختبار صحة الفرض الحالي، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وقيمة (ت) للمجموعتين غير المترابطين، وكانت النتائج كما في جدول(7) التالي:

جدول(7) نتائج اختبار(ت) لدراسة الفروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القرن الحادي والعشرين في مهارات حل المشكلة بصفةٍ عامة ومهاراته الفرعية كل على حدة

المهارات الفرعية	المجموعة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	الدلالة	مربع إيتا
استيعاب وترجمة المشكلة	تجريبية	34	4.76	0.43	7.454	63	دالة	0.468
	ضابطة	31	3.23	1.12				
بناء خطة الحل	تجريبية	34	4.29	0.67	7.906	63	دالة	0.498
	ضابطة	31	3.03	0.60				
حل المشكلة	تجريبية	34	4.79	0.54	7.189	63	دالة	0.451
	ضابطة	31	3.58	0.80				
التحقق من الحل	تجريبية	34	4.59	0.56	7.740	63	دالة	0.487
	ضابطة	31	3.22	0.84				
الإجمالي	تجريبية	34	18.45	1.35	13.409	63	دالة	0.741
	ضابطة	31	13.06	1.86				

يتضح من جدول (7) كبر المتوسطات الحسابية لدرجات طلاب المجموعة التجريبية عن درجات طلاب المجموعة الضابطة. وباستقراء قيم (ت) المحسوبة عند مستوي (0.01) بدرجات حرية(63)، يتضح دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية؛ مما يشير إلى قبول الفرض الموجَّه (توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي ($\alpha \leq 0.01$) بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القرن الحادي والعشرين في(مهارات حل المشكلة) بصفةٍ عامة وكل مهارة على حدة وذلك لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

كما تم حساب مربع إيتا، حيث أتت جميع القيم أكبر من (0.2)؛ مما يشير إلى الفاعلية المرتفعة لمتغير الاستراتيجية المقترحة في تنمية مهارات حل المشكلة بصفة عامة ومهاراته الفرعية كلٍ على حدة، فعلى سبيل المثال أتت قيمة مربع إيتا في الدرجة الإجمالية لحل المشكلة تساوي(0.741)، وتعني أن نسبة (74.1%) من تباين المتغير التابع(مهارات التفكير الإبداعي) يمكن تفسيرها بمعرفة المتغير المستقل(الاستراتيجية القائمة على التواصل الرياضي).

الإجابة عن السؤال الفرعي(مهارات ما وراء المعرفة الرياضية): ما فاعلية الاستراتيجية المقترحة القائمة على التواصل الرياضي في تنمية مهارات ما وراء المعرفة الرياضية(تقييم مسارات التفكير، وتنظيم التفكير الرياضي) لدى طلاب المرحلة الابتدائية؟ تم صياغة الفرض التالي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي ($\alpha \leq 0,01$) بين متوسطات درجات

طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القرن الحادي والعشرين في(مهارات ما وراء المعرفة الرياضية) بصفةٍ عامة وكل مهارة على حدة وذلك لصالح طلاب المجموعة التجريبية. ولاختبار صحة الفرض الحالي، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وقيمة (ت) للمجموعتين غير المترابطين، وكانت النتائج كما في جدول(8) التالي:

جدول(8) نتائج اختبار(ت) لدراسة الفروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القرن الحادي والعشرين في مهارات ما وراء المعرفة الرياضية بصفةٍ عامة ومهاراته الفرعية كلٍ على حدة عند درجات حرية (63)

المهارات الفرعية	المجموعة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	الدلالة	مربع إيتا
تقييم مسارات التفكير	تجريبية	34	4.56	0.56	6.062	63	دالة	0.368
	ضابطة	31	3.48	0.85				
تنظيم التفكير الرياضي	تجريبية	34	4.35	0.60	4.587	63	دالة	0.250
	ضابطة	31	3.45	0.96				
إجمالي	تجريبية	34	8.91	0.79	6.636	63	دالة	0.411
	ضابطة	31	6.93	1.52				

يتضح من جدول (8) كبر المتوسطات الحسابية لدرجات طلاب المجموعة التجريبية عن درجات طلاب المجموعة الضابطة. وباستقراء قيم (ت) المحسوبة عند مستوي (0.01) بدرجات حرية(63)، يتضح دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية؛ مما يشير إلى قبول الفرض الموجه (توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي ($\alpha \leq$ 0.01) بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القرن الحادي والعشرين في(مهارات ما وراء المعرفة الرياضية) بصفةٍ عامة وكل مهارة على حدة وذلك لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

كما تم حساب مربع إيتا، حيث أتت جميع القيم أكبر من (0.2)؛ مما يشير إلى الفاعلية المرتفعة لمتغير الاستراتيجية المقترحة في تنمية مهارات التفكير الإبداعي بصفةٍ عامة ومهاراته الفرعية كلٍ على حدة)، فعلي سبيل المثال أتت قيمة مربع إيتا في الدرجة الإجمالية لمهارات ما وراء المعرفة تساوي (0.411)، وتعني أن نسبة (41.1%) من تباين المتغير التابع (مهارات ما وراء المعرفة) يمكن تفسيرها بمعرفة المتغير المستقل(الاستراتيجية القائمة على التواصل الرياضي).

للإجابة عن السؤال الرئيسي ما فاعلية الاستراتيجية المقترحة القائمة على التواصل الرياضي في تنمية بعض مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طلاب المرحلة الابتدائية؟ تم صياغة الفرض التالي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي ($\alpha \leq$ 0,01) بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القرن الحادي والعشرين بصفةٍ عامة، وذلك لصالح طلاب المجموعة التجريبية. ولاختبار صحة الفرض الحالي، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وقيمة (ت) للمجموعتين غير المترابطتين، وكانت النتائج كما في جدول(9) التالي:

جدول(9) نتائج اختبار(ت) لدراسة الفروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القرن الحادي والعشرين بصفة عامة

الأبعاد	المجموعة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	الدلالة	مربع إيتا
إجمالي الاختبار	تجريبية	34	71.65	3.76	26.605	63	دالة	0.918
	ضابطة	31	45.90	4.03				

يتضح من جدول (9) كبر المتوسطات الحسابية لدرجات طلاب المجموعة التجريبية عن درجات طلاب المجموعة الضابطة. وباستقراء قيم (ت) المحسوبة عند مستوي (0.01) بدرجات حرية(63)، يتضح دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية؛ مما يشير إلى قبول الفرض الموجه (توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي ($\alpha \leq 0.01$) بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القرن الحادي والعشرين بصفةٍ عامة وذلك لصالح طلاب المجموعة التجريبية. كما تم حساب مربع إيتا، حيث أتت القيمة أكبر من (0,2)؛ مما يشير إلى الفاعلية المرتفعة لمتغير الاستراتيجية المقترحة في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين، حيث أتت قيمة مربع إيتا تساوي (0.918)، وتعني أن نسبة (91.8%) من تباين المتغير التابع (مهارات القرن الحادي والعشرين) يمكن تفسيرها بمعرفة المتغير المستقل(الاستراتيجية القائمة على التواصل الرياضي).

وتعزي النتيجة الحالية إلى الاستراتيجية المقترحة، التي تكاملت فيها عديدٌ من استراتيجيات التواصل الرياضي منها: القراءة الرياضية بهدف الفهم العميق لعناصر الخبرة الرياضية، بالإضافة إلى المناقشات الرياضية الشفهية لاستيضاح الخبرات السابقة، والتصورات الذهنية من خلال قراءة مسارات التفكير، ودعم الطلاب بفرصة حقيقية لتنظيمها وتقييما، مع بناء التمثيلات الرياضية لتوكيد المعرفة الرياضية، بالإضافة إلى استخدام استراتيجيات الكتابة الرياضية التي تعد من الاستراتيجيات المتقدمة في تنمية مهارات التفكير الإبداعي والناقد وحل المشكلة الرياضية، مع بناء مهارات ما وراء المعرفة الرياضية.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة هوكينز (Hawkins, 2017: 10) التي أكدت أن تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين ينطلق من استراتيجيات تدريس تتيح المناقشات بين الطلاب، للتعبير عن الأفكار، وقراءة كيفية التفكير، هذه الأنشطة التي تعمل على قراءة البناء الذهني للطالب تضمن تنمية أنماط ومهارات متنوعة من التفكير، بما يلبي تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين، حيث إن تنمية مجال مهارات التفكير يعزز تنمية باقي المهارات لدى الطلاب.

وتتفق مع نتائج دراسة يانج وآخرون (Yang, et.al, 2016:157) التي أكدت أن استراتيجيات التواصل بلغة الرياضيات تعزز تنمية مهارات الطلاب في التفكير الإبداعي، وبخاصةٍ في حل المشكلات الرياضية، حيث إن التواصل الرياضي يتيح للطلاب بكتابة التبريرات والتفسيرات الرياضية للأفكار والخطوات، كما يوضح للطلاب كيفية التفكير الرياضي؛ مما يشير إلى تقييم العمليات الذهنية، وترتبط هذه العمليات بمهارات ما وراء المعرفة الرياضية، كما أن هذه المهارات توجه الطلاب للتفكير في جوانب مختلفة، واستخدام استراتيجيات وخطط مختلفة لحل المسائل وبخاصةٍ التمثيلات الرياضية، وترجمة المشكلة في مشكلات أبسط؛ مما يعزز تنمية مهارات التفكير الإبداعي.

كما تتفق مع نتائج دراسة (SÜR,& DELİCE, 2016: 71)، التي أوضحت أن استراتيجيات التواصل الرياضي تعزز تنمية مهارات التفكير بأنماط ومسارات وعمليات عقلية متعددة لدى الطلاب، إن التواصل الرياضي أداة التفكير بلغة الرياضيات، وأشارت نتائج دراسة كلٍ من (Roland,& Patrick, 2015: 8) إلى فاعلية التواصل الرياضي كعملية وكاستراتيجيات عمل داخل صفوف الرياضيات، حيث تدعم كلًا من المعلم والطالب بفرص المحادثات الشفهية، كما تمكن

الطلاب من إتقان لغة الرياضيات التي تمثل خطوة ضرورية لبناء الفهم العميق للمفاهيم والمهارات الرياضية، وخلصت نتائج الدراسة إلى أن استراتيجيات التواصل الرياضي خيار أمام معلم الرياضيات قابل للتطبيق بسهولة في فصول الرياضيات، كما يرتبط باللغة التي تمثل عائقًا رئيسًا في الاستيعاب، كما أنها تحول الرياضيات من خبرات متناثرة إلى عمليات متكاملة، تتضح وظيفتها في التفكير، والتعلم، وبناء مهارات المحادثات والتمثيلات الرياضية، إنها استراتيجيات فاعلة في الرياضيات.

كما تتفق مع نتائج دراسة سويت (Sweet, 2014: 9) التي أكدت فاعلية استراتيجيات التواصل في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين، وذلك من خلال استطلاع آراء المعلمين والمدراء في المدارس، وأوضحت الدراسة أهمية استراتيجيات التواصل باعتبارها تتيح فرصة للتعبير عن التفكير، وتعزز مشاركة الطلاب في المواقف التعليمية، وتقييم كيفية التفكير، وما خلصوا إليه من أفكار وأنشطة ذهنية، كما يعمل التواصل الرياضي على الترابط بين اللغة ولغة الرياضيات، من خلال مواقف تعليمية حقيقية.

التوصيات والمقترحات:

في ضوء حدود الدراسة ونتائجها، أمكن التوصية بما يلي:

- تدريب المعلمين على استخدام استراتيجيات التواصل الرياضي في تدريس الرياضيات بالمرحلة الابتدائية لفاعليتها في عديدٍ من المتغيرات، وبخاصةٍ بعض مهارات القرن الحادي والعشرين.
- تحفيز المشرفين التربويين على متابعة معلمي الرياضيات في تخطيط الدروس وتنفيذها وفق استراتيجيات التواصل الرياضي، مع تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في الأهداف الإجرائية وعناصر خطة الدراسة الفعالة.
- الأخذ بالاستراتيجيات المرتبطة بالرياضيات المطورة منها التواصل الرياضي في تصميم برامج تدريب معلمي الرياضيات، والتركيز على برامج لتضمين مهارات القرن الحادي والعشرين ومعالجتها.
- توجيه الدراسات إلى العمل على جميع مهارات القرن الحادي والعشرين بغرض تحديد استراتيجيات وأساليب فعالة في تنميتها وقياسها في جميع مراحل التعليم.

المراجع العربية :

اولاً: المراجع العربية:

مراد، صلاح أحمد. (2011). *الأساليب الإحصائية في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية*. الطبعة الأولى، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

وزارة التعليم (2013 أ) *الرياضيات للصف السادس الابتدائي*، الفصل الدراسي الثاني. الطبعة المعدلة، مجموعة العبيكان العربية، الرياض: المملكة العربية السعودية.

وزارة التعليم (2013 ب) *الرياضيات للصف السادس الابتدائي*، دليل المعلم. الطبعة المعدلة، مجموعة العبيكان العربية، الرياض: المملكة العربية السعودية.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Aslan, S. (2015). Is Learning by Teaching Effective in Gaining 21st Century Skills? The Views of Pre-Service Science Teachers. *Educational Sciences: Theory & Practice, 15*(6), 1441–1457.

Cooke, B., & Buchholz, D. (2005). Mathematical Communication in the Classroom: A Teacher Makes a Difference. *Early Childhood Education Journal*, *32*(6), 365–369.

Costa, A., & Carrilho, T. (2016). Partners in learning and innovative teaching practices. An approach to conservation education to suit the context and purpose of learning skills in the 21st century: a pilot study. *International Zoo Yearbook*, *50*(1), 125–128

Hawkins, C. (2017). *Globalization; science, technology, engineering, mathematics (STEM), project-based learning; and 21st-century workforce requirements: How they are connected to the Irish education system*. Doctor of Education: University of Southern California. Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. Retrieved from https://search.proquest.com/docview/2070897515?accountid=178282

Holton, M. (2017). *The influence of globalization and educational policy on development of 21st-century skills and education in science, technology, engineering, mathematics and the science and technology fairs in schools such as Lucan school in Ireland*. Doctor of Education: University of Southern California. Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. Retrieved from https://search.proquest.com/docview/2071312310?accountid=178282

Hryciw, K. (2017). *The influence of globalization, economics, and educational policy on the development of 21st century learning and education in the sciences, technology, engineering, and mathematics in schools of ireland such as St. joseph's community school.* Doctor of Education: University of Southern California.Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. Retrieved from https://search.proquest.com/docview/2071302993?accountid=178282

Gaskin, M. (2017). *Experience and educational philosophies of mathematics teachers in an urban public high school.* Doctor of Education, Saint Joseph's University Graduate Board: Philadelphia, PA.

Kostos, K., & Shin, E. (2010). Using Math Journals to Enhance Second Graders' Communication of Mathematical Thinking. *Early Childhood Education Journal*, *38*(3), 223–231.

Lapek, J. (2017). 21st century skills: the tools students need. *Children's Technology & Engineering*, *21*(3), 24–26.

Lendis, E. (2014). *Teaching in a 21st century educational context: A case study to explore the alignment between vision, instruction and the needs of a 21st century workplace.* Doctor of Education, Duquesne University.

Miller, S. (2017). *Globalization and its influence on Ireland's educational policy and the development of 21st-century skills and education in science, technology, engineering, and mathematics and science fairs in Ireland schools such as northerly college.* Doctor of Education: University of Southern California.

Ministry of Education (2013a) *Mathematics for sixth grade primary, second semester* (in Arabic). Revised Edition, Obeikan Arabia Group, Riyadh: Saudi Arabia.

Ministry of Education (2013b) *Mathematics for sixth grade primary, second semester*: teaching guide (in Arabic). Revised Edition, Obeikan Arabia Group, Riyadh: Saudi Arabia.

Murad, S. (2011). *Statistical Methods in Psychological, Educational and Social* Sciences (in Arabic). First edition , Cairo: The Anglo-Egyptian Bookshop.

National Council of Teachers of Mathematics (1989). *The Curriculum and Evaluation Standards for School Mathematics*, Reston,VA, The Council.

National Council of Teachers of Mathematics (2000). Pr*inciples and Standards for School Mathematics*, Reston,Va, The Council

Nilsson, P., & Ryve, A. (2010). Focal event, contextualization, and effective communication in the mathematics classroom. *Educational Studies in Mathematics*, *74*(3), 241–258.

Patahuddin, S., Ramful, A., & Greenlees, J. (2015). Enhancing Mathematical Communication Bag of Tricks game. *Australian Primary Mathematics Classroom*, *20*(3), 24–27.

Roland, G., Patrick, W. (2015). Importance of Mathematical Communication and Discourse in Secondary Classrooms. *Global Journal of Science Frontier Research*, 15(10), 8-19.

Santos, L., & Semana, S. (2015). Developing mathematics written communication through expository writing supported by assessment strategies. *Educational Studies in Mathematics*, *88*(1), 65–87.

Sfard, A. (2001). There is more to discourse than meets the ears: Looking at thinking as communicating to learn more about mathematical learning. *Educational Studies in Mathematics*, *46*(1–3), 13–57.

Shannon, E. (2015). *Achievement and 21st century skills in elementary school students.* Doctor of Education, Dowling College, School of Education. Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. Retrieved from https://search.proquest.com/docview/1714167969?accountid=178282

SÜR, B., & DELİCE, A. (2016). Reflections Of Mathematics Communications on Students' Written Works: A Case Study of Triangle. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, *45*(1), 71–97

Sweet, D. (2014). *Strategies California superintendents use to implement 21st century skills programs.* Doctor of Education: University of Southern California. Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. Retrieved from https://search.proquest.com/docview/1560682844?accountid=178282

Weber, M.(2015). *The role of globalization, science, technology, engineering, and mathematics project-based learning, and the national science and technology fair mandate in creating 21st-century-ready students in schools in costa Rica.* Doctor of Education: University of Southern California. Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. Retrieved from https://search.proquest.com/docview/1690277477?accountid=178282

Wood, L. (2012). Practice and conceptions: communicating mathematics in the workplace. *Educational Studies in Mathematics*, *79*(1), 109–125. https://doi.org/10.1007/s10649-011-9340-3

Yang, Y., Ben C., Cheng, H., & Tak-Wai C. (2016). Improving Pupils' Mathematical Communication Abilities through Computer-Supported Reciprocal Peer Tutoring. *Journal of Educational Technology & Society*, *19*(3), 157–169.

Yasin, R., Amin, L.,& Kok H. (2018). Teaching & learning of 21st century biotechnology in secondary school additional science. *Teaching Science: The Journal of the Australian Science Teachers Association*, *64*(3), 27–36.

Zuniga, E. (2017). *The impact of globalization, economics, and educational policy on 21st-century skills and education in science, technology, engineering, mathematics and the science fairs in schools in Ireland such as fingal school.* Doctor of Education: University of Southern California. Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (2063050645). Retrieved from https://search.proquest.com/docview/2063050645?accountid=17828

فاعلية برنامج مقترح قائم على معايير التعلم المبكر النمائية المرتبطة بتعلم العلوم لتنمية مهارات حل المشكلات لدى أطفال الروضة بمنطقة عسير

د. بدرية سعد آل بوحاصل
أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم المساعد
بكلية التربية ـ جامعة الملك خالد

فاعلية برنامج مقترح قائم على معايير التعلم المبكر النمائية المرتبطة بتعلم العلوم لتنمية مهارات حل المشكلات لدى أطفال الروضة بمنطقة عسير

المخلص:

هدفت الدراسة الحالية إلى بناء قائمةٍ بمهارات حل المشكلات الواجب توافرها لدى أطفال الروضة، وبناء برنامج مقترحٍ قائمٍ على معايير التعلم المبكر النمائية لتنمية مهارات حل المشكلات لدى هؤلاء الأطفال، وكذلك دراسة فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات حل المشكلات لدى أطفال الروضة بمنطقة عسير. واعتمدت الدراسة في إجراءاتها على المنهج شبه التجريبي القائم على تصميم المجموعة الواحدة، مع تطبيق أداة الدراسة قبليًا وبعديًا، وتكونت عينة الدراسة من (31) طفلًا وطفلة بإحدى رياض الأطفال بمدينة أبها. وقد خلصت النتائج إلى وجود فرقٍ دالٍ إحصائيًا عند مستوى (0,05) بين متوسطي درجات أطفال الروضة في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات حل المشكلات ككل ومهاراته الفرعية (تحديد المشكلة، واقتراح الحلول الممكنة، وتجربة الحلول واختبار صحتها، واختيار الحل المناسب، وتقييم الحل) كلٍ على حدة لصالح الأطفال في التطبيق البعدي. وفي ضوء هذه النتائج تم تقديم بعض التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: برنامج مقترح – معايير التعلم المبكر النمائية – مهارات حل المشكلات – أطفال الروضة.

The Effectiveness of a Proposed Program Based on Early Developmental Learning Standards Connected with Science Learning for Developing Problem Solving Skills among Kindergarten Children in Asir Region

Abstract:

This study aimed at constructing a solving – problem skills checklist which should be among kindergarten children and constructing a proposed program based on early developmental learning standards for developing problem solving skills among those children. The study also aimed at studying the effectiveness of the proposed program in developing problems - solving skills among kindergarten children in Asir region. The quasi-method with one group design was utilized. Pre-post testing was also administered . The sample of the study consisted of (31) male and female children in a kindergarten in Abha city. The study showed that there was a statistically significant difference at (0.05) level between the mean scores of kindergarten children in the pre - post administration of the overall problem – solving skills test and its sub- skills (identifying the problem, suggesting solutions, experimenting the solutions and testing its validity, choosing the suitable solution and evaluating it) favoring the post testing. In the light of these results, some suggestions and recommendations were given.

Keywords: A proposed program - Early developmental learning standards- Problem solving skills - kindergarten children.

المقدمة والخلفية النظرية للدراسة:

تُعدُّ مرحلةُ رياض الأطفال مرحلةً تربويةً متميزة وقائمة بذاتها، وأصبحت المسئولية كبيرة على المربين في تقديم الخبرات التربوية المناسبة؛ كي يواجه الأطفال المشكلات والتحديات التي قد تواجههم؛ لذا فإن تطوير قدرات الأطفال على التفكير وحل المشكلات يعد هدفًا تربويًا تضعه الاتجاهات التربوية الحديثة في مقدمة أولوياتها، ولقد أكدت نتائج عديدٌ من الدراسات أن الأطفال في عمر مبكر يمكنهم أن يتعلموا أكثر من طريقة لحل المشكلات، وأن لديهم القدرة على استخدام أسلوب حل المشكلات إذا هُيِّئت لهم البيئة المناسبة لذلك.

كما تُعدُّ تلك المرحلة من أهم المراحل التي يمر بها الإنسان من حيث الاكتساب والتعلم، وذلك لأنها – وبخاصةٍ المرحلة المبكرة فيها– تمثل الفترة التكوينية الحاسمة للشخصية، التي يُكوِّن فيها الفرد فكرةً واضحة وسليمة إلى حد ما عن ذاته (راشد،2001). كما أنها الفترة التي تنمو فيها قدرات الطفل وتتفتح مواهبه، وتتحدد اتجاهاته نحو المستقبل، وفترة الطفولة المبكرة هي الفترة الحاسمة التي تتكون خلالها المفاهيم الأساسية للطفل، فضلًا عن كونها تُشكِّل العمر المناسب لاكتساب المهارات المختلفة، حيث يكون لدى الطفل في هذه المرحلة القدرة على الاحتفاظ ببعض المعلومات واكتساب الخبرات بصورة مرنة وسريعة (نسيم،2001). وعطفًا على ما سبق تؤدي رياض الأطفال دورًا تحضيريًا للحياة العلمية، والتخفيف من صدمة الانتقال من المنزل إلى المدرسة، من خلال تهيئة الطفل لدخول عالم المدرسة.

وتتدرج رياض الأطفال في تقديم المفاهيم وربط الطفل بمجتمعه عن طريق ترك الحرية التامة له في ممارسة نشاطاته واكتشاف قدراته وميوله وإمكانياته. وقد خلصت نتائج بعض الأبحاث والدراسات إلى أن الأطفال الذين يلتحقون برياض الأطفال يكونوا أكثر حظًا لمواصلة الأداء الاكاديمي والالتحاق بالجامعة (Pang & Good,2000; Al-Hooli,2009; Passolunghi & Lanfranchi,2012) . كما يمكن التنبؤ بسلوكياتهم وتفاعلهم الاجتماعي وإنجازهم التحصيلي فيه من خلال التحاقهم برياض الأطفال وطبيعة تفاعلهم معه (Wildenger & McIntyre,2012; Tolan & Deutsch,2013).

ولذا فإنَّه من الضروري تطوير البرامج المقدَّمة في مرحلة رياض الأطفال، شريطة مراعاة معايير التعلم المبكر النمائية، والعمل على اكساب الأطفال مهارات التفكير المختلفة، الأمر الذي يمكنهم من مواجهة المشكلات التي قد تواجههم في المستقبل وحلها.

ولقد بُنيت وثيقة معايير التعلم المبكر النمائية بالمملكة العربية السعودية، بالتعاون مع الجمعية الوطنية الأمريكية لتعليم الأطفال الصغار(National Association for The Education of Young Children (NAEYC ، لتعطي توجيهًا شاملًا لما يجب أن يكون الأطفال قادرين على القيام به في السنوات الأولى من تطورهم، حيث تسعى الوثيقة إلى تزويد قيادات الروضات وكذلك المعلمات والآباء والأمهات بالتوجيهات بشأن النواتج والتوقعات للأطفال، بما يتناسب مع مراحل التطور المختلفة. كما أنه من المتوقَّع أن تسهم تلك الوثيقة في مد جسر للتواصل بين التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة والتعليم في المدارس الابتدائية في المملكة(وزارة التعليم،2015).

وتدور تلك الوثيقة حول سبعة مجالات نمائية سُمِّيت بالمعايير، وتم تقسيم المعيار إلى أقسامٍ تحتوي جداول تبين المؤشرات، وهي عبارات تبين ما ينبغي على الأطفال معرفته والقيام به، كما تحتوي على الأمثلة، وهي عبارة عن وصف للسلوك الذي

قد يظهره الأطفال لإبراز كفاءتهم في مجالٍ معين. وتوفِّر هذه المؤشرات والأمثلة أوصافًا دقيقة للمهارات والمعارف والاتجاهات التي ينبغي أن يظهرها الأطفال، وكذلك السلوكيات التي يمكن ملاحظتها وتشير إلى إتقانهم للمؤشر(وزارة التعليم،2015).

وقد حدَّدت الجمعية الأمريكية لتعليم الأطفال الصغار(NAEYC) مجموعة من جوانب معايير التعلم المبكر النمائية الضرورية لضمان جودتها وصلتها وقيمتها للأطفال الصغار ومجتمعاتهم، وتوفر هذه الجوانب الإطار الذي انطلقت منه عملية بناء المعايير، وتتمثل في الآتي (National Association for the Education of Young Children(NAEYC) & the National Association of Early Childhood Specialists in State Departments of Education(NAECS/SDE), 2002):

- تؤكد معايير التعلم المبكر النمائية الفاعلة على محتوى ونواتج تعلم متميزة تتناسب مع مراحل النمو.
- تم تطوير معايير التعلم المبكر النمائية ومراجعتها من خلال عمليات مدروسة وشاملة.
- تكتسب معايير التعلم المبكر النمائية فعاليتها من خلال ممارسات التطبيق والتقويم التي تدعم تطوير جميع الأطفال بطرق خلقية مناسبة.
- تتطلب معايير التعلم المبكر النمائية الفعالة إرساء أسس راسخة لدعم برامج الطفولة المبكرة والروضات والمهنيات العاملات فيها، وأسر الأطفال.

"وتساعد المعايير النمائية للتعلم المبكر في المملكة العربية السعودية المؤسسات، والفئات ذات العلاقة المباشرة بتربية الطفل وتعليمه، على إدراك التوقعات لما يجب أن يعرفه الطفل وما يكون قادرًا على القيام به، وهذه الوثيقة دليل وصفي لجملة من التوقعات، لما يمكن أن يكون لدي الطفل من معرفه، وسلوكيات ومهارات، ستسهم في بناء شخصيته في مراحل التعلم اللاحقة، ليكون مواطنًا صالحًا ومنتجًا وفعالًا."(الفايز،2015، ص1).

ويتناول مسار العلوم وفقًا لمعايير التعلم المبكر النمائية، مهارات الاستقصاء التي يُطوِّرها الأطفال وفهمهم لعالمهم الطبيعي، وينقسم هذا المسار إلى أربعة مسارات فرعية: الاستقصاء العلمي، وعلم الفيزياء، وعلم الأحياء، وعلم البيئة، ويتناول الاستقصاء العلمي ميول الأطفال الطبيعية للاستفسار عن بيئتهم وقدرتهم النامية على القيام بعمليات البحث والتحقق باستخدام الأدوات والمنهج العلمي، في حين تتناول باقي المسارات الفرعية الثلاث معرفة الطفل عن العالم الطبيعي، التي اكتسب معظمها من خلال مهارات الاستقصاء، ويتناول علم الفيزياء الخصائص الفيزيائية للأشياء والمفاهيم الفيزيائية الأساسية، مثل الحركة والقوة. وتتناول العلوم الحياتية الفهم الأساسي للحياة، ومن ضمنها القدرة على التمييز بين الكائنات الحية والكائنات غير الحية ومعرفة الحاجات الأساسية للكائنات الحية. أما علم البيئة فيتناول فهم العالم الطبيعي (وزارة التعليم،2015).

وتتمثل النقاط المحورية لهذا المسار في الآتي(وزارة التعليم،2015):

- الطرق العلمية.
- أساسيات / ضروريات الحياة.
- الخصائص الفيزيائية.
- الكائنات والأشياء في الأرض وفي السماء.

ويعد النشاط جزءًا لا يتجزأ عن منهج الروضة وفق النظرية التربوية الحديثة، فهو يساعد على تكوين عادات ومهارات وقيم وأساليب تفكير لازمه لاستمرار عملية التعلم، فالأطفال الذين يشاركون في ممارسة النشاط لديهم قدرة عالية على

التحصيل الدراسي عند دخولهم المدرسة، وإضافة إلى ذلك إيجابيتهم بالنسبة لإقرانهم ومعلميهم، وهم أكثر ثقة في أنفسهم من غيرهم في هذه الممارسة كما أنهم يمتلكون القدرة على اتخاذ القرار.

ويستدعى أسلوب حل المشكلات ومهاراته، أن يوظف المتعلم معرفته السابقة في مواقف جديدة؛ مما يجعل لتلك المعلومات معنى ووظيفة في حياته، وكل هذه الأنشطة من شأنها تنمية مهاراته وإكسابه مهارات جديدة، والاستفادة منها في حل ما يواجهه من مشكلات حياتية يومية. ويتفق أسلوب حل المشكلات مع النظرية البنائية في التعلم Constructivist Theory of Learning التي تعد التعلم عمليه مستمرة من النمو المتراكم للمعرفة والمهارات(الحارثى،2000؛ Kyttälä, Aunio, Lepola & Hautamäki,2014).

إن تنميةَ مهارات حل المشكلات لدى الأطفال ضرورةٌ ملحةٌ في العصر الحاضر، الذي يتسم بسرعة التغيير، وكثرة المواقف الجديدة التي تستدعي تنمية قدرة الطفل على مواجهتها، وإيجاد الحلول المناسبة لها، فينظر إلى تلك الصعوبات باعتبارها مشكلات يجب حلها، وليس باعتبارها مفاجآت وأمورًا طارئة يجب تجنبها، كما أن نجاح الطفل في الوصول إلى حلول مرضية للمشكلات تجعله مُدربًا منذ الصغر ومكتسبًا للخبرات وللسلوك الإيجابي في مواجهة المشكلات في مراحل عمره المختلفة. كما يعد حل المشكلات أحد أهم أنواع التفكير الذي يجب تنميته لدى أطفال الروضة، حيث يؤدي هذا النوع من التفكير دورًا بارزًا في حياة الأفراد والمجتمعات، إذ يعمل على تطوير المجتمعات، ويسهم في تحسين قدرات الأفراد على مواجهة المشكلات وتمكينهم من التكيف السليم مع ما حولهم (الزغلول،2005؛ Kinzie, Whittaker, McGuire, Lee & Kilday,2015).

ويُعدُّ الطفل عالماً صغيرًا عندما يحاول بفضوله وحب استطلاعه اكتشاف البيئة والتعرف إليها ويمكننا استغلال ذلك في توجيه سلوكه حتى تصبح لديه القدرة في المستقبل على دقة الملاحظة والمتابعة والاستنتاج (بدير،2003). ويمكن استغلال ذلك من خلال وضع الطفل في موقف علمي Science Situation الذي يعد حالة الشك والتساؤل وتناول الظاهرة بطريقه علميه، وعندها ندربه على محاولة وضع فروض موضوعيه تنتهي إلى المعرفة العلمية التي بدورها تقودنا إلى التطبيقات العلمية التي تخدم أغراضنا وتحققها هذه التطبيقات العلمية التي لا نستطيع حصرها، ويستفيد منها كل أفراد المجتمع بدون أن يدرك أي منهم الأسس العلمية التي قامت عليها وعناصرها الكثيرة التي تتضمنها حقائقها العلمية(Harlen,2006; Jirout & Zimmerman,2015).

وتُعدُّ مهارة حل المشكلات من المهارات القابلة للتطور والنمو والتدريب حيث إن لها مكونًا معرفيًا مهمًا وهو عبارة عن المعارف والبنية المعرفية التي اكتسبها الطفل من خلال المواقف المدرسية والحياتية التي تفاعل معها وقام بتخزينها في صورة خبرات قابلة للاستدعاء في المواقف المشابهة أو الجديدة، كما أن التدريب الموجه لمهارة حل المشكلات قيمة كبيرة للطفل تعينه على معالجة المشكلات التعليمية والحياتية في المراحل التعليمية التالية، ومن هنا تظهر أهمية تعلمها والتدريب عليها(قطامي،2003).

وقد اهتم التربويون على مر العصور بحل المشكلات، ومنهم جون ديوي عالم التربية الأمريكي الشهير، الذي يرى أن طبيعة الحياة تفرض مرور الإنسان بالمشكلات بصفةٍ دائمةٍ ويومية، الأمر الذي يجعل أولى واجبات المدرسة أن تدرب الأطفال على هذه العملية (عبدالسلام، 2000). وفي مجال الطفولة هناك حاجة إلى تخطيط برامج تهدف إلى تنمية قدرة الطفل على التفكير وحل المشكلات التي تطرح عليه بحيث تتضمن طرح عدة اقتراحات بهدف وصوله إلى حلولٍ خاصة

لتلك المشكلات من خلال إدراكه لطبيعة المشكلة وجوانبها ومستوياتها، وتنمية قدرته على اختبار أفكاره، وكيفية طرح أفكار جديدة لحلها(مصطفى،2011؛ Saçkes,2014).

وإن اشتراك الأطفال في أنشطة حل المشكلات يساعدهم على إدراك بعض المشكلات ليس لها حلولًا سهلة مما يحول دون شعورهم بالقلق إزاء عدم تعرفهم إلى الإجابات أو التوصل لحل المشكلة بسرعة، كما يساعدهم ذلك أيضًا على إدراك أن معظم المشكلات لها عديدٌ من الحلول الممكنة؛ مما يشجعهم على البحث عن عديدٍ من الإجابات ثم تقييم تلك الإجابات لاختيار أفضلها لحل المشكلة (البغدادي،2001). ولتقييم أداء الأطفال فيما يتعلق بنمو مهارات حل المشكلات يتركز الاهتمام في هذه المرحلة على توفير الفرص الفردية للتعلم والتجريب حيث ستزداد قدرة الأطفال على إنتاج حلول عملية للمشكلات، وعلى اتخاذ قرار نهائي وتطبيق الأفكار في مواقف جديدة، ويتوقع من أطفال هذه المرحلة إنتاج، نمو أو تطور، استكمال منتج، وصف المشكلة، استخدام وتقييم الحل النهائي للمشكلة(Choi,2000).

وتختلف خطوات أو مراحل حل المشكلات للأطفال باختلاف الباحثين ومدارسهم الفكرية، فقد حدَّدها لازاروس (Lazarus,2003) في: تحديد المشكلة، وتحديد معايير الحل الجيد، وتوليد بدائل الحلول، وتقويم البدائل في ضوء المعايير، واتخاذ القرار، وتنفيذ القرار، والمتابعة وتقويم النتائج. كما حددها غباين(2004) في سبعة مراحل هي: الشعور بالمشكلة، وتحديد المشكلة، وجمع البيانات المتعلقة بالمشكلة، وفرض الفروض واختيار الأكثر احتمالا، واختبار صحة الفروض المحتملة، والوصول إلى حل المشكلة، وتقييم النتائج التي تم الخلوص إليها، وتقويم عملية حل المشكلات. في حين حددها جمل(2005) في ست مراحل هي: الحساسية للمشكلات، والبحث عن المعلومات والحقائق، وتحديد المشكلات، وإيجاد الفكرة، وإيجاد الحل، وقبول الحل.

وبالرغم من اختلاف الباحثين في تحديد المراحل الإجرائية لمهارات حل المشكلات وخطواتها، إلا إنهم اتفقوا على وجود مهاراتٍ معينة استفادت منها الباحثة في بناء قائمة لمهارات حل المشكلات المراد تنميتها لدى أطفال الروضة في الدراسة الحالية، وعملت على تنميتها لديهم، وهذه النقاط التي اتفقوا عليها بشكلٍ صريحٍ أو ضمني في مرحلة ما هي: تحديد المشكلة، واقتراح الحلول، وتجربة الحلول المقدمة للمشكلة، واختيار الحل الأمثل للمشكلة، وتقييم الحل.

وهناك عدة مبررات لأهمية تدريب طفل الروضة على مهارات حل المشكلات أسلوبًا للتعلم، منها(مصطفى، 2005؛ عبدالحميد،2006؛ محمد، 2009؛ مختار وعبدالقادر ومحمود،2010؛ Fessakis, Gouli & Mavroudi,2013 ؛ Aziz, Fletcher & Bayliss,2016) :

- مواجهة تعقد الحياة المعاصرة وكثرة مشاكلها.
- تنمية مهارات التفكير مثل: التفكير الناقد والابتكاري واتخاذ القرار وخاصة مهارة حل المشكلة.
- تطوير وتنمية مهارات العمل الفردي والجماعي.
- إكساب الأطفال مهارات التفاعل والتواصل الاجتماعي.
- تنمية ثقة الأطفال بأنفسهم وبقدراتهم وإكسابهم الاتجاهات الإيجابية نحو الذات والآخرين.
- تنمية مجموعة من الاتجاهات الايجابية لدى الطفل مثل: تقبل اختلاف الرأي، والرأي الآخر،والمثابرة.

وقد أكَّدت نتائج بعض الدراسات السابقة على فاعلية استخدام بعض المداخل والاستراتيجيات والبرامج التعليمية في تنمية مهارات حل المشكلات لدى أطفال الروضة، ومنها على سبيل المثال لا الحصر: قصص الخيال العلمي(علي،2005)،

واستخدام الدراما(خليفة،2007)، واستراتيجيات الذكاءات المتعددة(خليل،2009)، وحقيبة تعليمية لأطفال الروضة(محمد،2009)، وبرنامج قائم على اللعب التخيلي(مختار وعبدالقادر ومحمود،2010)، واللعب بألعاب الأجهزة اللوحية(معوض،2016)، والمدخل التاريخي لتتبع كيفية نشأة البيئات المختلفة(Suor, Sturge-Apple, Davies & Cicchetti,2017)، كما تعرَّضت بعض الدراسات والأبحاث السابقة بناء برامج متنوعة لأطفال الروضة، واستخدام الأنشطة التعليمية المختلفة لتنمية مهارات حل المشكلات وأساليب التفكير المختلفة، وكذلك تنمية بعض المفاهيم العلمية والمهارات الاجتماعية لديهم، ومنها – على سبيل المثال لا الحصر– دراسات كلٍ من: (عبدالحميد،2006؛ حسان،2008؛ عزوز،2008؛ خليل،2009؛ رشوان،2010؛ الشلهوب،2011؛ الصنيع،2011؛ الحصان،2012؛ Schwichow, Zimmerman, Croker & ؛Piasta, Logan, Pelatti, Capps & Petrill,2015 Gerde, Pierce, ؛ Annobil & Thompson,2018؛ Smith & Sendelbach,2017 ؛ Härtig,2016 ؛Kalogiannakis, Nirgianaki & Papadakis,2018 ؛ Lee & Van Egeren,2018 Kalogiannsakis,Ampartzaki, Papadakis& Skaraki,2018). وتعد دراسة الزهراني (2018م) من الدراسات المعدودة التي ألقت الضوء على معايير التعلم المبكر النمائية لأطفال الروضة، حيث هدفت إلى بناء برنامج تدريبي إلكتروني قائم على معايير التعلم المبكر النمائية المتعلقة بتعليم الرياضيات لتنمية الأداء التدريسي لدى معلمات رياض الأطفال. إلا أن أيٍ من الدراسات السابقة لم تتناول – في حدود قراءات الباحثة– بناء برنامج مقترح قائم على معايير التعلم المبكر النمائية المتعلقة بتعلم العلوم لتنمية مهارات حل المشكلات لدى هؤلاء الأطفال.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

لقد نبعت مشكلة الدراسة من خلال قيام الباحثة ببعض الزيارات الميدانية لرياض الأطفال في مدينتي أبها وخميس مشيط، وملاحظتها للأنشطة التعليمية المقدمة، وكذلك تحليل محتوى بعض البرامج المقدمة للأطفال، حيث تبين عدم مراعاة البرامج المقدمة لأطفال الروضة لمعايير التعلم المبكر النمائية من جهة، وضعف أطفال الروضة في مهارات حل المشكلات من جهةٍ أخرى، الأمر الذي قد يؤثر سلبًا على تعلم الأطفال للعلوم مستقبلًا في المراحل الدراسية الأعلى.

ويمكن صياغة مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي:

ما فاعلية برنامج مقترح قائم على معايير التعلم المبكر النمائية المرتبطة بتعلم العلوم في تنمية مهارات حل المشكلات لدى أطفال الروضة بمنطقة عسير؟

ويتفرع من السؤال السابق الأسئلة الفرعية الآتية:

1- ما مهارات حل المشكلات اللازم توافرها لدى أطفال الروضة على ضوء معايير التعلم المبكر النمائية؟
2- ما البرنامج المقترح القائم على معايير التعلم المبكر النمائية لتنمية مهارات حل المشكلات لدى أطفال الروضة بمنطقة عسير؟
3- ما فاعلية البرنامج المقترح القائم على معايير التعلم المبكر النمائية المرتبطة بتعلم العلوم في تنمية مهارات حل المشكلات لدى أطفال الروضة بمنطقة عسير؟

فروض الدراسة:

سعت الدراسة إلى التحقق من صحة الفروض الإحصائية التالية:

1- يوجد فرقٌ دالٌ إحصائيًا عند مستوى (0,05) بين متوسطي درجات الأطفال في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات حل المشكلات (مهارة تحديد المشكلة) لصالح الأطفال في التطبيق البعدي.

2- يوجد فرقٌ دالٌ إحصائيًا عند مستوى (0,05) بين متوسطي درجات الأطفال في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات حل المشكلات (مهارة اقتراح الحلول الممكنة للمشكلة) لصالح الأطفال في التطبيق البعدي.

3- يوجد فرقٌ دالٌ إحصائيًا عند مستوى (0,05) بين متوسطي درجات الأطفال في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات حل المشكلات (مهارة تجربة الحلول واختبار صحتها) لصالح الأطفال في التطبيق البعدي.

4- يوجد فرقٌ دالٌ إحصائيًا عند مستوى (0,05) بين متوسطي درجات الأطفال في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات حل المشكلات (مهارة اختيار الحل المناسب للمشكلة) لصالح الأطفال في التطبيق البعدي.

5- يوجد فرقٌ دالٌ إحصائيًا عند مستوى (0,05) بين متوسطي درجات الأطفال في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات حل المشكلات (مهارة تقييم الحل) لصالح الأطفال في التطبيق البعدي.

6- يوجد فرقٌ دالٌ إحصائيًا عند مستوى (0,05) بين متوسطي درجات الأطفال في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات حل المشكلات (المهارات ككل) لصالح الأطفال في التطبيق البعدي.

أهداف الدراسة: وهدفت الدراسة الحالية إلى:

- إعداد قائمة بمهارات حل المشكلات المناسبة واللازم توافرها لدى أطفال الروضة.
- بناء برنامج مقترح قائم على معايير التعلم المبكر النمائية لتنمية مهارات حل المشكلات لدى أطفال الروضة، يناسب خصائصهم الجسمية وقدراتهم العقلية في هذه المرحلة.
- دراسة فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات حل المشكلات المتعلقة بتعلم العلوم لدى أطفال الروضة بالمملكة.

أهمية الدراسة:

- تلقي الضوء على معايير التعلم المبكر النمائية وأهميتها في نجاح الأطفال في حياتهم العملية والأكاديمية المستقبلية.
- الإسهام في توفير بيئة تعلم نشطة لأطفال الروضة تعمل على زيادة إيجابيتهم ومشاركتهم في المواقف التعليمية المختلفة، وتقديم بعض الأنشطة التعليمية الشيقة والمحببة إلى نفوسهم، والمناسبة لقدراتهم العقلية وخصائصهم الجسمية الأمر الذي ينعكس إيجابيًا على مهارات حل المشكلات لديهم.
- تقدم برنامجًا مقترحًا قائمًا على معايير التعلم المبكر النمائية المتعلقة بالعلوم قد يسهم في تنمية مهارات حل المشكلات لدى الأطفال.
- تفتح المجال أمام الباحثين في مجال المناهج وطرق تدريس العلوم ورياض الأطفال، لإجراء دراساتٍ أخرى مماثلة قد تسهم في تطوير الممارسات التدريسية المختلفة المتعلقة بتعليم العلوم وتعلمها في مرحلة الروضة.

مواد الدراسة وأدواتها:

- قائمة بمهارات حل المشكلات اللازم توافرها لدى أطفال الروضة (من إعداد الباحثة).
- البرنامج المقترح القائم على معايير التعلم المبكر النمائية (من إعداد الباحثة).

- اختبار مهارات حل المشكلات لدى أطفال الروضة (من إعداد الباحثة).

حدود الدراسة:

- بعض أطفال المستوى الثاني في رياض الأطفال بمدينة أبها.
- بعض مهارات حل المشكلات المناسبة لأطفال الروضة وهي: تحديد المشكلة، واقتراح الحلول الممكنة، وتجربة الحلول واختبار صحتها، واختيار الحل المناسب، وتقييم الحل.
- وثيقة معايير التعلم المبكر النمائية الصادرة بالمملكة عام (2015م)، وتقتصر على المعايير المتعلقة بتعلم العلوم، وتنقسم إلى المجالات الآتية (الاستقصاء العلمي، وعلم الفيزياء، وعلم الأحياء، وعلم البيئة).
- تم تنفيذ تجربة الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من عام (1439/1438هـ).

مصطلحات الدراسة:

- **البرنامج Program**: يعرفه "جود" Good أنه تنظيم لمختلف الأنشطة والخبرات، وأنماط التعلم حول موضوع أو مشكلة تطرح وتناقش بين مجموعة من المتعلمين تحت قيادة المعلم أو المعلمة (Good,1973,P.629).كما يعرف أنه "نظام أو نسق متكامل من الأسس المعرفية، والنفسية، والاجتماعية، والعناصر المتكاملة معها كالأهداف، والمحتوى، وطرائق التدريس وأساليبه، والتقويم، والتطوير، تقدمه المؤسسة إلى المتعلمين، بقصد تنميتهم تنميةً شاملةً، وتحقيق الأهداف المنشودة"(مذكور،2006، ص61).

وتُعرِّفُ الباحثةُ البرنامجَ المقترحَ في الدراسة الحالية أنه "مجموعة الخبرات التعليمية والأنشطة التربوية المخطَّطة والمنظَّمة، القائمة على معايير التعلم المبكر النمائية والمتعلقة بتعليم العلوم وتعلمها، التي تقدم للأطفال في مرحلة الروضة، بهدف تنمية مهارات حل المشكلات لديهم.

- **معايير التعلم المبكر النمائية Developmental Early Learning Standards** : "وثيقة تم بناؤها في المملكة العربية السعودية عام (2015م)، بالتعاون مع الجمعية الوطنية الأمريكية لتعليم الأطفال الصغار(NAEYC)، من المتوقع أن تسهم في مد جسر للتواصل بين التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة والتعليم في المدارس الابتدائية بالمملكة، من خلال مساعدة مُقَدِّمي الخدمة لمرحلة الطفولة المبكرة والأسر– من خلال تقديم المعلومات المفصلة– على فهم المهارات والمعرفة التي يجب أن يظهرها أطفالهم عند التحاقهم بالمرحلة الابتدائية، توفير الاستراتيجيات المناسبة لدعم أطفالهم في السنوات السابقة للمرحلة الابتدائية"(وزارة التعليم،2015، 3).
- **مهارات حل المشكلات Problem Solving Skills**: تُعرف أنَّها تلك المهارات التي تُستخدم لتحليل أو وضع استراتيجيات تهدف إلى حل سؤال صعب أو موقف مُعقَّد أو مشكلة تعيق التقدم في جانب من جوانب الحياة(شحاته والنجار ،2003م). وتُعرفها الباحثةُ أنها قدرة أطفال الروضة على تحديد بعض المشكلات العلمية التي قد تواجههم ووضع بعض الحلول والتفسيرات المناسبة لها في ضوء بعض الخبرات المقدمة لهم في الروضة، ويتم ذلك تحت توجيه المعلمة وإرشادها. وتُقاس إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها الطفل في الاختبار المعد لذلك.

- **رياض الأطفال**: هي مؤسسة تربوية ذات مواصفات خاصة يلتحق بها الأطفال من الثالثة إلى السادسة من العمر، وتهدف إلى تحقيق النمو المتكامل مُتمثِّلة في أبعاده الجسمية والعقلية واللغوية والانفعالية والاجتماعية إلى أقصى حد تسمح به قدراتهم، عن طريق ممارستهم للأنشطة الهادفة التي توفِّرها لهم (المجلس العربي للطفولة والتنمية،1989م).

الإجراءات الميدانية للدراسة:

منهج الدراسة وتصميمها التجريبي: اعتمدت الدراسة في إجراءاتها على المنهج شبه التجريبي القائم على تصميم المجموعة الواحدة، وتطبيق الأدوات قبليًا وبعديًا One group pre-post test design ، بهدف قياس فاعلية استخدام البرنامج المقترح القائم على معايير التعلم المبكر النمائية المرتبطة بتعلم العلوم في تنمية مهارات حل المشكلات لدى أطفال الروضة بمنطقة عسير.

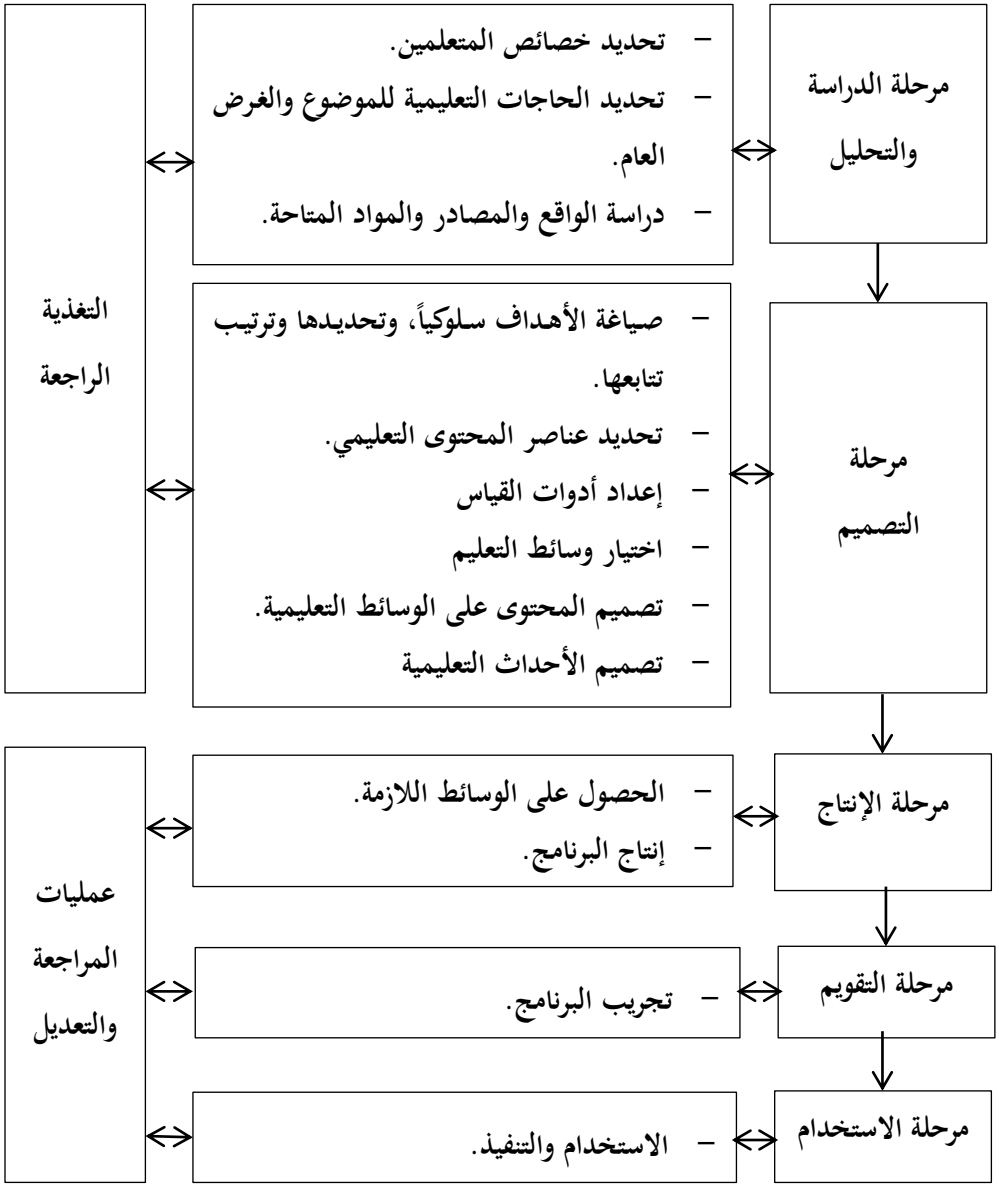
مجتمع الدراسة وعينتها: يتكون مجتمع الدراسة من جميع الأطفال الملتحقين بمرحلة الروضة في منطقة عسير بالمملكة العربية السعودية، في حين اقتصرت عينة الدراسة على (31) طفلًا وطفلة بالمستوى الثاني من الروضة الحادية عشر بمدينة أبها، وقد تم اختيار تلك الروضة قصديًا، حيث يتوافر بها إمكانات مناسبة وكذلك عدد الأطفال المناسب لتجربة الدراسة مُقارنةً بعدد الأطفال في رياض الأطفال الأخرى .

إعداد مواد الدراسة وأدواتها وضبطها: إعداد قائمة مهارات حل المشكلات اللازم توافرها لدى أطفال الروضة:

- **الهدف من القائمة:** هدفت القائمة إلى تحديد أهم مهارات حل المشكلات المناسبة لأطفال الروضة، والواجب توافرها لديهم، والملائمة لخصائص هذه المرحلة العمرية، وذلك لبيان مدى فاعلية البرنامج المقترح القائم على معايير التعلم المبكر النمائية في تنمية تلك المهارات لدى أطفال الروضة بالمملكة العربية السعودية.
- **مصادر بناء القائمة:** تم اشتقاق بنود القائمة من خلال مراجعة البحوث والدراسات السابقة التي اهتمت بمهارات حل المشكلات ومنها على سبيل المثال دراسات كلٍ من: (نسيم،2001؛ بدير، خليل،2009؛ العتابي،2009؛ رشوان،2010؛ الصنيع ؛ Kalelioglu & Gülbahar,2014،2011 ؛ Jõgi & Kikas,2016 ؛ Fusaro & Rantavuori,2018 ؛ Smith,2018).
- **الصورة المبدئية للقائمة:** خلصت الباحثةُ إلى قائمةٍ خاصة بمهارات حل المشكلات المناسبة لأطفال الروضة، تكونت من عشرين مهارة، وقد تم إعادة النظر في تلك المهارات بهدف الخلوص إلى ترتيبٍ منطقي لها، ثم بعد ذلك تم وضع تلك المهارات في القائمة لتصميم الصورة المبدئية وأخذ آراء المختصين حولها.
- **ضبط القائمة:** صدرت القائمة في صورة استبانة وبخطابٍ يوضِّح الهدف منها وكيفية التعامل مع بنودها، ثم عرضت بعد ذلك على مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين في مجالي تعليم العلوم ورياض الأطفال، بهدف معرفة مدى مناسبة محتويات الاستبانة (قائمة مهارات حل المشكلات) للهدف منها، وإضافة ما يرونه من مقترحات أو آراء أخرى تعمل على تطوير القائمة.
- **الصورة النهائية للقائمة:** تم تعديل القائمة المبدئية المتضمَّنة في الاستبانة في ضوء أراء السادة المحكمين؛ لتصبح القائمة في صورتها النهائية مكونة من (20) مهارة، وستركز الباحثة في هذه الدراسة على خمسة مهارات تم تحديدها وفقًا لدرجة

الأهمية في ضوء نتائج تطبيق الاستبانة وهي: تحديد المشكلة، واقتراح الحلول الممكنة، وتجربة الحلول واختبار صحتها، واختيار الحل المناسب، وتقييم الحل. وبذلك تكون الباحثة قد أجابت عن سؤال الدراسة الأول.

إعداد البرنامج المقترح وضبطها: لتصميم البرنامج المقترح قامت الباحثة بالرجوع إلى النماذج التي تناولت تصميم البرامج التعليمية، تبعًا لمستوياتها من حيث الشمول والعمق أو طبيعة الأهداف ونواتج التعلم، وقد اتَّبعت الباحثة نموذج الجزار في تصميم البرنامج المقترح لسببين هما: أن مراحل النموذج تتضمن جميع العمليات المتضمنة في النماذج الأخرى، وكذلك وضوح تطبيق خطواته لإنتاج البرامج التعليمية المختلفة ومرونتها. وقد تم تصميم البرنامج المقترح وفقًا للمخطط التالي والمتمثِّل في المراحل الآتية (سويدان،2011، 60-86):



شكل (1) نموذج عبداللطيف الجزار المستخدم في تصميم البرنامج (سويدان،2011، 81)

المرحلة الأولى: الدراسة والتحليل:

حيث تم تحديد خصائص أطفال الروضة ومتطلباتهم التربوية؛ لمراعاة ذلك عند بناء الأنشطة التعليمية في البرنامج المقترح، كما تم تحديد مصادر التعلم المختلفة والمواد والأدوات المتاحة في رياض الأطفال بمدينة أبها، كما تم تحليل المسارات(المجالات) الأربع لمعيار تعلم العلوم، وكذلك تحليل المؤشرات المتعلقة بكل مجال منها، حيث تم تحديد المسارات أو المجالات الفرعية الأربع لمعيار تعلم العلوم، وتتمثَّل في: الاستقصاء العلمي، وعلم الفيزياء، وعلم الأحياء، وعلم البيئة، بالإضافة إلى تحليل تلك المسارات والمؤشرات المتعلقة بكلٍ منها؛ لتحديد المفاهيم العلمية المتضمنة في تلك المسارات، التي سيتم أخذها بعين الاعتبار عند بناء الأنشطة التعليمية المتضمنة في البرنامج المقترح.

المرحلة الثانية: التصميم:

قامت الباحثة بتصميم البرنامج المقترح وفقًا للخطوات الآتية:

تحديد أهداف البرنامج: وقد تضمَّن ذلك تحديد:

- **الهدف العام من البرنامج:** حيث هدف البرنامج المقترح القائم على معايير التعلم المبكر النمائية إلى تنمية مهارات حل المشكلات المتعلقة بتعلم العلوم لدى أطفال الروضة بمنطقة عسير.
- **الأهداف الخاصة للبرنامج:** وهي أهداف مشتقة من الهدف العام، وتم صياغتها في صورة سلوكية تحدد الأداء المتوقَّع من طفل الروضة بعد دراسته للبرنامج وما يتضمنه من أنشطة علمية متعددة ومتنوعة، تراعي قدراته العقلية، وخصائصه الجسمية، ولم تقتصر الأهداف على أحد جوانب التعلم دون أخرى وإنما اشتملت على جوانب التعلم (المعرفية، و المهارية، والوجدانية) كافةً، وقد تم كتابة الأهداف الخاصة لكل نشاط علمي في البرنامج المقترح.

محتوى البرنامج المقترح:

تضمَّن البرنامج المقترح (30) نشاطًا علميًا متنوعًا، يتعلق كل منها بمعايير التعلم المبكر النمائية لأطفال الروضة، حيث تم تصميم نشاط أو أكثر لكل مؤشر من المؤشرات المتعلقة بالمجالات الأربع لمسار العلوم (الاستقصاء العلمي، وعلم الفيزياء، وعلم الأحياء، وعلم البيئة)، ويوضح الجدول الآتي ذلك:

جدول(1). عدد الأنشطة المتعلقة بمجالات معايير التعلم المبكر النمائية الخاصة بالعلوم والمتضمنة في البرنامج المقترح

م	مجالات معايير التعلم المبكر النمائية المتعلقة بتعلم العلوم	عدد الأنشطة	النسبة المئوية
1	الاستقصاء العلمي	8	% 26,67
2	علم الفيزياء	7	% 23,33
3	علم الأحياء	7	% 23,33
4	علم البيئة	8	% 26,67
	المجموع الكلي	30	% 100

وقد اشتمل كل نشاط على المعلومات الآتية:

- **عنوان النشاط**: ويدل على محتوى النشاط الذي يمارسه الأطفال تحت إشراف معلمة الروضة، مثل: اصنع شكلًا، انفخ بالونًا، من الأسرع ؟؟، لبس دميتك، مسابقة نقل الماء من الدلاء، تجربة البركان، الآنية المستطرقة، وزن الكرات، حلو ومر، معًا نصنع عربة الحديقة، هيا نزرع، الأرنب الغضبان، الكتكوت الطائر، من الأسرع ؟؟، قصة قطرة المطر، فصول السنة، بيئتي نظيفة، البحر الغاضب.
- **الإشارة إلى**: مكان ممارسة أو إجراء النشاط، وكذلك الزمن المستغرق لإجرائه، بالإضافة إلى بعض المعلومات عن مجال المعيار والمؤشرات المتعلقة به.
- **أهداف النشاط**: ويعبر عن الأداء المتوقع من الأطفال بعد ممارستهم للنشاط العلمي، مصاغ في صورة سلوكية.
- **الاستراتيجية**: ويقصد بها الاستراتيجيات المستخدمة في أثناء تعلم الأطفال، وتمثَّلت في: التعلم عن طريق التجريب والملاحظة، والتعلم باللعب، والتعلم باستخدام الوسائط التعليمية، والتعلم بالاستكشاف، والحوار والمناقشة .... إلخ.
- **المواد والأدوات**: ويقصد بذلك المواد والأدوات اللازمة لتنفيذ النشاط العلمي وممارسته، ومنها على سبيل المثال: أوعية معدة للزراعة، طمي، بذور، ماء، كرتونة صغيرة، وعاء زجاجي، قطن حاسوب تعليمي، أوراق ألوان، بطاقات تعليمية، مادة لاصقة، فوم ملون، ... إلخ.
- **الخطوات والاجراءات**: ويعد شرحًا لما يجب أن يقوم به كل من المعلمة والأطفال، وذلك بهدف تحقيق أهداف النشاط العلمي التي تم تحديدها سلفًا.
- **التقويم**: ويتم بتوجيه بعض المهام أو الأسئلة للأطفال للتأكد من تحقيق أهداف النشاط التي تم تحديدها مسبقًا.
- **التطبيق التربوي**: حيث يطلب من الأطفال القيام بإنجاز بعض المهام العلمية في حجرة الصف أو في المنزل، كتطبيق مباشر على النشاط .

أساليب تقويم البرنامج: اشتمل البرنامج المقترح على أساليب التقويم الآتية:

- **التقويم المبدئي**: حيث تم تطبيق اختبار مهارات حل المشكلات قبليًا على الأطفال – عينة الدراسة – للتعرف إلى المستوى الفعلي لهؤلاء الأطفال قبل تطبيق البرنامج .
- **التقويم المرحلي**: حيث تضمن البرنامج بعض التطبيقات التي تحتوي على العديد من الأسئلة المرتبطة بالمحتوى العلمي للأنشطة، يجيب عنها الأطفال، ويتم تصحيحها وتقديم التغذية الراجعة، وكذلك تقديم التعزيز اللازم لهم.
- **التقويم النهائي**: حيث تم تطبيق أداة الدراسة بعديًا فور الانتهاء من تطبيق البرنامج المقترح، وذلك للتعرف إلى مستوى الأطفال بعد تطبيق البرنامج، ومدى تحقيق البرنامج لأهدافه الموضوعة.

المرحلة الثالثة: الإنتاج:

وفي هذه المرحلة تم طباعة المادة العلمية والأنشطة والتطبيقات المختلفة بما يتناسب مع عدد الأطفال، كما تم طباعة بعض الجداول التي توضح الاجراءات المتبعة في كل نشاط علمي وزمن كلٍ منها للالتزام بها عند التطبيق، والحرص على توافر بعض النسخ الإضافية التي قد يحتاج إليها الأطفال.

المرحلة الرابعة: التقويم:

وقد تم التقويم في هذه المرحلة على مستويين هما:

- التقويم بواسطة المحكمين: حيث تم عرض البرنامج المقترح على بعض المتخصصين في مجالي تعليم العلوم ورياض الأطفال، والتأكد من صلاحية البرنامج للتطبيق على عينة الدراسة.
- التجريب الاستطلاعي للبرنامج: حيث تم تطبيق بعض أنشطة البرنامج على أطفال الروضة التاسعة بمدينة أبها والبالغ عددهم (19) طفلًا وطفلة، للتأكد من وضوح المادة العلمية التي تضمنتها أنشطة البرنامج، ومناسبة الأهداف والاجراءات المتبعة في كل نشاط، ومدى فهم الأطفال للمفاهيم العلمية المتضمنة في تلك الأنشطة، بالإضافة إلى تلافي المعوقات التي قد تحدث وقت التجربة الأساسية ومعالجتها. وبعد التأكد من صلاحية البرنامج المقترح القائم على معايير التعلم المبكر النمائية للاستخدام تكون الباحثة قد أجابت عن سؤال الدراسة الثاني.

المرحلة الخامسة: استخدام البرنامج:

وقد تضمنت هذه المرحلة الاجراءات الآتية:

- اختيار مجموعة الأطفال من الروضة الحادية عشر بمدينة أبها، وتحديد الفترة الزمنية والأيام المحددة لتطبيق أنشطة البرنامج المقترح.
- تطبيق أداة الدراسة قبليًا.
- تطبيق البرنامج المقترح خلال فترة زمنية مقدارها ستة أسابيع، وبواقع نشاطًا واحدًا يوميًا.
- تطبيق أداة الدراسة بعديًا، للتعرف إلى فاعلية البرنامج المستخدم.

إعداد اختبار مهارات حل المشكلات لدى أطفال الروضة وضبطه:

- **الهدف من الاختبار ووصفه:** هدف الاختبار إلى قياس مهارات حل المشكلات لدى طفل الروضة بوصفه ناتج تعلم لتطبيق البرنامج المقترح القائم على معايير التعلم المبكر النمائية، وذلك من خلال إجابات الأطفال عن أسئلة كل مهارة من مهارات حل المشكلات المتضمنة في كل مشكلة مُقدَّمة إليه، في ضوء التعريف الإجرائي، وقد تكون الاختبار من ستة مشكلات، كل مشكلة منها تتضمن مهارات حل المشكلات الخمس (تحديد المشكلة، واقتراح الحلول الممكنة للمشكلة، وتجربة الحلول واختبار صحتها، واختيار الحل المناسب للمشكلة، وتقييم الحل).
- **صدق الاختبار:** تم التحقق من الصدق الظاهري للاختبار أو ما يسمى بصدق المحكمين حيث تم عرضه على مجموعة من السادة المتخصصين في مجال تعليم العلوم، حيث أجمعوا على أن الاختبار صادق لما وضع لقياسه، ومن ثم فالاختبار صادق ظاهريًا.
- **ثبات الاختبار:** تم حساب ثبات الاختبار عن طريق تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية قوامها (28) طفلًا وطفلة (غير عينة الدراسة)، وباستخدام معادلة ألفا كرونباخ (Alpha Coefficient)(فرج،1989، 327) وقد بلغ معامل ثبات المقياس وفقا لهذه الطريقة (0,87) ويعد معامل ثبات مناسب، ومن ثم أصبح الاختبار صالحًا للتطبيق في التجربة الأساسية.

- **زمن الاختبار:** تم حساب زمن الاختبار عن طريق حساب الزمن الذي استغرقته كل طفل على حدة في الإجابة عن أسئلة الاختبار، ثم حساب متوسط هذه الأزمنة وقد بلغ الزمن المناسب للاختبار(30) دقيقة.
- **تصحيح الاختبار:** هناك خمسة مستويات للتصحيح كالآتي:
  - إعطاء الطفل أربع درجات في حالة إجابته إجابة مميزه وواضحة .
  - إعطاء الطفل ثلاث درجات في حالة إجابته إجابة مناسبة .
  - إعطاء الطفل درجتين في حالة إجابته إجابة مقبولة وفردية .
  - إعطاء الطفل درجه واحده في حالة إجابته إجابة غير مناسبة أو بعيدة.
  - إعطاء الطفل صفرًا في حالة الإجابة الخطأ أو عدم تقديم أي إجابة.

وبذلك تبلغ الدرجة الكلية لكل مشكلة (20) درجة، في حين تبلغ الدرجة الكلية للاختبار(120) درجة .

تنفيذ تجربة الدراسة:

تم تنفيذ التجربة الأساسية للدراسة وفقًا للآتي:

- تحديد الروضة الحادية عشر بمدينة أبها، حيث تم اختيار(31) طفلًا وطفلة بالمستوى الثاني.
- التطبيق القبلي لأداة الدراسة قبل بدء التجربة، للتعرف إلى المستوى الأولي للأطفال في كل مهارات حل المشكلات قبل تطبيق البرنامج المقترح.
- أُجريت التجربة الأساسية للدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من عام (1439/1438هـ)، وقد استغرق تطبيق البرنامج حوالي ستة أسابيع.
- حرصت الباحثةُ على شرح فكرة الدراسة وأهدافها للمعلمة المتعاونة معها في التطبيق من خلال عدة لقاءات معها قبل بدء التجربة.
- تابعت الباحثةُ معلمةَ الروضةِ للتأكد من سير التجربة، حيث تم التأكد من التزامها بأنشطة البرنامج المعدة سلفًا.
- تم تطبيق اختبار مهارات حل المشكلات بعديًا على أطفال الروضة بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج مباشرة.
- تم تصحيح الاختبار، ورصد الدرجات ومعالجتها، باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة.

نتائج الدراسة:

اختبار الفرض الأول:

نَصَّ الفرضُ الأول على أنه "يوجد فرقُ دالٌ إحصائيًا عند مستوى ($0,05$) بين متوسطي درجات الأطفال في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات حل المشكلات (مهارة تحديد المشكلة) لصالح الأطفال في التطبيق البعدي".

وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم استخدام اختبار(ت) لبحث مدى دلالة الفروق بين متوسطين مرتبطين لعينتين متساويتين، بعد التأكد من توافر شروط استخدام هذا الاختبار(السيد،2006، 342)، وتم الخلوص إلى النتائج الموضحة في جدول (2) الآتي:

جدول (2). دلالة الفرق بين متوسطي درجات الأطفال في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات حل المشكلات (مهارة تحديد المشكلة)

البيـــان	عدد الأطفال	المتوسط الحسابي	متوسط الفروق	مج ح2ف	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوي الدلالة
التطبيق القبلي	31	7,47	14,61	1345,83	30	12,14	دال عند (0,05)
التطبيق البعدي	31	22,08					

- قيمة (ت) الجدولية عند درجة حرية (30) ومستوى دلالة (0,05) = (1,69)

وبمراجعة النتائج المتضمنة في جدول (2) السابق، يتضح أن قيم (ت) المحسوبة كانت (12,14)، قد تجاوزت قيمتها الجدولية (1,96) عند درجة حرية (30) ومستوى دلالة (0,05)؛ مما يدل على وجودِ فرقٍ بين متوسطي درجات الأطفال في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات حل المشكلات (مهارة تحديد المشكلة)، لصالح الأطفال في التطبيق البعدي.

وبالتالي يتم قبول الفرض الإحصائي الأول.

اختبار الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على أنه: "يوجد فرقٌ دالٌ إحصائيًا عند مستوى (0,05) بين متوسطي درجات الأطفال في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات حل المشكلات (مهارة اقتراح الحلول الممكنة للمشكلة) لصالح الأطفال في التطبيق البعدي". وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم اتخاذ الإجراء نفسه في الفرض الأول، وتم الخلوص إلى النتائج الموضحة في جدول(3) الآتي:

جدول (3). دلالة الفرق بين متوسطي درجات الأطفال في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات حل المشكلات (مهارة اقتراح الحلول الممكنة للمشكلة)

البيـــان	عدد الأطفال	المتوسط الحسابي	متوسط الفروق	مج ح2ف	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوي الدلالة
التطبيق القبلي	31	6,51	13,09	1305,08	30	11,05	دال عند (0,05)
التطبيق البعدي	31	19,60					

وباستقراء النتائج المتضمنة في جدول (3) السابق، يتضح أن قيم (ت) المحسوبة كانت (11,05)، قد تجاوزت قيمتها الجدولية (1,69) عند درجة حرية (30) ومستوى دلالة (0,05)، مما يدل على وجود فرقٍ بين متوسطي درجات الأطفال في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات حل المشكلات (مهارة اقتراح الحلول الممكنة للمشكلة)، لصالح الأطفال في التطبيق البعدي.

وبالتالي يتم قبول الفرض الإحصائي الثاني.

اختبار الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على أنه: "يوجد فرقٌ دالٌ إحصائيًا عند مستوى (0,05) بين متوسطي درجات الأطفال في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات حل المشكلات (مهارة تجربة الحلول واختبار صحتها) لصالح الأطفال في التطبيق

البعدي". وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم اتخاذ الإجراء نفسه في الفرضين السابقين، وتم الخلوص إلى النتائج الموضحة بالجدول الآتي:

جدول (4). دلالة الفرق بين متوسطي درجات الأطفال في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات حل المشكلات (مهارة تجربة الحلول واختبار صحتها)

البيـــان	عدد الأطفال	المتوسط الحسابي	متوسط الفروق	مج ح2ف	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوي الدلالة
التطبيق القبلي	31	5,86	13,05	1318,51	30	10,96	دال عند (0,05)
التطبيق البعدي	31	18,91					

وباستقراء النتائج المتضمَّنة في جدول (4) السابق، يتضح أن قيم (ت) المحسوبة كانت (10,96)، قد تجاوزت قيمتها الجدولية (1,96) عند درجة حرية (30) ومستوى دلالة (0,05)؛ مما يدل على وجود فرقٍ بين متوسطي درجات الأطفال في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات حل المشكلات (مهارة تجربة الحلول واختبار صحتها)، لصالح الأطفال في التطبيق البعدي. وبالتالي يتم قبول الفرض الإحصائي الثالث.

اختبار الفرض الرابع:

ينص الفرض الرابع على أنه: "يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (0,05) بين متوسطي درجات الأطفال في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات حل المشكلات (مهارة اختيار الحل المناسب للمشكلة) لصالح الأطفال في التطبيق البعدي". وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم اتخاذ الإجراء نفسه في الفروض السابقة، وتم الخلوص إلى النتائج الموضحة في جدول(5) الآتي:

جدول (5). دلالة الفرق بين متوسطي درجات الأطفال في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات حل المشكلات (مهارة اختيار الحل المناسب للمشكلة)

البيـــان	عدد الأطفال	المتوسط الحسابي	متوسط الفروق	مج ح2ف	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوي الدلالة
التطبيق القبلي	31	5,98	13,17	1313,94	30	11,08	دال عند (0,05)
التطبيق البعدي	31	19,15					

وبمراجعة النتائج المتضمنة في جدول (5) السابق، يتضح أن قيم (ت) المحسوبة كانت (11,08)، قد تجاوزت قيمتها الجدولية (1,69) عند درجة حرية (30) ومستوى دلالة (0,05) لاختبار الدلالة أحادي الطرف؛ مما يدل على وجود فرقٍ بين متوسطي درجات الأطفال في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات حل المشكلات (مهارة اختيار الحل المناسب للمشكلة)، لصالح الأطفال في التطبيق البعدي. وبالتالي يتم قبول الفرض الإحصائي الرابع.

اختبار الفرض الخامس:

ينصُّ الفرض الخامس على أنه: "يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (0,05) بين متوسطي درجات الأطفال في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات حل المشكلات (مهارة تقييم الحل) لصالح الأطفال في التطبيق البعدي". وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم اتخاذ الإجراء نفسه في الفروض السابقة، وتم الخلوص إلى النتائج الموضحة في جدول(6) الآتي:

جدول (6). دلالة الفرق بين متوسطي درجات الأطفال في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات حل المشكلات (مهارة تقييم الحل)

البيـــان	عدد الأطفال	المتوسط الحسابي	متوسط الفروق	مج ح2ف	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوي الدلالة
التطبيق القبلي	31	4,95	12,87	1647,35	30	9,67	دال عند (0,05)
التطبيق البعدي	31	17,82					

وبمراجعة النتائج المتضمنة في جدول (6) السابق، يتضح أن قيم (ت) المحسوبة كانت (9,67)، قد تجاوزت قيمتها الجدولية (1,69) عند درجة حرية (30) ومستوى دلالة (0,05) لاختبار الدلالة أحادي الطرف؛ مما يدل على وجود فرقٍ بين متوسطي درجات الأطفال في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات حل المشكلات (مهارة تقييم الحل)، لصالح الأطفال في التطبيق البعدي. وبالتالي يتم قبول الفرض الإحصائي الخامس

اختبار الفرض السادس:

ينصُّ الفرض السادس على أنه: "يوجد فرقٌ دالٌ إحصائيًا عند مستوى(0,05) بين متوسطي درجات الأطفال في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات حل المشكلات (المهارات ككل) لصالح الأطفال في التطبيق البعدي".

وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم اتخاذ الإجراء نفسه في الفروض السابقة، وتم التوصل إلى النتائج الموضحة في جدول (7) الآتي:

جدول (7). دلالة الفرق بين متوسطي درجات الأطفال في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات حل المشكلات (المهارات ككل)

البيـــان	عدد الأطفال	المتوسط الحسابي	متوسط الفروق	مج ح2ف	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوي الدلالة
التطبيق القبلي	31	30,77	66,79	11565,01	30	18,94	دال عند (0,05)
التطبيق البعدي	31	97,56					

وبمراجعة النتائج المتضمنة في جدول (7) السابق، يتضح أن قيم (ت) المحسوبة كانت (18,94)، قد تجاوزت قيمتها الجدولية (1,69) عند درجة حرية (30) ومستوى دلالة (0,05)؛ مما يدل على وجود فرق بين متوسطي درجات

الأطفال في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات حل المشكلات (المهارات ككل)، لصالح الأطفال في التطبيق البعدي. وبالتالي يتم قبول الفرض الإحصائي السادس. وبذلك تكون الباحثة قد أجابت عن سؤال الدراسة الثالث.

حساب الدلالة العملية لنتائج الدراسة:

تم الاعتماد على حساب الدلالة العملية Practical Significance للنتائج التي تم الخلوص إليها بتطبيق اختبار مربع إيتا(η^2) الذي يستخدم لتحديد درجة أهمية النتيجة التي ثبت وجودها إحصائيًا(أبوعلام،2006)، ويوضح جدول (8) نتائج حساب مربع إيتا (η^2) لمكونات اختبار مهارات حل المشكلات لدى أطفال الروضة:

جدول (8). نتائج حساب مربع إيتا (η^2) لمكونات اختبار مهارات حل المشكلات لدى أطفال الروضة

م	مكونات اختبار مهارات حل المشكلات لدى أطفال الروضة	قيمة (ت) المحسوبة	درجة الحرية	قيمة (η^2)	الأهمية التربوية
1	تحديد المشكلة	12,14	30	0,83	مهم
2	اقتراح الحلول الممكنة للمشكلة	11,05	30	0,80	مهم
3	تجربة الحلول واختبار صحتها	10,96	30	0,80	مهم
4	اختيار الحل المناسب للمشكلة	11,08	30	0,81	مهم
5	تقييم الحل	9,67	30	0,76	مهم
	الاختبار ككل	18,94	30	0,92	مهم

ويتضح من البيانات المتضمنة في الجدول(8) السابق، أن قيم اختبار مربع إيتا(η^2) لنتائج الأطفال في اختبار مهارات حل المشكلات ككل ومكوناته الفرعية (كلٍ على حدة)، قد تراوحت بين (0,76) و(0,92)، وبذلك تتجاوز تلك القيم القيمة الدالة على الأهمية التربوية للنتائج الإحصائية في البحوث النفسية والتربوية ومقدارها (0,18) (أبوعلام،2006، 86). أي أن هناك فاعلية كبيرة ومهمة علميًا لاستخدام البرنامج المقترح القائم على معايير التعلم المبكر النمائية في تنمية مهارات حل المشكلات لدى أطفال الروضة بمنطقة عسير.

تفسير نتائج الدراسة:

دلَّت نتائج الدراسة على وجود فرقٍ دالٍ إحصائيًا عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات أطفال الروضة في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات حل المشكلات ككل والمكونات الفرعية المكونة له (تحديد المشكلة، واقتراح الحلول الممكنة للمشكلة، وتجربة الحلول واختبار صحتها، واختيار الحل المناسب للمشكلة، وتقييم الحل) كلٍ على حدة، لصالح الأطفال في التطبيق البعدي، وكذلك وجود فاعلية كبيرة ومهمة علميًا لاستخدام البرنامج المقترح القائم على معايير التعلم المبكر النمائية في تنمية مهارات حل المشكلات لدى أطفال الروضة بمنطقة عسير.

وقد يرجع تفوق الأطفال في التطبيق البعدي لاختبار مهارات حل المشكلات مقارنة بالتطبيق القبلي إلى:

- أن البرنامج المقترح أتاح فرصًا متعددة للأطفال للقيام بالأنشطة العلمية المختلفة، حيث كان للأطفال دور نشط فعال في كل ما يُقدَّم لهم من أنشطة.
- تتدرج الأنشطة والمواد والأعمال المتضمنة في البرنامج المقترح والمقدمة للطفل من الأشياء العينية المحسوسة التي يستطيع الطفل إدراكها مباشرةً إلي الأشياء الأكثر تجردًا التي يدركها بطريقةٍ غير مباشرة.
- تطبيق أكبر قدرٍ ممكن من الأنشطة العلمية التي تساعد علي إكساب الطفل مهارات حل المشكلات.
- إعطاء الأطفال فرصة الممارسة الفعلية للتعبير عن الحل بأكثر من طريقة تحت إشراف المعلمة وتوجيهها.
- الاهتمام بصياغة الأسئلة والمشكلات العلمية المقدَّمة في البرنامج المقترح، بشكل يستثير مهارات التفكير لدى الأطفال.
- توجيه بعض الأسئلة الشفهية التي تبين المهارات والمفاهيم العلمية السابقة لدى الأطفال، وتصحيح ما قد يوجد بها من أخطاء، وسد ما قد يكون فيها من ثغرات وربطها بالخبرات الحاضرة للأطفال.
- الاهتمام بالأنشطة الجماعية، والأنشطة التي تنمِّي الجوانب الاجتماعية والنفسية للطفل؛ مما يشجع الطفل على المشاركة في أوجه النشاط المختلفة.
- التخطيط التربوي المناسب للنشاط العلمي المقدم، حيث شمل الآتي:
  - مكان النشاط العلمي حيث راعي ترك مسافات تكفي لحركات الأطفال هذا بالنسبة للأنشطة التي تتم داخل الفصل الدراسي (قاعة النشاط).
  - مدة النشاط وتتراوح ما بين (30-40) دقيقة.
  - جذب انتباه الطفل واستثارة دافعيته في تقديم النشاط للطفل.
  - ملاحظات الأمن والسلامة في النشاط.
  - تطبيق أساليب التقويم ووسائله المناسبة وكذلك تقديم التغذية الراجعة المناسبة للأطفال.
- الاهتمام بدراسة العلاقات بين الاستقصاء العلمي، وعلم الفيزياء، وعلم الأحياء، وعلم البيئة، وتناول المهارات المختلفة لحل المشكلات، وتشجيع الأطفال على استيعاب المفاهيم العلمية من خلال خبراتهم مع البيئة المحيطة بهم.
- تضمين أنشطة البرنامج للمفاهيم العلمية وكذلك مهارات حل المشكلات المتعلقة بالمؤشرات المختلفة لمعايير التعلم المبكر النمائية، ومنها على سبيل المثال: ملاحظة الأشياء والأحداث والظواهر ووصفها بالتفصيل لفظيًا وكتابيًا، واستخدام أدوات الملاحظة والقياس المتنوعة، تسجيل المعلومات والبيانات من خلال الكتابة والرسومات وتنظيمها، تحليل الأدلة والمعرفة السابقة لاستخلاص النتائج وتعميمها وكذلك دعمها بالأسباب المنطقية، ملاحظة الخصائص الفيزيائية للمواد والأشياء وبحثها ووصفها بالتفصيل، استكشاف كيف أن استخدام القوة بالدفع والسحب يؤثر على طريقة تحرك الأشياء، تصنيف الأشياء إلى كائنات حية وأشياء غير حية وذكر

الأسباب لاختياراتهم، تحديد خصائص المواد والأجسام الطبيعية ووصفها ومقارنتها، التعرف إلى أحوال الطقس المختلفة والفصول الأربعة وكيفية تأثيرها على لباسنا وأعمالنا.

وتتفق تلك النتيجة مع نتائج دراسات كلٍ من: علي(2005) التي خلصت إلى فاعلية استخدام قصص الخيال العلمي في تنمية مهارات حل المشكلات؛ ودراسة خليفة(2007) التي خلصت إلى فاعلية استخدام الدراما في تنمية مهارات حل المشكلات لدى أطفال الروضة؛ ودراسة خليل(2009) التي خلصت إلى فاعلية استخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات حل المشكلات، وكذلك دراسة مختار وآخرون(2010) التي خلصت إلى فاعلية استخدام برنامج قائم على اللعب التخيلي في تنمية المتغير نفسه.

كما تتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الحصان(2012) التي خلصت إلى فعالية برنامج مقترح في العلوم قائم على مدخل التعلم بالمشروع ونظرية الذكاءات المتعددة في تنمية المهارات الحياتية، ودراسة معوض(2016) التي خلصت إلى فاعلية اللعب بألعاب الأجهزة اللوحية في تنمية مهارات حل المشكلات لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة، بالإضافة إلى دراسة(2017)Suor, Sturge-Apple, Davies & Cicchetti التي خلصت إلى فاعلية استخدام المدخل التاريخي لتتبع كيفية نشأة البيئات المختلفة في تنمية مهارات حل المشكلات لدى أطفال الروضة.

توصيات الدراسة: توصي الباحثة بالآتي:

- بناء أنشطة علمية تتخذ من حل المشكلات وتنمية التفكير محورًا لها وتهدف إلي إكسابه لطفل الروضة لما لهذا الأسلوب من أهمية في حياة الطفل المستقبلية.
- مراعاة النمو العقلي لأطفال الروضة عند إعداد الأنشطة التعليمية المقدمة إليهم، وبخاصةٍ الأنشطة العلمية وتنويع تلك الأنشطة لتناسب جميع المستويات والرغبات.
- تقديم برامج متنوعة تعمل على إثارة الفضول الفكري لدى الأطفال لدراسة موضوعات العلوم المختلفة؛ مما يساعد على بناء وتنمية قدراتهم الإبداعية والابتكارية.
- الاهتمام بتنمية حواس الطفل، والاستقصاء العلمي ومهارات حل المشكلات لديه.
- تدريب معلمات رياض الأطفال قبل الخدمة وفي أثنائها على كيفية تخطيط الأنشطة العلمية وتنفيذها وتقويمها في ضوء معايير التعلم المبكر النمائية؛ مما يساعد في تنمية مهارات حل المشكلات المختلفة لدى أطفال الروضة.
- لابد للبرامج التعليمية في مرحلة الروضة أن تراعي حل المشكلات بوصفها هدفًا في ذاته له متطلبات معرفية، وكعملية لها خطوات إجرائية وتحتاج إلى عمليات وإجراءات عقلية غير محددة، وكمهارة ينبغي تثبيتها في سلوك الفرد لينتقل أثر اكتسابها إلى باقي مجالات التعلم والحياة؛ مما ينعكس إيجابيًا على حياة الأطفال في المستقبل.

الدراسات المقترحة: تقترح الباحثة إجراء الدراسات الآتية في المستقبل:

- دراسة أثر استخدام البرنامج الحالي (موضع الدراسة) على تنمية المفاهيم والميول العلمية لدى أطفال الروضة.
- برنامج مقترح قائم على معايير التعلم المبكر النمائية لتنمية بعض مهارات الاستقصاء العلمي لدى أطفال الروضة.

- دراسة أثر معرفة معلمات رياض الأطفال باستراتيجيات تنمية مهارات حل المشكلات على تنمية تلك المهارات لدي أطفال الروضة.
- دراسة واقع أداء المعلمات في مرحلة الروضة في ضوء معايير التعلم المبكر النمائية المتعلقة بتعلم العلوم في أثناء تخطيط الأنشطة العلمية المختلفة وتنفيذها وتقويمها.
- فاعلية برنامج مقترح قائم على معايير التعلم المبكر النمائية في تنمية مهارات التفكير العلمي لدى أطفال الروضة بمنطقة عسير.

المراجع:

اولاً:المراجع العربية:

أبوعلام، رجاء محمود (2006). حجم أثر المعالجات التجريبية ودلالة الدلالة الإحصائية، *ملحق المجلة التربوية*، مجلس النشر العلمي بجامعة الكويت، 78(20)، مارس.

بدير، كريمان (2003). *الأنشطة العلمية لطفل ما قبل المدرسة*، القاهرة: عالم الكتب.

البغدادي، محمد رضا (2001). *الأنشطة الإبداعية للأطفال*، القاهرة: دار الفكر .

جمل، محمد جهاد (2005). *العمليات الذهنية ومهارات التفكير*، الطبعة الثانية، الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

الحارثي، إبراهيم أحمد (2000). *تدريس العلوم بأسلوب حل المشكلات النظرية والتطبيق*، الرياض: مكتبة الشقري.

حسان، عواطف (2008). برنامج مقترح في التربية العلمية باستخدام أسلوب التعليم التعاوني وبعض الأنشطة العلمية وقياس فعاليته في اكتساب بعض المفاهيم العلمية وتنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى أطفال الروضة(المستوى الثاني)، *رسالة ماجستير*، كلية التربية بسوهاج، مصر.

الحصان، أماني محمد (2012). فعالية برنامج مقترح في العلوم قائم على مدخل التعلم بالمشروع ونظرية الذكاءات المتعددة في تنمية قدرات الذكاء العلمي والمهارات الحياتية لأطفال الروضة بمدينة الرياض، *المجلة التربوية*، الكويت، 26(104)، 289-338.

خليفة، أسماء محمد (2007). دور الدراما في تنمية مهارات حل المشكلات لدى أطفال الروضة المترديين والمندفعين، *رسالة ماجستير*، كلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة.

خليل، نيفين أحمد (2009). برنامج قائم على استراتيجيات الذكاءات المتعددة لتكوين بعض المفاهيم وتنمية مهارات حل المشكلات لدى أطفال الروضة، *رسالة دكتوراه*، كلية التربية بالإسماعيلية، جامعة قناة السويس، مصر.

راشد، علي (2001). *تنمية قدرات الابتكار لدى الأطفال*، القاهرة: دار الفكر العربي.

رشوان، إيمان محمد أحمد (2010). فاعلية برنامج مقترح في التربية الأسرية باستخدام البنائية الاجتماعية في تنمية بعض العادات الغذائية الصحية ومهارات حل المشكلات لدى طفل الروضة، *المجلة التربوية*، مصر، المجلد(27)، 494-498.

الزغلول، عماد عبد الرحيم (2005). *مبادئ علم النفس التربوي*، الطبعة الخامسة، الأمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

الزهراني، بدرية بنت ضيف الله يحي(2018). فاعلية برنامج تدريبي إلكتروني قائم على معايير التعلم المبكر النمائية المتعلقة بتعليم الرياضيات لتنمية الأداء التدريسي لدى معلمات رياض الأطفال بمنطقة جازان، *مجلة تربويات الرياضيات*، 21(5)،6-43.

سويدان، أمل عبدالفتاح (2011): تصميم برنامج قائم على الأنشطة الإلكترونية باستخدام السبورة الذكية لتنمية مهارات إنتاج البرمجيات التعليمية التفاعلية لمعلمات رياض الأطفال وأثر ذلك في تنمية مهارات التفكير المنطقي للأطفال، *مجلة الجمعية العربية لتكنولوجيا التعليم*، جامعة القاهرة، 2(8)، 35-93.

السيد، فؤاد البهي (2006). *علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشرى*، الطبعة المطورة، القاهرة: دار الفكر العربي.

شحاتة، حسن، والنجار، زينب (2003). معجم المصطلحات التربوية والنفسية. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

الشلهوب، سمر عبدالعزيز (2011). فاعلية برنامج مقترح في تنمية الحس المكاني وبعض المفاهيم الهندسية لدى أطفال الروضة، *مجلة كلية التربية*، جامعة الأزهر، العدد(145)، الجزء الأول، إبريل، 435- 475

الصنيع، بلسم عبدالله(2011). فاعلية برنامج لتنمية مهارة حل المشكلات لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة: دراسة على المجتمع السعودي، *رسالة دكتوراه*، كلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة.

عبد السلام، مصطفى عبد السلام (2000). *أساسيات التدريس والتطوير المهني للمعلم*، القاهرة: دار الفكر العربي.

عبدالحميد، أمجد السيد (2006). فاعلية برنامج قائم على الأنشطة في توعية طفل ما قبل المدرسة ببعض المشكلات الحياتية وتنمية قدرته على التفكير الإبداعي، **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة المنوفية، مصر.

العتابي، تامر السيد (2009). فعالية استخدام طريقة حل المشكلات في تنمية بعض المهارات الرياضية لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، *رسالة ماجستير*، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

عزوز، هنيده حسن عبدا لله (2008). فاعلية بعض الأنشطة العلمية في تنمية قدرات التفكير الابتكاري لدى عينه من أطفال الروضة في مدينة مكة المكرمة، *رسالة ماجستير*، كلية التربية بمكة المكرمة، جامعة أم القرى.

علي، قدرية سعيد (2005). فعالية برنامج يستخدم قصص الخيال العلمي في تنمية مهارة حل المشكلات لدى طفل الروضة، *رسالة ماجستير*، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، مصر.

غباين، عمر (2004). *تطبيقات مبتكرة في تعليم التفكير*، عمان: درا جهينة.

الفايز، نورة (2015): مقدمة دليل معايير التعلم المبكر النمائية في المملكة العربية السعودية: أطفال عمر 3-6 سنوات، في: وزارة التعليم(2015). *معايير التعلم المبكر النمائية في المملكة العربية السعودية (أطفال عمر 3-6 سنوات)*، شركة تطوير للخدمات التعليمية بالتعاون مع الجمعية الوطنية لتعليم الأطفال الصغار (NAEYC).

فرج، صفوت (1989م). *القياس النفسي*، الطبعة الثانية، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

قطامي، نايفة (2003م). *تعليم التفكير للأطفال*، عمان: دار الفكر العربي.

المجلس العربي للطفولة والتنمية (1989). *تقرير الحلقة الدراسية- رياض الأطفال في الوطن العربي بين الواقع والمستقبل*، القاهرة،(3-6) يوليو.

محمد، صفا أحمد (2009). فاعلية حقيبة تعليمية في تنمية مهارات حل المشكلات لدى أطفال الروضة، *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، 3(4)، 109-150.

مختار، أمنية محمد؛ وعبد القادر، أشرف أحمد؛ ومحمود، صلاح محمد (2010). فعالية اللعب التخيلي وألعاب الواقع الافتراضي في تنمية حل المشكلات لدى الأطفال، *مجلة كلية التربية*، جامعة بنها، 2(82)، أبريل،141-168.

مدكور، علي أحمد (2006). *نظريات المناهج التربوية*، الطبعة الرابعة، القاهرة: دار الفكر العربي.

مصطفى، فهيم (2001). *الطفل ومهارات التفكير في رياض الأطفال والمدرسة الابتدائية*، القاهرة: دار الفكر العربي.

مصطفي، فهيم (2005). *الطفل وأساسيات التفكير العلمي*، القاهرة: دار الفكر العربي.

معوض، ربى عبدالمطلب؛ الموسى، غاده عبدالرحمن (2016). أثر اللعب بألعاب الأجهزة اللوحية على مهارة حل المشكلات لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة، *المجلة التربوية*، الكويت، 31(121)، 211-236.

نسيم، سحر توفيق(2001). فعالية برنامج مقترح لتنمية قدرة أطفال الرياض على استخدام أسلوب حل المشكلات من خلال بعض المواقف الحياتية، *رسالة دكتوراه*، كلية التربية، جامعة المنصورة، مصر.

وزارة التعليم(2015). *معايير التعلم المبكر النمائية في المملكة العربية السعودية (أطفال عمر3-6 سنوات)*، شركة تطوير للخدمات التعليمية بالتعاون مع الجمعية الوطنية لتعليم الأطفال الصغار (NAEYC).

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Abu- Alam, Mahmoud, R. (2006). Size effect of experimental treatment and the significance of statistical significance (in Arabic). *Appendix of educational journal*, scientific publishing council of Kuwait University, 78(20), March.

Al- Zahrani, Yahia, B. (2018). The effectiveness of an electronic training program based on early developmental learning criteria related to mathematics teaching to develop teaching performance of kindergarten female teachers in Jazan (in Arabic), *Mathematics Education Journal*, 21(5),6- 43.

Al-Hassan, Mohamed, A. (2012). The effectiveness of a proposed program in science based on project based learning and the theory of multiple intelligences in developing scientific intelligence abilities and life skills of kindergarten children in Riyadh city (in Arabic), *Educational Journal*, Kuwait, 26(104), 289-338.

Al-Hooli, A. (2009). Effectiveness of the Kindergarten Curriculum: Preparing Children for Compulsory Education in Kuwait. *International Journal of Applied Educational Studies*, 5(1), 18–33.

Al-Shalhoub, Abd-El Aziz, S. (2011).The effectiveness of a proposed program to develop Spatial sense and some engineering concepts of kindergarten children (in Arabic). *Faculty of education journal*, Azhar University, (145), first part, April, 435- 475.

Annobil, C. & Thompson, M. (2018). Unpacking activities-based learning in kindergarten classrooms: Insights from teachers perspectives, *Educational Research and Reviews*, 13(1), 21-31.

Aziz, S., Fletcher, J. & Bayliss, D.(2016). The Effectiveness of Self-regulatory Speech Training for Planning and Problem Solving in Children with Specific Language Impairment, *Journal of Abnormal Child Psychology*, 44(6), 1045-1059.

Choi, k. Young. (2000). Activity plans of group games for social and emotional development of kindergarten children in Korea, Paper Present at The Annual Meeting of Childhood Education Baltimore University.

Fessakis, G., Gouli, E. & Mavroudi, E. (2013). Problem solving by (5–6) years old kindergarten children in a computer-programming environment: A case study, *Computers & Education*, 63, 87-97.

Fusaro, M. & Smith, M. (2018). Preschoolers' inquisitiveness and science- relevant problem solving. *Early Childhood Research Quarterly*, 42, 119- 127.

Gerde, H., Pierce, S., Lee, K. & Van Egeren, L. (2018). Early Childhood Educators' Self-Efficacy in Science, Math, and Literacy Instruction and Science Practice in the Classroom, *Early Education and Development*, 29(1), 70-90.

Good, C.V. (1973). *Dictionary of Education*. (3rd ed.), New York, McGraw – hill Book Company.

Harlen, W. (2006).*Teaching, Learning and assessing science*, England, London, Sage publications Ltd, p36.

Jirout, J. & Zimmerman, C. (2015). Development of science process skills in the early childhood years, (pp.143-165), In: Cabe Trundel K., Sackes M.(eds), *Research in Early Childhood Science Education*, Springer, Dordrecht, DOI:org/10.1007/978-94-017-9505-0-7.

Jõgi, A. & Kikas, E.(2016). Calculation and word problem-solving skills in primary grades–Impact of cognitive abilities and longitudinal interrelations with task persistent behavior, *British Journal of Educational Psychology*, 86(2), 165-181.

Kalelioglu, F., & Gülbahar, Y. (2014). The Effects of Teaching Programming via Scratch on Problem Solving Skills: A Discussion from Learners' Perspective, *Informatics in Education*, 13(1).

Kalogiannakis, M., Nirgianaki, G. & Papadakis, S.(2018). Teaching Magnetism to Preschool Children: The Effectiveness of Picture Story Reading, *Early Childhood Education Journal*, 1-12.

Kalogiannsakis, M., Ampartzaki, M., Papadakis, S. & Skaraki, E. (2018). Teaching natural science concepts to young children with mobile devices and hands- on activities, Acase study, *International Journal of Teaching and Case Studies*, 9(2), 171- 183.

Kinzie, M., Whittaker, J., McGuire, P., Lee, Y. & Kilday, C. (2015). Research on curricular development for pre-kindergarten mathematics and science, *Teachers College Record*, 117(7), 1-40.

Kyttälä, M., Aunio, P., Lepola, J. & Hautamäki, J. (2014). The role of the working memory and language skills in the prediction of word problem solving in 4-to 7-year-old children, *Educational Psychology*, 34(6), 674-696.

Lazarus, k.(2003).feedback and problem-Solving, available at: http://www.sba.pdx.edu/faculity/karynl/feedback/feedback.ppt

Moawad, El Motaleb, R., Al Morsy, Abdel-Rahman, G. (2016). The Effect of game boarding solving problems skill of pre- school children (in Arabic). *Educational journal*, Alkwait, 31(121), 211- 236.

Mokhtar, Mohamed, A., Abdel-kader, Ahmed, A., Mahmoud, Mohammed, S. (2010). The Effectiveness of imaginative play and virtual reality to develop problem solving of children (in Arabic). *Faculty of education journal*, Banha University,2(82), April, 141- 164.

National Association for the Education of Young Children(NAEYC) & the National Association of Early Childhood Specialists in State Departments of Education(NAECS/SDE) (2002): *"Early Learning Standards Creating the Conditions for Success"*, Position Statement, Washington, DC: NAEYC & NAECS/SDE

Pang, J. & Good, R. (2000). A Review of the Integration of Science and Mathematics : Implications for Further Research, 10(February).

Passolunghi, M. & Lanfranchi, S. (2012). Domain-specific and domain-general precursors of mathematical achievement: A longitudinal study from kindergarten to first grade. *British Journal of Educational Psychology*, 82(1), 42–63.

Piasta, S., Logan, J., Pelatti, C., Capps, J., & Petrill, S. (2015). Professional development for early childhood educators: Efforts to improve math and science learning opportunities in early childhood classrooms, *Journal of Educational Psychology*, 107(2), 407.

Rantavuori, L. (2018). The problem-solving process as part of professionals' boundary work in preschool to school transition, *International Journal of Early Years Education*, 1-14.

Rashwan, Ahmed, E. (2010). The effectiveness of a proposed program in family education using social structure in developing some healthy eating habits and problem solving skills of kindergarten children (in Arabic). *Educational journal*, Egypt, (27),494- 498.

Saçkes, M. (2014). How often do early childhood teachers teach science concepts? Determinants of the frequency of science teaching in kindergarten, *European Early Childhood Education Research Journal*, 22(2), 169-184.

Schwichow, M., Zimmerman, C., Croker, S. & Härtig, H. (2016). What students learn from hands on activities?, *Journal of Research in Science Teaching*, 53(7), 980-1002.

Smith, E. & Sendelbach, N. (2017). The programme, the plans and the activities of the classroom: The demands of activity-based science, *Innovation in the Science Curriculum*, (pp. 80-114). Routledge.

Soidan, Abd-Elfattah, A. (2011). Designing a Program based on electronic Activity Using Smart board to Develop interactive educational software skills of kindergarten female teachers and it's effect on developing children's logical thinking skills (in Arabic). *Arab Association Journal of Educational Technology*, Cairo University, 2(8),35-93.

Suor, J., Sturge-Apple, M., Davies, P. & Cicchetti, D. (2017). A life history approach to delineating how harsh environments and hawk temperament traits differentially shape children's problem solving skills, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(8), 902-909.

Tolan, P. & Deutsch, N. (2013). Mixed Methods in Developmental Science, *Handbook of Child Psychology and Developmental Science*, 7(1), 713–754.

Wildenger, L. & McIntyre, L. (2012). Investigating the relation between kindergarten preparation and child socio-behavioral school outcomes, *Early Childhood Education Journal*, 40(3), 169–176.

أثر التفاعل بين استراتجية التعلم المقلوب القائم على الفيديو التشاركي وأساليب التعلم (العميق، السطحي، والاستراتيجي) في تحصيل قواعد اللغة الإنـجليزية لدى طالبات الصف الثالث الثانوي

د. محمد بن جابر عسيري
أستاذ مساعد – قسم وسائل وتكنولوجيا التعليم
كلية الشرق العربي للدراسات العليا

أثر التفاعل بين استراتجية التعلم المقلوب القائم على الفيديو التشاركي وأساليب التعلم (العميق، السطحي، والاستراتيجي) في تحصيل قواعد اللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف الثالث الثانوي

الملخص:

هدفت الدراسةُ إلى قياسِ أثرِ التفاعل بين التعلم المقلوب القائم على الفيديو التشاركي وأساليب التعلم في تحصيل طالبات الصف الثالث الثانوي لقواعد اللغة الإنجليزية، ومن أجل تحقيق هذه الهدف، وظّف المنهج شبه التجريبي بتصميم عاملي(3x2)، واشتملت عينة الدراسة على مجموعة تجريبية عددها (26) طالبة، ومجموعة ضابطة عددها (31) طالبة من طالبات الصف الثالث الثانوي، ولجمع بيانات الدراسة تم إعداد اختبار تحصيلي في قواعد اللغة الانجليزية لطالبات الصف الثالث الثانوي، ومقياس أساليب التعلم، وكشفت نتائج الدراسة عن تقدم إيجابي حقَّقته الفئة التي درست باستخدام التعلم المقلوب القائم على الفيديو التشاركي على نظيرتها التقليدية، في حين لم تكشف الدراسة عن أي أثر لأساليب التعلم في تحصيل الطالبات، أو أثر للتفاعل بين التعلم المقلوب القائم الفيديو التشاركي وأساليب التعلم.

الكلمات المفتاحية: التعلم المقلوب، الفيديو التشاركي، أساليب التعلم، قواعد اللغة الإنجليزية.

The Effect of the Interaction between Flipped Learning Strategy Based on Collaborative Video and Learning Styles (Deep, Surface, and Strategic) on Improving the Achievement of English Grammar among the third year of Secondary Students

Abstract

The study aimed to investigate the effect of interaction between flipped classroom based on collaborative video and learning styles on increasing the third-year secondary students' achievement in English grammar. In order to achieve this goal, a quasi-experimental method with 3x2 factorial design was used. The sample consisted of 26 students as an experimental group, and 31 students as a control group from third-year secondary students. For collecting the study data, an achievement test was administered . The study results revealed positive progress achieved by the group subjects studied using the flipped classroom strategy compared to the group that used traditional classroom. On the other hand, neither the learning styles nor the interaction between strategy and styles were statistically significant.

Keywords: Flipped classroom, Collaborative Video, Learning styles, English Grammar.

مقدمة:

أسهمَ التطورُ في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصال في جعل المحتوى المعرفي مشاعًا لكل من يطلبه، كما شجَّع هذا التطورُ النظمَ التربوية على تحديثِ عمليات التعلم والتعليم التي تقوم بها، واستثمار مزايا التكنولوجيا وشبكات الاتصال في دعم استراتيجيات جديدة، هذه الاستراتيجيات القائمة على التكنولوجيا سمحت بقلب أدوار المتعلم من متلقٍ سلبي إلى متعلمٍ نشطٍ مسؤولٍ عمَّا يتعلمه، ويعد التعلم المقلوب (Flipped Learning) أحد تلك الاستراتيجيات التدريسية المعتمدة على تكنولوجيا الفيديو التعليمي التي بدأ الاهتمام بها يتزايد في الآونة الأخيرة.

والتعلم المقلوب هو استراتيجية تدريس قائمة على تطويع مزايا الفيديو المعروض عبر الأجهزة الرقمية في التعليم، الأمر الذي سمح معه بقلب وظيفة المتعلم بين المنزل والفصل الدراسي، حيث يتعلم المتعلم دروسَه في المنزل، ويأتي للفصلِ الدراسي لحل تطبيقات وسلسلة من الأنشطة يقوم المعلم بالإشراف على تنفيذها وتوجيه المتعلمين فيها (Bergmann, Overmyer & Wilie, 2011). والمطالع للأدب التربوي يلحظ أن كثيرًا من تلك الأدبيات ما تعزو ضعف المخرجات التعليمية لقلة الوقت المخصص لتدريب المتعلمين أو كثرة المحتوى المخصص لتدريسهم على حساب مهارات التعلم الأخرى، إذ ترى هذه الأدبيات أن الوقتَ المخصَّصَ للتدريس عاملٌ حاسمٌ في صقل مهارات مخرجات التعلم وزيادة فرص تعلمها. ويذكر برقمان وزميله (Bergmann & Sams, 2012) أن توظيفَ التعلمِ المقلوب بوصفه طريقة تدريس يجلب عددًا من المزايا مثل: زيادة مساحة الوقت لتعلم أفضل، والوصول بالمتعلم إلى حد الإتقان، وتفريد التعليم، كما وفَّر للمعلم تلك المساحة التي ينشدها من الوقت لتعزيز تعلم طلابه وحل مشاكلهم التعليمية.

ويشير راماكرشنان وبريا (Ramakrishnan & Priya, 2016) إلى أن التعلمَ المقلوبَ يستمدُ جذورَه من حركة التعلم للإتقان، حيث ينبغي على كل متعلم أن يتقن الموضوع الذي يدرسه قبل أن ينتقلَ لموضوعٍ آخر، هذه الحركةُ ظهرت منذ (1920)، وأخذت شعبيتها في أعمال بنيامين بلوم Benjamin Bloom في (1968)، وبالرغم من أن تطبيق التعلم للإتقان كان يواجه صعوبة وبخاصةٍ في الفصول التقليدية المكتظة بأعدادٍ كبيرة من المتعلمين مقارنةً بالوقت المسموح به لتدريسهم، فإنَّه أثبتَ نجاحًا كبيرًا في تحسين عملية التعلم، فالمعلمون في هذه الاستراتيجية يوفرون للمتعلمين الأدوات والوسائل اللازمة للتعلم، في حين يقوم المتعلمُ بوضع أهدافه الخاصة للتعلم وإدارة وقت تعلمه (Ramakrishnan & Priya, 2016). وتشير محمد (2016) إلى أن هذه الاستراتجية تسمح للمتعلم ببناء نماذج عقلية خاصة به ناتجة عن محاولاته الذاتية لفهم المعلومات التي يدرسها ومن ثم توظيفها في مواقف جديدة، هذه العمليات جميعها تساعد في تنمية مستويات التفكير العليا، وتعزِّزُ التعلمَ النشط داخل حجرات الدراسة وخارجها، واكتساب المعارف الجديدة وطرق توظيفها في مواقف الحياة المختلفة.

إن توافر مثل هذه المزايا وغيرها في التعلم المقلوب ليس هو العامل الوحيد في رفع أداء الطلاب التعليمي، إذ تعزو بعض الدراسات السابقة ذلك إلى أن الفروق الفردية بين المتعلمين في طريقة تعاملهم مع المعلومات المتاحة بالمحتوى التعليمي ومعالجتها، التي تناولها عددٌ من الباحثين المائزين مثال: كولب Kolp وإنتوسيتل Entwistle تحت مُسمَّى أساليب التعلم (Learning Styles) وتؤدى أيضًا أدوارًا في تحصيل الطلبة المعرفي إمَّا إيجابًا أو سلبًا، ومن تلك الدراسات التي أكدت على أن الإنجاز الأكاديمي يرتبط بأساليب التعلم ما خلص له كلٌ من (خزام، 2015; العتيبي، 2015) حيث أكد كلٌ

منهما على حدة؛ أن أولئك الطلاب الذين يسعون إلى فهم ما وراء المعنى والقادرين على تنظيم أوقاتهم أكثر إنجازاً من أقرانهم الذين يتعاملون مع المحتوى المعرفي من أجل النجاحِ فقط.

وفي الأدب التربوي المحلي عديدٌ من الدراسات التي دعت إلى استثمار الخصائص التي توفرها التكنولوجيا الحديثة في تدريس مهارات اللغة الإنجليزية، إذ وجدت تلك الدراسات أن تكنولوجيا المعلومات والاتصال تؤدى دورًا مهمًا في زيادة تحصيل الطلاب وتمكينهم من مهارات اللغة الإنجليزية كتابة وقراءةً وتحدثًا واستماعًا، في مقابل ذلك يُعاني متعلمو اللغة الإنجليزية في البيئات الفقيرة تكنولوجيًا من مشاكل تعليمية جمَّة، تؤدي في كثيرٍ من الأحيان لفقد الرغبة في تعلمها، وضعف دافعيتهم نحو اكتسابها بالرغم من إدراكهم الجيد أنَّ جُلَّ التخصصات التي يطلبها سوق العمل تعتمد على مدى إتقانهم لها (Al-Harbi & Alshumaimeri, 2016; Al-Nasser, 2015; Fareh, 2010).

في ضوء ما سبق تتضحُ أهميةُ دراسة أثر التفاعل بين التعلم المقلوب القائم على الفيديو التشاركي وأساليب التعلم في تحصيل قواعد اللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف الثالث الثانوي.

مشكلة الدراسة:

يولي النظامُ التعليمي في المملكة العربية السعودية اهتمامًا ملحوظًا بتدريس اللغة الإنجليزية، وينعكس هذا الاهتمام في مبادرات عدة قامت بها وزارة التعليم في السنوات الأخيرة منها إدخال تعليم اللغة الإنجليزية في المرحلة الابتدائية، ومؤخرًا إنشاء مركز متخصص في تطوير تعلم اللغة الإنجليزية بجهاز الوزارة يهتم برفع كفاءة معلمي اللغة الإنجليزية، وإعداد معايير تعلم اللغة الإنجليزية في السعودية، وتطوير المحتوى التعليمي، وتحسين الكفاءة اللغوية للطلبة بما يتوافق مع متطلبات سوق العمل، والمتتبع لنتائج الدراسات السابقة التي اهتمت بتعليم اللغة الإنجليزية في السعودية يؤكد أن هناك تدنيًا في مخرجاتها تحدثًا وقراءةً وكتابةً، ومن أبرز أسباب هذا التدني يرجع إلى قلة الوقت المخصَّص لتدريس اللغة الإنجليزية، وضعف الاعتماد على التكنولوجيا في تقديم محتواها، وكثرة مفردات المقرر على حساب جودته، والدور السلبي الذي يؤديه المتعلم بوصفه متلقيًا للمعلومات داخل الصف، وضعف التفاعل بين المعلم والمتعلم داخل الصف وخارجه (Ahmad, 2011; Al-Nasser, 2015; Alsowat, 2017). ويعد فهم قواعد اللغة الإنجليزية أمرًا مهمًا في تدريسها حيث ينعكس إتقان تلك القواعد على المهارات الرئيسة الأربع وهي: الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة.

ومن أجلِ التأكد من وجود المشكلة على المستوى الميداني قام الباحث بدراسة استطلاعية بهدف التعرف إلى مشكلات تدريس اللغة الإنجليزية، وذلك بسؤال عددٍ من المعلمات اللاتي يقمن بتدريس اللغة الإنجليزية في المرحلة الثانوية، حيث اتفقن على أن ما يربو على (54%) من طالباتهن يعانين قصورًا في فهم القواعد وتطبيقاتها، وأن أداء أكثر من (65%) منهن في مهارات اللغة الإنجليزية أدنى من المتوقع، وما يزيد عن (61%) منهنّ لا يُحسِنّ استخدام القواعد الصحيحة في بناء جمل سليمة سواء في الكتابة أم التحدث، وبنسبة مقاربة أيضًا يعانين من قلة دافعيتهنّ للتعلم، ويتضح مما ورد أعلاه أن الطالبات يواجهن بعض الصعوبات في تعلم قواعد اللغة الإنجليزية، وربما كان عامل الوقت المخصَّص لتدريسها والمقتصر على الحصة الدراسية فقط والمخصَّصة لها ضمن الجدول الدراسي اليومي، وقلة التفاعل بينهن ومعلماتهن سببًا في ظهور مثل هذه الصعوبات، ولعّلَّ في تغيير أسلوب عرض محتوى قواعد اللغة الإنجليزية لهنَّ وزيادة الوقت المخصَّص لتعلمها عن طريق تبني استراتجية التعلم المقلوب في تدريسهنّ يحدثُ فرقًا في هذا الجانب.

من جهةٍ أخرى، فإنَّ دراسة قضايا متعلقة بتحصيل الطالبات في مادة اللغة الإنجليزية على وجه الخصوص تستلزم توجيه الانتباه أيضًا لأساليب تعلمهنّ المفضَّلة في أثناء تعلم هذه اللغة، فقد أشارت بعض الدراسات إلى أن التحصيلَ المرتفع يرتبط بأسلوب التعلم خصوصًا العميق منه والاستراتيجي، في حين يسجلُ أسلوبَ التعلم السطحي تأثيرًا عكسيًا على التحصيل (الحربي، 2015؛ خزام، 2015). كما أن الطلابَ من ذوي أسلوب التعلم العميق أعلى في التحصيل من أولئك الذين يفضلون أسلوب التعلم السطحي (محمد، 2016). وبالرغم من هذا، فلم تحسم الدراسات السابقة هذه العلاقة، فكما جاء في دراسة يلماز سويلو واكويونلو (Yilmaz-Soylu & Akkoyunlu, 2009) اللَّذين خلصا إلى أن التحصيل لم يتأثر باختلاف مستويات أساليب تعلم الطلاب، وأيدهما في هذا أيضا وورن (Warn, 2009) فتحصيل الطلاب لم يرتبط بأسلوب تعلمهم، وفي ظل الاختلاف في نتائج الدراسات السابقة، وعدم حسمها لتأثير أساليب التعلم على التحصيل الدراسي، توجَّه الاهتمامُ لهذا المتغير وتأثيره على التحصيل، ولهذا فقد جاءت هذه الدراسة للكشف عن أثر التفاعل بين التعلم المقلوب القائم على الفيديو التشاركي وأساليب التعلم في تحصيل قواعد اللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف الثالث الثانوي.

أسئلة الدراسة:

حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما أثر التعلم المقلوب القائم على الفيديو التشاركي في تحصيل قواعد اللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف الثالث الثانوي؟
2. ما أثر أسلوب التعلم (العميق، والسطحي، والاستراتيجي) في تحصيل قواعد اللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف الثالث الثانوي؟
3. ما أثر التفاعل بين التعلم المقلوب القائم على الفيديو التشاركي وأساليب التعلم في تحصيل قواعد اللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف الثالث الثانوي؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى:

1. التعرف إلى التغير في تحصيل قواعد اللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف الثالث الثانوي باستخدام استراتيجية التعلم المقلوب مقارنةً بالطريقة التقليدية.
2. التعرف إلى دور أساليب التعلم المفضَّلة لدى طالبات الصف الثالث الثانوي في تعلمهن لقواعد اللغة الإنجليزية.
3. التعرف إلى أثر التفاعل بين استراتيجية التعلم المقلوب القائم على الفيديو التشاركي وأساليب التعلم في تحصيل قواعد اللغة الإنجليزية لدى الطالبات.

فرضيات الدراسة:

1. توجد فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 في متوسط تحصيل قواعد اللغة الإنجليزية بين المجموعة التي درست بالتعلم المقلوب القائم على الفيديو التشاركي والمجموعة التي درست بالطريقة التقليدية ولصالح المجموعة التجريبية.

2. توجد فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 في متوسط تحصيل قواعد اللغة الإنجليزية يُعزَى لاختلاف أسلوب تعلم طالبات الصف الثالث الثانوي (العميق، والسطحي، والاستراتيجي) لصالح أسلوب التعلم العميق.
3. توجد فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 للتفاعل بين التعلم المقلوب القائم على الفيديو التشاركي وأساليب التعلم في تحصيل قواعد اللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف الثالث الثانوي.

أهمية الدراسة:

يمكنُ تحديد أهمية البحث الحالي في الآتي:

1. تفيد المهتمين بتدريس اللغة الإنجليزية باعتبارها لغةً ثانية في تطوير استراتجيات تدريس اللغة الإنجليزية المعتمدة على دمج التكنولوجيا في التعليم، وتوفير الدليل العلمي حول نجاعة هذه الاستراتيجية في تعليم قواعد اللغة الإنجليزية على وجه الخصوص.
2. كما تأتي أهميتها للباحثين أيضًا من خلال الكشف عن التفاعل بين استراتيجية التعلم المقلوب وأسلوب التعلم؛ إذ تعتبر الدراسات التي ربطت بينهما على صعيد الدراسات العربية قليلة جدًا.
3. وتستمد الدراسة أهميتها أيضًا من خلال ما ستوفره للمهتمين في الميدان التربوي من نتائج قائمة على التجربة حول ما إذا كان التغير في تحصيل قواعد اللغة الإنجليزية الناتج من استخدام استراتيجية التعلم المقلوب القائم على الفيديو التشاركي يعتمد على مستويات أساليب تعلم الطالبات أم لا.
4. كما تقدم الدراسة من خلال إجراءتها للمعلمين والمعلمات خطوات عملية لتنفيذ استراتيجية التعلم المقلوب عبر الفيديو التشاركي الذي سيفيد في تنفيذ هذه الاستراتيجية مع طلبتهم وفي موضوعات مختلفة أخرى.
5. وتعد نتائج هذه الدراسة مفيدة أيضًا لفئة المشرفين التربويين في توجيه أنظارهم نحو فائدتها التي تعود على مخرجات الطلاب اللغوية، وتحسن من الممارسات الحالية في تدريس اللغة الإنجليزية بوصفها لغةً ثانية، الأمر الذي سيدفعهم إلى التركيز عليها في خططهم الميدانية.
6. ويؤمَّلُ أن تستفيدَ من نتائج هذه الدراسة فئة المصممين التعليمين وخصوصًا في جانب التفاعل بين استراتيجية التعلم المقلوب وأسلوب التعلم، من حيث المتطلبات الواجب مراعاتها في أثناء تصميم الفيديو التشاركي للتعلم المقلوب ليقابل كل أساليب التعلم المفضَّلة لدى المتعلمين.

حدود الدراسة:

-**الحدود الموضوعية:** اقتصرت الدراسة على تدريس قواعد اللغة الإنجليزية المضمنة بالوحدة الثالثة (Beauty Is Only Skin Deep) والرابعة (They Said, We Said) والخامسة (Express Yourself)، والسادسة (Lost and Found) من كتاب اللغة الإنجليزية للصف الثالث الثانوي (Mega Goal-6) والمقرر من وزارة التعليم السعودية، كما اقتصرت على مشاركة الفيديوهات التعليمية الخاصة بتدريس قواعد اللغة الإنجليزية المنشورة على منصة يوتيوب YouTube® التفاعلية، واستخدام استراتيجية التعلم المقلوب مقابل التقليدي، كما اقتصر الاختبار التحصيلي على المستويات الثلاثة الأولى في سلم بلوم، وأساليب التعلم لـ إنتوسيتل وتايت (Entwistle and Tait).

– **الحدود البشرية والزمنية:** اقتصرت الدراسة الحالية على عينة من طالبات الصف الثالث الثانوي اللاتي يدرسن في مدارس البنات التابعة لإدارة التعليم بمحافظة رجال ألمع بالمملكة العربية السعودية، والملتحقات بمدارس نظام التعليم العام (فصلي) خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي(1439/1438هـ).

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية:

1– التفاعل:

يعرفه بلانت (Pallant, 2001) أنه: التفاعل الذي يحدث في التصميم التجريبي (3x2) عندما يكون تأثيرُ المتغير المستقل الأول على المتغير التابع يعتمد على مستويات متغير مستقل ثان.

ويعرف إجرائيًا: أنه التأثير الحاصل من خلال (التعلم المقلوب القائم على الفيديو التشاركي، والطريقة التقليدية) في تحصيل طالبات الصف الثالث الثانوي في قواعد اللغة الإنجليزية والمعتمد على مستويات أساليب التعلم (العميق، والسطحي، والاستراتيجي) المفضلة لديهنّ.

2– التعلم المقلوب:

يعرف صبرامانيم ومونياندي (Subramaniam & Muniandy, 2016) أنه: استبدال المحاضرة العادية التي تلقى وجهًا لوجه بشروحات تقدمها من مقاطع فيديو تعليمية تتناول موضوع الدرس يطلع عليها المتعلم في منزله، وهذه المقاطع إما أن تكون معدة سلفًا من مهتمين بالموضوع أو يقوم بإعدادها المعلم، ويستغل وقت الحصة العادية في التركيز على أنشطة التعلم ذات الصلة بالموضوع.

ويعرف إجرائيًا: أنه تقديم محتوى عبر مقاطع الفيديو التشاركية على منصة يوتيوب تشرح قواعد اللغة الإنجليزية المتعلقة بالوحدات الثالثة والرابعة والخامسة والسادسة، ويمكن وصول طالبات الصف الثالث الثانوي لها عبر شبكة الإنترنت أو تحميلها على أدوات تخزين رقمية لمشاهدتها من منازلهن، ويأتين في اليوم التالي للقيام بسلسلة من الأنشطة والتطبيقات العملية ذات صلة بالمحتوى بإشراف المعلمة.

3– أساليب التعلم:

يعرفها أبو هشام (2000) أنها: الطريقة التي يتبناها الفرد في أثناء تناول المعلومات ومعالجتها في المواقف التعليمية المختلفة، بحيث تميزه عن غيره من الأفراد ويتوقف عليها ناتج عملية التعلم.

وتعرف إجرائياً أنها: أعلى متوسط تحصل عليه الطالبة على المقاييس الفرعية الثلاثة (العميق، والسطحي، والإستراتيجي) لمقياس أساليب التعلم المكون من (30) فقرة لـ إنتوسيتل وتايت (Entwistle and Tait) الذي قام بترجمته وتقنينه رمضان، والصباطي (2002).

4– التحصيل:

يعرفه العتيبي (2015) أنه: إنجاز الطالب في مادة مقدرًا بالدرجات طبقًا لنتائج الاختبارات.

ويعرف إجرائيًا أنه: مقدار الدرجة رقمًا التي تتحصَّلُ عليها الطالبة في اختبار من نوع اختيار من متعدد يقيس مستوى فهمها لقواعد اللغة الإنجليزية المضمَّنة في الوحدات الثالثة والرابعة والخامسة والسادسة في مادة اللغة الإنجليزية بالمرحلة الثانوية.

5- قواعد اللغة الانجليزية:

يعرفها ثورنبري (Thornbury, 2001) أنَّها: تلك المبادئ والأنماط والقواعد التي تصف تشكيل الجملة اللغوية الصحيحة.

وتعرف إجرائياً أنها: تلك الضوابط والمبادئ اللغوية التي تنظِّم ترتيب الكلمات والعبارات في الجمل الاسمية التي تبدأ بـ That، والكلام المنقول، وضمائر الربط (1)، وضمائر الربط (2).

الإطار النظري والدراسات السابقة

يتضمَّنُ الإطار النظري للدراسة عرضًا لمفهوم التعلم المقلوب ومزاياه، وأبرز المزايا التي تعود بالفائدة على المخرجات التعليمية والدراسات التي تناولته، كما يناقش الفيديو التشاركي الذي يمكن توظيفه في التعلم المقلوب، ويتطرق المحور الثالث لأساليب التعلم، ويعرض المحور الأخير تدريس قواعد اللغة الإنجليزية.

أولًا: التعلم المقلوب المفهوم والمزايا.

تشيرُ الدراساتُ إلى أن فكرةَ التعلم المقلوب ليست بجديدة، ولكنها اكتسبت شهرة بسبب التقدم في التكنولوجيا وزيادة الوصول لشبكة الإنترنت من أجهزة الحاسب والأجهزة المحمولة الأخرى، هذا التطور سمح للمعلمين الاستفادة من مميزاتها عبر نشر فيديوهات تعليمية وتصميم اختبارات تقييميه عبر الشبكة العنكبوتية لطلابهم (Davies, Dean & Ball, 2013; Davies & West 2013). فالتعلم المقلوب أحد أشكال التعلم المدمج (Blended Learning) حيث يتعلم الطلاب المحتوى عن طريق مشاهدة مقاطع فيديو تعليمية في المنزل، وما اعتاد الطلاب عمله في المنزل من واجبات يؤدونه في الفصل، حيث يقوم المعلم بتقديم التوجيهات الفردية للطلاب، والتأكد من مستوى تمكنهم من المحتوى عن طريق حل أنشطة تعليمية داخل الصف الدراسي بدلًا من التدريس لهم بالطريقة التقليدية (Souza & Rodrigues, 2015). ويؤكد البلوي (Albalawi, 2018) أنَّ المتعلمَ في هذه الاستراتيجية يصبح محور العملية التعليمية، حيث يتوجَّب عليه أن يشارك بفاعلية أكثر من الفصل التقليدي، ويتحمل مسؤولية تعلمه، كما أن الوقت الذي تتيحه هذه الاستراتيجية يمكّن المعلم من معالجة بعض التصورات البديلة ويوجه المتعلمين نحو أفضل الممارسات التي تؤدي لفهمهم المحتوى وإتقان ما تعلموه.

وفي معرض مقارنة برقمان وسامنز (Bergmann & Sams, 2012) لإدارة الوقت في نموذج التعلم التقليدي والمقلوب، أوضحا أن (6%) من وقت كلا النموذجين يتم فيه بدايةً تهيئة المتعلمين، و(70%) من الوقت في النموذج التقليدي يستهلكه المعلم في تقديم المحتوى الجديد، و(24%) تتبقى للأنشطة والتطبيقات والتقييم، في حين نموذج التعلم المقلوب يتوفَّر للمعلم (94%) تقريبًا من وقت الحصة الدراسية لتنفيذ سلسلة من الأنشطة والتطبيقات مع الطلاب عن المحتوى الذي درسوه في منازلهم، وهذا الوقت كفيل بإتقان الطالب للمحتوى التعليمي وإجراء تطبيقات في مستويات تفكير عليا.

ويمتازُ التعلمُ المقلوبُ بعددٍ من الخصائص منها: تحويل المتعلمين من مستمعين سلبيين إلى متعلمين نشطين، كما أن التكنولوجيا التي يعتمد عليها في متناول الجميع، هذه الاستراتيجية أيضًا بدلت الأدوار بين وقت الحصة والواجبات المنزلية؛ حيث يتم الانتهاء من الواجبات المنزلية أولًا قبل بداية الحصة الدراسية، في حين يمنح وقت الحصة قدرًا من المرونة للمعلم

ليتعامل مع طلابه حسب قدراتهم، كذلك فإنه يسمح بإعطاء المحتوى التعليمي في سياقات لا تختلف كثيرًا عن العالم الذي يعيش فيه الطالب، وأخيرًا فإن وقت الحصة يستخدم إمَّا لمساعدة الطلاب في تعلم مفاهيم صعبة بالنسبة لهم، أو لتنمية مهارات التفكير النقدي وحل المشكلات (Bergmann et al., 2011).

ويأتي التفاعلُ الذي يحدث بين المعلمين والطلاب في هذه الاستراتيجية بوصفه واحدًا من أهم نقاط القوة في التعلم المقلوب، فهو مهم في اتجاهين: الأول للطلاب، فالمناقشة الجماعية والتفاعل مع المعلم داخل الفصل يوفر لبعض الطلاب فرصة لتصحيح بعض التصورات البديلة التي ربما تكونت في أثناء التعلم الذاتي، والاتجاه الآخر للمعلم نفسه، حيث يفيده في متابعة مدى التطور الحادث لطلابه ومراقبته(Lage, Platt & Treglia, 2000). هذا النوع من التفاعل ليس هو الوحيد الذي يحدث، فتفاعل الطلاب مع التكنولوجيا وما توفره من خدمات والإجابة عن أسئلة التقييم عبر الشبكة يساعد في تنمية مهاراتهم التكنولوجية ومهارات الفاعلية الذاتية لديهم التي يسعى لتنميتها التعلم في العصر الرقمي.

كما تساعد هذه الاستراتيجية في الوصول بالطلاب إلى مستويات عليا في تصنيف بلوم المعرفي، فكثيرًا ما كان التدريس في التعليم التقليدي يقتصر داخل الصف على تمكين الطلاب من المستويات المعرفية الدنيا مثل الفهم، والتذكر، والتطبيق، إلا أنه كما عكس التعلم المقلوب المهام التي يقوم بها كلٌ من الطالب والمعلم فإنه أيضا عكس معها مستويات المعرفة لبلوم، حيث يأتي الطالب إلى الصف الدراسي وهو متمكن من المستويات الدنيا بجهد ذاتي منه، ويبدأ في الحصة بممارسات معرفية في المستويات العليا كالتحليل، والتركيب، والتقويم (Subramaniam & Muniandy, 2016).

ويذكر رحمان ورفاقه (Rahman, Zaid, Mohamed, Abdullah & Aris, 2015) أنهم راجعوا نتائج خمس عشرة دراسة تناولت استراتيجية التعلم المقلوب في مراحل دراسية مختلفة من التعليم العام إلى التعليم الجامعي، تنوعت المواد التي تناولتها من مواد العلوم والرياضيات والهندسة، والعلوم الإنسانية، والتكنولوجيا، إلى المقررات الطبية في كليات الطب البشري، جميعها أكدت أن استراتيجية التعلم المقلوب لها تأثير إيجابي في تحصيل الطلاب الأكاديمي، وأن اتجاهات الطلبة دومًا لها إيجابية، ويشيرون إلى أن تلك الدراسات جميعها تناولت استراتيجية التعلم المقلوب بوصفه أسلوب تدريس، ولكنها لم تركز أو تقارن في عمق الأنشطة المستخدمة داخل التعلم المقلوب.

وتتعدد مزايا التعلم المقلوب في العملية التعليمية، حيث يذكر السيد (2016) أن التعلم المقلوب يسهم في زيادة التحصيل المعرفي للطلاب ويرفع أداءهم المهاري. ويؤكد الدوسري، وآل مسعد (2017) على فاعلية التعلم المقلوب في تنمية التحصيل خصوصًا عند المستويات المعرفية العليا مثل (التحليل، والتركيب). كما يذهب تاي تايا ورفاقه (Thi-Thai, Wever & Valcke, 2017) إلى أن هذه الاستراتيجية لها تأثير في تحصيل الطلاب أكثر من أي طريقة تدريس أخرى كالتعلم المدمج، والتعلم الالكتروني، حيث أثبتت هذه الاستراتيجية فاعليتها مقارنة بطرق التدريس الأخرى المذكورة. كما أن استخدام استراتيجية التعلم المقلوب مفيد في جميع المواد تقريبًا، حيث يؤكد يوسفزاده (Yousefzadeh, 2015) على فاعلية التعلم المقلوب في تنمية تحصيل الطلبة في مقررات اللغة الإنجليزية والرياضيات والعلوم والجغرافيا.

وفي استخدام هذه الاستراتجية في تدريس اللغة الإنجليزية، تشير عبابنه والحدروب (Ababneh, Alhudrob, 2017) إلى أن التعلم المقلوب يؤثر ايجابًا على اكتساب طلاب الصف السادس الابتدائي لمفاهيم قواعد اللغة الإنجليزية، وأن هذه الاستراتيجية صالحة للتطبيق على المتعلمين ذكورًا وإناثًا، كما أن معدل التغير في اكتساب المفاهيم بواسطة الطريقة

لا يتأثر بمستويات اختلاف جنس المتعلم. وفي السياق نفسه تؤكد الحربي، والشميمري (Al-Harbi, Alshumaimeri, 2016) أن هذه الاستراتيجية لها تأثيرٌ إيجابي على اتجاهات الطالبات نحو دراسة قواعد اللغة الإنجليزية، إلاّ أن تأثيرها على التحصيل يتساوى مع لطريقة التقليدية المعتادة.

وتتفق الدراسات السابقة في فاعلية التعلم المقلوب بوصفه إستراتيجية تدريس على التحصيل في مواد مختلفة ما عدا دراسة الحربي والشميمري (Al-Harbi & Alshumaimeri, 2016) حيث لم يصلا لفارق يذكر بين الطريقة التقليدية والتعلم المقلوب، كما تتفق عديدٌ منها على استخدام المنهج شبه التجريبي نفسه، وتتفاوت في العينة المطبَّق عليها هذا المنهج، حيث شملت طلابًا وطالبات من المرحلة الثانوية والابتدائية والجامعية وأيضًا الدراسات العليا، وتأتي هذه الدراسة لدعم نتائج الدراسات السابقة من خلال تقصي فاعلية التعلم المقلوب في اكتساب طالبات الصف الثالث الثانوي لقواعد اللغة الإنجليزية وتتمايز عن دراسة الحربي والشميمري آنفة الذكر بتطبيقها في المدارس الحكومية وتناولها لمرحلة عمرية ودراسية مختلفة، ومتغيرات أخرى يؤمَّلُ معرفة أثرها جنبًا إلى جنب أثر الإستراتيجية.

ثانياً: الفيديو التشاركي:

فكرة استخدام الفيديو لأغراض تعليمية معروفة منذ زمن استنادًا إلى حركة تطور مفهوم تكنولوجيا التعليم Technology Instructional وسياقات تنوع مجالاته، فقد حمل ولايزال يحمل للعملية التعليمية كثيرًا من المميزات التي تقابل حاجات المتعلمين النفسية والعقلية والتعليمية، حيث يشجع بما يحويه من وسائط متعددة سواءً أكانت صورًا أم نصوصًا أم رسومًا متحركة ويجذب انتباههم، ويراعي الفروق الفردية بينهم، كما أنه يسمح بتكرار المشاهدة حتى إتقان التعلم، إنما الجديد في هذا، هو ما أضافته تطبيقات الشبكات الاجتماعية "Social Networking Applications " مثل يوتيوب YouTube® التي يمكن الوصول لها عبر شبكة الإنترنت من أي مكان وزمن يختاره المتعلم (Yeo, 2014). وفي هذا الشأن يقول بلاك (Black, 2014) إن انتشار تكنولوجيا الشبكات ومنصات التفاعل الاجتماعية وما صاحبها من أجهزة ذكية وأجهزة لوحية شجَّع على ظهور الفيديوهات التعليمية وانتشارها وجعلها متاحةً وأداةً شائعة الاستخدام بين أوساط المتعلمين، وخلص إلى أن الفيديو التعليمي التشاركي بشكله الحالي والحديث أوجد للمؤسسات التعليمية وسائل تعليمية رخيصة الثمن وسهلة الاستخدام والوصول.

وتعدُّ منصات الفيديو التشاركي Video Sharing إحدى تطبيقات الويب 2.0 المعتمدة على تطبيقات الشبكات الاجتماعية، ويعد موقع يوتيوب YouTube® من أشهر تلك المواقع وقد حاز على اهتمام كثيرٍ من المستخدمين لما يوفره من خصائص ومميزات. فتشير الشايع (2018) إلى أن موقع يوتيوب للفيديوهات التشاركية يوفر مقاطع الفيديو للمستخدمين ويسمح بنشر مقاطع وتحميلها والتعليق عليها وإبداء الإعجاب بها من عدمه، كما يوفر عرض الفيديوهات بجودة وضوح مختلفة تبدأ من (144p) وهي مناسبة لسرعات الإنترنت البطيئة وحتى (720p) أي عرض بدقة (HP) وهي مناسبة لسرعات الإنترنت العالية. ويذكر روتمان وبريس (Rotman & Preece, 2010) أن منصة يوتيوب للفيديوهات التشاركية تحوي مميزات الشبكات الاجتماعية المضمَّنة التي تسمح للمستخدمين بإدراج مستويات تفاعلهم وتعليقاتهم على الفيديوهات المنشورة، كما تسمح بمشاهدة الفيديو عبر المنصة ومشاركته مع مستخدمين آخرين، كما تحصي عدد المشاهدات التي حازها كل فيديو منشور، ويشيران أيضاً إلى أن هناك (20) ساعة تقريبا من مقاطع الفيديو التشاركي يتم

تحميلها كل دقيقة على منصة يوتيوب، وتسمح هذه المنصة بإنشاء قناة خاصة وعرض فيديو لكل المستخدمين، أو اقتصاره على مستخدمين بعينهم.

ويذكر دوفي (Duffy, 2008) في معرض حديثه عن استخدام يوتيوب في العملية التعليمية أن تطبيقات الشبكات الاجتماعية والفيديو التشاركي التي يعد يوتيوب أشهر منصاته قد اعتبره عديدٌ من المعلمين مصدرًا تربويًا يمكن الاعتماد عليه في كثير من أحداث الدروس التي يتلقاها المتعلمون وخصوصا في تدريس اللغة الإنجليزية لغةً ثانية، حيث تعد مقاطع الفيديو التشاركي أداةً تعليميةً فعالةً وتحفيزية جيدة في الوقت نفسه، وفاعليتها لا تستمدها من يوتيوب بذاته وإنما من كيفية استخدامها لتحقيق أهداف التعلم، حيث يجب أن يكون الفيديو التشاركي متمحورًا حول الطالب، فاستخدامه في العملية التعليمية ليس غايةً وإنما وسيلة ليكتشف الطالب المعرفة، وليتعلم في الفضاء الإلكتروني محتوىً موثوقًا فيه، ولتدريبهم على التفكير النقدي في الاستخدامات الممكنة للفيديوهات التشاركية عبر منصة يوتيوب، وإكسابهم تعلمًا تعاونيًا ذا مغزى قائم على الشبكات الاجتماعية. ويضيف يو (Yeo, 2014) أنه يمكن استخدام الفيديو التشاركي عبر يوتيوب بوصفه وسيلة تعلم غير رسمية يمكن للطالب أن يستخدمها جنبًا إلى جنب مع الوسائل التعليمية الرسمية مثلما يتعلمه في الفصل الدراسي وما يقرؤه في الكتب المدرسية، حيث عدّها وسيلة ذات قيمة في تعلم الطلاب وإعدادهم للمستقبل، ولزيادة المعرفة مدى الحياة.

ويشير الأدب التربوي إلى أن استخدام الفيديوهات التشاركية عبر منصة يوتيوب له انعكاساته الإيجابية على مخرجات التعلم، حيث يشير كبوها وإلياس (Kabooha & Elyas, 2018) إلى أن الطلاب الذين تعلموا عبر منصة يوتيوب بواسطة الفيديوهات التشاركية كانت حصيلة مفردات اللغة الإنجليزية لديهم أكثر من الطلاب الذين درسوا بالطريقة التقليدية، كما أنهم تفوقوا في التحصيل في مقرر اللغة الإنجليزية عن نظرائهم الذين درسوا تقليديًا، كما تولدت اتجاهات إيجابية لدى الطلاب نحو استخدام يوتيوب مصدرًا للتعلم. وتؤكد البلوي (Alwehaibi, 2015) أن استخدام الفيديوهات التشاركية عبر منصة يوتيوب يسهم في تعلم الطالبات الجامعيات لمحتوى اللغة الإنجليزية بشكلٍ أفضل من زميلاتهن اللاتي تعلمنه بطريقة تقليدية. كما تضيف الشايع (2018) أن استخدام المقاطع التشاركية عبر يوتيوب يحسن من تعلم الطالبات، ويحسّن أيضًا من مهاراتهن في إنتاج الفيديو التشاركي. ويؤكد بوزتومور (Buzzetto-More, 2015) أن استخدام يوتيوب في التدريس قد أسهم في تعزيز إدراك الطلاب للمحتوى التعليمي وزاد من مشاركتهم فيه، في حين لا يوجد أثرٌ للجنس على تفضيل دمج اليوتيوب في عمليات التعلم أو التدريس.

ويُعد الفيديو التشاركي بما يحويه من مميزات أداة يمكن توظيفها في التعلم المقلوب، حيث يعد توصيله للمتعلمين أمرًا في غاية السهولة، إذ لا يحتاج إلاّ لتوفر أجهزة لوحية أو هواتف ذكية ووجود اتصال بالشبكة ليرسل لهم رابط الفيديو، وقد يخلط بعض المهتمين تصورات معينة ويربطها بالتعلم المقلوب وهي في الأساس تصورات بديلة، فبعضهم يعتقد أن التدريس يكون بشكلٍ تزامني عبر الإنترنت، وهذا المفهوم خطأ حسب ما تم تقديمه في مفهوم التعلم المقلوب، وهناك أيضًا من يعتقد أنه من الواجب على المعلم الجلوس أمام كاميرا الفيديو لتسجيل الدرس ومن ثم إرساله إلى طلابه، وهنا يصبح تنفيذ هذه الاستراتيجية أمرًا صعبًا لأن بعضهم غير معتاد على التدريس في غياب الطلاب أو أمام عدسة الكاميرا. وفي هذا السياق تشير الأدبيات إلى أنه يمكن تنفيذ هذه الاستراتيجية عن طريق الفيديوهات الجاهزة، أو الفيديوهات المصممَّة ذاتيًا، فميزة

المقاطع الجاهزة أنها معدَّة سابقًا ومنتشرة في مواقع تفاعلية تعليمية وغير تعليمية عبر الشبكة العنكبوتية مثل تلك المنشرة على منصات يوتيوب YouTube®، أو توجد على شكل محاضرات مصغرة Micro-Lecture مجمَّعة لمهتمين آخرين بالموضوع في حساباتهم الاجتماعية مثل تلك الموجودة على تطبيق سناب شات Snap Chat® أو الإنستقرام Instagram® أو غيرها من التطبيقات التي تسمح بالتسجيل لمدة قصيرة تصل لـ (30) ثانية (Subramaniam & Muniandy, 2016).

لكن في بعض الأحيان لا توجد فيديوهات مناسبة لمحتوى معين أو لعدم تماشيها مع قيم الطلبة، ففي هذه الحالة يمكن للمعلم أو المعلمة أن يعتمدا على نفسيهما في إنتاج فيديوهات خاصة بهما، ويشير برجمان وزملاؤه (Bergmann, Sams, 2012) إلى مجموعة من الأدوات والتطبيقات التي يحتاجها المعلم لعمل فيديو من إنتاجه، قد يوظفها كلها أو عددًا منها حسب حاجته، منها تطبيق لتسجيل الشاشة (Screencasting software) مثل (Camtasia Studio) الذي يلتقط كل شيء على الشاشة ويسجلها، وكاميرا تسجيل عادية أو كاميرا ويب (webcam)، وقلم رقمي (Digital Pen) يمكن وصله بالشاشة أو استخدامه على شاشات اللمس (Touchscreen)، ويمكن الاستغناء عن القلم الرقمي إذا ما أراد المعلم ذلك باستخدام شرائح العروض التقديمية PowerPoint® وتوظيف أقلام الشروحات الملحقة بهذا التطبيق إلاّ أنها غير عملية في بعض الأحيان كالقلم الرقمي، كما يحتاج المعلم إلى لاقط للصوت (Microphone)، وتطبيقات السبورة البيضاء (Interactive whiteboard) للكتابة عليها، وبرنامج تسجيل (Recording software) هذا التطبيق يسمح بتسجل ما تلتقطه كاميرا الويب في أثناء الشرح كصورة المعلم مثلًا، وبعد التسجيل يمكن تعديلها وتصغيرها لإضافتها في أحد زوايا الفيديو، وفي معرض حديثهما عن خطوات الإنتاج ذكرا أن الفيديو التعليمي يمر بأربع مراحل هي: التخطيط للدرس، وتسجيل الفيديو، ومونتاج الفيديو، وأخيرًا نشره وجعله في متناول المتعلمين.

وانسجامًا مع التنوع في تقديم المعلومات الذي سهَّلته التكنولوجيا الحديثة، تعالت الأصوات المنادية بضرورة الاستفادة من مميزات التكنولوجيا لتحقيق التنوع في سبل تقديم المحتوى للمتعلم، ليتماشى مع حاجاته وأسلوب معالجته للمعلومات، وفي هذا الصدد يشير رحمان وزملاؤه (Rahman et al., 2015) إلى ضرورة أن تتماشى استراتيجية التدريس المستخدمة مع أسلوب تعلم الطلاب، حيث وفَّرت التكنولوجيا الحديثة وسائل تتماشى مع جميع أساليب التعلم.

ثالثًا: أساليب التعلم

يعد مزج المستحدثات التكنولوجية مع طريقة التدريس العنصر المهم في مقابلة جميع أساليب التعلم للطلاب، فالمعلم في الصف التقليدي لا يمكنه تنويع طرق التدريس ليقابل كل أسلوب تعلم على حدة في الحصة الواحدة، إنما في التعلم المقلوب أصبح ذلك ممكنًا. وحول هذا يؤكد لاجي وآخرون (Lage, et al., 2000) أن استخدام أدوات قائمة على التكنولوجيا الحديثة مثل: مقاطع الفيديو، والعروض التقديمية، والوسائط المتعددة، وأسئلة التقييم الإلكترونية جميعها أدوات يمكن توظيفها في التعلم المقلوب، وهي في الوقت نفسه تلبي رغبات الطلاب وتقابل أساليب تعلمهم المختلفة الذي ينعكس بدوره على نجاحهم.

ويُعرَّف أسلوب التعلم أنَّه الأسلوب الذي يسلكه المتعلم في معالجة المعلومات المقدَّمة له في أثناء عملية التعلم، حيث تعد عملية التعلم نفسها عملية يتم بواسطتها بناء المعرفة من خلال الخبرة (Kolb, 1984; Kolb, Boyatzis &

Mainemelis, 2000). ويرى انتوسيتل (Entwistle, 2000) أن أسلوب التعلم هو نية محددة يستجلبها المتعلم في أثناء عمليات التعلم تقود لنتائج تعليمية مختلفة نوعيًا، فحسب هذا المفهوم، يرى أن المتعلمين يختلفون في تفسير المهام المطلوبة منهم، ويختلفون في قدراتهم في الإنجاز بناءً على الكيفية التي قرروا التعامل بها مع المعلومات المضمَّنة في تلك المهام، فمنهم من يحاول أن يفهم الرسالة المضمَّنة في المعلومات أمامه ويتعامل مع المهمة على أساسها، ومنهم من يخمِّن الأسئلة ويتعامل مع المعلومات أمامه، ومن ثم يكتفون بمعلومات معينة يتوقعون معها أنهم قادرون على إنجاز المهمة، هذان الأسلوبان في التعامل يصنِّفهما إنتوستل بالأسلوب العميق، والسطحي، لاحقًا أضاف لهما أسلوبًا ثالثًا سماه الأسلوب الاستراتيجي حيث وجد من خلال ملاحظاته، أن هناك متعلمين يهتمون بتحصيل أعلى الدرجات عن طريق تنظيم عمليات الاستذكار وإدارة الوقت. وتتبنى هذه الدراسة نموذج إنتوستل (Entwistle) في تصنيف أساليب التعلم وتناولها بشيءٍ من التفصيل:

- **أسلوب التعلم العميق** Deep Style: يتميز المتعلمون في هذ الأسلوب بقدرتهم على فهم المعنى المضمَّن في المحتوى، واستخدام التشابه والتماثل في وصف الأفكار، وربط المعرفة الجديدة بالخبرة السابقة، واستخدام الدليل والبرهان في تعلمهم، والتفاعل النشط مع المحتوى، ويفضِّلون المواقف التعليمية التي تتصف بالتنافسية بين الأقران (رمضان، الصباطي، 2002؛ العتيبي، 2015).
- **أسلوب التعلم السطحي** Surface Style: يمتاز أصحاب هذا الأسلوب بقدرةٍ عالية في الحفظ واستذكار المحتوى، وجُل عمليات التعلم التي يقومون بها تتم بهدف عملية التقييم فقط، ويميلون لتوقع أسئلة التقييم ومن ثم البحث عن المحتوى المتعلق بها، كما يميلون لتعلم المحتوى ذي التعليمات المحددة، ولا يهتمون بالنظرة الشاملة للمحتوى (خزام، 2015؛ العتيبي،2015).
- **أسلوب التعلم الاستراتيجي** Strategic Style: يمتاز طلاب هذا الأسلوب بنوعين من التركيز: الأول على المحتوى الأكاديمي، والأخر: على متطلبات التقييم (Entwistle, 2000). فيهتمون بالترتيب وتنظيم الوقت والمحتوى، ويبذلون الجهد من أجل النجاح بأعلى التقديرات، ولديهم مهارات تخطيط جيدة، ويوظفون الاختبارات السابقة من أجل التنبؤ بالاختبارات الحالية، ويميلون للمناقشة من أجل النجاح بصرف النظر عن قيمة المحتوى لهم (أبو هاشم، 2000؛ خزام، 2015).

وقد ربطت عديدٌ من الدراسات بين أساليب التعلم والتحصيل، حيث يؤكد الحربي (2015) على وجود تأثيرٍ إيجابي مباشر لأسلوب التعلم العميق في التحصيل، وتأثير سلبي مباشر للأسلوب التعلم السطحي، في حين لا يوجد أي تأثيرٍ يذكر لمسار أسلوب التعلم الاستراتيجي في التحصيل الأكاديمي. وتشير خزام (2015) إلى وجود ارتباطٍ سلبي بين أسلوب التعلم السطحي ومهارات التفكير ماوراء المعرفي، في حين أن ارتباط أسلوب التعلم العميق مع مهارات التفكير إيجابي. وذكر الحازمي، وحامد، وجاهين (2013) أن أغلب الطلاب مرتفعي التحصيل يفضلون الأسلوب التقاربي، ومعظم الطلاب متوسطي التحصيل يفضلون الأسلوب التباعدي-التكيفي، وجُلَّ الطلاب منخفضي التحصيل يميلون إلى الأسلوب التباعدي.

وحول تأثير أساليب التعلم على التحصيل في بيئات تعلم الكترونية مختلفة، تذكر يلماز سويلو واكويونلو (Yilmaz-Soylu & Akkoyunlu, 2009) أن بيئات التعلم سواء اشتملت على نصوص فقط، أم نصوص

وشروحات صوتية، أم حوت وسائط متعددة مختلفة جميعها تؤثر في تحصيل الطلاب بالإيجاب، وهذا الأثر لا يختلف باختلاف مستويات أساليب التعلم لديهم. كما أشار وورن (Warn, 2009) إلى أن اختلاف بيئة تقديم الاختبارات (الاختبارات المحوسبة – والنظرية) لا ترتبط بالتحصيل ولا بأسلوب التعلم الذي يفضله المتعلم. وعلى عكس ما خلص إليه وورن (Warn,2009) يؤكد ونق وزملاؤه (Wang, Wang, Wang & Huang, 2006) أن تحصيل الطلاب يختلف باختلاف أسلوب تقديم أسئلة التقييم لهم (محوسب، محوسب جزئي، نظري)، فالطلاب الذين يتقدمون للاختبارات المحوسبة تكون نتائجهم أفضل من غيرهم، كما أن أداء الطلاب ذوي أسلوب التعلم التباعدي أفضل من أقرانهم ذوي أساليب التعلم الأخرى، إلاّ أن الاختلافات في التحصيل الناشئة من أسلوب تقديم أسئلة التقييم لا تتأثر بمستويات تصنيف الطلاب حسب أساليب التعلم المفضَّلة لديهم.

وباستعراض نتائج الدراسات السابقة نجد تباينًا في نتائجها فيما يتعلق بمتغيري أسلوب التعلم والتحصيل، فهناك دراسات وجدت بينهما ارتباطًا إمَّا سلبيًا أم إيجابيًا، وفي أحيان أخرى لم تجد أي تأثير لهما في بعضهما، كما أن أغلب الدراسات وظَّفت نموذج كلوب Klob في تحديد أساليب التعلم، ما عدا دراسة خزام (2015) التي اعتمدت نموذج إنتوستيل Entwistle، كما يلاحظ أن الدراسات السابقة قد تباينت أيضًا في استخدام منهجيات بحث مختلفة منها الارتباطي ومنها شبه التجريبي، كما لم تكشف الدراسات شبه التجريبية عن أثر للتفاعل بين الأسلوب والتحصيل كما أشار له كلٌ من (Yilmaz-Soylu & Akkoyunlu, 2009; Wang et al., 2006).

رابعًا: قواعد اللغة الإنجليزية.

يذكر ثورنبري (Thornbury, 2001) أن قواعد اللغة الانجليزية بوصفها نظامًا تشير لتلك المبادئ والأنماط التي تصف تشكيل الجملة اللغوية الصحيحة. ويعرفها بلات وبلات (Platt & Platt, 1992) نقلًا عن المشرف (Al-Musharraf, 2007) أنَّها وصف لهيكل اللغة والطريقة التي يتم فيها الجمع بين الوحدات اللغوية مثل الكلمات والعبارات لتشكيل جملة. ويضيف جويلين (Julien, 2007) أن مفهوم قواعد اللغة الإنجليزية غالبًا ما يشير إلى بُعدين الصرف (Morphology) وهو أصغر وحدة تحمل معنى، ويُبنى على أشكال الكلمة، وعادة ما يتم عن طريق الجمع بين جذور الكلمة مع جذور أخرى ومع لواحق، والبُعد الأخر هو بناء الجملة (Syntax) حيث يركز على الترتيبات الممكنة للكلمات والعلاقات بين عناصرها لتشكيل العبارات والجمل، وتعد الوحدة الأساسية فيها هي الجملة.

وفيما يتعلق بأساليب تدريس قواعد اللغة الإنجليزية، يشير وانلان (Önalan, 2018) إلى أن المعلمين ينقسمون في طريقة تدريس قواعد اللغة الإنجليزية إلى قسمين، فمنهم من يرى تدريس القواعد بطريقةٍ منفصلة وبطريقةٍ مباشرة، وآخرون يؤكدون أهمية تدريس القواعد بطريقة غير مباشرة. وفي السياق ذاته يشير عبد المجيد وحميد (Abdulmajeed & Hameed, 2017) إلى أن هناك من المعلمين من يفضل تدريس النصوص المخصصة لدراسة القواعد والأنشطة التطبيقية عليها وحلول التمارين، في حين يذهب بعضهم لصورة غير مباشرة من خلال مقارنة القواعد في اللغات المختلفة دون التركيز على تدريسها بشكلٍ منفصل عن سياقاتها. وتتضمن طرق تدريس قواعد اللغة الإنجليزية عددًا من الأساليب لخصها الرفاعي (1999) في الطرق التالية:

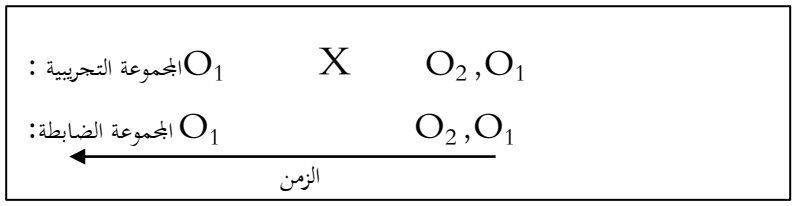
- **طريقة النحو والترجمة:** حيث تركِّز هذه الطريقة على تعلم مهارة القراءة والكتابة، فالهدف الأساسي لتعلم اللغة هو التمكن من قراءة أدب تلك اللغة، ويعتمد تدريس القواعد فيها بطريقةٍ منفصلة؛ أي إعطاء القاعدة ومن ثم إجراء تطبيقات عليها، بعد ذلك تقدم المفردات، ومن ثم يتم ترجمتها، وهذه الطريقة تعطي اهتمامًا أقل بطريقة لفظ الكلمات، في حين تولي اهتمامًا بأوجه التشابه بين اللغة الأجنبية والأم.
- **الطريقة السمعية الشفوية:** وتهدف إلى تزويد المتعلمين بقدرات على المحادثة في اللغة الأجنبية بغض النظر عن أدبها، ودعم قدرتهم على الاتصال مع محيطهم بواسطة اللغة الأجنبية عن طريق تعلم نماذج بنيوية للغة، وتركز هذه الطريقة على مهارتي التحدث والاستماع، وتعتبرها أساسًا لتعلم مهارتي القراءة والكتابة، ويتعلم المتعلم أولًا النماذج والأمثلة التي من خلالها يتوصل لقواعد تركيب الجمل فيها.
- **الطريقة المباشرة:** تركِّز هذه الطريقة على اللفظ، حيث يكتسب المتعلم اللغة كما يكتسب لغته الأم، فيتعلم الكلمات والعبارات والتراكيب اللغوية بطريقةٍ محسوسة لديه، ويستمع للشروحات باللغة الأجنبية، وغالباً ما تتم محاكاة الأشياء أمامه لتعميق فهمه لهذه العبارات، وتدرس قواعد اللغة بهذه الطريقة بشكلٍ استقرائي، حيث يصل المتعلم للقاعدة من سياقات الألفاظ والعبارات التي مرّ بها.
- **طريقة القراءة:** تركِّز هذه الطريقة على تطوير مهارة القراءة وفهم السياقات اللغوية دون اللجوء لترجمتها مباشرةً للغة الأم، كما تركز على القراءة الصامتة، وتتم بصورتين: القراءة المركّزة وفيها يتعلم المتعلم المفردات ويتدرب على قواعد اللغة وقراءة جمل كاملة تحت إشراف خبير، والصورة الأخرى هي القراءة الموسّعة وفيها يقوم المتعلم بقراءة قصص وموضوعات شيقة بالنسبة له.
- **الطريقة التواصلية:** تركِّز هذه الطريقة على أسلوب التواصل في مواقف مختلفة، حيث أخذت هذه الطريقة رواجًا واسعًا في أوساط تدريس اللغة الإنجليزية. فيشير حمدان ومرتجى (2011) إلى أن هذه الطريقة تعتمد على المشاركة والتحدث والحوار والاستماع بين المعلم والمتعلم، وبين المتعلمين أنفسهم من خلال مواقف حياتية داخل الفصل وخارجه، حيث يعد إتقان التحدث باللغة الأجنبية مدخلًا لتعلم بقية مهاراتها وتعلم تراكيبها النحوية وتوظيف قواعد اللغة الإنجليزية من خلالها.

ومع التوسع في تبني الطريقة التواصلية بوصفها أسلوب تدريس وما وفرته المستحدثات التكنولوجية الحديثة من مزايا، شرع المتخصصون في دراسة تأثير هذه المستحدثات على تعلم مهارات اللغة بشكلٍ عام وتعلم قواعدها بشكلٍ خاص. فدرس النملة والقحطاني (2017) أثر الشبكات الاجتماعية في تدريس قواعد اللغة الإنجليزية في تحصيل الطالبات، حيث وجد أن التدريس بواسطة الشبكات الاجتماعية له دور في تنمية تحصيل الطالبات في مستوى الفهم والتذكر والتطبيق. وفي مقارنة بين تدريس اللغة الإنجليزية بواسطة يوتيوب وباستخدام الصور، درس استيتي (Styati, 2016) تأثير هاتين الطريقتين في تنمية مهارة الكتابة في اللغة الإنجليزية، ووجد أن استخدام الصور يطور هذه المهارة أكثر من استخدام الفيديوهات عبر منصة يوتيوب. وفي دراسة أخرى هدفت إلى معرفة تأثير شبكات التواصل الاجتماعي (فيسبوك) في تنمية مفردات اللغة الإنجليزية لدى الطلاب، خلصت دراسة أرينا وميرابيلا (Ariana & Mirabela, 2014) إلى أن تأثير فيسبوك مساوٍ تقريبًا للطريقة التقليدية في تعلم مفردات اللغة الإنجليزية. وفي دراسة أيضًا هدفت لمعرفة أثر استخدام أدوات

القصص المصورة الرقمية في تعليم قواعد اللغة الإنجليزية واكتساب مفرداتها، بحث كبريرا ورفاقه (Cabrera, Castillo, González, Quiñónez & Ochoa, 2018) تأثير أدوات القصص المصورة الرقمية بيكستون (PIXTON) على تعليم قواعد اللغة الإنجليزية واكتساب مفرداتها، وكشفت نتائجهم عن أن القصص المصورة الرقمية حسَّنت تعليم الطلاب لقواعد اللغة وأكسبتهم مفردات أكثر.

منهج الدراسة:

تم توظيف المنهج شبه التجريبي بمجموعتين: تجريبية درست باستراتيجية التعلم المقلوب، وضابطة درست بالطريقة التقليدية، مستخدمةً التصميم العاملي (3x2)، حيث اشتمل القياس القبلي على تطبيق اختبار تحصيلي، والقياس البعدي إعادة تطبيق الاختبار نفسه بعد المعالجة بالإضافة لتطبيق مقياس أساليب التعلم بوصفها متغيرًا تصنيفيًا للمجموعتين التجريبية والضابطة.



شكل(1) تصميم منهج الدراسة

حيث يشكِّل تحصيل الطالبات في قواعد اللغة الإنجليزية متغيراً تابعاً، ومتغير استراتجية التدريس (التعلم المقلوب القائم على الفيديو التشاركي، والتقليدي) متغير مستقل أول، وأساليب التعلم (سطحي، عميق، استراتيجي) متغير مستقل ثان.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات الصف الثالث الثانوي، والبالغ متوسط أعمارهنّ (18) سنة تقريبًا المقيدين في العام الدراسي(1439/1438) في المدارس الثانوية الحكومية نظام فصلي التابعة لقطاع رجال ألمع الذي تشرف عليه إدارة تعليم محافظة رجال ألمع والبالغ عددهن (529 طالبة)، وقد تم اختيار طالبات هذا الصف ليكونوا مجتمع الدراسة لما يتوقع منهنّ من قدرة على التعلم الذاتي في المنزل، كما أنهنّ في عمرٍ يتمتعن بالمسؤولية الذاتية نحو ما يتعلمنه، ويمتلكن الأجهزة الرقمية التي تمكنهنّ من الوصول لمحتوى الفيديو من منازلهنّ.

وتألفت عينة الدراسة من (57) طالبة من طالبات الصف الثالث الثانوي يدرسن في شعبتين بإحدى مدارس البنات الثانوية التابعة لقطاع رجال ألمع، تم اختيار إحدى الشعبتين بطريقة عشوائية بسيطة لتكون مجموعة تجريبية قوامها (26) طالبة، والشعبة الأخرى ضابطة قوامها (31) طالبة.

أداتا الدراسة:

لتحقيق أغراض الدراسة، استخدمت الأدوات التالية: اختبار تحصيلي في قواعد اللغة الإنجليزية، ومقياس أساليب التعلم، وفيما يلي وصفٌ لهاتين الأداتين.

أولًا– الاختبار التحصلي في قواعد اللغة الإنجليزية:

تهدف هذه الدراسة لمقارنة الطريقة التقليدية في التدريس بالتعلم المقلوب القائم على الفيديو التشاركي وأثره في تحصيل طالبات الصف الثالث الثانوي لقواعد اللغة الإنجليزية، من أجل هذا أعد اختبار تحصيلي يقيس مستوى الطالبات في الأربع قواعد آنفة الذكر وفقاً للخطوات التالية:

– **تحديد الهدف من الاختبار**: بالتعاون مع متخصصة في تدريس اللغة الإنجليزية ذات خبرة واسعة في تدريس المادة تم تحديد الأهداف التي تتضمنها الموضوعات المختارة من واقع الكتاب المدرسي، ثم تحديد مستويات تلك الأهدف حسب سلم بلوم، وتحديد أعدادها ومن ثم استخراج أوزانها النسبية، بعد ذلك حُدد العدد الكلي للأسئلة وهو (15) سؤالًا من نوع اختيار من متعدد (أربعةُ بدائل لكل سؤال، واحدٌ منها فقط صحيح)، ومن ثم جرى بناء أسئلة الاختبار بما يعكس أوزانها وأعدادها حسب جدول مواصفات الاختبار، حيث بلغ عدد أسئلة الموضوع الأول(4)، وكذلك الموضوع الثاني والرابع، في حين حددت (3) أسئلة للموضوع الثالث، والجدول (1) يوضح مواصفات الاختبار.

جدول(1) مواصفات الاختبار التحصيلي لقواعد اللغة الإنجليزية

الموضوعات	الأوزان والأسئلة والدرجات	مستوى الأهداف			عدد الأسئلة	مجموع الدرجات
		التذكر	الفهم	التطبيق		
Beginning with That	الوزن النسبي	25%	50%	25%	4	4
	أرقام الأسئلة	A-2	A-1 ، B-1	B-2		
	الدرجة	1	2	1		
Reported Speech	الوزن النسبي	0%	25%	75%	4	4
	أرقام الأسئلة	0	C-4	C-1، C-2، C-3		
	الدرجة	0	1	3		
Relative Pronouns	الوزن النسبي	33%	0%	67%	3	3
	أرقام الأسئلة	D-3	0	D-1، D-2		
	الدرجة	1	0	2		
Where, When and Whose	الوزن النسبي	25%	25%	50%	4	4
	أرقام الأسئلة	D-6	D-4	D-5، D-7		
	الدرجة	1	1	2		
مجموع الأسئلة لكل مستوى		3	4	8	15	
مجموع درجات المستوى		3	4	8		15
الوزن النسبي للمستوى		20%	26.6%	53.3%		100%

– **للتأكد من صدق محتوى الاختبار**: تم عرضه على مجموعة من المحكمين عددهم (5) متخصصين في مجال اللغة الإنجليزية، وطُلب منهم إبداء وجهة نظرهم في مناسبة الأسئلة وبدائلها للمحتوى، ووضوح صياغتها، وأبدى بعضهم ملاحظات غير جوهرية على صياغة بعض البدائل تم الأخذ بها كاملةً، وتكون الاختبار من (15) فقرة في هذه المرحلة.

– **تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية**: من طالبات الصف الثالث الثانوي قوامها (32 طالبة) من خارج عينة الدراسة، وذلك لاستخراج معاملات الصعوبة والتمييز ومعامل الثبات للاختبار، حيث سجلت الفقرة الثانية (A-2) معامل صعوبة (0.23) وهو أقل من المعامل المقبول والذي حدد بـ (0.30) ومن ثم جرى حذف هذه الفقرة من الاختبار، في حين تراوحت معاملات الصعوبة للأربع عشرة فقرة الأخرى من الاختبار بين (0.34 – 0.78) وهي مقبولة بوصفه مستوى صعوبة لهذه الفئة، كما جرى التحقق من معاملات التمييز الذي انحصر بين (0.36 – 0.73) بعد

استبعاد الفقرة المحذوفة، ومن ثم تكون الاختبار من هذه المرحلة من 14 فقرة صالحة للتطبيق، وقد تم تصحيح الاختبار بإعطاء درجةٍ واحدة لكل إجابةٍ صحيحة، وصفر للإجابة الخطأ، والجدول (2) يوضح معاملات الصعوبة والتمييز لأسئلة الاختبار.

جدول (2): معامل الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار التحصيلي

الفقرات	معامل التمييز	معامل الصعوبة	الفقرات	معامل التمييز	معامل الصعوبة
A–1	0.55	0.43	**D–1**	0.36	0.68
A–2	0.67	0.23	**D–2**	0.56	0.34
B–1	0.70	0.52	**D–3**	0.73	0.51
B–2	0.38	0.65	**D–4**	0.54	0.43
C–1	0.36	0.43	**D–5**	0.64	0.57
C–2	0.55	0.61	**D–6**	0.55	0.61
C–3	0.42	0.78	**D–7**	0.36	0.43
C–4	0.36	0.61			

– ثبات الاختبار التحصيلي: لأغراض حساب معامل ثبات الاختبار الكلي تم استخدام معادلة كودر– ريتشارسون (20) ووجد أنه مساوٍ لـ (0.83)، وهو مستوى مقبول من الثبات لأغراض هذه الدراسة، كما تم تحديد زمن الاختبار مع العينة الاستطلاعية ووجد أن متوسط الزمن هو نصف ساعة (30 دقيقة) تقريبًا بين أول طالبة وآخر طالبة، ومن ثم تكون الاختبار بعد هذه المراحل من (14) فقرة تم استخدامها في التطبيق الفعلي للتجربة.

ثانيًا– مقياس أساليب التعلم: تم تبني مقياس أساليب التعلم لإنتوسيتل وتايت (Entwistle and Tait) الذي وضعه عام (1994) وقام بتعريبه وتقنينه في البيئة السعودية (رمضان، والصباطي، 2002)، وقد تكون هذا المقياس من (30) فقرة، تقيس (10) فقرات منها أسلوب التعلم العميق، (10) فقرات تقيس التعلم السطحي، و(10) فقرات تقيس أسلوب التعلم الإستراتيجي، متبوعة بتدرج خماسي من (1 حتى 5) تصف درجة موافقة المفحوص على العبارة (موافق تمامًا إلى غير موافق بشدة) وقد قاما بإجراءات الصدق بأسلوب المحكمين بواسطة (3) محكمين، كما قاما باستخدام الصدق العاملي للمقياس، ونتج عنه (3) عوامل تفسر (53%) تقريبًا من التباين، وثبات كلي بطريقة كرونباخ ألفا بلغ (0.74) وقد تم تبنيه لما يتمتع به من معاملات صدق وثبات عالية ومناسبته للبيئة السعودية، ولأغراض هذه الدراسة تمت الإجراءات التالية على المقياس:

–بعد تبني المقياس، قام الباحث بتحكيم المقياس وذلك بعرضه على (5) محكمين، (2) من ذوات الخبرة في تدريس اللغة الإنجليزية لطالبات الصف الثالث الثانوي، وثلاثة من أعضاء هيئة التدريس بكلية الشرق العربي للتأكد من مناسبة الفقرات للطالبات ووضوحها ودقة صياغتها وملاءمتها للغرض الذي أُعدت له، وقد جرى الأخذ بالملاحظات، وتكون المقياس من (30) فقرة في صورته الأولية.

– تم تطبيق المقياس على (32) طالبة يدرسن في الصف الثالث ثانوي من خارج عينة الدراسة ومن المجتمع ذاته، وذلك للتعرف إلى مدى وضوح الفقرات لهنّ، واستخراج معاملات صدق الاتساق الداخلي والثبات له كالتالي:

1- صدق الاتساق الداخلي للمقياس:

تم حساب معاملات ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية لمجالها، وحساب ارتباط المجال بالدرجة الكلية للمقياس عن طريق معامل الارتباط بيرسون بين الفقرة ومجالها وبين المجال والدرجة الكلية، والجدول (3) يوضح نتائج هذا التحليل.

جدول(3) معاملات ارتباط بين الفقرة ومجالها وبين المجال والدرجة الكلية على المقياس

المجال	الفقرة	معامل الارتباط	المجال	الفقرة	معامل الارتباط	المجال	الفقرة	معامل الارتباط
العميق (0.86**)	1	0.58**	السطحي (0.59**)	11	0.26	الاستراتيجي (0.77**)	21	0.32**
	2	0.40**		12	0.37**		22	0.48**
	3	0.57**		13	0.40**		23	0.67**
	4	0.22		14	0.61**		24	0.68**
	5	0.52**		15	0.54**		25	0.55**
	6	0.53**		16	0.53**		26	0.24
	7	0.73**		17	0.53**		27	0.73**
	8	0.58**		18	0.56**		28	0.71**
	9	0.50**		19	0.55**		29	0.62**
	10	0.42**		20	0.53**		30	0.75**

** دالة عند مستوى 0.01

يلاحظ من الجدول (3) أن المجالات الثلاث للمقياس العميق، والسطحي، والاستراتيجي حقَّقت معاملات ارتباط (0.86، و 0.59، و0.77) على التوالي، وهي معاملات ارتباط مقبولة لأغراض هذه الدراسة، كما يوضح الجدول (1) أيضاً معاملات ارتباط الفقرة بمجالها، ويلاحظ أن الفقرات (4، و11، و26) معاملات ارتباطها بمحاورها أقل من(0.30) وهو معامل الارتباط المقبول لقبول الفقرة من عدمه، لذلك تم حذف هذه الفقرات من المقياس، وتكون مجال أسلوب التعلم العميق من (9) فقرات، وأسلوب التعلم السطحي والاستراتيجي بـ (9) فقرات لكل منهما.

2- ثبات المقياس

تم التحقق من ثبات مقياس أساليب التعلم باستخدام معادلة كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي، وجاءت نتائج هذا التحليل لتشير لمستوى عالٍ من الاتساق الداخلي لمجالات هذا المقياس كما تشير له الأرقام في الجدول (4):

جدول (4) يوضح معاملات الثبات لمقياس أساليب التعلم بطريقة كرونباخ ألفا

المجال	عدد الفقرات	كرونباخ ألفا
العميق	9	0.70
السطحي	9	0.70
الإستراتيجي	9	0.78
الكلي	27	0.80

- لتصحيح المقياس وإدخال بيانات الطالبات وفقًا لاستجاباتهن على فقرات المقياس تم إعطاء الاستجابة (موافقة بشدة 5، و موافقة 4 ، ومحايدة 3، وغير موافقة 2، وغير موافقة بشدة 1)، ولأغراض تصنيف الأسلوب المفضّل للطالبات في

تعلمهنّ، تحسب متوسطات كل مجال من مجالات المقياس الثلاث على حدة، والمجال الذي تحقق فيه الطالبة أعلى متوسط يتم تصنيفها فيه، وبالانتهاء من الخطوات السابقة أصبح المقياس جاهزًا لعملية التطبيق.

نموذج التصميم التعليمي لاستراتيجية التعلم المقلوب القائمة على مشاركة الفيديو المستخدمه في الدراسة:

وظّف نموذج التصميم العام (ADDIE) في تصميم بيئة التعلم المقلوب وتطويرها، ويتكون هذا النموذج من خمسة مراحل هي: التحليل، والتصميم، والتطوير، والتنفيذ، والتقويم، ويعد من أكثر النماذج شيوعًا واستخدامًا وسهل التطبيق، ويتناسب مع أغراض هذه الدراسة.

– مرحلة التحليل: تم في هذه المرحلة تحديد الهدف العام، وتحديد الجاهزية، وتحليل المحتوى التعليمي، وتحليل خصائص الطالبات.

أ– الهدف العام: بما أن تدريس اللغة الإنجليزية في المرحلة الثانوية إلزامية لجميع الطلبة في هذه المرحلة وجميع التخصصات، فقد اشتمل الكتاب المدرسي على (11) هدفًا عامًا يسعى النظام التعليمي لإكسابها للطلاب في هذه المرحلة، ولضمان نجاح سير خطة المادة لهذه الفئة العمرية، اعتمدت هذه الدراسة تلك الأهداف إطارًا عامًا في تصميمها الإجرائي، وقد جاء ضمن تلك الأهداف العامة مايلي:

- استخدام الصيغة البنوية لجمل اللغة الانجليزية وتحليلها وفهم العلاقة بينها.
- استخدام قواعد اللغة الإنجليزية المناسبة في بناء الجمل والمحادثات والتعبير عن الأفكار.
- ترجمة النصوص الإنجليزية إلى العربية والعكس.
- إدراك أهمية اللغة الإنجليزية في سوق العمل.

ب– تحديد الجاهزية: تحوَّط الباحثُ لعددٍ من الأمور سبقت التطبيق الفعلي للتجربة، ومن هذه التحوطات: التأكد من أن المعلمة التي ستقوم بتدريس المجموعتين لديها درايةٌ واسعة بتنفيذ استراتيجية التعلم المقلوب والتخطيط للأنشطة داخل الصف، وهي تحمل درجة الماجستير في طرق تدريس اللغة الإنجليزية، وجرى كذلك التأكد من أن جميع طالبات المجموعة التجريبية يمتلكن أجهزة رقمية وشبكة اتصال تمكنهنّ من الوصول لمقاطع الفيديو من المنزل، وكذلك التأكد من أنهن – أي طالبات المجموعة التجريبية– يمتلكن حسابًا في تطبيق واتساب WhatsApp® لتتمكن كل طالبة من استلام روابط مقاطع الفيديو لكل درس في أثناء فترة التطبيق، وطرح أسئلتها على المعلمة في حالة احتاجت لذلك.

ج– تحليل المحتوى: بما أن كتاب اللغة الإنجليزية للصف الثالث الثانوي معد سلفًا من قبل وزارة التعليم، فقد اعتمدت الدراسة على محتوياته، ففي هذا الشأن، قام الباحث بالتعاون مع إحدى معلمات اللغة الإنجليزية بتحليل أربعة وحدات من الكتاب المدرسي هي الوحدة الثالثة، والرابعة، والخامسة، والسادسة، وذلك لحصر القواعد التي ستدرسها الطالبات في هذه الوحدات، حيث تم حصر أربع قواعد لغوية بواقع قاعدة لغوية لكل وحدة، وهذه القواعد هي:

1. Noun Clauses Beginning with That (Unit 3),
2. Noun Clauses as Reported Speech (Unit4),
3. Adjective Clauses and Relative Pronouns (Unit5),
4. Using Where, When and Whose in Adjective Clauses (Unit6).

د- تحليل خصائص المتعلمات: تتراوح أعمار الطالبات في هذه المرحلة بين (17-18) سنة، وهي فترة تتميز بسرعة النمو الجسمي والعقلي والنفسي، وتبدأ خصائصهم بالتمايز، ويزداد الإدراك والفهم والذكاء في هذه المرحلة العمرية، وتظهر القدرات الخاصة اللغوية، والعددية، والذهنية، والميكانيكية، وتزداد فترات الانتباه، وتحمل المسؤولية، والقدرة على إدراك العلاقات بين الأشياء، والقدرة على التعلم الذاتي تزداد، كما تتضح بصورة كبيرة أساليب التعلم المحببة لديهن في الاستذكار والتعلم.

- مرحلة التصميم: تشمل هذه المرحلة على: تحديد الأهداف المعرفية للمحتوى، وتنظيم المحتوى وترتيبه، واختيار الاستراتجية التدريسية، وتحديد الأنشطة التعليمية، ، وتحديد وبناء أساليب التقييم.

أ- تحديد الأهداف المعرفية: تم الاعتماد على الأهداف المعرفية الخاصة بتدريس قواعد اللغة الإنجليزية للوحدات الأربعة المختارة سلفًا، هذه الأهداف نص عليها دليل المعلمة لتدريس هذه المادة، وبلغ عددها في الإجمال (15) هدفًا ضمت مستويات المعرفة الدنيا (التذكر، الفهم ، التطبيق) بواقع (3) أهداف في مستوى التذكر، و(4) أهداف في مستوى الفهم، و (8) أهداف في مستوى التطبيق.

ب- تنظيم المحتوى وترتيبه: تهتم هذه الخطوة بتسلسل عرض المحتوى وفقًا لتنظيمٍ منطقي من البسيط إلى المعقد، وقد روعي هذا التسلسل في تنظيم محتوى الوحدات المختارة في الكتاب المدرسي، وتم السير وفقًا له.

ج- تحديد الاستراتجية التعليمية: تحقيقًا لأغراض الدراسة تم استخدام استراتجية التعلم المقلوب، ففي هذه الاستراتيجية تقوم المتعلمة بالاعتماد على نفسها في دراسة المحتوى بمشاركة الفيديو التعليمي المختار سلفًا الذي يحقق أهداف التعلم، وتأتي للصف الدراسي لحل مجموعة من الأنشطة التطبيقية على ما تعلمته بإشراف المعلمة، لكن في الاستراتجية التقليدية تكون المعلمة هي محور العملية التعليمية وهي من تقوم بإعطاء الدرس في الحجرة الدراسية باستخدام الكتاب المدرسي والسبورة والأدوات التقليدية المساعدة، وتعطي في نهاية كل درس واجبًا للطالبات.

ج- تحديد الأنشطة التعليمية: في هذه الخطوة تم تقسيم الأنشطة التعليمية لشقين: شق مُخصَّص للمجموعة التجريبية مشتق من الأهداف المعرفية للدرس، يحوي أنشطة فردية وأخرى جماعية، والشق الأخر أنشطة خاصة بالمجموعة الضابطة يتم تقديمها لهنّ في الحصة حسب المتاح من الوقت، وقد اعتمد على كتاب النشاط المعد للطالبة في هذه المرحلة في تقديم الأنشطة الفردية لكلتا المجموعتين، في حين تم إعداد أنشطة جماعية للمجموعة التجريبية تناسب الأهداف التعليمية، ووظِّفَ في كراسة الأنشطة الجماعية أربعة أساليب هي: (فكر وزاوج وشارك - العمل فريقًا - التعاقب – أوجد الخطأ)، حيث تسمح هذه الأساليب بتوزيع الأدوار، وتقبل الأراء، والمشاركة في جو تنافسي، وقد تم تحكيم هذه الأنشطة من قِبلِ ثلاثة متخصصين في تدريس اللغة للحكم على مدى توافقها مع أهداف الوحدة، وبعد أن استقر الشكل النهائي لها أصبحت جاهزة للتطبيق، والجدول (5) يوضح هذه الأنشطة.

جدول (5) يوضح أعداد الأنشطة التعليمية للمجموعتين التجريبية والضابطة

الموضوعات	المجموعة	العدد	نوع النشاط في الصف		الواجب المنزلي
			فردي	جماعي	
Beginning with	تجريبية	4	2	2	تحضير الدرس الثاني
That	ضابطة	1	1		حل سؤالين على الدرس
Reported Speech	تجريبية	4	1	3	تحضير الدرس الثالث

	ضابطة	1	1	حل ثلاثة أسئلة على الدرس
Relative Pronouns	تجريبية	4	2	2 تحضير الدرس الرابع
	ضابطة	1	1	حل سؤالين على الدرس
Where, When and Whose	تجريبية	3	1	2
	ضابطة	1	1	حل سؤالين على الدرس
مجموع الأنشطة للتجريبية		15	6	9
مجموع الأنشطة للضابطة		4	4	9

د- تحديد أساليب التقييم وبناءها: تهدف هذه الخطوة للتأكد من أن أداء الطالبة النهائي يتماشى مع أهداف الوحدة، ويعد الاختبار التحصيلي المعد للقياس القبلي والبعدي متممًا لهذه الخطوة، وقد سبق التطرق لإجراءات بناء هذا الاختبار تحت بند أداة الدراسة الحالية.

-مرحلة التطوير: تركز مرحلة التطوير على نقل مخرجات مرحلة التصميم السابقة إلى الواقع، وقد جرى في هذه المرحلة التفكير فيما إذا كان تطوير أو تصميم مقاطع فيديو مخصَّصة للمحتوى المُدرّس أنسب أم استخدام مقاطع فيديو جاهزة، وبعد أخذ الاعتبارات التالية:

- يُعد المحتوى باللغة الإنجليزية من أكثر المحتويات المعرفية المتاحة والمتوفرة على شبكة الإنترنت.
- انتشار الدروس التعليمية المتخصصة في تدريس اللغة الإنجليزية لغةً ثانية وبجودة ودقة عالية، فكثير من المهتمين ومعاهد اللغة ينشرون مقاطع فيديو لسلسلة من الدروس تهتم بتعليم اللغة.
- تتميز تلك الفيديوهات بإمكانية الوصول إليها وسهولة الاستخدام.
- معظم الفيديوهات التعليمية المتاحة عبر الإنترنت كانت بأصوات أشخاص لغتهم الأم هي الإنجليزية (Native Speaker)، وهذا يساعد الطالبات في اكتساب اللغة الصحيحة من مصدرها.

وبعد دراسة مستفيضة لهذه الاعتبارات، تم الاستعانة بمنصة يوتيوب YouTube® في البحث عن مقاطع الفيديو التعليمية بالتعاون مع متخصصة في تدريس اللغة الإنجليزية للشريحة الطلابية ذاتها المستهدفة في الدراسة، ولها خبرة زادت على ثماني سنوات في تدريسهنّ، وقد اختيرت منصة يوتيوب نظرًا لما تتمتع به من شهرة في الأوساط التعليمية، كما أن مقاطع الفيديو التشاركي بها تتميز بالثبات النسبي، وتوجد بها قنوات تعليمية متخصصة بتعليم اللغة الإنجليزية لغةً ثانية تشرح هذه القواعد مثل قنوات المجلس الثقافي البريطاني (British Council) لتعليم اللغة، كما أن دقة عرض مقاطع الفيديو بها واضحةً ومتنوعةً حسب سرعات الإنترنت، وإمكانية الوصول لهذه المقاطع من أي مكان ودون الحاجة لتسجيل دخول أو إنشاء حساب في المنصة، وإمكانية تنزيل المقاطع وتحميلها، وإمكانية إرسال رابط الفيديو عبر قنوات التواصل الاجتماعي، وقد تم تحديد الأسس التي ستقوم عليها عملية اختيار مقاطع الفيديو التشاركي، وقد اشتملت هذه الأسس على جانب تربوي تم تحكيمه بواسطة متخصصي المحتوى، وجانب فني قام الباحث بالحكم عليه، وهذه الأسس هي:

1. مناسبة الفيديو التشاركي لأهداف المحتوى الذي تم اختياره.
2. مناسبة الفيديو التشاركي لثقافة الطالبات وأعمارهن.
3. مناسبة مدة عرض الفيديو التشاركي للمحتوى وللفئة العمرية.

4. توفر الحد الأدنى من المواصفات الفنية في الفيديو التشاركي [وضوح الصورة والاضاءة، نقاء الصوت، يوفر وسائط عرض مختلفة، موثوقية في الناشر، خلو من الأخطاء الفنية ، إمكانية تحميلة على القناة الخاصة].

وخلال عمليات التصفح والبحث عن المقاطع تم تحديد (4 مقاطع فيديو قصير تتناول المواضيع المحددة سلفًا في الكتاب المدرسي)، بعد ذلك تم إنشاء حساب وقناة خاصة على اليوتيوب وتحميل مقاطع الفيديو الأربعة عليها.

وللتأكد من مدى مناسبة هذه المقاطع للطالبات تم تحكيم الجزء التربوي المتعلق بالمحتوى من قبل متخصصين في تدريس اللغة الإنجليزية وقد روعي في هذا الجانب: مناسبة المقاطع لأهداف المادة، وتماشيه مع المحتوى المُدرّس، وللفئة العمرية المستهدفة، وللثقافة والقيم المتعارف عليها محليًا، وخلوها من المحتوى غير اللائق، ومناسبة مدة العرض فيها للمحتوى ولأعمار الطالبات، كما جرى تحكيم الجزء الفني من قبل متخصص في تكنولوجيا التعليم وقد روعي في هذا الجانب: وضوح التصوير، وشدة الإضاءة، ونقاء الصوت، العرض وأن تكون مصحوبة بوسائط وكلمات منطوقة، وعدم وجود أخطاء في المونتاج، وبعد التأكد من مطابقة جميع مقاطع الفيديو التشاركية المختارة للشروط والمواصفات التربوية والفنية تم اعتمادها وتجهيزها للمرحلة التالية.

– **مرحلة التنفيذ:** تهدف هذه المرحلة لتنفيذ الاستراتيجية التدريسية التي جرى تصميم المحتوى وتطويره لأغراض تنفيذها، وتشمل هذه المرحلة الإجراءات الخاصة بتطبيق الاختبار القبلي واستخدام الفيديو التشاركي في التعلم الذاتي وتطبيق الأنشطة الفردية والجماعية على طالبات المجموعة التجريبية، وكذلك إجراءات التدريس بالطريقة التقليدية المتضمنة الاختبار القبلي وشرح الدروس بالطريقة التقليدية وتطبيق الأنشطة الفردية مع طالبات المجموعة الضابطة (وسيجري توضيح خطوات التنفيذ تفصيلًا تحت بند إجراءات الدراسة).

–**مرحلة التقويم:** هذه المرحلة هي المرحلة الأخيرة في النموذج العام، تهتم بإصدار حكم على مدى فاعلية استراتجية التعلم المقلوب بمشاركة الفيديو في تحقيق أهداف التعلم؛ لذا فإن الإجابة عن السؤال الأول في هذه الدراسة يعد متممًا لهذه المرحلة.

إجراءات الدراسة:

وفيما يتعلق بإجراءات الدراسة، فقد قام الباحث بالتنسيق مع إدارة المدرسة ومعلمة مادة اللغة الإنجليزية، وإطلاع أولياء الأمور بمشاركة بناتهم في التجربة، وبعد تهيئة الظروف اللازمة للتطبيق، تم تحديد المجموعة التجريبية التي تتلقى دروسها باستراتيجية التعلم المقلوب بمشاركة الفيديو وعددهنّ (26)، والمجموعة الضابطة وقوامها (31) طالبة، حيث قامت المعلمة بتطبيق الاختبار القبلي خلال الفصل الدراسي الثاني (39/38) عليهن وكانت النتيجة كما في الجدول (6) التالي:

جدول (6) تحليل اختبار "ت" للعينات المستقلة لمجموعتي الدراسة على الاختبار القبلي

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
تجريبية	26	4.35	2.29	55	1.85	0.07
ضابطة	31	3.29	2.00			

يتضح من الجدول (6) أن الفروق في المتوسطات بين المجموعة التجريبية والضابطة غير دالة إحصائيًا، مما يعزز من تكافؤ المجموعتين وينفي فروق التحصيل بينهنَ قبل إجراء المعالجة.

ثم جرى تعريف طالبات المجموعة التجريبية بوظائفهنّ في أثناء تنفيذ المعالجة، وتهيئتهنَ لتحمل المسؤولية في أثناء قيامهنّ بالتعلم الذاتي من مقاطع الفيديو التي سترسل لهنَ من قبل المعلمة، حيث قامت المعلمة بإنشاء مجموعة تواصل تضم جميع طالبات المجموعة التجريبية عن طريق تطبيق واتساب، ثم قبل الشروع في الدرس الجديد بيوم ترسل المعلمة رابط الفيديو لمجموعة الطالبات، وتتأكد المعلمة من أن جميع طالبات هذه المجموعة استلمنّ الرابط وفتحنه، في اليوم التالي، تقوم المعلمة بتهيئة الطالبات عن طريق مراجعة سريعة لما تم دراسته عبر الفيديو التعليمي، والتأكد من فهمهنَ للقاعدة اللغوية جيداً، بعد ذلك تبدأ بسلسلة من الأنشطة والتدريبات الفردية والجماعية يؤدينها الطالبات معتمدات على فهمهنّ للموضوع سابقًا، وتحاول معالجة المشاكل التي يقعنّ فيها، ثم تنهي الدرس بتأكيد ما تعلمته الطالبات وتدربَّن عليه.

أمّا طالبات الشعبة الثانية (المجموعة الضابطة) فقد قامت بتدريسهنّ بالطريقة المعتادة مستغلةً وقت الحصة الدراسية في الإجراءات الروتينية التي تنفذها دوماً معهنّ، وتبدأ بمراجعة سريعة للواجب المنزلي السابق، ثم تبدأ تهيئتهنّ للدرس الجديد وشرحه، بعد ذلك تقوم بإعطاء أسئلة تقييم سريعة على الدرس الجديد، ثم تحدد لهُنّ الواجب المنزلي المطلوب منهنّ حله، وبعد مضي أسبوعين ونصف تم تطبيق الاختبار البعدي تحت الظروف والشروط نفسها التي طبق فيها قبليًا، كما طبقت عليهنّ مقياس أساليب التعلم بوصفه متغيرًا تصنيفيًا في هذه الدراسة، ثم جمعت البيانات وسلمت للباحث، ويوضح الشكل (2) توزيع زمن الحصة الواحدة والبالغ (45 دقيقة) للمجموعتين التجريبية والضابطة.

المجموعة التجريبية

إرسال الفيديو التالي	ملخص لما تم تعلمه (5دقائق)	توظيف أنشطة فردية وجماعية على الدرس+ توفير الإرشاد والتوجيه اللازم لكل طالبة على حدة (30 دقيقة)	مناقشة الطالبات في المعلومات التي وردت في الفيديو السابق، وتأكيدها (10 دقائق)

التغير في الزمن

إعطاء واجب منزلي جديد على الدرس	أسئلة تقييم فردية (5 دقائق)	تهيئة + شرح للدراس الجديد (30 دقيقة)	مراجعة الواجب السابق (دقائق10)

المجموعة الضابطة

شكل (2) توزيع زمن الحصة الدراسية للمجموعة التجريبية والضابطة

المعالجة الإحصائية:

تعددت الأساليب الإحصائية المستخدمة في هذه الدراسة وتنوعت من أساليب وصفية مثل المتوسطات والانحرافات المعيارية، وأساليب استدلالية كتحليل التباين الثنائي Two Way ANOVA بتصميم عاملي (2x3) للنظر فيما إذا كان لعامل التفاعل بين المتغيرات المستقلة في هذه الدراسة أثر في تحصيل الطالبات لقواعد اللغة الإنجليزية، وقد جرى التأكد من افتراضات استخدام هذا التحليل وهي: استقلالية المشاهدة، وتجانس التباين، والتوزيع الطبيعي لبيانات المتغير التابع لكل مجموعة، فمن حيث استقلالية المشاهدات فلا توجد درجات لأي طالبة من الطالبات المشاركات في التجربة ترتبط بدرجات طالبة أخرى، ومن حيث تجانس التباين جرى استخدام اختبار ليفين (Leven) حيث بلغت قيمة ف$_{(5,51)}$= 1.43، مستوى دلالة= 0.23، وهي قيمة غير دالة مما يعني أن افتراض تجانس التباين متوفر في البيانات،

ولفحص اعتدالية توزيع بيانات المتغير التابع تم استخدام قيم الإلتواء (Skewness) حيث تراوحت بين (0.038، 0.316) وهي قيم أقل من واحد صحيح مما يفيد أن التوزيع لم ينتهك افتراض اعتدالية توزيع البيانات.

نتائج الدراسة:

في معرض الإجابة عن أسئلة الدراسة الثلاثة التالية:

1. ما أثر التعلم المقلوب القائم على الفيديو التشاركي في تحصيل قواعد اللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف الثالث الثانوي؟
2. ما أثر أسلوب التعلم (العميق، والسطحي، والاستراتيجي) في تحصيل قواعد اللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف الثالث الثانوي؟
3. ما أثر التفاعل بين التعلم المقلوب القائم على الفيديو التشاركي وأساليب التعلم في تحصيل قواعد اللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف الثالث الثانوي؟

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتغير الطريقة (تعلم مقلوب، تقليدي)، وللمتغير التصنيفي في هذه الدراسة وهو أساليب التعلم المفضلة لدى الطالبات (عميق، سطحي، استراتيجي)، والجدول (7) يوضح نتائج التحليل الوصفي لهذه المتغيرات.

جدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طالبات المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي لقواعد اللغة وفقاً لمتغيري طريقة التدريس وأسلوب التعلم

المجموعة	أسلوب التعلم	المتوسطات الحسابية	الانحراف المعياري	العدد
التجريبية	عميق	9.00	2.00	6
	سطحي	8.30	2.75	10
	استراتيجي	8.90	2.33	10
	المجموع	8.69	2.36	26
ضابطة	عميق	3.00	1.31	8
	سطحي	3.40	2.79	5
	استراتيجي	4.39	2.64	18
	المجموع	3.87	2.41	31
المجموع	عميق	5.57	3.46	14
	سطحي	6.67	3.58	15
	استراتيجي	6.00	3.32	28

يتَّضح من الجدول (7) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات المجموعتين في الاختبار التحصيلي، حيث بلغ للمجموعة التجريبية (م=8.69، ع=2.36)، وللمجموعة الضابطة (م=3.87، ع=2.41)، كما سُجلت فروق ظاهرية أيضًا بين مستويات المتغير التصنيفي (أسلوب التعلم)، حيث بلغ لأسلوب التعلم العميق (م=5.57، ع=3.46) ، وللسطحي (م=6.67، ع=3.58)، وللإستراتيجي (م=6.00، ع=3.32).

كما يتَّضح من الجدول (7) وجود فروقٍ ظاهرية بين متوسطات تفاعل الطريقة مع الأسلوب، حيث بلغ متوسط التحصيل للطالبات ذوي أسلوب التعلم العميق في المجموعة التجريبية (م=9، ع=2.00)، والسطحي (م=8.30، ع=2.75)، وللاستراتيجي (م=8.90، ع=2.33)، في حين سجلت المجموعة الضابطة متوسطات حسابية في تحصيل قواعد اللغة 3.00 لطالبات الأسلوب العميق، و 3.40 للأسلوب السطحي، وللاستراتيجي 4.39، وبانحرافات معيارية بلغت 1.31، 2.79، 2.64 على التوالي.

ولمعرفة هل هذه الفروق في المتوسطات دالة إحصائيًا تم استخدام تحليل التباين الثنائي للتصميم العاملي (3x2)، وبعد التأكد من افتراضات هذا التحليل وانطباقها على بيانات هذه الدراسة جميعًا بما فيها تجانس التباين ف$_{(5,51)}$=1.43، مستوى الدلالة=0.23، أجري التحليل باستخدام الرزمة الإحصائية (SPSS)، والجدول (8) يوضح نتائج التحليل.

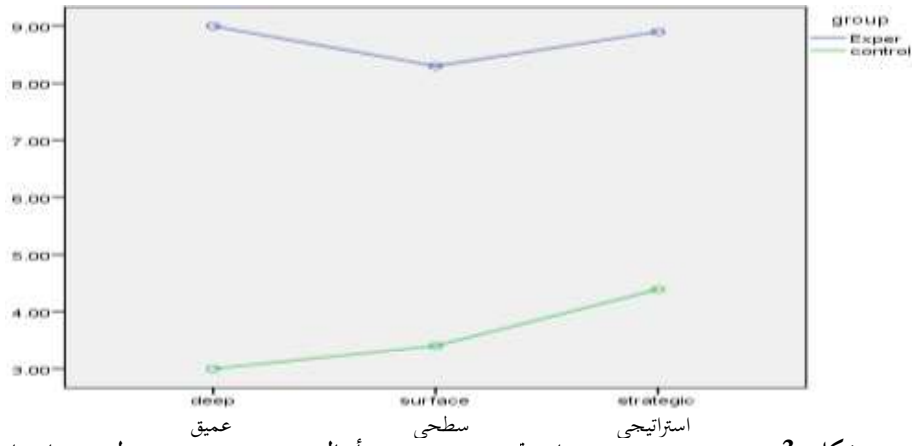
جدول (8) تحليل التباين الثنائي لدرجات طالباتي مجموعتي الدراسة على اختبار قواعد اللغة وفقاً لمتغير الطريقة، وأسلوب التعلم، والتفاعل بينهما

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	مربع إيتا
طريقة التدريس	317.85	1	317.85	54.31	.00	.52
أساليب التعلم	6.96	2	3.48	.59	.56	.02
الإستراتيجية * الأسلوب	4.99	2	2.49	.43	.66	.02
الخطأ	298.48	51	5.85			
المجموع	628.28	56				

يلاحظ في الجدول (8) قيمة ف$_{(1,51)}$= 54.31، بمستوى دلالة=0.001، η^2=0.52 لمتغير استراتيجية التدريس، وهذه القيمة دالة إحصائيًا عند مستوى 0.05، وتشير هذه النتيجة إلى أن أداء الطالبات اللاتي درسن باستراتيجية التعلم المقلوب كان أفضل من أداء زميلاتهنّ في المجموعة الضابطة في اختبار تحصيل قواعد اللغة الإنجليزية، كما تشير قيمة إيتا (0.72) إلى أن حجمَ الأثرِ عالٍ جدًا حسب تصنيف كوهين (Cohen,1988) لحجم الأثر [ضعيف= 0.01، متوسط= 0.06، عالي= 0.14].

كما يوضح الجدول (8) قيمة ف$_{(2,51)}$=0.59، بمستوى دلالة=0.56، η^2=0.02 للمتغير التصنيفي أساليب التعلم (العميق، والسطحي، والاستراتيجي)، وتشير هذه القيمة إلى أنه لا يوجد فرقٌ دالٌ إحصائيًا في تحصيل طالبات الصف الثالث الثانوي للقواعد اللغوية يعود لاختلاف الطريقة التي يفضلونها في التعلم (عميقة، سطحية، استراتجية)، كما يشير حجم الأثر (0.02) إلى مستوى متوسط من الأثر حسب كوهين (Cohen,1988).

كما يوضح الجدول (8) قيمة ف$_{(2,51)}$=0.43، بمستوى دلالة=0.65، η^2=0.02 لمتغير تفاعل الإستراتيجية مع أساليب التعلم، وتشير هذه القيمة إلى أنه لا يوجد فرقٌ دالٌ إحصائيًا في تحصيل طالبات الصف الثالث الثانوي للقواعد اللغوية يعزى للتفاعل بين الإستراتيجية وأسلوب التعلم، أي أن التغير الحادث في التحصيل بواسطة استراتيجية التدريس لا يعتمد على الاختلاف في مستويات أساليب التعلم، كما يشير حجم الأثر (0.02) إلى مستوى متوسط من الأثر حسب كوهين (Cohen,1988)، ويوضح الشكل (3) التمثيل البياني لمتغيري الدراسة (استراتيجية التدريس، وأساليب التعلم) على التحصيل.



شكل (3) يوضح التفاعل بين استراتجية التعلم المقلوب وأساليب التعلم (عميق – سطحي – استراتيجي)

يلاحظ في الشكل (3) أن أداء المجموعة التجريبية أعلى في المجمل من أداء المجموعة الضابطة، كما أن أداء طالبات المجموعة التجريبية اللاتي يفضلن أسلوب التعلم الاستراتيجي والعميق أعلى بشكل طفيف من أداء زميلاتهن ذوات التعلم السطحي في المجموعة ذاتها، كما يشير الشكل إلى أن أداء طالبات المجموعة الضابطة اللاتي يفضلن أسلوب التعلم الاستراتيجي أعلى بشكلٍ طفيف من زميلاتهن في أسلوب التعلم السطحي والعميق، في حين لم يسجل الشكل (3) أي تفاعل بين متغيري الدراسة المستقلين (استراتجية التعلم، وأسلوب التعلم).

مناقشة نتائج الدراسة

تشير النتائج إلى أن الطالبات اللاتي درسن باستراتجية التعلم المقلوب كان أداؤهن في اختبار قواعد اللغة الإنجليزية أفضل من زميلاتهن اللاتي درسن بالطريقة التقليدية، ويمكن أن تُفسَّر هذه النتيجة في ضوء الوقت الذي سمحت به استراتيجية التعلم المقلوب للطالبات مقارنةً بزميلاتهنّ اللاتي درسن بالطريقة التقليدية، هذا الوقت وفّر للطالبة إمكانية أن تتعلم من خلال الفيديو في الوقت الذي تختاره، وتكون جاهزة نفسيًا وعقليًا لتلقي معلومات جديدة عليها، كما سمح بأن تقوم بالعمليات المعرفية البسيطة مثل التذكر والفهم وحتى التطبيق داخل منزلها بالاعتماد على محتوى مقطع الفيديو التعليمي، وتأتي اليوم التالي وهي جاهزة لتلقي معارف في مستويات معرفية عليا، كما مكنتها سلسلة الأنشطة والتطبيقات المطبَّقة داخل الصف من أن تصل لمستوى عالٍ من إتقان التعلم دون الخوف من ضيق الوقت، كما يمكن تفسير هذه النتيجة من خلال ما وفرته مقاطع الفيديو التعليمي من معرفة للطالبة جعلتها تعتمدها بوصفها طريقة تعلم وأكسبتها الثقة في نفسها وزادت دافعيتها في اكتساب معرفة جديدة، الأمر الذي جعل هذه العملية بالنسبة لها ذات معنى ترى نتائجها سريعًا خلال مناقشتها مع زميلاتها ومعلمتها داخل الصف الدراسي.

ولعل في التوصل لمثل هذه النتيجة ما ينسجم مع نتائج دراسات أجريت في المجال نفسه، حيث تشابهت هذه النتيجة مع ما توصل إليه الدوسري، وآل مسعد (2017) حول جدوى التعلم المقلوب في التحصيل التعليمي، ومع ما قام به في بيئاتٍ عربية كلٌ من (السيد، 2016؛ عبدالغني، 2016؛ Ababneh, Alhudrob, 2017)، كما أنها تشابهت مع دراسات أجريت في بيئات غير عربية مثل ما خلص إليه (Thi-Thai et al., 2017)، ونتائج دراسة

(Yousefzadeh, 2015)، واختلفت مع نتائج دراسة الحربي والشميمري (Al-Harbi, & Alshumaimeri, 2016).

كما أشارت النتائج إلى أن تحصيل الطالبات في قواعد اللغة الإنجليزية لم يختلف باختلاف أساليب تعلمهن المفضلة، وربما يعود عدم وجود اختلاف بين الطالبات في التحصيل حسب أسلوب تعلمهنّ إلى خصوصية المرحلة التي هم فيها، فطالبات الصف الثالث الثانوي يَعِدّون أنفسهنّ للتخرج ولدخول مرحلة جديدة هي المرحلة الجامعية، الأمر الذي يجعلهنّ دائمي التنافس على تحقيق أفضل أداء على الرغم من تفاوتهنّ في أساليب التعلم؛ ولذلك لم تظهر عليهنّ أية فروقات تذكر بالرغم من وجودها ظاهريًا، كما يمكن تفسير هذه النتيجة أيضًا في ضوء طبيعة بناء الاختبار التحصيلي الذي استخدم، حيث صُمم هذا الاختبار ليقيس معارف تتعلق بقواعد اللغة في مستويات دنيا من سلم بلوم المعرفي بالرغم من قدرته- أي الاختبار- التمييزية بين الطالبات وتنوع مستوى الصعوبة فيه، الأمر الذي جعل جميع الأساليب التعليمية تتماشى معه وتقل الفوارق بينها في التحصيل، ولعل في هذا ما يؤكده إنتوستيل نفسه (Entwistle, 2000) حين ذكر في معرض حديثه عن أساليب التعلم والمخرجات التعليمية، أن طبيعة التقييم تؤثر في تباين أساليب التعلم بين الطلاب، فالأسلوب العميق والإستراتيجي قد يبدوان أكثر ارتباطًا بتحقيق مستويات أكاديمية عالية من السطحي، ولكن ذلك لا يتأتى إلاّ إن كان أسلوب التقييم يؤكد على الفهم الشخصي ويكافئه، وبخلاف ذلك فالأسلوب السطحي أكثر قدرة على التكيف. ولربما كان من الممكن أن تظهر فروق بين أساليب التعلم كتلك التي وجدها وانق ورفاقه (Wang, et al., 2006) فيما لو كان الاختبار التحصيلي يقيس مستويات معرفية عليا كالتحليل والتركيب والتقييم.

وفي هذه النتيجة ما يتماشى مع ما توصل له وارن (Warn, 2009) في عدم وجود علاقة بين أساليب التعلم والتحصيل، من جهة أخرى، وتختلف هذه النتيجة مع ما خلصت له دراسات مثل (Wang et al., 2006; Yilmaz-Soylu & Akkoyunlu, 2009).

كما أوضح تحليل النتائج إلى عدم وجود أثرٍ للتفاعل بين استراتيجية التعلم المقلوب وأساليب تعلم الطالبات في قواعد اللغة الإنجليزية، وتلقي هذه النتيجة الضوء على أن الاستراتيجية المتَّبعة في التدريس ذات تأثير في تحصيل الطالبات بغض النظر عن تفاوت تفضيلاتهنّ في أسلوب الدراسة، ولعل ما يفسِّر هذا هو ظهور كل تصنيفات أساليب التعلم في المجموعتين التجريبية والضابطة وبنسب متقاربة بين المجموعتين؛ مما منع ظهور أي اختلافات بينهنّ، وتتفق هذه النتيجة مع ما خلص له كلٌ من ووانغ ورفاقه (Wang et al., 2006)، ويلمزسيلو ورزميلها (Yilmaz-Soylu & Akkoyunlu, 2009)، عند فحصهم للتفاعل ضمن متغيرات دراستهم.

توصيات الدراسة على ضوء ما أتت به بيانات هذه الدراسة ونتائجها توصي بما يلي:

- ضرورة استغلال مميزات استراتيجية التعلم المقلوب وإمكاناته في تدريس مختلف المراحل وفي جميع المواد التي يدرسنها الطالبات.
- يعد الفيديو التشاركي وسيلة اتصال مناسبة لجميع أساليب التعلم (العميق والسطحي والاستراتيجي)، وعلى مطوري الفيديو لأغراض تعليمية أخذ ذلك في الحسبان في أثناء اختيار الوسيلة المناسبة وتطويرها لتقديم المحتوى التعليمي.

مقترحات الدراسة

- اقتصرت الدراسة على الطالبات؛ ولذلك فإجراء دراسة مشابهة على فئة الطلاب الذكور، يمكن أن يساعد في المقارنة بين نتائجها ونتائج الدراسة الحالية.
- اقتصرت هذه الدراسة على مقارنة استراتيجية التعلم المقلوب بالتقليدي، فإجراء دراسات تتناول المقارنة بين الأنشطة التعليمية المختلفة الموظَّفة في الفصل المقلوب قد تكون أكثر إلحاحًا في هذه المرحلة.

المراجع:

أولًا: المراجع العربية

أبو هاشم، السيد محمد. (2000). أساليب التعلم في ضوء نموذجي "كولب و انتوستل" لدى طلاب الجامعة : دراسة عاملية. *التربية جامعة الأزهر*، *93* (10)، 231-290.

الحازمي، أسامة؛ وحامد، محمد؛ وجاهين، جمال. (2013). أساليب التعلم المفضلة لدى طلاب جامعة طيبة وعلاقتها بمعدلاتهم الأكاديمية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، *1* (28)، 167- 192.

حمدان، محمد إبراهيم؛ مرتجى، زكي. (2011). *الطريقة التواصلية في تدريس اللغة الإنجليزية وعلاقتها ببعض المتغيرات في مدارس التدريب بغزة*. ورقة مقدمة لمؤتمر التواصل والحوار التربوي: نحو مجتمع فلسطيني أفضل – الجامعة الإسلامية – غزة – فلسطين.

خزام، جمانة عادل (2015). *أسلوبا التعلم السطحي والعميق وعلاقتهما بأبعاد التفكير ما وراء المعرفي. رسالة ماجستير غير منشورة*. كلية التربية. جامعة دمشق.

الدوسري، فؤاد؛ آل مسعد، أحمد. (2017). فاعلية تطبيق استراتيجية الصف المقلوب على التحصيل الدراسي لتعلم البرمجة في مقرر الحاسب وتقنية المعلومات لدى طلاب الصف الأول الثانوي. *المجلة الدولية للبحوث التربوية*، *41*(3)، 138-164.

الرفاعي، إسماعيل خليل. (1999). *فاعلية تدريس قواعد اللغة الانجليزية المبرمجة بالكتاب والحاسوب: دراسة تجريبية على طلاب الصف الثاني الاعدادي في مدارس مدينة دمشق*. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق، سوريا.

رمضان، محمد؛ الصباطي، إبراهيم. (2002). الفروق في أساليب التعلم لدى طلاب الجامعة في ضوء التخصص ومستوى التحصيل الدراسي. *المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل*، المملكة العربية السعودية، تم استرجاعه من: https://www.kfu.edu.sa/ar/Deans/Research/Documents/2034.pdf

السيد، عبدالعال عبدالله. (2016). أثر استراتيجية التعلم المقلوب الموجه بمهارات التفكير ما وراء المعرفي في تنمية مهارات استخدام المنصات التعليمية التفاعلية لدى طلبة ماجستير تكنولوجيا التعليم. *مجلة دراسات تربوية واجتماعية*. كلية التربية. جامعة حلوان، *22*(3)، 3-37.

الشايع، حصة بنت محمد. (2018). فاعلية توظيف الفيديوهات التشاركية عبر اليوتيوب في تنمية مهارات إنتاج مقاطع الفيديو التعليمي لدى طالبات قسم التربية الخاصة بجامعة الأميرة نورة وتصوراتهن نحوها. *المجلة التربوية جامعة سوهاج*، (4) *52*، 743-797.

عبدالغني، كريمة. (2016). فاعلية استخدام استراتيجية التعلم المقلوب على التحصيل وبقاء أثر التعلم في تدريس التاريخ لدى طلاب المرحلة الثانوية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، *74* (6)، 199-218

العتيبي، خالد. (2015). نمذجة العلاقة السببية بين مهارات التعلم الموجه ذاتياً وأساليب التعلم والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية المجتمع بجامعة الملك سعود. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، *11* (3)، 255- 268.

محمد، إيمان زكي. (2016). أثر التفاعل بين نمط ممارسة الأنشطة وأسلوب التعلم في بيئة تعلم مقلوب على تنمية التحصيل الدراسي وفاعلية الذات الأكاديمية والرضا التعليمي لدى طلبة تكنولوجيا التعليم. *الجمعية العربية لتكنولوجيات التربية*، *29 (10)* ، 326-233.

النملة، إبراهيم. القحطاني، مشاعل. (2017). أثر استخدام الشبكات الاجتماعية في تدريس قواعد اللغة الإنجليزية على تحصيل طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، *89* (9)، 211-249.

ثانيًا: المرجع الأجنبية

Ababneh, E., & Alhudrob, K. F. (2017). The effect of flipped classroom strategy on acquisition of grammar concepts among primary 6th graders students in Jordan. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, *14*(6), 49-57.

Abdelgahny K. (2016).The effectiveness of flipped learning strategy to develop the learning achievement and learning conservation of history at the secondary school students. (In Arabic). *Journal of Arab studies in education and Psychology,74* (6), 218-199.

Abdulmajeed, K. & Hameed, K. (2017) Using a linguistic theory of humour in Teaching english grammar. *English Language Teaching*, *10*(2), 40-47.

Abuhashim, A. (2000). Methods of learning in the light of a typical (Colleb and Antostelle) among university students. (In Arabic). *Educational Jounral of Al-Azhar Univerisy*, *93*(10), *231-290.*

Ahmad, J. (2011). Pronunciation problems among Saudi learners: A case study at the preparatory year program, Najran University Saudi Arabia. *Language in India*, *11*(7), 22-36.

Albalawi, A.S. (2018). The effect of using flipped classroom in teaching calculus on students‟ achievement at University of Tabuk. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES), 4*(1), 198-207. DOI:10.21890/ijres.383137.

Al-Dosari, F. & Al-Mosad, A. (2017). The Effectiveness of implementation flipped classroom strategy on academic achievenment to learn programming in a computer Subject. (In Arabic). *International Journal for Resarch in Education, 41* (3), 138-164.

Al-Harbi, S., & Alshumaimeri, Y.A. (2016). The flipped classroom impact in grammar class on EFL Saudi secondary school students' performances and attitudes. *English Language Teaching*, *9*(10), 60-80.

Al-Hazmi, A., Ahmed, A., & Gaheen, G. (2012), Students' pefferred learning styles and thire academic rates in Taiba Univerity. (In Arabic). *Journal of Arab studies in education and Psychology,28* (1), 167-192.

Al-Musharraf, A. (2007). *Teaching and assessing grammar in english primary stage classrooms that promote communicative language*. Unpublished Master Thesis, Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University. Saudi Arabia.

AL-Namlah, A. & Al-Qahtany, M. (2017). The effect of using social networks in teaching english grammar on the achievement of the female students in Al-Imam Mohammad Bin Saud Islamic University. (In Arabic). *Journal of Arab studies in education and Psychology,89* (9), 211-249.

Al-Nasser, A. S. (2015). Problems of english language acquisition in Saudi Arabia: An exploratory-cum-remedial study. *Theory and Practice in Language Studies*, *5*(8),1612-1619.

Al-Otaibi, K. (2015). Modeling the causal relationship between self-directed learning skills, learning styles and academic achievement of the community college

students At King Saud University. (In Arabic). *Jordan Journal of Educational Sciences, 11* (3) 255-268.

Al-Shaya, H. (2018). The effectiveness of employing YouTube clips in the developmwnt of video production skills and determining thire selection specifications from the point view of the female students of the special education division at the Princess Nora Uinversity. (In Arabic). *Educational Journal of Sohag Uinversity, 52* (4), 743-797.

Alsowat, H. (2017). A systematic review of research on teaching english language skills for Saudi EFL Students. *Advances in Language and Literary Studies (ALLS), 8*(5):30-45

Alsyed, A.(2016). The effect of the flipped learning strategy directed to the skills of thinking beyond the knowledge in developing the skills of using interactive educational platforms for students of the Master of Education Technology. (In Arabic). *Journal of Educational and Social Studies*, 22 (3), 3-37.

Alwehaibi, H., O. (2015). The impact of using YouTube in EFL classroom in enhancing EFL students' content learning. *Journal of College Teaching & Learning – Second Quarter*, *12*(2), 121-126.

Ariana, S. M. & Mirabela, P. A. (2014). The impact of social media on vocabulary learning case study-facebook. *Annals of the University of Oradea*: *Economic Science*, *23*(2), 120-130.

Bergmann, J. & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. United States of America: International Society for Technology in Education (ISTE). ISBN 978-1-56484-315-9.

Bergmann, J., Overmyer, J., & Wilie, B. (2011, July). The flipped class: What it is and what it is not. The daily riff. Retrieved Jul 7, 2018, from: http://www.thedailyriff.com/articles/the-flipped-class-conversation-689.php.

Black, J. (2014). Model new media/video programs in arts education: Case study research. *International Journal of Education & the Arts*, *15*(6), 1-25. Retrieved Jul 20, 2018. from: http://www.ijea.org/v15n6/

Buzzetto-More, N. (2015). Student attitudes towards the integration of YouTube in online, hybrid, and web-Assisted courses: An examination of the impact of Course Modality on Perception. *Journal of Online Learning and Teaching*, *11*(1), 55-73.

Cabrera P., Castillo L., González P., Quiñónez A. & Ochoa C.. (2018). The impact of Using pixton for teaching grammar and vocabulary in the EFL ecuadorian context. *Teaching English with Technology*, *18*(1), 53-76.

Cohen, J. (1988). *Statistical power and analysis for the behavioural sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Davies, R., & West, R. (2013). Technology integration in school settings. In M. Spector, D. Merrill, J. Elen, & M. J. Bishop (Eds.), *Handbook of research on educational communications and technology* (4th ed.), (pp.3-37). New York: Taylor & Francis Ltd.

Davies, R.S., Dean, D. L., & Ball, N. (2013). Flipping the classroom and instructional technology integration in a college-level information systems spreadsheet course. *Association for Educational Communications and Technology*, *61*(4), 563–580.

Duffy, P. (2008). Engaging the YouTube Google-Eyed generation: Strategies for using web 2.0 in teaching and learning. *The Electronic Journal of e-learning*, *6*(2), 119-130.

Entwistle, N. (2000, November). *Promoting deep learning through teaching and assessment: Conceptual frameworks and educational contexts*. Paper presented at the ESRC Teaching and Learning Research Programme, First Annual Conference - University of Leicester, Retrieved September 12, 2018 from: http://www.tlrp.org/acadpub/Entwistle2000.pdf

Fareh, S.. (2010). Challenges of teaching English in the Arab world: Why can't EFL programs deliver as expected?. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2, 3600–3604

Julien, M. (2007). On the relation between morphology and syntax. In G. Ramchand & C. Reiss (Eds.). *The Oxford Handbook of Linguistic Interfaces*. (pp. 209 – 238). Oxford University Press, Oxford.

Kabooha R., & Elyas T., (2018). The effects of YouTube in Multimedia instruction for vocabulary learning: Perceptions of EFL Students and Teachers. *English Language Teaching*, *11*(2), 72-81.

Kolb, D. (1984). *Experiential learning experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc.

Kolb, D. A. Boyatzis, R. E. & Mainemelis, C. (2000). Experiential Learning Theory: Previous Research and New Directions. In R. J. Sternberg and L. F. Zhang (Eds.). *Perspectives on cognitive, learning, and thinking styles.* (pp. 3 – 38). *NJ: Lawrence Erlbaum*.

Lage, M., Platt, G., & Treglia, M.,.(2000) Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment. *Journal of Economic Education*, *31*(1), 30-43.

Mohammad, E. (2016). The impact of interaction between the pattern of activities and the learning method in a Flipped learning environment on the development of academic achievement, academic self-efficacy and educational satisfaction among students of educational technology. (In Arabic). *Journal of Arabic Association Educational Technology, 29* (10), 233-326.

Önalan, O. (2018). Non-Native english teachers' beliefs on grammar instruction. *English Language Teaching*, *11*(5), 1-13.

Pallant, J. (2001). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS for windows* (versions 10 and 11). Maidenhead. Philadelphia: Open university press

Rahman, A. A., Zaid, M N., Mohamed, H. Abdullah, Z. & Aris, B.. (2015, July). *Exploring students' learning style through flipped classroom method*. Paper presented at 7th International Conference on Education and New Learning Technologies, At Barcelona, Spain Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/280308156_Exploring

Ramakrishnan N., & Priya, J. J. (2016). Effectiveness of flipped classroom in mathematics teaching. *International Journal of Research – Granthaalayah*, *4*(10), 57-62.

Rotman, D.,& Preece, J., (2010). The 'WeTube' in YouTube – creating an online community through video sharing. *Int. J. Web Based Communities*, *6*(3), 317-333.

Souza, D M. & Rodrigues, P. (2015). Investigating the effectiveness of the flipped classroom in an introductory programming course. *New Educational Review*. 40, 129-139.

Styati, E. W. (2016). Effect of YouTube videos and pictures on EFL students' writing performance. *Dinamika Ilmu*, *16*(2), 307-317.

Subramaniam, S. R., & Muniandy, B. (2016). Concept and characteristics of flipped classroom. *International Journal of Emerging Trends in Science and Technology*, *3*(10),4668-4670.

Thi-Thai N. T., Wever,B. D., & Valcke, M. (2017). The impact of a flipped classroom design on learning performance in higher education: Looking for the best "blend" of lectures and guiding questions with feedback. *Computers & Education*. 107, 113-126. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.01.003

Thornbury, S. (2001). *Uncovering Grammar*. Oxford: McMillan Heinemann.

Wang, K.H. Wang, T.H. Wang, W. L. & Huang S. C. (2006). Learning styles and formative assessment strategy: Enhancing student achievement in Web-based learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, *22*(3), 207-217.

Warn, T. S. (2009). *Students' learning style and their academic achievement for taxation course – a Comparison study*. Paper presented at the 2nd International Conference of Teaching and Learning (ICTL 2009), Malaysia. Retrieved from: https://my.laureate.net/Faculty/docs/Faculty%20Documents/INTI%20Conferences/Parallel%20Sessions%202/2A/2A-01-P5%20(Malaysia).pdf

Yeo, M. M. (2014). Social media and social networking applications for teaching and learning. *European Journal of Science and Mathematics Education*, *2*(1), 53-62.

Yilmaz-Soylu M., & Akkoyunlu B. (2009). The effect of learning styles on achievement in different learning environments. *The Turkish Online Journal of Educational Technology* – TOJET, *8*(4), 43-50.

Yousefzadeh, M.(2015). The Effect of flipped learning (revised learning) on Iranian students' learning outcomes. *Advances in Language and Literary Studies*, *6*(5), 209-213.