جامعة الأميرة
نورة بنت عبدالرحمن

نورة

رقم إيداع 1444/11737 طباعة
Deposition No. 1444/11737 print
رقم إيداع 1444/11738 الكتروني
Deposition No. 1444/11738 online

الرقم الدولي المعياري (ردمد) 1658-9734
International Standard Number 1658-9734
الرقم الدولي المعياري (ردمد) 1658-9742
International Standard Number 1658-9742

مجلة جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن للعلوم التربوية والنفسية

Princess Nourah bint Abdulrahman University Journal of Educational and Psychological Sciences

مجلة علمية محكمة نصف سنوية
تصدر من كلية التربية والتنمية البشرية
في جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن

Biannual Refereed Scientific Journal
Issued by
The College of Education and Human Development
at Princess Nourah bint Abdulrahman University

المجلد (1) العدد (2) جمادى الآخرة 1445 - ديسمبر 2023
Volume (1) Issue (2) Jumada II 1445 - December 2023

بسم الله الرحمن الرحيم

مجلة جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن للعلوم التربوية والنفسية

Princess Nourah bint Abdulrahman University
Journal of Educational and Psychological Sciences

مجلة علمية محكمة نصف سنوية

تصدر من كلية التربية والتنمية البشرية

جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن

Biannual Refereed Scientific Journal
Issued by the College of Education and Human Development at
Princess Nourah bint Abdulrahman University

المجلد (1) العدد (2) جمادي الآخرة 1445هـ - ديسمبر 2023م

Volume (1) Issue (2) Jumada II 1445 - December 2023

رقم لإيداع / 1444/11737 الرقم الدولي المعياري ردمد (ورقي) ISSN P1658-9734

رقم الإيداع / 1444/11738 الرقم الدولي المعياري ردمد (إلكتروني) ISSN E 1658 -9742

ديسمبر 2023

جميع الحقوق محفوظة

لدى مجلة جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن للعلوم التربوية والنفسية

معلومات عامة عن مجلة جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن للعلوم التربوية والنفسية:

وصف المجلة: مجلة جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن للعلوم التربوية والنفسية , مجلة علمية محكمة متخصصة نصف سنوية، أنشئت عام 1444هـ , تصدر من كلية التربية والتنمية البشرية بجامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن، تعنى بنشر البحوث في المجالات التربوية والنفسية وذلك باللغتين العربية والإنجليزية؛ تماشيًا مع تطور الأدبيات العلمية من حيث التخصص والموضوعات التي تفرضها طبيعة العصر الحالي، وتطلعا نحو أن تكون منشورًا دوريًا رائدًا محليًا وإقليميًا وعالميًا، ويغطي مجال الدراسات التربوية والنفسية.

الرؤية والرسالة

الرؤية: الريادة في نشر بحوث المعرفة العلمية المحكمة في المجالات التربوية والنفسية ضمن معايير عالية الجودة.

الرسالة: تقديم خدمات التحكيم والنشر للبحوث التربوية والنفسية الرصينة والأصيلة بما يساهم في إثراء المعرفة التربوية ويدعم الإبداع الفكري محليًا وإقليميًا وعالميًا، لخدمة المجتمع وتطوير الإنسانية.

رئيس تحرير المجلة:

أ.د. شريفة بنت عبدالله الزبيري	أستاذ التربية الخاصة بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن.

أعضاء هيئة التحرير:

أ.د. سهير محمد أحمد حوالة.	أستاذ أصول التربية بجامعة القاهرة.
أ.د. مروان بن علي الحربي	أستاذ علم النفس المعرفي بجامعة طيبة.
أ.د. فوزية بنت صالح الشمري	أستاذ الإدارة والتخطيط التربوي بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن.
أ.د. رجاء بنت عمر باحاذق	أستاذ رياض الأطفال بجامعة الملك سعود.
أ.د. تغريد بنت عبد الفتاح الرحيلي	أستاذ تقنيات التعليم بجامعة طيبة.
أ.د. الغريب زاهر إسماعيل	أستاذ تكنولوجيا التعليم الإلكتروني بجامعة المنصورة
د. الجوهرة بنت فهد الجبيلة	أستاذ علم النفس المشارك بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن.

الهيئة الاستشارية:

أ.د. الجوهرة إبراهيم بوبشيت	جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل- المملكة العربية السعودية
أ.د. علياء عبدالله الجندي	جامعة الملك عبد العزيز- المملكة العربية السعودية
أ.د. فهد سليمان الشايع	جامعة الملك سعود- المملكة العربية السعودية
أ.د. ناصر سعد العجمي	جامعة الملك سعود- المملكة العربية السعودية
أ.د. حمد بليه العجمي	كلية التربية الأساسية - دولة الكويت
أ.د. بشرى إسماعيل أرنوط	جامعة الزقازيق - جمهورية مصر العربية.
Professor. Mohamed Ally	Athabasca University, Canada
Dr. Mareï Salama-Younes.	Universite Paris Nanterre, France
Dr .Nasser Mansour.	Exeter University, UK

لجنة المراجعة اللغوية

د. إقبال بنت صالح الفصن	جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن.
د. أمل بنت عبدالله أبو رأس	جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن.
د. نورة بنت حمد الهندي	جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن.

سكرتيرة المجلة:

أ. لطيفة عبد الرحمن بن موينع.

سياسة التحرير وقواعد النشر:

- تثمن مجلة جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن للعلوم التربوية والنفسية جهود الباحثين في الداخل والخارج، وتتعامل معهم على أساس من التقدير لهم بما لا يتعارض مع الأنظمة السائدة في المملكة العربية السعودية، والقيم المجتمعية أو يتعدى على الخصوصيات الفردية.
- تؤكد مجلة جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن للعلوم التربوية والنفسية على أن مسؤولية ما ينشر فيها من إنتاج علمي تقع على عاتق معدي هذا الإنتاج والمشاركين فيه بمفردهم ولا تتحمل المجلة أية تبعات قد تترتب على ذلك.
- تؤمن مجلة جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن للعلوم التربوية والنفسية بأن ما تتضمنه الأبحاث والأوراق العلمية التي تقدم للنشر فيها مملوك بالكامل قبل النشر لمعدي هذه الأبحاث والأوراق، ولا يجوز لأي من أعضاء هيئات التحرير أو المحكمين أو القائمين على الإدارة التنفيذية للمجلات الإفصاح عن أي معلومات تتضمنها هذه الأبحاث والأوراق بأي شكل كان حتى في حال عدم قبول الأبحاث.
- تؤمن مجلة جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن للعلوم التربوية والنفسية بدورها في مجال حماية النزاهة العلمية، وتعمل على تطبيق ما تقتضي به تنظيمات حماية النزاهة العلمية، وحقوق الملكية الفكرية.
- تحرص مجلة جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن للعلوم التربوية والنفسية على أساس الشفافية والاختيار الدقيق للمحكمين والمراجعين، وتعمل وفق آليات محددة تضمن قيام عمليات التحكيم والمراجعة على أساس من الدقة، والموضوعية، والعدالة.
- تحرص مجلة جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن للعلوم التربوية والنفسية على ظهور البحوث العلمية المنشورة خالية من الأخطاء النحوية، والطباعية، وتُعنى بوضوح، ودقة ما ينشر من الجداول والرسومات البيانية والتوضيحية.
- تمتلك مجلة جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن للعلوم التربوية والنفسية كامل الحقوق لما ينشر فيها من أبحاث وأوراق علمية، ولا يجوز للباحثين إعادة نشر إنتاجهم المنشور في المجلة في أي منفذ نشر آخر مطبوع أو إلكتروني دون إذن من المجلة.

شروط النشر:

يشترط في الأبحاث التي تقدم للنشر في مجلة جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن للعلوم التربوية والنفسية ما يلي:

- أن يتسم البحث بالأصالة والجدّة والابتكار والإضافة المعرفية في التخصص.
- أن يلتزم بالأمانة العلمية، ويراعي منهجية البحث العلمي وأخلاقياته.
- ألا يكون سبق نشر البحث كلياً لأي جهة سواء في مجلة علمية أو أية وسيلة أخرى.
- ألا تتجاوز نسبة الاقتباس كحد أعلى (20٪) بما يتوافق مع ضوابط النشر بجامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن.
- ألا يتجاوز عدد صفحات البحث (30) صفحة (A4) متضمنة الملخصين: العربي، والإنجليزي، والمراجع. (10000 كلمة).
- أن تدون قائمة المراجع وفق نظام توثيق الرابطة الأمريكية لعلم النفس (APA) وفق ما يستجد عليه من تحديثات.
- أن تتحقق للبحث السلامة اللغوية، ويراعي علامات الترقيم
- أن يكون البحث باللغة العربية أو اللغة الإنجليزية، والمستخلص باللغتين العربية والإنجليزية
- أن يلتزم البحث بقالب المجلة وضوابطه.
- أن تكون المراسلات عبر البريد الإلكتروني، وإرسال البحث يُعد قبولاً من الباحث بـ (شروط النشر في المجلة)،

يلتزم الباحث الضوابط العامة وهي:

- أن يشتمل البحث على الأجزاء التالية:
  - مقدمة: وتتضمن طرح المشكلة مع الخلفية النظرية، والدراسات السابقة مندمجة فيها بدون تخصيص عنوان فرعي.
  - مشكلة البحث: تتضمن تساؤلات الدراسة أو فرضياتها، وأهدافها.
  - أهمية الدراسة: وتذكر في ضوء الأهمية النظرية والتطبيقية
  - مصطلحات الدراسة: وتتضمن التعريفات الاصطلاحية والإجرائية
  - إجراءات الدراسة: وتتضمن (منهج الدراسة، ومجتمع الدراسة وعينتها، وأدوات الدراسة، وصدق وثبات الأداة، وإجراءات الدراسة، وطريقة تحليل البيانات والأساليب الإحصائية المستخدمة).
  - النتائج: عرض نتائج كل سؤال من أسئلة الدراسة وطريقة الإجابة عليه، ثم عرض النتائج في جداول ثم التعليق عليها.
  - مناقشة النتائج: وتتضمن تفسير النتائج، ومناقشتها في ضوء الدراسات السابقة وفي ضوء الأطر النظرية، وكتابة التّوصيات والمقترحات – إن وجدت.
  - قائمة المراجع: متضمنة قائمة المراجع باللغة العربية وباللغة الأجنبية، تدون وفق نظام توثيق الرابطة الأمريكية لعلم النفس (APA) ووفق ما يستجد عليه من تحديثات.
- يرفق الباحث ملخصًا باللغة العربية وباللغة الإنجليزية لا يتجاوز عدد كلمات المستخلص (250) كلمة، ويتضمن العناصر التالية: (موضوع البحث، وأهدافه، ومنهجه، وأهم النتائج، وأهم التوصيات)، مع العناية بتحريرها بشكل دقيق.
- يعقب الملخص بالكلمات المفتاحية على ألا تزيد عن (4) كلمات غير موجودة في عنوان البحث تعبر عن المجالات التي يتناولها البحث.
- في صفحة عنوان البحث يكتب عنوان البحث واسم الباحث/الباحثين، والمؤسسة/المؤسسات التي ينتمون إليها -باللغتين العربية والإنجليزية-، وعنوان المراسلة في صفحة مستقلة، تعقبها صفحة تخصص فقط لعنوان البحث/الورقة يليها المتن.
- تكون أبعاد جميع الهوامش بمقدار (3) سم، والمسافة بين الأسطر مفردة.
- يكون نوع الخط في الأبحاث /الأوراق المعدة باللغة العربية (Traditional Arabic) ، العناوين الرئيسة بحجم (18) والعناوين الفرعية (16 غامق)، والمتن بحجم (16)، والملخص والحاشية بحجم (13)، وبحجم (10) للجداول والأشكال، وغامق لرأس الجداول والتعليق.
- يكون نوع الخط في الأبحاث/الأوراق المعدة باللغة الإنجليزية (Times New Roman) بحجم (12) للعناوين الرئيسة والعناوين الفرعية (11 غامق) ، وبحجم (11) للمتن وبحجم (11)، وبحجم (9) للحاشية والمستخلص، وبحجم (8) للجداول والأشكال، وغامق لرأس الجداول والتعليق.
- ترقيم الجداول بشكل متسلسل، يكون الرقيم أعلى الجدول، ثم عنوان الجدول بخط مائل، مع الاقتصاد في استخدام الجداول ما أمكن.
- ترقيم الأشكال بشكل متسلسل، بحيث يكون الرقم أسفل الشكل، ثم عنوان الشكل
- يكون ترقيم صفحات البحث في منتصف أسفل الصفحة.
- أن يكون نظام الأرقام في كامل البحث هو الأرقام العربية.
- يراعى في كتابة البحث عدم إيراد اسم الباحث/الباحثين، في المتن أو الهوامش سواء بشكل صريح أو ضمني يمكن أن يكشف هويته/هوياتهم، وإنما تستخدم كلمة (الباحث أو الباحثين) بدلاً من الاسم.

إجراءات استقبال البحوث وتحكيمها

- يقدم الباحث بحثه وفق قالب النشـــر الخاص بالمجلة، عبر البريد الإلكتروني للمجلة، مرفقا به خطاب موجه لرئيس التحرير يطلب فيه نشر البحث في المجلة.
- يقدم الباحث إقرارا خطيا بأن البحث لم يسبق نشره ولم يقدم للنشر في منفذ آخر (نموذج التعهد على موقع المجلة)
- يشعر الباحث باستلام البحث وخضوعه لإجراءات الفحص المبدئي والتحكيم والنشر بالمجلة
- يعرض البحث على هيئة تحرير المجلة للفحص المبدئي لتحديد مدى تناســب البحث مع ســياســة المجلة وأهدافها، ومدى توافر ه على مقومات البحث العلمي وصــلاحيته للتحكيم، وفي حال عدم صــلاحيته يتم إشــعار الباحث بالاعتذار عن نشــر البحث.
- عندما يتم القبول المبدئي للبحث، تختار هيئة التحرير ثلاثة محكمين، اثنان منهما أساسيان، والثالث مرجح.
- تحكم الأبحاث من قبل محكمين، وإذا تباينت آراء المحكمين، يرسل البحث إلى المحكم الثالث المرجح.
- في حال أوصى المحكمان بقبول البحث يتم إشعار الباحث بنتيجة التحكيم لإجراء التعديلات المطلوبة، مع إرفاق جدول يبين الملحوظات وما تم بشأنها، ثم بعد إجراء التعديلات المطلوبة يتم منح الباحث "إفادة قبول البحث للنشر " موضح فيها العدد المتاح للنشر.
- في حال أوصـــى المحكمان بعدم قبول البحث يتم الاعتذار إلى الباحث، ولا يحق للباحث تقديم نفس البحث للمجلة مرة أخرى.

للتواصل مع المجلة

مجلة جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن للعلوم التربوية والنفسية - كليـة التربية والتنمية البشرية

جامعة الأميرة نـورة بنـت عبـد الرحمـن

الرياض – المملكة العربية السعودية

صنـدوق بريـد 84428- الرمـز 11671

رقم الهاتف: 118222421(966+)

البريد الإلكتروني: (CEHD-JEPS@PNU.EDU.SA)

الموقع الإلكتروني:
https://www.pnu.edu.sa/ar/ViceRectorates/VGS/JournalofEducationalAndPsychologicalSciences/Pages/Home.aspx

***الآراء الواردة فـي البحوث المنشورة تعبر عن وجهة نظر الباحثين فقط، ولا نعبر بالضرورة عن رأي المجلة، ويعتبر الباحث مسؤولا بالكامل عن مضمون البحث.**

*Research published in the journal expresses the opinions of researchers and does not necessarily reflect the opinions of journal. The researcher is considered fully responsible for the content of the research.

افتتاحية العدد الثاني:

تسهم البحوث التربوية والنفسية في تطوير ودعم ميدان البحث العلمي، وتوجيه مسار التربية والتنمية البشرية وتطويره وفق ما تسفر عنه النتائج العلمية الأصيلة في المجالات التربوية والنفسية.

ويعد دعم منظومة البحث العلمي والابتكار أحد الأهداف الاستراتيجية لجامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن، إيمانا منها بالأهمية القصوى للبحث العلمي في الإسهام في بناء اقتصاد المعرفة، وفي التقدم العلمي والتنمية الإنسانية على المستوى المحلي والإقليمي والعالمي

وتمثل المجلات العلمية المحكمة بوابة الوصول المفتوح للمعرفة، ورافدًا أساسيا للبحوث الجديدة في العلوم المتنوعة، والتي تعمل على الحفاظ على جودة البحث العلمي المنشور، من خلال عملية مراجعة محكمة للبحوث والدراسات، مبنية على معايير متعددة وموجهة باحترام حقوق التأليف والنشر.

يتميز العدد الثاني من مجلة جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن للعلوم التربوية والنفسية بتنوع تخصص البحوث العلمية التربوية وثراء مجالاتها البحثية، حيث شملت البحوث مجالات تربوية ونفسية قيمة في كل من الإدارة والتخطيط التربوي، أصول التربية، التربية الخاصة، تقنيات التعليم، علم النفس، المناهج وطرائق التدريس بمجالاته المتنوعة.

وتأمل مجلة جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن للعلوم التربوية والنفسية أن يكون هذا الإصدار العلمي إضافة قيمة في إثراء المعرفة التربوية والنفسية، وتحسين تطبيقاتها في الميدان، بما يحقق الاستثمار الأمثل فيها محليًا ودوليًا.

وهو الموفق

رئيسة التحرير

أ.د شريفة بنت عبدالله الزبيري

جمادى الآخرة 1445 هـ

الموافق ديسمبر 2023

عنوان البحث	الباحث	الصفحات
القيم التربوية في كتاب المهارات الحياتية والأسرية للصف الأول الابتدائي في المملكة العربية السعودية Educational values in the book of life and Family Skills for the first grade of primary school in the Kingdom of Saudi Arabia	منى دهيش القرشي Mona D. Alqurashy	34 – 1
فاعلية استراتيجية السقالات التعليمية الإلكترونية في تنمية مهارات البرهان الهندسي واختزال القلق الهندسي لدى طلاب الصف الأول الثانوي The effectiveness of the electronic educational scaffolding strategy in developing engineering proof skills and reducing anxiety among first-year secondary students	ضواي شبيب النفيعي سامي مصبح الشم Dhawai S. Al-Nufai Sami M. Al-Shammari	63 – 35
واقع الدلالة الإحصائية والدلالة العملية في البحوث المنشورة في مجلة العلوم التربوية الصادرة عن جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية The Reality of Statistical and Practical Significance in Research Published in Journal of Educational Science by Imam Muhammad bin Saud Islamic University	فاتنة سعدالدين الشريف Fatina S. Alsharif	91 -64
مستوى استخدام معلم التربية الخاصة للتقنيات المساعدة مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمدينة حائل The level of using Assistive Technologies by Special Education Teachers of students with Learning Difficulties in the city of Hail	هيا مروح السردية haya M. ALSardeah	113 - 92
مستوى تطبيق القيادة الريادية لدى القيادات الأكاديمية في جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن The Level of Implementing Entrepreneurial Leadership among Academic Leaders at Princess Nourah Bint Abdulrahman University	فاطمة الطويرقي فوزية صالح الشمري Fatmah H. Altwairqi Fawzia S. Al-shammari	134 - 114
الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة في ضوء التعليم عن بُعد Training needs for primary school principals in Makkah Al-Mukarramah in the light of distance Learning	خالد فيصل المطرفي عبدالله ضيف الله الحارثي Khaled F. Al-matrafi Abdullah D. Alharthi	169 - 135
أثر برنامج قائم على التعليم متعدد الثقافات في تنمية المواطنة النشطة والقيادة الأخلاقية لدى الموهوبين الدوليين The Effect of An instructional Program Based on Multicultural education to improve Active Citizenship and Ethical leadership among for Gifted International Students	مروان علي الحربي علي مستور الزهراني Marwan A. Al-Harbi Ali M. Al-Zahrani	204 - 170
مشكلات السلوك الاجتماعي المدرسي لدى التلميذات الصم وضعيفات السمع بعد جائحة كورونا School Social Behavior Problems among Deaf and Hard of Hearing Female Students after Corona-Virus Pandemic.	أمل إبراهيم المهنا مريم حافظ تركستاني Amal I. Almuhanna Maryam H. Turkestani	232 - 205

القيم التربوية في كتاب المهارات الحياتية والأسرية للصف الأول الابتدائي في المملكة العربية السعودية

Educational values in the book of life and Family Skills for the first grade of primary school in the Kingdom of Saudi Arabia

منى بنت دهيش القرشي

جامعة جدة

Mona Dehaish Alqurashy

University of Jeddah

المستخلص تهدف الدراسة إلى التعرف على القيم التربوية في كتاب المهارات الحياتية والأسرية للصف الأول الابتدائي، وقامت الباحثة بتحديد مجموعة من القيم وهي: (الإيمانية، الصحية، الاجتماعية، الأخلاقية، الوجدانية، الجمالية، المعرفية) واتبعت الباحثة منهج تحليل المحتوى، وقد توصلت الباحثة إلى عدة نتائج منها: يتضمن كتاب المهارات الحياتية للصف الأول وبفصوله الثلاثة عددًا من القيم في جميع المجالات وتختلف فيما بينهما في العدد والنوع والتركيز، وأتت القيم المعرفية بالمركز الأول من حيث مجموع تكرارها وتلتها القيم الصحية ثم الاجتماعية ثم الوجدانية وتلتها القيم الجمالية والأخلاقية، والإيمانية، إضافة إلى عدم وجود نسبة وتناسب بين القيم المتضمنة في كتب المهارات الحياتية والأسرية للصف الأول الابتدائي للفصول الثلاثة. وأوصت الدراسة: بضرورة إعادة التوازن بين القيم التربوية المتضمنة في كتب المهارات الحياتية والأسرية للصف الأول الابتدائي وتوزيعها على مجالات القيم السبعة الرئيسة في محتوى الكتاب، وإلى الاهتمام بتقويم المتابعة لمدى اكتساب الطلاب القيم التربوية في نهاية كل فصل دراسي وذلك عن طريق تطبيق مقاييس من القيم والاتجاهات على طلاب الصف الأول الابتدائي من أجل معالجة السلبيات ودعم الإيجابيات. كذلك أوصت بالتركيز على القيم الإيمانية والأخلاقية والوجدانية في مقرر المهارات الحياتية والأسرية للصف الأول الابتدائي.

الكلمات المفتاحية: القيم– المهارة– الصف الأول– السعودية– الإيمانية– الصحية– الاجتماعية– الأخلاقية– الوجدانية – الجمالية– المعرفية.

Abstract: The study aims to identify the educational values in the book of life and family skills for the first grade of primary school, and the researcher determined a set of values: (faith, health, social, moral, emotional, aesthetic, cognitive) and the researcher followed the descriptive analytical approach, the researcher has reached several results, including: The book of life skills for the first grade and with its three chapters include a number of values in all fields and differ between them in number, type and concentration, and the cognitive values came in the first place in terms of the total repetition and followed by health, then social values, and conscience, followed by aesthetic and ethical values And religious, in addition to the lack of a proportion and proportion between the values included in the life and family skills books for the first grade of the three seasons the study recommended: The necessity of re -balance between the educational values included in life and family skills books for the first grade of primary The first grade students must address the negatives and support the positives. It also recommended focusing on the faith, moral and emotional values in the course of life and family skills for the first grade of primary school.

Keywords: values- skill- first grade- Saudi Arabia- faith- health- social- emotional- aesthetic- cognitive.

(1) أستاذ أصول التربية المشارك– كلية التربية – جامعة جدة Malqurashi@uj.edu.sa

المقدمة

تعتبر القيم من العناصر الأساسية التي يقوم عليها المجتمع، ويستمد منها مرجعيته الأخلاقية والثقافية وتكون معيارًا يحتكم إليه، فهي تمنحه المكانة الرفيعة والهوية التي تميزه عن غيره من المجتمعات وترفع من شأن حاضره ومستقبله، إضافةً إلى أنها تكسب الأفراد العديد من المبادئ التي يسيرون عليها ويحتكمون بها، فتقودهم إلى ما هو خير ومنفعة لهم ولمن حولهم محققين القوة التي تحفظ مجتمعهم وتماسكه وتعمل على إرساء مبادئه.

ولقد اهتم الدين الإسلامي الحنيف بالمنظومة القيمية يقول تعالى: ﴿إِنَّ هَٰذَا ٱلْقُرْءَانَ يَهْدِي لِلَّتِي هِيَ أَقْوَمُ وَيُبَشِّرُ ٱلْمُؤْمِنِينَ ٱلَّذِينَ يَعْمَلُونَ ٱلصَّٰلِحَٰتِ أَنَّ لَهُمْ أَجْرًا كَبِيرًا﴾ (سورة الإسراء، آية: 9) فالإسلام دين القيم، وأحكام الشرع ما هي إلا معايير قيمية توضح للإنسان السلوك السوي، حيث إن تطبيق القيم المستمدة من الدين الإسلامي في الحياة يضبط السلوك ويعمق المسؤولية فتصبح القيمة صفة وسجية يتسم بها السلوك الإنساني.

وقد تزايدت أهمية القيم مؤخرا بسبب ما يشهده العالم من تغيرات وتطورات سريعة أفرزتها العولمة والثورة الرقمية والاتصالات والانفتاح الحضاري، وواكبتها سلوكيات متطرفة واهتزازات في القيم انعكست آثارها على سلوك أفراد المجتمع؛ لذلك نالت القيم وخاصة القيم التربوية قدرا كبيرا من الاهتمام من قبل التربويين لارتباطها الوثيق بالإنسان وضرورة كسبه لهذه القيم. (الشريف، 2017)

فالكتاب المدرسي يمثل ترجمة صادقه للمنهج التربوي الذي يساعد المتعلمين على اكتساب الأهداف التعليمية من خلال المقرر الدراسي أو المنهج، فضلا على تلبية احتياجاتهم الذاتية من نطاق واقعهم الحياتي والمهني، والكتب المدرسية تحقق التكافل العضوي الوظيفي بين الأفكار النظرية في المادة التعليمية وبين الممارسات والتطبيقات العملية في الكتاب المدرسي بشكل عام.

ويعد كتاب المهارات الحياتية والأسرية للصف الأول الابتدائي في المملكة العربية السعودية من أهم الكتب التي يدرسها طلاب التعليم العام في المملكة العربية السعودية، والتي يسمح محتواها بغرس القيم التربوية وذلك كونها أحد المكونات الرئيسة في العملية التعليمية وأحد أجزائها الحيوية التي تهتم بالجانب المجتمعي بشكل واسع، واستنادا إلى أن المرحلة الابتدائية تعد من أكثر المراحل الدراسية الملائمة لتقديم المضامين التي تغرس القيم التربوية في نفوس المتعلمين.

وقد أضافت وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية منهج المهارات الحياتية والأسرية الذي يتم تدريسه في المرحلة الابتدائية من الصف الأول، وذلك انسجامًا مع الأهداف الاستراتيجية لوزارة التعليم وبما يسهم في تحقيق رؤية المملكة العربية السعودية 2030، والتي تنص على "إكساب الطالب المعارف والمهارات والسلوكيات الحميدة ليكون ذا شخصية مستقلة تتصف بروح المبادرة والمثابرة والقيادة ". وقد تضمن الكتاب أساليب تعليمية متنوعة، وذلك باستخدام مصادر

التعلم المختلفة من رسوم وصور وأنشطة لإثارة التفكير وإكساب الطالب القيم التربوية في إطار أهداف الوحدات الدراسية.

دراسة خلايفية وبوروينية (2022) بعنوان: القيم التربوية المتضمنة في الكتاب المدرسي: دراسة تحليلية لنصوص فهم المنطوق في كتاب اللغة العربية السنة الثانية الابتدائية التي تهدف إلى الكشف عن القيم التربوية المتضمنة في الكتاب المدرسي للسنة الثانية ابتدائي، وقد تكون مجتمع الدراسة من مجموعة الكتب المدرسية التي يدرسها المتعلم في السنة الثانية من التعليم الابتدائي، بينما عينة الدراسة كانت: كتابي في اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم الابتدائي، وللوصول إلى هدف الدراسة الرئيس قام الباحثان بتحليل محتوى هذا الكتاب. وقد توصلت الدراسة إلى أن هناك اختلاف في توزيع القيم المتضمنة في محتوى نصوص فهم المنطوق في كتاب اللغة العربية من حيث نوع القيمة. أيضًا تنوع القيم التربوية المتضمنة في محتوى نصوص فهم المنطوق في كتاب اللغة العربية السنة الثانية الابتدائي.

دراسة Prastiw et al. (2022) بعنوان: تحليل محتوى الجودة اللغوية في الكتب المدرسية لطلاب المدارس الابتدائية. هدفت إلى معرفة مدى الجودة اللغوية في الكتب المدرسية لطلاب المدارس الابتدائية، وتم استخدام منهج تحليل المحتوى النوعي في منهجية الدراسة، وتم تحليل جميع النصوص في الكتب المدرسية للصف الخامس، وتوصلت النتائج إلى أن الكتب تتمتع بجودة لغوية عالية من حيث التوافق اللغوي لنمو الطلاب.

دراسة العنزي (2021) بعنوان: دراسة وصفية تحليلية للقيم التربوية المتضمنة في كتب اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية في دولة الكويت، هدفت إلى تحليل القيم التربوية المتضمنة في محتوى اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية في دولة الكويت، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي ، حيث تم اعتماد استمارة تحليل محتوى، والتي تكونت من (50) قيمة تربوية موزعة على خمسة مجالات وهي: (الوطنية والسياسية والاجتماعية والاقتصادية والشخصية والأسرية) وقد تم التأكد من صدقها وثباتها، وأظهرت الدراسة أن إجمالي القيم التربوية المتضمنة في كتب اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى للمرحلة الابتدائية بلغت (528) قيمة، وكانت القيم الاجتماعية الأولى في ترتيبها حيث بلغت (212) قيمة، في حين جاءت القيم الاقتصادية في الترتيب الأخير، حيث بلغ إجمالي القيم المتضمنة في المجال (49) قيمة من إجمالي القيم.

دراسة الشلبية (2021) بعنوان: القيم اللازمة لكتابي التربية الإسلامية للصفين التاسع والعاشر بسلطنة عمان ودرجة تضمنها في هذين الكتابين، هدفت إلى تحديد القيم اللازمة لكتابي التربية الإسلامية للصفين التاسع والعاشر بسلطنة عمان، ومعرفة درجة تضمنها في هذين الكتابين ولتحقيق هذا الهدف تم بناء قائمة القيم اللازمة لكتابي التربية الإسلامية للصفّين التاسع والعاشر. ولمعرفة درجة تضمن كتابي التربية الإسلامية للقيم اللازمة لهما؛ تم تحويل قائمة القيم إلى استمارة تحليل محتوى، ومن أبرز نتائج الدراسة ما يلي: أولا: قائمة بالقيم اللازمة لكتاب التربية الإسلامية للصف التاسع، تألفت من (56) قيمة موزعة على المجالات الخمسة، وقائمة أخرى بالقيم اللازمة لكتاب التربية الإسلامية

للصف العاشر تألفت من (59) قيمة موزعة على المجالات نفسها. ثانيا: جاءت أغلب القيم متضمنة في الكتابين بدرجة قليلة. ثالثا: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين كتابي التربية الإسلامية للصفين التاسع والعاشر في درجة تضمنهما.

دراسة المطري (2021) بعنوان: منظومة القيم العلمية المتضمنة في كتب التربية الإسلامية في المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية وأساليب عرضها. استهدفت الكشف عن مستوى توافر المظاهر السلوكية للقيم العلمية، في محتوى كتب الطالب لمناهج التربية الإسلامية المطبقة في المملكة العربية السعودية عام 1440/1439هـ في المرحلة المتوسطة، في فروع التفسير والحديث والفقه، والتوحيد، إضافة إلى تحديد أساليب العرض: التناول والمعالجة لكل مظهر سلوكي. وقد تم استخدام المنهج الوصفي المعتمد على أسلوب تحليل المحتوى، إذ أُعدت (24) بطاقة تحليل؛ تم استخدامها لتحليل الكتب المستهدفة. وأظهرت نتائج الدراسة إلى توافر المظاهر السلوكية للقيم العلمية، بمجموع تكرارات (618) مظهرًا، كما أظهرت نتائج الدراسة تباينًا في أساليب التناول والمعالجة للقيم العلمية، إذ جاءت صدارة أسلوب التناول الصريح للمظهر السلوكي للقيمة العلمية بنسبة (81)، في حين جاءت صدارة المعالجة بأسلوب الفقرة الشارحة بنسبة (55.5%).

دراسة Singh et al. (2020) بعنوان: تحليل محتوى كتب الرياضيات المدرسية وعلاقتها بتحصيل التلاميذ. تهدف إلى تحليل محتوى كتب الرياضيات المدرسية ومعرفة مدى علاقتها بتحصيل التلاميذ، وتم استخدام تصميم تحليل المحتوى الوصفي الارتباطي، وتم تحليل مجموعه من أحد عشر نصًا رياضيًا (4 كتب مدرسية و7 كتب أنشطة) من المرحلة الابتدائية الأولى إلى الابتدائية الرابعة وفقا لأحد عشر نوعا من الفئات، و أظهرت النتائج أن التلاميذ يواجهون صعوبة أكبر في المشاكل التي كانت ممثلة تمثيلا ناقصا وأقل صعوبة في التمثيل الزائد، نظرا لأن مناهج الرياضيات تستمر في التوسع والتركيز بشكل أكبر على مهارات التفكير عالية المستوى بين التلاميذ.

دراسة Gorgadze et al. (2020) بعنوان: وجهات النظر بين الثقافات في الكتب المدرسية في جورجيا. تهدف إلى تحليل محتوى لكتب المرحلة الابتدائية لاستكشاف الطريقة التي تغطى بها الكتب في جورجيا وهو محتوى متعدد الثقافات، وتم تقييم سبعة عشر كتابا مدرسيا للصف الابتدائي لجميع المواد باستخدام تحليل المحتوى النوعي، والذي تضمن خمسة مكونات فرعية: (1) مناهج عرقية. (2) التعصب؛ (3) القوالب النمطية؛ (4) تصنيف المجموعات المختلفة و (5) دقة ونطاق المعلومات. وكشف البحث عن أوجه قصور مهمة في كل عنصر من المكونات المذكورة أعلاه وقام بتقديم اقتراحات مهمة لإصلاح المناهج الوطنية والكتب المدرسية في جورجيا.

دراسة الردادي (2019) بعنوان: دراسة تحليلية لمحتوى كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية للمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية في ضوء قيم السلم المجتمعي. تهدف إلى الكشف عن مدى تضمين قيم السلم المجتمعي في محتوى الدراسات الاجتماعية والوطنية للمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية، ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث المنهج الوصفي ممثلاً بأسلوب تحليل المحتوى، وتكون مجتمع الدراسة من كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية المطورة المقررة في المملكة العربية السعودية على طلاب المرحلة الصفوف من الأول إلى (الثالث) طبعة عام 1439 –

1440 هـ ، وذلك بجزأيها الفصل الدراسي الأول والثاني، وقد توصلت هذه الدراسة إلى النتائج التالية: 1- أن محتوى كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية للمرحلة المتوسطة ككل تضمن (38) قيمة للسلم المجتمعي من إجمالي (40) قيمة بما يوافق نسبة تضمين قدرها (95%)، وذلك بمجمل تكرارات (769) مرة. ٢- أن تضمين قيم السلم المجتمعي في محتوى كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية للمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية اتسم بعدم التوازن، حيث تم التركيز على بعض قيم السلم المجتمعي على حساب القيم الأخرى، وفي مقدمتها قيمة الاعتزاز بالوطن، وقيمة الاعتزاز بالقيادة والرموز الوطنية ودورهم، وذلك بنسبة مئوية بلغت (33.29%)، و (13.52%) على التوالي، في حين حصلت قيم أخرى عديدة، كقيم عدم نشر الشائعات ونبذ العنصرية، وعدم الإساءة للآخرين (التنمر)، ونبذ الإرهاب، ونبذ التمييز، وممارسة ثقافة العمل التطوعي، وتعزيز التضامن الاجتماعي، والالتزام بالاعتدال والوسطية على نسب تضمين منخفضة تراوحت بين (0.13%) و(0.52%)، فضلا عن عدم تضمين قيمتي ترسيخ الديمقراطية ومحاربة الفساد نهائيًا.

نجد أن الدراسة الحالية والدراسات السابقة العربية جميعها تبحث عن موضوع القيم باختلاف أنواعها من قيم علمية وتربوية واجتماعية، واتبعت الدراسات السابقة جميعها المنهج الوصفي وذلك أتى متوافقًا مع الدراسة الحالية، كما أن الدراسة الحالية تتشابه مع جميع الدراسات السابقة العربية في اتباعها تحليل المحتوى للمناهج التعليمية، وذلك للكشف عن القيم المتضمنة فيها. وما يميز الدراسة الحالية أن تحليل المحتوى أتى لكتاب المهارات الحياتية والأسرية للصف الأول الابتدائي في المملكة العربية السعودية بفصوله الدراسية الثلاثة، والذي لم يتم تحليله من قبل ولم تتوفر دراسات سابقة عنه -حسب ما توصلت إليه الباحثة- وتم تحليل المحتوى لكتاب المهارات الحياتية وذلك للكشف عن القيم التربوية ومدى تضمنها في المنهج؛ ليتسنى تقديم المقترحات والتوصيات، سعيًا إلى إلقاء الضوء على نقاط القوة وتأكيدها، والخروج بتوصيات يمكن الاستفادة منها في تصحيح نقاط الضعف في هذه الكتب إن وجدت.

تعريف القيم لغًة: لفظ القيم في اللغة جمع قيمة وأصل الياء واو، لأنها من مادة (ق وم)، التي تدل على انتصاب أو عزم، يقول ابن منظور والقيمة ثمن الشيء بالتقويم، و(سمي الثمن قيمة) لأنه يقوم مقام الشيء (مجموعة مؤلفين، 1998). وجاء تعريف القيم في المعجم الوجيز على أنها قيمة الشيء وقدره، وقيمة المتاع أي ثمنه، وقوم الشي أي أصلحه، وقيم الشيء بمعنى أظهر ما فيه من إيجابيات وسلبيات (مجمع اللغة العربية، 1989).

والقيم اصطلاحًا: وتعرف كذلك بأنها مستوى أو مقياس أو معيار نحكم بمقتضاه ونقيس به ونحدد على أساسه المرغوب فيه والمرغوب عنه (كاظم، 1970). وعرفها نصار (2015) بأنها مجموعة من المبادئ والقواعد والمعايير والمثل العليا، التي يؤمن بها الناس ويتفقون عليها فيما بينهم، ويتخذون منها ميزانا يزنون أعمالهم ويحكمون بها على تصرفاتهم المادية والمعنوية.

للقيم أهمية كبيرة على مستوى الفرد والجماعة تتضح من خلال النقاط الآتية:

- تضمن للمجتمع تماسكه، وتحدد له أهدافه ومثله العليا ومبادئه الثابتة التي توفر له التماسك لممارسة حياة اجتماعية سليمة. لذلك حرص الإسلام على بناء مجتمع إسلامي تسوده القيم الفاضلة من تضحية وإيثار وتكافل وحب وتعاون، قال صلى الله عليه وسلم: (مثلُ المؤمنين في تَوادِّهم، وتَرَاحُمِهم، وتعاطُفِهِمْ. مثلُ الجسَدِ إذا اشتكَى منْهُ عضوٌ تدَاعَى لَهُ سائِرُ الجسَدِ بالسَّهَرِ والْحُمَّى)[1]، كما تلعب القيم دورا كبيرا في تنمية المجتمع. فالتنمية عمادها العقل والتخطيط والإبداع.
- تعمل القيم على ربط أجزاء الثقافة بعضها ببعض حتى تبدو متناسقة وتخدم هدفًا محددًا، كما تعمل على توجيه الفكر نحو غايات محددة، فأي فكر مهما كان عمليًا وتقدميًا لا يستطيع الارتقاء بالأمة ما لم يكن مرتبطًا بمنظومة القيم.
- تعمل القيم كموجهات لسلوك الأفراد والجماعات، وتقوم على وقاية المجتمع من الانحرافات الاجتماعية ولا يستقيم مجتمع بدونها، لأنه لو فقدها فقد أمنه وتماسكه وانتظام حياته على طريق العدل والخير، كما يتحقق بها انضباط الفرد والجماعة وتنظيم العلاقات في ضوء الأحكام القيمية.
- تلعب القيم دورًا مهمًا على مستوى الإنسانية، وتدعو إلى تعاون المجتمعات ونبذ العنف والصراعات والتمييز العنصري.
- تمنح القيم المجتمع هوية خاصة وتميزًا عن غيره من المجتمعات، والتنشئة على قيم المجتمع تمكن الأفراد من الشعور الجماعي بالهوية الجماعية، فهي تعمل على تنمية روح الانتماء للجماعة والاعتزاز بذلك.

ذكرت أبطيل (2021) عدة أنواع للقيم وهي كالتالي:

1- القيم باعتبارها الفلسفي وتحوي على:
   - قيم الحق والمنطق والتي تتعلق بالمعارف التي تكون العقل البشري ومعيار الحكم عليها الصواب والخطأ.
   - قيم الخير وتتعلق بإصدار الحكم على السلوك الإنساني، وإعطائه إحدى قيمتين خيّر أو شرير.
   - قيم الجمال وينصرف الاهتمام فيها إلى الحكم على الإبداع الفني بإحدى قيمتين: جميل أو قبيح.

2- القيم باعتبار النظري والعملي

هناك قيم نظرية تمثل الجانب المبدئي المثالي في حياة الإنسان والأمم وتتسم بالمثالية والكلية، وقيم واقعية عملية وتتسم بالنسبية والتغير والاختلاف من فرد لآخر ومن جماعة بشرية لأخرى.

3- القيم باعتبار الفردي والجماعي

[1] أخرجه البخاري (6011)، ومسلم (2586) واللفظ له.

هناك قيم تحكم الفرد وتنظم غرائزه، وقيم اجتماعية تنظم علاقات الأفراد وتنظم تعاملاتهم بما يحد من فوضى الغرائز والشهوات وتعارضها ويقلل من احتمال الصدام والصراع والاقتتال.

4- القيم باعتبار مجالات الحياة

وهي القيم الفردية وأخرى أسرية وأخرى اجتماعية والاجتماعية أنواع: قيم دينية، قيم سياسية، وقيم ثقافية، واقتصادية وقيم فنية جمالية.

ويكتسب الفرد قيمه من عدة مصادر وهي:

- التعاليم الدينية: تعد الديانات مصدرًا مهمًا ورئيسًا تستمد منها القيم.
- التنشئة الاجتماعية: فعملية التنشئة الاجتماعية للفرد يتم من خلالها إكساب الفرد القيم ويضيفها إلى إطاره المرجعي للسلوك، وهنا يتجلى دور الأسرة في القيام بهذا الدور الكبير.
- الخبرات السابقة: فالخبرة تعطي توجهات وانطباعات للفرد تتشكل بعد ذلك على هيئة قيم خاصة به.
- الخبرات الأكاديمية: فالحياة الأكاديمية تعد مصدرًا مهمًا للتنشئة القيمية والتفاعل مما تجعل من القيم محكًا مرجعيًا هامًا لقرارات الأفراد.
- الثقافة: فهي أحد أهم المصادر التي من خلالها يتم اكتساب الفرد لقيمه وبلورة منظومته القيمية فالثقافة طريقة تمثل حياة الفرد.
- الجماعة التي ينتمي إليها الفرد: فالانتماء للجماعة يكسب الفرد مصدرًا مهمًا للقيم التي تؤثر على سلوكه وتوجهاته (أبو راضي، 2013).
- المدرسة: تعد المدرسة مصدرًا أساسيًا من مصادر اكتساب الفرد للقيم، وذلك من خلال إمداد الفرد بقدر كبير من القيم والمعايير التي تتماشى مع التقدم في مختلف مجالات المعرفة (الحلاحطة، 2012).
- وسائل الإعلام: يشكل الإعلام في العصر الحاضر قوة كبيرة تعمل على اكتساب القيم وتنميتها، وتوجيه متابعيها والتأثير عليهم، فهي تجذبهم ببرامجهم المتنوعة، فتكون جيدة ونافعة إذا كان هدفها تزويد مشاهديها القيم والأخلاق الفاضلة والمثل العليا (نصار، 2015).
- التاريخ: تعتبر القيم القديمة باقية ومزاحمة للقيم الجديدة في كل عصر، فالخبرة التاريخية التي مرت بها الأمم السابقة وما دل القران الكريم على قدر كبير من معالم الطرق التي سلكتها الأمم الأخرى في حياتها وفي الدراسات التاريخية زاد كبير يمكن الاستفادة منه (مايكل، 2004).

هناك بعض السمات أو الخصائص الكثيرة والمتنوعة للقيم بوجه عام والقيم الاجتماعية بوجه خاص، فالقيم:

- مجردة غير محسوسة؛ فالعدل في حد ذاته لا نلمسه، ولا نشاهده، ولكن لكل قيمة مؤشرات عليها، ولهذا يمكن للإنسان العادي أن يصف موقفًا معينًا بأنه ينطوي على عدل، وآخر ينطوي على ظلم. (نصار، 2015)

- نسبية وذلك تبعًا إلى الواقع الاجتماعي الذي تنبثق منه، ومن ثم فهي متغيرة متطورة حسب الظروف والأحوال، وأساسها العادات والخبرة. (أبو العنين، 1988)
- موضوعية: ويقصد بموضوعية القيم أن القيم خارجة عن ذوات الأفراد، فلكل جماعة معينة، أو مجتمع محدد مجموعة من القيم التي يتفقون عليها ولا يختلف عليها أي فرد من أفراد الجماعة أو المجتمع.
- إنسانية: فالاهتمام واللذة والألم والأفكار جميعها ترتبط بالفرد والإنسان.
- تجريبية فوجودها لا يكون إلا بشخص ولشخص يجربها في فعل أصيل هو فعل التقدير، ولكل نوع منها تقدير خاص به.
- موجهات لسلوك المجتمع: فالقيم موجهات لسلوك المجتمع الذي تسود فيه، وهي تعمل بصورة متكاملة، ولا تعمل كل منها بصورة منعزلة عن غيرها.
- مكتسبة: تكتسب من البيئة التي تحيط بالفرد، ولكن مما ينبغي التنبيه إليه أن تغير القيم عند الأفراد لا يعني أن القيم في حد ذاتها متغيرة، فالقيم الإسلامية ربانية المصدر، فهي بهذا ثابتة أبد الدهر، وما يتغير هو مدى التزام الأفراد بها. (نصار، 2015)

مشكلة الدراسة

تمثل القيم التربوية أهمية كبرى للأفراد والمجتمعات ومن المهم تنميتها وغرسها في الطفل منذ الصغر، وذلك من أجل إعداد جيل للمستقبل قادر على القيادة، ولذلك أتت هذه الدراسة من أجل الكشف عن القيم التربوية المتضمنة في الكتاب المدرسي للصف الأول ابتدائي، وتتحدد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي:

ما القيم التربوية في كتاب المهارات الحياتية والأسرية للصف الأول الابتدائي في المملكة العربية السعودية؟

ويتفرع من السؤال الرئيس التساؤلات الفرعية الآتية:

س1: ما القيم التربوية الإيمانية في كتاب المهارات الحياتية والأسرية للصف الأول الابتدائي؟

س2: ما القيم التربوية الصحية في كتاب المهارات الحياتية والأسرية للصف الأول الابتدائي؟

س3: ما القيم التربوية الاجتماعية في كتاب المهارات الحياتية والأسرية للصف الأول الابتدائي؟

س4: ما القيم التربوية الأخلاقية في كتاب المهارات الحياتية والأسرية للصف الأول الابتدائي؟

س5: ما القيم التربوية الوجدانية في كتاب المهارات الحياتية والأسرية للصف الأول الابتدائي؟

س6: ما القيم التربوية الجمالية في كتاب المهارات الحياتية والأسرية للصف الأول الابتدائي؟

س7: ما القيم التربوية المعرفية في كتاب المهارات الحياتية والأسرية للصف الأول الابتدائي؟

أهداف الدراسة

1- التعرف على القيم التربوية الإيمانية في كتاب المهارات الحياتية والأسرية للصف الأول الابتدائي.
2- التعرف على القيم التربوية الصحية في كتاب المهارات الحياتية والأسرية للصف الأول الابتدائي.
3- التعرف على القيم التربوية الاجتماعية في كتاب المهارات الحياتية والأسرية للصف الأول الابتدائي.
4- التعرف على القيم التربوية الأخلاقية في كتاب المهارات الحياتية والأسرية للصف الأول الابتدائي.
5- التعرف على القيم التربوية الوجدانية في كتاب المهارات الحياتية والأسرية للصف الأول الابتدائي.
6- التعرف على القيم التربوية الجمالية في كتاب المهارات الحياتية والأسرية للصف الأول الابتدائي.
7- التعرف على القيم التربوية المعرفية في كتاب المهارات الحياتية والأسرية للصف الأول الابتدائي.

أهمية الدراسة

- تساعد المعلمين على حسن استخدام الكتاب المدرسي حيث إنها تبرز القيم الجمالية من خلال الاهتمام في الكتاب أو المتضمنة فيه.
- يمكن أن تفيد نتائجها في إحداث نوع من التطوير للكتاب عند عمليات التعديل التي من المفترض أن تتم في ضوء تحليل وتقييم الكتاب الحالي.
- بيان أوجه الخلل – إن وجدت – في بعض جوانب القيم بصفة عامة في محتوى الكتاب، ومدى تضمنه للقيم المطلوبة بصفة خاصة.
- مساعدة المسؤولين عن التطوير التربوي على أداء عملهم؛ لأن الدراسة معنيه بتقويم الجانب القيمي في الكتاب المقرر.
- تسهم هذه الدراسة في إبراز الجانب القيمي في منهج المهارات الحياتية والأسرية للصف الأول الابتدائي وضرورة إعطائه الأهمية اللازمة.

حدود الدراسة

- الحدود الموضوعية: تعنى هذه الدراسة بالكشف عن مجموعة من القيم التربوية مثل: القيم الإيمانية والقيم الصحية والقيم الاجتماعية والقيم الأخلاقية والقيم الوجدانية والقيم الجمالية والقيم المعرفية، في كتاب المهارات الحياتية والأسرية للصف الأول الابتدائي في المملكة العربية السعودية، بأجزائه الثلاثة الموزعة على الفصول الثلاثة.
- الحدود الزمانية: تم إجراء الدراسة على كتاب المهارات الحياتية والأسرية للصف الأول الابتدائي طبعة 1444هـ-2022.

مصطلحات الدراسة

- **القيم:** القِيَم لغةً: قيَّمَ يُقيِّم، تقييمًا، فهو مُقَيِّم، والمفعول مُقَيَّم، قيَّم العمل قدَّر قيمتَه "قيَّم جهودَه منه– قيّم الموقفَ/ شخص الأضرار، قيَّم السِّلعةَ: حدَّد ثمنها، قيَّم وضعًا: استعرض نتائجَه وما حقّقه من تقدُّم، وقرّر قيمةَ تلك النتائج. (عمر،2008).

ويعرفها عيسى (2017) على أنها الفضائل الإيمانية والخلقية والاجتماعية التي تشكل إطارًا مرجعيًا يحكم سلوك الأفراد، وتقوم بتشكيل جوهر الهوية الثقافية للمجتمعات التي تسود فيها؛ فتميزها عن غيرها.

وتعرف الباحثة القيم المحددة في البحث فيما يأتي:

أولًا: القِيَم الإيمانية:

التعريف الاصطلاحي: عرَّفها (قميحة، 1984)، بأنها: "مجموعةُ الأخلاقِ التي تصنع نسيج الشَّخصية الإسلامية، وتجعلها متكاملةً قادرةً على التفاعل الحي مع المجتمع، وعلى توافقٍ مع أعضائه وعلى العمل؛ من أجل النَّفس والأُسرة والعقيدة".

التعريف الإجرائي: هي القِيَمُ التي تُمثل علاقة العبد بربه– عزَّ وجلَّ–، وبغيره من المسلمين فيما يترتب عليه الأجر، وثبت عليه دليلٌ شرعيٌّ.

ثانيًا: القيم الصحية

هي المعايير الصحية التي يتبعها الإنسان، حتى يكون بصحة جيدة وللوقاية من الأمراض، وتتمثل في النظافة الشخصية والنظافة العامة وتناول الطعام والوقاية من الأمراض. (حنفي وأبو حسين، 2021)

التعريف الإجرائي: هي القيم المرتبطة بصحة الإنسان، وتقوم على تنمية الجانب الصحي، وتعمل كموجهات لاتباع كل ما يجلب الصحة للإنسان والبعد عن كل ما يضرها.

ثالثًا: القِيَم الاجتماعية

التعريف الاصطلاحي: عرَّفها أبو العينين (1988)، بأنها: "تلك القِيَم التي تُساعد الإنسانَ على وعي وإدراك وضبط وُجوده الاجتماعي ليكون أكثر فاعليةً، وتضبط حاجة الإنسان؛ للارتباط بغيره من الأفراد.

التعريف الإجرائي: هي القِيَم التي تُحدد الأسلوبَ الذي يتعاملُ به الإنسان مع غيره من الأفراد، سواء على نطاق الأُسرة، أو العمل، أو عامة الناس، كما أنها تُعدُّ معيارًا لتقديرهم وتقبُّلهم.

رابعًا: القيم الأخلاقية

هي مجموعة من المبادئ التي تحكم سلوك الفرد وتوجهه، منطلقة من المعايير الاجتماعية والإسلامية للمجتمع. (عبابنة، 2019).

التعريف الإجرائي: هي القيم التي تكون بمثابة موجهات للحكم على الأعمال والممارسات، بناء على الأحكام التي أطلقها الإسلام والمعايير التي تسود في المجتمع.

خامسًا: القِيَم الوجدانية

التعريف الاصطلاحي: مجموعةُ المقاييسِ التي نحكم بمقتضاها، ونقيس بها، ونُحدد المرغوب والغير مرغوب من الأفعال والأشياء المحيطة بنا. (جودة ومروح، 2019).

التعريف الإجرائي: هي القِيَم التي تضبط النفس الإنسانية، وتتحكم بالمشاعر والانفعالات والميول، وتكون اتجاهات الفرد نحو أمرٍ ما.

سادسًا: القِيَم الجمالية

التعريف الاصطلاحي: هي إحدى القيم الجوهرية التي تنمي الشعور إلى جانب الحقيقة والخير وهي التي تنمو بها سلوكيات الإنسان والتعامل مع الآخرين بمنطق. (رزوقي وداوود، 2022، ص143)

التعريف الإجرائي: هي القِيَم التي تُنمي تذوق الجمال، وتُنمي الاهتمام بمظاهر الجمال الداخلية والخارجية للفرد، وتُعبِّر عن ذوقه الفنّي الخاص.

سابعًا: القِيَم المعرفية

التعريف الاصطلاحي: الأحكام العقلية المتعلقة بقضايا العِلم وموضوعاته، التي تُعدُّ موجهةً للسلوك الإنساني نحو تلك القضايا. (خزعلي،2009م، ص118).

التعريف الإجرائي: هي القِيَم المتعلقة بالاهتمام بالعلم والمعرفة، ونمو التفكير لدى المتعلم، ولها ارتباط وثيق بالمواقف التعليمية والعِلمية.

- **المهارة:** المهارة هي "مجموعة من السلوكيات والقدرات العقلية والاجتماعية والانفعالية التي تمكن الأفراد من القيام بسلوك تكييفي وإيجابي يجعلهم قادرين على التعامل الفعال مع متطلبات الحياة اليومية وتحدياتها". (الرشيدي وآخرون،1440، ص15) وتعرف بأنها: القدرة على إنجاز المهمة المطلوبة بإتقان، وفي الوقت المحدد، مع وجود الرغبة لدى الشخص لتحقيق، نشاط هادف يؤديه الإنسان بإتقان وسرعة ورغبة. (أبو النصر، 2017)

- **مهارات الحياتية:** هي القدرة على تنفيذ نمط معين من السلوك بطريقة تناسب الظروف الواقعة، ولها أربعة أبعاد هي: (السرعة، الدقة، الشكل، المرونة) ولا ترتبط المهارة بالعمل اليدوي فقط، بل توجد أيضاً في مهارات عقلية تسمى بالمهارات الأساسية. (كوجك، 1996) وتعرفها بخيت (2011) بأنها ما يقوم به الفرد من سلوك تكيفي موجب يساعده على التعامل بفاعلية مع مطالب الحياة، وذلك عن طريق ترجمة المعلومات التي يعرفها والاتجاهات والقيم التي يشعر بها ويعتقد فيها وتوظيفها في تحديد ما ينبغي عمله وكيفية عمله لمزاولة حياته اليومية.

إجراءات الدراسة

- **منهج الدراسة**

تقتضي طبيعةُ الدِّراسة اتباعَ منهجِ تحليل المحتوى، الذي عرَّفه المحمودي (2015) بأنه: أسلوبٌ يعمل على وصفٍ مُنظمٍ ودقيقٍ لنصوصٍ مكتوبةٍ أو مسموعةٍ؛ وذلك من خلال تحديد موضوع الدراسة، وهدفها، وتعريف مجتمع الدراسة الذي سيتمُّ اختيار الحالات الخاصة منه؛ لدراسة مضمونها وتحليليه.

- **مجتمع الدراسة وعينتها**

يشتمل مجتمع الدراسة على مقرر المهارات الحياتية والأسرية للصف الأول الابتدائي في المملكة العربية السعودية المطبوع في عام 1444هـ ويتكون من ثلاث كتب موزعة على الفصول الدراسية الثلاثة ويوزع مجانا ولا يباع، ومتوفر على موقع كتبي، وتنسجم الكتب الثلاثة مع الأهداف الاستراتيجية لوزارة التعليم بما يسهم في تحقيق رؤية المملكة العربية السعودية 2030 التي تنص على إكساب الطالب المعارف والمهارات والسلوكيات الحميدة؛ ليكون ذا شخصية مستقلة تتصف بروح المبادرة والمثابرة والقيادة.

جدول رقم (1)

توصيف مجتمع الدراسة وعينتها لمحتوى كتب المهارات الحياتية والأسرية للصف الأول الابتدائي في المملكة العربية السعودية طبعة عام 1444-2022

الفصل	عدد الوحدات	أسماء الوحدات	عدد الصفحات
		الصف الأول الابتدائي	
الأول	3	الوحدة الأولى: صحتي وسلامتي (الإمساك بالقلم، حمل الحقيبة) الوحدة الثانية: شخصيتي (من أنا؟) الوحدة الثالثة: وقتي (أيام الأسبوع)	56
الثاني	2	الوحدة الأولى: صحتي وسلامتي (الجلوس الصحيح، نظافة الوجه) الوحدة الثانية: شخصيتي (كيف أتصرف ؟، كيف أعتذر؟)	52
الثالث	4	الوحدة الأولى: صحتي وسلامتي (نظافة اليدين والقدمين، نظافة الأسنان، السلامة في أثناء عبور الشارع، السلامة في أثناء اللعب) الوحدة الثانية: شخصيتي (كيف اشتري؟) الوحدة الثالثة: وقتي (تنظيم الوقت) الوحدة الرابعة: غذائي (الإفطار الصحي)	74
الإجمالي	9		182

ويتبين من الجدول (1) أن مجتمع الدراسة يتألف من (182) صفحة موزعة على (9) وحدات دراسية، وهو ما يمثل محتوى كتب المهارات الحياتية والأسرية للصف الأول الابتدائي في المملكة العربية السعودية بأجزائها الثلاثة والموزعة على الفصول الدراسية طبعة 1444-2022.

حيث تكون الكتاب الأول للفصل الدراسي الأول من ثلاث وحدات دراسية :(صحتي وسلامتي، شخصيتي، وقتي) يقع في (57) صفحة، موزعة على عدد أسابيع الفصل الدراسي الأول وبلغ عددها (11) أسبوع موزعة على

الوحدات الدراسية، الوحدة الأولى لمدة ستة أسابيع، الوحدة الثانية لمدة أسبوعين، الوحدة الثالثة لمدة أسبوعين، والأسبوع الأخير للتمارين العامة والمراجعة.

ويشتمل الكتاب الثاني لمقرر المهارات الحياتية والأسرية للفصل الثاني على وحدتين دراسيتين :(صحتي وسلامتي، شخصيتي) وبلغ عدد صفحاته (52) صفحة، تم توزيعها على عدد أسابيع الفصل الدراسي الثاني، ويتضمن أساليب التعلم المتنوعة إضافة إلى دليل الأسرة كما في الكتاب الأول.

ويتضمن الكتاب الثالث من المقرر للفصل الدراسي الثالث على أربع وحدات دراسية: (صحتي وسلامتي، شخصيتي، وقتي، غذائي) وبلغ عدد صفحاته (74) صفحة تم عرضها بأساليب متنوعة وتفصيل شامل من خلال دليل الأسرة.

- **إجراءات الدراسة**

تعرضت الباحثة في الفصول السابقة للإطار النظري للدراسة، ولكن نتائج البحوث والدراسات مرهونة بالخطوات الإجرائية الميدانية التي تتخذها الدراسة، ويمكن القول بأن نجاح الدراسة يعتمد إلى حد كبير على نتائج الدراسة الميدانية، لأن الباحث ينتقل فيها من الإطار النظري إلى الإطار العملي التطبيقي، وتتضح أهمية هذه المرحلة في توجيه الدراسة وفقًا للأسس العلمية والمجتمعية، وعن طريقها يستطيع الباحث الإجابة على تساؤلات الدراسة المطروحة، وتحقيق الأهداف المتوخاة منها.

تحليل محتوى المادة العلمية

استلزم الإجابة على أسئلة الدراسة تحليل محتوى كتاب المهارات الحياتية والأسرية للصف الأول الابتدائي. ويعتبر أسلوب تحليل المحتوى الأسلوب الأمثل لوصف المحتوى وصفًا موضوعيًا ومنهجيًا وكميًا، ويعرف بأنه " الأسلوب الذي يهدف إلى تبويب خصائص المحتوى إلى فئات وفقا لقواعد يحددها المحلل على أن يتم ذلك بطريقة كمية موضوعية منظمة وفقا لمعايير محددة مسبقة " (فتح الله، 2005، ص278).

ويشير العيثان (1422) إلى أن التصنيفات تختلف فيما بينها حسب الحاجة من التصنيف، أو الهدف المقصود من التصنيف. وباستعراض عدد من تلك التصنيفات وجد أن تصنيف القيم التربوية في كتاب المهارات الحياتية والأسرية، يعتبر تصنيفا ملائما، ويمكن الاعتماد عليه في تصنيف المحتوى، وبناء على ذلك تم تحليل محتوى كتاب المهارات الحياتية والأسرية للصف الأول الابتدائي للقيم التربوية إلى المكونات التالية: (القيم التربوية الإيمانية – القيم التربوية الصحية – القيم التربوية الاجتماعية – القيم التربوية الأخلاقية– القيم التربوية الجمالية– القيم التربوية الوجدانية– القيم التربوية المعرفية).

ثبات تحليل المحتوى

أعيد تحليل محتوى كتاب المهارات الحياتية والأسرية للصف الأول الابتدائي للقيم التربوية كطريقة لتقدير ثبات التحليل حيث يشير طعيمة (1425) إلى أن طريقة إعادة التحليل تعتبر من أكثر الطرق مناسبة لتقدير الثبات في دراسات تحليل المحتوى، ويرى أن قياس ثبات التحليل عن طريق الإعادة يأخذ أحد الشكلين التاليين:

1) أن يقوم الباحث بتحليل المادة نفسها مرتين يفصل بينهما فترة زمنية، وفي هذه الحالة يستخدم عنصر الزمن في قياس ثبات التحليل.
2) أن يقوم بتحليل المادة نفسها باحثان، وفي هذه الحالة يتفق الباحثان في بداية التحليل على أسسه وإجراءاته، ثم ينفرد كل منهما للقيام بعملية تحليل المحتوى.

وفي كلتا الحالتين تستخدم طرق إحصائية مناسبة مثل معادلة سكوت (Scotte) أو معادلة هولستي (Holsti)، لإيجاد معامل الاتفاق والذي يمثل معامل ثبات التحليل وتعد معادلة هولستي هي الأبسط والأكثر شيوعا في الاستخدام (العمري، 1428هـ).

ولحساب معامل ثبات تحليل المحتوى، أخذ بالشكل الثاني حيث تم تحليل محتوى كتاب المهارات الحياتية والأسرية للصف الأول الابتدائي للقيم التربوية من قبل الباحثة مرتين بينهما فترة زمنية، وتم حساب معامل ثبات التحليل باستخدام معادلة هولستي (Holsti):

((2 م: معامل ثبات التحليل = ن1+ن2)) (طعيمة، 1425، ص 178)

حيث م: عدد الوحدات المتفق عليها في التحليلين، ن1: عدد الوحدات في التحليل الأول، ن2: عدد الوحدات في التحليل الثاني. ويوضح جدول (2) قيم معامل ثبات التحليل:

جدول (2)

قيم معامل ثبات التحليل لكتاب المهارات الحياتية والأسرية للصف الأول الابتدائي

اسم الكتاب	التحليل (1)	التحليل (2)	مجموع التحليلين (1–2)	عدد الوحدات المتفق عليها	معامل الثبات
كتاب المهارات الحياتية الفصل الأول	94	101	195	94	0.96
كتاب المهارات الحياتية الفصل الثاني	119	121	240	119	0.99
كتاب المهارات الحياتية الفصل الثالث	257	268	525	255	0.97
معامل الثبات الكلي	-	-	-	-	0.97

يتضح من جدول (2) أن قيمة معامل الثبات لكل فصل من مقرر كتاب المهارات الحياتية والأسرية للصف الأول الابتدائي كان مرتفعا، أما قيمة متوسط معامل الثبات لكل الفصول بلغ (0.93)، وبذلك تعتبر درجة ثبات تحليل الكتب عالية.

صدق تحليل المحتوى

وللتأكد من صدق التحليل تم عرض مكونات تحليل المحتوى كما في الجدول (4) التي تم التوصل إليها في عملية التحليل ويتضمن موضوعات المقرر على مجموعة من المحكمات المتخصصات في كتاب المهارات الحياتية والأسرية للصف الأول الابتدائي للقيم التربوية (أساتذة تعليم المرحلة الابتدائية، مشرفات تربويات، معلمات)، وأسفرت آراء المحكمات عن صدق التحليل بنسبة 100٪ بالنسبة لجميع المفاهيم التي وردت في القائمة، وبناء على ذلك أعدت قائمة نهائية لتحليل محتوى كتاب المهارات الحياتية والأسرية للصف الأول الابتدائي للقيم التربوية واعتبرت صالحة لأغراض الدراسة.

نتائج الدراسة:

أولا: درجة تناول كتاب المهارات الحياتية والأسرية للصف الأول الابتدائي الفصل الدراسي الأول للقيم التربوية:

1. درجة تضمين كتاب المهارات الحياتية والأسرية للصف الأول الابتدائي للفصل الدراسي الثالث للقيم التربوية الإيمانية:

جدول رقم (3)

التكرارات والنسب المئوية لمكونات كتاب المهارات الحياتية والأسرية للصف الأول الابتدائي للفصل الدراسي الأول للقيم التربوية الإيمانية

رقم المكون	مكونات كتاب المهارات الحياتية والأسرية للصف الأول الابتدائي للفصل الدراسي الأول للقيم التربوية الإيمانية	التكرارات والنسب المئوية للمكونات	
		مجموع التكرارات	النسبة إلى مجموع التكرارات
1	المحافظة على راية التوحيد	1	٪1.00
2	عبادة الله عز وجل	0	٪0.00
3	التأمل في قدرة الله عز وجل	0	٪0.00
4	حفظ النعمة	0	٪0.00
5	بر الوالدين	0	٪0.00
	مجموع تكرارات مكونات مجال القيم التربوية الإيمانية	1	٪1.00
	المتوسط لتكرارات مكونات مجال القيم التربوية الإيمانية	0.20	

تشير بيانات الجدول رقم (3) إلى أن مكونات كتاب المهارات الحياتية والأسرية للصف الأول الابتدائي الفصل الدراسي الأول للقيم التربوية الإيمانية راعت قياس (1) مكون من (5) مكونات هي مجموع مكونات المجال المتعلق بالقيم التربوية الإيمانية، تكرر قياسها (1) مرة، شكلت ما نسبته (1.00٪) من النسبة العامة للمكونات المقيسة، وجاءت نتائج قياس مكونات المجال المتعلق بالقيم التربوية الإيمانية في الرتبة الأولى وبنسبة (1.00٪) جاء المكون: المحافظة على راية التوحيد، ولم يراعِ الكتاب المكونات الأخرى وهي (عبادة الله عز وجل، التأمل في قدرة الله عز وجل، حفظ النعمة، بر الوالدين).

2. درجة تضمين كتاب المهارات الحياتية والأسرية للصف الأول الابتدائي للفصل الدراسي الأول للقيم التربوية الصحية:

جدول رقم (4)

التكرارات والنسب المئوية لمكونات كتاب المهارات الحياتية والأسرية للصف الأول الابتدائي للفصل الدراسي الأول للقيم التربوية الصحية

رقم المكون	مكونات كتاب المهارات الحياتية والأسرية للصف الأول الابتدائي للفصل الدراسي الأول للقيم التربوية الصحية	التكرارات والنسب المئوية للمكونات	
		مجموع التكرارات	النسبة إلى مجموع التكرارات
1	الحفاظ على سلامة الجسد	10	٪9.90
2	الاهتمام بالنظافة الشخصية	0	٪0.00
3	إدراك أهمية الوقاية والعلاج	0	٪0.00
4	إدراك أهمية الطعام الصحي	0	٪0.00
5	المحافظة على نظافة البيئة	0	٪0.00
مجموع تكرارات مكونات مجال القيم التربوية الصحية		10	٪9.90
المتوسط الحسابي لتكرارات مكونات مجال القيم التربوية الصحية		2.00	

تشير بيانات الجدول رقم (4) إلى أن مكونات كتاب المهارات الحياتية والأسرية للصف الأول الابتدائي الفصل الدراسي الأول للقيم التربوية الصحية راعت قياس (1) مكون من (5) مكونات هي مجموع مكونات المجال المتعلق بالقيم التربوية الصحية، تكرر قياسها (10) مرات، شكلت ما نسبته (9.90٪) من النسبة العامة للمكونات المقيسة، حيث جاء في الرتبة الأولى وبنسبة (9.90٪) المكون: الحفاظ على سلامة الجسد، ولم يراعِ الكتاب في مجال القيم التربوية الصحية باقي المكونات وهي (الاهتمام بالنظافة الشخصية، إدراك أهمية الوقاية والعلاج، إدراك أهمية الطعام الصحي، المحافظة على نظافة البيئة).

3. درجة تضمين كتاب المهارات الحياتية والأسرية للصف الأول الابتدائي للفصل الدراسي الأول للقيم التربوية الاجتماعية:

جدول رقم (5)

التكرارات والنسب المئوية لمكونات كتاب المهارات الحياتية والأسرية للصف الأول الابتدائي للفصل الدراسي الأول للقيم التربوية الاجتماعية

رقم المكون	مكونات كتاب المهارات الحياتية والأسرية للصف الأول الابتدائي للفصل الدراسي الأول للقيم التربوية الاجتماعية	التكرارات والنسب المئوية للمكونات	
		مجموع التكرارات	النسبة إلى مجموع التكرارات
1	المسئولية المجتمعية	0	٪0.00
2	تحمل المسئولية	0	٪0.00
3	عدم السخرية من الأخرين	0	٪0.00
4	عدم الإزعاج	0	٪0.00
5	ترشيد الاستهلاك	0	٪0.00
6	النصيحة	0	٪0.00
7	الصداقة	0	٪0.00
8	التعاون	3	٪2.97
	مجموع تكرارات مكونات مجال القيم التربوية الاجتماعية	3	٪2.97

المتوسط الحسابي لتكرارات مكونات مجال القيم التربوية الاجتماعية	0.38

تشير بيانات الجدول رقم (5) إلى أن مكونات كتاب المهارات الحياتية والأسرية للصف الأول الابتدائي الفصل الدراسي الأول للقيم التربوية الاجتماعية راعت قياس (1) مكون من (8) مكونات هي مجموع مكونات المجال المتعلق بالقيم التربوية الاجتماعية، تكرر قياسها (10) مرات، شكلت ما نسبته (2.97٪) من النسبة العامة للمكونات المكيسة، وجاء في الرتبة الأولى وبنسبة (2.97٪) المكون: التعاون، ولم يراعِ الكتاب المكونات المتبقية وهي (المسئولية المجتمعية، تحمل المسؤولية، عدم السخرية من الآخرين، عدم الإزعاج، ترشيد الاستهلاك، النصيحة، الصداقة).

4. درجة تضمين كتاب المهارات الحياتية والأسرية للصف الأول الابتدائي للفصل الدراسي الأول للقيم التربوية الأخلاقية:

جدول رقم (6)

التكرارات والنسب المئوية لمكونات كتاب المهارات الحياتية والأسرية للصف الأول الابتدائي للفصل الدراسي الأول للقيم التربوية الأخلاقية

رقم المكون	مكونات كتاب المهارات الحياتية والأسرية للصف الأول الابتدائي للفصل الدراسي الأول للقيم التربوية الأخلاقية	التكرارات والنسب المئوية للمكونات	
		مجموع التكرارات	النسبة إلى مجموع التكرارات
1	حسن التعامل مع الأخرين	0	٪0.00
2	الإصلاح بين الأخرين	0	٪0.00
3	الحفاظ على آداب الطعام	0	٪0.00
4	الاعتذار	0	٪0.00
5	الشكر	0	٪0.00
6	الاحترام	0	٪0.00
7	الاستئذان	0	٪0.00
8	النظام	0	٪0.00
	مجموع تكرارات مكونات مجال القيم التربوية الأخلاقية	0	٪0.00
	المتوسط لتكرارات مكونات مجال القيم التربوية الأخلاقية	0.00	٪0.00

تشير بيانات الجدول رقم (6) إلى أن مكونات كتاب المهارات الحياتية والأسرية للصف الأول الابتدائي الفصل الدراسي الأول للقيم التربوية الأخلاقية لم تراعِ قياس أي مكون من مكونات المجال المتعلق بالقيم التربوية الأخلاقية، وهي (حسن التعامل مع الآخرين، الإصلاح بين الآخرين، الحفاظ على آداب الطعام، الاعتذار، الشكر، الاحترام، الاستئذان، النظام).

5. درجة تضمين كتاب المهارات الحياتية والأسرية للصف الأول الابتدائي للفصل الدراسي الأول للقيم التربوية الجمالية:

جدول رقم (7)

التكرارات والنسب المئوية لمكونات كتاب المهارات الحياتية والأسرية للصف الأول الابتدائي للفصل الدراسي الأول للقيم التربوية الجمالية

رقم المكون	مكونات كتاب المهارات الحياتية والأسرية للصف الأول الابتدائي للفصل الدراسي الأول للقيم التربوية الجمالية	التكرارات والنسب المئوية للمكونات	
		مجموع التكرارات	النسبة إلى مجموع التكرارات
1	المحافظة على الممتلكات	4	٪3.96
2	العناية بالمقتنيات الشخصية	0	٪0.00
3	الخط الجميل	2	٪1.98
4	التذوق الجمالي	1	٪1.00
5	الترتيب	2	٪1.98
	مجموع تكرارات مكونات مجال القيم التربوية الجمالية	9	٪8.91
	المتوسط الحسابي لتكرارات مكونات مجال القيم التربوية الجمالية	1.80	

تشير بيانات الجدول رقم (7) إلى أن مكونات كتاب المهارات الحياتية والأسرية للصف الأول الابتدائي الفصل الدراسي الأول للقيم التربوية الجمالية راعت قياس (4) مكونات من (5) مكونات حيث تكرر قياسها (9) مرات، شكلت ما نسبته (8.91٪) من النسبة العامة للمكونات المقيسة، وجاء في الرتبة الأولى وبنسبة (3.96٪) المكون: المحافظة على الممتلكات، وفي الرتبة الثانية وبنسبة (1.98٪) جاء المكونان: الخط الجميل، الترتيب، في الرتبة الثالثة وبنسبة (1.00٪) جاء المكون: التذوق الجمالي. ولم يراعِ الكتاب في مجال القيم التربوية الجمالية المكون (العناية بالمقتنيات الشخصية).

6. درجة تضمين كتاب المهارات الحياتية والأسرية للصف الأول الابتدائي للفصل الدراسي الأول للقيم التربوية الوجدانية:

جدول رقم (8)

التكرارات والنسب المئوية لمكونات كتاب المهارات الحياتية والأسرية للصف الأول الابتدائي للفصل الدراسي الأول للقيم التربوية الوجدانية

رقم المكون	مكونات كتاب المهارات الحياتية والأسرية للصف الأول الابتدائي للفصل الدراسي الأول للقيم التربوية الوجدانية	التكرارات والنسب المئوية للمكونات	
		مجموع التكرارات	النسبة إلى مجموع التكرارات
1	مراعاة مشاعر الآخرين	0	٪0.00
2	الاعتزاز بالاسم	1	٪1.00
3	الاعتزاز بالنفس	2	٪1.98
4	الثقة بالذات	5	٪4.95
5	التقبل	4	٪3.96
6	السعادة	3	٪2.97
7	الحب	0	٪0.00
	مجموع تكرارات مكونات مجال القيم التربوية الوجدانية	15	٪14.85
	المتوسط الحسابي لتكرارات مكونات مجال القيم التربوية الوجدانية	2.14	

تشير بيانات الجدول رقم (8) إلى أن مكونات كتاب المهارات الحياتية والأسرية للصف الأول الابتدائي الفصل الدراسي الأول للقيم التربوية الوجدانية راعت قياس (5) مكونات من (7) مكونات، حيث تكرر قياسها (15) مرة، شكلت ما نسبته (14.85٪) من النسبة العامة للمكونات المقيسة، في الرتبة الأولى وبنسبة (4.95٪) جاء المكون: الثقة بالذات، وفي الرتبة الثانية وبنسبة (3.96٪) جاء المكون: التقبل، وفي الرتبة الثالثة وبنسبة (2.97٪) جاء المكون: السعادة،

وفي الرتبة الرابعة وبنسبة (1.98٪) جاء المكون: الاعتزاز بالنفس، وفي الرتبة الخامسة وبنسبة (1.00٪) جاء المكون: الاعتزاز بالاسم، ولم يراعِ الكتاب في مجال القيم التربوية الوجدانية كل من (مراعاة مشاعر الآخرين، الحب).

7. درجة تضمين كتاب المهارات الحياتية والأسرية للصف الأول الابتدائي للفصل الدراسي الأول للقيم التربوية المعرفية:

جدول رقم (9)

التكرارات والنسب المئوية لمكونات كتاب المهارات الحياتية والأسرية للصف الأول الابتدائي للفصل الدراسي الأول للقيم التربوية المعرفية

رقم المكون	مكونات كتاب المهارات الحياتية والأسرية للصف الأول الابتدائي للفصل الدراسي الأول للقيم التربوية المعرفية	التكرارات والنسب المئوية للمكونات	
		مجموع التكرارات	النسبة إلى مجموع التكرارات
1	التفكير الناقد	17	٪16.83
2	الاكتشاف	8	٪7.92
3	الاستطلاع	4	٪3.96
4	التفسير	1	٪1.00
5	الربط	26	٪25.74
6	الإبداع	0	٪0.00
7	الإنجاز	1	٪1.00
8	التدريب	6	٪5.94
	مجموع تكرارات مكونات مجال القيم التربوية المعرفية	63	٪62.38
	المتوسط الحسابي لتكرارات مكونات مجال القيم التربوية المعرفية	7.88	

تشير بيانات الجدول رقم (9) إلى أن مكونات كتاب المهارات الحياتية والأسرية للصف الأول الابتدائي الفصل الدراسي الأول للقيم التربوية المعرفية راعت قياس (7) مكونات من (8) مكونات هي مجموع مكونات المجال المتعلق بالقيم التربوية المعرفية، حيث تكرر قياسها (63) مرة، شكلت ما نسبته (62.38٪) من النسبة العامة للمكونات المقيسة، وجاء في الرتبة الأولى وبنسبة (25.74٪) المكون: الربط، وفي الرتبة الثانية وبنسبة (16.83٪) جاء المكون: التفكير الناقد، وفي الرتبة الثالثة وبنسبة (7.92٪) جاء المكون: الاكتشاف، وفي الرتبة الرابعة وبنسبة (5.94٪) جاء المكون: التدريب، وفي الرتبة الخامسة وبنسبة (3.96٪) جاء المكون: الاستطلاع، وفي الرتبة السادسة وبنسبة (1.00٪) جاء المكونان: التفسير، الإنجاز، ولم يراعِ الكتاب في مجال القيم التربوية المعرفية مكون (الإبداع).

ثانيا: درجة تناول كتاب المهارات الحياتية والأسرية للصف الأول الابتدائي الفصل الدراسي الثاني للقيم التربوية:

1. درجة تضمين كتاب المهارات الحياتية والأسرية للصف الأول الابتدائي للفصل الدراسي الثاني للقيم التربوية الإيمانية:

جدول رقم (10)

التكرارات والنسب المئوية لمكونات كتاب المهارات الحياتية والأسرية للصف الأول الابتدائي للفصل الدراسي الثاني للقيم التربوية الإيمانية

رقم المكون	مكونات كتاب المهارات الحياتية والأسرية للصف الأول الابتدائي للفصل الدراسي الثاني للقيم التربوية الإيمانية	التكرارات والنسب المئوية للمكونات	
		مجموع التكرارات	النسبة إلى مجموع التكرارات
1	المحافظة على راية التوحيد	0	٪0.00
2	عبادة الله عز وجل	0	٪0.00
3	التأمل في قدرة الله عز وجل	0	٪0.00
4	حفظ النعمة	0	٪0.00
5	بر الوالدين	1	٪0.83
	مجموع تكرارات مكونات مجال القيم التربوية الإيمانية	1	٪0.83
	المتوسط الحسابي لتكرارات مكونات مجال القيم التربوية الإيمانية	0.20	

تشير بيانات الجدول رقم (10) إلى أن مكونات كتاب المهارات الحياتية والأسرية للصف الأول الابتدائي الفصل الدراسي الثاني للقيم التربوية الإيمانية راعت قياس (1) مكون من (5) مكونات، تكرر قياسها (1) مرة، شكلت ما نسبته (0.83٪) من النسبة العامة للمكونات المقيسة، جاء في الرتبة الأولى وبنسبة (0.83٪) المكون: بر الوالدين، ولم يراعِ الكتاب في مجال القيم التربوية الإيمانية بقية المكونات وهي (المحافظة على راية التوحيد، عبادة الله عز وجل، التأمل في قدرة الله عز وجل، حفظ النعمة).

2. درجة تضمين كتاب المهارات الحياتية والأسرية للصف الأول الابتدائي للفصل الدراسي الثاني للقيم التربوية الصحية:

جدول رقم (11)

التكرارات والنسب المئوية لمكونات كتاب المهارات الحياتية والأسرية للصف الأول الابتدائي للفصل الدراسي الثاني للقيم التربوية الصحية

رقم المكون	مكونات كتاب المهارات الحياتية والأسرية للصف الأول الابتدائي للفصل الدراسي الثاني للقيم التربوية الصحية	التكرارات والنسب المئوية للمكونات	
		مجموع التكرارات	النسبة إلى مجموع التكرارات
1	الحفاظ على سلامة الجسد	12	٪9.92
2	الاهتمام بالنظافة الشخصية	9	٪7.44
3	إدراك أهمية الوقاية والعلاج	4	٪3.31
4	إدراك أهمية الطعام الصحي	1	٪0.83
5	المحافظة على نظافة البيئة	0	٪0.00
	مجموع تكرارات مكونات مجال القيم التربوية الصحية	26	٪21.49
	المتوسط الحسابي لتكرارات مكونات مجال القيم التربوية الصحية	5.20	

تشير بيانات الجدول رقم (11) إلى أن مكونات كتاب المهارات الحياتية والأسرية للصف الأول الابتدائي الفصل الدراسي الثاني للقيم التربوية الصحية راعت قياس (4) مكونات من (5) مكونات، حيث تكرر قياسها (26) مرة، شكلت ما نسبته (21.49٪) من النسبة العامة للمكونات المقيسة، وجاء في الرتبة الأولى وبنسبة (9.92٪) المكون: الحفاظ على سلامة الجسد، في الرتبة الثانية وبنسبة (7.44٪) جاء المكون: الاهتمام بالنظافة الشخصية، وفي الرتبة الثالثة وبنسبة (3.31٪) جاء المكون: إدراك أهمية الوقاية والعلاج، وفي الرتبة الرابعة وبنسبة (0.83٪) جاء المكون: إدراك أهمية الطعام الصحي، ولم يراعِ الكتاب في مجال القيم التربوية الصحية المكون (المحافظة على نظافة البيئة).

3. درجة تضمين كتاب المهارات الحياتية والأسرية للصف الأول الابتدائي للفصل الدراسي الثاني للقيم التربوية الاجتماعية:

جدول رقم (12)

التكرارات والنسب المئوية لمكونات كتاب المهارات الحياتية والأسرية للصف الأول الابتدائي للفصل الدراسي الثاني للقيم التربوية الاجتماعية

رقم المكون	مكونات كتاب المهارات الحياتية والأسرية للصف الأول الابتدائي للفصل الدراسي الثاني للقيم التربوية الاجتماعية	التكرارات والنسب المئوية للمكونات	
		مجموع التكرارات	النسبة إلى مجموع التكرارات
1	المسئولية المجتمعية	6	٪4.96
2	تحمل المسئولية	3	٪2.48
3	عدم السخرية من الأخرين	1	٪0.83
4	عدم الإزعاج	2	٪1.65
5	ترشيد الاستهلاك	0	٪0.00
6	النصيحة	7	٪5.79
7	الصداقة	1	٪0.83
8	التعاون	11	٪9.09
	مجموع تكرارات مكونات مجال القيم التربوية الاجتماعية	31	٪25.62
	المتوسط الحسابي لتكرارات مكونات مجال القيم التربوية الاجتماعية	3.88	

تشير بيانات الجدول رقم (12) إلى أن مكونات كتاب المهارات الحياتية والأسرية للصف الأول الابتدائي الفصل الدراسي الثاني للقيم التربوية الاجتماعية راعت قياس (7) مكون من (8) مكونات، حيث تكرر قياسها (31) مرة، شكلت ما نسبته (25.62٪) من النسبة العامة للمكونات المقيسة، جاء في الرتبة الأولى وبنسبة (9.09٪) المكون: التعاون، وفي الرتبة الثانية وبنسبة (5.97٪) جاء المكون: النصيحة، وفي الرتبة الثالثة وبنسبة (4.96٪) جاء المكون: المسؤولية المجتمعية، وفي الرتبة الرابعة وبنسبة (2.48٪) جاء المكون: تحمل المسؤولية، وفي الرتبة الخامسة وبنسبة (1.65٪) جاء المكون: عدم الإزعاج، وفي الرتبة السادسة وبنسبة (0.83٪) جاء المكونان: عدم السخرية من الآخرين، الصداقة، ولم يراعِ الكتاب الثاني في مجال القيم التربوية الاجتماعية المكون (ترشيد الاستهلاك).

4. درجة تضمين كتاب المهارات الحياتية والأسرية للصف الأول الابتدائي للفصل الدراسي الثاني للقيم التربوية الأخلاقية:

جدول رقم (13)

التكرارات والنسب المئوية لمكونات كتاب المهارات الحياتية والأسرية للصف الأول الابتدائي للفصل الدراسي الثاني للقيم التربوية الأخلاقية

رقم المكون	مكونات كتاب المهارات الحياتية والأسرية للصف الأول الابتدائي للفصل الدراسي الثاني للقيم التربوية الأخلاقية	التكرارات والنسب المئوية للمكونات	
		مجموع التكرارات	النسبة إلى مجموع التكرارات
1	حسن التعامل مع الآخرين	1	٪0.83
2	الإصلاح بين الأخرين	1	٪0.83
3	الحفاظ على آداب الطعام	0	٪0.00
4	الاعتذار	8	٪6.61
5	الشكر	2	٪1.65
6	الاحترام	1	٪0.83

7	الاستئذان	1	٪0.83
8	النظام	0	٪0.00
	مجموع تكرارات مكونات مجال القيم التربوية الأخلاقية	14	٪11.57
	المتوسط الحسابي لتكرارات مكونات مجال القيم التربوية الأخلاقية	1.75	٪0.00

تشير بيانات الجدول رقم (13) إلى أن مكونات كتاب المهارات الحياتية والأسرية للصف الأول الابتدائي الفصل الدراسي الثاني للقيم التربوية الأخلاقية راعت قياس (6) مكونات من (8) مكونات، حيث تكرر قياسها (14) مرة، شكلت ما نسبته (11.57٪) من النسبة العامة للمكونات المقيسة، جاء في الرتبة الأولى وبنسبة (6.61٪) المكون: الاعتذار، وفي الرتبة الثانية وبنسبة (1.65٪) جاء المكون: الشكر، وفي الرتبة الثالثة وبنسبة (0.83٪) جاءت المكونات: حسن التعامل مع الآخرين، الإصلاح بين الآخرين، الاحترام، الاستئذان، ولم يراعِ الكتاب الثاني في مجال القيم التربوية الأخلاقية كلا من (الحفاظ على آداب الطعام، النظام).

5. درجة تضمين كتاب المهارات الحياتية والأسرية للصف الأول الابتدائي للفصل الدراسي الثاني للقيم التربوية الجمالية:

جدول رقم (14)

التكرارات والنسب المئوية لمكونات كتاب المهارات الحياتية والأسرية للصف الأول الابتدائي للفصل الدراسي الثاني للقيم التربوية الجمالية

رقم المكون	مكونات كتاب المهارات الحياتية والأسرية للصف الأول الابتدائي للفصل الدراسي الثاني للقيم التربوية الجمالية	التكرارات والنسب المئوية للمكونات	
		مجموع التكرارات	النسبة إلى مجموع التكرارات
1	المحافظة على الممتلكات	0	٪0.00
2	العناية بالمقتنيات الشخصية	0	٪0.00
3	الخط الجميل	0	٪0.00
4	التذوق الجمالي	0	٪0.00
5	الترتيب	0	٪0.00
	مجموع تكرارات مكونات مجال القيم التربوية الجمالية	0	٪0.00
	المتوسط الحسابي لتكرارات مكونات مجال القيم التربوية الجمالية	0.00	

تشير بيانات الجدول رقم (14) إلى أن مكونات كتاب المهارات الحياتية والأسرية للصف الأول الابتدائي الفصل الدراسي الثاني للقيم التربوية الجمالية لم يراعِ أيا من المكونات في مجال القيم التربوية الجمالية وهي (المحافظة على الممتلكات، العناية بالمقتنيات الشخصية، الخط الجميل، التذوق الجمالي، الترتيب).

6. درجة تضمين كتاب المهارات الحياتية والأسرية للصف الأول الابتدائي للفصل الدراسي الثاني للقيم التربوية الوجدانية:

جدول رقم (15)

التكرارات والنسب المئوية لمكونات كتاب المهارات الحياتية والأسرية للصف الأول الابتدائي للفصل الدراسي الثاني للقيم التربوية الوجدانية

رقم المكون	مكونات كتاب المهارات الحياتية والأسرية للصف الأول الابتدائي للفصل الدراسي الثاني للقيم التربوية الوجدانية	التكرارات والنسب المئوية للمكونات	
		مجموع التكرارات	النسبة إلى مجموع التكرارات
1	مراعاة مشاعر الآخرين	1	٪0.83
2	الاعتزاز بالاسم	0	٪0.00
3	الاعتزاز بالنفس	0	٪0.00
4	الثقة بالذات	1	٪0.83
5	التقبل	0	٪0.00
6	السعادة	1	٪0.83
7	الحب	0	٪0.00
	مجموع تكرارات مكونات مجال القيم التربوية الوجدانية	3	٪2.48
	المتوسط الحسابي لتكرارات مكونات مجال القيم التربوية الوجدانية	0.43	

تشير بيانات الجدول رقم (15) إلى أن مكونات كتاب المهارات الحياتية والأسرية للصف الأول الابتدائي الفصل الدراسي الثاني للقيم التربوية الوجدانية راعت قياس (3) مكونات من (7) مكونات، حيث تكرر قياسها (3) مرات، شكلت ما نسبته (2.48٪) من النسبة العامة للمكونات المقيسة، في الرتبة الأولى وبنسبة (0.83٪) جاءت المكونات: مراعاة مشاعر الآخرين، الثقة بالذات، السعادة، ولم يراعِ الكتاب الثاني في مجال القيم التربوية الوجدانية كلا من (الاعتزاز بالاسم، الاعتزاز بالنفس، التقبل، الحب).

7. درجة تضمين كتاب المهارات الحياتية والأسرية للصف الأول الابتدائي للفصل الدراسي الثاني للقيم التربوية المعرفية:

جدول رقم (16)

التكرارات والنسب المئوية لمكونات كتاب المهارات الحياتية والأسرية للصف الأول الابتدائي للفصل الدراسي الثاني للقيم التربوية المعرفية

رقم المكون	مكونات كتاب المهارات الحياتية والأسرية للصف الأول الابتدائي للفصل الدراسي الثاني للقيم التربوية المعرفية	التكرارات والنسب المئوية للمكونات	
		مجموع التكرارات	النسبة إلى مجموع التكرارات
1	التفكير الناقد	22	٪18.18
2	الاكتشاف	2	٪1.65
3	الاستطلاع	1	٪0.83
4	التفسير	4	٪3.31
5	الربط	13	٪10.74
6	الإبداع	1	٪0.83
7	الإنجاز	2	٪1.65
8	التدريب	1	٪0.83
	مجموع تكرارات مكونات مجال القيم التربوية المعرفية	46	٪38.02
	المتوسط الحسابي لتكرارات مكونات مجال القيم التربوية المعرفية	7.88	

تشير بيانات الجدول رقم (16) إلى أن مكونات كتاب المهارات الحياتية والأسرية للصف الأول الابتدائي الفصل الدراسي الثاني للقيم التربوية المعرفية راعت قياس (8) مكونات من (8) مكونات هي مجموع مكونات المجال المتعلق بالقيم التربوية المعرفية، حيث تكرر قياسها (46) مرة، شكلت ما نسبته (38.02٪) من النسبة العامة للمكونات المقيسة،

في الرتبة الأولى وبنسبة (18.18٪) جاء المكون: التفكير الناقد، وفي الرتبة الثانية وبنسبة (10.74٪) جاء المكون: الربط، وفي الرتبة الثالثة وبنسبة (3.31٪) جاء المكون: التفسير، وفي الرتبة الرابعة وبنسبة (1.65٪) جاء المكونان: الاكتشاف، الإنجاز، وفي الرتبة الخامسة وبنسبة (0.83٪) جاءت المكونات: الاستطلاع، الإبداع، التدريب.

ثالثا: درجة تناول كتاب المهارات الحياتية والأسرية للصف الأول الابتدائي الفصل الدراسي الثالث للقيم التربوية:

1. درجة تضمين كتاب المهارات الحياتية والأسرية للصف الأول الابتدائي للفصل الدراسي الثالث للقيم التربوية الإيمانية:

جدول رقم (17)

التكرارات والنسب المئوية لمكونات كتاب المهارات الحياتية والأسرية للصف الأول الابتدائي للفصل الدراسي الثالث للقيم التربوية الإيمانية

رقم المكون	مكونات كتاب المهارات الحياتية والأسرية للصف الأول الابتدائي للفصل الدراسي الثالث للقيم التربوية الإيمانية	التكرارات والنسب المئوية للمكونات	
		مجموع التكرارات	النسبة إلى مجموع التكرارات
1	المحافظة على راية التوحيد	0	٪0.00
2	عبادة الله عز وجل	1	٪0.37
3	التأمل في قدرة الله عز وجل	2	٪0.75
4	حفظ النعمة	2	٪0.75
5	بر الوالدين	0	٪0.00
	مجموع تكرارات مكونات مجال القيم التربوية الإيمانية	5	٪1.87
	المتوسط الحسابي لتكرارات مكونات مجال القيم التربوية الإيمانية	1.00	

تشير بيانات الجدول رقم (17) إلى أن مكونات كتاب المهارات الحياتية والأسرية للصف الأول الابتدائي الفصل الدراسي الثالث للقيم التربوية الإيمانية راعت قياس (3) مكونات من (5) مكونات ، حيث تكرر قياسها (5) مرات، شكلت ما نسبته (1.87٪) من النسبة العامة للمكونات المقيسة، في الرتبة الأولى وبنسبة (0.75٪) جاء المكونان: التأمل في قدرة الله عز وجل، حفظ النعمة، وفي الرتبة الثانية وبنسبة (0.37٪) جاء المكون: عبادة الله عز وجل، بينما لم يراعِ الكتاب الثالث في مجال القيم التربوية الإيمانية كلا من (المحافظة على راية التوحيد، بر الوالدين).

2. درجة تضمين كتاب المهارات الحياتية والأسرية للصف الأول الابتدائي للفصل الدراسي الثالث للقيم التربوية الصحية:

جدول رقم (18)

التكرارات والنسب المئوية لمكونات كتاب المهارات الحياتية والأسرية للصف الأول الابتدائي للفصل الدراسي الثالث للقيم التربوية الصحية

رقم المكون	مكونات كتاب المهارات الحياتية والأسرية للصف الأول الابتدائي للفصل الدراسي الثالث للقيم التربوية الصحية	التكرارات والنسب المئوية للمكونات	
		مجموع التكرارات	النسبة إلى مجموع التكرارات
1	الحفاظ على سلامة الجسد	14	٪5.22
2	الاهتمام بالنظافة الشخصية	9	٪3.36
3	إدراك أهمية الوقاية والعلاج	5	٪1.87
4	إدراك أهمية الطعام الصحي	11	٪4.10

5	المحافظة على نظافة البيئة	1	٪0.37
	مجموع تكرارات مكونات مجال القيم التربوية الصحية	40	٪14.93
	المتوسط لتكرارات مكونات مجال القيم التربوية الصحية	8.00	

تشير بيانات الجدول رقم (18) إلى أن مكونات كتاب المهارات الحياتية والأسرية للصف الأول الابتدائي الفصل الدراسي الثالث للقيم التربوية الصحية راعت قياس (5) مكونات من (5) مكونات هي مجموع مكونات المجال المتعلق بالقيم التربوية الصحية، تكرر قياسها (26) مرة، شكلت ما نسبته (14.93٪) من النسبة العامة للمكونات المقيسة، في الرتبة الأولى وبنسبة (5.22٪) جاء المكون: الحفاظ على سلامة الجسد، وفي الرتبة الثانية وبنسبة (4.10٪) جاء المكون: إدراك أهمية الطعام الصحي، وفي الرتبة الثالثة وبنسبة (3.36٪) جاء المكون: الاهتمام بالنظافة الشخصية، وفي الرتبة الرابعة وبنسبة (1.87٪) جاء المكون: إدراك أهمية الوقاية والعلاج، وفي الرتبة الخامسة وبنسبة (0.37٪) جاء المكون: المحافظة على نظافة البيئة.

3. درجة تضمين كتاب المهارات الحياتية والأسرية للصف الأول الابتدائي للفصل الدراسي الثالث للقيم التربوية الاجتماعية:

جدول رقم (19)

التكرارات والنسب المئوية لمكونات كتاب المهارات الحياتية والأسرية للصف الأول الابتدائي للفصل الدراسي الثالث للقيم التربوية الاجتماعية

رقم المكون	مكونات كتاب المهارات الحياتية والأسرية للصف الأول الابتدائي للفصل الدراسي الثالث للقيم التربوية الاجتماعية	التكرارات والنسب المئوية للمكونات	
		مجموع التكرارات	النسبة إلى مجموع التكرارات
1	المسئولية المجتمعية	3	٪1.12
2	تحمل المسئولية	5	٪1.87
3	عدم السخرية من الآخرين	0	٪0.00
4	عدم الإزعاج	1	٪0.37
5	ترشيد الاستهلاك	5	٪1.87
6	النصيحة	8	٪2.99
7	الصداقة	2	٪0.75
8	التعاون	6	٪2.24
	مجموع تكرارات مكونات مجال القيم التربوية الاجتماعية	30	٪11.19
	المتوسط لتكرارات مكونات مجال القيم التربوية الاجتماعية	3.75	

تشير بيانات الجدول رقم (19) إلى أن مكونات كتاب المهارات الحياتية والأسرية للصف الأول الابتدائي الفصل الدراسي الثالث للقيم التربوية الاجتماعية راعت قياس (7) مكونات من (8) مكونات هي مجموع مكونات المجال المتعلق بالقيم التربوية الاجتماعية، حيث تكرر قياسها (30) مرة، شكلت ما نسبته (11.19٪) من النسبة العامة للمكونات المقيسة، في الرتبة الأولى وبنسبة (2.99٪) جاء المكون: النصيحة، وفي الرتبة الثانية وبنسبة (2.24٪) جاء المكون: التعاون، وفي الرتبة الثالثة وبنسبة (4.96٪) جاء المكون: المسؤولية المجتمعية، وفي الرتبة الرابعة وبنسبة (1.87٪) جاء المكونان: تحمل المسؤولية، ترشيد الاستهلاك، وفي الرتبة الخامسة وبنسبة (0.75٪) جاء المكون: الصداقة، وفي الرتبة السادسة وبنسبة

(0.37٪) جاء المكون: عدم الإزعاج، بينما لم يراعِ الكتاب الثالث في مجال القيم التربوية الاجتماعية المكون (عدم السخرية من الآخرين).

4. درجة تضمين كتاب المهارات الحياتية والأسرية للصف الأول الابتدائي للفصل الدراسي الثالث للقيم التربوية الأخلاقية:

جدول رقم (20)

التكرارات والنسب المئوية لمكونات كتاب المهارات الحياتية والأسرية للصف الأول الابتدائي للفصل الدراسي الثالث للقيم التربوية الأخلاقية

رقم المكون	مكونات كتاب المهارات الحياتية والأسرية للصف الأول الابتدائي للفصل الدراسي الثالث للقيم التربوية الأخلاقية	التكرارات والنسب المئوية للمكونات	
		مجموع التكرارات	النسبة إلى مجموع التكرارات
1	حسن التعامل مع الآخرين	0	٪0.00
2	الإصلاح بين الآخرين	0	٪0.00
3	الحفاظ على آداب الطعام	1	٪0.37
4	الاعتذار	0	٪0.00
5	الشكر	0	٪0.00
6	الاحترام	1	٪0.37
7	الاستئذان	0	٪0.00
8	النظام	1	٪0.37
	مجموع تكرارات مكونات مجال القيم التربوية الأخلاقية	3	٪1.12
	المتوسط لتكرارات مكونات مجال القيم التربوية الأخلاقية	0.38	

تشير بيانات الجدول رقم (20) إلى أن مكونات كتاب المهارات الحياتية والأسرية للصف الأول الابتدائي الفصل الدراسي الثالث للقيم التربوية الأخلاقية راعت قياس (3) مكونات من (8) مكونات، حيث تكرر قياسها (3) مرات، شكلت ما نسبته (1.12٪) من النسبة العامة للمكونات المقيسة، في الرتبة الأولى وبنسبة (0.37٪) جاء ت المكونات: الحفاظ على آداب الطعام، الاحترام، النظام، ولم يراعِ الكتاب الثالث في مجال القيم التربوية الأخلاقية كلا من: (حسن التعامل مع الآخرين، الإصلاح بين الآخرين، الاعتذار، الشكر، الاستئذان).

5. درجة تضمين كتاب المهارات الحياتية والأسرية للصف الأول الابتدائي للفصل الدراسي الثالث للقيم التربوية الجمالية:

جدول رقم (21)

التكرارات والنسب المئوية لمكونات كتاب المهارات الحياتية والأسرية للصف الأول الابتدائي للفصل الدراسي الثالث للقيم التربوية الجمالية

رقم المكون	مكونات كتاب المهارات الحياتية والأسرية للصف الأول الابتدائي للفصل الدراسي الثالث للقيم التربوية الجمالية	التكرارات والنسب المئوية للمكونات	
		مجموع التكرارات	النسبة إلى مجموع التكرارات
1	المحافظة على الممتلكات	2	٪0.75
2	العناية بالمقتنيات الشخصية	3	٪1.12
3	الخط الجميل	0	٪0.00
4	التذوق الجمالي	3	٪1.12
5	الترتيب	2	٪0.75

مجموع تكرارات مكونات مجال القيم التربوية الجمالية	10	٪3.73
المتوسط لتكرارات مكونات مجال القيم التربوية الجمالية	2.00	

تشير بيانات الجدول رقم (21) إلى أن مكونات كتاب المهارات الحياتية والأسرية للصف الأول الابتدائي الفصل الدراسي الثالث للقيم التربوية الجمالية راعت قياس (4) مكونات من (5) مكونات ، حيث تكرر قياسها (10) مرات، شكلت ما نسبته (3.73٪) من النسبة العامة للمكونات المقيسة، في الرتبة الأولى وبنسبة (1.12٪) جاء المكونان: العناية بالمقتنيات الشخصية، التذوق الجمالي، وفي الرتبة الثانية وبنسبة (0.75٪) جاء المكونان: المحافظة على الممتلكات، الترتيب، بينما لم يراعِ الكتاب الثالث في مجال القيم التربوية الجمالية المكون (الخط الجميل).

6. درجة تضمين كتاب المهارات الحياتية والأسرية للصف الأول الابتدائي للفصل الدراسي الثالث للقيم التربوية الوجدانية:

جدول رقم (22)

التكرارات والنسب المئوية لمكونات كتاب المهارات الحياتية والأسرية للصف الأول الابتدائي للفصل الدراسي الثالث للقيم التربوية الوجدانية

رقم المكون	مكونات كتاب المهارات الحياتية والأسرية للصف الأول الابتدائي للفصل الدراسي الثالث للقيم التربوية الوجدانية	التكرارات والنسب المئوية للمكونات	
		مجموع التكرارات	النسبة إلى مجموع التكرارات
1	مراعاة مشاعر الآخرين	0	٪0.00
2	الاعتزاز بالاسم	0	٪0.00
3	الاعتزاز بالنفس	0	٪0.00
4	الثقة بالذات	2	٪0.75
5	التقبل	1	٪0.37
6	السعادة	4	٪1.49
7	الحب	1	٪0.37
	مجموع تكرارات مكونات مجال القيم التربوية الوجدانية	8	٪2.99
	المتوسط الحسابي لتكرارات مكونات مجال القيم التربوية الوجدانية	1.14	

تشير بيانات الجدول رقم (22) إلى أن مكونات كتاب المهارات الحياتية والأسرية للصف الأول الابتدائي الفصل الدراسي الثالث للقيم التربوية الوجدانية راعت قياس (4) مكونات من (7) مكونات ، حيث تكرر قياسها (8) مرات، شكلت ما نسبته (2.99٪) من النسبة العامة للمكونات المقيسة، في الرتبة الأولى وبنسبة (1.49٪) جاء المكون: السعادة، وفي الرتبة الثانية وبنسبة (0.75٪) جاء المكون: الثقة بالذات، وفي الرتبة الثالثة وبنسبة (0.37٪) جاء المكونان: التقبل، الحب، بينما لم يراعِ كتاب المهارات الحياتية والأسرية للصف الأول الابتدائي للفصل الدراسي الثالث في مجال القيم التربوية الوجدانية كلا من: (مراعاة مشاعر الآخرين، الاعتزاز بالاسم، الاعتزاز بالنفس).

7. درجة تضمين كتاب المهارات الحياتية والأسرية للصف الأول الابتدائي للفصل الدراسي الثالث للقيم التربوية المعرفية:

جدول رقم (23)

التكرارات والنسب المئوية لمكونات كتاب المهارات الحياتية والأسرية للصف الأول الابتدائي للفصل الدراسي الثالث للقيم التربوية المعرفية

رقم المكون	مكونات كتاب المهارات الحياتية والأسرية للصف الأول الابتدائي للفصل الدراسي الثالث للقيم التربوية المعرفية	التكرارات والنسب المئوية للمكونات	
		مجموع التكرارات	النسبة إلى مجموع التكرارات
1	التفكير الناقد	51	٪19.40
2	الاكتشاف	21	٪7.84
3	الاستطلاع	8	٪2.99
4	التفسير	7	٪2.61
5	الربط	68	٪25.37
6	الإبداع	2	٪0.75
7	الإنجاز	2	٪0.75
8	التدريب	12	٪4.48
	مجموع تكرارات مكونات مجال القيم التربوية المعرفية	172	٪64.18
	المتوسط الحسابي لتكرارات مكونات مجال القيم التربوية المعرفية	21.5	

تشير بيانات الجدول رقم (23) إلى أن مكونات كتاب المهارات الحياتية والأسرية للصف الأول الابتدائي الفصل الدراسي الثالث للقيم التربوية المعرفية راعت قياس (8) مكونات من (8) مكونات ، حيث تكرر قياسها (172) مرة، شكلت ما نسبته (64.18٪) من النسبة العامة للمكونات المقيسة، في الرتبة الأولى وبنسبة (25.37٪) جاء المكون: الربط، وفي الرتبة الثانية وبنسبة (19.40٪) جاء المكون: التفكير الناقد، وفي الرتبة الثالثة وبنسبة (7.84٪) جاء المكون: الاكتشاف، وفي الرتبة الرابعة وبنسبة (4.48٪) جاء المكون: التدريب، وفي الرتبة الخامسة وبنسبة (2.99٪) جاء المكون: الاستطلاع، وفي الرتبة السادسة وبنسبة (2.61٪) جاء المكون: التفسير، وفي الرتبة السابعة وبنسبة (0.75٪) جاء المكونان: الإبداع والإنجاز.

جدول رقم (24)

القيم التربوية في كتاب المهارات الحياتية والأسرية

كتاب المهارات الحياتية	عدد القيم التربوية الإيمانية		عدد القيم التربوية الصحية		عدد القيم التربوية الاجتماعية		عدد القيم التربوية الأخلاقية		عدد القيم التربوية الجمالية		عدد القيم التربوية الوجدانية		عدد القيم التربوية المعرفية		إجمالي عدد القيم
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	
الفصل الأول	1	%1	10	%10	3	%3	0	%0	9	%9	15	%15	63	%62	101
الفصل الثاني	1	%1	26	%21	31	%26	14	%12	0	%0	3	%2	46	%38	121
الفصل الثالث	5	%2	40	%15	30	%11	3	%1	10	%4	8	%3	172	%64	268

يتضح من الجدول (24) ما يلي:

أولًا: في كتاب المهارات الحياتية الفصل الأول:

1- أن القيم التربوية المعرفية جاءت في المرتبة الأولى بعدد تكرارات (63) وبنسبة مئوية (62%).

2- أن القيم التربوية الوجدانية جاءت في المرتبة الثانية بعدد تكرارات (15) وبنسبة مئوية (15%).

3- أن القيم التربوية الصحية جاءت في المرتبة الثالثة بعدد تكرارات (10) وبنسبة مئوية (10%).

4- أن القيم التربوية الجمالية جاءت في المرتبة الرابعة بعدد تكرارات (9) وبنسبة مئوية (9%).

5- أن القيم التربوية الاجتماعية جاءت في المرتبة الخامسة بعدد تكرارات (3) وبنسبة مئوية (3%).

6- أن القيم التربوية الإيمانية جاءت في المرتبة السادسة بعدد تكرارات (1) وبنسبة مئوية (1%).

7- لم يشتمل الكتاب على قيم تربوية أخلاقية.

ثانيًا: في كتاب المهارات الحياتية الفصل الثاني:

1- أن القيم التربوية المعرفية جاءت في المرتبة الأولى بعدد تكرارات (46) وبنسبة مئوية (38%).

2- أن القيم التربوية الاجتماعية جاءت في المرتبة الثانية بعدد تكرارات (31) وبنسبة مئوية (26%).

3- أن القيم التربوية الصحية جاءت في المرتبة الثالثة بعدد تكرارات (26) وبنسبة مئوية (21%).

4- أن القيم التربوية الأخلاقية جاءت في المرتبة الرابعة بعدد تكرارات (14) وبنسبة مئوية (12%).

5- أن القيم التربوية الوجدانية جاءت في المرتبة الخامسة بعدد تكرارات (3) وبنسبة مئوية (2%).

6- أن القيم التربوية الإيمانية جاءت في المرتبة السادسة بعدد تكرارات (1) وبنسبة مئوية (1%).

7- لم يشتمل الكتاب على قيم تربوية جمالية.

ثالثًا: في كتاب المهارات الحياتية الفصل الثالث:

1- أن القيم التربوية المعرفية جاءت في المرتبة الأولى بعدد تكرارات (172) وبنسبة مئوية (64%).

2- أن القيم التربوية الصحية جاءت في المرتبة الثانية بعدد تكرارات (40) وبنسبة مئوية (15%).

3- أن القيم التربوية الاجتماعية جاءت في المرتبة الثالثة بعدد تكرارات (30) وبنسبة مئوية (11%).

4- أن القيم التربوية الجمالية جاءت في المرتبة الرابعة بعدد تكرارات (10) وبنسبة مئوية (4%).

5- أن القيم التربوية الوجدانية جاءت في المرتبة الخامسة بعدد تكرارات (8) وبنسبة مئوية (3%).

6- أن القيم التربوية الإيمانية جاءت في المرتبة السادسة بعدد تكرارات (5) وبنسبة مئوية (2%).

7- أن القيم التربوية الأخلاقية جاءت في المرتبة السابعة بعدد تكرارات (3) وبنسبة مئوية (1%).

مناقشة النتائج

بعد إتمام جميع إجراءات الدراسة تم التوصل إلى النتائج الآتية:

يلاحظ بشكل عام من خلال النتائج التي تم التوصل إليها أن جميع كتب المهارات الحياتية والأسرية للصف الأول الابتدائي تتضمن عددا من القيم في جميع المجالات لكنها تختلف عن بعضها البعض من حيث العدد والنوع والتركيز على مجال أكثر من غيره.

- أن القيم التربوية المعرفية جاءت في المركز الأول بالنسبة لجميع الكتب في الفصول الثلاثة حيث بلغ مجموع تكراراتها في الفصول الثلاثة 281 تكرارا بنسبة 164% وهذا دليل على اهتمام الكتب الثلاثة بتزويد طلاب الصف الأول الابتدائي بالقيم المعرفية وتمكينهم منها.
- جاءت القيم التربوية الصحية في الكتب الثلاثة في المرتبة الثانية بمجموع تكرارات 76 تكرارا بنسبة 46% حيث تناولت أهم الجوانب الأساسية في القيم الصحية والتي يترتب عليها المحافظة عل الصحة والسلامة الجسدية من الأمراض والأخطار.
- احتلت القيم التربوية الاجتماعية المرتبة الثالثة حيث بلغ عدد تكراراتها في الكتب الثلاثة 64 تكرارا بنسبة 40%.
- جاءت في المرتبة الرابعة القيم التربوية الوجدانية بمجموع تكرارات 26 تكرارا في الكتب الثلاثة بنسبة 20%.
- حصلت القيم التربوية الجمالية على المرتبة الخامسة حيث بلغ مجموع تكراراتها في الكتب الثلاثة 19 تكرارا بنسبة 13%.
- في المرتبة السادسة حصلت القيم التربوية الأخلاقية على 17 تكرارا بنسبة 13%.
- جاءت القيم التربوية الإيمانية في المرتبة السادسة حيث حصلت على مجموعة 7 تكرارات بنسبة 4%.
- يتضح من خلال النتائج التي توصلت لها الدراسة عدم وجود نسبة وتناسب بين القيم المتضمنة في كتب المهارات الحياتية والأسرية للصف الأول الابتدائي للفصول الثلاثة.
- القيم التربوية في كتاب المهارات الحياتية و الأسرية للصف الأول الابتدائي في المملكة العربية السعودية في جميع المجالات الإيمانية، والصحية، والاجتماعية، والأخلاقية، و الوجدانية، و الجمالية، و المعرفية، قد احتلت المرتبة الأولى في الكتاب الثالث الفصل الدراسي الثالث حيث بلغ عدد التكرار رات 268 تكرارا، ولعل السبب في ذلك يعود إلى أهمية التدرج في غرس القيم لطفل المرحلة الابتدائية لاسيما الصف الأول الابتدائي حيث تعتبر السنة الأولى للطفل بعد مرحلة رياض الأطفال ونظرا لصغر سنه وحتى يعتاد التكيف في المحيط الجديد الذي ينتمي إليه في المدرسة لهذا تدرج الكتاب في تضمين القيم التربوية بهذا الشكل من وجهة نظر الباحثة.

- احتل الكتاب الثاني للفصل الدراسي الثاني المرتبة الثانية من حيث عدد القيم التربوية لجميع المجالات السبعة حيث بلغ مجموعها في جميع المجالات 121 تكرارا، بينما بلغ إجمالي عدد القيم التربوية في جميع المجالات السبعة في الكتاب الأول 101 تكرار.

وفي ضوء نتائج هذه الدراسة يمكن القول أن كتاب المهارات الحياتية والأسرية للصف الأول الابتدائي في المملكة العربية السعودية كتاب جيد من حيث احتوائه على مجموعة من القيم التربوية في مجالات متنوعة ولكنها تحتاج إلى إعادة التوازن من حيث توزيعها على المجالات وعلى وحدات الكتاب إضافة إلى زيادة الاهتمام ببعض جوانب القيم الأخرى.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة يمكن تقديم التوصيات الآتية:

1- إعادة توازن القيم من حيث وتوزيعها على مجالات القيم السبعة الرئيسة في محتوى الكتاب ومن حيث توزيعها على الوحدات الدراسية للكتاب المذكور.
2- الاهتمام بتقويم المتابعة لمدى اكتساب الطلاب القيم التربوية في نهاية كل فصل دراسي وذلك عن طريق تطبيق مقاييس من القيم والاتجاهات على طلاب الصف الأول الابتدائي من أجل معالجة السلبيات ودعم الإيجابيات.
3- ضرورة تضمين كتب المهارات الحياتية والأسرية بعض جوانب القيم التربوية الأخرى والتركيز عليها وتضمينها في محتوى الكتاب.
4- التركيز على القيم الإيمانية والأخلاقية والوجدانية في مقرر المهارات الحياتية والأسرية للصف الأول الابتدائي.
5- التأكيد على أهمية القيم في البيئة والحياة المدرسية لدى الطلاب وتشخيص نواحي الضعف لدى الطلاب في القيم الأخلاقية ومحاولة وضع تصور للعلاج من خلال محتوى المنهج.

المقترحات:

ومن المقترحات البحثية التي توصي بها الباحثة:

1- إجراء دراسات تهدف إلى التعرف على مدى تحول القيم المتضمنة في كتب المهارات الحياتية والأسرية إلى سلوك يمارس من قبل الطلاب.
2- إجراء دراسات لتحديد عدد من الطرق المناسبة التي توضح للمعلم كيفية إكساب الطلاب القيم المتضمنة في كتب المهارات الحياتية والأسرية للصف الأول الابتدائي.
3- إجراء دراسات تقارن بين القيم المتضمنة في محتوى كتاب المهارات الحياتية والأسرية للصف الأول الابتدائي وكتب التربية الإسلامية.

المراجع

أبطيل، فاتن. (2021). مفهوم القيم: دراسة دلالية ووظيفية. *مجلة البلاغ الحضاري*. لخضر بن يحي. المغرب. (ع10). 11-33

أبو راضي، رويدة جميل خليل. (2013). المنظومة القيمية الإدارية لدى مديري المدارس الخاصة في محافظة عمان وعلاقتها بالالتزام التنظيمي للمعلمين. *كلية العلوم التربوية*، جامعة الشرق الأوسط، 1- 191.

أبو العنين، علي خليل. (1988). *القيم الإسلامية والتربية – دراسة في طبيعة القيم ومصادرها ودور التربية الإسلامية في تكوينها وتنميتها*. مطبعه لجنه التأليف والترجمة والنشر.

أبو مغلي، سميح. (2002). *التنشئة الاجتماعية للطفل*. الأردن: دار اليازوري العلمية.

أبو النصر، مدحت محمد. (2017). *التنمية المستدامة – مفهومها – أبعادها – مؤشراتها*. مصر: المجموعة العربية للتدريب والنشر.

الباز، ريهام علي. (2019). *برنامج أنشطة متكاملة لتنمية بعض المهارات الحياتية لطفل الروضة*. (رسالة دكتوراه منشورة جامعة القاهرة كلية التربية القاهرة). تم الاسترجاع من http://www.eulc.edu.eg/eulc_v5/Libraries/Thesis/BrowseThesisPages.aspx?fn=PublicDrawThesis&BibID=12598868

بخيت، خديجة أحمد. (2011). فاعلية الدراسة الجامعية في تنمية المهارات الحياتية: دراسة ميدانية على طالبات كليات التربية للبنات بجامعة الملك عبدالعزيز. *رابطة التربويين العرب*، مج5 (ع1)، 13–35.

بن سعود، عبدالمجيد. (2009). *القيم التربوية، والمجتمع المعاصر*. قطر: المكتبة الإسلامية.

بن غربي، فريد. (2021). القيم الاجتماعية في المناهج التربوية: كتب القراءة التعليم الابتدائي أنموذجا. *مجلة دفاتر المخبر*، جامعة محمد خيضر بسكرة، مج16 (ع2)، 276- 294.

جودة، دعاء، ومروح، محمود. (2019) *درجة تطوير جامعة الزرقاء لشخصية الطلبة في القدرات المعرفية والقيم الوجدانية والمهارات السلوكية المكتسبة من وجهة نظر الطلبة*. الأردن: جامعة زرقاء.

الحلوة، طرفة بنت إبراهيم. (2014). المهارات الحياتية لدى طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن في ضوء التحديات المعاصرة. *مجلة العوم التربوية*، جامعة القاهرة، مج22 (ع3)، 177– 218.

الحلاحطة، علي عبدالمعطي محمود. (2012). القيم الاجتماعية في البرامج الحوارية في التلفزيون الأردني من وجهة نظر طلبة الجامعات الأردنية: برنامج يسعد صباحك انموذجا. *كلية الإعلام*. جامعة الشرق الأوسط. 1–109.

حنفي، محمد ماهر محمود، وأبو حسين، ولاء محمد رضا. (2021). دور معلمات رياض الأطفال في تنمية القيم الصحية للطفل لمواجهة التحدي الصحي العالمي لفيروس كورونا (كوفيد–19). *المجلة التربية والتعليم*، كلية التربية بسوهاج، مج2 (ع91)، 375– 436

خزعلي، قاسم. (2009). منظومة القيم العلمية المتضمنة في كتب العلوم لصفوف المرحلة الأساسية الأولى في الأردن. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، جامعة اليرموك، مج5 (ع2)، 115- 135

خلايفية، محمد، وبو روينة، أسماء. (2022). القيم التربوية المتضمنة في الكتاب المدرسي: دراسة تحليلية لنصوص فهم المنطوق في كتابي في اللغة العربية السنة الثانية ابتدائي الجيل الثاني. *مجلة البحوث التربوية والتعليمية*، مج11 (ع2)، 677- 696.

الرشيدي، أنور حماد، وزاهد، منال، والبرعي، هانم مصطفى، ومعوض، غادة شحاته. (1440). *المهارات الحياتية*. دار الرائدية للنشر والتوزيع.

الردادي، رانية ناصر. (2019). دراسة تحليلية لمحتوى كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية للمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية في ضوء قيم السلم المجتمعي. *مجلة البحوث التربوية والنفسية*، جامعة بغداد، مج17(ع64)، 98-144.

رزوقي، رعد، وداود حيدر إبراهيم. (2022). *التدريس وأهدافه*. بيروت: دار الكتب العلمية.

رزيقي، سارة محمد عبدالسميع. (2021). القيم التربوية في المجتمعات المفتوحة: محافظة أسوان: دراسة تحليلية. *مجلة إبداعات تربوية*، (ع16)، 79-118.

الشريف، حازم. (2017). القيم الأخلاقية المتضمنة في محتوى كتب " لغتي الجميلة" للصفوف العليا في المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية. *مجلة البحث العلمي في التربية*، جامعة عين شمس، مج1 (ع18)، 69-98.

شعبان، عمر حسن. (2021). مدى تضمين كتاب التربية الإسلامية للصف الثاني عشر في الأردن لقيم النزاهة الوطنية (دراسة تحليلية). *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، مج29 (2)، 938-969.

الشلبية، سميرة خميس راشد. (2021). القيم اللازمة لكتابي التربية الإسلامية للصفين التاسع والعاشر بسلطنة عمان ودرجة تضمنها في هذين الكتابين. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، جامعة مؤتة، مج5 (ع19)، 255-296.

عبابنة، إيمان. (2019). مدى مراعاة القيم الأخلاقية في كتب اللغة العربية للصفوف الرابع والخامس والسادس الأساسية في الأردن: دراسة تحليلية. *مجلة العلوم التربوية*، الجامعة الأردنية، مج 48(ع3).

عبدالكريم، عمر أحمد. (2010). القيم التربوية في أدب الأطفال: أناشيد التعليم قبل المدرسة أنموذجا. *المركز القومي للمناهج والبحث التربوي*، مج11 (ع21)، 67-107.

عمر، احمد مختار عبد الحميد. (2008). *معجم اللغة العربية المعاصرة*. المجلد.3. القاهرة: عالم الكتب.

العمري، ناعم بن محمد. (1428). *أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس وحدة من مقرر الرياضيات على التحصيل الدراسي والتفكير الرياضي لدى طلاب الصف الأول الثانوي في مدينة الرياض*. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية جامعة أم القرى مكة المكرمة.

العنزي، مريم حمدان علي. (2021). دراسة وصفية تحليلية للقيم التربوية المتضمنة في كتب اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية في دولة الكويت. *مجلة العلوم التربوية*، جامعة القاهرة، مج1 (ع1)، 341-369.

العيثان، باسم محمد. (1422). *دراسة تحليلية مقارنة بين كتابي الرياضيات للصف الثالث الثانوي في المملكة العربية السعودية والمنهج الموحد في دول الخليج العربية في ضوء نموذج ولسن*. رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية جامعة الملك سعود الرياض. تم الاسترجاع من http://thesis.mandumah.com/Record/128124/Details

عيسى، محمود سعيد. (2017). القيم: دعوة لغرسها من خلال التعليم. *وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية*، مج55 (ع630)، 6-7.

طعيمة، رشدي أحمد. (1425). *المهارات اللغوية، مستوياتها، تدريسها، صعوباتها*. مصر: دار الفكر العربي.

طهطاوي، سيد أحمد. (1996). *القيم التربوية في القصص القرآني*. القاهرة. دار الفكر العربي.

فتح الله، مندور عبدالسلام (2005). *التقويم التربوي*. الرياض: دار النشر الدولي للتوزيع.

الفراجي، محمد أحمد تركي. (2017). المهارات الحياتية المتضمنة في محتوى كتب العلوم للمرحلة الابتدائية في العراق. رسالة ماجستير منشورة. جامعة آل البيت كلية العلوم التربوية الأردن.. تم الاسترجاع من https://search.mandumah.com/Record/855548

درجة اكتساب تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى للمهارات الحياتية من وجهة نظر المعلمات. جامعة اليرموك كلية التربية الأردن. تم الاسترجاع من https://search.mandumah.com/Record/958023

قميحة، جابر. (1984). *المدخل إلى القيم الإسلامية*. القاهرة: دار الكتاب المصري.

كاظم، محمد إبراهيم. (1970). التطوير القيمي وتنمية المجتمعات الريفية. *المجلة الاجتماعية القومية، جامعة غزة*، مج7 (ع3)، 3-24.

كوجك، كوثر حسين. (1996أبريل). *التحديات والتعليم، والمهارات الحياتية والتفكر والارتقاء النوعي بالتعليم. بحث مقدم إلى المؤتمر العلمي السنوي الرابع: مستقبل التعليم في الوطن العربي بين الإقليمية والعالمية*. جامعة حلوان كلية التربية. تم الاسترجاع من https://search.mandumah.com/Record/38723

مايكل، هيل. (2004). *أثر المعلومات في المجتمع: دراسة لطبيعتها وقيمتها واستعمالها*. أبو ظبي: مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية.

مجموعة مؤلفين. (1998). *نضرة النعيم في مكارم أخلاق الرسول الكريم – صلى الله عليه وسلم*. ط4. جدة: دار الوسيلة للنشر والتوزيع.

مجمع اللغة العربية. (1989). *المعجم الوجيز*. مصر: مجمع اللغة العربية.

المحمودي، محمد سرحان (2015). *مناهج البحث العلمي*. صنعاء: دار الكتب.

المطري، بندر بن محمد. (2021). منظومة القيم العلمية المتضمنة في كتب التربية الإسلامية في المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية وأساليب عرضها. *مجلة العلوم التربوية، جامعة الملك سعود*، مج33 (ع2)، 361-388.

موسى، وقيع الله قسم السيد أحمد. (2002). القيم التربوية في وصايا لقمان: دراسة تحليلية. *جامعة أم درمان الإسلامية*. 1-213.

نصار، سامي محمد عبدالمقصود. (2015). القيم الاجتماعية: خصائصها ومصادرها. *مجلة العلوم التربوية، جامعة القاهرة*، مج23(ع2). 675-703.

وافي، عبد الرحمن جمعة وافي (2010). *المهارات الحياتية وعلاقتها بالذكاءات المتعددة لدى طلبة المرحلة الثانوية في قطاع غزة*. (رسالة ماجستير منشورة. الجامعة الإسلامية – غزة). تم الاسترجاع من https://www.buhoth.com/database/2071-3894-4835/

Gorgadze, Natia., Gabunia, Kakha, & Tinikashvili, David. (2020). Intercultural Content and Perspectives in School Textbooks in Georgia. *Eric*. v31 n4 p462-481

Mardiyana, Tina., Fauziat, Endang, & Prastiw, Yeny. (2022). A content analysis of the language quality of thematic textbooks for elementary school students. *Journal of Education and Learning*. Vol. 17, No. 2. pp. 229-240.

Singh,Parmjit., Yusoff, NurulHudha Mohd, & Hoon Teoh Sian.(2020).Content Analysis of Primary School Mathematics Textbooks and its Relationship with Pupils Achievement. *Asian Journal of University Education*. 16(2):15.

فاعلية استراتيجية السقالات التعليمية الإلكترونية في تنمية مهارات البرهان الهندسي واختزال القلق الهندسي لدى طلاب الصف الأول الثانوي

The effectiveness of the electronic educational scaffolding strategy in developing engineering proof skills and reducing anxiety among first-year secondary students

ضواي بن شبيب النفيعي
وزارة التعليم

سامي بن مصبح الشهري
جامعة الملك خالد

Dhaway Shabib Al-Nefaie
Ministry of Education

Sami Musbah Alshehri
King Khalid University

المستخلص :هدف البحث إلى التعرف على فاعلية استراتيجية السقالات التعليمية الإلكترونية في تنمية مهارات البرهان الهندسي واختزال القلق الهندسي لدى طلاب الصف الأول الثانوي. ولتحقيق ذلك؛ تم استخدام المنهج التجريبي ذي التصميم شبه التجريبي، وإعداد أدوات الدراسة والتي تمثلت في اختبار مهارات البرهان الهندسي، ومقياس القلق، ثم تطبيقها على عينة عشوائية من طلاب الصف الأول الثانوي بإدارة تعليم الدوادمي، والتي بلغت (60) طالبًا، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين ضابطة (30) طالبا، وتجريبية (30) طالبا. أظهرت نتائج البحث وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات البرهان الهندسي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس اختزال القلق الهندسي، وذلك لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

الكلمات المفتاحية: السقالات التعليمية الإلكترونية، البرهان الهندسي، القلق الهندسي، الرياضيات.

Abstract: This research aimed to examine the effectiveness of the electronic educational scaffolding strategy in developing the skills of geometric proof and reducing geometric anxiety among first-year secondary students. To achieve this, the experimental approach with a semi-experimental design was used, and the research tools were prepared, which consisted of the geometric proof skills test, and the geometric anxiety scale. The research tools were applied to a random sample of (60) first-year secondary students in the Dawadmi Education Department, who were divided into two groups: control group (30) students, and experimental group (30) students. The results showed that there were statistically significant differences between the mean scores of the students of the experimental and control groups in the post-test of the geometric proof skills test and the presence of statistically significant differences between the average scores of the students of the experimental and control groups in the post-test of the anxiety reduction scale, in favor of the students of the experimental group.

Keywords: Electronic educational scaffolding, Geometric proof, Geometric Anxiety, Mathematics.

(1) وزارة التعليم – إدارة تعليم الدوادمي t.daway@hotmail.com

(2) أستاذ مناهج وطرق تدريس الرياضيات المشارك بكلية التربية جامعة الملك خالد smshehrie@kku.edu.sa

المقدمة:

يعد تدريس الرياضيات أحد أهم المرتكزات الأساسية في عملية التعلم؛ وتزداد أهميتها في كونها أُمّ العلوم بجميع فروعها، والتي تشمل: الجبر، والهندسة، والإحصاء؛ والاحتمالات؛ وترتبط ارتباطا وثيقاً مع جميع العلوم الأخرى، مما يتطلب التركيز على كل فرع من هذه الفروع بشكل صحيح.

وتبرز الهندسة كأحد فروع الرياضيات التي تساعد الطلاب على ترتيب الأفكار، وربطها ببعضها، وتنظيمها تنظيماً منطقياً بدلاً من حفظها ذهنيًّا؛ حيث تجعل منها مجالاً خصبًا لتنمية مهارات الطلاب على الإدراك الهندسي بأنواعه، مما يسهم في تنمية مهارات الطلاب في حل المشكلات الهندسية، ويُظهِر الجوانب التطبيقية في تدريس موضوعات الهندسة (صالح، 2008؛ جودة، 2018).

كما تسهم دروس الهندسة في تنمية مهارات الطلاب في التفكير وربط المسلمات والنظريات والقوانين بعضها ببعض؛ من أجل الوصول إلى نتائج منطقيه مبنية على أساس متين متسلسل ومتدرج. وقد أشارت دراسة أبو الرايات (2018) إلى أن اكتساب الطلاب مهارات البرهان الهندسي يسهم في تنمية مهاراتهم الذاتية، مما يساعد في الرفع من مهاراتهم في التعامل مع البرهان الهندسي من خلال مهام ومشكلات حياتية تتناسب مع بيئتهم وترتبط بحياتهم.

وتعتبر العلاقات بين المعطيات والمطلوب، وترجمتها إلى رموز للوصول إلى خطة لحل هذه المشكلة الهندسية، في خطوات منظمة يقوم بها الطالب، مع التأكد من صحة الحل الذي توصل له؛ من مهارات البرهان الهندسي (الرياشي والباز، 2000). ويعد إكساب الطالب لمهارات البرهان الهندسي، من أهم أهداف تدريس الهندسة؛ كونها تساعد على تكوين البنية المعرفية، وترتيب الأفكار، والقدرة على التفكير والتخيل والتنبؤ والاستنتاج، بالإضافة إلى حل المشكلات الهندسية، ومواجهة المواقف الحياتية (عبد النعيم،2021).

ويمكن تصنيف مهارات البرهان الهندسي إلى أربع مهارات رئيسة تتضمن مهارات فرعية، حيث تمثل المهارات التحويلية التي تشمل قراءة الشكل الهندسي والتعبير عن العلاقات الموجودة لفظيًا وتحديد المعطيات والمطلوب، بينما تمثل المهارة الثانية المهارات الإجرائية والتطبيقية، والتي تشمل إعطاء الفكرة وتطبيق النظريات، في حين تمثل المهارة الثالثة المهارات المنطقية لبناء تتابع البرهان وكتابته والربط بين النتائج، أما المهارة الرابعة فمهارات المراجعة والتقويم، وتشمل الحكم وسلامة الخطوات المتبعة (NCTM,2014). وفي هذا الشأن؛ أشارت دراسة صاوي (2019) ودراسة فرج الله وكزار (2020) إلى أهمية مهارات البرهان الهندسي في تطوير مستوى الطلاب، والرفع من مهاراتهم تجاه حلها، بالإضافة إلى ضرورة الاهتمام بتضمين المواقف الحياتية التي تعمل على تنمية التفكير الهندسي وخفض القلق الهندسي لدى المتعلمين.

وتشير دراسة (أمين، 2012) إلى أن هناك قلقا من الهندسة والذي يمثل الخوف والتوتر والانفعال المستمر والمتزايد للطالب، مما يؤثر على مستقبله، ويقف حائلاً أمام تحقيق أهدافه. فهو حالة انفعالية مؤقتة تجعل الطالب يشعر بالضيق

والتوتر والإحساس بالخوف والفشل عند تعلم الهندسة، أو أداء اختبارها، أو التعرض إلى مواقف حياتية تتطلب استخدام الرسومات الهندسية، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب من المقياس المخصص لذلك (محمود، 2015). ويشير (الشهري، 2008) إلى أن القلق الهندسي هو شعور الطالب بالضيق والتوتر تجاه حل مشكلة هندسية، ومحاولة التهرب من ممارستها؛ لإحساسه بالخوف من الفشل أثناء حلها. ولعل من المناسب معرفة الأسباب التي تؤدي إلى القلق الهندسي، حيث يرى (Vitasari ea al, 2010) إلى أن الاعتقاد بصعوبة حل المشكلة الهندسية؛ وقلة الرغبة في تبرير البراهين الهندسية؛ قد يؤدي إلى ارتفاع نسبة القلق.

وهناك عدد من الأسباب التي تسهم في زيادة القلق لدى الطلاب في أثناء تعلمهم للبرهان الهندسي منها: قلة ربط المفاهيم السابقة بالمفاهيم الجديدة، وطرق وأساليب التدريس المستخدمة والتي تميل إلى التعليم التقليدي، وضعف استخدام التقنية في عملية التعليم (صاوي، 2019). لذا أصبح من الضروري استخدام استراتيجيات تساعد في عملية التعلم بطرق جاذبة ومشوقة وبسيطة، كما تسهم في بناء المعرفة العلمية بطريقة صحيحة، مما يكون له الأثر في تنمية مهارات البرهان الهندسي واختزال القلق لدى الطلاب.

ويعلق كثير من المهتمين بالتعليم على الدور الذي تلعبه التقنية التعليمية في العملية التربوية، ويؤكدون على أهمية التكنولوجيا التربوية في مجال التعليم والتعلم؛ حيث تدخل التكنولوجيا التعليمية في جميع المجالات التربوية بمفهومها الحديث من استراتيجية تعليمية وتغذية راجعة دائمة، ودور للمعلم جديد، ومشاركة فعالة للطلاب، كما أنه يركز على التفاعل القائم بين الطلاب ومعلميهم مما يؤدي إلى التطور الفعال والزيادة في مردود العملية التربوية (قطيشان والكساب، 2010). ويشير السيد (2013) إلى أن استراتيجيات التدريس يمكن من خلالها تنمية المهارات الهندسية لدى الطالب، وتوفر لهم تعلما ذا معنى؛ بحيث يتولد عن هذا التعلم مهارة المتعلم على تكوين الأفكار المترابطة والمقارنة والتمييز وفهم الأفكار المتناقضة، بالإضافة إلى أنها تركز على دور الطالب الفاعل في العملية التعليمية؛ من خلال ما يقوم به من مهام ثرية واقعية، تساعد في ربط الخبرات السابقة له بالخبرات الجديدة؛ لينتج لديه تعلم ذو معنى، ويتمحور دور المعلم من خلال متابعة الطالب وتقديم الدعم اللازم متى ما احتاج إليه، وتوفير التعزيز والتحفيز للمساهمة في بقاء أثر التعلم.

ويؤكد السيد (2019) على ضرورة اختيار الاستراتيجية التعليمية المناسبة، والتي تتناسب مع الكم والكيف الهائل الذي تتضمنه المقررات التعليمية، والمستويات الطلابية المتمايزة، مما يساعد على نمو البنية المعرفية للطالب وتطوره باستمرار. ويشدد العدوان وداود (2016) على دور الطالب في بناء المعرفة بنفسه، وحصول التفاعل الاجتماعي والتبادلات المثيرة بين الطلاب، مما يعزز كفايات الطلاب ومهاراتهم الاجتماعية، وهذا ما تقوم به السقالات التعليمية، والتي ترتبط بالنظرية البنائية الاجتماعية. وترى بلجون (2015) أن السقالات التعليمية الإلكترونية عبارة عن تقديم بعض المساعدات المؤقتة والضرورية للطالب في الوقت الذي يكون فيه بحاجة لها، مع إعطاء الفرصة له بعد ذلك في الاعتماد على نفسه في عملية التعلم.

وقد أصبحت السقالات التعليمية إلكترونية مناسبة للعملية التعليمية في ظل التحول التقني المعاصر؛ مما يجعل الوصول إلى التعلم أسهل، ويزوّد الطلاب بالمعلومات والخبرات التي تشجعهم وتذكرهم بالخطوات التي يجب القيام بها، وتوفّر الملاحظات التي تساعدهم على تخطيط وتنظيم مهارات حل البرهان الهندسي (الصعيدي، 2014). وبناءً على ما سبق من أهمية البرهان الهندسي واختزال القلق، ونظراً لقلة الدراسات في هذا المجال في المملكة العربية السعودية–في حدود علم الباحثين–، فقد توصلا إلى أهمية تقصي فاعلية استراتيجية السقالات التعليمية الإلكترونية في تنمية مهارات البرهان الهندسي واختزال القلق لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

مشكلة البحث:

بالرغم من التطور الحاصل في مقررات الرياضيات بالمملكة العربية السعودية، والتحول من نظام المناهج إلى نظام المقررات ثم إلى نظام المسارات، ومع ما يشهده العالم من تقدم وتطور، وما لحق ذلك من أزمات أجبرت الجميع على التخلي عن التعليم الحضوري إلى التعلم عن بعد، ومع كل الجهود المبذولة من بعض المعلمين لتقديم المحتوى بصورة جيدة للطلاب، إلّا أننا لازلنا نلاحظ ضعفًا لدى طلاب الصف الأول الثانوي في حل البرهان الهندسي، وهذا كله يتوافق مع الدراسة الاستطلاعية التي أجراها الباحثان على عينة عشوائية مكونة من (32) طالبًا من طلاب الصف الأول الثانوي بمحافظة الدوادمي؛ حيث أُعِدَّ اختبار عن مهارات البرهان الهندسي تكوّن من ثمان فقرات (اختيار متعدد)؛ وتبين أن 50% من العينة قد حصلوا على تقدير ضعيف، و40% حصلوا على مقبول، و6% حصلوا على جيد، و3% حصلوا على جيد جدًّا، ولم يحصل أحد من أفراد العينة على تقدير ممتاز، وبالتالي فإن هذه الدراسة الاستطلاعية تتطابق مع الدراسات السابقة التي بينت وجود ضعفٍ لدى الطلاب في مهارات البرهان الهندسي، كدراسة إبراهيم وآخرون (2018)؛ وجودة وآخرون (2018)؛ حسن وآخرون (2018)؛ وعبد القوي (2007)؛ والعمري (2014)؛ والمسلوت وآخرون (2018). كما أظهرت نتائج تقرير التيمز (هيئة تقويم التعليم والتدريب،2021) ضعفًا في معيار الهندسة لدى الطلاب المشاركين في الاختبار التيمز (TIMSS) للعام 2019، مقارنة مع زملائهم الذين تم اختبارهم من الدول الأخرى. وقد أرجعت بعض الدراسات ضعف الطلاب في مهارات البرهان الهندسي إلى تدني استخدام الاستراتيجيات الحديثة في التعليم، التي تتناسب مع الطلاب، كدراسة: بشاي (2016)؛ وداوود وآخرون (2020)؛ وعبد الرحيم (2021)؛ والعنزي (2019). كما أظهرت نتائج دراسة جخدل (2021)؛ وكريري (2020)؛ وعقيل (2015) زيادة القلق الهندسي لطلاب في الرياضيات.

وتعد السقالات التعليمية من أهمّ الاستراتيجيات القائمة على النظرية البنائية الاجتماعية، والتي تسهم في تقديم الدعم للطالب للوصول إلى الفهم العميق للمحتوى، بما يثير تفكير الطلاب وحبهم ودافعيتهم للتعلم، وينمي مقدرتهم العقلية. وقد أوصت العديد من الدراسات ذات العلاقة بالسقالات التعليمية كدراسة دياب (2019)؛ وسيد (2016)؛

والصعيدي (2014)؛ ومهدي (2016)، بضرورة حث المعلمين على توعية الطلاب بأهمية الرياضيات، وعلاقتها بباقي العلوم الأخرى وأنشطة الحياة والتكنولوجيا، وذلك من خلال استراتيجيات وطرق مشوقة وحديثة. وقد أوصت دراسة الشهري (2019) إلى ضرورة الاهتمام بالاستراتيجيات التي تعزز الثقة في نفس الطالب، وتنمي قدراته الرياضية، وتقلل من القلق تجاه حلها، وأشارت دراسة آل سفران واللحياني (2021) إلى أهمية إخراج المقررات بشكل إلكتروني، بهدف تعزيز التواصل بين المعلم والمتعلمين.

ومن خلال عمل الباحثين؛ فقد لاحظا ضعفًا واضحًا لدى الطلاب في مهارات البرهان الهندسي؛ حيث يحاول العديد من الطلاب تجنب الخوض فيه نتيجةَ ضعفٍ في تعلمه بالطرق الحديثة التي تسهل على الطالب القيام بمهارات البرهان الهندسي بالطريقة العلمية السهلة المندمجة مع التقنية، لذا فإن الدراسة الحالية تسعى لردم الفجوة البحثية من خلال التعرف على فاعلية استراتيجية السقالات التعليمية الإلكترونية في تنمية مهارات البرهان الهندسية واختزال القلق الهندسي لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

أهداف البحث:

هدف البحث إلى:

1- التعرف على فاعلية السقالات التعليمية الإلكترونية في تنمية مهارات البرهان الهندسي لطلاب الصف الأول الثانوي.
2- التعرف على فاعلية السقالات التعليمية الإلكترونية في اختزال القلق الهندسي لطلاب الصف الأول الثانوي.
3- الكشف عن نوع العلاقة بين مهارات البرهان الهندسي واختزال القلق الهندسي لطلاب الصف الأول الثانوي.

أسئلة البحث وفروض البحث:

سعى البحث للإجابة عن الأسئلة الآتية:

1- ما فاعلية استراتيجية السقالات التعليمية الإلكترونية في تنمية مهارات البرهان الهندسي لطلاب الصف الأول الثانوي؟
2- ما فاعلية استراتيجية السقالات التعليمية الإلكترونية في اختزال القلق الهندسي لطلاب الصف الأول الثانوي؟
3- ما العلاقة الارتباطية بين مهارات البرهان الهندسي وقلق حلها لطلاب الصف الأول الثانوي؟

كما سعى البحث للتحقق من الفروض التالية:

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات البرهان الهندسي.

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس اختزال القلق الهندسي.

3- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين درجات طلاب الصف الأول الثانوي في التطبيق البعدي لاختبار مهارات البرهان الهندسي ومقياس اختزال قلق حلها

مصطلحات البحث

السقالات التعليمية الإلكترونية: Electronic Educational Scaffolding

يُعرّفها القاضي (2020) بأنها "مجموعة من التوجيهات والإرشادات التي توفر الدعم والمساعدة إلكترونيًا فيتلقى الطالب المعلومة عبر برمجية مصممة بجهاز الحاسب الآلي، بحيث تؤهل المتعلم إلى اكتساب المعلومة بنفسه" (ص22).

ويُعرّفها عبدالمجيد وآخرون (2021) بأنها "شكل من أشكال المساعدة التي تقدم للمتعلم من قبل معلم قادر على استخدام الوسائل الإلكترونية الحديثة، التي تساعد المتعلم على أن يجري المهمة والتي يكون عادة غير قادر على إنجازها بشكل مستقل، وتقدم المساعدات الوقتية التي يحتاجها المتعلم من خلال أشكال أو صور توضيحية أو رسوم بقصد إكسابه بعض المهارات والقدرات التي تمكنه وتؤهله بأن يواصل بقية تعلمه منفرداً"(ص 5).

ويُعرّفها الباحثان إجرائياً بأنها الدعم المقدم من المعلم بصورة متدرجة في أنشطة فصل التبرير والبرهان، مدعمة بالفيديو والرسومات والأشكال لتنمية مهارات البرهان الهندسي (الفهم–الربط–التبرير–الترتيب–التقويم) لطلاب الصف الأول الثانوي.

مهارات البرهان الهندسي: Geometric Proof Skills

يُعرّفها عليان (2020) بأنها "مجموعة من الخطوات الإجرائية والممارسات المنظمة التي يقوم بها الطالب مستخدما النظريات والنتائج والقوانين لاستنتاج حل المسائل الهندسية من خلال (التخطيط للبرهان الهندسي، بناء تتابعات البرهان الهندسي، صياغة البرهان الهندسي)" (ص351).

ويُعرّفها عبد النعيم (2021) بأنها "سلسلة من الأداءات المتتابعة التي يقوم بها طالبات الصف الثاني الإعدادي (مجموعة البحث) مع المعلم عند برهنة أو حل مشكلة هندسية في وحدة المساحات المقررة عليهم في الهندسة بالفصل الدراسي الثاني وتتضمن المهارات التالية: مهارات التخطيط للبرهان الهندسي، مهارة بناء تتابعات البرهان الهندسي، مهارة صياغة البرهان الهندسي، مهارة تقويم البرهان الهندسي، مهارة برهنة المشكلة الهندسية. ويستدل عليه من الدرجة التي تحصل عليها الطالبة في اختبار مهارات البرهان الهندسي المعد لذلك"(ص 564).

ويُعرّفها الباحثان بأنها: مجموعة من الخطوات المترابطة التي تساعد طلاب الصف الأول الثانوي على فهم البرهان الهندسي لإيجاد العلاقات والربط بين المسلمات والنظريات والحقائق من أجل تبرير خطواته وترتيبها ترتيبًا منطقيا متسلسلا متدرجا ومن ثم التأكد من صحتها.

القلق الهندسي:Geometric Anxiety

يُعرّفه فرج الله وكراز (2020) بأنه "حالة انفعالية مؤقتة تجعل الطالب يشعر بالضيق والتوتر تجاه موقف أو عدة مواقف تحتم عليه التعامل مع مهارات البرهان الهندسي ومحاولته التهرب من هذه المواقف؛ لإحساسه بالخوف من الفشل تجاهها، ويقاس القلق الهندسي بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقاييس القلق الهندسي" (ص 639).

ويُعرّفه كريري (2020) بأنه: "حالة من التوتر والضيق والإحساس بالخوف من الفشل يشعر بها الطالب أثناء تعلم الرياضيات" (ص 202).

ويُعرّفه الباحثان إجرائيًا بأنّه: تجنب الخوض في فصل التبرير والبرهان وذلك لضعف الطالب في تعلم مهارات البرهان الهندسي؛ نتيجةَ تعرُّضِهِ إلى مواقف محبطة أو صعوبات في حل مهامّ سهلة، أو ناتج عن تعنيف لفظي بسبب ضعفٍ في التعلم، مما يؤدي إلى تراكم أفكار سلبية تجاه الرياضيات.

استراتيجية السقالات التعليمية الإلكترونية: Electronic learning scaffolding strategy

يُعرّفها الخليفة (2016) بأنها "مجموعة من الإجراءات المحددة والمنظمة التي توجه عملية نشاط التعليم والتعلم، بما ييسر للعملية التعليمية القيام بأهدافها، وللمعلم الالتزام بإجراءاتها " (ص15).

يُعرّفها تمام ومحمد (2016) بأنها "خطة توجيهية مقترحة تتضمن مجموعة من الإجراءات والممارسات التي يتبعها المعلم في الموقف التعليمي، والتي تسهل عملية تخطيط نشاطاتهم وتنفيذها وتقويمها "(ص.15).

ويعرفها الباحثان إجرائيًا بأنها مجموعة من الخطوات التقنية العلمية المتدرجة والمتسلسلة والمترابطة فيما بينها، والتي تهدف إلى تنمية مهارات البرهان الهندسي، والوصول إلى الفهم المنشود، مع خفض القلق الهندسي للطلاب.

حدود البحث:

1- الحدود المكانية: إحدى مدارس المرحلة الثانوية (بنين) التابعة لمحافظة الدوادمي، نظام المسارات.

2- الحدود الموضوعية:

- كتاب رياضيات 1-1، طبعة 1443-2022.
- التعليم الثانوي نظام المسارات، السنة المشتركة؛ فصل "التبرير والبرهان " وذلك لاشتماله على البرهان الهندسي بصورة موسعة، وتم تحديد مهارات البرهان الهندسي لتشمل (الفهم-الربط-التبرير-الترتيب-التأكد) لتسهيل وصول الطالب لمهارات البرهان الهندسي.

- أبعاد القلق وتشمل (قلق خفيف–قلق متوسط–قلق شديد) تعرف على مستوى القلق لديهم، لتبسيط تفسيرها.

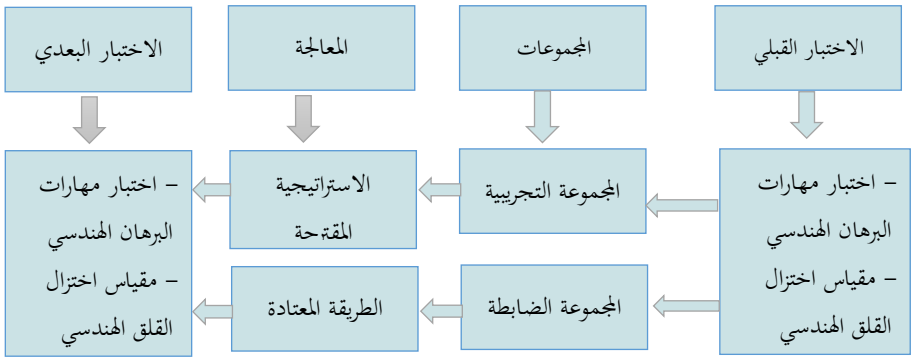
3- الحدود الزمانية: تم التطبيق في الفصل الأول للعام 1444هـ.

4- الحدود البشرية: طلاب الصف الأول الثانوي بإدارة التعليم بمحافظة الدوادمي.

إجراءات البحث

- **منهج البحث:**

اتبع البحث المنهج التجريبي ذا التصميم شبة التجريبي، الذي يأخذ بتصميم المجموعتين المستقلتين التجريبية والضابطة، كما في الشكل (1)



شكل (1) *التصميم شبة التجريبي للبحث*

مجتمع البحث وعينته:

شمل مجتمع البحث جميع المدارس الثانوية بإدارة تعليم الدوادمي (27 مدرسة ثانوية) بنين وطلابها بالصف الأول الثانوي البالغ عددهم (1226) طالب، الفصل الدراسي الأول للعام 1444هـ. وتكونت عينة البحث العشوائية من (60) طالبًا من طلاب الصف الأول الثانوي بإحدى المدارس الثانوية بتعليم الدوادمي، حيث تم إعطاء كل مدرسة من مدارس مجتمع البحث (27) رقم، ومن ثم تم اختيارها عشوائيًّا عن طريق القرعة، وتقسيمهم إلى مجموعتين عشوائيًا، تمثل إحداهما المجموعة التجريبية وتحتوي على (30) طالباً، والأخرى تمثل المجموعة الضابطة وتحتوي على (30) طالباً.

أدوات البحث:

اشتملت أدوات البحث على ما يلي:

1-اختبار مهارات البرهان الهندسي. 2-مقياس اختزال القلق الهندسي.

أولا: اختبار مهارات البرهان الهندسي

تم إعداد اختبار تحصيلي لمهارات البرهان الهندسي، وقد مر إعداد الاختبار بالخطوات التالية:

1. **الهدف من الاختبار:** هدف الاختبار التحصيلي إلى قياس مهارات البرهان الهندسي لطلاب الصف الأول الثانوي
2. **تم تحديد الفصل المناسب لتدريس استراتيجية السقالات التعليمية** فصل " التبرير والبرهان"، لتضمينه المهارات المراد تنميتها، وهي: (الفهم –الربط –التبرير – الترتيب –التأكد).
3. **تم بناء جدول المواصفات** للاختبار حسب أهمية كل موضوع، واستناداً إلى جدول المواصفات، تم بناء الاختبار.

جدول (2)

مواصفات اختبار مهارات البرهان الهندسي

الموضوع	عدد أسئلة كل مهارة					عدد أسئلة كل موضوع	الأهمية النسبية للموضوع
	الفهم	الربط	التبرير	الترتيب	التأكد		
التبرير الاستقرائي والتخمين					2	2	%9.5
التبرير الاستنتاجي		1				1	%4.8
المسلمات والبراهين الحرة				1		1	%4.8
كتابة البرهان الهندسي			8	1	1	10	%47.6
إثبات علاقات بين القطع المستقيمة	3	2				5	%23.8
إثبات علاقات بين الزوايا			1	1		2	%9.5
مجموع عدد الأسئلة	3	3	9	3	3	21	%100
الأهمية النسبية للمهارة	%14,29	%14,29	%42,86	%14,29	%14,29		

4. **تحديد نوع الأسئلة:** تم تحديد أسئلة الاختبار من نوع: (الاختيار من متعدد، إكمال الفراغ، وأسئلة مقالية)، بحيث أعطي لكل فقرة من فقرات الاختبار (1) درجة، ليصبح إجمالي مجموع الدرجات (21) درجة، وزِعت على المهارات الخمس وهو ما يوضحه الجدول التالي (3-7):

جدول (3)

توزيع أسئلة مهارات البرهان الهندسي

م	المهارة	عدد الأسئلة	نمط الاختبار
1	الفهم	3	اختيار من متعدد
2	الربط	3	اختيار من متعدد
3	التبرير	9	اختيار من متعدد+ أكمل الفراغ
4	الترتيب	3	مقالي + أكمل الفراغ
5	التأكد	3	اختيار من متعدد+ مقالي
	المجموع	21	

5. **بناء الاختبار:** تم الاطلاع على أدبيات البحث ذات العلاقة، ثم تحديد كل المهارات وما يناسبها من دروس، ثم صياغة الأسئلة ومراجعتها، لضمان مناسبتها مع مستوى الطلاب.

6. **صدق اختبار مهارات البرهان الهندسي:** تم عرض الصورة الأولية للاختبار على مجموعة من الخبراء في المناهج وطرق تدريس الرياضيات، وأساتذة الرياضيات، والمشرفين، والمعلمين، لأخذ آرائهم حول مدى ارتباط السؤال بالمهارة التي ينتمي إليها، ودقة وسلامة الصياغة اللغوية، والتعديلات أو الإضافات، وقد تم تعديل الصياغة لبعض الأسئلة لتتناسب مع المهارات الفرعية، ليصل الاختبار إلى صورته النهائية.
7. **التجريب الاستطلاعي لاختبار مهارات البرهان الهندسي:** بعد الانتهاء من إعداد اختبار مهارات البرهان الهندسي وتعديله في ضوء آراء المحكمين، تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية من مجتمع البحث – غير عينة البحث – من طلاب الصف الأول الثانوي، والبالغ عددهم (30) طالبا، وكان الهدف من التجربة الاستطلاعية ما يلي:

أ. حساب معاملات السهولة والصعوبة والتمييز.

ب. حساب زمن الاختبار.

ج. حساب صدق الاتساق الداخلي لفقرات الاختبار، ومدى ارتباطها واتساقها، وحساب الصدق التمييزي.

د. حساب ثبات الاختبار باستخدام معامل التجزئة النصفية ومعامل سبيرمان براون.

أ. حساب معامل السهولة والصعوبة:

تم الاعتماد على المعادلة التالية لحساب معامل السهولة:

$$\text{معامل السهولة} = \frac{\text{مجموع الدرجات المتحصلة على السؤال} \times 100}{\text{عدد الطلاب} \times \text{درجة السؤال}}$$

جدول (4)

معامل السهولة والصعوبة لاختبار مهارات البرهان الهندسي

رقم السؤال	مجموع الدرجات المتحصلة	مجموع الدرجات المفقودة	معامل السهولة	معامل الصعوبة
1	18	12	%60.0	%40.0
2	18	12	%60.0	%40.0
3	16	14	%53.3	%46.7
4	15	15	%50.0	%50.0
5	15	15	%50.0	%50.0
6	17	13	%56.7	%43.3
7	17	13	%56.7	%43.3
8	16	14	%53.3	%46.7
9	15	15	%50.0	%50.0
10	15	15	%50.0	%50.0
11	15	15	%50.0	%50.0
12	16	14	%53.3	%46.7
13	15	15	%50.0	%50.0
14	15	15	%50.0	%50.0
15	16	14	%53.3	%46.7
16	15	15	%50.0	%50.0
17	17.8	12.2	%59.3	%40.7

18	15	15	%50.0	%50.0
19	13	17	%43.3	%56.7
20	17	13	%56.7	%43.3
21	15	15	%50.0	%50.0

يتبين من الجدول (4) أن قيم معامل السهولة تراوحت بين (43.3% إلى 60.0%)، كما تراوحت معاملات الصعوبة بين (40.0% إلى 56.7%)، وجميع هذه القيم مقبولة، وتوضح توافر مواصفات الاختبار الجيد في الاختبار، مما يساعد في تحقيق الأهداف التعليمية المراد قياسها.

تحديد معامل التمييز:

$$\text{معامل التمييز} = \frac{\text{مجموع درجات الفئة العليا} - \text{مجموع درجات الفئة الدنيا}}{\text{درجة الفقرة} \times \text{عدد طلاب إحدى المجموعتين}}$$

وبعد حساب معامل التمييز جاءت النتائج كما يوضحها الجدول (3-9) التالي:

جدول (5)

حساب معامل التمييز

رقم السؤال	مجموع درجات المجموعة العليا	مجموع درجات المجموعة الدنيا	معامل التمييز
1	8	3	0.63
2	7	0	0.88
3	8	1	0.88
4	7	1	0.75
5	7	0	0.88
6	8	1	0.88
7	8	3	0.63
8	8	1	0.88
9	8	1	0.88
10	8	0	1.00
11	7	1	0.75
12	6	2	0.50
13	7	2	0.63
14	7	3	0.50
15	8	3	0.63
16	7	2	0.63
17	5.4	1.2	0.53
18	8	1	0.88
19	7	0	0.88
20	8	1	0.88
21	8	1	0.88

يتبين من الجدول (5) أن قيم معاملات التمييز قد تراوحت بين (50.0% إلى 100.0%) وهي قيم جيدة، وتدل على أن الاختبار لديه القدرة على التمييز بين الطلاب، مرتفعي ومنخفضي مهارات البرهان الهندسي.

ب. حساب زمن الاختبار:

تم تحديد زمن الاختبار بتسجيل الزمن الذي استغرقه كل طالب، ثم جمع جميع الأوقات التي استغرقها الطلاب وقسمتها على عدد الطلاب، بالإضافة إلى 5 دقائق لقراءة تعليمات الاختبار، وعليه أصبح زمن الاختبار (50) دقيقة.

ج. صدق الاتساق الداخلي للاختبار:

تم حساب الاتساق الداخلي لفقرات الاختبار، وذلك بحساب معاملات ارتباط بيرسون بين كل فقرة والمهارة التي تقيسها، وبين كل فقرة والدرجة الكلية للاختبار، وبين كل مهارة والدرجة الكلية للاختبار، كما في الجدول التالي:

جدول (6)

حساب الاتساق الداخلي

المهارة	رقم السؤال	ارتباط السؤال بالمهارة	ارتباط السؤال مع الدرجة الكلية للاختبار	ارتباط المهارة بالدرجة الكلية
الفهم	1	**0.647	**0.623	**0.882
	2	**0.647	**0.553	
	3	**0.795	**0.666	
الربط	4	**0.766	**0.610	**0.826
	5	**0.766	**0.643	
	6	**0.823	**0.692	
التبرير	7	**0.541	**0.503	**0.916
	8	**0.669	**0.536	
	9	**0.655	**0.698	
	10	**0.628	**0.841	
	11	**0.543	**0.575	
	12	**0.562	0.460	
	13	**0.602	*0.434	
	14	*0.398	*0.362	
	17	*0.423	**0.448	
الترتيب	18	**0.784	**0.742	**0.884
	19	**0.733	**0.617	
	20	**0.791	**0.681	
التأكد	15	**0.784	**0.525	**0.774
	16	**0.697	**0.553	
	21	**0.814	**0.698	

** الارتباط دال عند مستوى الدلالة (0.01) *الارتباط دال عند مستوى الدلالة (0.05)

تشير النتائج إلى أن جُل العبارات حققت ارتباط دال إحصائيا عند مستوى (0.01)، وبعضها حقق ارتباط دال إحصائيا عند مستوى (0.05)، مما يدل على أن الاختبار يتمتع بدرجة صدق عالية، تجعله صالحاً للتطبيق.

د) **ثبات الاختبار**: تم حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية، حيث تم تجزئة الاختبار إلى نصفين (11 فقرة: من 1-11، 10 فقرات: من 12-21)، وتم حساب معامل الارتباط بين نصفي الاختبار، وحساب الثبات باستخدام معادلة سبيرمان – براون، وجاءت النتائج كما في الجدول (3-11)

جدول (7)

حساب معامل التمييز

معامل ثبات كرونباخ ألفا Cronbach's Alpha	الجزء الأول	قيمة معامل الثبات	0.867
		عدد البنود	[a]11
	الجزء الثاني	قيمة معامل الثبات	0.758
		عدد البنود	[b]10
	مجموع البنود		21
معامل ارتباط بيرسون بين الجزأين			0.815
معامل سبيرمان-براون			0.898

.Aالبنود من 1 إلى 11. B البنود من 12 إلى 21.

يتضح من الجدول أن معامل ثبات ألفا كرونباخ للجزء الأول بلغ (0.867)، وللجزء الثاني (0.758)، في حين بلغ معامل الارتباط بين نصفي الاختبار باستخدام معامل ارتباط بيرسون (0.815)، وبلغ معامل الثبات باستخدام معادلة سبيرمان – براون (0.898)، وهي جميعها قيم تدل على تمتع الاختبار بدرجة عالية من الثبات.

ثانيا: مقياس اختزال القلق الهندسي

المرحلة الأولى: الإعداد الأولي للمقياس:

بعد الاطلاع على العديد من الأدبيات والدراسات التي تناولت القلق الهندسي كدراسة (الحباشنة، 2018؛ وكريري، 2020؛ وبوترة والأسود، 2020؛ وجخدل، 2020)، تم بناء المقياس في صورته الأولية، حيث تكون المقياس في صورته الأولية من (41) عبارة تقيس درجة القلق الهندسي لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

المرحلة الثانية: التحليل السيكومتري للمقياس:

يقصد به التحقق من صدق وثبات أداة البحث (المقياس)، وتم ذلك على النحو التالي:

- **صدق المُحكمين:**

تم عرض المقياس في صورته الأولية على عدد من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص، وذلك للوقوف على سلامة الفقرات ومدى ارتباطها بالهدف العام، وإبداء أي ملاحظات قد يراها المحكمين ضرورية من حيث تقدير مدى

صدق البنود للغرض الذي أعدت من أجله، وسلامتها لغوياً، وقد أبدى السادة المحكمون آراءهم، من حذف وتعديل بعض العبارات وتقسيمة إلى ثلاثة محاور رئيسة، يعبر كل محور عن درجة من القلق الهندسي للطلاب (قلق شديد، قلق متوسط، قلق ضعيف)، وبناء على هذه الآراء، تم إعداد المقياس في صورته النهائية حيث تكون من (38) فقرة.

- **التحليل السيكومتري للعناصر المكونة لمقياس اختزال القلق الهندسي:**

للتعرف على مدى إسهام العناصر المكونة لمقياس اختزال القلق الهندسي في معامل ثباته، وكذلك مدى ارتباط العناصر بالمجموع الكلي للمقياس، تم استخدام معامل ألفا كرونباخ، وكذلك معامل الارتباط بين درجة العنصر والمجموع الكلي للمقياس، ومعامل الارتباط المصحح، وهو ما يوضحه الجدول (8) التالي:

جدول (8)

حساب معامل الارتباط

البعد	رقم العبارة	العبارة	الارتباط مع المقياس	معامل الارتباط المصحح*	قيمة ألفا إذا حُذف العنصر
البعد الأول: قلق ضعيف	1	أشعر بالتوتر في دروس البرهان الهندسي.	0.907**	0.897	0.976
	2	أواجه صعوبة في الإجابة على أنشطة دروس البرهان الهندسي التي يطرحها المعلم.	0.868**	0.851	0.978
	3	أواجه صعوبة في حل أنشطة البرهان الهندسي.	0.886**	0.870	0.977
	4	أجد صعوبة في تحويل الصورة اللفظية إلى شكل هندسي.	0.893**	0.888	0.977
	5	يصعب التعرف على المعطيات في الأنشطة التي يعرضها المعلم.	0.921**	0.917	0.976
	6	أشعر بأن مهارات حلي لأنشطة البرهان الهندسي ليست منطقية.	0.922**	0.938	0.976
	7	أشعر بالخجل داخل المجموعة أثناء الممارسة الجماعية لأنشطة دروس البرهان الهندسي.	0.822**	0.804	0.978
	8	أشعر بتوتر في العضلات أثناء حصة البرهان الهندسي.	0.917**	0.905	0.976
	9	أشعر بتعرق في راحة اليد أثناء حصة البرهان الهندسي.	0.913**	0.907	0.975
	10	يكون صوتي مرتعشا أثناء حصة البرهان الهندسي.	0.896**	0.816	0.976
	11	أشعر بالأم في الظهر أثناء حصة البرهان الهندسي.	0.865**	0.844	0.978
معامل ألفا للبُعد الأول (قلق ضعيف) = 0.979					
البعد الثاني: قلق متوسط	1	أشعر أن طريقة عرض دروس البرهان الهندسي غير مناسبة لدى.	0.962**	0.948	0.968
	2	يصعب اكتشاف المطلوب في أنشطة البرهان الهندسي.	0.922**	0.883	0.969
	3	يصعب التفرقة بين المعطيات والمطلوب في أنشطة البرهان الهندسي.	0.950**	0.923	0.968
	4	أجد صعوبة في ربط المعطيات بالنظريات والمسلمات التي تساعد في حلها.	0.921**	0.877	0.969
	5	أتجنب الرسم التوضيحي في أنشطة البرهان الهندسي.	0.870**	0.839	0.970
	6	أجد صعوبة في تحديد الطريقة المناسبة لحل البرهان الهندسي.	0.842**	0.804	0.970
	7	أجد صعوبة في كتابة مهارات البرهان الهندسي.	0.782**	0.720	0.971
	8	أتجنب ترتيب مهارات حل أنشطة البرهان الهندسي.	0.818**	0.780	0.970
	9	ينتابني قلق من صحة حل البرهان الهندسي أثناء التدرج في مهاراته.	0.821**	0.769	0.971
	10	أشعر برغبة في الخروج من الحصة أثناء درس البرهان الهندسي.	0.833**	0.797	0.970
	11	أحاول تناسى التأكد من الحل بعد الانتهاء من حل أنشطة البرهان الهندسي.	0.795**	0.789	0.970
	12	أتجاهل مراجعة حل أنشطة دروس البرهان الهندسي.	0.911**	0.905	0.969

	13	أشعر بضعف الدافعية للتعلم في درس البرهان الهندسي.	0.631**	0.606	0.972
	14	أجد صعوبة في عملية ربط الخبرة السابقة المرتبطة بالبرهان الهندسي بالخبرة الجديدة.	0.722**	0.720	0.971
	15	أتلعثم كثيرًا عند محاولة الإجابة على أسئلة تقويم درس البرهان الهندسي.	0.708**	0.728	0.971
	16	أكون مهمومًا قبل بداية دروس البرهان الهندسي.	0.748**	0.707	0.971
	17	أشعر بانخفاض الثقة بالنفس أثناء حصة البرهان الهندسي.	0.848**	0.806	0.969
معامل ألفا (قلق متوسط) =0.972					
	1	أواجه صعوبة في فهم مهارات البرهان الهندسي.	0.959**	0.956	0.962
	2	أرتبك عندما يسألني المعلم سؤالا مباشرا.	0.909**	0.887	0.964
	3	أشعر برغبة في التفكير بعيدا عن الرياضيات في دروس البرهان الهندسي.	0.922**	0.891	0.964
	4	أخجل من الإجابة على أنشطة دروس البرهان الهندسي أمام زملائي.	0.908**	0.907	0.962
	5	أرتبك أثناء قراءة أنشطة البرهان الهندسي.	0.855**	0.815	0.965
البعد الثالث:	6	أكون متوترا أثناء التدرج في حل أنشطة البرهان الهندسي.	0.830**	0.814	0.966
(قلق شديد)	7	ألاحظ أن أفكاري مشتتة أثناء ترتيب مهارات البرهان الهندسي.	0.748**	0.718	0.968
	8	أجد صعوبة في اكتشاف أخطائي بعد الانتهاء من حل أنشطة دروس البرهان الهندسي.	0.784**	0.714	0.967
	9	يصعب تذكر المعلومات السابقة المرتبطة بالخبرة الجديدة في دروس البرهان الهندسي.	0.796**	0.787	0.968
	10	أكون عاجزًا عن النقاش في أنشطة دروس البرهان الهندسي.	0.833**	0.822	0.966
معامل الفا لبعد (قلق شديد)=0.969					
معامل الثبات الكلي =0.990					

* **معامل الارتباط المصحح: هو معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة على العنصر وبين الدرجة الكلية للمحور محذوفاً منه درجة العنصر.**

**الارتباط دال عند مستوى (0.01)

من الجدول (8) يتضح أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، وجميعها قيم موجبة، كما يتضح أن جميع معاملات الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للمقياس الذي تنتمي إليه في حالة حذف العبارة مع الدرجة الكلية أصغر من درجة معامل الارتباط في وجودها، مما يشير إلى أهمية كل عبارة ودورها في تحقيق صدق الاتساق الداخلي بين العبارات المكونة للمقياس، وأنها صادقة بنائياً، وتعد صالحة لقياس ما وضعت لأجله. كما يتضح أن جميع قيم معامل الثبات (ألفا) لجميع بنود المقياس في حالة حذفها تكون أقل من قيمة ألفا للبُعد وللمقياس ككل، مما يعني أن جميع العبارات تساهم في زيادة الثبات وغيابها عن المقياس المنتمية إليه يقلل من ثبات المقياس، كما يتضح من الجدول السابق أن قيمة معامل ألفا كرونباخ للبُعد الأول بلغت (0.979)، وللبعد الثاني (0.972)، وللبعد الثالث (0.969)، وللمقياس ككل (0.990)، الأمر الذي يشير إلى ثبات النتائج التي يمكن أن تسفر عنها أداة الدراسة عند تطبيقها. ونستخلص من نتائج اختباري الصدق والثبات أن مقياس اختزال القلق الهندسي صادق في قياس ما وضع لقياسه، كما أنه ثابت بدرجة عالية، مما يؤهله أن يكون أداة قياس مناسبة لهذا البحث.

المرحلة الثالثة: إخراج مقياس اختزال القلق في صورته النهائية:

تكون مقياس اختزال القلق في صورته النهائية، من جزأين، وهما:

الجزء الأول: مقدمة عن المقياس تشرح طريقة الإجابة عن فقرات المقياس والتأكيد على الطالب أن يُجيب حسب رأيه، مع التعهد بسرية المعلومات، إضافة إلى بيانات أولية اختيارية عن الطالب: (الاسم، المدرسة، الصف الدراسي).

الجزء الثاني: أبعاد الدراسة: ويتكون من (38) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد، وهي:

- البعد الأول: قلق خفيف: ويتضمن (11) عبارة تقيس مدى تحقق القلق الهندسي الخفيف لطلاب الصف الأول الثانوي.
- البعد الثاني: قلق متوسط: ويتضمن (17) عبارة تقيس مدى تحقق القلق الهندسي المتوسط لطلاب الصف الأول الثانوي.
- البعد الثالث: قلق شديد: ويتضمن (10) عبارات تقيس مدى تحقق القلق الهندسي الشديد لطلاب الصف الأول الثانوي.

- **تحديد بدائل الاستجابة على مقياس اختزال القلق الهندسي:**

تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي (دائماً (5) درجات، غالباً (4) درجات، أحياناً (3) درجات، نادراً (2) درجة، أبداً (1) درجة)، ولتحديد طول فئات المقياس، تم حساب المدى بطرح اقل قيمة من أكبر قيمة (5-1 =4) ثم تقسيمها على عدد بدائل الأداة (4÷5 = 0.80)، وهكذا أصبح طول الفئات كما في الجدول (9) التالي:

جدول (9)

طول الفئات

الوصف	مدى المتوسطات
أبداً	1.80- 1.00
نادراً	2.60- 1.81
أحياناً	3.40- 2.61
غالباً	4.20-3.41
دائماً	5.00-4.21

إجراءات تنفيذ البحث

أولاً: التأكد من تكافؤ المجموعتين في المتغيرات الخارجية:

أ. العمر: بالرجوع إلى السجلات الرسمية في المدرسة، تراوح متوسط أعمار الطلاب في المجموعتين ما بين (15-16 سنة).

ب. التحصيل الدراسي: تم رصد درجات الطلاب في العام السابق، وتبين تقارب مستويات الطلاب في كلا المجموعتين.

ج. الوقت المخصص للتدريس: تم الاتفاق مع معلم المادة على تدريس المجموعتين التجريبية والضابطة بنفس الوقت المحدد للتدريس، وحُددت تلك المدة في خمسة أسابيع؛ بواقع أربع حصص أسبوعيًّا.

د. اختيار المحتوى التعليمي: تم اختيار فصل "التبرير والبرهان" ليتم تدريسه لكلا المجموعتين (التجريبية والضابطة).

ثانياً: تكافؤ المجموعتين في مهارات البرهان الهندسي، ومقياس القلق الهندسي:

- **تكافؤ المجموعتين في اختبار مهارات البرهان الهندسي:** قام الباحثان بتطبيق اختبار مهارات البرهان الهندسي قبلياً على مجموعتي الدراسة، ثمَّ استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent Samples Test) لبيان دلالة الفروق بين متوسط درجات طلاب المجموعتين، وجاءت النتائج كالتالي:

جدول (10):

الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لاختبار مهارات البرهان الهندسي

المهارة	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	المتوسط النسبي	الانحراف المعياري	ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الفهم	التجريبية	30	1.50	%50.0	1.009	0.294	58	0.770 غير دال
	الضابطة	30	1.43	%47.7	0.728			
الربط	التجريبية	30	1.23	%41.0	1.006	0.142	58	0.888 غير دال
	الضابطة	30	1.20	%40.0	0.805			
التبرير	التجريبية	30	2.57	%28.6	1.569	0.702-	58	0.485 غير دال
	الضابطة	30	2.87	%31.9	1.737			
الترتيب	التجريبية	30	0.43	%14.3	0.728	0.190-	58	0.850 غير دال
	الضابطة	30	0.47	%15.7	0.629			
التأكد	التجريبية	30	0.83	%27.7	0.791	0.160-	58	0.873 غير دال
	الضابطة	30	0.87	%29.0	0.819			
الدرجة الكلية	التجريبية	30	6.57	%31.3	3.421	0.333-	58	0.740 غير دال
	الضابطة	30	6.83	%32.5	2.743			

يتضح من الجدول (10) تقارب مستويات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار مهارات البرهان الهندسي، حيث أن جميع قيم مستويات الدلالة المقابلة للمهارات الفرعية: (الفهم، الربط، التبرير، الترتيب، التأكد)، وكذلك الدرجة الكلية؛ جاءت أكبر من (0.05)، أي أنها غير دالة إحصائيا، مما يوضح عدم وجود فروق جوهرية بين متوسط درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار مهارات البرهان الهندسي، ويدل على تكافؤ المجموعتين في التطبيق القبلي لاختبار مهارات البرهان الهندسي.

- **تكافؤ المجموعتين في مقياس القلق الهندسي:** قام الباحثان بتطبيق مقياس القلق الهندسي على مجموعتي الدراسة، ومن ثم تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent Samples Test) لبيان دلالة الفروق بين متوسط درجات طلاب المجموعتين في المقياس، وجاءت النتائج كما في الجدول التالي:

جدول (11):

الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لمقياس القلق الهندسي

البُعد	المجموع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
البعد الأول: قلق خفيف	التجريبية	30	3.79	0.388	0.218-	58	0.828 غير دال
	الضابطة	30	3.81	0.366			
البعد الثاني: قلق متوسط	التجريبية	30	3.98	0.265	0.289-	58	0.774 غير دال
	الضابطة	30	4.00	0.261			
البعد الثالث: قلق شديد	التجريبية	30	4.00	0.220	0.527-	58	0.600 غير دال
	الضابطة	30	4.03	0.220			
الدرجة الكلية لمقياس القلق	التجريبية	30	3.92	0.240	0.389-	58	0.699 غير دال
	الضابطة	30	3.95	0.214			

يتضح من الجدول (11)، تقارب مستويات القلق الهندسي بين طلاب المجموعتين: (التجريبية والضابطة)، في التطبيق القبلي لمقياس القلق الهندسي، حيث تراوحت متوسطات القلق الهندسي لدى أفراد عينة الدراسة من طلاب المجموعة التجريبية من (3.79 إلى 4.00) وبلغ المتوسط العام للقلق الهندسي لديهم (3.92 من 5.00). كما تراوحت متوسطات القلق الهندسي لدى أفراد عينة الدارسة من المجموعة الضابطة من: (3.81 إلى 4.03)، وبلغ المتوسط العام للقلق الهندسي لديهم (3.95 من 5.00)، وهي المتوسطات التي تقع جميعاً في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي المتدرج المستخدم في مقياس البحث، والتي تشير إلى أن أفراد عينة البحث من المجموعة التجريبية والضابطة (غالباً) ما يشعرون بالقلق الهندسي. كما يوضح الجدول أن جميع قيم مستويات الدلالة المقابلة لجميع الأبعاد الفرعية وكذلك الدرجة الكلية للمقياس جاءت أكبر من (0.05)، وهو ما يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في متوسط القلق الهندسي بين طلاب المجموعتين، وبه يتأكد تكافؤ المجموعتين في مقياس القلق الهندسي.

جمع البيانات وتحليلها:

تم تحديد أساليب المعالجة الإحصائية للبيانات باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، حيث اتبع البحث الأساليب الإحصائية التالية:

- معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) للتحقق من صدق الاتساق الداخلي لفقرات الاختبار، وقياس مدى ارتباط متغيري البحث التابعين: (البرهان الهندسي، القلق الهندسي).
- معامل الارتباط المصحح والذي يفيد في معرفة درجة ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس محذوفاً منها درجة الفقرة لمعرفة مدى مساهمتها في تحقيق صدق الاتساق الداخلي للمقياس.
- المتوسط الحسابي (Mean) والانحراف المعياري (Std. Deviation).

- معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)، ومعامل ألفا إذا حُذف العنصر (Cronbach's Alpha if Item Deleted) لمعرفة مدى مساهمة كل فقرة في تحقيق الثبات للمقياس.
- اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent Samples T Test)، لبيان دلالة الفروق بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية والضابطة.
- معادلة سبيرمان براون (Spearman–Brown) لحساب ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية.
- معامل اتفاق هولستي: لحساب ثبات تحليل محتوى فصل "التبرير والبرهان" عبر الزمن.
- معاملات السهولة والصعوبة والتمييز.
- مربع إيتا(η^2) (Eta Squared) لتحديد حجم تأثير المتغير المستقل على المتغيرين التابعين

عرض نتائج البحث ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول، والتحقق من صحة الفرض الأول للبحث:

للإجابة عن السؤال الأول "ما فاعلية استراتيجية السقالات التعليمية الإلكترونية في تنمية مهارات البرهان الهندسي لطلاب الصف الأول الثانوي؟" تم التحقق من صحة الفرض الأول "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات البرهان الهندسي"، وذلك باستخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent Samples Test) لتوضيح الفروق بين متوسطي درجات الطلاب في المجموعتين، في التطبيق البعدي لاختبار مهارات البرهان الهندسي؛ كما تم استخدم مربع إيتا لتحديد فاعلية استراتيجية السقالات التعليمية في تنمية مهارات البرهان الهندسي، وجاءت النتائج كما في الجدول (12) التالي:

جدول (12):

الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس مهارات البرهان الهندسي

المهارة	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	المتوسط النسبي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة	مربع إيتا(η^2)	حجم الأثر
الفهم	التجريبية	30	3.00	%100.0	0.000	8.394	58	**0.001	0.549	كبير
	الضابطة	30	1.57	%52.3	0.935					
الربط	التجريبية	30	3.00	%100.0	0.000	9.175	58	**0.001	0.592	كبير
	الضابطة	30	1.43	%47.7	0.935					
التبرير	التجريبية	30	7.73	%85.9	1.081	9.204	58	**0.001	0.594	كبير
	الضابطة	30	4.50	%50.0	1.592					
الترتيب	التجريبية	30	2.43	%81.0	0.774	5.820	58	**0.001	0.369	كبير
	الضابطة	30	1.03	%34.3	1.066					

التأكد	التجريبية	30	2.83	%94.3	0.379	8.541	58	**0.001	0.557	كبير
	الضابطة	30	1.33	%44.3	0.884					
الدرجة الكلية	التجريبية	30	19.00	%90.5	1.682	15.414	58	**0.001	0.804	كبير
	الضابطة	30	9.87	%47.0	2.776					

** فروق دالة عند مستوى (0.01)

توضح نتائج الجدول (12) أن جميع قيم مستويات الدلالة لاختبار (ت) للعينات المستقلة المقابلة لجميع المهارات الفرعية لاختبار مهارات البرهان الهندسي (الفهم، الربط، التبرير، الترتيب، التأكد)، وكذلك الدرجة الكلية، جاءت دالة عند مستوى الدلالة (0.01)، مما يشير إلى وجود فروق جوهرية بين متوسط درجات الطلاب في المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار لصالح المجموعة التجريبية؛ حيث بلغ متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في الاختبار ككل (19.00) بمتوسط نسبي (90.5%)، في حين بلغ متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في الاختبار ككل (9.87)، بمتوسط نسبي (47.0%)، كما يوضح الجدول أن قيم مربع إيتا ($\eta 2$) المقابلة لجميع المهارات الفرعية تراوحت بين (0.369 إلى 0.594) وبلغت للاختبار ككل (0.804)، مما يدل على وجود أثر كبير لاستراتيجية السقالات التعليمية الإلكترونية في تنمية مهارات البرهان الهندسي لطلاب الصف الأول الثانوي. وبناء على ما سبق؛ يتم رفض الفرض الصفري السابق، وقبول الفرض البديل، والذي نصه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات البرهان الهندسي" وأن هذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية، ويتبين وجود فاعلية استراتيجية السقالات التعليمية في تنمية مهارات البرهان الهندسي لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني، والتحقق من صحة الفرض الثاني للبحث:

للإجابة عن السؤال الثاني "ما فاعلية استراتيجية السقالات التعليمية الإلكترونية في اختزال القلق لطلاب الصف الأول الثانوي؟"، تم التحقق من صحة الفرض الثاني "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس القلق الهندسي."، باستخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent Samples Test) لتوضيح الفروق بين متوسطي درجات الطلاب في المجموعتين في التطبيق البعدي لمقياس القلق الهندسي؛ كما تم استخدم مربع إيتا لتحديد فاعلية إستراتيجية السقالات التعليمية الإلكترونية في اختزال القلق الهندسي لدى الطلاب، وجاءت النتائج كما في الجدول (13) التالي:

جدول (13):

الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس القلق الهندسي

البعد	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	متوسط حدوث القلق	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة	مربع إيتا(η^2)	حجم الأثر
البعد الأول: قلق خفيف	التجريبية	30	1.65	نادراً	0.212	7.525-	58	0.001	0.494	كبير
	الضابطة	30	2.73	أحياناً	0.756					
البعد الثاني: قلق متوسط	التجريبية	30	1.85	نادراً	0.162	7.708-	58	0.001	0.506	كبير
	الضابطة	30	2.84	أحياناً	0.689					
البعد الثالث: قلق شديد	التجريبية	30	1.89	نادراً	0.091	7.745-	58	0.001	0.508	كبير
	الضابطة	30	3.09	أحياناً	0.839					
الدرجة الكلية لمقياس القلق	التجريبية	30	1.80	نادراً	0.132	7.873-	58	0.001	0.517	كبير
	الضابطة	30	2.87	أحياناً	0.734					

** فروق دالة عند مستوى (**0.01**)

تشير نتائج الجدول (14) إلى أن جميع قيم مستويات الدلالة لاختبار (ت) للعينات المستقلة المقابلة لجميع الأبعاد الفرعية لمقياس اختزال القلق الهندسي، وكذلك الدرجة الكلية، جاءت دالة عند مستوى الدلالة (0.01)، مما يوضح وجود فروق جوهرية بين متوسط درجات الطلاب في المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للمقياس، لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغ متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ككل: (1.80 من 5.00) مقابل (2.87 من 5.00) للمجموعة الضابطة، وهو ما يشير إلى أن متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في مقياس القلق الهندسي وأبعاده الفرعية وقعت في الفئة (الثانية) من فئات المقياس الخماسي، والتي تشير إلى أن مستويات القلق الهندسي لديهم نادراً ما يحدث، وبالمقابل تبين أن متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في مقياس القلق الهندسي وأبعاده الفرعية وقعت في الفئة (الثالثة) من فئات المقياس، والتي تشير إلى أن مستويات القلق الهندسي لديهم (أحياناً) ما تحدث، وهو ما يوضح انخفاض مستويات القلق الهندسي لدى طلاب المجموعة التجريبية. كما تراوحت قيم مربع إيتا (η2) بين (0.494 إلى 0.508) وبلغ المقياس ككل (0.517)، مما يدل على وجود فاعلية بدرجة كبيرة لاستراتيجية السقالات التعليمية الإلكترونية في اختزال القلق الهندسي لطلاب الصف الأول الثانوي. وبناء على ما سبق يتم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس القلق الهندسي" وأن هذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية.

النتائج المتعلقة بالإجابة على السؤال الثالث والتحقق من صحة الفرض الثالث للبحث:

للإجابة عن السؤال "ما العلاقة الارتباطية بين مهارات البرهان الهندسي وقلق حلها لطلاب الصف الأول الثانوي؟" تم التحقق من صحة الفرض "لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين درجات طلاب الصف الأول الثانوي في التطبيق البعدي لاختبار مهارات البرهان الهندسي ومقياس اختزال قلق حلها". وبحساب معامل ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين درجات أفراد عينة الدراسة، جاءت النتائج كالتالي:

جدول (14)

العلاقة بين مهارات البرهان الهندسي وأبعاد القلق الهندسي

المهارة/البعد	بيان	البعد الأول: قلق خفيف	البعد الثاني: قلق متوسط	البعد الثالث: قلق شديد	الدرجة الكلية لمقياس القلق
الفهم	معامل ارتباط بيرسون	-0.561-**	-0.556-**	-0.530-**	-0.557-**
	مستوى الدلالة	0.001	0.001	0.001	0.001
	ن	60	60	60	60
الربط	معامل ارتباط بيرسون	-0.492-**	-0.498-**	-0.559-**	-0.521-**
	مستوى الدلالة	0.001	0.001	0.001	0.001
	ن	60	60	60	60
التبرير	معامل ارتباط بيرسون	-0.507-**	-0.516-**	-0.527-**	-0.524-**
	مستوى الدلالة	0.001	0.001	0.001	0.001
	ن	60	60	60	60
الترتيب	معامل ارتباط بيرسون	-0.616-**	-0.632-**	-0.557-**	-0.614-**
	مستوى الدلالة	0.001	0.001	0.001	0.001
	ن	60	60	60	60
التأكد	معامل ارتباط بيرسون	-0.557-**	-0.549-**	-0.524-**	-0.551-**
	مستوى الدلالة	0.001	0.001	0.001	0.001
	ن	60	60	60	60
الدرجة الكلية	معامل ارتباط بيرسون	-0.663-**	-0.669-**	-0.659-**	-0.673-**
	مستوى الدلالة	0.001	0.001	0.001	0.001
	ن	60	60	60	60

** **فروق دالة عند مستوى (0.01)**

يبين الجدول (14) أن جميع قيم معاملات ارتباط بيرسون جاءت سالبة ودالة إحصائيا عند مستوى (0.01)، وتراوحت بين (-0.492 إلى -0.673)، مما يوضح وجود علاقة سالبة (عكسية) بين مهارات البرهان الهندسي والقلق الهندسي، أي أنه بارتفاع مستويات البرهان الهندسي لطلاب الصف الأول الثانوي فإن مستويات القلق الهندسي لديهم تنخفض، وبالمقابل فإنه بارتفاع مستويات القلق الهندسي عند أفراد العينة فإن مهارات البرهان الهندسي تنخفض لديهم، وبناء على ما سبق يتم رفض الفرض الصفري، وقبول الفرض البديل "توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين درجات طلاب الصف الأول الثانوي في التطبيق البعدي لاختبار مهارات البرهان الهندسي ومقياس

اختزال قلق حلها"، ويتضح وجود علاقة ارتباطية عكسية بين مهارات البرهان الهندسي وقلق حلها لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

مناقشة النتائج:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول "ما فاعلية استراتيجية السقالات التعليمية الإلكترونية في تنمية مهارات البرهان الهندسي لطلاب الصف الأول الثانوي؟"، حيث أظهرت النتائج تفوق طلاب المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية السقالات التعلمية الإلكترونية في تنمية مهارات البرهان الهندسي لطلاب الصف الأول الثانوي، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج التطبيق البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار مهارات البرهان الهندسي لصالح المجموعة التجريبية، ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى العديد من الأسباب، منها:

- ساعد التدريس باستخدام استراتيجية السقالات التعليمية الإلكترونية على زيادة دافعية الطلاب نحو التعلم، ويرجع ذلك لكون السقالات التعليمية الإلكترونية إحدى استراتيجيات التعلم التي تعتمد على تطبيقات النظرية البنائية الاجتماعية، والتي تجعل الطالب مشاركاً فاعلاً في العملية التعليمية، عن طريق ربط الخبرات السابقة مع الخبرة الجديدة لديه، من خلال سلسلة من المراحل المتدرجة والمترابطة التي تساعد الطالب على بناء معرفته بنفسه، وهذا يتوافق مع مهارات البرهان الهندسي التي تعتمد على قدرة الطالب على التعلم الذاتي، والانتقال المتدرج للوصول إلى النتيجة، بدءاً بفهم عناصر المشكلة الهندسية، ثم إدراك العلاقات بين المعطيات والمطلوب، وترجمة الرموز، وذلك للوصول إلى خطة لحل هذه المشكلة الهندسية، ومن ثم التحقق منها، وهو ما أكد عليه العنزي (2019) بأن السقالات التعليمية تسهم في إتقان الطالب المهام التعليمية عبر معينات أكثر جاذبية، وذات علاقة بالمحتوى التعليمي، ونواتج التعلم وتقويمه.
- ساعد تدريس المجموعة التجريبية باستراتيجية السقالات التعليمية الإلكترونية في تفاعل الطلاب فيما بينهم داخل المجموعات التعاونية في البيئة الصفية، مما خلق بيئة صفية تفاعلية محفزة ساعدت على تعلم مهارات البرهان الهندسي.
- اعتماد الاستراتيجية على خطوات متسلسلة تساعد على تنمية مهارات البرهان الهندسي للطلاب؛ حيث تبدأ بتهيئة الطالب للدرس من خلال العروض الإلكترونية المناسبة للدرس وتحديد المعرفة السابقة للطلاب، ثم عرض فكرة الدرس إلكترونياً وإعطاء الفرصة المناسبة للطلاب للتفكير، ثم الممارسة الجماعية بين الطلاب، وطرح التساؤلات بينهم، وتقديم التغذية بعد كل نشاط، وتدريب الطالب على الممارسة الفردية لتوفير الاستقلالية للطالب، وتنمية قدرته على التعلم الذاتي، ومن ثم تقويم الطالب والوقوف على مواطن القوة لتعزيزها، ومواطن الضعف لمعالجتها.
- أتاح تدريس طلاب المجموعة التجريبية وفق إستراتيجية السقالات التعليمية الإلكترونية استخدام العديد من المواد التعليمية مثل: الحاسب الآلي، وعروض البوربوينت، ومقاطع الفيديو، وصور ورسومات وغيرها من الموارد التعليمية

التي تتناسب مع مهارات البرهان الهندسي، والتي بدورها ساهمت في زيادة دافعية الطلاب نحو التعلم، مما ساهم في رفع مهارات البرهان الهندسي لديهم. وهذا ما يتفق مع عدد من الدراسات التي أكدت على دور السقالات التعليمية في العملية التعليمية كدراسة دراسة الكبيسي وطه (2015)، ودراسة يوسف (2016)، ودراسة بشاي (2016)، ودراسة العنزي (2019)، ودراسة داوود وآخرون (2020)، ودراسة عبد الرحيم (2021).

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني "ما فاعلية استراتيجية السقالات التعليمية الإلكترونية في اختزال القلق لطلاب الصف الأول الثانوي؟"، حيث أظهرت النتائج فاعلية استراتيجية السقالات التعليمية الإلكترونية في اختزال القلق الهندسي لدى طلاب الصف لأول الثانوي، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التطبيق البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة لمقياس القلق الهندسي لصالح المجموعة التجريبية، وهو ما يعزى إلى عدد من الأسباب، منها:

- اعتماد الاستراتيجية في مراحلها على بيئة تعليمية تفاعلية تقوم على الحوار والمناقشة الصفية بين الطلاب والمعلم، وبين الطلاب فيما بينهم، في جو من الحرية في إبداء الرأي والنقاش حول الأفكار المتضمنة في الدرس.
- استراتيجية السقالات التعليمية الإلكترونية تقوم على تدريب الطالب على التعلم الذاتي، وتشجيعه على حل المشكلات التي تواجهه من خلال خبراته السابقة التي يمتلكها، مع مراعاة ميوله واتجاهاته نحو التعلم.
- تعمل الاستراتيجية على تنمية مهارات التبرير والتفسير والنقد لدى الطلاب، مما عزز من مستوى الثقة لديهم بأنفسهم.
- تعزيز مهارات البرهان الهندسي لديهم، قلل من مستوى القلق الهندسي مقارنة بالمجموعة الضابطة التي لم تتعرض لأي متغيرات أخرى ساعدت على تقليل ذلك القلق.
- اعتمدت الاستراتيجية على عدد من الإجراءات التي يقوم بها المعلم وتساعد في زيادة دافعية الطلاب نحو التعلم وخلق بيئة تعليمية فعالة، كطرح بعض التساؤلات التي تساعد في إثارة تفكير الطلاب، وإعطاء الفرصة للطلاب للتفكير في كل تساؤل، واستخدام الطلاب أسلوب التمثيل بالرسم لتوضيح الفكرة، ومناقشة الطلاب في تبرير كل مهارة، وترتيب مهارات البرهان الهندسي، ومن ثم التأكد من حلولهم، وهذه الإجراءات خلقت بيئة تعليمية آمنة من القلق.

وهذه النتيجة تتفق مع العديد من الدراسات التي أكدت على أهمية استخدام استراتيجيات وأساليب تعليمية حديثة تعزز من دافعية الطلاب نحو التعلم وتقلل من مستويات القلق لديهم، كدراسة بوترة والأسود (2020) والتي توصلت إلى أن استخدام استراتيجيات حديثة تناسب قدرات الطلاب تساعد في الحد من القلق لديهم، ودراسة جخدل (2021) والتي أوصت بضرورة اللجوء إلى استراتيجيات وطرائق وأساليب حديثة ومشوقة، للتقليل من الأحاسيس والاتجاهات السلبية الناتجة عن القلق الهندسي التي تنتاب الطلاب تجاه مادة الرياضيات.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث "ما العلاقة الارتباطية بين مهارات البرهان الهندسي وقلق حلها لطلاب الصف الأول الثانوي؟"، حيث أظهرت النتائج وجود علاقة عكسية بين مستوى أداء الطلاب في مهارات البرهان الهندسي ومستوى قلقهم الهندسي، أي أنه كلما ارتفع مستوى مهارات البرهان الهندسي للطلاب، فإن مستوى قلقهم الهندسي ينخفض، وكلما انخفض مستوى القلق الهندسي لديهم، ارتفع مستوى مهارات البرهان الهندسي؛ ويُعزى ذلك لعدد من الأسباب، منها:

- إن تنمية مهارات البرهان الهندسي لدى الطلاب يحقق العديد من الأهداف التربوية التي تساعد على تحفيز الطلاب على التعلم وخفض مستوى القلق لديهم.
- إن تنمية مهارات البرهان الهندسي لدى الطلاب تعمل على إتاحة فرصة أكبر للطلبة في المشاركة والمناقشة والحوار وتبادل الأدوار والتعاون فيما بينهم مما يقلل من رهبتهم في تعلم مهارات البرهان الهندسي، بل يشجعهم ويحفزهم على تعلمها، حيث يرى (Ball,2002) أن تدريس البرهان الهندسي يساعد الطلاب على فهم العمليات والمهارات الرياضية غير المألوفة، وابتكار وتطوير استراتيجيات فعالة للبرهان الهندسي، وتوفير بيئة تعلم تناسب مهارات البرهان الهندسي، وهو ما يتوافق أيضاً مع ما ذكرته دراسة جودة (2018) من بعض الأسس التي تُبنى عليها مهارات البرهان الهندسي، كالقدرة على الحكم على صحة العبارة من خطئها، وكذلك القدرة على ترجمة البيانات وتحليلها بشكل صحيح. في حين يرى صالح (2008) أن تنمية مهارات البرهان الهندسي يساعد الطلاب على بناء عدد من الطرق عند عمل حلول لأنشطة البرهان الهندسي، ويساعدهم على بناء بنيتهم المعرفية الجديدة من خلال إعادة صياغة بعض الخبرات الهندسية السابقة أثناء البرهان الهندسي، ويثير لديهم التفكير من خلال التحليل والملاحظة والمقارنة والنقد والابتكار. وبالتالي فإن مهارات البرهان الهندسي تسهم في تنمية بعض المهارات –والتي أكدت عليها الدراسات السابقة –ويزيد من مستوى ثقة الطلاب واهتمامهم بتعلم الرياضيات بشكل عام، ومهارات البرهان الهندسي بشكل خاص، وهو ما يفسر تلك العلاقة العكسية المتبادلة بين مستوى القلق الهندسي، ومهارات البرهان الهندسي لدى الطلاب.
- إن ضعف الطالب في أساسيات الهندسة من مسلمات وخصائص ونظريات وتعاريف، وضعف قدرته على فهم البرهان الهندسي، يؤدي إلى ازدياد القلق الهندسي لديه، ويقلل من دافعيته للتعلم، وبالتالي ينتقل إلى مرحلة عدم الرغبة في تعلم الرياضيات، وعند العمل على إكسابه مهارات البرهان الهندسي من خلال استراتيجية السقالات التعليمية الإلكترونية، فإن ذلك يختزل مستوى القلق لديه، كما أن تعليم الطالب الرياضيات بطرق وأساليب حديثة والخروج من دائرة الطريقة التقليدية في التعليم التي تعتمد على الحفظ والتلقين؛ يساعد في تنمية دافعية الطلاب واستثارة شغفهم نحو التعلم، وهو ما توصلت إليه العديد من الدراسات، كدراسة ستيوارت (Stuart,2015) والتي أظهرت نتائج إيجابية تجاه قلق الطلاب، حين تم تقديم برنامج تعليمي يعرض فيديو أثناء حصة الرياضيات لتخفيف

القلق لدى الطلاب النابع من تعلم الرياضيات، معتمدًا على مبدأ الاستثارة السمعية والبصرية وإضافة بعض من التشويق في العرض، مما انعكس بشكل إيجابي على تقليل صعوبة الحساب لديهم، وكذلك دراسة العابد وصالحة (2014) التي كشفت عن وجود أثر لاستخدام جيوجبرا في تخفيف مستوى القلق الرياضي.

التوصيات:

بناء على النتائج التي توصل إليها البحث، تم عرض التوصيات التالية:

- تطبيق استراتيجية السقالات التعليمية الإلكترونية في تدريس فصل "التبرير والبرهان" لطلاب الصف الأول الثانوي، لما ثبت من أثره في تنمية مهارات البرهان الهندسي.
- تصميم برنامج تدريبي لمعلمي الرياضيات لاستخدام السقالات التعليمية الإلكترونية في تدريس البرهان الهندسي.
- إثراء مواضيع الهندسة في جميع مراحل التعليم العام بالأنشطة التي تعتمد على السقالات التعليمية الإلكترونية، والتي تسهم في اكتساب المفاهيم والعلاقات الهندسية، وتساعد في خفض القلق الهندسي.
- تضمين مهارات البرهان الهندسي الخمس (الفهم، الربط، التبرير، الترتيب، التقويم) في فصل "التبرير والبرهان" في مادة الرياضيات للصف الأول الثانوي، كخطوات رئيسه في حل البرهان الهندسي، لما لها من أهمية في عملية التفسير والتبرير، وتنمية مهارات التفكير الاستنتاجي والاستقرائي.
- تعزيز دور التقنية في تنمية مهارات البرهان الهندسي من خلال دمجها في التدريس، مما يسهم في خفض القلق الهندسي لدى الطلاب، وخلق مجتمع تقني قادر على الاستفادة من موارد التقنية الحديثة.
- تعزيز تفريد التعليم باستخدام استراتيجية السقالات التعليمية الإلكترونية؛ حيث يتم رفع الدعم تدريجيًا عن الطالب ليتم اعتماده على نفسه في عملية التعلم.

المقترحات:

- إجراء دراسة لبيان أثر السقالات التعليمية الإلكترونية في تنمية مهارات البرهان الرياضي.
- إجراء دراسة تبحث عن معوقات تطبيق السقالات التعليمية الإلكترونية في العملية التعليمية.
- إجراء دراسة تبحث عن مستوى معرفة المعلمين بمفهوم السقالات التعليمية الإلكترونية وتطبيقاتها في التعليم.
- دراسة تبحث عن أثر استخدام استراتيجية السقالات التعليمية الإلكترونية في تحسين اتجاهات المعلمين نحو تدريس مادة الرياضيات.
- دراسة تبحث عن فاعلية السقالات التعليمية الإلكترونية في الهندسة واتجاه الطلاب نحوها.
- دراسة تبحث في درجة تضمين كتاب الرياضيات للصف الأول الثانوي لاستراتيجية السقالات التعليمية الإلكترونية.

المراجع

إبراهيم، شروق؛ خليفة، خليفة؛ منصور، فايز؛ خطاب، أحمد. (2018). أثر استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في تنمية مهارات البرهان الهندسي لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، (9) الجزء الثاني، 145-174*.

أبو الرايات، علاء المرسي. (2018). فعالية استخدام الصف المقلوب في تنمية مهارات البرهان الهندسي والكفاءة الذاتية الرياضية لدى المرحلة الإعدادية. *جامعة كفر الشيخ-كلية التربية، 18(2)*، 1199-1270.

أمين، شحاته. (2012). استخدام استراتيجية التدريس التبادلي في تعليم الرياضيات وأثرها على تنمية مهارات التفكير البصري والتحصيل وخفض القلق الهندسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، *مجلة تربويات الرياضيات. 15(1). 6-30.*

بشاي، زكي جابر. (2016). فاعلية السقالات التعليمية في تنمية مهارات حل المشكلات الهندسية وخفض العبء المعرفي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. *مجلة تربويات الرياضيات، 19(8)- ج2*، 91-131.

بلجون، كوثر. (2015). فاعلية السقالات التعليمية في تنمية التحصيل وبعض مهارات عملية العلم لدي تلميذات المرحلة المتوسطة بمدينة مكة المكرمة. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة، 4(9)، 181-200.*

بوترة، فايزة، والأسود، الزهرة. (2020). قلق الامتحانات وعلاقته ببعض المتغيرات لدى تلاميذ الثالث الثانوي دراسة ميدانية. *مجلة العلوم النفسية والتربوية، 6(3)*، 242-262.

تمام، تمام، ومحمد، عبدالله. (2016). *رؤية جديدة في نظريات التعلم وتطبيقاتها في تدريس العلوم والتربية العلمية*. السحاب للنشر والتوزيع.

جخدل، سعد الحاج. (2021). قلق الرياضيات وعلاقته بظهور صعوبات تعلم الحساب عند تلاميذ التعليم الثانوي. *مجلة روافد للدراسات والأبحاث العلمية في العلوم الاجتماعية والإنسانية، 5(1)، 154-179*.

جودة، شروق جودة. (2018). مهارات البرهان الهندسي وعلاقتها بالترابطات الرياضية في ضوء إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، 2(9)*، 175-204.

جودة، شروق جودة، خليفة، عبد السميع، محمد، فايز محمد، وخطاب أحمد علي. (2018). أثر استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في تنمية البرهان الهندسي لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، 9(2)*. 145-174.

حسن، محمود محمد، الحنان، أسامة محمود، وعليان، جهاد محمود. (2020). استخدام استراتيجية سوم (SWOM) لتدريس الهندسة في تنمية بعض مهارات التفكير الهندسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، *المجلة التربوية لتعليم الكبار، 2(2)، 349-361*.

الخليفة، حسن. (2016). *مدخل إلى المناهج وطرق التدريس*. مكتبة الرشيد.

داوود، وديع مكسيموس، حمادة، فايزة أحمد، وجاب الرب، أسامة فتحي. (2020). استخدام السقالات التعليمية لتنمية التفكير الهندسي وبعض مهارات التفكير التحليلي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *المجلة التربوية لتعليم الكبار، 2(3)، 215-240*.

دياب، رضا أحمد. (2019). فاعلية برنامج تعليمي قائم على السقالات التعليمية في تنمية المفاهيم الرياضية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي وتحسين معتقداتهم المعرفية. *مجلة كلية التربية جامعة أسيوط، 35(2)، 347-449*.

الرياشي، حمزة، الباز، عادل. (2000). استراتيجية مقترحة في التعلم التعاوني حتى التمكن لتنمية الابداع الهندسي، *مجلة تربويات الرياضيات. 3(2).31-90*.

آل سفران، محمد، واللحياني، هاني. (2021). تقويم التعليم بالمملكة العربية السعودية في ضوء معايير التعليم الإلكتروني من وجهة نظر معلمي المرحلة الابتدائية بمكة المكرمة. *مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية*، 2(8)، 1023-1058.

سيد، أحمد محمد. (2016). *أثر استخدام السقالات التعليمية في إكساب مفاهيم ومهارات حل المسألة الرياضية والاتجاه نحو الرياضيات لدى طلاب الصف العاشر الأساسي بغزة [رسالة ماجستير]*. جامعة الأزهر.

السيد، سوزان. (2013). فاعلية استخدام استراتيجية الخرائط الذهنية الغير الهرمية في تصويب التصورات البديلة لبعض المفاهيم العلمية وتنمية التحصيل وبقاء أثر التعلم في الاحياء لدى طالبات المرحلة الثانوية بالسعودية. *المجلة المصرية للتربية العلمية. 16(2)، 61-111*.

السيد، سوزان. (2019). استخدام استراتيجية السقالات التعليمية القائمة على نموذج التنظيم الذاتي لتنمية بعض مهارات التفكير التحليلي والحس العلمي في مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *المجلة التربوية،85، 435-495*.

الشهري، ظافر فراج. (2019). أثر استراتيجية فكر-زاوج -شارك على تنمية مهارات حل المسألة الرياضية اللفظية واختزال قلق حلها لدى طلاب الصف الأول المتوسط. *مجلة العلوم التربوية، 4(2)، 97-126*.

الشهري، محمد ردعان (2008). *استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس الرياضيات لتنمية مهارات حل المشكلة واختزال القلق الرياضي لدى طلاب الكلية التقنية بأبها [رسالة ماجستير منشورة]*. جامعة الملك خالد.

صالح، ماهر محمد (2008). أثر استراتيجية مقترحة للبحث عن نمط الحل في تنمية مهارات البرهان الهندسي وخفض القلق منه لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي. *مجلة تربويات الرياضيات، 11*، 142-167.

صاوي، يحيي. (2019). أثر استخدام الحكايات الرياضية في تدريس العمليات الحسابية لتنمية المفاهيم الرياضية واختزال القلق الرياضي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة تربويات الرياضيات، 22(5)*، 327-363.

الصعيدي، منصور. (2014). فاعلية السقالات التعليمية "مدعومة إلكترونيًا" في تدريس الرياضيات وأثرها على تنمية مهارات التفكير التوليدي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 1(4)*، 158-244.

عبد الرحيم، انتصار عبد التواب. (2021). فاعلية استخدام السقالات التعليمية في تنمية التفكير الهندسي لدى التلاميذ المتأخرين دراسيًا بالمرحلة الابتدائية. *مجلة البحث في التربية وعلم النفس، 36(4)*، 617-648.

عبد القوي، مصطفى محمود. (2007). فاعلية إستراتيجية التدريس بحل المشكلات في تنمية التفكير الهندسي والتحصيل لدى تلاميذ الصف الأول الثانوي. *دراسات في المناهج وطرق التدريس*، 125، 162-202.

عبدالمجيد، على، ومحمود، خالد، ومرعي، عماد، ودرويش، محمد. (2021). تأثير استراتيجية السقالات التعليمية الرقمية على مستوى الأداء البدني لمبتدئات جمباز الآيرويك. *المجلة العلمية للتربية البدنية وعلوم الرياضة. (91)، 1-22*.

عبد النعيم، عبد الرحمن. (2021) فاعلية نموذج دورة التعلم السباعي لتدريس الهندسة في تنمية مهارات البرهان الهندسي لدى طلاب الصف الثاني الاعدادي. *مجلة البحث في التربية وعلم النفس، 36(4)*، 557-584.

العدوان، زيد، وداود، أحمد (2016). *النظرية البنائية الاجتماعية وتطبيقاتها في التدريس*. مركز ديبونو لتعليم التفكير.

عليان، جهاد. (2020). استخدام استراتيجية سوم(SWOM) لتدريس الهندسة في تنمية بعض مهارات البرهان الهندسي لدي تلاميذ المرحلة الاعدادي. *جامعة أسيوط كلية التربية. 2(2)، 348-361*.

العمري، سارة. (2014). *أثر برنامج قائم على نظرية الذكاءات المتعددة لجاردنر في تنمية البرهان الرياضي واختزال القلق الرياضي لدى طالبات الصف الأول الثانوي [رسالة ماجستير]*. جامعة طيبة.

العنزي، هلال (2019). أثر استراتيجية السقالات التعليمية في تنمية التحصيل الرياضي والتفكير الهندسي ودافعية التعلم لطلاب الصف الثاني المتوسط. *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، 11(1)*، 1-34.

فرج الله، عبد الكريم، وكراز، باسم. (2020). فاعلية برنامج مقترح قائم على استخدام فن الأوريجامي والكيرجامي لتنمية التفكير الهندسي وخفض القلق لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسي من ذوي الإعاقة السمعية. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، *28(2)*. 631-651.

القاضي، رغده. (2020). *فاعلية تصميم واستخدام برمجية تعليمية قائمة على استراتيجية السقالات التعليمية ومخزنات الألعاب لتنمية مهارات البرمجة والانخراط في مادة الحاسب الآلي لدى طالبات المرحلة الثانوي[رسالة ماجستير منشورة]*. جامعة الملك عبدالعزيز.

قطيشان، نازك، والكساب، علي (2010). *التربية بين النظرية والتطبيق*. دار كنوز المعرفة.

الكبيسي، عبد الواحد حميد، وطه، فائدة ياسين. (2015). فاعلية استراتيجية الدعائم التعليمية على التحصيل والتفكير التفاعلي لطالبات الأول المتوسط في الرياضيات. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 3 (12)، 197-234.*

كريري، إبراهيم علي. (2020). برنامج مقترح قائم على التعلم النشط وأثره على تنمية مهارات حل المسألة الرياضية اللفظية واختزال القلق الرياضي لدى طلاب الصف السادس الابتدائي. *المجلة التربوية جامعة سوهاج، 72(72)*، 193-222.

كوجك، كوثر، والسيد، ماجدة، وفرماوي، فرماوي، وأحمد، علية، وخضر، صلاح، وعياد، أحمد، وفايد، بشرى. (2008). *تنوع التدريس في الفصل دليل المعلم لتحسين طرق التعليم والتعلم في مدارس الوطن العربي*. مكتب اليونسكو الإقليمي.

محمود، ميرفت. (2015). *مصادر تطوير تعليم الرياضيات*. مركز ديبونو لتعليم التفكير.

المسلوت، عبد المولى، حسين، عماد، وبطيخ، فتيحة. (2018). فعالية استراتيجية قائمة على الاكتشاف الموجه والبرمجيات الدينامية في تنمية التحصيل ومهارات البرهان الهندسي بالمرحلة الإعدادية. المؤتمر العلمي السنوي السادس عشر: تطوير تعليم وتعلم الرياضيات لتحقيق ثقافة الجودة. *الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات*. 546-551.

مهدي، إيمان علي. (2016). برنامج قائم على السقالات التعليمية والمهارات الرياضية المتضمنة بالدراسة الدولية SIMSS لتنمية الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات ومستوى تحصيل تلاميذهم بالمرحلة الإعدادية. *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، 212(212)*، 118-152.

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (2021). تقرير التيمز 2019: نظرة أولية في تحصيل طلبة الصفين الرابع الابتدائي والثاني المتوسط في الرياضيات والعلوم بالمملكة العربية السعودية في سياق دولي. الرياض.

يوسف، ناصر حلمي. (2016). التفاعل بين إستراتيجية السقالات التعليمية والتفكير الناقد وأثره على التحصيل وكفاءة الذات الرياضية لدى طلاب كلية التربية تخصص الصفوف الأولى. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*. *6(2)*. 148-213.

Ball, D. L, Hoyles, C, Jahnket, H.N & Hadar, N,M. (2002). "The Teaching of Proof". Available -at: https://www.researchgate.net/publication/2106851_The_Teaching_of_Proof.pdf Access date: 1/11/2022.

National Council of Teachers of Mathematics (NCTM). (2014). Principles to Action Ensuring Mathematical Success for All. Reston, VA: Author.

Stuart, M. (2015). A Study of math anxiety and math avoidance in pre-service elementary teachers. Arithmetic Teacher, 32, 51-53. National Council of Teachers of Mathematics. (2014). Curriculum and evaluation standards for school mathematics. V A: Author.

Vitasari, P, Othman, A&K, S. (2010). Exploring Mathematics Anxiety among Engineering Students. Procedia Social and Behavioral Sciences, 8, 482-489.

واقع الدلالة الإحصائية والدلالة العملية في البحوث المنشورة في مجلة العلوم التربوية الصادرة عن جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

The Reality of Statistical and Practical Significance in Research Published in Journal of Educational Science by Imam Muhammad bin Saud Islamic University

فاتنة سعد الدين الشريف

جامعة المدينة العالمية بماليزيا سابقا

Fatina Saaduddin Alsharif

Al-Madinah International University Malaysia

المستخلص: هدفت الدراسة إلى التعرّف على واقع الدلالة الإحصائية والدلالة العملية للأبحاث المنشورة في مجلة العلوم التربوية الصادرة عن جامعة الإمام محمد بن سعود خلال الفترة (2019-2023)، (من العدد 20 إلى العدد 33)، والتي استخدمت الاختبارين الإحصائيين (t، f)، وتكونت عينة الدراسة من (152) دراسة، احتوت على (1804) اختبارا إحصائيا، منها (1225) اختبارا من نوع الاختبار الإحصائي t، و(579) من نوع الاختبار الإحصائي f، وتم حساب كل من (مربع إيتا ، d لكوهين) كمؤشرات للدلالة العملية، وأظهرت النتائج أن اختبار t هو الأكثر استخداما، وأن مستوى الدلالة (0.05) هو الأكثر تكرارا، وكان مجال المناهج وطرق التدريس هو الأكثر تكرارا في الفرضيات الدالة إحصائيا، كذلك أظهرت النتائج أن نسبة البحوث التي تم استخدام الدلالة العملية فيها كانت ضعيفة جدا حيث بلغت (21.1٪) فقط، ونسبة الفروض التي حسبت لها الدلالة الإحصائية إلى جانب الدلالة العملية معا بلغت (15.8٪) فقط، وتعتبر هذه النسبة ضعيفة جدا. وجاء مستوى حجم التأثير الكبير في الاختبارات الدالة إحصائيا في المرتبة الأولى؛ لذا توصي الدراسة بضرورة قيام هيئات التحرير في المجلات التربوية بوضع شرط تضمين الدلالة العملية مع الدلالة الإحصائية ضمن شروط النشر في المجلة.

الكلمات المفتاحية: حجم التأثير، الاختبار الإحصائي، الفروض الإحصائية، اختبار t، اختبار f.

Abstract: The study aimed to identify the actual statistical and practical significance of the research published in the Journal of Educational Sciences issued by Imam Mohammad bin Saud University during the period (2023-2019), (Volume No. 20-No.33), focusing on studies that employed statistical tests (t, f). The study sample consisted of 152 studies, encompassing 1804 statistical tests, including 1225 that utilized the t-test and 579 that utilized the f-test. The study employed both eta-squared (η^2) and Cohen's d as indicators of practical significance. The results indicated that the t-test was the most frequently used, and a significance level of 0.05 was the most commonly employed. The field of curricula and teaching methods was the most frequently mentioned in the statistically significant hypotheses. Furthermore, the results revealed that the utilization of practical significance in research was notably low, accounting for only 21.1%. The proportion of hypotheses that considered both statistical and practical significance together was merely 15.8%, which is considered quite low. The study found the significant effect size level ranked first in statistically meaningful tests. So, the study recommends the necessity for educational journal editorial boards to include a requirement of practical significance along with statistical significance as a condition for publication in the journal.

Keywords: Effect size, statistical test, statistical hypotheses, t-test, f-test.

(1) أستاذ القياس والتقويم المساعد – جامعة المدينة العالمية بماليزيا سابقا Fatenasharif@hotmail.com

المقدمة:

يسعى الباحث في البحث العلمي غالبا للإجابة عن سؤال معين أو لاختبار فرضية أو فرضيات محددة، فيقوم بعدة خطوات لاختبار هذه الفرضيات الإحصائية (Wasserstein & Lazar 2016)، تبدأ بتحديد فرضيتين أساسيتين هما: الفرضية الصفرية (H_0) وتشير إلى عدم وجود أثر للمتغير المستقل على المتغير التابع، وهذه هي الفرضية التي يجرى اختبارها إحصائيا، أما الفرضية الثانية فهي فرضية البحث (H_1) وتشير لوجود أثر للمتغير المستقل على المتغير التابع، ثم يحدد الباحث بعد ذلك الاختبار الإحصائي المناسب، ومستوى الدلالة الإحصائية، كذلك توزيع المعاينة المناسب، والقيمة الحرجة على ذلك التوزيع والتي تفصل ما بين منطقة الرفض ومنطقة الفشل في رفض الفرضية الصفرية، وبمقارنة القيمة الحرجة مع القيمة المحسوبة من الاختبار الإحصائي يصدر الباحث قراره برفض أو الفشل في رفض الفرضية الصفرية (Armstrong & Henson, 2004)، وقيمة الاحتمال الفاصل بين رفض أو عدم رفض الفروض الإحصائية للبحث يسمى الدلالة الإحصائية (Thompson, 2002)، ويرمز له بالرمز (α). وعادة ما يستخدم التربويين مستوى الدلالة إما (0,05) أو (0,01). تسمى هذه الاختبارات باختبارات الدلالة الإحصائية، وهي أسلوب إحصائي لتقرير ما إذا كانت الفروق بين المتغيرات دالة إحصائيا.

وبالرغم من أهمية الدلالة الإحصائية في البحوث النفسية والتربوية فإنها تعرضت لكثير من النقد، مثل اعتماد مستوى الدلالة الإحصائية على مدى تحقق الباحث من شروط الاختبار الإحصائي الذي يستخدمه، والتي يجب التأكد من تحققها قبل استخدام الاختبار الإحصائي، مثل اعتدالية التوزيع وتجانس التباين والاستقلالية، فإذا ما تم الإخلال بأحد هذه الشروط فقد تتأثر قيمة الدلالة الإحصائية الناتجة بسبب هذا الإخلال (حسين، 2022)، وبالتالي تكون نتائج الدراسة مضللة وغير صحيحة.

كذلك فإن مفهوم الدلالة الإحصائية للنتائج يركز على مدى الثقة في نتائج الفروق أو العلاقات بين المتغيرات بصرف النظر عن حجم هذه الفروق أو تلك العلاقات، فإذا كان الفرق دالا إحصائيا فذلك يشير إلى أن الفرق بين المجموعتين حقيقي، وأن مجتمع المجموعة الأولى يختلف عن مجتمع المجموعة الثانية، لكن كم هو مقدار هذا الفرق؟ الجواب غير معروف سواء كان صغيرا أو متوسطا أو كبيرا (عزمي وآخرون، 2023).

عندما يكون اهتمام الباحث مركزا على معرفة إمكانية وجود فروق دالة إحصائيا فقط، بغض النظر عن قيم هذه الفروق وجدواها للممارسات في الميدان، فإن ذلك يقلل من أهمية النتائج التي يتوصل إليها الباحث. فالدلالة الإحصائية شرط ضروري لصناعة قرار تربوي أو نفسي، ولكنه ليس كافيا، فالكفاية تتحقق بحساب حجم الفرق بين المجموعتين أي حساب قوة العلاقة بين المتغير المستقل والمتغير التابع وهو ما يسمى بالدلالة العملية؛ لذا فالدلالة العملية هي الجانب المكمل.

وقد قامت العديد من الدراسات بالبحث في موضوع الدلالة الإحصائية والدلالة العملية نظرا لأهميتها بالنسبة للباحثين والبحوث العلمية، ومن هذه الدراسات:

دراسة الصياد (1988) بعنوان: الدلالة العملية وحجم العينة المصاحبان للدلالة الإحصائية لاختبار (ت) في البحث التربوي والنفسي العربي، تكونت عينة الدراسة من (15) دراسة في مجال علم النفس والصحة النفسية، و(11) دراسة في مجالات التربية المختلفة، و(4) رسائل ماجستير في مجال التربية، و(9) رسائل في مجال علم النفس التعليمي، وأشارت النتائج إلى أن الدلالة العملية لاختبار (ت) هي من النوع الضعيف.

ودراسة الصائغ (1996) بعنوان: الدلالة الإحصائية والدلالة العملية لاختبار ت ، ف دراسة تحليلية تقويمية من خلال رسائل الماجستير التي قدمت في كلية التربية بجامعة أم القرى بمكة المكرمة حتى عام 1415ه وعددها (648). أشارت النتائج إلى أن (47 ٪) من الفروق الدالة إحصائيا كانت قيم مربع إيتا ومربع اوميجا فيها منخفضة، ولا أثر لمستوى الدلالة الإحصائية على الدلالة العملية.

ودراسة حجمات وعليان (1997) بعنوان: واقع الدلالات الإحصائية والعملية وقوة الاختبارات الإحصائية المستخدمة في رسائل ماجستير الارشاد النفسي والتربوي في الجامعة الأردنية، تكونت عينة الدراسة من (188) فرضية صفرية استخدم في فحصها الاختبار الإحصائي (f) في (28) رسالة ماجستير، أشارت النتائج إلى أن (63٪) من الفرضيات التي كانت دالة إحصائيا لم تكن ذات دلالة عملية.

كذلك دراسة إبراهيم (2000) بعنوان: واقع الدلالة الإحصائية والدلالة العملية وقوة الاختبارات الإحصائية المستخدمة في بحوث مجلة دراسات العلوم التربوية في الأعوام (1997،1998) في الجامعة الأردنية، والتي استخدمت تصاميم كمية، واشتملت عينة الدراسة على (623) اختبارا إحصائيا منشورة في (40) بحثا. أظهرت النتائج أنه حسبت الدلالة العملية لـ (5.6٪) فقط من مجموع الفرضيات الدالة إحصائيا. وبعد حساب الدلالة العملية تبين أنها متوسطة للإحصائيين (F_1)، (F_2)، وضعيفة للإحصائيين (t)، (r).

ودراسة محمود (2003) بعنوان: واقع الدلالة الإحصائية والدلالة العملية وقوة الاختبار للاختبارات الإحصائية المستخدمة في رسائل الماجستير الصادرة عن كلية العلوم التربوية في جامعة مؤتة، وقد أظهرت النتائج ميل معظم الباحثين لاستخدام مستوى الدلالة (0,05) كما أظهر اختبار مربع كاي لفحص الاستقلالية؛ عدم استقلالية الدلالة العملية عن الدلالة الإحصائية.

ودراسة الجودة (2004) بعنوان: الدلالة الإحصائية والدلالة العملية وقوة الاختبار للأبحاث المنشورة في مجلة أبحاث اليرموك سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية (1985–2001)، وأظهرت النتائج أن كثيرا من الباحثين لا يحسبون مؤشرات الدلالة العملية وقوة الاختبار، إذ ظهر أن (8,1٪) من الفرضيات الصفرية فقط تم الإشارة فيها إلى مؤشرات الدلالة العملية.

وهناك دراسة ارمسترونج وهينسون (Armstrong & Henson, 2004) بعنوان: الأهمية الإحصائية والعملية في IJPT: وهي تلخص الأهمية الإحصائية مقابل الأهمية العملية، وتناقش خيارات حجم التأثير المختلفة، كما تقدم مراجعة للمقالات البحثية المنشورة في المجلة الدولية للعلاج باللعب (1993–2003) فيما يتعلق باستخدام أحجام التأثير واختبارات الأهمية الإحصائية، وتوصلت إلى أهمية إيجاد أحجام التأثير وتفسيرها بالإضافة إلى اختبارات الأهمية الإحصائية كممارسة بحثية جيدة، كما يتضح من السياسات التحريرية لما لا يقل عن 23 مجلة تتطلب أحجام التأثير، وأن الاختبارات الإحصائية محدودة في المعلومات التي توفرها للقراء حول النتائج، ويمكن أن تكون أحجام التأثير مفيدة عند تقييم أهمية النتيجة.

وكذلك دراسة البارقي (2012) بعنوان: واقع الدلالة الإحصائية والدلالة العملية للبحوث المنشورة في مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية في المدة 1425–1430ه، تم فيها فحص (2223) فرضية كانت هي عينة الدراسة. وأشارت النتائج إلى أنه تم حساب الدلالة العملية جنبا إلى جنب مع الدلالة الإحصائية في (17) اختبارا فقط، بنسبة ضعيفة جدا، وكانت نسبة الاختبارات ذات الدلالة العملية الضعيفة (52,27٪)، وذات الدلالة العملية المتوسطة (22,49٪)، وذات الدلالة العملية الكبيرة (25,24٪).

ودراسة الشمراني (2012) بعنوان: استخدام مقاييس الدلالة العملية لحجم التأثير في الحكم على قياس أهمية نتائج البحوث العملية، بالإضافة الى تحديد مدى الاستخدام لهذه المقاييس في واقع البحث التربوي والنفسي من خلال مراجعة الأبحاث التربوية والنفسية المنشورة في المجلات العلمية المحكمة، وتوصلت الدراسة إلى أن استخدام مقاييس الدلالة العملية للدراسات ذات الدلالة الإحصائية كان ضعيفا جدا.

ودراسة روسن وديمريا (Rosen & DeMaria, 2012) بعنوان: الأهمية الإحصائية مقابل الأهمية العملية، والغرض من هذه الورقة هو دراسة الاختلافات بين الأهمية الإحصائية والعملية، بما في ذلك نقاط القوة والانتقادات لكلا الطريقتين، فضلا عن توفير المعلومات المحيطة بتطبيق أحجام التأثير المختلفة وفترات الثقة في بحوث التثقيف الصحي. وتم تقديم توصيات وتفسيرات وأمثلة حول حجم تأثير الإبلاغ وفترات الثقة. وتوصلت إلى أن فهم ودمج مقاييس الأهمية العملية يوفر لعلماء وممارسي التثقيف الصحي الأدوات اللازمة لمعالجة القضايا المتعلقة بالأهمية الإحصائية والعملية.

ودراسة أبو جراد (2013) بعنوان: قوة الاختبارات الإحصائية وحجم الأثر في البحوث التربوية المنشورة في مجلة جامعة القدس للأبحاث والدراسات، هدفت إلى التعرف على قوة الاختبارات الإحصائية في البحوث التربوية المنشورة في مجلة جامعة القدس للأبحاث والدراسات التي استخدمت الاختبارات الإحصائية (t) ، و(f) ، للفترة (2002–2010)، وعددها (74) دراسة. أشارت النتائج إلى أن حوالي (27٪) من الفرضيات احتوت على حجم أثر صغير.

وفي دراسة ويلكينسون ووينتر (Wilkinson & Winter, 2014) واهي بعنوان: الأهمية العملية مقابل الأهمية الإحصائية: حدود الاستدلال الإحصائي التقليدي، وتبحث فيما يتم اتخاذه من القرارات المتعلقة بدعم العلاجات

باستخدام الاستدلال الإحصائي في ضوء البيانات. فالنهج السائد هو اختبار أهمية الفرضية الصفرية، إذ تسمح النتائج باستنتاجات حول وجود تأثيرات غير صفرية، ولكنها لا تقدم أي معلومات حول الحجم المحتمل للتأثيرات الحقيقية أو قيمتها العملية الحقيقية.

وأيضا دراسة مجاهد (2015) بعنوان: واقع الدلالة العملية في بحوث خدمة الجماعة، لتقييم مستوى حجم الأثر في البحوث المنشورة في المؤتمرات العلمية لكلية الخدمة الاجتماعية في جامعة حلوان للفترة 2004-2013، وبلغت نسبة البحوث التي اعتمد التحليل الإحصائي فيها على قيمة مستوى الدلالة الإحصائية فقط (89٪)، ولم تحدد مستوى الدلالة العملية للاختبارات الإحصائية فيها.

ودراسة الظاهر وآخرين (2016) بعنوان: الدلالة الإحصائية والعملية وقوة الاختبارات الإحصائية المستخدمة في رسائل ماجستير الموهبة والإبداع جامعة البلقاء التطبيقية الأردن، وقد أشارت النتائج إلى أن (16%) من الفرضيات الدالة إحصائيا كانت دلالاتها العملية ضعيفة. كما أظهرت النتائج أن (13%) من الفرضيات غير الدالة إحصائيا كانت تتمتع بدلالات عملية تراوحت بين المتوسطة والعالية.

وفي دراسة بيترز (Peeters, 2016) وهي بعنوان: الأهمية العملية تجاوز الأهمية الإحصائية، تمت مناقشة ثلاث طرق لمقارنة أحجام التأثير بإرشادات التفسير العامة لمعرفة الأهمية العملية. وباستخدام أحجام التأثير يمكن للباحثين قياس الأداء من خلال مقارنة أحجام التأثير بالمعلومات الخارجية من دراسات أخرى؛ وأن يقوم الباحثون بحساب الفرق الأقل أهمية للأداة في مجموعتهم؛ وتوصلت إلى أنه يجب تحديد أحجام التأثير ويجب الإبلاغ عنها في المقالات؛ لأنه يمكن لأحجام تأثير التقارير تمكين قياس الأداء من قبل الآخرين في المستقبل، وتسهيل الملخصات من خلال التحليل، وأن مجرد الإبلاغ عن الأهمية الإحصائية لا يكفي.

وفي دراسة الشريفين (2017) التي كانت بعنوان: ما وراء التحليل للأبحاث المنشورة في المجلة الأردنية في العلوم التربوية الدلالة العملية وقوة الاختبار، تكونت عينة الدراسة من (1363) اختبارا إحصائيا وتم حساب مؤشرات الدلالة العملية لتلك الاختبارات، وأشارت النتائج إلى أن ما نسبته (75,79٪) من الفرضيات اقترنت بدلالة عملية صغيرة، و(10,86٪) متوسطة، كذلك أظهرت النتائج عدم وجود استقلالية للدلالة الإحصائية عن كل من الدلالة العملية وقوة الاختبار.

ودراسة سويد وعز (2019) بعنوان: مستويات القوة الإحصائية وحجم الأثر وعلاقتها بحجم العينة في الاختبارات المستخدمة في رسائل كلية التربية الصادرة عن جامعة دمشق. بينت النتائج أن أقل من 50% من الاختبارات المستخدمة في الدراسات التجريبية قامت بحساب حجم الأثر، وأنه لم يتم حسابه مطلقا في الدراسات الوصفية التحليلية.

ودراسة بحاش (2020) بعنوان: الدلالة الإحصائية والعملية لفرضيات البحوث النفسية والتربوية، جرى تطبيقها على عينة من بحوث الماجستير والدكتوراه في علم النفس وعلوم التربية بالجامعة الجزائرية والمتكونة من 347 بحثا بواقع

(5123) فرضية توصل من خلالها الباحث إلى أن أكثر اختبارات الدلالة الإحصائية شيوعا هو اختبار (ت) وأن نسبة الإشارة في هذه البحوث إلى حجم الأثر ضعيفة جدا، كما أن أحجام الأثر المستخرجة من واقع هذه الاختبارات ضعيفة.

وبالمثل دراسة العبد القادر (2020) بعنوان: حجم تأثير الاختبارات الإحصائية المعلمية واللامعلمية المستخدمة في رسائل الماجستير بكلية التربية بجامعة الملك سعود، حيث اشتملت عينة الدراسة على 154 رسالة ماجستير، وتوصلت إلى أن استخدام حجم التأثير كان منخفضا بشكل كبير حيث تمثل نسبة 1.3% فقط.

ودراسة السعيد وعبد الله، (2021) بعنوان: تقدير القوة الإحصائية وحجم التأثير في الاختبارات المستخدمة في البحوث المنشورة في مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية 2016–2018، والتي هدفت إلى التعرف على واقع استخدام الدلالة العملية في البحوث المنشورة في مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية، بيّنت النتائج أن أقل من 25% من الاختبارات المستخدمة في الدراسات قامت بحساب حجم الأثر.

أما دراسة حسن (Hasan, 2021) التي بعنوان: الأهمية الإحصائية والعملية للمقالات في مؤتمرات الميكانيكا الحيوية الرياضية، فهدفت إلى تقويم واقع استخدام الدلالة العملية في المقالات المنشورة في المؤتمرات العلمية في رياضة البيوميكانيكا. وتم تحليل مائة وأربعة وعشرين مقالة من أصل 134 من حيث الأساليب الإحصائية لحساب الأهمية العملية. كان الاختبار الإحصائي الوصفي الأكثر استخدامًا، وكان استخدام اختبار (ت) للعينات المرتبطة الأكثر استخدامًا، وتطابقت النتائج ذات الأهمية العملية مع النتائج ذات الأهمية الإحصائية بنسبة (88٪). وكان استخدام الأهمية العملية شبه معدوم. كما لوحظ وجود نسبة كبيرة من عدم تطابق الدلالة العملية مع الدلالة الإحصائية للعديد من الاختبارات الإحصائية، وهو ما كان مؤشرا سلبيا كبيرا أثر على جودة مقالات الميكانيكا الحيوية الرياضية.

ودراسة الوهيبي والحدابي (2022) بعنوان: واقع استخدام الدلالة الإحصائية والدلالة العملية للاختبارات الإحصائية في رسائل الماجستير في الجامعات العمانية خلال الفترة 1998–2018، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أنه تم استخدام مؤشرات الدلالة العملية كمقاييس مكملة للدلالة الإحصائية في (7%) فقط من إجمالي الاختبارات الإحصائية، كما أن أغلب نتائج الاختبارات كانت غير ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (0.05).

وأخيرا دراسة عزمي وآخرون (2023) بعنوان: التكامل بين الدلالة العملية والدلالة الإحصائية لاختبارات (ت) وتحليل التباين ومعامل الارتباط، طبقت الدراسة علي عينة من رسائل الماجستير بلغ عددها (67) رسالة بالأقسام التربوية بكلية التربية جامعة سوهاج في الفترة من 2000–2020م. وخرجت الدراسة بمجموعة من النتائج منها: أن الرسائل التي تم فيها حساب الدلالة العملية إلى جانب الدلالة الإحصائية كانت بنسبة (25.37٪) وتوزعت علي قسمي علم النفس التربوي وقسم مناهج وطرق تدريس اللغة العربية، وبلغت نسبة الاختبارات الإحصائية التي حسبت الدلالة العملية جنباً إلى جنب مع الدلالة الإحصائية (17.6%).

يلاحظ من تلك الدراسات وجود حرص كبير على دراسة الدلالة الإحصائية والدلالة العملية نظرا لأهميتها القصوى في البحوث التربوية، ومع ذلك لم يحدث أي تغيير أو تطور في البحوث المنشورة أو في رسائل الماجستير والدكتوراه، في إيجاد الدلالة العملية بجانب الدلالة الإحصائية خلال الفترة من عام 1988 إلى عام 2022، كما يلاحظ من الدراسات السابقة وجود اتفاق على أن هناك قصورا كبيرا في إرفاق الدلالة العملية مع الدلالة الإحصائية، وأن استخدام الدلالة العملية في البحوث كان ضعيفا جدا، وربما يعزى ذلك إلى عدم التنبه لأهمية الدلالة العملية وعدم إدراك أهميتها العلمية. ولذلك جاءت هذه الدراسة من أجل إضفاء المزيد من العناية والاهتمام لموضوع الدلالة العملية، من أجل الارتقاء بعملية البحث العلمي والوصول إلى نتائج أكثر دقة في البحوث التربوية.

هناك مفاهيم مهمة مرتبطة بالدلالة الإحصائية ولا تكمل الدلالة الإحصائية إلا بها، لذا ينبغي توضيح هذا المفاهيم وذلك لتحقيق أغراض هذه الدراسة، فقد اهتم علماء الاجتماع بالإجابة عن ثلاث أسئلة عندما يفحصون العلاقات بين المتغيرات (الشريفين، 2017): هل الأثر الملحوظ حقيقي أم يجب عزوه للصدفة (الدلالة الإحصائية) ؟، وإذا كان الأثر حقيقي فكم حجمه (حجم التأثير) ؟، وهل الأثر كبير بما يكفي ليكون نافعا (الدلالة العملية)؟.

تعرّف الدلالة الإحصائية Statistical significance بأنها الفرق بين القيمة التي يتم الحصول عليها من العينة التي يحددها الفرض الصفري بحيث يكون هذا الفرق دالا عندما لا يمكن إرجاعه للصدفة، ويقصد به مدى اقتراب قيمة إحصاءة العينة من معلمة المجتمع حيث يتم التأكد من ذلك من خلال الاختبارات الإحصائية للفرض الإحصائي والتي من خلالها يمكن الحكم على قبول أو رفض الفرض الصفري (الكيلاني والشريفين، 2011). والاعتماد على الدلالة الإحصائية في اتخاذ القرار بقبول الفرضية الصفرية أو رفضها يوقع الباحث في نوعين من الخطأ: الخطأ من النوع الأول: ويتمثل في رفض الفرض الصفري وهو في الواقع صحيح، ويطلق عليه خطأ ألفا، وتكون القيمة القصوى لاحتمال الوقوع في مثل هذا الخطأ مساوية لقيمة ألفا والتي يطلق عليها مستوى الدلالة (α) (Park, 2008).والخطأ من النوع الثاني: ويتمثل في قبول الفرض الصفري وهو في الحقيقة خطأ، ويطلق عليه خطأ بيتا، حيث يقبل الباحث بالفرض الصفري رغم أنه في الأساس خطأ والفرض البديل هو الصحيح، وقد يرجع ذلك لعدم توافر أدلة كافية لدى الباحث أو لصغر حجم العينة (موسى، 2007).

الخطأ من النوع الأول والخطأ من النوع الثاني يرتبطان ارتباطا عكسيا إذا زاد أحدهما يقلّ الآخر، ونستطيع التحكّم المباشر في الخطأ من النوع الأول، أما النوع الثاني فلا نتحكّم فيه إلا على نحو غير مباشر من خلال العلاقة العكسية التي تربطه بالخطأ من النوع الأول (موسى، 2007). أما في حالة قبول الباحث للفرضية الصفرية وهي صحيحة فإن القرار المتخذ سيكون سليما وهو ما يعرف بفترة الثقة ورمزها (α -1). وإذا قام الباحث برفض الفرضية الصفرية وهي خاطئة فإن القرار المتخذ يكون سليما وهو ما يعرف بقوة الاختبار الإحصائي ويرمز له بالرمز (β -1).

يعرف الاختبار الإحصائي بأنه مجموعة قواعد يمكن بواسطتها رفض الفرضية الصفرية أو الفشل في رفضها، وفي العادة تقارن قيمة المؤشر الإحصائي المحسوب من العينة مع قيمته المستخرجة من توزيعه الاحتمالي ومنها يتخذ القرار برفض أو الفشل في رفض الفرضية الصفرية، وتنقسم الاختبارات الإحصائية إلى اختبارات بارامترية (معلمية) للبيانات الكمية ذات التوزيع الطبيعي، مثل: اختبار (t)، اختبار (f)، اختبار معامل ارتباط بيرسون. واختبارات لابارمترية (لامعلمية) للبيانات الرتبية والبيانات الكميّة التي ليس لها توزيع طبيعي، مثل:اختبار مربع كاي، اختبار مان ويتني، اختبار ويلكوكسون، اختبار كروسكال(أبو علام، 2007 ؛ الدردير، 2006).

واختبار (t): هو أحد أهم الاختبارات الإحصائية وأكثرها استخداما في الأبحاث التي تهدف للكشف عن دلالة الفروق الإحصائية بين متوسطي عينتين، وهو حساب نسبة انحراف فروق أي متوسطين من متوسطات التوزيع الإحصائي إلى الخطأ المعياري المصاحب (نوري، 2008). ومن أنواعه: اختبار t لعينة واحدة بأخذ الفروق بين متوسط العينة ومتوسط المجتمع الذي يحدده الباحث، واختبار t لعينتين مستقلتين بأخذ الفروق بين متوسطي مجتمعين مستقلين، واختبار t لعينتين مرتبطتين بأخذ الفروق بين متوسطي مجتمعين بينهما علاقة ارتباط قوي، أو أنها لنفس العينة التجريبية ولكنها عوملت بمعاملتين (نوري، 2008).

اختبار (f): نسبة للعالم فيشر ويعتمد على النسبة بين التباين، لذا يسمى اختبار تحليل التباين، فهو يقدم أسلوبا إحصائيا مناسبا لمقارنة بعض المتوسطات مع بعضها الآخر في الوقت نفسه. وهو امتداد لاختبار (t) ويستخدم لمقارنة متوسطي مجموعتين أو أكثر في الوقت نفسه، ويهدف إلى دراسة وتحليل تأثير متغيّر مستقلّ نوعي أو عدة متغيرّات مستقلّة نوعيّة على متغيّر كمّي أو عدة متغيرات كمّية (طه والقاضي، 1994، 223). فإذا كان لدراسة تأثير متغير مستقل له مستويات متعددة (ثلاثة أو أكثر) على متغير واحد يسمى تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA) مثل دراسة تأثير الخبرة على التحصيل. وإذا كان لدراسة تأثير متغيرين مستقلين لهما مستويات متعددة (ثلاثة أو أكثر) على متغير واحد يسمى تحليل التباين الثنائي (Two way ANOVA) مثل دراسة تأثير الخبرة والجنس على التحصيل.

يقصد بالدلالة العلمية Practical significance في البحوث التربوية البحث فيما وراء الدلالة الإحصائية، وفي دلالة المعاني، وهي مؤشر لأهمية النتائج التي نحصل عليها (Mahadevan, 2000). وتقوم فكرة الدلالة العملية على صياغة الفروق بين المتوسطات، وذلك باستخدام الانحراف المعياري كوحدة قياس لمقدار الفرق بين تلك المتوسطات كما في اختبار (t) للعينات المترابطة والمستقلة، أو التعبير عن العلاقة بين المتغيّر التابع والمتغيّر المستقلّ عن طريق استخراج حجم تباين المتغيّر التابع الذي يمكن تفسيره عن طريق المتغيرّ المستقلّ كما هو الحال في تحليل التباين (Cohen, 1998) ، والدلالة العملية هي حجم التأثير، وقوة التأثير، وقوة الترابط. وتعدّ مقاييس الدلالة العملية هي المعالجة لنقاط ضعف كثيرة في التحليلات الإحصائية الشائعة الاستخدام (Mcclain, 1995). ونظرا لأهمية الدلالة العملية فقد جاء التأكيد على استخدامها في دليل النشر العلمي لجمعية علم النفس الامريكية (APA)، وذلك بضرورة تضمين حجم التأثير في

تفسير نتائج البحوث التربوية والنفسية في البحوث الكمية المقبولة للنشر في المجلات العلمية، حيث أوضحت الجمعية أن البحث الذي لا يستخدم الدلالة العملية يعد بحثا ضعيف القيمة (APA. 1994) .

وتتميز مقاييس حجم التأثير بعدم اعتمادها على حجم العينة المستخدمة في البحث نظرا لغياب الكثير من شروط المعاينة الجيدة في الكثير من البحوث في العلوم التربوية، وهو ما يؤثر على مقاييس الدلالة الإحصائية التقليدية، ويؤدي إلى نتائج مضللة وبالتالي تكون القرارات البحثية المتّخذة غير مناسبة (عصر، 2003). فالدلالة الإحصائية تبين ما إذا كانت الفروق في النتائج تعود إلى المصادفة أو الخطأ في القياس، أما الدلالة العملية فهي تتعلق بمعرفة المزايا الفعلية والحقيقية الناتجة عن استخدام معالجة معينة، والقدرة على تفسير حجم الاختلاف الناتج. لذا يكون الاعتماد فقط على الدلالة الإحصائية في البحوث التربوية دون الدلالة العملية يمثل نوعا سيئا من الاستدلال العلمي، وقصور معيب في فهم الأساليب الإحصائية الاستدلالية (سلامة، 2004). ومن المؤشرات المستخدمة لقياس حجم الأثر: مؤشر كوهن (d)، مربع إيتا (η^2) لفردمان، مربع اوميجا (ω^2) لهيز، مربع ايبلسون لكوهين.

مشكلة البحث:

اهتم الباحثون في مجال علم النفس بالتحقق من دقة النتائج التي يتم التوصل إليها من خلال الاختبارات الإحصائية، فإذا أُحسِن استخدام طرق التحقق من صحة الفرضيات الإحصائية فإنها تعطي نتائج يعتمد عليها، أما إذا أسيء استخدامها فإنها توصل إلى نتائج مضللة (النجار، 2005)، لذلك اعتمدوا على عدة مفاهيم للتحقق من صحة الفرضيات، منها: الدلالة الإحصائية والدلالة العملية. لكن يلاحظ أن هناك قصورا في استخدام الدلالة العملية في البحوث التربوية المنشورة إذ يتم التركيز فيها فقط على الدلالة الإحصائية، وإهمال الدلالة العملية (البارقي، 2012).

لذلك كانت التوصية بتوسيع خطوات اختبار الفرضيات التقليدية بحيث تتضمن قياس مؤشرات الدلالة العملية في نفس السياق (نصار، 2006)، لأنهم بحاجة إلى أساليب أكثر موضوعية ودقة لزيادة المعرفة (Peterson, 2008)، فمعيار الدلالة الإحصائية لقبول أو رفض الفرضية الصفرية لا يكفي وحده في اتخاذ قرارات دقيقة وموثوق بها، فلا بد أيضا من الدلالة العملية للكشف عن مقدار العلاقة القائمة بين المتغيرات وبيان نسبة تباين المتغير التابع والتي ترجع للمتغير المستقل وليس لعوامل خارجية أخرى، وبالتالي فإن إهمال استخراج الدلالة العملية، سيقلل من أهمية نتائج الدراسات ويؤدي إلى التضليل وظهور استخدامات خاطئة لاختبارات الدلالة الإحصائية (باهي، 2010)، كما أن إهمال إيجاد الدلالة العملية يدل على عدم إدراك الباحثين لمفهوم الدلالة الإحصائية الحقيقي وعدم إدراكهم لأهمية تضمين الدلالة العملية في بحوثهم، بالرغم مما دعت إليه جمعية علم النفس الامريكية (American Psychiatric

(APA) (Association بضرورة تضمين الدلالة العملية في البحوث المنشورة (Henson & Smith, 2000 ؛ بورزق وأم الخيوط، 2021).

وتأتي هذه الدراسة من أجل سد هذه الفجوة البحثية المتمثلة في عدم استخدام الدلالة العملية إلى جانب الدلالة الإحصائية في كثير من الدراسات والبحوث التربوية، ولكي تكون الدراسة عملية فقد تم اختيار مجلة علمية تربوية هي مجلة العلوم التربوية الصادرة من جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية[2]، بهدف الوقوف على واقع استخدام كل من الدلالة الإحصائية والدلالة العملية في البحوث المنشورة فيها، ولتجيب عن السؤال الرئيس لهذه الدراسة: ما واقع الدلالة الإحصائية والدلالة العملية في البحوث المنشورة في تلك المجلة، والذي يتفرع منه الأسئلة التالية:

السؤال الأول: ما مستويات الدلالة الإحصائية الأكثر استخداما في فحص الفرضيات الصفرية في عينة الدراسة؟

السؤال الثاني: ما أعداد الفرضيات الصفرية المقبولة والمرفوضة في عينة الدراسة ونسبها؟

السؤال الثالث: ما نسبة استخدام الدلالة العملية إلى جانب الدلالة الإحصائية في الاختبارات الإحصائية في عينة الدراسة؟

السؤال الرابع: ما واقع الدلالة العملية للاختبارات الإحصائية المستخدمة في عينة الدراسة؟

السؤال الخامس: ما نسبة الفرضيات التي اتفقت فيها نتائج الدلالة الإحصائية مع الدلالة العملية في عينة الدراسة؟

أهداف البحث:

يسعى البحث إلى تحقيق الأهداف التالية:

- التحقق من مستويات الدلالة الإحصائية الأكثر استخداما في فحص الفرضيات الصفرية في عينة الدراسة.
- دراسة أعداد ونسب الفرضيات الصفرية المقبولة والمرفوضة في عينة الدراسة.
- دراسة نسبة استخدام الدلالة العملية إلى جانب الدلالة الإحصائية في الاختبارات الإحصائية في عينة الدراسة.
- دراسة واقع الدلالة العملية للاختبارات الإحصائية المستخدمة في عينة الدراسة.
- دراسة نسبة الفرضيات التي اتفقت فيها نتائج الدلالة الإحصائية مع الدلالة العملية في عينة الدراسة.

[2] **مجلة العلوم التربوية**: مجلة علمية فصلية محكمة متخصصة، تصدر عن جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وتعد هذه المجلة امتدادا لمجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية. صدر العدد الأول فيها عام (1436هـ). وهي تعنى بنشر الدراسات والبحوث التي تتوافر فيها مقومات البحث العلمي من حيث أصالة الفكرة، وسلامة المنهجية، ودقة التوثيق، في مجالات أصول التربية، والإدارة التربوية، والمناهج وطرق التدريس، والتربية الخاصة، والتعلم الإلكتروني، وغيرها من التخصصات التربوية الأخرى، المكتوبة بإحدى اللغتين العربية أو الإنجليزية. صدر العدد الأول في سنة (1436هـ) انظر: التعريف بالمجلة، (مجلة العلوم التربوية، العدد 20، الجزء الأول، 1441). وقد تم اختيار هذه المجلة بسبب توفر جميع أعداد المجلة على موقع الجامعة.

أهمية البحث:

تظهر أهمية البحث في أنه يحقق النقاط التالية:

- المساهمة في تشجيع الباحثين للإشارة إلى قيمة حجم التأثير في أبحاثهم، وأن حجم التأثير من الأساليب الإحصائية المكملة للنتائج التي يتم الحصول عليها من خلال فحص الفرضيات الإحصائية، فتكون النتائج أكثر صدقا وموثوقية، وهذا يتفق مع ما دعت إليه جمعية علم النفس الامريكية APA بضرورة تضمين الدلالة العملية في البحوث المنشورة.
- تزويد الباحثين والقائمين على هيئة التحرير بمعلومات كمية ونوعية عن الدلالة الإحصائية والدلالة العملية المستخدمة في المجلة.
- زيادة أهمية الدراسات التربوية في صناعة القرار التربوي نظرا لزيادة مصداقية النتائج ودقتها.
- الارتقاء بمستوى الباحثين وأعضاء هيئة التدريس في العلوم التربوية من خلال إيجاد نتائج عملية أكثر دقة ومصداقية.

مصطلحات البحث:

الدلالة العملية Practical significance:

تعرّف بأنها كمية التباين في المتغيّر التابع والذي يمكن الحصول عليه وتفسيره من المتغيّر المستقلّ، ومن مؤشراتها حجم التأثير ومقاييس فترات الثقة، كما تعرّف إجرائيا بأنها مقدار حجم التأثير للمتغيّر المستقلّ في المتغيّر التابع (Huston, 1993).

حجم التأثير effect size:

هو مصطلح إحصائي يدل على مجموعة كبيرة من المقاييس الإحصائية التي يمكن للباحث استخدامها للتعرف على الأهمية العلمية للنتائج التي أسفرت عنها بحوثه ويهتم بصفة خاصة ببيان مقدار التأثير الذي تحدثه المتغيرات المستقلة في المتغيرات التابعة، وهو أحد الطرق المشهورة في المجال التربوي لحساب الدلالة العلمية، وأن الفروق أو العلاقة هي حقيقية وليست نتيجة الصدفة (مراد، 2000). وسيتم استخدام مؤشر كوهن (d)، مربع إيتا (η^2) لحساب حجم التأثير في هذه الدراسة.

حدود البحث:

تتمثل حدود البحث فيما يلي:

- اقتصر على دراسة الدلالة الإحصائية والدلالة العملية فقط.

- اقتصر على مجلة العلوم التربوية لجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في الفترة الزمنية من عام (2019) إلى عام (2023). أي من العدد (20) إلى العدد (33). بواقع 14 عددا، تحتوي على 37جزءا من أجزاء المجلة.
- اقتصر على الأبحاث الكمية التي استخدمت اختبار (ت) واختبار (ف) فقط.

إجراءات البحث:

منهج البحث:

يعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي التقويمي، الذي يمكن من خلاله وصف ما هو قائم وفهم الظاهرة، وجمع الحقائق والمعلومات عنها، والتي تتناول مجموعة من الفرضيات البحثية وتحليلها وتفسيرها، وتحديد واستنباط العلاقات بين كافة الظواهر، وتفسير بياناتها وتنظيمها وتحليلها وتقويمها واستخراج الاستنتاجات والإجابة عن أسئلة الدراسة.

مجتمع البحث وعينته:

يمثل مجتمع البحث كافة البحوث المنشورة في مجلة العلوم التربوية لجامعة الإمام محمد بن سعود، أما عينة البحث فهي عينة قصدية من البحوث المنشورة في المجلة التربوية في الفترة (1441هـ-1444هـ)، (2019-2023)، ومجموع الأعداد الصادرة في تلك الفترة المختارة هو (14) عددا، (من العدد 20 إلى العدد 33)، وعدد الأجزاء لهذه الأعداد الصادرة في تلك الفترة المختارة هو (37) جزءا، بواقع ثلاثة أجزاء لكل عدد تقريبا، وآخر عدد صادر من المجلة كان العدد (33) الجزء الثاني. ويظهر الجدول رقم (1) توزيع هذه البحوث حسب منهجها.

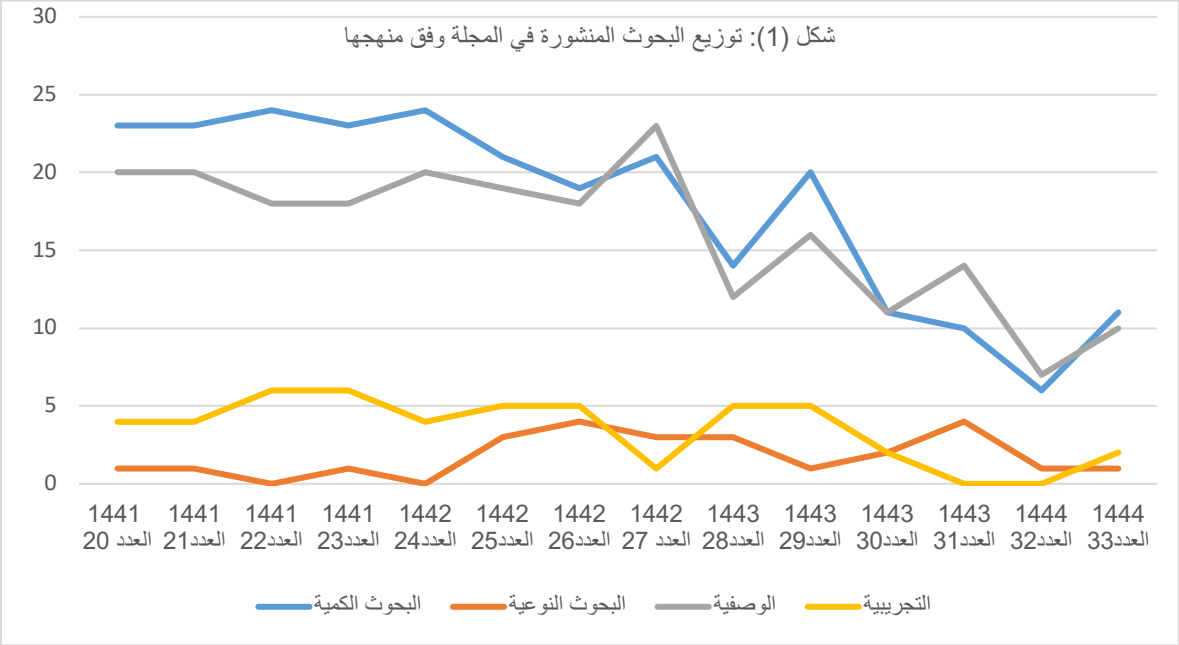
جدول (1):

توزيع البحوث المنشورة في المجلة وفق منهجها

السنة	العدد والأجزاء	عدد البحوث	عدد البحوث الكمية	عدد البحوث النوعية	عدد البحوث الوصفية	عدد البحوث التجريبية
1441	20 (1-3)	24	23	1	20	4
1441	21 (1-3)	24	23	1	20	4
1441	22 (1-3)	24	24	صفر	18	6
1441	23 (1-3)	24	23	1	18	6
1442	24 (1-3)	24	24	صفر	20	4
1442	25 (1-3)	24	21	3	19	5
1442	26 (1-3)	23	19	4	18	5
1442	27 (1-3)	24	21	3	23	1
1443	28 (1-3)	17	14	3	12	5
1443	29 (1-3)	21	20	1	16	5
1443	30 (1-2)	13	11	2	11	2
1443	31 (1-2)	14	10	4	14	0
1444	32 (1)	7	6	1	7	0
1444	33 (1-2)	12	11	1	10	2
المجموع		275	250	25	226	49

يظهر من الجدول رقم (1) أن عدد البحوث التربوية المنشورة في المجلة في تلك الفترة المختارة يساوي (275) بحثا، منها (250) بحثا كميا و(25) بحثا نوعيا، وعدد البحوث الوصفية (226) بحثا، وعدد البحوث التجريبية (49) بحثا. ووجد أيضا أن عدد البحوث التي استخدمت اختبارات بارامترية (معلمية) (195) بحثا، وعدد البحوث التي استخدمت اختبارات لا بارامترية (لا معلمية) (56) بحثا. أي أن الاختبارات البارامترية هي الأكثر استخداما في البحوث المنشورة في المجلة.

وفيما يلي عرض بياني يوضح البيانات السابقة:



من شكل رقم (1) يظهر الرسم البياني لمناهج البحوث المنشورة في المجلة، وفيها يتبين الفرق الكبير بين البحوث الكمية والبحوث النوعية، فالبحوث الكمية عددها كبير مقارنة بالبحوث النوعية.

كذلك يظهر الفرق الكبير بين البحوث الوصفية والبحوث التجريبية، فالبحوث الوصفية عددها كبير مقارنة بالبحوث التجريبية.

وبعد فحص هذه البحوث استبعد منها بعض الأبحاث الكمية التي لا تصلح للدراسة بسبب نقص معلومات أساسية فيها، مثل حجم العينة، قيمة الاختبار الإحصائي، أو التي لم يتم فيها اختبار إحصائي، وكذلك تم استبعاد الأبحاث النوعية، فأصبح عدد البحوث الكمية التي تصلح للدراسة والتي استخدمت الاختبار الإحصائي t والاختبار الإحصائي f يساوي (152) بحثا كما يظهر في الجدول رقم (2). والأبحاث التي تم استبعادها في الجدول التالي تعني الأبحاث النوعية أو التي لم تختبر إحصائيا، أو لم تستخدم اختبار t واختبار f، أو التي فيها نقص معلومات.

جدول (2):

تصنيف البحوث المنشورة والمعتمدة والتي تم استبعادها من حيث المجال التربوي

المجال التربوي	البحوث المعتمدة	البحوث المستبعدة	البحوث المنشورة
أصول التربية	9	19	28
الإدارة التربوية	28	27	55
المناهج وطرق التدريس	55	41	96
التربية الخاصة	21	20	41
تقنيات التعليم الإلكتروني	9	1	10
علم النفس	30	15	45
المجموع	152	123	275

وبعد حصر الاختبارات الإحصائية المستخدمة في البحوث الكمية المعتمدة، من نوع (t ، f)، حيث يشير (f) إلى الاختبار الإحصائي المستخدم في نموذج تحليل التباين الأحادي، ويشير (t) إلى الاختبار الإحصائي المستخدم في فحص الفروق بين متوسطي عينتين مستقلتين أو عينتين مترابطتين، والسبب في اختيار هذين الاختبارين فقط لأنهما الأكثر استخداما من الاختبارات الإحصائية الأخرى، وتم حساب التكرارات لهما والنسب المئوية كما يظهر في الجدول رقم (3).

جدول (3):

التكرارات والنسب المئوية للفرضيات الإحصائية المعتمدة وفقا لنوعية الاختبار الإحصائي

الاختبار الإحصائي	التكرار	النسب المئوية
اختبار t للعينات المستقلة	1035	٪57.4
اختبار t للعينات المرتبطة	190	٪10.5
تحليل التباين الأحادي f	579	٪32.1
المجموع	1804	٪100

من الجدول رقم (3) يظهر أن اختبار t للعينات المستقلة (1035) هو الأكثر تكرارا بنسبة (57.4٪)، وبجمعه مع عدد اختبار t للعينات المرتبطة (190) يكون الناتج يساوي (1225) اختبارا إحصائيا بنسبة (67.9٪)، بينما عدد اختبارات f يساوي (579) بنسبة (32.1٪) فقط. من ذلك يتضح أن اختبار t هو الأكثر استخداما في بحوث المجلة، ويعزى ذلك إلى سهولة استخدام اختبار t وسهولة التعامل معه في فحص الفرضيات الإحصائية، وهذا يتفق مع كثير من الدراسات في هذا الموضوع مثل: دراسة الصائغ (1995) ودراسة البارقي (2012) ودراسة الصياد (1988) ودراسة بحاش (2020) بأن اختبار t هو الأكثر استخداما من الاختبارات الإحصائية المستخدمة في فحص الفروض الإحصائية.

جمع البيانات:

لجمع البيانات تم عمل الإجراءات التالية:

1-الحصول على أعداد المجلة التربوية وتحديدها في الفترة (1441هـ-1444هـ)، (2019-2023).

2-تم عمل جداول لتفريغ البيانات من البحوث المنشورة في المجلة التربوية وتحتوي هذه الجداول على المعلومات التالية:

- الأعداد الصادرة وسنة النشر والأجزاء، وعدد البحوث المنشورة في كل جزء.
- البحوث المنشورة من حيث منهجها (كمّي، نوعي) و(وصفي، تجريبي)، و(بارامتري، لا بارامتري).
- البحوث الكمية التي استخدم فيها الاختباران الإحصائيان (t ، f) لفحص الفرضيات الإحصائية.
- معلومات لكل تفاصيل الاختبار الإحصائي المستخدم، وحجم العينة وكفاية البيانات اللازمة لحساب حجم التأثير.
- معلومات لمستوى الدلالة الإحصائية ونتيجة الاختبار الإحصائي، ووجود الدلالة العملية.

3-حساب قيم (مربع إيتا ، d لكوهين) كمؤشرات لحجم التأثير باختلاف الاختبار الإحصائي المستخدم لفحص الفرضية الصفرية، وذلك باستخدام القوانين التالية:

- في حالة اختبار t لعينتين مستقلتين القانون المستخدم: مربع إيتا (η^2) يساوي مربع الاختبار t على مربع الاختبار t زائد درجات الحرية.(n_1+n_2-2)
- وفي حالة اختبار t لعينتين مرتبطتين القانون المستخدم: مربع إيتا (η^2) يساوي مربع الاختبار t على مربع الاختبار t زائد درجات الحرية ($n-1$).
- حجم التأثير (d)لكوهين في حالة استخدام الإحصائي t لفحص الفروق بين متوسطي مجتمعين: يساوي 2 مضروبا بالجذر التربيعي لمربع إيتا مقسوما على الجذر التربيعي لمربع إيتا مطروحة من واحد صحيح.
- حجم التأثير (f) لكوهين عند استخدام الإحصائي f (لتحليل التباين الأحادي): يساوي الجذر التربيعي لحاصل قسمة مربع إيتا على نفس هذه القيمة مطروحة من واحد صحيح.

وهناك ثلاث مستويات لحجم التأثير، للحكم فيما إذا كان حجم الفروق صغيرا أو متوسطا أو كبيرا، كما في الجدول رقم (4).

جدول (4):

مستويات حجم التأثير الخاصة بكل مقياس

نوع المقياس	مستويات حجم التأثير		
	ضعيف	متوسط	كبير
قيم $\eta 2$	0.01	0.06	0.14
حجم التأثير (d) في حالة اختبار t	0.2	0.5	0.8
حجم التأثير (f) في حالة اختبار f	0.1	0.25	0.4

نتائج البحث ومناقشتها:

الإجابة عن السؤال الأول: ما مستويات الدلالة الإحصائية الأكثر استخداما في فحص الفرضيات الصفرية في عينة الدراسة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حصر مستويات الدلالة الإحصائية المستخدمة في بحوث المجلة وكانت النتائج كما هو ظاهر في الجدول رقم (5).

جدول (5):

أعداد ونسب البحوث في المجلة وفقا لاستخدام مستويات الدلالة الإحصائية

مستوى الدلالة	عدد البحوث	النسب المئوية
0.01	33	٪21.7
0.05	117	٪76.98
0.001	1	٪0.66
0.005	1	٪0.66
المجموع	152	٪100

من الجدول رقم (5) يلاحظ أن مستويات الدلالة الإحصائية المستخدمة في فحص الفرضيات الصفرية في البحوث المنشورة في المجلة التربوية التي استخدمت اختبار t واختبار f كالتالي: (0.01، 0.05، 0.001، 0.005). وكان مستوى الدلالة (0.05) هو الأكثر تكرارا حيث استخدم في (117) بحثا، بنسبة (76.98٪)، يليه مستوى الدلالة (0.01) استخدم في (33) بحثا، بنسبة (21.7٪)، وهذا يتفق مع العديد من الدراسات مثل دراسة محمود (2003)، ودراسة البارقي (2012)، وقد توصل البارقي (2012) في دراسته أيضا إلى أن نتائج الدلالة العملية ارتبطت بدرجة قوية بمستويات الدلالة الإحصائية المستخدمة في فحص الفرضيات، حيث لوحظ أنه كلما كان مستوى الدلالة الإحصائية أقوى كلما كانت نسبة تكرار الدلالة العملية القوية أكثر.

الإجابة عن السؤال الثاني: ما أعداد ونسب الفرضيات الصفرية المقبولة والمرفوضة في عينة الدراسة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حصر الميادين المعرفية المختلفة التي تخصصت بها المجلة التربوية، ووجد أنها محصورة في الميادين الستة التالية: أصول التربية، الإدارة التربوية، المناهج وطرق التدريس، التربية الخاصة، تقنيات التعليم الإلكتروني، علم النفس. وتم حساب أعداد ونسب الفرضيات الإحصائية الدالة وغير الدالة في الميادين المعرفية المختلفة كما في الجدول رقم (6).

جدول (6):

اعداد ونسب الفرضيات الدالة وغير الدالة إحصائيا في الميادين المعرفية المختلفة.

المجال التربوي	عدد الفرضيات الدالة إحصائيا	النسبة	عدد الفرضيات غير الدالة إحصائيا	النسبة	المجموع

أصول التربية	47	٪2.6	76	٪4.2	123
الإدارة التربوية	127	٪7.04	273	٪15.1	400
المناهج وطرق التدريس	303	٪16.8	312	٪17.3	615
التربية الخاصة	83	٪4.6	89	٪4.9	172
تقنيات التعليم الإلكتروني	57	٪3.2	76	٪4.2	133
علم النفس	156	٪8.6	205	٪11.4	361
المجموع	773	٪42.85	1031	٪57.2	1804

يلاحظ من الجدول رقم (6) أن عدد الفرضيات الدالة إحصائيا في مجال المناهج وطرق التدريس كان هو الأكثر تكرارا ويساوي (303) فرضية دالة إحصائيا من أصل (1804) فرضية، بنسبة (16.8٪)، يليها في مجال علم النفس بنسبة (8.6٪)، يليها في مجال الإدارة التربوية بنسبة (7.04٪).

أما عدد الفرضيات غير الدالة إحصائيا فكانت أيضا هي الأكثر تكرارا في مجال المناهج وطرق التدريس (312) بنسبة (17.3٪)، يليها في مجال الإدارة التربوية بنسبة (15.1٪)، يليها مجال علم النفس بنسبة (11.4٪). ومن هذه النتائج يظهر أن مجال المناهج وطرق التدريس في البحوث المنشورة في المجلة التربوية هو الأكثر تكرارا؛ سواء في الفرضيات الدالة إحصائيا أو غير الدالة إحصائيا بنسبة (34.1٪)، عن باقي التخصصات الأخرى.

وهذه النتائج طبيعية؛ كون البحوث المنشورة في مجال المناهج وطرق التدريس هي الأكثر تكرارا حيث بلغ عددها (55) بحثا، وعدد الفرضيات المستخدمة فيها (303) فرضية، يليها مجال علم النفس (30) بحثا، وعدد الفرضيات المستخدمة فيها (156) فرضية، ثم في مجال الإدارة التربوية (28) بحثا، وعدد الفرضيات المستخدمة فيها (127) فرضية كما يظهر من الجدول رقم (2) والجدول رقم (6).

وبحساب أعداد الفرضيات الإحصائية الدالة وغير الدالة في الميادين المعرفية المختلفة حسب الاختبار الإحصائي المستخدم ظهرت النتائج كما في الجدول رقم (7).

جدول (7):

أعداد الفرضيات الدالة وغير الدالة إحصائيا من حيث المجال التربوي ومن حيث نوع الاختبار

المجال التربوي		اختبار t للعينات المستقلة	اختبار t للعينات المرتبطة	اختبار f	المجموع	المجموع الكلي
أصول التربية	دال	14	1	32	47	123
	غير دال	28	0	48	76	
الإدارة التربوية	دال	82	0	45	127	400
	غير دال	149	0	124	273	
المناهج وطرق التدريس	دال	186	88	29	303	615
	غير دال	205	0	107	312	
التربية الخاصة	دال	64	0	19	83	172
	غير دال	57	0	32	89	
تقنيات التعليم الإلكتروني	دال	26	13	18	57	133

	غير دال	49	10	17	76
علم النفس	دال	88	44	24	156
	غير دال	87	34	84	205
المجموع	دال	460	146	167	773
	غير دال	575	44	412	1031
المجموع الكلي		1035	190	579	1804

361

يلاحظ من الجدول رقم (7) أن مجال المناهج وطرق التدريس هو الأكثر تكرارا للفرضيات الدالة إحصائيا وغير الدالة إحصائيا، حيث كان عدد الفرضيات الدالة إحصائيا في مجال المناهج وطرق التدريس التي استخدمت اختبار t (للعينات المستقلة والعينات المرتبطة) يساوي (274) فرضية دالة إحصائيا من مجموع الفرضيات الدالة إحصائيا الذي يساوي (773) في جميع المجالات المعرفية المختلفة المستخدمة في عينة الدراسة. وعدد الفرضيات غير الدالة إحصائيا في مجال المناهج وطرق التدريس التي استخدمت اختبار t يساوي (205) من مجموع الفرضيات غير الدالة إحصائيا الذي يساوي (1031) في جميع المجالات المعرفية المختلفة المستخدمة في عينة الدراسة. وكان مجال علم النفس هو الأكثر تكرارا بعد مجال المناهج وطرق التدريس في عدد الفرضيات الدالة إحصائيا التي استخدمت اختبار t، وكان يساوي (132) فرضية دالة إحصائيا. ومجال الإدارة التربوية كان الأكثر تكرارا بعد مجال المناهج وطرق التدريس في عدد الفرضيات غير الدالة إحصائيا التي استخدمت اختبار t، وكان يساوي (149) فرضية غير دالة إحصائيا، وهذه النتائج تتفق مع دراسة عزمي وآخرون (2023) وهي أن مجال المناهج وطرق التدريس ومجال علم النفس التربوي هما المجالان الأكثر تكرارا في عدد الفرضيات الدالة إحصائيا.

وفي الجدول التالي تلخيص لأعداد ونسب الفرضيات الدالة وغير الدالة إحصائيا حسب نوع الاختبار الإحصائي.

جدول (8):

أعداد ونسب الفرضيات الدالة وغير الدالة إحصائيا حسب نوع الاختبار الإحصائي المستخدم

نوع الاختبار	عدد الفرضيات الدالة إحصائيا	النسب المئوية	عدد الفرضيات غير الدالة إحصائيا	النسب المئوية	المجموع
اختبار t للعينات المستقلة	460	٪25.5	575	٪31.9	1035
اختبار t للعينات المرتبطة	146	٪8.1	44	٪2.4	190
اختبار f	167	٪9.3	412	٪22.8	579
المجموع	773	٪42.8	1031	٪57.2	1804

يظهر من الجدول رقم (8) أن مجموع الفرضيات الدالة إحصائيا في عينة الدراسة كانت تساوي (773) فرضية إحصائية بنسبة (42.8٪)، وعدد الفرضيات غير الدالة إحصائيا يساوي (1031) فرضية إحصائية بنسبة (57.2٪)، أي أن الفرضيات غير الدالة إحصائيا هي الأكثر تكرارا. كما يلاحظ من الجدول السابق أن مجموع الفرضيات الدالة

إحصائيا في عينة الدراسة التي استخدمت اختبار t يساوي (606) فرضية إحصائية بنسبة (33.6٪)، وعدد الفرضيات غير الدالة إحصائيا في عينة الدراسة التي استخدمت اختبار t يساوي (619) فرضية إحصائية بنسبة (34.3٪)، أي أن الفرضيات الدالة إحصائيا وغير الدالة إحصائيا التي استخدمت اختبار t هي الأكثر تكرارا من التي استخدمت اختبار f. كذلك يلاحظ من الجدول السابق أن اختبار t للعينات المرتبطة هو دائما الأقل استخداما من باقي الاختبارات الإحصائية.

الإجابة عن السؤال الثالث: ما نسبة استخدام الدلالة العملية إلى جانب الدلالة الإحصائية في الاختبارات الإحصائية في عينة الدراسة؟

بعد حصر البحوث المعتمدة في عينة الدراسة التي استخدمت الدلالة العملية إلى جانب الدلالة الإحصائية، تم أولا إيجاد عدد البحوث الوصفية والتجريبية التي استخدمت الدلالة العملية إلى جانب الدلالة الإحصائية كما في الجدول رقم (9). ثم تم إيجاد عدد البحوث في الميادين المعرفية المختلفة التي استخدمت الدلالة العملية إلى جانب الدلالة الإحصائية كما في الجدول رقم (10). كما تم حصر الاختبارات الإحصائية المستخدمة في عينة الدراسة وتحديد الاختبارات التي استخدمت الدلالة العملية إلى جانب الدلالة الإحصائية كما في الجدول رقم (11).

جدول (9):

أعداد ونسب البحوث الوصفية والتجريبية في عينة الدراسة ونسبة استخدام الدلالة العملية في كل منها

	البحوث المنشورة	البحوث التي حسبت فيها الدلالة العملية	
نوع البحوث	العدد	العدد	النسبة
البحوث الوصفية	111	3	٪2
البحوث التجريبية	41	29	٪19.1
المجموع	152	32	٪21.1

يظهر الجدول رقم (9) أن نسبة استخدام الدلالة العملية في عينة الدراسة ضعيفة جدا؛ إذ بلغت (21.1٪) فقط، حيث تم استخدام الدلالة العملية في (32) بحثا من أصل (152) بحثا. وكان استخدام الدلالة العملية في البحوث التجريبية أكثر استخداما من البحوث الوصفية، إذ استخدمت الدلالة العملية في (29) بحثا تجريبيا، بينما استخدمت الدلالة العملية في ثلاثة بحوث وصفية فقط، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة سويد وعز (2019) التي أظهرت أنه تم استخدام الدلالة العملية في البحوث التجريبية، وأنها لم تستخدم نهائيا في البحوث الوصفية.

جدول (10):

أعداد ونسب البحوث في الميادين المعرفية المختلفة ونسبة استخدام الدلالة العملية في كل منها

	البحوث المعتمدة		البحوث التي حسبت فيها الدلالة العملية	
المجال التربوي	العدد	النسبة	العدد	النسبة
أصول التربية	9	٪5.9	1	٪0.66
الإدارة التربوية	28	٪18.4	0	٪0

المناهج وطرق التدريس	55	٪36.2	20	٪13.2
التربية الخاصة	21	٪13.8	0	٪0
تقنيات التعليم الإلكتروني	9	٪5.9	4	٪2.6
علم النفس	30	٪19.7	7	٪4.6
المجموع	152	100	32	٪21.1

يظهر الجدول رقم (10) أن البحوث الأكثر استخداما للدلالة العملية كانت في مجال المناهج وطرق التدريس في (20) بحثا، يليه مجال علم النفس في (7) بحوث، ثم في مجال تقنيات التعليم الإلكتروني في (4) بحوث، واستخدمت مرة واحدة فقط في مجال أصول التربية، بينما لم يتم استخدامها في مجال الإدارة التربوية ولا في مجال التربية الخاصة، وهذا يدل على الإهمال في استخدام الدلالة العملية في الميادين المعرفية المختلفة.

جدول (11):

أعداد ونسب استخدام الدلالة العملية إلى جانب الدلالة الإحصائية موزعة حسب قيمة الدلالة العملية وحسب نوع الاختبار

الاختبار	قيمة الدلالة العملية	الفروض التي حسبت لها الدلالة الإحصائية فقط		الفروض التي حسبت لها الدلالة الإحصائية والدلالة العملية معا		المجموع
		دال	غير دال	دال	غير دال	المجموع
اختبار t للعينات المستقلة	ضعيف	95	540	0	26	661
	متوسط	49	0	2	0	51
	كبير	177	0	146	0	323
المجموع		321	540	148	26	1035
اختبار t للعينات المرتبطة	ضعيف	7	44	0	0	51
	متوسط	5	0	2	0	7
	كبير	42	0	90	0	132
المجموع		54	44	92	0	190
اختبار f	ضعيف	68	384	0	0	452
	متوسط	39	10	1	0	50
	كبير	72	0	5	0	77
المجموع		179	394	6	0	579
المجموع الكلي		554	978	246	26	1804

يلاحظ من الجدول رقم (11) أن عدد الفروض التي حسبت لها الدلالة الإحصائية إلى جانب الدلالة العملية معا بلغت (246) فرضية من أصل (1804) فرضية، وهذا يدل على أن استخدام الدلالة العملية إلى جانب الدلالة الإحصائية كان ضعيفا جدا. ففي اختبار t للعينات المستقلة كان عدد الفروض التي حسبت لها الدلالة الإحصائية إلى جانب الدلالة العملية معا بلغت (148) فرضية دالة إحصائيا، بينما عدد الفرضيات التي استخدمت الدلالة الإحصائية لوحدها بلغ (321) فرضية دالة إحصائيا. كما يلاحظ أن عدد الفروض التي حسبت لها الدلالة الإحصائية إلى جانب الدلالة العملية في اختبار t للعينات المرتبطة يساوي (92) فرضية دالة إحصائيا، بينما عدد الفرضيات التي استخدمت الدلالة الإحصائية لوحدها بلغ (54) فرضية دالة إحصائيا، وهنا يلاحظ أن عدد الفرضيات في اختبار t للعينات المرتبطة

التي استخدمت فيها الدلالة العملية بجانب الدلالة الإحصائية أكبر من عدد الفرضيات التي استخدمت فيها الدلالة الإحصائية لوحدها. وهذا بخلاف اختبار t للعينات المستقلة واختبار f.

كما يلاحظ أن عدد الفروض التي حسبت لها الدلالة الإحصائية إلى جانب الدلالة العملية في اختبار f يساوي (6) فرضيات دالة إحصائيا فقط، بينما عدد الفرضيات التي استخدمت الدلالة الإحصائية فقط بلغ (179) فرضية دالة إحصائيا.

وبتلخيص نتائج أعداد ونسب الاختبارات الإحصائية التي استخدمت الدلالة العملية إلى جانب الدلالة الإحصائية في عينة الدراسة تكون النتائج كما في الجدول رقم (12).

جدول (12):

أعداد ونسب الاختبارات الإحصائية التي استخدمت حجم التأثير حسب نوع الاختبار الإحصائي المستخدم

	اختبار t للعينات المستقلة		اختبار t للعينات المرتبطة		اختبار f		المجموع
	دال	غير دال	دال	غير دال	دال	غير دال	
عدد الاختبارات التي استخدم فيها حجم التأثير	148	26	92	0	6	0	272
نسبة الاستخدام	٪8.20	٪1.44	٪5.1	٪0	٪0.33	٪0	٪15.8

يظهر الجدول رقم (12) أن عدد الاختبارات التي استخدمت فيها الدلالة العملية في اختبار t للعينات المستقلة يساوي (148) للفروض الدالة إحصائيا، يليها عدد الاختبارات التي استخدمت فيها الدلالة العملية في اختبار t للعينات المرتبطة ويساوي (92) للفروض الدالة إحصائيا، ويأتي اختبار f في المرتبة الثالثة، كما يلاحظ ضعف الاهتمام بإرفاق الدلالة العملية إلى جانب الدلالة الإحصائية في البحوث المنشورة.

كذلك يلاحظ أن عدد الاختبارات الإحصائية التي استخدمت الدلالة العملية إلى جانب الدلالة الإحصائية يساوي (272) اختبارا فقط من أصل (1804) اختبارا إحصائيا من عينة الدراسة، بنسبة (15.8٪). وتعتبر هذه النسبة ضعيفة جدا، وهذه النتيجة تتفق مع معظم الدراسات السابقة مثل دراسة إبراهيم (2000)، ودراسة الجودة (2004)، ودراسة البارقي (2012)، ودراسة الشمراني (2012)، ودراسة مجاهد (2015)، ودراسة بحاش (2020)، ودراسة العبد القادر (2020)، ودراسة السعيد وعبد الله (2021)، ودراسة الوهيبي والحدابي (2022) ،ودراسة عزمي وآخرون (2023)، حيث اتفقت تلك الدراسات على أن استخدام الدلالة العملية فيها ضعيف جدا.

تدل هذه النتائج على أنه لم يطرأ تغيير في الاهتمام بإرفاق الدلالة العملية مع الدلالة الإحصائية في البحوث المنشورة في المجلات المحكمة، وهذا يدل على عدم اهتمام الباحثين بإيجاد الدلالة العلمية لنتائج دراساتهم. وعلى تركيزهم فقط على الطرق التقليدية في صنع القرار، والاعتماد كليا على الدلالة الإحصائية فقط، والاكتفاء بالإجابة عن الفرضية الصفرية بنعم أو لا؛ دون اهتمام بمعرفة هل هناك دلالة عملية أم لا، وكم مقدار أثر المتغير المستقل على المتغير التابع.

الإجابة عن السؤال الرابع: ما واقع الدلالة العملية للاختبارات الإحصائية المستخدمة في عينة الدراسة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب الدلالة العملية لجميع الفروض الإحصائية في العينة التي يبلغ عددها (1804)، باستخدام قوانين حجم التأثير (حساب مربع إيتا، وحساب d لكوهين)، لجميع الاختبارات الإحصائية الدالة إحصائيا وغير الدالة إحصائيا في عينة الدراسة، لغرض فحص واقع الدلالة العملية فيها، وجاءت النتائج كما هي في الجدول رقم (13).

جدول (13):

التكرارات والنسب المئوية لكل فئة من فئات حجم التأثير والدلالة الإحصائية للاختبارات المستخدمة

الاختبار المستخدم	فئات حجم التأثير	الدلالة الإحصائية					
		دال		غير دال		المجموع	
		التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
اختبار t للعينات المستقلة	صغير	95	٪5.3	566	٪31.4	661	٪36.6
	متوسط	51	٪2.8	0	٪0	51	٪2.8
	كبير	323	٪17.9	0	٪0	323	٪17.9
	المجموع	469	٪26	566	٪31.4	1035	٪57.4
اختبار t للعينات المرتبطة	صغير	7	٪0.4	44	٪2.4	51	٪2.8
	متوسط	7	٪0.4	0	٪0	7	٪0.4
	كبير	132	٪7.3	0	٪0	132	٪7.3
	المجموع	146	٪8.1	44	٪2.4	190	٪10.5
اختبار f	صغير	68	٪3.8	384	٪21.3	452	٪25.1
	متوسط	40	٪2.2	10	٪0.6	50	٪2.8
المجموع	كبير	77	٪4.3	0	٪0	77	٪4.3
	المجموع	185	٪10.3	394	٪21.9	579	٪32.1
المجموع الكلي		800	٪44.3	1004	٪55.7	1804	٪100

يلاحظ من الجدول رقم (13) النتائج التالية:

- في اختبارات t للعينات المستقلة: كان حجم التأثير كبيرا لـ (323) اختبارا دال إحصائيا، وكان هناك (95) اختبارا دالا إحصائيا ولكن حجم التأثير فيه صغير (وهنا يظهر أن هناك خلل في هذه الاختبارات وكذلك النتائج والقرارات التي اتخذت فيها).
- في اختبارات t للعينات المرتبطة: كان حجم التأثير كبيرا لـ (132) اختبارا دالا إحصائيا.
- هذه النتيجة تعدّ مقبولة إذ كان حجم الأثر فيها كبيرا لاختبارات t الدالة إحصائيا؛ بخلاف دراسة الصياد (1988) حيث أظهرت نتائجه أن الدلالة العملية لاختبار t هي من النوع الضعيف.

- في اختبارات f: كان حجم التأثير كبيرا لـ (185) اختبارا دالا إحصائيا، وكان هناك (68) اختبارا دالا إحصائيا ولكن حجم التأثير فيه صغير (وهنا يظهر أيضا أن هناك خللا في هذه الاختبارات وكذلك النتائج والقرارات التي اتخذت فيها).

يظهر من النتائج السابقة أن مستوى حجم التأثير الكبير في الاختبارات الدالة إحصائيا كانت في المرتبة الأولى، وهذا بخلاف ما جاء في دراسة بحاش (2020) والبارقي (2012) والصائغ (1995) وحجيات وعليان (1997) والظاهر وآخرون (2016)، حيث أظهرت نتائجهم أن حجم التأثير الضعيف حل في المرتبة الأولى في الفرضيات الدالة إحصائيا.

الإجابة عن السؤال الخامس: ما نسبة الفرضيات التي اتفقت فيها نتائج الدلالة الإحصائية مع الدلالة العملية في عينة الدراسة؟

جدول (14):

الاتفاق والاختلاف بين الدلالة العملية والدلالة الإحصائية

الاختبار	الاتفاق بين الدلالة العملية والدلالة الإحصائية			الاختلاف بين الدلالة العملية والدلالة الإحصائية			المجموع
	الدلالة الإحصائية/ الدلالة العملية	التكرار	النسبة	الدلالة الإحصائية/ الدلالة العملية	التكرار	النسبة	
اختبارt للعينات المستقلة	غير دال/ ضعيفة	566	٪31.4	دال/ ضعيفة	95	٪5.3	661
	دال/ متوسطة	51	٪2.8	غير دال/ متوسطة	0		51
	دال/كبيرة	323	٪17.9	غير دال/كبيرة	0		323
	المجموع	940	٪ 52.1		95	٪5.3	1035
اختبارt للعينات المرتبطة	غير دال/ ضعيفة	44	٪2.4	دال/ ضعيفة	7	٪0.4	51
	دال/ متوسطة	7	٪0.4	غير دال/ متوسطة	0		7
	دال/كبيرة	132	٪7.3	غير دال/كبيرة	0		132
	المجموع	183	٪ 10.1		7	٪0.4	190
اختبار f	غير دال/ ضعيفة	384	٪21.3	دال/ ضعيفة	68	٪3.8	452
	دال/ متوسطة	40	٪2.2	غير دال/ متوسطة	10	٪0.6	50
	دال/كبيرة	77	٪4.3	غير دال/كبيرة	0		77
المجموع		501	٪ 27.8		78	٪4.3	579
المجموع الكلي		1624	٪90		180	٪10	1804

يلاحظ من الجدول رقم (14) النتائج التالية:

- في اختبارات t للعينات المستقلة: ظهر الاتفاق بين الدلالة العملية والدلالة الإحصائية في (940) اختبارا، بنسبة (52.1٪)، والاختلاف بينهما في (95) اختبارا.
- في اختبارات t للعينات المرتبطة: ظهر الاتفاق بين الدلالة العملية والدلالة الإحصائية في (183) اختبارا، بنسبة (10.1٪)، والاختلاف بينهما في (7) اختبارات.

- في اختبارات f: ظهر الاتفاق بين الدلالة العملية والدلالة الإحصائية في (501) اختبارا، بنسبة (27.8 ٪)، والاختلاف بينهما في (78) اختبارا.

من النتائج السابقة يظهر أن مجموع الحالات التي اتفقت فيها الدلالة العملية والدلالة الإحصائية كان (1624) اختبارا، بنسبة (90.02 ٪)، وظهر الاختلاف بينهما في (180) اختبارا بنسبة (10٪). ولكن عند النظر في التفاصيل يظهر أن الزيادة في نسبة الاتفاق بين الدلالتين كانت في اختبار t للعينات المستقلة: حيث كانت نسبة غير دال/ ضعيفة بمقدار (31.4٪)، وهو السبب في ارتفاع نسبة الاتفاق بين الدلالتين وهذا لا ينظر إليه وليس له أهمية، وبالمثل في اختبار f. والذي يهم في البحث هنا هو نسبة (دال/ متوسطة أو كبيرة) (أي أنه دال إحصائيا ودلالته العملية كبيرة أو متوسطة) فنسبته في جميع الاختبارات تساوي (34.9٪) فقط. بالإضافة إلى ذلك يظهر من هذه النتائج الاختلاف بين الدلالتين في (180) اختبارا بنسبة (10٪)، وكان الاختلاف فقط في حالة دال إحصائيا وحجم التأثير ضعيف.

ويمكن تفسير حالة وجود (فرضيات دالة إحصائيا ولكن حجم التأثير ضعيف) بأنه هناك مخالفات لافتراضات الاختبارات الإحصائية، إذ إن هناك افتراضات لاختبار t واختبار f مثل: افتراضية اعتدالية التوزيع، افتراضية تجانس التباين، افتراضية الاستقلالية، وظهور هذه النتائج المضللة تدل على وجود مخالفات من قبل الباحث.

تؤكد هذه النتائج إذن أنه ما زال هناك إهمال كبير للدلالة العملية، ولابد من البحث عن إجراءات عملية تلزم الباحثين بإرفاق الدلالة العملية مع الدلالة الإحصائية، حتى تكون نتائج البحوث التربوية دقيقة وموثوقة وحقيقية.

ملخص النتائج:

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1. بلغ عدد البحوث التي شملتها العينة (152) بحثا من أصل (275) بحثا منشورا في المجلة في الفترة المختارة. وغلبت عليها البحوث الكمية، والبحوث الوصفية، وكانت الاختبارات البارامترية هي الأكثر استخداما في البحوث المنشورة في المجلة.
2. بلغ عدد الفرضيات التي شملتها الدراسة (1804) فرضية، منها (1035) فرضية استخدمت اختبار t للعينات المستقلة، وكان هو الأكثر تكرارا بنسبة (57.4٪)، و(190) فرضية استخدمت اختبار t للعينات المرتبطة، بينما عدد اختبارات f يساوي (579) اختبارا.
3. إن اختبار t هو الأكثر استخداما في بحوث المجلة، وإن مستوى الدلالة (0.05) هو الأكثر تكرارا.

4.مجال المناهج وطرق التدريس في البحوث المنشورة في المجلة التربوية هو الأكثر تكرارا سواء في الفرضيات الدالة إحصائيا أو غير الدالة إحصائيا بنسبة (34.1٪) عن التخصصات الأخرى.

5.الفرضيات الدالة إحصائيا وغير الدالة إحصائيا التي استخدمت اختبار t هي الأكثر تكرارا من التي استخدمت اختبار f.

6.بلغت نسبة استخدام الدلالة العملية في عينة الدراسة (21.1٪) فقط وهذا يعني أنها ضعيفة جدا، حيث تم استخدام الدلالة العملية في (32) بحثا فقط من أصل (152) بحثا. وكان استخدام الدلالة العملية في البحوث التجريبية أكثر منه في البحوث الوصفية، ومجال المناهج وطرق التدريس هو المجال الأكثر استخداما للدلالة العملية؛ إذ تم ذلك في (20) بحثا من هذا المجال.

7.بلغ عدد الفروض التي حسبت لها الدلالة الإحصائية إلى جانب الدلالة العملية معا (272) فرضية من أصل (1804) فرضية، بنسبة (15.8٪)، وتعد هذه النسبة ضعيفة جدا، مما يدل على عدم اهتمام الباحثين بإيجاد الدلالة العلمية لنتائج دراساتهم.

8.جاء مستوى حجم التأثير الكبير في الاختبارات الدالة إحصائيا في المرتبة الأولى.

9.مجموع الحالات التي اتفقت فيها الدلالة العملية والدلالة الإحصائية كان في (1624) اختبار، وظهر الاختلاف بينهما في (180) اختبارا. ونسبة الاختبار الدال إحصائيا ودلالته العملية بلغت في جميع الاختبارات (34.9٪) فقط.

التوصيات:

توصي الدراسة الجامعات ومراكز البحث العلمي التربوي وعمادات الدراسات العليا، وهيئات التحرير في المجلات التربوية بما يلي:

- إضافة موضوع الدلالة العملية إلى محتوى المواد الإحصائية وطرق البحث التي تدرّس لطلاب الدراسات العليا في الجامعات.
- وضع شرط إرفاق الدلالة العملية بالدلالة الإحصائية في دليل طالب الدراسات العليا.
- وضع شرط إرفاق الدلالة العملية بالدلالة الإحصائية في البحوث التربوية التي يقدمها أعضاء هيئة التدريس لأغراض الترقيات والحصول على إجازات التفرغ العلمي.
- وضع شرط إرفاق الدلالة العملية مع الدلالة الإحصائية من قبل هيئات تحرير المجلات التربوية، ضمن شروط النشر في المجلة، حتى تكون نتائج الدراسات حقيقة وغير مضللة.

قائمة المراجع:

إبراهيم، إبراهيم. (2000). *واقع الدلالة الإحصائية والدلالة العملية وقوة الاختبارات الإحصائية المستخدمة في بحوث مجلة دراسات العلوم التربوية في الأعوام (1998،1997) في الجامعة الأردنية*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، كلية الدراسات العليا، الأردن.

أبو جراد، حمدي يونس. (2013). قوة الاختبارات الإحصائية وحجم الأثر في البحوث التربوية المنشورة في مجلة جامعة القدس للأبحاث والدراسات. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 41*(2)، البحرين. 349-368.

أبو علام، رجاء. (2007). *مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية*. القاهرة: دار النشر للجامعات.

البارقي، طلال. (2012). *واقع الدلالة الإحصائية والدلالة العملية للبحوث المنشورة في مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية في المدة 1425-1430هـ*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، كلية التربية، السعودية.

الجودة، ماجد محمود. (2004). *الدلالة الإحصائية والدلالة العملية وقوة الاختبار للأبحاث المنشورة في مجلة أبحاث اليرموك سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية (1985-2001)*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، كلية الدراسات العليا، إربد.

الدردير، عبد المنعم. (2006). *الإحصاء البارامتري واللابارامتري في اختبار فروض البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية*. القاهرة: عالم الكتب.

السعيد، محمد وعبد الله، اعتدال. (2021). تقدير القوة الإحصائية وحجم التأثير في الاختبارات المستخدمة في البحوث المنشورة في مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية 2016-2018. *مجلة جامعة البعث للعلوم الإنسانية، 43*(3). جامعة البعث، سوريا. 43-88.

الشريفين، نضال. (2017). ما وراء التحليل للأبحاث المنشورة في المجلة الأردنية في العلوم التربوية الدلالة العملية وقوة الاختبار. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، 15*(3)، سوريا. 130-170.

الشمراني، محمد موسى. (2012). استخدام مقاييس الدلالة العملية لحجم التأثير في الحكم على قياس أهمية نتائج البحوث العملية. *مجلة كلية التربية، 3*(87)، المنصورة. 1-30.

الصائغ، ابتسام. (1996). *الدلالة الإحصائية والدلالة العملية لاختبار ت ، ف دراسة تحليلية تقويمية من خلال رسائل الماجستير التي قدمت في كلية التربية بجامعة أم القرى بمكة المكرمة حتى عام 1415هـ*. رسالة ماجستير غير منشور، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.

الصياد، عبد المعطي أحمد. (1988). الدلالة العملية وحجم العينة المصاحبان للدلالة الإحصائية لاختبار ت في البحث التربوي والنفسي العربي. *ورقة عمل مقدمة في مؤتمر البحث التربوي الواقع والمستقبل*، المجلد الثاني، رابطة التربية الحديثة، المركز القومي للبحوث التربوية، القاهرة.

الظاهر، سناء وعبيدات، عمر والزعبي، عروبة. (2016). الدلالة الإحصائية والعملية وقوة الاختبارات الإحصائية المستخدمة في رسائل ماجستير الموهبة والإبداع جامعة البلقاء التطبيقية الأردن. *مجلة الاقتصاد التطبيقي والإحصاء، 13*(2)، الجزائر. 212-227.

العبد القادر، فيصل. (2020). حجم تأثير الاختبارات الإحصائية المعلمية واللامعلمية المستخدمة في رسائل الماجستير بكلية التربية بجامعة الملك سعود. *مجلة كلية التربية، 36*(4)، جامعة أسيوط، مصر. 375-411.

الكيلاني، عبد الله والشريفين، نضال. (2011). *مدخل إلى البحث في العلوم التربوية والاجتماعية أساسياته مناهجه تصاميمه أساليبه الإحصائية*. ط3. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

النجار، عبد الله. (2005). الدلالة الإحصائية والدلالة العملية لاختبار كا 2 في البحوث الإدارية المنشورة دراسة تقويمية. *المجلة العربية للعلوم الإدارية، 12*(5). 169-193.

الوهيبي، إبراهيم والحدابي، داوود. (2022). واقع استخدام الدلالة الإحصائية والدلالة العملية للاختبارات الإحصائية في رسائل الماجستير في الجامعات العمانية خلال الفترة 1998-2018. *مجلة دراسات نفسية وتربوية، 15*(1)، جامعة قاصدي مرباح، الجزائر. 613-627.

باهي، مصطفى حسين. (2010). العلاقة بين الدلالة الإحصائية وحجم التأثير في البحوث التربوية والنفسية. *مستقبل إعداد المعلم في كليات التربية وجهود الجمعيات العلمية في عمليات التطوير بالعالم العربي*، كلية التربية، جامعة حلوان. 415-444.

بحاش، عبد الحق. (2020). الدلالة الإحصائية والعملية لفرضيات البحوث النفسية والتربوية. *مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية*، *5*(1)، جامعة محمد بو ضياف، الجزائر. 371-404.

بورزق، يوسف وأم الخيوط، إيمان. (2021). أهمية توظيف مؤشرات الدلالة العملية في نتائج الدراسات النفسية والتربوية. *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية*، *13* (4)، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر. 55-62.

حجمات، تحسين وعليمات، خليل. (1997). واقع الدلالات الإحصائية والعملية وقوة الاختبارات الإحصائية المستخدمة في رسائل ماجستير الإرشاد النفسي والتربوي في الجامعة الأردنية. *مجلة دراسات العلوم التربوية*، *24*(2)، الجامعة الأردنية، الأردن. 398-408.

حسين، محمد حسين. (2022). الدلالة العملية ضرورة حتمية في البحوث النفسية والتربوية مؤشر كوهين لحالات اختبار ت. *دراسات نفسية*، *32*(2). 235-246.

سلامة، حسن علي. (2004). الدلالة الإحصائية والدلالة العلمية في البحوث التربوية. *المجلة التربوية*، ج2، جامعة سوهاج، كلية التربية. 3-14.

سويد، سمية وعز، إيمان. (2019). مستويات القوة الإحصائية وحجم الأثر وعلاقتها بحجم العينة في الاختبارات المستخدمة في رسائل كلية التربية الصادرة عن جامعة دمشق. *مجلة جامعة البعث للعلوم الإنسانية*، *41*(88)، جامعة البعث، سوريا. 33-115.

طه، ربيع والقاضي، ضياء. (1994). *أساسيات الإحصاء التطبيقي في المجال الزراعي*. جامعة القاهرة: القاهرة. الكتاب الجامعي.

عزمي، كميل وخلف، إيمان والأمين، محمود. (2023). التكامل بين الدلالة العملية والدلالة الإحصائية لاختبارات ت وتحليل التباين ومعامل الارتباط. *مجلة سوهاج لشباب الباحثين*، *3*(4)، جامعة سوهاج. 15-29.

عصر، رضا مسعد. (2003). حجم الأثر أساليب إحصائية لقياس الأهمية العملية لنتائج البحوث التربوية. *المؤتمر العلمي الخامس عشر مناهج التعليم والإعداد للحياة المعاصرة*، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، مصر. 644-674.

مجاهد، محمد. (2015). واقع الدلالة العملية في بحوث خدمة الجماعة. *مجلة دراسات الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية*، العدد (93) الجزء (1). مصر. 13-103.

محمود، فريال. (2003). *واقع الدلالة الإحصائية والدلالة العملية وقوة الاختبار للاختبارات الإحصائية المستخدمة في رسائل الماجستير الصادرة عن كلية العلوم التربوية في جامعة مؤتة*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، كلية الدراسات العليا، الأردن.

مراد، صلاح. (2000). *الأساليب الإحصائية في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية*. القاهرة: الأنجلو المصرية.

موسى، أماني. (2007). *التحليل الإحصائي للبيانات*. معهد الدراسات والبحوث الإحصائية: جامعة القاهرة.

نصار، يحيى. (2006). استخدام حجم الأثر لفحص الدلالة العملية للنتائج في الدراسات الكمية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، *7* (2)، البحرين. 35-59.

نوري، محمد. (2008). *الإحصاء والقياس في العلوم الاجتماعية والسلوكية*، ج 2 الإحصاء الاستدلالي. الرياض: مكتبة الشقري.

American Psychiatric Association (APA) (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th ed.) (DSM-IV), Washington DC: American Psychiatric Association.

Armstrong, S. A., & Henson, R. K. (2004). Statistical and Practical Significance in the *IJPT*: A Research Review from 1993-2003. *International Journal of Play Therapy, 13*(2), 9–30.

Cohen, J. (1998). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences,* Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, NJ USA.

Hasan, U. (2021). Statistical and Practical Significance of Articles at Sports Biomechanics Conferences. *Ann Appl Sport Sci. 9* (3).

Henson, R. & Smith, A. (2000). State of the Art in Statistical Significance and Effect Size Reporting: a review of the apa task force report and current trends. *Journal of research and development in education*. *33*(4). 285-296.

Huston, L. (1993). Meaningfulness, statistical significance, effect size, and power analysis: a general discussion with implications for MANOVA. Paper presented at the annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association, New Orleans, LA (ERIC Document, No. 364608).

Mahadevan, L.(2000).*The effect size statistic: Overview of various choices*. (Eric Document Reproduction Service No. ED 438308).

Mcclain, A.(1995).Effect size as an alternative to statistical significance testing. *Paper presented at the annual meeting for the American Educational Research Association*. San Francisco, CA.(Eric Document Reproduction Service No. ED382639).

Park, H. M. (2008). Hypothesis testing and statistical power of a test. *Working Paper. The Diversity Information Technology Services* (UITS) Center for Statistical and Mathematical Computing, Indiana University. Retrieved, 2008, from http://www.indiana .edu/statmath.

Peeters, M. (2016). Practical significance moving beyond statistical significance. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning, 8*(1).

Peterson, L. (2008). Clinical Significance and Practical Significance are NOT the Same Things. *Paper presented at the annual meeting of the southwest educational research association*, new orleans, february 7, 2008.

Rosen, B. & DeMaria, A. (2012). Statistical Significance vs. Practical Significance. *American Journal of Health Education, 43*(4).

Thompson, B. (2002). Statistical, Practical and Clinical: How Many Kinds of Significance Do Counselors Need to Consider. *Journal of Counseling and Development*, 80, 64-71.

Wasserstein, R. & Lazar, N. (2016). The ASA's statement on pvalues: context, process, and purpose. *The American Statistician, 70*(2). 129-133.

Wilkinson, M. & Winter, E. (2014). Clinical and practical importance vs statistical significance: Limitations of conventional statistical inference. *International Journal of Therapy and Rehabilitation,* 21(10). 488.

مستوى استخدام معلم التربية الخاصة للتقنيات المساعدة مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمدينة حائل

The level of using Assistive Technologies by Special Education Teachers of students with Learning Difficulties in the city of Hail

هيا مروح خلف السردية
جامعة حائل

haya Mrweh AL-Sardeah
Hail University

المستخلص: إن الهدف من الدراسة الحالية هو معرفة مستوى استخدام معلم التربية الخاصة للتقنيات المساعدة مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وتكونت عينة الدراسة من معلمي التربية الخاصة في مدينة حائل بالمملكة العربية السعودية، وعددهم (95) معلمًا يعملون مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وقد تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتشكلت أداة الدراسة من ثلاثة أبعاد، البعد الأول: الإلمام والمعرفة بالتقنيات المساعدة، البعد الثاني: التخطيط والتحضير والتقيم في التدريس، البعد الثالث: استخدام التقنيات المساعدة في تنمية مهارات القراءة، والكتابة، والحساب مقسمة على (33) فقرة، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى استخدام معلم التربية الخاصة للتقنيات المساعدة مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم جاءت متوسطة، إذ جاء بُعد استخدام التقنيات المساعدة في تنمية مهارات القراءة، والكتابة، والحساب في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي، بينما جاء بُعد الإلمام والمعرفة بالتقنيات المساعدة في المرتبة الأخيرة بمستوى متوسط، وتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر (الجنس، المستوى التعليمي، المسمى الوظيفي، المرحلة الدراسية التي أعلمها) لاستخدام معلم التربية الخاصة التقنيات المساعدة مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في جميع المجالات والدرجة الكلية.

الكلمات المفتاحية: معلم التربية الخاصة، التقنيات المساعدة، صعوبات التعلم، المملكة العربية السعودية.

Abstract: The aim of the current study was to determine the level of special education teachers' use of assistive technologies with students with learning difficulties. The study sample consisted of special education teachers in the city of Hail in the Kingdom of Saudi Arabia. The participants were 95 teachers working with students with learning difficulties. The descriptive analytical approach was used and data were collected using a 33-items questionnaire clustered around three dimensions: (the first dimension: familiarity and knowledge of assistive technologies; the second dimension: planning, preparation, and evaluation in teaching; the third dimension: the use of assistive technologies in developing reading, writing, and arithmetic skills). The results of the study showed that the level of the special education teachers' use of assistive technologies with students with learning difficulties was average whereas the use of assistive technologies in developing reading, writing, and arithmetic skills scored the highest. Familiarity and knowledge of assistive technologies, however, scored the lowest. It was also found that there were no statistically significant differences in relation to the effect of (gender, educational level, job title, and the level of education I teach) on using assistive technologies by a special education teacher with students with learning difficulties in all fields and the overall grade.

Keywords: special education teacher, assistive technologies, learning difficulties, Kingdom of Saudi Arabia.

(1) أستاذ التربية الخاصة المساعد – جامعة حائل h-alsardia@uoh.edu.sa

المقدمة:

يعد التعلم رحلة لا تنتهي نحو الاكتساب والتطوير المستمر للمعرفة والمهارات، إنها العملية التي تمكننا من فهم العالم من حولنا وتحقيق النمو الشخصي والمهني في عصر المعرفة الحديث، لذا يعد التعلم أساسيًا لنجاح الأفراد وتطور المجتمعات، ويعتبر التعلم عملية معقدة ومتعددة الأوجه تؤثر فيها مجموعة متنوعة من العوامل منها القدرات الفردية للطالب، والبيئة التعليمية، والمناهج الدراسية، والتدريس (البطاينة، 2021). وفيما يخص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، يمكن أن تكون هذه العوامل أكثر تحديًا لهم؛ فغالبًا ما يعاني التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من صعوبة في اكتساب المهارات الأكاديمية الأساسية، مثل القراءة والكتابة والرياضيات والمنطق والتفكير الاستدلالي. وقد يواجهون أيضًا صعوبة في الانتباه أو التركيز أو السيطرة على سلوكهم. ويمكن أن تؤدي هذه التحديات إلى صعوبة التعلم في الفصول الدراسية التقليدية، لذلك فإن تقديم الدعم الملائم لذوي صعوبات التعلم يعد أمرًا هامًا لضمان حقهم في التعليم وتحقيق إمكاناتهم الكاملة (الرواحي، 2022).

وتعدّ التقنيات المساعدة جزءًا أساسيًا من الأنظمة المتكاملة المصممة لدعم وتمكين الأشخاص ذوي الإعاقة؛ فإن هذه التقنيات تلعب دورًا حيويًا في توسيع آفاق الوصول وزيادة القدرة الوظيفية لديهم، فهي تمكن الأشخاص ذوي الإعاقة من الاستفادة من العالم من حولهم بطرق جديدة ومبتكرة، وإن الاستفادة من التقنيات المساعدة تشمل مجموعة واسعة من الجوانب الحياتية، بدءًا من القدرة على العناية بالذات والتفاعل الاجتماعي وصولاً إلى معالجة المعلومات والتواصل بفعالية (Walker, 2018)، ويقوم المجتمع التربوي والمختصون في التربية الخاصة بدور حاسم في هذا السياق؛ من خلال إعداد الخطط التربوية الفردية لكل طالب ذي إعاقة، مع مراعاة نوع الإعاقة ودرجتها وكيفية تطبيق هذه التقنيات بشكل فعال في الخطة العلاجية والتعليمية للفرد، وذلك بهدف تحقيق تجربة تعليمية شاملة ومتكاملة لكل فرد في هذه الفئة (المراحلة والزريقات، 2022).

وقد ساهم التطور الهائل في مجال التقنيات المساعدة في عصرنا الحديث في إتاحة العديد من الأدوات والتطبيقات التي يمكن أن تدعم الأطفال ذوي صعوبات التعلم وتسهل عملية تعلمهم. ومن هذه التقنيات: برامج القراءة والكتابة المعززة، والوسائط المتعددة التفاعلية، وألعاب التعلم الإلكترونية، والمنصات التعليمية، بالإضافة إلى أجهزة تقنية مساعدة مثل أجهزة العرض وأجهزة الصوت (زين الدين، 2020). لذلك، فإن استخدام التقنيات المساعدة في تعليم ذوي صعوبات التعلم، يساهم في تحقيق العديد من الفوائد الملموسة لدى الطلبة، كما يساعد استخدام التقنيات المساعدة في توجيه عملية التعلم بشكل فردي، مما يؤدي إلى تعزيز الفهم والاستيعاب لكل طالب (Almohayya & Mohayya, 2022).

ويعمل استخدام التقنيات المساعدة على زيادة مشاركة التلاميذ وتفاعلهم في الصف. إذ يمكن تحفيز التلاميذ من خلال تطبيقات تعليمية مثيرة وألعاب تعليمية تجعل عملية التعلم ممتعة ومثيرة، مما يساهم في تعزيز تركيز التلاميذ

واستفادتهم القصوى من الدروس (المقطري، 2017)، كما يتيح استخدام التقنيات المساعدة للمعلمين إعداد المواد التعليمية بشكل أفضل وأكثر فعالية، إذ يمكن للمعلمين إعداد مقاطع فيديو تعليمية، وعروض تقديمية تفاعلية، واستخدام البرمجيات التعليمية المتاحة لتقديم المفاهيم بشكل أكثر وضوحًا وفهمًا مما يوفر الوقت والجهد ويزيد من جودة تجربة التعلم (الجهني، 2022).

تعد صعوبات التعلم مشكلة تواجه بعض الأطفال في فهم واستيعاب المعلومات والمفاهيم الجديدة، وتطبيقها في الحياة اليومية، وتتضمن هذه الصعوبات صعوبة في التركيز، والتذكر، والحفظ، والتعلم، والتعامل مع المهام الأكاديمية المختلفة، وقد تكون هذه الصعوبات نتيجة لعوامل مختلفة مثل العوامل الوراثية أو البيئية أو النفسية، وتختلف درجة صعوبات التعلم من شخص لآخر، فيمكن أن تكون خفيفة أو شديدة، وتؤثر هذه الصعوبات على أداء الأفراد الأكاديمي والاجتماعي، ولذلك فإن تقديم الدعم المناسب لهؤلاء الأطفال يساعدهم على تحسين أدائهم، وزيادة فرص نجاحهم في الحياة (Almohayya & Mohayya, 2022).

ويشير مفهوم صعوبات التعلم إلى اضطرابات النمو العصبي التي تؤثر على قدرة الطفل على اكتساب المعلومات أو معالجتها أو تطبيقها بشكل فعال، ويمكن أن تظهر هذه الصعوبات في مجالات مختلفة مثل القراءة والكتابة والرياضيات والانتباه والمهارات الاجتماعية. وبالتالي فإن فهم مفهوم صعوبات التعلم له أهمية قصوى بالنسبة للمعلمين وأولياء الأمور والمهنيين على حد سواء، لأنه يدعم توفير الدعم المناسب والتدخلات والتسهيلات للأفراد الذين يواجهون هذه التحديات (البطاينة، 2021).

ويمكن أن يواجه معلمو تلاميذ صعوبات التعلم تحديات فيما يتعلق بتكاليف وإدارة التقنيات المساعدة. لذلك، يجب على المعلمين أن يتلقوا التدريب المناسب، وأن يكونوا على اطلاع دائم على أحدث التطورات التكنولوجية لضمان الاستفادة القصوى من هذه الأدوات في تعليم ذوي الصعوبات في التعلم. ويمكن القول بأن استخدام التقنيات المساعدة في تعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يمكن أن يكون له تأثير إيجابي على جودة التعليم وفهم التلاميذ، شريطة تطبيقها بشكل صحيح ومناسب وتقديم الدعم اللازم للمعلمين (معمار، 2022).

يتسم التلاميذ ذوو صعوبات التعلم بالخصائص التالية: ضعف في الانتباه؛ ويتمثل في صعوبة بالتركيز أو الاستماع بسبب زيادة المشتتات البصرية أو السمعية المحيطة بالفرد، بالإضافة إلى ضعف في الذاكرة؛ ويتمثل في سرعة فقد المعلومات التي تم تلقيها أو تخزينها، وضعف في الإدراك؛ يتمثل في عدم القدرة على فهم واستيعاب المحتوى المقروء أو المسموع أو المشاهد وضعف في التفكير؛ يتمثل في صعوبة استخدام مهارات التفكير المنطقي أو التحليلي أو التأثيري (Snowling et al., 2020).

ومن الخصاص المعرفية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، أولا: صعوبة في استخدام الاستراتيجيات المعرفية أي قد يجد الفرد صعوبة في تنظيم المعلومات أو تلخيصها أو تفسيرها أو تطبيقها، ثانيا: صعوبة في استخدام الاستراتيجيات

فوق المعرفية: وهي التحكم في الإجراءات التي تساعد الفرد على كتابة واستخدام المعلومات بشكل فعال (عويضة، 2016).

ومن الخصائص الاجتماعية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، صعوبة في تكوين الصداقات: وتتمثل في عدم القدرة على بناء علاقات اجتماعية مرضية مع الآخرين، أو عدم القدرة على المبادرة في الحديث أو الانضمام إلى مجموعات أو التفاعل معها، بالإضافة إلى صعوبة في التواصل: وتتمثل في عدم القدرة على استخدام لغة مناسبة للحالة أو السياق بالإضافة إلى عدم القدرة على فهم لغة جسدية أو غير لفظية (Shively, 2016).

وتعدّ المملكة العربية السعودية من الدول التي تولي اهتمامًا كبيرًا لتطوير التعليم وتوفير فرص متساوية للجميع. وتشمل هذه الجهود تقديم الدعم للأفراد ذوي صعوبات التعلم من خلال توظيف التقنيات المساعدة، وتوفير معلمي التربية الخاصة المتخصصين في هذا المجال، فدرجة استخدام معلمي التربية الخاصة للتقنيات المساعدة تعد مؤشرًا هامًا لقياس فعالية الجهود المبذولة في مجال تقديم الدعم للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم. فعندما توظّف التقنيات المساعدة بشكل فعال؛ يمكن أن يسهم ذلك في تعزيز التعلم وتقديم تجارب تعليمية مخصصة وفعالة لهؤلاء الأفراد (السردية، 2020).

وهناك مجموعة متنوعة من الأدوات والتقنيات المتاحة لمساعدة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على النجاح في المدرسة. حيث يمكن أن تساعد التقنيات المساعدة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في التغلب على تحدياتهم الأكاديمية بطرق مختلفة، فعلى سبيل المثال، يمكن أن تساعد برامج الكتابة الصوتية التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في الكتابة على إنتاج عمل مكتوب، ويمكن أن تساعد برامج الرياضيات التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في الرياضيات على فهم المفاهيم الرياضية وحل المشكلات الرياضية (Almohayya & Mohayya, 2022).

وفي ضوء ذلك، تُبرز أهمية الدراسة التعرف على مستوى استخدام معلمي التربية الخاصة للتقنيات المساعدة في عملهم مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمدينة حائل في المملكة العربية السعودية، ومدى استفادتهم من التطورات والتقنيات الحديثة في هذا المجال، لذلك فإن التركيز على تعليم ودمج التلاميذ ذوي الإعاقة يعكس التزام مدينة حائل في المملكة العربية السعودية الراسخ ببناء مجتمع شامل يتساوى فيه الجميع في فرص التعلم والنمو. ومع استمرار التطورات في مجال التعليم والتكنولوجيا، تتطلع المملكة إلى مستقبل أكثر تطوراً فيما يتعلق بتعليم ذوي الإعاقة، يحقق فيه كافة الأفراد إمكاناتهم ويساهم في بناء مجتمع أكثر شمولية وتنمية (الزريقات، 2017).

وقد قام عدد من الدراسات السابقة؛ قام سيفنسون ونورد ستروم وليندبيلاد وآخرون (Svensson, et al., 2021) بدراسة هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام التقنيات المساعدة للأطفال الذين لديهم صعوبات القراءة والكتابة بدرجة شديدة مما قد يؤثر على قدرتهم على القراءة، والقدرة على استيعاب النص، وقد أجريت الدراسة على عينة تكونت من (149) من الأطفال ذوي صعوبات القراءة والكتابة، وتلقوا (24) جلسة تدريبية على استخدام التقنيات المساعدة.

كما تبنت الدراسة المنهج التجريبي، وتمّ إجراء جميع اختبارات القراءة من قبل المعلم خلال 4 أسابيع. وتمّ استخدام بعض الوسائل التكنولوجية للتخفيف من صعوبات القراءة مثل: أجهزة الألواح الرقمية مع تطبيقات تحويل النص إلى الكتابة (Speech to Text, STT) (Text to Speech, TTS) (iPad). وأظهرت النتائج تحسناً ملحوظاً على كل من المجموعة التجريبية والضابطة في القدرة على القراءة لدى الأطفال ذوي صعوبات القراءة أثناء استخدام التقنيات المساعدة خلال فترة التدخل. وخرجت الدراسة بعدة توصيات منها: تعزيز دوافع الأطفال والمراهقين للعمل المدرسي عند استخدام التقنيات المساعدة كمكّمل لأولئك الذين لديّهم صعوبات في القراءة والكتابة.

كما هدفت دراسة توني (Tony,2019) إلى الكشف والتحليل عن تصورات المعلمين فيما يتعلق بفاعلية التقنيات المساعدة مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم المحددة، وتراوحت أعمار الأطفال في عينة الدراسة ما بين (4-18) سنة، وتمّ استخدام المنهج المسحي المختلط واختيرت العينة بطريقة عشوائية. أظهرت المعلومات المستمدة من المقالات أن المعلمين يتقبلون التقنيات المساعدة في فصولهم الدراسية. وأنهم ينظرون إلى التقنيات المساعدة كأداة داعمة مهمة لتحسين المهارات الحيوية للقراءة والكتابة والفهم. ومع ذلك، فمن الواضح من وجهة نظرهم أن المعلمين بحاجة إلى دعم أكثر مما يحصلون عليه من أجل الشعور بالراحة لتنفيذ واستخدام التقنيات المساعدة في الفصل الدراسي.

وقد أجرت كل من بلعوص والمغربي (2018) دراسة هدفت إلى الكشف عن واقع توفر التقنيات المساعدة لذوي صعوبات تعلم القراءة والكتابة في غرف مصادر المدارس الابتدائية الحكومية بجدة؛ ولتحقيق هدف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، واشتملت أداة الدراسة على استبانة لقياس درجة توفر التقنيات المساعدة لذوي صعوبات تعلم القراءة والكتابة مقسمة إلى ثلاثة أبعاد؛ القراءة والكتابة بشكل عام، القراءة بشكل خاص، والكتابة بشكل خاص. وتمثّلت عينة الدراسة في جميع معلمات صعوبات التعلم في المدارس الابتدائية الحكومية بجدة تمّ اختيارهم بطريقة الحصر الشامل، وتوصّلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: أن توفر التقنيات المساعدة لذوي صعوبات تعلم القراءة والكتابة بشكل عام في غرف مصادر المدارس الابتدائية الحكومية بجدة من وجهة نظر المعلمات جاءت في المرتبة الأولى، وللكتابة في المرتبة الثانية، وللقراءة في المرتبة الثالثة. وكان من أهم التوصيات: توعية إدارة المدرسة وقائدتها تحديدًا بأهمية متابعة توفير التقنيات المساعدة لمعلمات صعوبات التعلم، وتوعية المعلمات بالتقنيات الحديثة ذات الفعالية في المجال، وكذلك تدريب معلمات صعوبات التعلم على التقنيات المساعدة الحديثة وكيفية استخدامها.

مشكلة الدراسة:

يُعدّ التعليم حقاً أساسياً لكل إنسان، وتوفير فرص التعلم للجميع بمن فيهم ذوي الاحتياجات الخاصة من المبادئ الأساسية لتحقيق العدالة والمساواة حتى يتسنى لهم المشاركة الفاعلة في تطوير مجتمعاتهم، وقد أكدت المواثيق والاتفاقيات الدولية على ضرورة توفير فرص التعليم للجميع بمن فيهم الأشخاص ذوي الإعاقة؛ إذ نصّت المادة 24 من اتفاقية

حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة التي اعتمدتها الأمم المتحدة عام 2006 على أنه يجب على الدول "تمكين الأشخاص ذوي الإعاقة من الحصول على تعليم جيد دون تمييز وعلى أساس تكافؤ الفرص" (الحارثي، 2022).

وتعدّ صعوبات التعلم من أكثر الاضطرابات شيوعاً التي تؤثر على التلاميذ في سن الدراسة، حيث يعاني التلاميذ ذوو صعوبات التعلم من صعوبات في اكتساب واستخدام المهارات الأكاديمية الأساسية كالقراءة والكتابة والحساب (الجهني والغامدي، 2022).

ونظراً لما يواجه التلاميذ من صعوبات وتحديات أكاديمية ونفسية واجتماعية؛ فإنهم بحاجة ماسة إلى خدمات وبرامج التربية الخاصة، ومن أبرز هذه البرامج برامج معلم التربية الخاصة. إذ يلعب معلم التربية الخاصة دوراً حيوياً ومحورياً في تقديم الدعم التربوي والنفسي والاجتماعي للطلاب ذوي صعوبات التعلم بهدف مساعدتهم في التغلب على التحديات الأكاديمية وتحقيق النمو المتكامل لشخصياتهم. وعلى الرغم من أهمية التقنيات المساعدة كأداة مساندة في تعليم الأطفال ذوي صعوبات التعلم، إلا أن الدراسات التي تناولت واقع استخدامها في هذا المجال قليلة في المملكة العربية السعودية –في حدود علم الباحث– ومن هنا تبرز أهمية هذه الدراسة التي تهدف إلى التعرف على درجة استخدام معلم التربية الخاصة للتقنيات المساعدة في عملهم مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمدينة حائل.

أسئلة الدراسة

1. ما مستوى استخدام معلم التربية الخاصة للتقنيات المساعدة مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في مدينة حائل؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة الإحصائية لاستخدام معلم التربية الخاصة للتقنيات المساعدة مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في مدينة حائل تعزى لمتغيرات (الجنس، سنوات الخبرة، المستوى التعليمي، المسمى الوظيفي)؟

أهداف الدراسة:

1. معرفة مستوى استخدام معلم التربية الخاصة للتقنيات المساعدة مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في مدينة حائل.
2. الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية لاستخدام معلم التربية الخاصة للتقنيات المساعدة مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في مدينة حائل التي تعزى لمتغيرات (الجنس، سنوات الخبرة، المستوى التعليمي، المسمى الوظيفي).

مصطلحات الدراسة:

- **معلم التربية الخاصة** (Special Education Teacher):

هو المدرس الذي يعمل مع الطلاب ذوي الإعاقة، ويمتلك المهارات المعرفية اللازمة لتقديم التعليم والدعم اللازم لهؤلاء التلاميذ، ويتطلب دور المعلم في مجال التربية الخاصة فهمًا عميقًا لاحتياجات التلاميذ ذوي الإعاقة والتحديات التي يواجهونها، وتوفير بيئة تعليمية تتناسب مع احتياجاتهم (الدليل التنظيمي للتربية الخاصة، 2016).

معلم التربية الخاصة إجرائيًا: هو معلم التربية الخاصة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية في مدينة حائل والذي سيجيب على استبانة التقنيات المساعدة المعدّ من قبل الباحثة.

- **التربية الخاصة** (Special Education):

هو نهج تعليمي شامل يلبي متطلبات التعلم المتنوعة للطلاب الذين يواجهون مجموعة من التحديات التي تعيق قدرتهم على النجاح في الفصول الدراسية العادية، وتشتمل على طرائق تدريس وأدوات وتجهيزات ومعدّات خاصة، بالإضافة إلى خدمات مساندة (الروسان، 2019).

- **التقنيات المساعدة** (Assistive Technologies):

هي التقنيات التي تستخدم لتحسين جودة الحياة لذوي الإعاقة والوصول إلى الخدمات والفرص، وتشمل التقنيات المساعدة العديد من الأنظمة والأجهزة والأدوات والبرامج التي تساعدهم على التواصل والتنقل والعمل والتعلم والمشاركة في المجتمع بشكل أفضل، ومنها الأجهزة الطبية المختلفة، والأجهزة الذكية، وبرامج الترجمة، وبرامج تحويل النص إلى كلام، والروبوتات، والأجهزة المساعدة للحركة (منظمة الصحة العالمية، 2023).

- **التلاميذ ذوي صعوبات التعلم** (Students **with** learning difficulties):

هم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والّذين لديهم صعوبات مستمرة في مجالات معينة من التعلم، على الرغم من امتلاكهم لذكاء متوسط إلى فوق المتوسط، ويمكن أن تظهر صعوبات التعلم على شكل تحديات في القراءة (عسر القراءة)، أو الكتابة (عسر الكتابة)، أو الرياضيات (عسر الحساب) (الدليل التنظيمي للتربية الخاصة، 2016).

ذوي صعوبات التعلم إجرائيًا: هم التلاميذ الذين يواجهون تحديات أو صعوبات في اكتساب أو معالجة المهارات والمعرفة الأكاديمية بطريقة نموذجية، وهم التلاميذ في المرحلة الأساسية الأولى للصفوف الثلاثة الأولى، الذين سيجيب معلمو التربية الخاصة عن الاستبانة المعدّة من قبل الباحثة لاستخدامهم للتقنيات المساعدة معهم في عام 2023.

إجراءات الدراسة

- **منهج الدراسة:**

إن المنهج الملائم الذي تم استخدامه المنهج الوصفي كونه يتناسب مع طبيعة المشكلة البحثية لتحقيق أهداف الدراسة، وذلك بهدف تحليل ووصف الظاهرة الحالية من حيث طبيعتها ودرجة وجودها، والوصول إلى معلومات شاملة ودقيقة.

- **مجتمع الدراسة وعينتها:**

مجتمع الدراسة

يقتصر مجتمع الدراسة على معلمي التربية الخاصة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في مدينة حائل بالمملكة العربية السعودية وعددهم (132) معلما ومعلمة في المدارس الحكومية والخاصة للعام الدراسي 2023.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من معلمي التربية الخاصة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في مدينة حائل، في المدارس الحكومية والخاصة للعام الدراسي 2023 وعددهم (95) معلم تربية خاصة، كما هو مبين بالجدول رقم (1).

جدول رقم (1)

التكرارات والنسب المئوية حسب متغيرات الدراسة

	الفئات	التكرار	النسبة %
الصف الدراسي	الصف الأول	28	29.5
	الصف الثاني	29	30.5
	الصف الثالث	38	40.0
المسمى الوظيفي	معلم صف	6	6.3
	معلم تربية خاصة	60	63.2
	معلم مساند	29	30.5
المستوى التعليمي	دبلوم متوسط	15	15.8
	بكالوريوس	30	31.6
	دبلوم عالي	23	24.2
	ماجستير	19	20.0
	دكتوراة	8	8.4
سنوات الخبرة في التدريس	أقل من 5 سنوات	26	27.4
	5 إلى أقل من 10 سنوات	30	31.6
	10 إلى أقل من 15 سنة	21	22.1
	15 سنة فأكثر	18	18.9
جنس المعلم	ذكر	24	25.3
	أنثى	71	74.7
	المجموع	95	100.0%

- **أداة الدراسة:**

للتحقق من هدف الدراسة تم بناء أداة الدراسة على شكل استبانة لجمع البيانات؛ بهدف التعرف على ممارسات المعلمين نحو استخدام التقنيات المساعدة مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم المحددة، وذلك من خلال مراجعة الأدب النظري والاطلاع على الدراسات العربية والأجنبية المتعلقة بموضوع الدراسة الحالية كدراسة (Liman, et al., 2015) (Mahoney, & Hall, 2017) (Hwang, & Lin, 2018)، (Abdul-Jabbar & Murphy,2019)، (أبو

يحيى، والمحارمة، 2016) (البدو، 2020)، (السريحي، والحارثي، 2022) السواط، عبد النبي، 2022) (الملاح، 2016) وتكونت الأداة في صورتها النهائية من (3) أبعاد وهي: الإلمام والمعرفة بالتقنيات المساعدة (8) فقرات، التخطيط والتحضير والتقييم في التدريس (13) فقرة، استخدام التقنيات المساعدة في تنمية المهارات (القراءة، والكتابة، الحساب) (12) فقرة.

تم اعتماد سلم ليكرت الخماسي لتصحيح أداة الدراسة، بإعطاء كل فقرة من فقراته درجة واحدة من بين درجاته الخمس (دائمًا، غالبًا، أحيانًا، نادرًا، أبدًا) وهي تمثل رقمياً (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب، وقد تم اعتماد المقياس التالي لأغراض تحليل النتائج: من 1.00- 2.33 منخفض ومن 2.34- 67.3 متوسط ومن 3.68- 5.00 مرتفع وقد تم احتساب المقياس من خلال استخدام المعادلة التالية: الحد الأعلى للمقياس (5) – الحد الأدنى للمقياس (1) عدد الفئات المطلوبة (3) 1-5 =1.33 3 ومن ثم إضافة الجواب (1.33) إلى نهاية كل فئة.

1. الصدق الظاهري

وللتحقق من الصدق الظاهري للأداة، تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين والمختصين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال التربية الخاصة والقياس والتقويم في الجامعات وعددهم (10) محكمين لإعطاء ملاحظاتهم حول فقرات أداة الدراسة، وقد تم الأخذ بآراء المحكّمين من حيث إعادة صياغة الفقرات وحذف وإضافة بعض الفقرات، وتكونت الأداة بصورتها النهائية من (33) فقرة.

2. صدق البناء

لاستخراج دلالات صدق البناء للاستبانة استُخدم معامل الارتباط بيرسون لاستخراج معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية، وبين كل فقرة وارتباطها بالبعد الذي تنتمي إليه، وبين الأبعاد ببعضها والدرجة الكلية، في عيّنة استطلاعية من خارج عيّنة الدراسة تكوّنت من (30) معلّم تربية خاصة، والجدول التالي يبين ذلك.

جدول(2)

معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية والمجال الذي تنتمي إليه

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البعد	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البعد	معامل الارتباط مع الأداة
1	.753*	.848*	18	62*7.	.862*
2	.863*	.667*	19	71*6.	.771*
3	.873*	.825*	20	57*6.	.857*
4	.860*	22*5.	21	70*6.	70*5.
5	.851*	.567*	22	33*8.	33*5.
6	.789*	8*5.8	23	3*62.	3*2.5
7	3*3.7	7*9.6	24	2*71.	2*1.8
8	3*2.8	5*9.8	25	2*73.	62*7.
9	3*8.8	2*58.	26	1*3.7	1*2.7

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البعد	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البعد	معامل الارتباط مع الأداة
10	0*7.8	.567*	27	7*3.8	7*1.8
11	1*4.8	*825.	28	0*83.	70*8.
12	9*3.7	*8.56	29	3*64.	3*54.
13	3*8.7	8*7.8	30	3*3.5	3*3.5
14	3*8.8	7*7.6	31	2*78.	2*8.8
15	3*4.8	22*8.	32	2*78.	2*8.8
16	0*6.8	7*9.5	33	1*1.7	1*8.7
17	1*2.8	8*4.8			

* **دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05)**

يتضح من جدول (2) أن جميع معاملات ارتباط فقرات الاستبانة بالبعد المنتمية له وبالدرجة الكلية للاستبانة؛ دالة إحصائياً عند مستوى (α= 0.05)، وجميع هذه القيم دالة إحصائياً مما يدل على اتساق البناء الداخلي للاستبانة، وبالتالي تكونت الاستبانة من (33) فقرة بصورتها النهائية.

3. ثبات أداة الدراسة:

وتعني أن يعطي المقياس قراءات متقاربة عند تطبيقه في كل مرة، فالأداة المتذبذبة التي تعطي نتائج متفاوتة عند تطبيقها أكثر من مرة تكون مدعاة للقلق وعدم الثقة في نتائجها (القحطاني، 2015)، فالثبات يكشف عن مدى الحصول على النتائج ذاتها لو أعيد تطبيق الاستبانة عدة مرات على العينة نفسها. وتم قياس الثبات الداخلي للاستبانة من خلال معامل (كرونباخ الفا) (Cronbach Alpha) والجدول أدناه يبين هذه المعاملات.

جدول (3)

معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا

البعد	كرونباخ ألفا	عدد الفقرات
الإلمام والمعرفة بالتقنيات المساعدة	.912	8
التخطيط والتحضير والتقيم في التدريس	.919	13
استخدام التقنيات المساعدة في تنمية المهارات (القراءة، والكتابة، الحساب)	.881	12
استبانة استخدام التقنيات المساعدة	.923	33

يتبين من الجدول أن هذه القيم مناسبة لغايات هذه الدراسة إذ إن معامل كرونباخ ألفا بين (1) و (0)، وبوجه عام إذا كانت ألفا أقل من (0.4) فإن الثبات ذا قيمة منخفضة، وتعد الفقرات ذات ثبات متوسط إذ بلغت قيمته بين (0.4-0.7)، في حين يعد الثبات مرتفعاً إذا بلغت قيمته أعلى من (0.7) (القحطاني،2015).

- **الأساليب الإحصائية:**

اعتمد الباحثة على برنامج الحزمة الإحصائية (SPSS) لإجراء الاختبارات التالية:

- للإجابة عن السؤال الأول: تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لفقرات الأداة.

- للإجابة عن السؤال الثاني: تم استخدام اختبار تحليل التباين المتعدد (MANCOVA) على استجابة الأفراد تبعا للمتغيرات لأثر (سنوات الخبرة، المستوى التعليمي، المسمى الوظيفي، الصف الدراسي). واختبار ت للعينات المستقلة لقياس الفروق في متغير الجنس.

عرض نتائج الدراسة:

عرض النتائج المتعلقة بالسؤال: ما مستوى استخدام معلم التربية الخاصة للتقنيات المساعدة مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى استخدام معلم التربية الخاصة للتقنيات المساعدة مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستخدام معلم التربية الخاصة للتقنيات المساعدة مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	بعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	3	استخدام التقنيات المساعدة في تنمية المهارات (القراءة، والكتابة، الحساب)	3.41	.740	متوسط
2	2	التخطيط والتحضير والتقييم في التدريس	3.32	.728	متوسط
3	1	الإلمام والمعرفة بالتقنيات المساعدة	3.31	.779	متوسط
		استبانة استخدام التقنيات المساعدة	3.35	.716	متوسط

يبين الجدول (4) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.31 -3.41)، إذ جاء بعد استخدام التقنيات المساعدة في تنمية المهارات (القراءة، والكتابة، الحساب) في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.41)، بينما جاء بعد الإلمام والمعرفة بالتقنيات المساعدة في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.31)، وبلغ المتوسط الحسابي لاستبانة استخدام التقنيات المساعدة ككل (3.35).

وتم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات أبعاد استبانة استخدام التقنيات المساعدة كما في الجدول أدناه:

البعد الأول: الإلمام والمعرفة بالتقنيات المساعدة

جدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبعد الإلمام والمعرفة بالتقنيات المساعدة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	2	أنا على دراية بأنواع مختلفة من أدوات التقنيات المساعدة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.	3.46	1.080	متوسط
2	4	أنا على دراية بالاعتبارات القانونية والأخلاقية المتعلقة باستخدام التقنيات المساعدة في الفصل الدراسي.	3.41	1.067	متوسط

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
3	3	لدي إلمام بكيفية استخدام التقنيات المساعدة مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.	3.40	1.015	متوسط
4	8	لدي إلمام بالتدخلات القائمة على التقنيات (مثل تطبيقات الهاتف المحمول وبرامج الكمبيوتر) المصممة خصيصًا للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم	3.40	1.036	متوسط
5	1	لدى معرفة وإلمام بمفهوم التقنيات المساعدة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.	3.37	1.221	متوسط
6	5	أنا على دراية بمجموعة أدوات التقنيات المساعدة المتاحة لمختلف صعوبات التعلم.	3.25	1.229	متوسط
7	7	لدى معرفة بكيفية اختيار وتنفيذ أنظمة (Computer-based system) بناءً على الاحتياجات الفردية للتلاميذ	3.25	1.031	متوسط
8	6	أحرص على الاطلاع على معلومات حول تطورات التقنيات المساعدة الجديدة في التعليم.	2.98	1.052	متوسط

يبين الجدول (5) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (2.98-3.46)، حيث جاءت الفقرة رقم (2) التي تنص على"أنا على دراية بأنواع مختلفة من أدوات التقنيات المساعدة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.46)، وجاءت الفقرة رقم (6) التي تنص على "أحرص على الاطلاع على معلومات حول تطورات التقنيات المساعدة الجديدة في التعليم" في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.98)، وبلغ المتوسط الحسابي لبعد الإلمام والمعرفة بالتقنيات المساعدة ككل (3.31).

البعد الثاني: التخطيط والتحضير والتقييم في التدريس

جدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبعد التخطيط والتحضير والتقييم في التدريس مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	10	استخدام الوسائل السهلة والبسيطة والملائمة لعرض المعلومة للتلاميذ بدون تعقيد.	3.58	.793	متوسط
2	19	أقيم نتائج استخدام التقنيات ومدى تحقيق الأهداف المحددة، وذلك من خلال جمع الملاحظات	3.53	.873	متوسط
3	13	أحرص على استخدام الوسيلة المناسبة للمكان وإمكانياته.	3.51	1.061	متوسط
4	15	أستخدم الخطط التربوية الفردية وجود التقنيات المساعدة فيها.	3.51	.944	متوسط
5	11	أقوم بملاحظة وتقييم تقدم التلاميذ بانتظام عند استخدام التقنيات المساعدة في الغرفة الصفية	3.47	1.009	متوسط
6	17	لدي إلمام باستخدام وسائل المساعدة البصرية في الفصل الدراسي (مثل، الجداول البصرية والقصص الاجتماعية).	3.43	1.068	متوسط
7	14	أحرص على أخذ الدورات لمعرفة كيفية استخدام وسائل التقنيات المساعدة مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.	3.42	1.078	متوسط
8	16	أحرص على تفعيل برامج تدوين الملاحظات والمواعيد والمنبه.	3.35	1.244	متوسط
9	12	أستخدم وسائل تلائم الهدف من الدرس.	3.23	1.171	متوسط
10	9	أساعد المعلمين لتحديد التقنيات المساعدة الملائمة للتلميذ ذو صعوبات التعلم	3.12	1.262	متوسط
11	20	أقوم بانتظام بدمج أدوات التقنيات المساعدة في خطط الدروس الخاصة بي لتلبية احتياجات التعلم المتنوعة.	3.05	.817	متوسط
12	18	أحدد الأهداف التي أريد تحقيقها باستخدام التقنيات، مثل تحسين الاتصال والتفاعل الاجتماعي أو تحسين القدرات التعليمية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.	3.03	1.284	متوسط

الرتبة	م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
13	21	أقوم بتعديل استراتيجيات التدريس الخاصة بي لدمج أدوات التقنيات المساعدة بشكل فعال لأنواع مختلفة من صعوبات التعلم.	2.97	1.005	متوسط

يبين الجدول (6) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (2.97–3.58)، حيث جاءت الفقرة رقم (10) التي تنص على"استخدام الوسائل السهلة والبسيطة والملائمة لعرض المعلومة للتلاميذ بدون تعقيد" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.58)، وجاءت الفقرة رقم (21) التي تنص على "أقوم بتعديل استراتيجيات التدريس الخاصة بي لدمج أدوات التقنيات المساعدة بشكل فعال لأنواع مختلفة من صعوبات التعلم" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (2.97)، وبلغ المتوسط الحسابي لبعد التخطيط والتحضير والتقييم في التدريس ككل (3.32).

البعد الثالث: استخدام التقنيات المساعدة في تنمية المهارات (القراءة، والكتابة، الحساب)

جدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبعد استخدام التقنيات المساعدة في تنمية المهارات مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	23	أستخدم الوسيلة التعليمية المناسبة للتعلم لتتحسن قدرة التلميذ على التركيز والانتباه مثل (الفأرة التعليمية) التي تعطى للطفل وصولاً أسهل للأشياء.	3.59	.893	متوسط
2	30	أستخدم تطبيقات لمعالجة المعلومات البصرية والتركيز على النص وفهمه، مثل (قلم الليزر) والتي تسهم في تسليط الضوء على المعلومات المهمة.	3.59	.940	متوسط
3	27	أنمي المهارات الأكاديمية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وأزيد دافعيتهم نحو التعلم باستخدم شاشات اللمس مثلا: (شاشات اللمس) بالأنشطة التدريسية.	3.53	.988	متوسط
4	22	أستخدم برامج قراءة النصوص لتحسين مهارات القراءة عند التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مثل (قارئ النص الصوتي).	3.41	.940	متوسط
5	24	أستخدم تقنيّة التعرف البصري على الحروف لتحويل النصوص المكتوبة إلى نصوص مسموعة لزيادة الفهم وقراءة المحتوى بشكل أفضل للطفل ذوي صعوبات التعلم مثل (OCR)	3.40	.892	متوسط
6	26	أستخدم الكتب الإلكترونية بالوقت المناسب وأعتبرها جزءا مكملا للعملية التعليمية لتطوير مهارات القراءة.	3.40	.972	متوسط
7	33	أفعل تقنيات لتعلم مهارات الجمعمن خلال مجموعة من الألعاب التفاعلية مثل (Dragon Box Numbers)	ض	1.152	متوسط
8	31	أطبق لعب تفاعلية في تعلم الأطفال لتسهيل مفاهيم الحساب من خلال التفاعل والألعاب مثل (Moose Math).	3.38	1.122	متوسط
9	32	أستخدم برامج لمساعدة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في فهم وترتيب الأرقام والعلاقات الرياضية مثل (Number Line) والذي يستخدم عادة في تمثيل الأعداد والعمليات الحسابية المختلفة.	3.38	1.074	متوسط
10	25	أستخدم برامج تحويل اللغة المنطوقة إلى نص مكتوب لتطوير مهارات القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مثل (Speech to Text, STT).	3.32	1.205	متوسط
11	29	أحسن مهارات القراءة عند الأطفال من خلال توفير نصوص مكتوبة بشكل بسيط ومفهوم مثل (Read Ability)	3.32	1.178	متوسط
12	28	أعلم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وأنمي مهارات قراءة لديهم كاستخدم الأيباد (iPad)	3.23	1.115	متوسط

يبين الجدول (7) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (3.23–3.59)، حيث جاءت الفقرة رقم (23) التي تنص على"أستخدم الوسيلة التعليمية المناسبة للتعلم لتتحسن قدرة التلميذ على التركيز والانتباه مثل (Learning difficulties mouse) التي تعطى التلميذ وصولاً أسهل للأشياء." في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.59)، وجاءت الفقرة رقم (28) التي تنص على "أعلم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وأنمي مهارات القراءة لديهم كاستخدم الأيباد (iPad)" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (3.23)، وبلغ المتوسط الحسابي لبعد استخدام التقنيات المساعدة في تنمية المهارات (القراءة، والكتابة، الحساب) ككل (3.41).

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات الدلالة الإحصائية لاستخدام معلم التربية الخاصة التقنيات المساعدة مع ذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغيرات (الجنس، سنوات الخبرة، المستوى التعليمي، المسمى الوظيفي)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستخدام معلم التربية الخاصة للتقنيات المساعدة مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغيرات (الجنس، سنوات الخبرة، المستوى التعليمي، المسمى الوظيفي) والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستخدام معلم التربية الخاصة للتقنيات المساعدة مع ذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغيرات (الجنس، سنوات الخبرة، المستوى التعليمي، المسمى الوظيفي)

المتغيرات	الفئات		الإلمام والمعرفة	التخطيط والتحضير	استخدام التقنيات المساعدة	استبانة استخدام التقنيات المساعدة
الصف الدراسي	الصف الأول	س	3.47	3.40	3.42	3.42
		ع	.980	.903	.868	.884
	الصف الثاني	س	3.07	3.14	3.23	3.15
		ع	.726	.699	.742	.693
	الصف الثالث	س	3.39	3.41	3.54	3.45
		ع	.609	.586	.619	.570
المسمى الوظيفي	معلم صف	س	3.38	3.41	3.50	3.43
		ع	.559	.599	.652	.567
	معلم تربية خاصة	س	3.35	3.37	3.44	3.39
		ع	.810	.721	.717	.712
	معلم مساند	س	3.23	3.20	3.33	3.25
		ع	.767	.775	.818	.763
المستوى التعليمي	دبلوم متوسط	س	3.25	3.30	3.46	3.35
		ع	.891	.722	.701	.718
	بكالوريوس	س	3.28	3.39	3.49	3.40
		ع	.674	.665	.752	.673
	دبلوم عالي	س	3.24	3.10	3.19	3.17
		ع	.805	.868	.850	.828

المتغيرات	الفئات		الإلمام والمعرفة	التخطيط والتحضير	استخدام التقنيات المساعدة	استبانة استخدام التقنيات المساعدة
	ماجستير	س	3.62	3.55	3.64	3.60
		ع	.780	.634	.625	.636
	دكتوراه	س	3.06	3.20	3.11	3.14
		ع	.853	.706	.567	.663
سنوات الخبرة في التدريس	أقل من 5 سنوات	س	3.75	3.75	3.83	3.78
		ع	.574	.555	.477	.502
	5 إلى أقل من 10 سنوات	س	3.38	3.41	3.45	3.42
		ع	.718	.665	.687	.654
	10 إلى أقل من 15 سنة	س	2.82	2.86	2.99	2.90
		ع	.680	.704	.666	.639
	15 سنة فأكثر	س	3.16	3.11	3.24	3.17
		ع	.909	.737	.923	.827

س= المتوسط الحسابي ع=الانحراف المعياري

يبين الجدول (8) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستخدام معلم التربية الخاصة للتقنيات المساعدة مع ذوي صعوبات التعلم بسبب اختلاف فئات متغيرات (سنوات الخبره، المستوى التعليمي، المسمى الوظيفي، الصف الدراسي)

ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية لمتغير الجنس تم استخدام اختبار "ت"، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول (9)

اختبار "ت" لأثر متغير الجنس لاستخدام معلم التربية الخاصة للتقنيات المساعدة مع ذوي صعوبات التعلم

الابعاد	الفئات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الإلمام والمعرفة بالتقنيات المساعدة	ذكر	24	3.17	.769	1.047-	93	.298
	أنثى	71	3.36	.782			
التخطيط والتحضير والتقيم في التدريس	ذكر	24	3.21	.812	.885-	93	.378
	أنثى	71	3.36	.700			
استخدام التقنيات المساعدة في تنمية المهارات (القراءة، والكتابة، الحساب)	ذكر	24	3.25	.806	1.266-	93	.209
	أنثى	71	3.47	.714			
استبانة استخدام التقنيات المساعدة	ذكر	24	3.21	.775	1.107-	93	.271
	أنثى	71	3.40	.695			

يتبين من الجدول (9) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر متغير الجنس لاستخدام معلم التربية الخاصة للتقنيات المساعدة مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في جميع المجالات والدرجة الكلية.

ولبيان دلالة الفروق الإحصائية لباقي المتغيرات بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين المتعدد جدول (10)

جدول (10)

تحليل التباين المتعدد لاستخدام معلم التربية الخاصة للتقنيات المساعدة مع ذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغيرات (الجنس، سنوات الخبرة، المستوى التعليمي، المسمى الوظيفي)

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الصف الدراسي ويلكس=.870 الدلالة الإحصائية=.081	الإلمام والمعرفة	3.103	2	1.551	3.301	.052
	التخطيط والتحضير	1.695	2	.847	2.092	.130
	باستخدام التقنيات المساعدة	.913	2	.456	1.035	.360
	استبانة التقنيات المساعدة	1.578	2	.789	2.015	.140
المسمى الوظيفي ويلكس=.930 الدلالة الإحصائية =.436	الإلمام والمعرفة	2.365	2	1.182	2.516	.087
	التخطيط والتحضير	1.943	2	.972	2.399	.097
	استخدام التقنيات المساعدة	1.313	2	.657	1.489	.232
	استبانة التقنيات المساعدة	1.785	2	.892	2.279	.109
المستوى التعليمي ويلكس=.779 الدلالة الإحصائية =.059	الإلمام والمعرفة	3.566	4	.891	1.897	.119
	التخطيط والتحضير	2.986	4	.746	1.843	.128
	استخدام التقنيات المساعدة	3.178	4	.794	1.801	.136
	استبانة استخدام التقنيات المساعدة	2.899	4	.725	1.851	.127
سنوات الخبرة ويلكس=.720 الدلالة الإحصائية =.002	الإلمام والمعرفة بالتقنيات المساعدة	11.427	3	3.809	8.105	.000
	التخطيط والتحضير	11.288	3	3.763	9.291	.000
	استخدام التقنيات المساعدة	9.411	3	3.137	7.112	.000
	استبانة استخدام التقنيات المساعدة	10.566	3	3.522	8.995	.000
الكلي	الإلمام والمعرفة	57.089	94			
	التخطيط والتحضير	49.873	94			
	استخدام التقنيات المساعدة	51.511	94			
	استبانة استخدام التقنيات المساعدة	48.224	94			

يتبين من الجدول (10) الآتي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر (المستوى التعليمي، المسمى الوظيفي، الصف الدراسي) لاستخدام معلمي التربية الخاصة للتقنيات المساعدة مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في جميع المجالات وفي الدرجة الكلية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصـــائية بين فئات متغير ســـنوات الخبرة؛ ولبيان الفروق الزوجية الدالة إحصـــائيا بين المتوسطات الحسابية تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شفيه كما هو مبين في الجدول (9)

جدول (11)

المقارنات البعدية بطريقة شفيه لأثر سنوات الخبرة على استجابات عينة الدراسة لاستخدام معلم التربية الخاصة للتقنيات المساعدة مع ذوي صعوبات التعلم

المتغير	الفئات	أقل من 5 سنوات	5 إلى أقل من 10 سنوات	10 إلى أقل من 15 سنة	15 سنة فأكثر
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	1			
	5 إلى أقل من 10 سنوات	.17	1		
	10 إلى أقل من 15 سنة	.19	.15	1	
	15 سنة فأكثر	.43*	.9	.14	1

يتبين من الجدول (11) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين فئة 15 سنة فأكثر من جهة؛ وفئة أقل من 5 سنوات من جهة أخرى، وجاءت الفروق لصالح فئة أقل من 5 سنوات في جميع المجالات وفي الدرجة الكلية.

مناقشة النتائج:

أظهرت نتائج السؤال الأول أن مستوى استخدام معلمي التربية الخاصة للتقنيات المساعدة مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في مدينة حائل جاءت بمستوى متوسط، ويعني ذلك أن استخدام معلمي التربية الخاصة للتقنيات المساعدة مع ذوي صعوبات التعلم جاء متوسطا أي ليس بشكل كامل ولا يتم تطبيقه على نطاق واسع، وتعزو الباحثة تلك النتيجة إلى عدة عوامل مثل عدم وجود الدعم المالي والتقني الكافي لتطبيق التقنيات المساعدة، وعدم توفر المعلمين المؤهلين القادرين على تفعيل هذه التقنيات (زين الدين، 2020)، بالإضافة إلى إدراكهم أن استخدام التقنيات المساعدة يمكن أن يزيد من اعتمادية التلاميذ على أنفسهم في عملية التعلم ويساعدهم في تطوير مهاراتهم وقدراتهم، والقدرة على تعليمهم بطريقة تلائم قدراتهم والصعوبات الموجودة لديهم (الجهني، والغامدي، 2022)، كما يستطيعون استخدام هذه التقنيات في تحديد نقاط الضعف للتلاميذ وتحديد المجالات التي يحتاجون إلى تحسينها، مما يزيد من فرص نجاحهم في إعطاء تعليم جيد وتطوير المهارات الأكاديمية لدى تلاميذ صعوبات التعلم.

كما جاء بعد استخدام التقنيات المساعدة في تنمية المهارات الأكاديمية (القراءة، والكتابة، الحساب) في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي وبمستوى متوسط، وتعزو الباحثة تلك النتيجة لإدراك معلم التربية الخاصة لدور التقنيات المساعدة في تحسين القراءة والكتابة والحساب لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم، فإن التقنيات المساعدة توفر أساليب تعليمية متنوعة ومتعددة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم تساعدهم على فهم المصطلحات والمعلومات بشكل أفضل وأدق وأكثر تجردًا؛ فمن خلال استخدام برامج الحاسوب والأجهزة الإلكترونية والتطبيقات التعليمية التي تقدم محتوى تعليمي بطريقة تجذب التلاميذ تصبح عملية التعلم لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أكثر متعة وفاعلية وسهولة (البطاينة، 2021)، كما أن التقنيات المساعدة تساعد في تحسين مهارات القراءة لدى الأفراد عن طريق توفير برامج لتحسين القراءة والتركيز والتفهم، كما يمكن استخدام التقنيات المساعدة لتحسين مهارات الكتابة عن طريق توفير برامج لتدريب الطلاب على الكتابة بشكل صحيح وإجراء المراجعات والتحرير، واتفقت النتيجة الحالية مع نتيجة دراسة (بلعوص والمغربي، 2018) إن توفر التقنيات المساعدة لذوي صعوبات تعلم القراءة والكتابة بشكل عام في غرف مصادر المدارس الابتدائية الحكومية بجدة من وجهة نظر المعلمات جاءت في المرتبة الأولى، وللكتابة في المرتبة الثانية، وللقراءة في المرتبة الثالثة.

بينما جاء بعد الإلمام والمعرفة بالتقنيات المساعدة في المرتبة الأخيرة بمستوى متوسط، وتعزو الباحثة تلك النتيجة إلى قلة الوعي بأهمية استخدام التقنيات المساعدة في تحسين أداء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وقلة الإلمام والمعرفة

بالتقنيات المساعدة ودورها في زيادة فرص نجاح التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الحياة الأكاديمية والاجتماعية. ولذلك؛ يجب تشجيع التثقيف بشأن استخدام التقنيات المساعدة وزيادة الإلمام والمعرفة بأهميتها وتأثيرها على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وتعزيز المشاركة والاستقلالية، إذ تساعد التقنيات المساعدة في تعزيز مشاركة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في العملية التعليمية وتعزيز استقلاليتهم، فهي توفر أدوات تفاعلية ومنصات تعليمية تساعدهم على المشاركة بنشاط وتطوير مهاراتهم الذاتية (Almohayya & Mohayya, 2022)، واتفقت النتيجة الحالية مع نتيجة دراسة (Tony,2019) التي كشفت عن تصورات المعلمين فيما يتعلق بفاعلية التقنيات المساندة مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم المحددة وتتراوح أعمار الأطفال في عينة الدراسة ما بين (4-18) سنة، وأظهرت المعلومات أن المعلمين يتقبلون التقنيات المساندة في فصولهم الدراسية.وأنهم نظروا إلى التقنيات المساندة كأداة داعمة مهمة لتحسين المهارات الحيوية للقراءة والكتابة والفهم.

أظهرت نتائج السؤال الثاني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر (الجنس، المستوى التعليمي، المسمى الوظيفي، الصف الدراسي) لاستخدام معلمي التربية الخاصة للتقنيات المساعدة مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في مدينة حائل في جميع المجالات وفي الدرجة الكلية، ويدل ذلك على إدراك معلمي التربية الخاصة لاستخدام التقنيات المساعدة مع ذوي صعوبات التعلم دون وجود فروق تعزى لمتغيرات (الجنس، سنوات الخبرة، المستوى التعليمي، المسمى الوظيفي، الصف الدراسي) ويدل ذلك على عدم وجود تباين في آراء المعلمين بغض النظر عن جنسهم سواء الذكور أو الإناث في استخدام التقنيات المساعدة، فكل المعلمين الذكور والإناث يدركون أهمية التقنيات المساعدة، ويمكن تفسير ذلك بأنهم يخضعون لنفس الظروف ويدرسون الفئة ذاتها فبالتالي يحملون التوجهات ذاتها، وبغض النظر عن مستواهم التعليمي، كما أن المستوى التعليمي والمسمى الوظيفي لدى المعلمين يؤثر على أدائهم ومهاراتهم في الفصل، وعادةً ما يكون لدى المعلمين ذوي المستوى التعليمي الأعلى والمسمى الوظيفي الأفضل معرفة أوسع بالمواد التعليمية والطرق التدريسية المبتكرة والتقنيات المساعدة وقد يكون لديهم فهم أعمق لأسس التعلم وتطور التلاميذ، وبالتالي يكونون قادرين على تقديم تجارب تعليمية أكثر تأثيرًا وفعالية لهم بالإضافة إلى ذلك يمكن لهذه المتغيرات أن تؤثر في قدرتهم على التواصل والتفاعل مع التلاميذ وفهم احتياجاتهم الفردية، وإن عدم وجود فروق يدل على حرص كافة المعلمين –بغض النظر عن مستواهم التعليمي ومسماهم الوظيفي– على استخدام التقنيات المساعدة وتطبيقها مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم كونهم يتعاملون مع فئة تحتاج إلى ذلك، كما تبين عدم وجود فروق للصف الدراسي الذي يدرسونه فجميعهم يدركون أهمية التقنيات المساعدة في تطوير مهارات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بغض النظر عن صفهم الدراسي؛ فالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم جميعهم لديهم الصعوبات ذاتها ويحتاجون إلى التقنيات المساعدة، والمعلمين الذين يتعاملون مع هذه الفئة يدركون ذلك، كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين فئات متغير سنوات

الخبرة وجاءت الفروق لصالح فئة أقل من 5 سنوات في جميع المجالات والدرجة الكلية، ويدل ذلك على أن المعلمين ذوي الخبرة الأقل يدركون أهمية التقنيات المساعدة أيضًا ودورها في تطوير مهارات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

التوصيات:

- نشر الوعي حول أهمية استخدام التقنيات المساعدة ودورها في تطوير مهارات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
- عمل دورات تدريبية لمعلمي التربية الخاصة حول كيفية استخدام التقنيات المساعدة وكيفية استغلالها في تطوير مهارات التلاميذ الأكاديمية.
- تقديم الدعم للمعلمين وتشجيعهم لإدراك أهمية استخدام التقنيات المساعدة.
- التدريب والتطوير المستمر والتدريب حول استخدام التقنيات المساعدة في التعلم من خلال تعليم استخدام الأدوات والبرامج التكنولوجية المختلفة وتطبيقها بشكل فعال في الفصل.
- توصي الدراسة بإجراء المزيد من الدراسات حول متغيرات العنوان (التقنيات المساعدة، التلاميذ ذوي صعوبات التعلم) في بيئات مختلفة وعلى عينات أخرى.

المراجع

أبو يحيى، فراس، والمحارمة، لينا (2019) استخدام المعلمين للتكنولوجيا المساندة في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم وعلاقته باتجاهاتهم في الأردن، *مجلة جامعة عمان العربية للبحوث*، 3(1)، 181-203.

البدو، أمل (2020) فاعلية استخدام تكنولوجيا التعليم المساندة في الدمج التربوي لذوي الاحتياجات الخاصة بالمدارس من وجهة نظر المعلمين، بحث منشور، *المجلة العالمية للبحث العلمي والتربوي، 3*(1)، 272-304.

البطاينة، ختام (2021). صعوبات القراءة لدى عينة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصفوف الثلاثة الأولى وعلاقتها بالتحصيل الدراسي من وجهة نظر معلميهم. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية. 29* (5)، 272-286.

بلعوص، رنيم سليمان، والمغربي، راندا محمد. (2018). واقع التقنيات المساندة لذوي صعوبات تعلم القراءة والكتابة في غرف مصادر المدارس الابتدائية الحكومية بجدة. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*، (3)، 46-102.

الجهني، عبير والغامدي، وفاء (2022). تحسين جودة تعليم ذوي صعوبات التعلم بالمملكة العربية السعودية. *المجلة العربية للنشر العلمي. 50* (5)، 320 - 328.

الجهني، هاني (2022). تعليم الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية أثناء جائحة كورونا من خلال خبرات معلميهم. *مجلة كلية التربية. 38* (11)، 1 - 33.

الحارثي، موضي (2022). واقع تطبيق معلمات التربية الخاصة للتدريس التشاركي والاستشارة والعمل الجماعي في مدارس التعليم الشامل من وجهة نظر مشرفات التربية الخاصة. *مجلة كلية التربية. 38* (12)، 144-176.

حدبي، حميدة، بو عنيفة، لخضر (2022). أساليب قياس صعوبات التعلم وتشخيصها لدى المتعلم. *المجلة الدولية أبحاث في العلوم التربوية والإنسانية والآداب واللغات. 1* (6)، 98 - 110.

الدليل التنظيمي للتربية الخاصة (2016) وزارة التعليم: https://edu.moe.gov.sa/Taif/Sections/EducationalAffairs/

دويكات، فخري، وندى، يحيى (2019). آثار الاضطرابات السلوكية لدى ذوي صعوبات التعلم في المدارس الحكومية الأساسية في شمال الضفة الغربية على التكيف المدرسي من وجهة نظر المعلمين. *مجلة جامعة فلسطين التقنية للأبحاث. 7* (2)، 42 - 58.

الرواحي، منصور (2022). أثر استخدام تطبيقات التعلم المدمج على التحصيل، والإدراك العددي لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي ذوي صعوبات تعلم الرياضيات في محافظة الداخلية بسلطنة عمان. *مجلة جامعة فلسطين التقنية للأبحاث. 10* (2)، 81-94.

الروسان، فاروق. (2019). *سيكولوجية الأطفال غير العاديين: مقدمة في التربية الخاصة*. دار الفكر

الزريقات، إبراهيم. (2017). *التكنولوجيا المساندة في التربية الخاصة المبادئ والممارسات*. الطبعة الأولى. دار وائل للنشر.

زين الدين، رحاب. (2020). اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو توظيف التكنولوجيا في تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة في ظل جائحة كورونا. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة. 14* (5)، 118-135.

السردية، هيا (2020). تطوير أداء المؤسسات التربوية التي تراعي ذوي الاحتياجات الخاصة في المملكة العربية السعودية في ضوء خبرات بعض الدول. *مجلة العربي للدراسات والأبحاث. 8*(3)، 53 - 73.

السريحي، عمار، والحارثي، صبحي (2022) واقع استخدام المعلمين للتقنيات الحديثة مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية في منطقة مكة المكرمة، بحث منشور، *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*، *6*(21)، 101 -130.

السواط، هيفاء، عبد النبي، على (2022) أهمية استخدام وسائل التكنولوجيا المساندة في تنمية مهارات التعلم الذاتي ومعوقاتها لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم من وجهة نظر معلماتهن في مدينة جدة، بحث منشور، *مجلة البحوث التربوية والنوعية*، *1* (15)، 102-137.

عويضة، علاء (2016). *الأخطاء القرائية الشائعة لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في ضوء المستويات المعيارية*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

القحطاني، عبد الله. (2015). تأثير التحليل العاملي الموجه في بناء مقياس الرضا الوظيفي: دراسة حالة في القطاع الحكومي بالسعودية. *مجلة جامعة الملك عبد العزيز للعلوم الإدارية*، *31*(1)، 3-28.

المراحلة، إيناس والزريقات، إبراهيم. (2022). درجة استخدام التكنولوجيا المساندة في تنمية المهارات التواصلية والمهارات الاكاديمية للطلبة الصم والطلبة ضعيفي السمع وتحديات استخدامها من وجهة نظر الطلبة أنفسهم ومعلميهم. *مجلة كلية التربية*. *38* (9)، 68-107.

معمار، صهيب (2022). تحديات ممارسات التعليم عن بُعد لذوي صعوبات التعلُّم والإجراءات الواجب اعتبارها للحد منها من وجهة نظر المشرفين والمشرفات بمنطقة المدينة المنورة. *مجلة كلية التربية*. *38* (4)، 86-145.

المقطري، ياسين (2017). واقع استخدام معلمات مدارس الدمج للتقنيات المساعدة مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في بعض المدارس الحكومية بالتعليم الأساسي في الإمارات. *مجلة العلوم التربوية*. *1* (2)، 32 - 65.

الملاح، تامر (2016) *تكنولوجيا التعليم لذوي الاحتياجات الخاصة الأجهزة التعليمية وصيانتها*، كلية التربية، جامعة الإسكندرية.

منظمة الصحة العالمية (2023). *التقنيات المساعدة*: https://www.who.int/ar/

Abdul-Jabbar, Y., & Murphy, L. (2019). Evaluation of Speech-to-Text Recognition Software for Notetaking by Postsecondary Students with Learning Disabilities. *Assistive Technology*, *31*(3), 141–150. https://doi.org/10.1080/10400435.2018.1435606

Almohayya, Bander.Mohayya. (2022). The Reality of Implementation of the Supportive Technologies in the Resource Room from the Viewpoint of the Learning Disabilities Teachers in Mecca Region:*Journal of Tikrit University for Humanities Journal of Tikrit University for Humanities*, *1*(30), 374-405.

Alsolami, A. S. (2022). Teachers of Special Education and Assistive Technology: Teachers' Perceptions of Knowledge, *Competencies and Professional Development*. SAGE Open, *12*(1).

Gabrielle, Y. & Jeffrey, M. (2014). Assistive technology for studentswith learning disabilities: An evidence-based summary forteachers. St. *John's, Newfoundland and Labrador*, Canada ,Lethbridge, Alberta, Canada.

Hwang, W. Y., & Lin, C. C. (2018). The Effects of a Text-to-Speech Application on the Reading Comprehension and Listening Comprehension of College Students with Dyslexia. *Journal of Educational Computing Research*, *56*(7), 1114–1136. https://doi.org/10.1177/0735633117720030

Liman, A. N., Adebisi, R. O., Jerry, J. E., & Adewale, H (2015) Efficacy of assistive technology on the educational program of children with learning disabilities in inclusiveclassrooms of Plateau State Nigeria. *Journal of Educational Policyand Entrepreneurial Research*, *2*(2), 23-32.

Mahoney, J., & Hall, C. (2017). Using technology to differentiateand accommodate students with disabilities. *E-Learning andDigital Media*, *14*(5), 291-303.

Shively, R. J. (2016). *Improving Reading Comprehension of High School Students with Learning Disabilities Using a Web-Based Strategy of Mind Mapping*. *Education Sciences, 6*(3), 28. https://doi.org/10.3390/educsci6030028.

Snowling, M. J., Hulme, C., & Nation, K. (2020). Defining and understanding dyslexia: past, present and future. *Oxford review of education, 46*(4), 501–513.

Svensson, I., Nordström, T., Lindeblad, E., Gustafson, S., Björn, M., Sand, C.,...& Nilsson, S. (2021). Effects of assistive technology for students with reading and writing disabilities. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology*, *16*(2), 196-208.

Tony, M. (2019). The effectiveness of assistive technology to support children with specific learning disabilities: Teacher perspectives,4-39.

Walker B. (2018, March). *Assistive technologies to support students with language-based learning differences. In Society for information technology & teacher education international conference* (pp. 2006–2011). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

مستوى تطبيق القيادة الريادية لدى القيادات الأكاديمية في جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن

The Level of Implementing Entrepreneurial Leadership among Academic Leaders at Princess Nourah Bint Abdulrahman University

فاطمة بنت حميد الطويرقي
وزارة التعليم
فوزية بنت صالح الشمري
جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن

Fatmah Hameed Altwairqi
Ministry of Education

Fawzia Saleh Al-shammari
Princess Nourah Bint Abdulrahman

المستخلص: هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن مستوى تطبيق القيادة الريادية لدى القيادات الأكاديمية في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ومعوقات تطبيقها وسبل التغلب عليها، واعتمدت الباحثتان على المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، واشتمل مجتمع الدراسة الحالي على جميع أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن، والبالغ عددهن خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 1443هـ/2022 (2195) عضو هيئة تدريس، وقد تم استهداف جميع أفراد المجتمع من خلال الاستبانة الإلكترونية المعممة بواسطة عمادة البحث العلمي، حيث بلغت (160) رداً من مختلف كليات الجامعة تمثل عينة الدراسة، وتوصلت الدراسة للعديد من النتائج أهمها: أن "مستوى تطبيق القيادة الريادية لدى القيادات الأكاديمية في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن جاء بمستوى عالي من وجهة نظر أفراد الدراسة، وأن "معوقات تطبيق القيادة الريادية لدى القيادات الأكاديمية في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن جاء بمستوى عالي من وجهة نظر أفراد الدراسة، وأن "سبل التغلب على معوقات تطبيق القيادة الريادية لدى القيادات الأكاديمية في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن جاء بمستوى عالي من وجهة نظر أفراد الدراسة؛ وأوصت الباحثة بالعديد من التوصيات أهمها: الحرص على اختيار القيادات الأكاديمية الذين يملكون الخصائص الريادية واستقطابهم، وضرورة وضع خطة تدريبية شاملة لتدريب القيادات الأكاديمية والإدارية على عناصر العملية الإبداعية وتعزيزها لديهم .

الكلمات المفتاحية: القيادة الريادية – القيادات الأكاديمية – جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن.

Abstract: The current study aimed to reveal the level of application of entrepreneurial leadership among academic leaders at Princess Nourah Bint Abdulrahman University from the perspective of faculty members and to identify the obstacles to its implementation and their ways to overcome them. The study followed the descriptive analytical approach, and data were collected using a questionnaire. The study's population included all faculty members working at Princess Nourah Bint Abdulrahman University, with a total of (2195) members during the second semester of the academic year 1443AH/2022. All members of the population were targeted to complete an online questionnaire administered by the Deanship of Scientific Research, with only 160 responses received from faculty members of various colleges of the university, representing the study sample. The study revealed several findings, the most important among these, were: "The level of application of entrepreneurial leadership among academic leaders at Princess Nourah Bint Abdulrahman University" scored high from the perspective of the respondents; "The obstacles to the application of entrepreneurial leadership among academic leaders at Princess Nourah Bint Abdulrahman University" also scored high from the point of view of the respondents; "The ways to overcome the obstacles to the application of entrepreneurial leadership among academic leaders at Princess Nourah Bint Abdulrahman University" scored high in the opinions of the respondents. The researcher made several recommendations,rthe most important among them were: ensuring the selection and recruitment of academic leaders who possess entrepreneurial characteristics, and the need to develop a comprehensive training plan to train academic and administrative leaders on the elements of the creative process, and enhance these elements among them.

Keywords: Entrepreneurial leadership – Academic leaders - Princess Nourah Bint Abdulrahman University.

(1)إدارة تعليم الرياض– وزارة التعليم 442201146@pnu.edu.sa
(2)أستاذ الإدارة والتخطيط التربوي shammri-f@hotmail.com

المقدمة:

تعد مؤسسات التعليم العالي من أهم المؤسسات التعليمية، لذلك تهتم الجامعات باختيار القيادات الأكاديمية التي تطبق أساليب القيادة الحديثة في العملية الإدارية لتحسين مخرجات التعليم الجامعي وخلق بيئة تعليمية فعالة لجميع منسوبي الجامعة وذلك بتطبيق الأساليب الحديثة كالقيادة الريادية.

وتُعد القيادة نبض العملية الإدارية ومفتاحها، وهي أمر لا غنى عنه لترشيد سلوك الأفراد وتعبئة قدراتهم وتنسيق جهودهم وتنظيم أمورهم وتوجيههم الوجهة الصحيحة من أجل بلوغ الأهداف المرجوة، إلا أن القيادة تتميز عن الإدارة في أنها تتضمن عناصر المبادأة والتوقع والابتكار وإحداث تغييرات فالقيادة نشاط ديناميكي يترك أثره الفاعل في الجهاز الإداري (النجار، 2016، 57).

وتمثل القيادة الأكاديمية أهمية كبرى في المنظمات التعليمية، وللقائد الأكاديمي أدوار مختلفة ومتغيرة، ولكنها متكاملة ومتداخلة فهو يتحلى بمواصفات خاصة تجعله يتماشى مع هذه الأدوار جميعا؛ كالقدرة على تحمل المسئولية والقدرة على اتخاذ القرارات والريادة (آل درعان، 2014، 65).

وانطلاقاً من أن أحد أهم الأدوار الرئيسة للجامعات المساهمة في تحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية فإن القيادة الريادية من أهم السمات العصرية للجامعات الناجحة لما تتمتع به من مميزات إذ تمثل أحد مدخلات عملية اتخاذ القرارات المتعلقة بالاستخدام الأمثل للموارد المادية والبشرية بهدف تطبيق الأفكار الجديدة في الجامعات، وبما يتميز به القائد الريادي من حيث الرؤية المستقبلية والإبداع والمبادأة. (الجيار، 2018. 249-250).

وقد أشارت دراسة Utash (2017) إلى أن القيادة الريادية تتميز بعديد من المميزات والخصائص، مثل تعزيز التعاون، وبناء العلاقات، والإبداع، والمخاطرة، والمرونة، وانعدام الأنانية؛ أما دراسة Cleverly–Thompson (2016) فقد أشارت إلى مميزات أخرى لهذا الأسلوب القيادي، مثل إنشاء وتعزيز فرق العمل والاستباقية في اتخاذ القرارات؛ وقد سلطت دراسة Abdul Wahab & Tyasari (2020) الضوء على العلاقات الإيجابية بين القيادة الريادية وعدد من المخرجات التنظيمية الهامة في الجامعات، مثل الأداء الوظيفي والكفاءة الإدارية والتوجه نحو التعلم.

وعلى هذا تتبين أهمية وفعالية دور القيادات الأكاديمية في نجاح الجامعات في تحقيق أهدافها التي تسعى إليها عن طريق تحلي القائد الأكاديمي بالمواصفات الريادية والإبداعية التي تؤهله لتطبيق القيادة الريادية وتوفير متطلباتها في الجامعة مما يعمل على ارتقاء وتحسين أداء الجامعة وتعزيز روح المبادرة الأكاديمية، وزيادة قدرتها التنافسية، وزيادة تأثيرها الإيجابي على أداء القيادات الأكاديمية بالجامعة.

وانطلاقًا من الدور الفاعل للقيادات الجامعية في استثمار طاقات العاملين بها وتفعيل إجراءات التغيير والتطوير التي تنعكس إيجابيًا في تقدم المجتمع ومواجهة مشكلاته ومواكبة سمات ومتطلبات عصر ومجتمع المعرفة، حيث تمثل

القيادة الريادية أحد المداخل الجديدة التي تسعى الجامعات إلى تبنيها حيث أصبحت أحد سمات القرن الحادي والعشرين سعيًا إلى تحقيق القدرة على المنافسة والوصول إلى التميز والمكانة بين الجامعات العالمية (الجيار، 2018،.230).

إن القيادة الريادية هي محصلة التفاعل بين القيادة والريادة، وقد تعددت وجهات النظر التي حاولت تحديد مفهوم وسمات وقدرات القيادة الريادية، وذلك بسبب تعدد مجالات المعرفة الخاصة بها، إلا أن موضوع السمات لا يمثل موضوعا مستقلا بذاته، إنما يمثل التكوين الشخصي للقائد الريادي، حيث إن سمات القيادة الريادية هي القدرات والخصائص الشخصية التي يمتلكها الريادي.

وقد اتفقت معظم وجهات النظر على أن أهم سمات هذا النمط من القيادة بشكل عام هو الانفتاح على البيئة الخارجية، والقدرة على التعامل مع المخاطر، والتركيز على تشجيع مبادرات الإبداع والابتكار، حيث تعنى القيادة الريادية في مجملها باكتشاف فرص ومجالات عمل جديدة، وتجاوز كل ما هو مألوف (هلل، 2020، 58).

ويمكن توضيح الخصائص الريادية التي يجب أن ينفرد بها القائد الأكاديمي عن غيره ومنها، المثابرة والمواظبة حيث يصر القائد الريادي على تأصيل الفكر الريادي بين العاملين، ويُثابر من أجل جعل الفكر الريادي حقيقة عملية داخل المؤسسة، والثقة بالنفس حيث إن مبادرات القائد الريادي المتجددة والمستمرة تجعله يزداد ثقة بنفسه، وتخلق لديه شعوراً قوياً بأنه لا يوجد ما يسمى بالشيء المستحيل، فدائماً ما يغلب عليه التفاؤل (العودة، 2018، 33).

من أبعاد القيادة الريادية:

- الرؤية الاستراتيجية: ويقصد بها أن تمتلك القيادات الأكاديمية رؤية واضحة للمستقبل تسعى لتحقيقها من خلال ترجمتها إلى خطط إجرائية عملية، وتذلل لها العقبات بشتى الطرق المبدعة الممكنة وتتحمل المخاطر لتحقيقها، فالرؤية هي صورة المستقبل المرغوب، فهي التي تحدد الأفكار المستقبلية للمؤسسة التي تعبر عن خلاصة رؤيتها وإدارتها، ومن ثم توظيف جوانب القوة الداخلية، فالرؤية مفهوم أساسي في جميع مجالات القيادة الاجتماعية (صلاح الدين، 2020، 203).
- الإبداع: حيث يتعين على المؤسسات ابتكار خدمات جديدة من أجل الحفاظ على قدرتها التنافسية، وتحتاج المؤسسات إلى موظفين قادرين على إنشاء ذلك، والتفكير خارج الصندوق واتخاذ الإجراءات، وليس فقط مجرد التخطيط أو التفكير؛ وتتكون عملية الإبداع والابتكار من ثلاثة أنشطة: التعرف على الفرصة، إنشاء خيارات بديلة، اختيار الخيارات وتحسينها؛ وغالبًا ما يُنظر إلى القادة الرياديين على أنهم مبتكرون وأصحاب رؤى يؤمنون بأنفسهم ويتخذون الإجراءات على الرغم من المخاطر العالية، وبالتالي يمكن اعتبار الابتكار والقدرة على دعمه ميزة مهمة للقائد الريادي (Koivuniemi,2016.16).

- الاستباقية: هي قدرة القائد الريادي على تمكين الجامعة من سبق الجامعات الأخرى بميزتها التنافسية، من خلال تقديم خدمات أو تخصصات أو برامج جديدة تلبي حاجات المستفيدين باستمرار، وتعزيز الثقافة التنافسية في البيئة الجامعية التنظيمية بين الطلاب والعاملين والكليات (القحطاني والمخلافي، 2019، 222)، وفي ضوء ذلك تحقق الجامعات الاستباقية من خلال عرض تخصصات دراسية فريدة على الطلبة، وتندرج بشكل وثيق في إطار موارد فريدة، وعلى سبيل المثال نجد جامعة (هارفارد) المعترف بها على نطاق واسع بأنها الجامعة الأولى في العالم في مجال التعليم العالي، فالجامعات الريادية قادرة على تقديم خدمات تعليمية متميزة ومتفردة عن بقية الجامعات المنافسة، كما أنها تقوم بجذب أفضل الطلاب واختيار أكثر القيادات تأهيلاً للعمل فيها (النفيعي، 2015، 678).
- المخاطرة: المخاطرة تمثل إطاراً للتوجه الريادي الذي يشير للرغبة في المغامرة بالمجهول دون معرفة النتائج المحتملة، حيث تأتي المخاطرة من حالات الغموض وعدم التأكد، والكيفية التي تضمن نجاح الأعمال، وتشير إلى تفضيل المؤسسة للاستيلاء على الفرص الجديدة، فلكي تكون المؤسسات ناجحة ريادياً فهي عادة تمتلك المخاطرة، وعواملها، وتقييمها لتقليل حالات عدم التأكد، فلا يمكنها السير دون معرفة المخرجات (الزعنون ومزهر، 2019، 87).

للحديث عن مهارات القائد الريادي، يعني ذلك الحديث عن مجموعة المعارف والقدرات والسلوكيات التي يجب أن يمتلكها القائد حتى يصبح ريادياً، حيث يتحمل القائد الريادي مسئولية الكثير من الأعمال، فيجب أن تكون أدواره استباقية وليست تفاعليه، وأن يفكر في تحقيق نتائج ابتكارية ومميزة.

وركز البعض على المهارات الشخصية اللازمة للريادي، والتي تتمثل في:

- التحكم الذاتي: حيث تتطلب مهمة بدء عمل جديد من القائد الريادي أن يكون لديه إيمان بالمستقبل وأنه قادر على السيطرة على العوامل الخارجية المؤثرة.
- مستوى مرتفع من الطاقة: فتتطلب مهمة البدء بالعمل الريادي جهودا عظيمة من العمل الشاق.
- الحاجة إلى الإنجاز: فالقائد الريادي شخص لديه دافعية لإشباع الحاجة بدرجة عالية، لأنه بارع ومتفوق يختار الظروف التي توفر النجاح في عمله.
- تحمل الغموض: حيث يتمتع بخصائص نفسية تمكنه من أن يكون شخصاً غير متأثر بالفوضى وعدم التأكد، وتحمل المخاطرة المحسوبة (عبد الله، 2020، 434).

وبذلك يجب أن يكون القائد الريادي ملماً بتلك المهارات السابقة، ومواكباً لجميع التطورات والتجديدات التي تنمي من قدراته ومهاراته ليؤثر بشكل إيجابي في نجاح القيادة الريادية، ويعمل على تحقيق الغايات المنشودة وتحقيق الأهداف والتقدم نحو الأفضل.

تتمثل أهم المعوقات التي تحد من تطبيق القيادة الريادية في المؤسسات بشكل عام، وفي الجامعات بشكل خاص فيما يلي:

أولاً: المعوقات التنظيمية، والتي تشمل قلة المعلومات المستخدمة في عملية اتخاذ القرارات، أو قلة المعلومات الدقيقة الصحيحة المعتمد عليها في حل المشكلات، وضعف إقدام المؤسسة على المخاطرة، والتخبط وعدم وضوح الرؤية الاستراتيجية للمؤسسة، وقلة المبادرة باستخدام أساليب وطرق جديدة، وتعقيد الإجراءات الرسمية، وضعف القدرة على الانخراط وتقبل ما هو جديد، والمركزية الشديدة (عمرو، 2021، 27).

وتواجه القيادات الأكاديمية بعض التحديات المترابطة عند تطبيق القيادة الريادية – أولاً: تصور وإنشاء مخطط للفرص المحتملة التي يمكن اغتنامها لإحداث ثورة في مجموعة إجراءات العمل الحالية بالنظر إلى قيود الموارد، ويسمى هذا التحدي تنفيذ المخطط؛ التحدي الثاني هو إقناع كلا من التابعين المحتملين وشبكة أصحاب المصلحة بأن تحويل مجموعة الإجراءات ممكن عن طريق تجميع الموارد (بما في ذلك توظيف طاقم إضافي) لتحقيق الأهداف الكامنة وراء المخطط، ويسمى هذا التحدي بتنفيذ الطاقم (Rahim et al.,2015,.195).

ثانياً: المعوقات الشخصية، وهي معوقات تتعلق بالقائد الريادي وشخصيته، والتي تنتج بتأثير البيئة المحيطة ومن أمثلتها: ضعف الثقة بالنفس، الميل لمجاراة الواقع، الرغبة في تجنب الفشل، وعدم القدرة على تحمل المخاطر، والاعتماد على الآخرين، وتجنب الغموض وعدم الوضوح، والبحث عن الحلول المرتبطة بالقواعد (رحمة الله، 2018، 54).

وقد تنبع بعض المعوقات من القيادات الأكاديمية ذاتها مثل الخوف من المخاطرة، والافتقار إلى الدافعية والتعليم والرغبة في بدء النشاط الريادي؛ هذا إلى جانب عدم القدرة على الوصول إلى الموارد المالية الأساسية، أو الحصول على الدعم لصنع القرار وتوظيف الشبكات بشكل فعال (Kakabadse et al.,2018,.156).

ثالثا: المعوقات الإدارية، وتشمل قلة المعلومات المستخدمة في عملية اتخاذ القرار مما ينجم عن ذلك خطأ في القرارات، والوضع التنظيمي للأجهزة الإدارية والمركزية الشديدة وإصرار تطبيق رأي الإدارة بشكل كبير وملح دون الرجوع إلى الآخرين، وسوء التنظيم والتخطيط غير السليم للمهام والأهداف، نتيجة قلة التواصل والترابط بين القيادات الأكاديمية والعاملين (الدوسري، 2016، 346).

وتواجه القيادات الأكاديمية تحديات متعلقة بالتصورات عن أهمية ومعنى ريادة الأعمال في التعليم العالي، وبالتالي تطوير رؤية مؤسسية وهوية مشتركة وتوافق في الآراء؛ والتحول التنظيمي وإعادة تنظيم المعرفة والأشخاص والفرص؛ التهديدات الأيديولوجية ومفاهيم الميول الرأسمالية وزوال الاستقلالية الأكاديمية من خلال المناهج النفعية للتعليم الجامعي الحديث؛ الروابط القوية مع التسويق وتوليد الدخل بدلاً من التعليم والتعلم (Hannon,2013.13).

تباين وتختلف سبل التغلب والأساليب والطرق التي يتم إتباعها في الحد من معوقات تطبيق القيادة الريادية في الجامعات لدى القيادات الأكاديمية، وذلك وفقاً لآراء ووجهات نظر الباحثين ومطلقاتهم الفكرية، إلى أن أهم السبل غالباً ما تتمثل في:

- دعم الثقافة الريادية في الجامعة والاستدامة الملائمة لعملية الإبداع، وإيلاء الاهتمام والتقدير والدعم المتواصل للإدارة العليا لعملية الإبداع، حيث تمثل الحلقة الأولى في سلسلة نجاح تطبيق القيادة الريادية، والتغلب على مقاومة التغيير، فعندما تتبنى الإدارة العليا الأفكار الريادية فإنها تحفز بذلك عملها على السير بخطى ثابتة نحو الإبداع، وبالتالي تصبح الريادة جزءا من ثقافة الجامعة وأقسامها وعامليها كافة (صالح وآخرون، 2018، 42).
- الدعم التنظيمي، فالدعم المناسب من الجامعة يغذي السلوك الريادي بين المديرين في المناصب القيادية، حيث تلعب العوامل المختلفة في المنظمات دورًا أساسيًا في تطوير أساليب القيادة، ومن منظور القيادة الريادية، يكون لبيئة الجامعة تأثير قوي، لذلك، قد يكون الدعم التنظيمي أحد أهم المصادر في تطوير أسلوب القيادة المطلوب مع مراعاة الوضع التنظيمي، وبالتالي، فإن إنشاء ونجاح القيادة الريادية يتم بشكل أساسي من خلال الدعم التنظيمي (Imran & Aldaas,2020.380).
- تشجيع التعليم القائم على الإبداع والابتكار، فالأساليب التقليدية للتعليم القائم على التلقين والحفظ أصبحت تمثل عائقاً كبيراً أمام بناء القيادة الريادية، التي تتطلب تعليماً قائماً على توليد الأفكار، والتأمل، والابتكار، وإطلاق العنان للإبداع المتحرر من النمطية ولهذا يجب الاختيار الدقيق للقيادات الجامعية المقتنعة بضرورة التوجه الريادي وأهمية التفكير والإبداع كمقومات أساسية تمتلكها الشخصية الريادية (الجيار، 2018، 251).

ومما سبق يتضح أن جميع المؤسسات التعليمية والعاملين فيها وعلى رأسهم القيادات الأكاديمية في الجامعات بحاجة إلى اكتساب مهارات ريادية، تساعد الجيل القادم على التفكير والتعلم بطريقة ريادية، وتشجع المرؤوسين وتمنحهم فرصا للإبداع والابتكار، وتستثمر الإمكانات المالية والبشرية أفضل استثمار، وتقود المؤسسة نحو الاستباقية، فهي نوع من القيادة المطلوبة للتعامل مع التحديات والأزمات لتحسين الأداء بشكل عام.

هدفت دراسة الدوسري (2016) إلى التعرف على واقع تطبيق أبعاد القيادة الريادية بكليات جامعة شقراء، والتعرف على مدى توافر متطلبات تطبيق أبعاد القيادة الريادية لدى القيادات الإدارية بكليات جامعة شقراء، وتكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس بكليات جامعة شقراء، واشتملت عينة الدراسة على (100) عضواً، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي كمنهج للدراسة، واستعانت بالاستبانة كأداة للدراسة، وقد توصلت الدراسة للعديد من النتائج أهمها: جاء واقع تطبيق أبعاد القيادة الريادية بكليات جامعة شقراء بدرجة متوسطة، وتوافر متطلبات تطبيق أبعاد القيادة الريادية لدى القيادات الإدارية بكليات جامعة شقراء بدرجة كبيرة، ووجود علاقة ذات دلالة

إحصائية بين متطلبات تطبيق القيادة الريادية في الإدارات الجامعية ودرجة توافر متطلبات تطبيق أبعاد القيادة الإدارية بدرجة كبيرة.

وهدفت دراسة العودة (2018)إلى معرفة درجة توفر خصائص الريادة الإدارية لدى القيادات الأكاديمية بالجامعات السعودية، والكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية حول درجة توفر خصائص الريادة الإدارية لدى القيادات الأكاديمية بالجامعات السعودية تعزى لمتغيري الخبرة والجامعة، وتكون مجتمع الدراسة من جميع القيادات الأكاديمية بالجامعات السعودية والمتمثلة بوكلاء الجامعات وعمداء الكليات ووكلاء الكليات وعمداء العمادات بجامعات الملك سعود، الإمام محمد بن سعود، الملك خالد، الملك فيصل، حائل، واشتملت عينة الدراسة على (137) فردا، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي بشقيه الوثائقي والمسحي كمنهج للدراسة، واستعانت بالاستبانة كأداة للدراسة، وقد توصلت الدراسة للعديد من النتائج أهمها: توفر خصائص الريادة الإدارية لدى القيادات الأكاديمية بالجامعات السعودية بدرجة متوسطة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول درجة توفر خصائص الريادة الإدارية لدى القيادات الأكاديمية بالجامعات السعودية تعزى لمتغيري الخبرة والجامعة بدرجة متقاربة، ووجود معوقات تقف دون تحقيق الريادة القيادية لدى القيادات الأكاديمية بالجامعات السعودية بدرجة كبيرة.

وأجرى القحطاني والمخلافي (2019) دراسة للتعرف على واقع أبعاد القيادة الريادية لدى القيادات الأكاديمية بجامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل، والكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين أبعاد القيادة الريادية تعزى للمتغيرات الديمغرافية (الجنس، الموقع الإداري، المرتبة العلمية، وسنوات الخدمة)، وتكون مجتمع الدراسة من جميع القيادات الأكاديمية بجامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل، واشتملت عينة الدراسة على (82) قائدا أكاديميا، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي كمنهج للدراسة، واستعانت بالاستبانة كأداة للدراسة، وقد توصلت الدراسة للعديد من النتائج أهمها: توافر أبعاد القيادة الريادية لدى القيادات الأكاديمية بجامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل بدرجة متوسطة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أبعاد القيادة الريادية تعزى للمتغيرات الديمغرافية (الجنس، الموقع الإداري، المرتبة العلمية، وسنوات الخدمة) بدرجة متقاربة.

وهدفت دراسة أحمد (2020) إلى التعرف على واقع ممارسة القيادات الأكاديمية بجامعة الأزهر لأبعاد القيادة الريادية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، والكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية حول درجة ممارسة القيادات الأكاديمية بجامعة الأزهر لأبعاد القيادة الريادية وفقا لمتغير فرع الكلية (بنين، بنات) وقطاع الكلية (نظري، عملي، شرعي)، وتكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس القائمين على رأس العمل بكليات جامعة الأزهر، واشتملت عينة الدراسة على (359) عضوا، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي ، واستعانت بالاستبانة كأداة للدراسة، وقد توصلت الدراسة للعديد من النتائج أهمها: جاءت درجة ممارسة القيادات الأكاديمية بجامعة الأزهر لأبعاد القيادة الريادية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بدرجة ضعيفة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول درجة

ممارسة القيادات الأكاديمية بجامعة الأزهر لبعد الرؤية الاستراتيجية وبعد المبادرة وبعد المخاطرة المحسوبة وفقا لمتغير فرع الكلية (بنين، بنات) بدرجة متقاربة.

وأخيرا تناولت دراسة Abdul Wahab & Tyasari (2020) استكشاف علاقات الكفاءة الإدارية وتوجه التعلم مع الأداء الوظيفي لقادة الجامعات، والدور الوسيط للقيادة الريادية في هذه العلاقات؛ وتكون مجتمع الدراسة من جميع قادة مؤسسات التعليم العالي العامة في باكستان؛ واشتملت العينة على (242) قائدا؛ واعتمد الباحثان على المنهج الوصفي التحليلي القائم على الاستبانة؛ وأظهرت الدراسة العديد من النتائج، كان أهمها ما يلي: توجد علاقة إيجابية بين الكفاءة الإدارية وتوجه التعلم مع الأداء الوظيفي لقادة الجامعات، وتتوسط القيادة الريادية العلاقة بين توجه التعلم والأداء الوظيفي لدى قادة الجامعات.

مشكلة الدراسة:

أضحى من المهم في مجال التعليم العالي الابتعاد عن أنماط القيادة التقليدية والتوجه بدلاً منها إلى أنماط القيادة القائمة على الابتكار والتجديد في الإدارة والتخطيط؛ ويأتي ضمن أبرز تلك الأنماط ما يعرف بالقيادة الريادية؛ وقد تناولت العديد من الدراسات الحديثة أهمية هذا النمط من القيادة والمخرجات الإيجابية التي يمكن أن يولدها للجامعة.

وعلى الرغم من ارتباط القيادة الريادية بتحقيق العديد من المخرجات التنظيمية في الجامعات، إلا أن تطبيقها على نحو فعال تكتنفه العديد من الصعوبات والمعوقات؛ وقد أشارت بعض الدراسات إلى أن تطبيق القيادة الريادية في الجامعات اليوم يتسم بالقصور وعدم التمكن من تحقيق أهدافه المنشودة حيث أشارت دراسة أحمد (2020)، إلى أن الأداء القيادي لدى العديد من القيادات الأكاديمية يتسم بالابتعاد عن ممارسة أبعاد القيادة الريادية؛ وتتفق نتائج تلك الدراسة مع ما أشارت إليه دراسة العودة (2018)، والتي أشارت إلى أن القيادات الأكاديمية تواجه صعوبات في تطبيق القيادة الريادية؛ وقد تطرقت دراسة هلل (2020) إلى أبرز معوقات تطبيق القيادة الريادية، مثل القصور في جوانب محددة مثل الإبداع التقني والمخاطرة المحسوبة.

وانطلاقاً من طبيعة الجامعة كمؤسسة علمية وتربوية وتعليمية، فإن الأنظار دائماً ما تتوجه إليها في تبني الريادة كأسلوب حياة بداخلها، وذلك نظراً لدورها في الدعم التقني والتكنولوجي المستمر لمنظومة العمل الجامعي، وضمان التقدم المستمر في شتى مكونات هذه المؤسسة، ولعل تحقيق ذلك مرهون بتوافر خصائص الريادة الإدارية لدى القيادات الأكاديمية للجامعة، وتكوين اتجاهات إيجابية نحوها لتعاظم المسئوليات الملقاة على عاتق تلك القيادات (العودة، 2018، 13)، وعلى الرغم من ذلك فإن عملية تأهيل القيادات وبخاصة الجامعية منها تعاني العديد من أوجه القصور حيث إن بعض محاولات تأهيل القيادات لم تخرج عن حيز استصدار قرارات والبعض الآخر لا يلبي احتياجات القادة الجامعيين بل إنها في غالب الأمر تتسم بالتقليدية الشديدة التي تقوم على التلقين وسلبية القادة المراد تأهيلهم ، بالإضافة إلى قصور

عمليات تقويم البرامج التأهيلية فغالبا ما يتم الاكتفاء بحضور البرنامج دون النظر إلى ما حققه من أهداف(الجيار، 2018، 230.) . وفي ضوء ما سبق يتضح أن هناك فجوة في فهم القيادة الريادية وتعرف مستوى تطبيقها والمعوقات التي تحد منها، إذ ما زال المفهوم يحتاج إلى مزيد من الدراسات والأبحاث، وذلك لأنه لم يحظ بالبحث المتعمق من المهتمين بأدبيات الإدارة وخاصة العربية منها.

وبذلك تبرز مشكلة الدراسة من خلال البحث في التعرف على مستوى تطبيق القيادة الريادية لدى القيادات الأكاديمية في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن.

أسئلة الدراسة:

حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

س١: ما مستوى تطبيق القيادة الريادية لدى القيادات الأكاديمية في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة؟

س٢: ما معوقات تطبيق القيادة الريادية لدى القيادات الأكاديمية في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة؟

س3: ما سبل التغلب على معوقات تطبيق القيادة الريادية لدى القيادات الأكاديمية في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى تطبيق القيادة الريادية لدى القيادات الأكاديمية في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، وذلك من خلال:

1. التعرف على مستوى تطبيق القيادة الريادية لدى القيادات الأكاديمية في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة.
2. التعرف على معوقات تطبيق القيادة الريادية لدى القيادات الأكاديمية في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة.
3. 3- الكشف عن سبل التغلب على معوقات تطبيق القيادة الريادية لدى القيادات الأكاديمية في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة.

أهمية الدراسة:

تأتي أهمية هذه الدراسة في تناولها أحد أهم الأساليب الإدارية الحديثة وهي القيادة الريادية، والتي أثبتت الدراسات دورها الإيجابي في تحسين مخرجات المؤسسات التعليمية، فقد تساعد نتائج الدراسة في التعرف على واقع القيادة الريادية الذي من الممكن الأخذ بمقتضاه لتحقيق التحول الوطني نحو الريادة في التعليم العالي ، ولما لها من أهمية في تحسين مخرجات العملية التعليمية ، كما قد تساهم نتائج الدراسة الحالية في معرفة القيادات الأكاديمية في جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن بشكل خاص بمستوى تطبيقهن للقيادة الريادية، مما يساعدهن في تطوير أدائهن، ويؤمل أن تستفيد القيادات العليا في جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن من معرفة معوقات تطبيق القيادات الأكاديمية للقيادة الريادية وبالتالي العمل على تذليلها.

مصطلحات الدراسة:

القيادة الريادية: (Entrepreneurial Leadership)

تُعرف القيادة الريادية بأنها "القيادة التي تحدث سيناريوهات تصورية تستخدم لجمع وحشد جماعة داعمة من المشاركين يلتزمون من خلال الرؤية لاكتشاف وإحداث قيمة استراتيجية". (القحطاني، 2015، 441)

ويمكن تعريفها إجرائياً على أنها: القيادة التي تخلق الفرص وتحسن الوضع الراهن بموارد محدودة؛ وتقنع المتابعين وأصحاب المصلحة المحتملين بتحقيق الأهداف من خلال دمج الموارد، وحسن استثمارها.

القيادات الأكاديمية: (Academic Leaders)

تُعرف القيادات الأكاديمية بأنها "كل عضو هيئة تدريس مكلف بعمل قيادي بالجامعة، ويشمل رؤساء الأقسام، مشرفي الوحدات، وكلاء الكليات، عمداء الكليات والعمادات ووكلاء الجامعة". (حمرون، 2011، 92)

ويمكن تعريف القيادات الأكاديمية إجرائياً: على أنهم أعضاء هيئة التدريس في جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن الذين يعملون في مناصب قيادية مثل: العميدات، ووكيلات الكليات ورئيسات الأقسام ووكيلات الأقسام.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

- **منهج الدراسة:**

من أجل تحقيق أهداف الدراسة؛ استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الذي يقوم على جمع البيانات والحقائق وتصنيفها وتبويبها؛ بهدف استخراج الاستنتاجات ذات الدلالة، ثم الوصول إلى تعميمات بشأن الظاهرة موضوع الدراسة (صابر، 2022)

- **مجتمع الدراسة وعينتها:**

اشتمل مجتمع الدراسة الحالي على جميع أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن، والبالغ عددهن خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 1443هـ/2022 (2195) عضو هيئة تدريس، وقد تم استهداف جميع أفراد المجتمع من خلال الاستبانة الإلكترونية المعممة بواسطة عمادة البحث العلمي، وتمت الاستجابة من خلال نماذج Form Google، حيث بلغت الردود (160) رداً من مختلف كليات الجامعة، وبذلك بلغت نسبة أفراد الدراسة (8.29٪).

- **صدق أداة الدراسة:**

١) الصدق الظاهري:

تم عرض الاستبانة بصورتها الأولية على عدد من الأساتذة عددهم (4) من المختصين في مجال الدراسة وذلك من أجل الأخذ بمقترحاتهم، وبعد الأخذ بآراء الأساتذة المحكمين تم صياغة الاستبانة في صورتها النهائية، وقد احتوت الاستبانة في صورتها النهائية على ثلاثة محاور رئيسة.

٢) صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة:

تم حساب صدق الاتساق الداخلي وفقاً لاستجابات أفراد العينة الاستطلاعية (ن=30) بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة من محاور الاستبانة كما يوضح نتائجها جدول رقم (1) التالي:

جدول (1)

معاملات ارتباط بيرسون بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه (ن=30)

المحور الأول: "مستوى تطبيق القيادة الريادية لدى القيادات الأكاديمية "					
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
١	٠,٥٤٣**	٦	٠,٨٢٩**	١١	٠,٩١٤**
٢	٠,٧٨١**	٧	٠,٧٤٩**	١٢	٠,٨٦٣**
٣	٠,٨٤٩**	٨	٠,٨٧٧**	١٣	٠,٨٨٦**
٤	٠,٨١٩**	٩	٠,٨٣٧**	١٤	٠,٨٤٨**
٥	٠,٧٧٧**	١٠	٠,٩١٦**	١٥	٠,٧٩٨**
المحور الثاني: "معوقات تطبيق القيادة الريادية لدى القيادات الأكاديمية "					
١	٠,٧٢٠**	٥	٠,٨٧١**	٩	٠,٨٧٢**
٢	٠,٨٤٩**	٦	٠,٩١٨**	١٠	٠,٨٤١**
٣	٠,٨٣٧**	٧	٠,٩٣٢**		
٤	٠,٨٣٢**	٨	٠,٨٤٦**		
المحور الثالث: "سبل التغلب على معوقات تطبيق القيادة الريادية لدى القيادات الأكاديمية "					

١	٠,٨٧٧**	٥	٠,٩٠٠**	٩	٠,٨٨٧**
٢	٠,٨٩٨**	٦	٠,٩٢٢**	١٠	٠,٨٣٣**
٣	٠,٨٥٧**	٧	٠,٩٣٦**		
٤	٠,٨٦٦**	٨	٠,٨٥٥**		

** دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١)

يتبين من جدول (1) أن معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة من محاور الاستبانة جاءت جميعهاً دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وجاءت جميع قيم معاملات الارتباط عالية حيث تراوحت في المحور الأول: بين (٠,٥٤٣**-٠,٩١٦**)، أما في المحور الثاني فقد تراوحت معاملات الارتباط بين (٠,٧٢٠**-٠,٩٣٢**)؛ بينما تراوحت معاملات الارتباط في المحور الثالث بين (٠,٨٣٣**-٠,٩٣٦**)؛ مما يدل على توافر درجة عالية من صدق الاتساق الداخلي لعبارات محاور الاستبانة.

- **ثبات أداة الدراسة (الاستبانة)**

جدول (2)

معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمحاور الاستبانة

م	المحور	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
١	المحور الأول: "مستوى تطبيق القيادة الريادية لدى القيادات الأكاديمية"	١٥	٠,٩٥٥
٢	المحور الثاني: "معوقات تطبيق القيادة الريادية لدى القيادات الأكاديمية"	١٠	٠,٨٠٥
٣	المحور الثالث: "سبل التغلب على معوقات تطبيق القيادة الريادية لدى القيادات الأكاديمية "	١٠	٠,٧٩٥
	المجموع	٣٥	٠,٨٦٧

يتضح من الجدول رقم (2) أن قيم معاملات الثبات لمحاور الاستبانة جاءت بقيم عالية حيث تراوحت بين (٠,٧٩٥-٠,٩٥٥) وبلغت قيمة معامل الثبات الكلي لمحاور الاستبانة (٠,٨٦٧)؛ وتشير هذه القيم من معاملات الثبات إلى صلاحية الاستبانة للتطبيق وإمكانية الاعتماد على نتائجها والوثوق بها.

عرض ومناقشة أسئلة الدراسة:

عرض ومناقشة السؤال الأول: "ما مستوى تطبيق القيادة الريادية لدى القيادات الأكاديمية في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة"؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل عبارة من عبارات المحور الأول "مستوى تطبيق القيادة الريادية لدى القيادات الأكاديمية في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة"، ثم ترتيب تلك العبارات ترتيبا تنازليا بناء على المتوسط الحسابي كما تبين نتائج الجدول (3):

جدول (3)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة على المحور الأول

	العبارة		درجة الاستجابة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	درجة الاستجابة
			ضعيفة جدا	ضعيفة	متوسطة	عالية	عالية جدا				
٣	تحرص القيادات الأكاديمية على اشراك المرؤوسين في الدورات التطويرية والتأهيلية	ك	٦	١٢	٣٨	٧٠	٣٤	٣,٧١	١,٠٠	١	عالية
		%	٣,٨	٧,٥	٢٣,٨	٤٣,٨	٢١,٣				
٢	تضع القيادات الأكاديمية خطة تطويرية لتحقيق أهداف الجامعة	ك	٢	١٠	٤٨	٧٦	٢٤	٣,٦٩	,٨٤٨	٢	عالية
		%	١,٣	٦,٣	٣٠	٤٧,٥	١٥				
١	تتحمل القيادات الأكاديمية مسؤولية قراراتها	ك	٦	٤	٥٢	٨٠	١٨	٣,٦٣	,٨٦٠	٣	عالية
		%	٣,٨	٢,٥	٣٢,٥	٥٠	١١,٣				
٦	تحرص القيادات الأكاديمية على صياغة الرؤية المستقبلية التي تساهم في تطوير الجامعة	ك	٦	١٤	٥٠	٥٦	٣٤	٣,٦١	١,٠٣	٤	عالية
		%	٣,٨	٨,٨	٣١,٣	٣٥	٢١,٣				
٩	تشجع القيادات الأكاديمية المرؤوسين على تنفيذ رؤى الجامعة المستقبلية	ك	٤	٢٠	٤٢	٦٨	٢٦	٣,٥٨	,٩٨٨	٥	عالية
		%	٢,٥	١٢,٥	٢٦,٣	٤٢,٥	١٦,٣				
١٠	تعمل القيادات الأكاديمية على تحويل الرؤية إلى أنشطة داخل وخارج الجامعة	ك	٤	٢٠	٥٢	٦٠	٢٤	٣,٥٠	,٩٧٨	٦	عالية
		%	٢,٥	١٢,٥	٣٢,٥	٣٧,٥	١٥				
١٥	توفر القيادات الأكاديمية للمرؤوسين المعلومات للوصول إلى أعلى مستوى من الأداء في تحقيق الأهداف	ك	٦	٢٦	٤٤	٦٢	٢٢	٣,٤٣	١,٠٣٧	٧	عالية
		%	٣,٨	١٦,٣	٢٧,٥	٣٨,٨	١٣,٨				
٨	تشجع القيادات الأكاديمية المرؤوسين على تقديم الأفكار الإبداعية	ك	٨	٢٦	٤٦	٥٨	٢٢	٣,٣٨	١,٠٦٨	٨	متوسطة
		%	٥	١٦,٣	٢٨,٨	٣٦,٣	١٣,٨				
١١	تساهم القيادات الأكاديمية في استثمار موارد الجامعة من أجل تحقيق أهدافها	ك	٤	٣٤	٤٦	٥٦	٢٠	٣,٣٤	١,٠٢٧	٩	متوسطة
		%	٢,٥	٢١,٣	٢٨,٨	٣٥	١٢,٥				
٥	تمارس القيادات الأكاديمية العمل وفق مبدأ التعاون	ك	١٢	١٨	٥٢	٦٢	١٦	٣,٣٣	١,٠٤٩	١٠	متوسطة
		%	٧,٥	١١,٣	٣٢,٥	٣٨,٨	١٠				

	بين الكادر الأكاديمي والإداري									
٤	تحسن القيادات الأكاديمية التصرف في مواجهة ضغوط العمل	ك	١٤	١٦	٤٦	٧٤	١٠	٣,٣١	١,٠٣٥	١١	متوسطة
		%	٨,٨	١٠	٢٨,٨	٤٦,٣	٦,٣				
١٢	تفوض القيادات الأكاديمية السلطة للمرؤوسين حسب وظائفهم ومتطلبات أعمالهم	ك	٨	٢٨	٤٦	٦٤	١٤	٣,٣٠	١,٠٢٠	١٢	متوسطة
		%	٥	١٧,٥	٢٨.٨	٤٠	٨,٨				
٧	تتواصل القيادات الأكاديمية مع المرؤوسين لتفادي الأخطاء أثناء العمل	ك	٨	٢٦	٥٢	٥٨	١٦	٣,٣٠	١,٠٢١	١٣	متوسطة
		%	٥	١٦,٣	٣٢,٥	٣٦,٣	١٠				
١٣	تستمع القيادات الأكاديمية إلى أراء المرؤوسين والأخذ بما هو مناسب منها	ك	١٤	٢٠	٤٨	٦٠	١٨	٣,٣٠	١,١٠٣	١٤	متوسطة
		%	٨,٨	١٢,٥	٣٠	٣٧,٥	١١,٣				
١٤	تتقبل القيادات الأكاديمية الفشل وإعادة المحاولة	ك	٨	٣٢	٥٤	٥٦	١٠	٣,١٨	,٩٨٨	١٥	متوسطة
		%	٥	٢٠	٣٣,٨	٣٥	٦,٣				
	المتوسط الحسابي الإجمالي للمحور الأول							٣,٤٣	,٨٤٢	–	عالية

يتبين من الجدول رقم (3) أن "مستوى تطبيق القيادة الريادية لدى القيادات الأكاديمية في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة" جاء بدرجة (عالية) من وجهة نظر أفراد الدراسة، حيث جاء المتوسط العام للمحور الأول (3.43) بانحراف معياري بلغ (0.842)؛ وبلغت الانحرافات المعيارية لعبارات المحور الأول بين (١,١٠٣-,٨٤٨).

وجاءت في الترتيب الأول العبارة رقم (٣) (تحرص القيادات الأكاديمية على اشراك المرؤوسين في الدورات التطويرية والتأهيلية) بمتوسط حسابي بلغ (٣,٧١)، وانحراف معياري بلغ (١,٠٠٦)، يليها في الترتيب الثاني العبارة رقم (٢) (تضع القيادات الأكاديمية خطة تطويرية لتحقيق أهداف الجامعة) بمتوسط حسابي بلغ (٣,٦٩)، وانحراف معياري بلغ (,٨٤٨)، بينما جاءت في الترتيب الأخير العبارة رقم (١٤) (تتقبل القيادات الأكاديمية الفشل وإعادة المحاولة) بمتوسط حسابي بلغ (٣,١٨)، وانحراف معياري بلغ (,٩٨٨)، وجاءت باقي عبارات المحور الأول الخاص بـ "مستوى تطبيق القيادة الريادية لدى القيادات الأكاديمية في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة" بدرجات استجابة عالية ومتوسطة.

ويمكن تفسير حصول محور "مستوى تطبيق القيادة الريادية لدى القيادات الأكاديمية في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة" على درجة استجابة (عالية)؛ إلى حرص القيادات الأكاديمية على تحويل الرؤية إلى أنشطة داخل وخارج الجامعة من أجل تحقيق الأهداف الإدارية المنشودة، وربما كان السبب في ذلك حرصهم على إشراك المرؤوسين في الدورات التطويرية والتأهيلية واحترام وجهات نظرهم وأخذها بعين الاعتبار وتطبيقها إذا كانت مناسبة وإشراك العاملين في عملية التنفيذ نفسها.

وتتفق تلك النتيجة مع ما توصلت إليه نتيجة دراسة الدوسري (2016) التي توصلت إلى توافر متطلبات تطبيق أبعاد القيادة الريادية لدى القيادات الإدارية بكليات جامعة شقراء بدرجة كبيرة.

بينما تختلف تلك النتيجة مع ما أشارت إليه نتيجة دراسة هلل (2020) التي توصلت إلى أن درجة تطبيق مقومات القيادة الريادية بجامعة دمنهور في ضوء آراء أعضاء هيئة التدريس بدرجة متوسطة، كما اختلفت مع نتيجة دراسة أحمد (2020) التي توصلت إلى ان درجة ممارسة القيادات الأكاديمية بجامعة الأزهر لأبعاد القيادة الريادية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة جاءت بدرجة ضعيفة.

عرض ومناقشة السؤال الثاني: "ما معوقات تطبيق القيادة الريادية لدى القيادات الأكاديمية في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة"؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل عبارة من عبارات المحور الثاني " معوقات تطبيق القيادة الريادية لدى القيادات الأكاديمية في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة "، ثم ترتيب تلك العبارات ترتيبا تنازليا بناء على المتوسط الحسابي كما تبين نتائج الجدول (٤) التالي:

جدول (٤)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة على المحور الثاني

	العبارة		درجة الاستجابة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	درجة الاستجابة
			غير موافق بشدة	غير موافق	موافق إلى حد ما	موافق	موافق بشدة				
١٠	عزوف أعضاء هيئة التدريس ذوي الخبرة والكفاءة عن تولي المناصب القيادية	ك	٤	١٤	٢٤	٥٢	٦٦	٤,٠١	١,٠٧	١	عالية
		%	٢,٥	٨,٨	١٥,٠	٣٢,٥	٤١,٣				
٢	تعدد الأدوار التي يمارسها القائد يؤثر سلباً على دوره الريادي	ك	٢	٨	٣٤	٦٤	٥٢	٣,٩٨	,٩٢٥	٢	عالية
		%	١,٣	٥,٠	٢١,٣	٤٠,٠	٣٢,٥				
٤	ضعف الميزانية المناسبة	ك	٤	١٤	٣٤	٤٨	٦٠	٣,٩١	١,٠٧	٣	عالية

	لتجديد وتطوير أساليب العمل الإداري التقليدية	%	٢,٥	٨,٨	٢١,٣	٣٠,٠	٣٧,٥			
٣	كثرة النشرات الواردة من القيادات العليا وعملية الرد عليها كتابياً	ك	٠,٠	١٦	٣٨	٦٦	٤٠	٣,٨١	,٩٢٦	٤	عالية
		%	٠,٠	١٠,٠	٢٣,٨	٤١,٣	٢٥,٠				
٩	ضعف معرفة بعض القيادات بمبادئ تفويض السلطة وأهميته في العمل الإداري	ك	٢	٢٦	٤٠	٤٦	٤٦	٣,٦٨	١,٠٩	٥	عالية
		%	١,٣	١٦,٣	٢٥,٠	٢٨,٨	٢٨,٨				
٦	ضعف تفعيل الأساليب الإبداعية المتنوعة، كالعصف الذهني والاستقصاء في الإدارة	ك	٦	٢٢	٤٠	٥٢	٤٠	٣,٦١	١,١١	٦	عالية
		%	٣,٨	١٣,٨	٢٥,٠	٣٢,٥	٢٥,٠				
٧	ضعف تقبل القيادة أفكار المرؤوسين التي تساعد على حل المشكلات	ك	٤	٤٠	٤٢	٣٤	٤٠	٣,٤١	١,١٨	٧	عالية
		%	٢,٥	٢٥,٠	٢٦,٣	٢١,٣	٢٥,٠				
١	ضعف مهارة التخطيط لدى القائد	ك	٢	٣٦	٥٤	٤٢	٢٦	٣,٣٤	١,٠٣	٨	متوسطة
		%	١,٣	٢٢,٥	٣٣,٨	٢٦,٣	١٦,٣				
٥	ضعف ثقة القيادة في قدرات المرؤوسين بما يتعلق بمواجهة المشكلات والعمل على حلها	ك	١٤	٣٤	٣٦	٤٢	٣٤	٣,٣٠	١,٢٦	٩	متوسطة
		%	٨,٨	٢١,٣	٢٢,٥	٢٦,٣	٢١,٣				
٨	قلة الثقة بالنفس لدى القائد مع كم الضغوط المهنية الذي يتعرض له	ك	٨	٣٦	٤٤	٤٨	٢٤	٣,٢٨	١,١٢	١٠	متوسطة
		%	٥,٠	٢٢,٥	٢٧,٥	٣٠,٠	١٥,٠				
	المتوسط الحسابي الإجمالي للمحور الثاني							3.63	,٧٧١	–	عالية

يتبين من الجدول رقم (4) أن "معوقات تطبيق القيادة الريادية لدى القيادات الأكاديمية في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة" جاء بدرجة (عالية) من وجهة نظر أفراد الدراسة، حيث جاء المتوسط العام للمحور الثاني (٣,٦٣) بانحراف معياري بلغ (,٧٧١)؛ وبلغت الانحرافات المعيارية لعبارات المحور الثاني بين (,٩٢٦–١,٢٦٣).

وجاءت في الترتيب الأول العبارة رقم (١٠) (عزوف أعضاء هيئة التدريس ذوي الخبرة والكفاءة عن تولي المناصب القيادية) بمتوسط حسابي بلغ (٤,٠١)، وانحراف معياري بلغ (١,٠٧٠)، يليها في الترتيب الثاني العبارة رقم (٢) (تعدد الأدوار التي يمارسها القائد يؤثر سلباً على دوره الريادي) بمتوسط حسابي بلغ (٣,٩٨)، وانحراف معياري بلغ (,٩٢٥)، بينما جاءت في الترتيب الأخير العبارة رقم (٨) (قلة الثقة بالنفس لدى القائد مع كم الضغوط المهنية الذي يتعرض له) بمتوسط حسابي بلغ (٣,٢٨)، وانحراف معياري بلغ (١,١٢١)، وجاءت باقي عبارات المحور الثاني الخاص بـ "معوقات

تطبيق القيادة الريادية لدى القيادات الأكاديمية في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة" بدرجات استجابة عالية.

ويمكن تفسير حصول محور "معوقات تطبيق القيادة الريادية لدى القيادات الأكاديمية في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة" على درجة استجابة (عالية)؛ إلى قلة قدرة الإدارة على تحويل الأعمال الإدارية من الطريقة التقليدية للطريقة الإلكترونية وكثرة النشرات الواردة من القيادات العليا وعملية الرد عليها كتابياً، وكذلك عزوف أعضاء هيئة التدريس ذوي الخبرة والكفاءة عن تولي المناصب القيادية ربما بسبب عدم الرغبة في تحمل المسؤولية بشكل أكبر من عملية التدريس نفسها.

وتتفق تلك النتيجة مع ما أشارت إليه نتيجة دراسة العودة (2018) التي أكدت على وجود معوقات تقف دون تحقيق الريادة القيادية لدى القيادات الأكاديمية بالجامعات السعودية بدرجة كبيرة.

عرض ومناقشة السؤال الثالث: "ما سبل التغلب على معوقات تطبيق القيادة الريادية لدى القيادات الأكاديمية في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة "؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل عبارة من عبارات المحور الثالث " سبل التغلب على معوقات تطبيق القيادة الريادية لدى القيادات الأكاديمية في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة "، ثم ترتيب تلك العبارات ترتيبا تنازليا بناء على المتوسط الحسابي كما تبين نتائج الجدول (5):

جدول (5)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة على المحور الثالث

	العبارة		درجة الاستجابة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	درجة الاستجابة
			غير موافق بشدة	غير موافق	موافق إلى حد ما	موافق	موافق بشدة				
٦	تفهم مشاكل المرؤوسين والعمل على إيجاد الحلول لها	ك	٢	٨	١٤	٥٠	٨٦	٤,٣١	,٩١٩	١	عالية جدا
		%	١,٣	٥,٠	٨,٨	٣١,٣	٥٣,٨				
١٠	وضع حدود زمنية ومالية لحل المشكلات التي تواجه الإدارة	ك	٢	٤	٢٠	٥٦	٧٨	٤,٢٧	,٨٦٨	٢	عالية جدا
		%	١,٣	٢,٥	١٢,٥	٣٥,٠	٤٨,٨				
٩	متابعة القائد لكل ما هو جديد في مجال القيادة الريادية لتطوير كفاياته	ك	٠,٠	٦	٢٠	٦	٧٢	٤,٢٥	,٨١٦	٣	عالية جدا
		%	٠,٠	٣,٨	١٢,٥	٣٨,٨	٤٥,٠				

	المهنية									
٧	محاكاة سلوك القادة المميزين لتطوير المهارات المهنية للقيادات الأكاديمية	ك	٢	٤	٢٠	٦٢	٧٢	٤,٢٤	,٨٥٨	٤	عالية جدا
		%	١,٣	٢,٥	١٢,٥	٣٨,٨	٤٥,٠				
٨	المبادرة في إحداث تغييرات طارئة فيما يحقق الأهداف الإدارية المرجوة	ك	٠,٠	٢	٢٤	٧٤	٦٠	٤,٢٠	,٧٣٤	٥	عالية جدا
		%	٠,٠	١,٣	١٥,٠	٤٦,٣	٣٧,٥				
٥	تمكين القيادات الأكاديمية من التصرف وفق معطيات الموقف	ك	٢	٠,٠	٢٨	٦٦	٦٤	٤,١٩	,٨١٠	٦	عالية
		%	١,٣	٠,٠	١٧,٥	٤١,٣	٤٠,٠				
٤	حضور الدورات التدريبية للقيادات الأكاديمية بصورة مستمرة	ك	٢	٢	٢٤	٦٨	٦٤	٤,١٩	,٨٢٦	٧	عالية
		%	١,٣	١,٣	١٥,٠	٤٢,٥	٤٠,٠				
١	اعتماد استراتيجيات القيادة الريادية لتأثيرها الإيجابي على سلوك المرؤوسين	ك	٠,٠	٨	٢٢	٧٦	٥٤	٤,١٠	,٨١٨	٨	عالية
		%	٠,٠	٥,٠	١٣,٨	٤٧,٥	٣٣,٨				
٢	توفير قواعد بيانات كاملة لعرض المشاكل التي تواجه القيادة والاستفادة منها مستقبلياً	ك	٢	٨	٣٢	٥٠	٦٨	٤,٠٩	,٩٦٧	٩	عالية
		%	١,٣	٥,٠	٢٠,٠	٣١,٣	٤٢,٥				
٣	تكوين علاقات اجتماعية بين القيادة والمرؤوسين	ك	٤	٦	٢٦	٦٤	٦٠	٤,٠٦	,٩٥٦	١٠	عالية
		%	٢,٥	٣,٨	١٦,٣	٤٠,٠	٣٧,٥				
	المتوسط الحسابي الإجمالي للمحور الثالث							٤,١٩	,٦٩٩	–	عالية

يتبين من الجدول رقم (5) أن " سبل التغلب على معوقات تطبيق القيادة الريادية لدى القيادات الأكاديمية في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة " جاء بدرجة (عالية)، حيث جاء المتوسط العام للمحور الثالث (٤,١٩) بانحراف معياري بلغ (,٦٩٩)؛ وبلغت الانحرافات المعيارية لعبارات المحور الثالث بين (,٧٣٤-,٩٦٧).

وجاءت في الترتيب الأول العبارة رقم (6) (يتفهم مشاكل المرؤوسين ويعمل على إيجاد الحلول لها) بمتوسط حسابي بلغ (٤,٣١)، وانحراف معياري بلغ (,٩١٩)، يليها في الترتيب الثاني العبارة رقم (١٠) (وضع حدود زمنية ومالية لحل المشكلات التي تواجه الإدارة) بمتوسط حسابي بلغ (٤,٢٧)، وانحراف معياري بلغ (,٨٦٨)، بينما جاءت في الترتيب الأخير العبارة رقم (٣) (تكوين علاقات اجتماعية بين القيادة والمرؤوسين) بمتوسط حسابي بلغ (٤,٠٦)، وانحراف معياري بلغ (,٩٥٦)، وجاءت باقي عبارات المحور الأول الخاص بـ " سبل التغلب على معوقات تطبيق القيادة

الريادية لدى القيادات الأكاديمية في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة "بدرجات استجابة عالية.

ويمكن تفسير حصول المحور الثالث" سبل التغلب على معوقات تطبيق القيادة الريادية لدى القيادات الأكاديمية في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة " على درجة استجابة (عالية)؛ إلى قناعة أغلب أفراد الدراسة باحتياجهم لحضور الدورات التدريبية للقيادات الأكاديمية بصورة مستمرة، وربما لقناعتهم بأهمية تطبيق استراتيجيات القيادة الريادية لتأثيرها الإيجابي على سلوك المرؤوسين بشكل يساعد في الحد من المعوقات التي تواجه عملية تطبيق القيادة الريادية.

وتتفق تلك النتيجة مع ما أوصت به دراسة القحطاني والمخلافي (٢٠١٩) والتي أكدت على ضرورة ممارسة القيادة الريادية في الجامعات، وتفعيل استراتيجيات الريادة لنقل الجامعة من موضع استراتيجي إلى موضع ريادي.

توصيات الدراسة:

- ضرورة نشر ثقافة الريادة في بيئة العمل الجامعي، واختيار القيادات الجامعية التي تتصف بالريادية.
- ضرورة ممارسة القيادة الريادية في الجامعات، وتفعيل استراتيجيات الريادة لنقل الجامعة من موضع استراتيجي إلى موضع ريادي.
- ضرورة وضع خطة تدريبية شاملة لتدريب القيادات الأكاديمية والإدارية على عناصر العملية الإبداعية وتعزيزها لديهم.
- إجراء المزيد من الدراسات المستقبلية التي تسعى إلى استكشاف العوامل الإضافية المؤثرة على الأداء الوظيفي لقادة الجامعات وعلاقتها بنمط القيادة المتبع.

الدراسات المقترحة والمستقبلية

- إجراء المزيد من الدراسات التي تهدف إلى التعرف على واقع تقييم أداء القيادات الأكاديمية وتطويره في الجامعات السعودية.
- إجراء المزيد من الدراسات المستقبلية التي تسعى إلى استكشاف العوامل الإضافية المؤثرة على الأداء الوظيفي لقادة الجامعات وعلاقتها بنمط القيادة المتبع.
- إجراء المزيد من الدراسات المستقبلية الهادفة لدراسة أوجه التشابه بين القيادة الريادية وفقاً لمتغير النوع الاجتماعي.

المراجع

أحمد، محمود مصطفى. (2020). تحسين ممارسة القيادات الأكاديمية بكليات جامعة الأزهر لأبعاد القيادة الريادية، *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*، 10(14)، 406- 473.

آل درعان، علي محمد. (2014). *الإدارة المدرسية الفاعلة تأصيل- مهارات- إجراءات- اتجاهات جديدة*، ط 2، خوارزم العلمية، المملكة العربية السعودية

الجيار، سهير علي. (2018). القيادة الريادية: مدخلا لتحقيق متطلبات مجتمع المعرفة بالجامعات المصرية، *أوراق عمل المؤتمر العلمي السنوي الخامس والعشرين للجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية: نظم التعليم ومجتمع المعرفة*، (25)، 229- 257.

الدوسري، صالح محمد. (2016). تطوير أداء القيادات الإدارية بكليات جامعة شقراء مدخل القيادة الريادية أنموذجاً: دراسة ميدانية، *مجلة كلية التربية جامعة طنطا*، 63 (3)، 321- 373.

الزعنون، محمد منصور؛ مزهر، رمزي عطية. (2019). ممارسات القيادة الابتكارية وأثرها في تحقيق الريادة التنظيمية من وجهة نظر العاملين في بنك القدس بمحافظات قطاع غزة، *مجلة جامعة القدس المفتوحة للبحوث الإدارية والاقتصادية*، 4 (12)، 80- 96.

العودة، إبراهيم سليمان. (2018). واقع خصائص الريادة الإدارية لدى القيادات الأكاديمية بالجامعات السعودية، *مستقبل التربية العربية*، 25 (113)، 11- 88.

القحطاني، سالم سعيد. (2015). القيادة الريادية وتطبيقاتها في الجامعات، *مجلة الإدارة العامة*، 55 (3)، 435- 499.

القحطاني، عبير حسن؛ المخلافي، محمد سرحان. (2019). واقع أبعاد القيادة الريادية في الجامعات السعودية: دراسة ميدانية على جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل، *مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع كلية الإمارات للعلوم التربوية*، (40)، 216- 233.

النجار، فاتن فؤاد. (2016). *دور قادة المدارس في تنمية المهارات الصفية للمعلمين في ضوء الإدارة الذاتية الحديثة*، ط 1، الدار العالمية لتقنية المعلومات.

النفيعي، مزنة بنت عوض. (2015). واقع استراتيجيات الريادة في الجامعات السعودية: دراسة ميدانية على جامعة الملك سعود، *مجلة الإدارة العامة*، 55 (4)، 663- 718.

حمرون، ضيف الله غضيان. (2011). إدارة الأداء لدى القيادات الأكاديمية بجامعة تبوك: دراسة ميدانية، *رسالة الخليج العربي*، 32 (119)، 85- 134.

رحمة الله، محمد علي أحمد. (2018). أثر الدور الوسيط للاستراتيجيات التنافسية في العلاقة بين الثقافة التنظيمية والتوجه الريادي دراسة على عينة من الشركات الصناعية العاملة في السودان، *رسالة دكتوراه* ، كلية الدراسات العليا، جامعة النيلين، الخرطوم.

صالح، ماجد محمد؛ الجرجري، أحمد سليمان محمد؛ عارف، كاظم فرج. (2018). سمات القيادة التحويلية وأثرها في تحقيق المتطلبات الريادية دراسة استطلاعية لآراء عينة من القيادات الإدارية في الجامعة التقنية السليمانية، *الجامعة العلمية لجامعة الصين- السليمانية*،2 (1)، 33- 48.

صلاح الدين، نسرين صالح. (2020). القيادة الريادية والمسؤولية الاجتماعية بمدارس التعليم ما بعد الأساسي في سلطنة عمان، *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*، 14 (2)، 281- 359.

عبد الله، أحمد سمير فوزي. (2020). المهارات الريادية اللازمة لإنجاح المشروعات الصغيرة لدى طلاب جامعة الأزهر وسبل تنميتها، *ورقة بحثية مقدمة إلى أبحاث المؤتمر الدولي السادس بعنوان "الشراكة المجتمعية وتطوير التعليم" - دراسات وتجارب*، 3، 414- 492.

عمرو، مرفت وليد يوسف. (2021). مدى توافر سمات القيادة الريادية لدى المشرفين التربويين في مديريات التربية والتعليم في محافظة الخليل من وجهة نظر المعلمين، *رسالة ماجستير*، كلية الدراسات العليا، جامعة الخليل، فلسطين.

هلل، شعبان أحمد. (2020). تصور مقترح لآليات تطبيق القيادة الريادية بجامعة دمنهور، *المجلة التربوية جامعة سوهاج*، 76، 1619- 1664.

Abdul Wahab, & Mahmood, R. (2015, November 14-15). *Effect of learning orientation and self-efficacy on performance of university leaders: entrepreneurial leadership as a mediator*. A paper presented at the 18th Annual Convention of Japanese Association of Administrative Science (JAAS), Aichi University, Nagoya Campus, Japan.

Cleverly-Thompson, S. (2016). The Role of Academic Deans as Entrepreneurial Leaders in Higher Education Institutions. *Innovative Higher Education, 41*, 75-85. https://doi.org/10.1007/s10755-015-9339-2

Hannon, P. D. (2013). Why is the Entrepreneurial University Important?. *Journal of Innovation Management, 1*(2), 10-17.

Imran, R., & Aldaas, R. E. (2020). Entrepreneurial leadership: a missing link between perceived organizational support and organizational performance. *World Journal of Entrepreneurship, Management, and Sustainable Development, 16*(4), 377-388.

Kakabadse, N. K., Tatli, A., Nicolopoulou, K., Tankibayeva, A., & Mouraviev, N. (2018). A Gender Perspective on Entrepreneurial Leadership: Female Leaders in Kazakhstan. *European Management Review, 15*(2), 155-170.

Koivuniemi, R. (2016). *What it takes to become an entrepreneurial leader?* (Unpublished Master thesis). Aalto University.

Rahim, H. L., Abidin, Z. Z., Mohtar, S., & Ramli, A. (2015). The Effect of Entrepreneurial Leadership Towards Organizational Performance. *International Academic Research Journal of Business and Technology, 1*(2), 193-200.

Utash, S. (2017). *The Experiences Of Community College Leaders Committed To An Entrepreneurial Leadership Philsophy* [Unpublished Doctoral dissertation]. National American

الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة في ضوء التعليم عن بُعد

Training needs for primary school principals in Makkah Al-Mukarramah in the light of distance Learning

خالد بن فيصل المطرفي
جامعة جدة
عبد الله بن ضيف الله الحارثي
جامعة جدة

Khaled Faisal Al-matrafi
University of Jeddah

Abdullah Dhaifallah Alharthi
University of Jeddah

المستخلص: هدفت الدراسة إلى الكشف عن الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة في ضوء التعليم عن بُعد، والكشف عن دلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة تعزى لاختلاف المؤهل العلمي وسنوات الخبرة الإدارية وعدد الدورات التدريبية في مجال التعليم عن بُعد. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي. وتم تطبيق استبانة على جميع مديري المدارس الابتدائية في مدينة مكة المكرمة باستخدام أسلوب الحصر الشامل، وقد استجاب منهم (137) مدير مدرسة. وأظهرت النتائج أن الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة في ضوء التعليم عن بُعد جاءت بدرجة عالية، بمتوسط حسابي (3.99). وجاءت الاحتياجات التدريبية في مجال المعارف في المقدمة، يليها مجال المهارات، وأخيراً مجال الاتجاهات. وتمثّلت أكبر الاحتياجات التدريبية في مجال المعارف في معرفة الأنظمة واللوائح التي تحكُم التعليم عن بُعد، ومعرفة طرق تقويم أداء المعلمين المناسبة للتعليم عن بُعد. وتمثّلت أكبر الاحتياجات التدريبية في مجال المهارات في زيادة مهارات مديري المدارس في تنفيذ الخطة المدرسية أثناء عملية التعليم عن بُعد. وتمثّلت أكبر الاحتياجات التدريبية في مجال الاتجاهات في اعتقاد المديرين في: أن التعليم الحضوري أكثر فاعلية وفائدة للطلبة. كما أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات استجابات مديري المدارس تعزى لاختلاف المؤهل العلمي، بينما وجدت فروق تعزى لاختلاف سنوات الخبرة في اتجاه مديري المدارس الذين لديهم خبرات أقل من 5 سنوات والذين لديهم من (5-10) سنوات. كما وجدت فروق تعزى لاختلاف الدورات التدريبية في التعليم عن بُعد في اتجاه مديري المدارس الذين لا يمتلكون دورات تدريبية والذين لديهم من دورة إلى ثلاث دورات تدريبية.

الكلمات المفتاحية: الاحتياجات التدريبية، مديري المدارس الابتدائية، التعليم عن بُعد.

Abstract The current study aimed at identifying the training needs of primary school principals in Makkah Al-Mukarramah in light of distance learning. It also sought to reveal the significance difference in the responses of the study sample due to differences in academic qualifications, years of administrative experience, and the number of training courses completed in the domain of distance learning. To achieve the goals of the study, the study followed the descriptive analytical approach and used the comprehensive inventory method in developing and administering a questionnaire to all principals of primary schools in Makkah Al-Mukarramah, and a total of 137 principals from the study sample responded. The results of the study showed that the training needs for primary school principals in Makkah Al-Mukarramah in relation to distance learning scored high, with an average score of (3.99). Training needs in the domain of knowledge came first among the other needs, followed by the training needs related to skills, and finally the training needs related to orientations and opinion. Knowing the rules and regulations related to distance learning came as the greatest training needs in the domain of knowledge, as well as knowing the appropriate methods for evaluating teachers' performance in distance learning. In the domain of skills, developing the skills of principals in implementing the school plan during the distance learning process were among the greatest training needs. With regards to orientations and opinions, the greatest training needs were related to the principals' existing belief that the presence of students in the classroom is more effective and beneficial than distance learning. The study also reported that there are no statistically significant differences between the averages of school principals' responses due to differences in academic qualifications, but there are differences in relation to years of experience in favour of school principals who have less than 5 years of experience and those who have (5-10) years of experience. There are also statistical differences in the different training courses on distance learning in favour of school principals who did not take training courses and those who took at least one and three training courses.

Keywords: Training needs, Primary school principals, Distance learning.

(1) طالب الدراسات العليا – قسم القيادة والسياسات التربوية - كلية التربية – جامعة جدة Kloode22f@gmail.com

(2) أستاذ الإدارة التربوية المشارك قسم القيادة السياسات التربوية – كلية التربية – جامعة جدة adalharthi@uj.edu.sa

المقدمة

شهدت المؤسسات التربوية العديد من المتغيرات والتطورات الكثيرة في مختلف المجالات، إلا أن انتشار جائحة كورونا (Covid-19) الذي اضطرت معه حكومات العالم لاتباع سياسات الإغلاق الكامل والتباعد الاجتماعي، ساهم في تغيير أساليب العمل التربوي بصورة مفاجئة دون التخطيط والإعداد المسبق لهذه التغييرات والتي ألقت بظلالها على مستقبل العملية التربوية.

وتواجه العملية التعليمية في الوقت الحالي منذ ظهور جائحة كورونا العديد من التحديات ومنها التحول الكامل للتعليم عن بُعد الذي يتطلب التدريب على آلياته، إذ أجبرت هذه الجائحة الكثير من المؤسسات التعليمية في أغلب دول العالم للانتقال من التعليم التقليدي إلى التعليم عن بُعد؛ وذلك حفاظاً على سلامة جميع أفراد البيئة التعليمية، كما سعت وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية لإتاحة التعليم عن بُعد لطلبة التعليم العام عبر منصة "مدرستي"، وذلك بوصفها بديلاً لإتمام العمليات التعليمية إثر تعليق الدراسة الحضورية، ومما يؤكد حرص واهتمام الوزارة بالجانب الإداري لعملية التحول نحو التعليم عن بُعد قيامها بإنشاء الإدارة العامة للتعليم الإلكتروني والتعليم عن بُعد (وزارة التعليم، 2020).

ويحظى مدراء المدارس بالاهتمام من قبل وزارة التعليم، وذلك من خلال السعي الدائم لتدريبهم، وتنميتهم مهنياً، ليصبحوا أكثر قدرة على أداء مهماهم وتنمية كفاياتهم المعرفية والأدائية، والتي تنسجم مع طبيعة الأدوار المتغيرة التي يتوقع منهم ممارستها في إطار وظائفهم الإدارية والقيادية بشكل دائم وشامل، وقد بيّن طيب والوشمي (2016) الجهود التي بذلتها حكومة خادم الحرمين الشريفين الملك سلمان بن عبد العزيز من أجل إعداد شاغلي الوظائف القيادية وامتلاكهم الخصائص والمهارات التي تمكنهم من القيام بمهامهم ومسؤولياتهم وممارستها بفاعلية، من خلال تدريبهم أثناء الخدمة على العديد من أنشطة وبرامج التنمية المهنية.

ويُعد التعليم عن بُعد من أهم الوسائل التي تم استخدامها في التعامل مع أزمة جائحة كورونا وما نتج عنها من تحديات واجهت النظام التعليمي من أهمها الفصل الجغرافي الذي حدث بين المتعلم والمعلم والمدرسة، إذ أصبحت البيئة الافتراضية بديلاً للبيئة التقليدية من خلال الاعتماد على التكنولوجيا المتطورة والمتسارعة (رمضان، 2020).

وكون مديري المدارس هم نقطة الارتكاز في إدارة هذا التحول المفاجئ تخطيطاً وتنفيذاً وتوجيهاً ورقابة، وكون طبيعة العمل قد اختلفت بصورة كبيرة ومفاجئة في ذات الوقت، فمن الطبيعي ظهور بعض معالم القصور في التعامل مع البيئة التعليمية الجديدة، والتي تظهر أهمية تلافيها ومعالجتها عبر التدريب التربوي المنطلق من تحديد علمي لهذه الاحتياجات التدريبية، الأمر الذي قد يُسهم في تطويرهم ورفع كفاياتهم الإدارية والتربوية والإلكترونية، وتجعلهم قادرين على التنظيم والابتكار وإيجاد أفضل الحلول المناسبة للمشكلات الإدارية والتربوية الناجمة عن تغيير البيئة التعليمية.

تُعد عملية تلبية الاحتياجات التدريبية وبناء الكفايات المهنية لقادة المدارس عاملا رئيساً لتطوير الممارسات الإدارية والفنية لقائد المدرسة في ضوء التطورات المتسارعة في مجال الإدارة المدرسية، كما أنّ عملية تطوير الكفايات المهنية لقادة المدارس تسهم في نقل المدرسة إلى مستويات متقدمة من التميّز، كما أنها تعد ضرورة مهمة لهم؛ ليتمكنوا من وضع رؤية جيدة لمدارسهم، وخطط عمل واضحة، وتوفير التطوير المهني للعاملين معهم، وتأمين الموارد اللازمة من أجل البدء في عملية التطوير (العنزي، 2019).

عرّف مفهوم الاحتياجات التدريبية العزاوي (2013) بأنها: "مجموعة من المهارات والمعارف والاتجاهات المحددة التي يحتاجها الفرد في منظمة معينة أو وظيفة معينة من أجل القيام بأداء مهام معينة بشكل أكثر كفاءة وفاعلية". وعرّفها الخطيب والخطيب (2013) بأنها: "مجموع التغييرات المطلوب إحداثها في معارف ومعلومات ومهارات واتجاهات الأفراد العاملين في المنظمة لتعديل أو تطوير سلوكهم أو استهداف السلوك المرغوب صدوره عنهم، والذي يمكن أن يحقق وصولهم إلى الكفاية الإنتاجية في أدائهم والقضاء على نواحي القصور أو العجز في هذا الأداء، وبالتالي زيادة فاعليتهم في العمل".

تنبع أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية من كونها المصدر الرئيس لأهداف البرامج التدريبية، وبالتالي فإن أي قصور أو تساهل في تحديد الاحتياجات التدريبية بأسلوب علمي سوف ينعكس سلبياً على الجهد التدريبي، ومن هنا تأتي أهمية التدقيق في تحديد الاحتياجات التدريبية وفي الأسس والأساليب التي تعتمد عليها لتحقيق الأهداف المرجوة من البرامج التدريبية وإحداث الأثر الإيجابي في الأفراد المراد تدريبيهم، ليكونوا قادرين على أداء مهامهم بكفاءة عالية وقد أورد الطعاني (2007) عدة اعتبارات تؤكد أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية: إن تخطيط التدريب على أساس واقعي للاحتياجات التدريبية الفعلية تتيح الفرص العادلة لتقدم العاملين وزيادة كفاءتهم وتحسين أدائهم، إن الاحتياجات التدريبية تعطى ضوء كاشفاً عن مستوى الأفراد المطلوب تدريبيهم وعددهم عن مجال التدريب المطلوب، إن عملية تحديد الاحتياجات التدريبية تعتبر عملية ديناميكية مستمرة.

يرى الخطيب، والخطيب (2013) والصيرفي (2009) أن هناك عددًا من الأساليب التي يمكن توظيفها في عملية تحديد الاحتياجات التدريبية، وفيما يأتي حصر للأساليب الأكثر شيوعاً واستخداماً لجمع البيانات:

- المقابلة (Interview): وهي عبارة عن مواجهة شخصية بين مسؤول التدريب والمعلمين المتدربين من خلال حوار موجّه، بهدف التعرف على احتياجاتهم التدريبية وعند إجراء المقابلة يجب مراجعة الأسئلة؛ للتأكد من أنها تلبي الهدف من المقابلة.

- الاستبانة (Questionnaire): وتُعد من أكثر وسائل جمع البيانات استخدامًا، وهي عبارة عن استمارة تتضمن عدة أسئلة مطلوب الإجابة عنها، ويقوم بوضعها مسؤول التدريب؛ بهدف التعرف على الاحتياجات التدريبية.

- الاختبارات (Tests): وهي إما أن تكون شفوية أو تحريرية، يلجأ إليها المسؤولون عن التدريب بهدف الوصول إلى الاحتياجات التدريبية للمعلمين.

- تحليل المشكلات (Problem Analysis): من أهم وسائل التدريب الناجح تحليل مشاكل العمل أو الإنتاج لاكتشاف السبب الحقيقي للمشكلة، وغالبًا ما يساعد التدريب في التعامل مع هذه المشكلات بشكل فعال، وعند إجراء عملية تحليل المشكلة من الضروري أن يتم تتبع خطوات العمل التي تسببت في المشكلة، والتعرف على المراحل التي قد تكون سببًا فيها.

- تقويم الأداء (Performance Appraisal): يعطي تقويم أو مراجعة الأداء في الواجبات الوظيفية مؤشرًا عن الأعمال غير المكتملة وأسباب عدم اكتمالها، كما يشير إلى ما إذا كان المعلمين بحاجة إلى مزيد من التدريب.

- دراسة تقويمية للتقارير والسجلات (Study of Reports and Records): تبين الدراسة التقويمية للتقارير والسجلات نقاط الضعف التي من الممكن علاجها بالتدريب، إذ تظهر مشاكل الأداء بوضوح وتقدم معلومات واضحة لمسؤولي التدريب، بالإضافة إلى تقديمها أفضل الاقتراحات لعلاج نقاط الضعف وتحديد نوع التدريب اللازم.

على الرغم من أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية وفائدتها التي تعود على الفرد والمنظمة، إلا أن هناك بعض المعوقات التي تحول دون تحقيق الفائدة المرجوة من عملية تحديد الاحتياجات التدريبية، أو تحول دون دقتها وبالتالي تؤثر سلباً في فعالية البرنامج التدريبي وكفاءته. وقد أورد الطعاني (2007) أبرز المعوقات: عدم وعي الإدارة بأهمية تحديد الاحتياجات التدريبية، التسرع في تنفيذ البرامج التدريبية فلا يسمح الوقت بالانتظار لتحديد الاحتياجات الفعلية، الاهتمام بالكم وليس بالكيف وأعداد المدربين وليس بمهارتهم أو سلوكهم الذي اكتسبوه، إسناد التدريب إلى غير مدربين وغير مهتمين، عدم مقابلة التدريب للاحتياجات التدريبية الفعلية؛ فعند التقويم نجد أن التدريب لم يلبي الاحتياجات وذلك لأن الاحتياجات التي تم تحديدها لم توضع على شكل أهداف تدريبية محددة بزمن معين، تكرار نفس البرامج التدريبية في الخطط التدريبية فتكرار الاحتياجات التدريبية بنفس الخطط يناقض أساس التنوع والتغير في الظروف وطرق الأعمال وإدخال تعديلات تنظيمية وفنية وقدوم أشخاص جدد وترفيع آخرين وتزايد أعداد ذوي المؤهلات العالية.

إن إدارة التعليم عن بُعد تتطلب من مدير المدرسة القيام ببعض الأدوار التي تؤثر على نجاح عملية التعليم عن بُعد، مثل تقديم كافة التسهيلات التكنولوجية، لعرض المقررات الدراسية عبر الإنترنت، ومساعدة المعلمين في إعداد المواد التعليمية وإدارة الصفوف الافتراضية، وتنظيم مواد التعلم، وتسجيل الطلاب وتقسيمهم في مجموعات حتى يتم التفاعل معهم بسهولة، وإعطاء تغذية راجعة فورية حول نتائج عملية التعليم عن بُعد (عبوي، 2015).

انتشر مفهوم التعليم عن بُعد في كثير من المؤسسات الأكاديمية وغير الأكاديمية خصوصا بعد جائحة كورونا التي غيرت شكل التعليم بشكل كبير، إذ اتجهت معظم المؤسسات التعليمية إلى الأخذ بتقنيات التعليم عن بُعد كمدخل لتطوير التعليم فيها أو لمد أنشطتها التربوية خارج أسوارها، أو حتى لخفض تكلفة التعليم فيها، والتغلب على الكثافة

الطلابية في المؤسسات التقليدية، وقد ازداد اهتمام المتخصصين مؤخرا بالتعليم عن بُعد كمنظومة للتعليم؛ لما يتميز به من سمات خاصة جعلت منه نظاماً يمكن الاعتماد عليه في حل مشكلات التعليم التقليدي. وتحفل الأدبيات التي تتحدث عن التعليم عن بُعد بالعديد من التعريفات الهامة التي توضح ماهية التعليم عن بُعد ومنها: ما أشار له أبو النصر (2017) إلى أن التعليم عن بُعد هو "إحدى الطرق الحديثة المستخدمة في التعليم، والتي تختلف عن التعليم التقليدي الذي يتطلب وجود علاقة مباشرة بين المعلم والتلاميذ أو الطلاب ضمن مكان محدد، وهو الفصل الدراسي". وأيضاً ما عرّفه اليونيسكو (UNESCO, 2020) بأنه: "نقل المعرفة إلى المتعلم في موقع إقامته أو عمله بدلا من انتقال المتعلم إلى المؤسسة التعليمية، وهو مبني على أساس إيصال المعرفة والمهارات والمواد التعليمية إلى المتعلم عبر وسائط وأساليب تقنية مختلفة، إذ يكون المتعلم بعيداً أو منفصلاً عن المعلم أو القائم على العملية التعليمية".

يُسهم التعليم عن بُعد في تحقيق العديد من الأهداف التي تُسهم في الارتقاء بالتعليم وتزيد تكافؤ الفرص التعليمية، وحل العديد من الإشكاليات التي تواجه التعليم وخاصةً في السنوات الأخيرة ومن هذه الأهداف ما ذكره (محمد، وإبراهيم، 2017): توفير فرص التعليم لكل مواطن مع الإيمان بقيمة استمرارية التعليم، توفير حرية البحث للمتعلم بتحريره من القيود، توفير أساليب ووسائط تعليمية جديدة، إعداد وتنمية الكوادر المتنوعة في مجالات الحياة المتعددة حسب احتياجات المجتمع، الإسهام في حل المشكلات الناجمة عن عجز التعليم التقليدي عن استيعاب الأعداد المتزايدة الراغبة في الدراسة الجامعية، توفير الفرص لمن فاتتهم فرصة إكمال تعليمهم مما يحقق مبدأ ديمقراطية التعليم، توفير فرص التعليم والتدريب المستمرين في أثناء الخدمة والعمل، الإسهام في تعليم المرأة وتشجيعها على ذلك، الإسهام في تعليم الكبار ومحو الأمية.

هناك العديد من التطبيقات والأدوات التي يمكن توظيفها في التعليم عن بُعد، وذلك من أجل التغلب على كثير من مشكلات الواقع التعليمي الحالي فضلاً عن استمرار التعليم وإجراء التقويم في حالات الطوارئ، وخاصة خلال جائحة كورونا (Covid 19) إذ يمكن تقسيم تطبيقات وأدوات التعليم عن بُعد كما ذكرها الجندي (2022) فيما يلي:

- تطبيقات وبرامج لنشر الدروس ومشاركتها: مجموعة من التطبيقات التي تساعد المعلمين والمدربين على تقديم الدروس والمواد التعليمية للطلاب، فهي لا تتطلب خبرة كبيرة من المعلمين في إدارة التعلم الإلكتروني، إذ تقتصر على مجرد نشر المحتوى كما أنها تمكن الطلاب من مشاركة المحتوى فيما بينهم، ومن أمثلة هذه التطبيقات: وورد بريس (Word Press) وهو أحد برامج نشر وإدارة محتوى التعلم الإلكتروني فهو يُمكّن المعلم من تصميم موقع إلكتروني عبر الإنترنت وبدون الحاجة إلى خبرات سابقة في البرمجة أو تصميم الويب: يوتيوب (YouTube) : من أهم مواقع تدوين ومشاركة الفيديو والذي يعتبر ضمن تطبيقات جوجل Google ويتيح إمكانية رفع ونشر أي مقطع فيديو، ويتميز بمجموعة من الخصائص والتي تزيد من فاعليته في العملية التعليمية أبرزها: يمكن للمستخدمين غير المسجلين مشاهدة الفيديو على

الموقع، إمكانية وصف الفيديو في كلمات بسيطة لتسهيل تصنيفه، يمكن إنشاء قناة خاصة لكل معلم، وسرعة انتشار ووصول الفيديو إلى أي مكان على مستوى العالم.

- تطبيقات وبرامج للتواصل عن بُعد: توفر مواقع التواصل الاجتماعي كثيرا من الخدمات التعليمية عير تطبيقاتها المختلفة، مما يساعد في التواصل وتبادل المعلومات بشكل فعال؛ إذ تتيح للمعلم والطلاب الاتصال المباشر مع بعضهم بعضا، ومن أشهر هذه التطبيقات الفيسبوك Facebook والواتساب WhatsApp، وتويتر Twitter.مايكروسوفت تيمز (Microsoft Teams): أحد التطبيقات التابعة لشركة مايكروسوفت ويوفر إنشاء فصول دراسية، والتواصل مع الطلاب والزملاء وهو ضمن مجموعة Office Education ومتوافق مع أنظمة التشغيل المختلفة إذ يمكن استخدامه من خلال الحاسب الآلي، أو الهاتف الذكي. زووم (Zoom): تطبيق Zoom Cloud Meetings مميز جداً وفكرته هي تنفيذ المحاضرات مباشرة Live مثل الفيديو كونفرانس إذ يمكن للمعلم التواصل مع الطلاب بالصوت والصورة، بالإضافة إلى إمكانية مشاركة الشاشة معهم لتقديم العروض التقديمية

- تطبيقات وبرامج لإدارة التعلم عبر الإنترنت، مثل:موودل (Moodle): هو نظام إدارة تعلم على أسس تعليمية ليساعد المعلمين على توفير بيئة تعليمية إلكترونية، ويحتوي عدة وحدات تدعم تقديم المناهج الإلكترونية منها: وحدة الواجبات الدراسية Assignments، ووحدة المنتدى (Forum)، ووحدة الدرس (Lesson)، ووحدة المصادر (Resources)، ووحدة التقييم والاختبارات، وهو يحتاج إلى تحميل مصدر النظام من الموقع الرسمي ثم إعادة رفعه إلى نطاق أو موقع شخصي. جوجل كلاس رووم (Google Classroom): هي منصة للتعليم الإلكتروني من إنتاج شركة جوجل (Google) تم إطلاقها بشكل مجاني لتسهيل التعلم عن بعد، وذلك باستخدام التقنيات المتوفرة فيه، والتي من أبرزها: نشر مصادر تعلم إلكترونية للطلاب، إدارة الطلاب المشاركين، التواصل الاجتماعي، طلب تنفيذ التكليفات والمهام واستلامها وتقييمها، وإرسال الدرجات للطلاب.

بالرغم من المميزات العديدة التي يتمتع بها التعلم عن بُعد، إلا أنه قد يواجه بعض التحديات نظراً لحداثته، فالتعلم عن بعد هو مشروع غاية في التعقيد، تتداخل فيه متغيرات عديدة تشمل الجوانب الإنسانية والتقنية والإدارية، ولخّص حميد (2016) أهم معوقات التعلم عن بُعد في الآتي: وجود كلفة مالية للتجهيزات الإلكترونية المطلوبة بالنسبة للدارسين، انقطاع اتصال الشبكة يؤثر سلبياً على تسلسل عرض المواد الدراسية، عدم توفر قوائم البرامج التعليمية الإلكترونية، ارتفاع أسعار الاشتراك الشخصي في خدمة الإنترنت الفعالة بالنسبة للدارسين، يحتاج التعلم عن بعد تدريبا مستمراً وفقاً للتجديد، عدم الإلمام الكافي بنظام التعلم عن بُعد يؤثر سلبا في إرسال التكليفات المنزلية بالشكل المطلوب من قبل الدارسين، عدم حصول الدارسين على تدريب كاف على آليات التعلم عن بُعد يؤثر على تمكنهم من استخدامه، غياب التفاعل المباشر للدارسين مع أعضاء هيئة التدريس، وجود كلفة مالية لرسوم الدورات التدريبية على التعامل مع البرامج المشغلة لنظام التعلم عن بعد.

دراسات تتعلق بالاحتياجات التدريبية: هدفت دراسة العتيبي (2022) إلى لتعرف على الاحتياجات التدريبية لمديري ومديرات مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية في ضوء معايير هيئة تقويم التعليم والتدريب في مجالات القيادة المدرسية، التطوير المدرسي والمهني، قيادة التعليم والتعلم، تحسين البيئة المدرسية، القيم والأنظمة المهنية والشراكة مع الأسرة والمجتمع، وتحديد الفروق بين متوسطات أفراد العينة حول الاحتياجات التدريبية لمديري ومديرات مدارس التعليم العام تعزى لمتغير الجنس، وعدد سنوات الخدمة في الإدارة المدرسية، ولتحقيق تلك الأهداف تم اختيار عينة عشوائية من مديري ومديرات مدارس التعليم العام بالدوادمي بلغ عددها (173) مديراً ومديرة. واستخدمت الاستبانة التي تكونت من (31) فقرةً لجمع البيانات الكميَّة، واستخدام المقابلة المفتوحة مع عيّنة قصدية عددها (6) من أفراد العينة العشوائية لجمع البيانات النوعية؛ إذ تم استخدام المنهج المختلط، وذلك عبر التصميم التتابعي التفسيري، وأظهرت النتائج أن الاحتياجات التدريبية لمديري ومديرات مدارس التعليم العام في جميع المجالات جاءت بدرجة موافقة عالية. كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابة تعزى لمتغير الجنس على جميع محاور الاستبانة، كما وجد فروق تعزى لمتغير عدد سنوات الخدمة في الإدارة المدرسية على محور الاحتياجات التدريبية لمديري ومديرات مدارس التعليم العام في مجال القيادة المدرسية، بينما تبين عدم وجود فروق تعزى لمتغير عدد سنوات الخدمة في الإدارة المدرسية على باقي الأبعاد الأخرى.

وهدفت دراسة آل مداوي (2022) للتعرف على الاحتياجات التدريبية للمشرفات التربويات بمكاتب التعليم في منطقة عسير لتطبيق برنامج الفصول الافتراضية في الإشراف التربوي من وجهة نظرهن، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (140) مشرفة تربوية بمكاتب التعليم في منطقة عسير، وأظهرت النتائج وجود فروق بين متوسطات إجابات أفراد العينة في جميع الاحتياجات التدريبية بمستوى عالٍ من موافق وغير موافق، ولا يوجد فروق بين متوسطات استجاباتهم حول تقديرهم لاحتياجاتهم التدريبية تبعاً لمتغيرات سنوات الخدمة، والمؤهل العلمي، والدورات التدريبية في مجال التقنيات الحديثة، وأوصت الدراسة بأهمية تطوير الإشراف التربوي بإدخال تكنولوجيا المعلومات باستخدام الإنترنت للتوجه نحو تطبيق التقنيات الحديثة للإشراف التربوي في الواقع التربوي والتعليمي، والتخطيط المسبق للبرامج التدريبية المقدمة لهم من خلال دراسة احتياجاتهم التدريبية وتكثيفها باستمرار. كما هدفت دراسة الشهري وآخرون (2022) للتعرف على درجة توافر متطلبات تطبيق التعليم عن بُعد في المدارس السعودية الحكومية من وجهة نظر المعلمات، ووضع تصور مقترح لمتطلبات تطبيق التعليم عن بُعد في مدارس السعودية الحكومية، ولتحقيق أهداف هذه الدراسة اتُبع المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة أداة للدراسة وقد وزعت على عينة بلغت (323) معلمة من معلمات مكتب غرب مدينة الرياض، وأظهرت النتائج أن درجة توافر المتطلبات التقنية والمتطلبات الإدارية والمتطلبات البشرية لتطبيق التعليم عن بُعد في المدارس السعودية الحكومية جاءت بدرجة متوسطة، إذ تأتي المتطلبات الإدارية في المرتبة الأولى، وفي المرتبة الثانية تأتي المتطلبات البشرية، وفي الأخير تأتي المتطلبات التقنية كأقل متطلبات

تطبيق التعليم عن بُعد في المدارس السعودية الحكومية. وتوصلت الدراسة إلى عدة توصيات من أهمها: التعاقد مع بيوت الخبرة والمختصين لتوفير الدعم الفني والتقني لبيئة العمل التقنية داخل المدرسة، والتوعية المستمرة للقيادات المدرسة حول أهمية التعليم عن بُعد ودوره في تطوير العملية التعليمية والإدارية بالمؤسسات التعليمية، وتوفير التمويل الكافي لتطبيق التعليم عن بُعد في مدارس التعليم العام؛ من خلال الشراكات مع القطاع الخاص، والبحث عن مصادر جديدة للتمويل.

وهدفت دراسة الرميح (2021) للتعرف على الاحتياجات التدريبية للقيادات المدرسية في المدارس الثانوية في الإدارة العامة للتعليم بالقصيم في ضوء الاتجاهات الإدارية الحديثة. وتكونت عينة الدراسة من (66) من القيادات المدرسية في الإدارة العامة للتعليم بالقصيم، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الكمي التحليلي، وتم استخدام الاستبانة المنظمة كأداة للدراسة، وقد احتوت على (33) فقرة موزعة على أربعة محاور هي: إدارة وقيادات العلميات الإدارية، والجودة وتطبيقاتها في المؤسسات التعليمية، والتخطيط في المؤسسات التعليمية، وإدارة الموارد البشرية. وأظهرت النتائج أن تقديرات أفراد عينة الدراسة للاحتياج التدريبي جاءت كبيرة في محور إدارة وقيادات العمليات الإدارية والجودة وتطبيقاتها في المؤسسات التعليمية وإدارة الموارد البشرية، بينما جاءت درجة الاحتياج التدريبي متوسطة في محور التخطيط في المؤسسات التعليمية. ولم تكشف الدراسة عن أي فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير "المؤهل أو الخبرة أو النوع بين استجابات أفراد عينة الدراسة. بينما هدفت دراسة الشهري (2021) للتعرف على واقع استخدام المعلمين تقنيات التعلم عن بُعد في ظل انتشار جائحة كورونا، والكشف عن وجود فروق ذات دلالة بين متوسط درجات عينة الدراسة في واقع استخدام تقنيات التعلم عن بُعد في ظل انتشار جائحة كورونا تعزى لمتغيرات الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، واشتملت عينة الدراسة على (372) معلماً من المراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية في مدارس جدة، واستخدمت الاستبانة أداة للدراسة، وأظهرت النتائج أن استخدام المعلمين تقنيات التعليم عن بُعد في ظل انتشار جائحة كورونا جاء بدرجة متوسطة، وأن معوقات استخدام المعلمين تقنيات التعلم عن بُعد جاءت بدرجة استجابة عالية، كما جاءت متطلبات تفعيل استخدام المعلمين تقنيات التعلم عن بُعد جاءت بدرجة استجابة عالية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول واقع استخدام تقنيات التعليم عن بعد باختلاف الخبرة في جميع محاور الاستبانة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول واقع استخدام تقنيات التعليم عن بُعد باختلاف الجنس والمؤهل العلمي في محوري المعوقات والمتطلبات، بينما يختلف واقع استخدام المعلمين لتقنيات التعليم عن بُعد في محور مدى الاستخدام لصالح الذكور، وحملة مؤهل البكالوريوس.

وهدفت دراسة التويم (2021) للتعرف على واقع التعلم عن بُعد في ظل جائحة كورونا لدى عينة من المدارس الابتدائية في مكة المكرمة من وجهة نظر قيادي المدارس، والحد من المعوقات التي تحد من فعالية التعلم عن بُعد ووضع الحلول المقترحة، وكشف الفروق في تقديرات عينة الدراسة لواقع التعلم عن بُعد، وتكونت عينة الدراسة من (182) من مديري ومديرات مدارس مكة الابتدائية؛ (85) مديراً و (97) مديرة، وأظهرت النتائج حصول المجال المعرفي على المرتبة

الأولى ويليه المهاري والتقويمي؛ بينما لا توجد فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير النوع والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة، وتم وضع الحلول لزيادة فعالية التعلم عن بُعد والحد من المعوقات، وأوصت الدراسة عدة توصيات من أهمها: عقد دورات متخصصة لإكساب الأساتذة في المدارس مهارات تصميم محتوى الدرس إلكترونياً؛ لتحقيق الأهداف، واختيار أداة التقويم المناسبة، وتوفير بيئة تعليمية ملاءمة لتطبيق التعلم عن بُعد، وتحسين النمو المهني والمهاري للمعلم وتحسين كفاياته الإلكترونية، وعقد دورات للطلبة لإكسابهم المهارات لاستخدام المستحدثات التكنولوجية.

وهدفت دراسة المنكوشي (2021) للتعرف على الاحتياجات التدريبية لمديري مدارس تربية كربلاء العراقية في ظل جائحة كورونا، ولتحقيق ذلك اعتمد الباحث على المنهج الوصفي المسحي، واستخدم استبانة مكونة من (30) فقرة لجمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (432) معلماً ومعلمة ضمن العام الدراسي (2020-2021) تم اختيارهم بالطريقة العشوائية المتيسرة، وأظهرت النتائج أن الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس جاءت بدرجة مرتفعة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس تعزى لمتغيري الجنس، الخبرة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وجاءت لصالح الدراسات العليا. كما هدفت دراسة شرف (2018) للتعرف على الاحتياجات التدريبية اللازمة لرفع كفاءة مديري المدارس الابتدائية من وجهة نظرهم، وتحديد المعوقات التي تحول دون عقد البرامج التدريبية اللازمة لرفع كفاءة مديري المدارس في ضوء الفكر الإداري المعاصر، ولتحقيق ذلك اعتمد الباحث على المنهج الوصفي والاستبانة كأداة للحصول على استجابة العينة، وقد تكونت عينة الدراسة من (121) مديراً في بعض الإدارات التعليمية بمحافظة الدقهلية، وأظهرت النتائج شدة ارتفاع احتياج مديري المدارس الابتدائية للتدريب على المهارات الذاتية، والمهارات الفنية، والمهارات الإنسانية، والمهارات الإدارية، والمهارات التنظيمية، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مديري المدارس في احتياجاتهم التدريبية تعزى إلى المؤهل العلمي، والخبرة، وعدد الدورات التدريبية قبل وأثناء الخدمة، كما تباين الأسباب التي تحول دون عقد البرامج التدريبية لمديري المدارس. وهدفت دراسة آل درع (2018) إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمديري ومديرات المدارس الحكومية في المملكة العربية السعودية بمحافظة الأفلاج من وجهة نظرهم / نظرهن، والتعرف إلى الفروق في الحاجات التدريبية بين استجابات المستهدفين وفقاً لمتغيري العمل الحالي والجنس، ومن ثم تقديم بعض المقترحات التي يؤمل أن تسهم في تطوير البرامج التدريبية لمديري ومديرات المدارس الحكومية في المملكة العربية السعودية. ولتحقيق ذلك اعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة كأداة للحصول على استجابة العينة. وتكونت عينة الدراسة من (104) مديراً. وقد أظهرت النتائج أن درجة احتياج مديري ومديرات المدارس الحكومية في الأبعاد الثلاثة المعارف، المهارات، والاتجاهات متوسطة بشكل عام، كما تبين من النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة البحث نحو تحديد درجة الاحتياجات التدريبية في جميع الأبعاد المعارف، المهارات، الاتجاهات، باختلاف متغيري الدارسة العمل الحالي، والجنس.

دراسات تتعلق بالتعليم عن بُعد: هدفت دراسة عبدالقادر (2023) للتعرف على مدى فاعلية التعلم عن بُعد بالمرحلة الابتدائية أثناء جائحة كورونا من وجهة نظر المشرفين التربويين وقادة المدارس، ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وتمثلت الأداة في استبانة من (14) بُعداً، و(97) عبارة تم توزيعها على عينة بلغت (23)؛ منهم (15) قائدًا للمدارس الابتدائية، و(18) مشرفين تربويين بمدينة أبها، وأظهرت النتائج حصول الأداة ككل على درجة فاعلية متوسطة، وجاءت متوسطات الأبعاد جميعها بدرجة فاعلية منخفضة، واستنادًا إلى النتائج أوصى الباحث بعقد دورات تدريبية للمعلمين والطلاب لتنمية مهارات التعلم عن بُعد، تكوين اتجاه إيجابي لدى الطلاب لتعميم ثقافة التعلم الإلكتروني، توعية الطلاب بعدم الانشغال بمواقع أخرى أثناء التعلم الإلكتروني. وهدفت دراسة ها وآخرون (Ha et al.,2023) إلى استكشاف العوامل المساهمة في تفعيل التدريس عن بُعد من وجهة نظر مدير المدارس ومعلمي أحد التخصصات، واستخدم الباحثين المنهج النوعي عبر المقابلات شبه المقننة من (30) فرداً، وخرجت الدراسة بعدد من النتائج من أهمها: الحاجة الماسة لفهم واقتناع مديري المدارس وصناع السياسة التربوية بالفوائد المحتملة لتقديم الدروس عبر نمط التعليم عن بُعد، كما بينت ضرورة مراجعة برامج التدريب والتطوير المهني بصورة داعمة لممارسة التعليم وإدارته عبر نمط التعليم عن بُعد. كما هدفت دراسة الحناوي (2022) إلى تقييم فاعلية استخدام التعليم عن بُعد من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم –لواء قصبة إربد– ولتحقيق ذلك اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي المسحي والاستبانة أداة للحصول على استجابة العينة، وقد تكونت من أربع مجالات تم توزيعها على عينة عشوائية طبقية بلغت (115) مديراً ومديرة، وأظهرت النتائج أن تقييم مديري ومديرات المدارس لفاعلية التدريس في التعليم عن بُعد حصل درجة فاعلية متوسطة على مستوى المجالات؛ جاءت فاعلية التدريس بأعلى متوسط، ثم الوسائل والتقنيات، وثالثاً التفاعلية، وأخيرًا التقييم، وجميعها بتقييم فاعلية متوسطة، كما بينت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات عينة الدراسة لفاعلية استخدام التعليم عن بُعد تعزى لأثر الخبرة العملية، وجاءت الفروق لصالح (5) سنوات فأقل في الوسائل والتقنيات، والتفاعلية، والدرجة الكلية وجاءت الفروق لصالح من (6-10) سنوات في التقييم، وتبعها مستوى المدرسة لصالح المدارس الأساسية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر مكان المدرسة في جميع المجالات. وهدفت دراسة الحارثي (2021) للتعرف على التحديات التي تواجه القيادات المدرسية عند تطبيق التعليم عن بُعد في ظل أزمة كورونا، من خلال الأبعاد الآتية: قطاع الوزارة وإدارات التعليم، البيئة المدرسية، المعلم، الطالب، الأسرة، والتعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين المتوسطات الحسابية لأفراد العينة تعزى لمتغيرات المرحلة الدراسية، ونوع المدرسة، والجنس، والدرجة العلمية، وسنوات الخبرة في الوظيفة القيادية. وشملت عينة الدراسة (236) قائدًا وقائدة من كافة مدارس مدينة الرياض الحكومية والخاصة لمراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية، واستخدم الباحث المنهج المسحي، وطبقت الاستبانة على عينة الدراسة، وأظهرت النتائج أن التحديات التي تواجه القيادات المدرسية عند تطبيق التعليم عن بُعد في أزمة كورونا جاءت على التوالي: التحديات المتعلقة بقطاع الوزارة وإدارات التعليم،

والتحدّيات المتعلقة بالبيئة المدرسية، ثم التحديات المتعلقة بالأسرة، والتحدّيات المتعلقة بالطالب/ة، والتحديات المتعلقة بالمعلم/ة؛ بوصفها أقل التحديات التي تواجه القيادات المدرسية. كما توصلت الدراسة إلى أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية، بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول الدرجة الكلية للتحديات التي تواجه القيادات المدرسية عند تطبيق التعليم عن بُعد في ظل أزمة كورونا وأبعاده الفرعية بما يتوافق مع عملية التعليم عن بُعد، والتوعية المستمرة بأهميتها، والتوسع في الدورات التدريبية، والتواصل المستمر مع الأسرة.

وهدفت دراسة الحربي (2021) للتعرف على دور مديري المدارس الحكومية بتوظيف التعلم عن بُعد في ظل جائحة كورونا المستجد من وجهة نظر المعلمين في محافظة الجهراء بدولة الكويت، ولتحقيق ذلك اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة كأداة للحصول على استجابة العينة، وتم اختيار عينة عشوائية بسيطة بلغ عددها (272) معلماً من مدارس المرحلة الثانوية، وقد تم تطوير أداة الدراسة التي تضمنت خمسة مجالات وهي: دعم ثقافة التعلم عن بُعد ونشرها، والتخطيط للتعلم عن بُعد، والبنية التحتية للتعلم عن بُعد، والاحتياجات التدريبية للتعلم عن بُعد، الرقابة على التعلم عن بُعد، وأظهرت النتائج أن دور مديري المدارس الحكومية بتوظيف التعلم عن بُعد في ظل جائحة كورونا المستجدّ من وجهة نظر المعلمين في محافظة الجهراء بدولة الكويت متوسط، وجاء مجال دعم ونشر ثقافة التعلم عن بُعد في المرتبة الأولى ، وجاء مجال الرقابة على التعلم عن بُعد في المرتبة الثانية، بينما جاء مجال التخطيط للتعلم عن بُعد في المرتبة الثالثة، وجاء مجال الاحتياجات التدريبية للتعلم عن بُعد في المرتبة الرابعة وقبل الأخيرة ، فيما جاء مجال البنية التحتية للتعلم عن بُعد في المرتبة الأخيرة ، كما توصلت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس في جميع المجالات المتعلقة بدور مديري المدارس الحكومية بتوظيف التعلم عن بُعد في ظل جائحة فايروس كورونا المستجد من وجهة نظر المعلمين فيما عدا مجالي دعم ثقافة التعلم عن بُعد ونشرها، البنية التحتية للتعلم عن بُعد، إذ كانت الفروق لصالح الذكور ولمتغيري المؤهل العلمي والخبرة. بينما هدفت دراسة القطان وآخرون (2021) للتعرف على اتجاهات الإدارة المدرسية نحو توظيف التعلم عن بُعد في ظل انتشار جائحة كورونا من وجهة نظر مديري المدارس في منطقة الفروانية في دولة الكويت، ولتحقيق ذلك اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة أداة للحصول على استجابة العينة، وتكونت عينة الدراسة من مديري المدارس في منطقة الفروانية بدولة الكويت بكافة المراحل التعليمية، وقد تم اختيار عينة عشوائية تكونت من (130) من مديري مدارس منطقة الفروانية في دولة الكويت، وأظهرت النتائج أن اتجاهات الإدارة المدرسية نحو توظيف التعلم عن بُعد كانت منخفضة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الإدارة المدرسية نحو توظيف التعلم عن بُعد في ظل انتشار جائحة كورونا من وجهة نظر مديري المدارس في منطقة الفروانية بدولة الكويت تعزى لمتغير المرحلة الدراسة؛ إذ كانت الفروقات بين المرحلة الثانوية وبين كل من المرحلة الابتدائية، والمرحلة المتوسطة من جهة أخرى وجاءت الفروق لصالح المرحلة الثانوية.

وهدفت دراسة الرشيدي (2021) إلى التعرف على واقع توظيف التعليم عن بُعد بسب مرض كورونا في المدارس الكويتية الخاصة من وجهة نظر مديريها، ولتحقيق ذلك اعتمد الباحث المنهج الوصفي والاستبانة أداة للحصول على استجابة العينة إذ تم تطويرها من ثلاث مجالات: المعرفي، والمهاري، والتقويمي بواقع (20) فقرة، تم توزيعها على عينة مكونة من (140) مديراً ومديرة، وأظهرت النتائج أن واقع توظيف التعليم عن بُعد بسب مرض كورونا من وجهة نظر مديري المدارس جاءت بدرجة متوسطة ، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد عينة الدارسة لواقع توظيف التعليم عن بُعد بسبب مرض كورونا من وجهة نظر مديري المدارس تبعاً لمتغير الجنس وذلك لصالح الإناث، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد عينة الدارسة لواقع توظيف التعليم عن بُعد بسب مرض كورونا من وجهة نظر مديري المدارس تبعاً لمتغير المرحلة الدراسية. وهدفت دراسة أبو عباة (2020) إلى تقييم تجربة المملكة العربية السعودية في التعليم عن بُعد في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر أولياء الأمور بمدينة الرياض، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي بتطبيق استبانة مكونه من (47) فقرة موزعة على ستة محاور رئيسية. وقد تم تطبيق الاستبانة على عينة عشوائية من أولياء أمور تلاميذ المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض، وبلغ عددهم (310). وأظهرت النتائج أن تجربة التعليم عن بُعد في مدارس المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض في ظل جائحة كورونا كانت تجربة ناجحة من وجهة نظر أولياء الأمور، وبدرجة تقدير مرتفعة، كذلك كان هناك تباين في درجة تقدير أولياء الأمور للمستويات المختلفة الخاصة بتجربة التعليم عن بُعد، إذ جاء تقييمهم لتجربة التعليم عن بُعد في ظل جائحة كورونا على مستوى أولياء الأمور في المرتبة الأولى بدرجة تقدير مرتفعة جداً، ثم جاء تقييم التجربة على مستوى التلاميذ في المرتبة الثانية بدرجة تقدير مرتفعة، وجاء تقييم التجربة على مستوى وسائل الاتصال والتقنية المستخدمة في المرتبة الثالثة بدرجة تقدير مرتفعة، كما جاء تقييم التجربة على مستوى تعليم المقررات الدراسية وتعلمها في المرتبة الرابعة وبدرجة تقدير مرتفعة، ثم جاء تقييم التجربة على مستوى المعلم بدرجة تقدير متوسطة، وأخيرا جاء تقييم التجربة على مستوى إدارة المدرسة الابتدائية بدرجة تقدير متوسطة. وقد انتهت الدراسة إلى تقديم مجموعة من التوصيات في ضوء النتائج، أهمها توجيه إدارات المدارس الابتدائية لزيادة إشراك أولياء الأمور في الخطط التعليمية الخاصة بنظم التعليم عن بُعد، ووضع خطة لتدريب المعلمين على نظام التعليم عن بُعد. كما هدفت دراسة مخاترة (2020) للتعرف على درجة ممارسة مديري المدارس للمهارات الإدارية اللازمة لتوجيه عملية التعليم عن بُعد من وجهة نظر المعلمين في لواء بني كنانة، والتعرف على الفروق في درجة ممارسة مديري المدارس للمهارات الإدارية اللازمة لتوجيه عملية التعليم عن بُعد في ضوء متغيرات الجنس، نوع المدرسة، التخصص، ولتحقيق ذلك اعتمد الباحث المنهج الوصفي والاستبانة أداة للحصول على استجابة العينة، وتكونت عينة الدراسة من (582) معلماً ومعلمة، وتم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة، وأظهرت النتائج أن درجة ممارسة مديري المدارس للمهارات الإدارية اللازمة لتوجيه عملية التعليم عن بُعد كانت مرتفعة، إذ إن مجال التعليم عن بُعد جاء في المرتبة الأولى وبدرجة مرتفعة، ثم المهارات الإدارية في المرتبة الثانية وبدرجة مرتفعة كذلك، ووفقاً

للترتيب الآتي: المهارات الإنسانية في المرتبة الأولى بدرجة مرتفعة، ثم المهارات الذاتية في المرتبة الثانية بدرجة مرتفعة أيضا، ثم جاءت المهارات الفنية والمهارات التصورية الإدراكية في المرتبة الثالثة والأخيرة بدرجة متوسطة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الجنس ونوع المدرسة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر التخصص وقد جاءت الفروق لصالح التخصص الإنساني بمتوسط حسابي أعلى مقارنة مع التخصص العلمي، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مجال التعليم عن بُعد في جميع متغيرات الدراسة الجنس، نوع المدرسة، التخصص. وهدفت دراسة إلفريانتو وآخرون (Elfrianto and the other 2020) التي تم إجراؤها في إندونيسيا الكشف عن مدى كفاءة مديري المدارس بوصفهم قادة في البيئة التعليمية في متابعة التزام المعلمين بتطبيق قواعد التعلم عن بُعد خلال جائحة كورونا، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام المنهجية النوعية المستندة على تحليل محتوى الدراسات السابقة، وأظهرت النتائج أن امتلاك مديري المدارس للمهارات القيادية يعدّ أمرًا أساسيا ليس في ظل جائحة كورونا فقط؛ وإنما أيضاً في الأوضاع العادية، وأشارت النتائج أيضاً إلى أنه يتوجب على مديري المدارس أن يكونوا قادرين على إتاحة المجال للمعلمين من أجل أن يقوموا بتطوير كفاياتهم فيما يتعلق بالعملية التعليمية

مشكلة الدراسة:

بذلت المملكة العربية السعودية جهوداً عظيمة للتحول التقني في جميع المجالات ومنها المؤسسات التعليمية وذلك بهدف رفع كفاءة الأداء، وتقليل الوقت والكلفة المادية والبشرية لإنجاز المهام والأعمال الإدارية، وتحسين المخرجات التعليمية، وجدير بالإدارة المدرسية في ظل التطورات التقنية المتسارعة أن تواكب هذا التطور وتتحول من إدارة تقليدية إلى إدارة إلكترونية.

وأشارت نتائج دراستي الشمراني (2014) وعيد (2017) إلى أهمية تطوير الأداء الإداري لتغيير وتحسين إدارة وتشغيل المنظمات، وذلك بهدف زيادة إنتاجيتها، وتحسين ظروف العمل لديها، ويمثل التدريب التربوي أحد أفضل أساليب مواكبة التغيير والتطوير، خصوصاً إذا تم بناؤه وفق الاحتياجات الفعلية للعاملين، كما أكدت نتائج دراسة السلمي (2012) على أهمية تدريب مديري المدارس على استخدام الأجهزة والتقنيات الإلكترونية الحديثة وعلى الشبكات وقواعد البيانات.

ويمثل التحول المفاجئ نحو التعليم عن بُعد تحدياً كبيراً لمديري المدراس، وأظهرت العديد من الدراسات التي أُجريت في ظل الجائحة وجود حاجة ماسة إلى تدريب مدير المدرسة حتى يستطيع التعامل مع هذا التحول المفاجئ، إذ أوضحت نتائج دراسة عميرة (2019) قدرة الإدارة المدرسية على تحقيق التغيير المنشود في تفكير المعلمين وتنويع خبراتهم ونجاح العملية التعليمية لتجربة التعلم عن بُعد من خلال المنصات الإلكترونية، وقد تتحسن مهارات مديري المدارس بعد تلقيهم

التدريب التربوي المناسب إذ أشارت نتائج دراسة عبدالباري وشتات (2019) إلى ضرورة توفير برامج تدريبية مستمرة لمديري المدارس في مجال التعليم عن بُعد.

كما خرجت نتائج دراسة كريري (2020) بتوصيات من أهمها: إعداد برامج تدريبية تسهم في امتلاك القيادات التربوية للمهارات اللازمة لتطبيق البدائل التعليمية ومن ضمنها التعليم عن بُعد، كما أكدت دراسة الضمور (2020) على ضرورة عقد دورات تدريبية مستمرة لتطوير مهارات المديرين والمعلمين باستخدام الحاسوب والإنترنت لتطبيق التعلم الإلكتروني، كما أظهرت نتائج دراسة بن سويلم (2020) حاجة مديري المدارس للدورات والبرامج التدريبية، كما خرجت نتائج دراسة الرشيدي (2021) بأن واقع توظيف التعليم عن بعد بسبب مرض كورونا من وجهة نظر مديري المدارس جاءت بدرجة متوسطة، ويعزو الباحثان ذلك لحاجة مديري المدراس للتدريب وهو الحل لتعزيز ذلك، وأوصت الدارسة بأهمية عقد المزيد من الدورات والورش التدريبية المتخصصة عن التعليم عن بُعد للإداريين والمعلمين.

واستناداً لتصريح معالي وزير التعليم السابق بأن التعليم عن بُعد أصبح خياراً استراتيجياً للمستقبل وليس خياراً بديلاً (وزارة التعليم، 2020)، وبعد صدور قرار تمديد الدراسة عن بُعد لطلاب المرحلة الابتدائية إلى حين استكمال الدراسات العلمية المرتبطة بالمخاطر الوبائية على هذه الفئة، الأمر الذي قد يعني استمرار استخدام التعليم عن بُعد في هذه المرحلة، ومن هنا تظهر الحاجة للقيام بدراسات تستهدف تحديد الاحتياجات التدريبية لمديري المدراس لمواجهة التحديات الناتجة عن التغيرات التي تقع في المؤسسات التعليمية، ومن أهم هذه التحديات ظهور أنماط حديثة في التعليم ومنها التعليم عن بُعد الذي يتطلب وجود مدير مبدع يتميز بالخبرة والمعرفة، ويمتلك القدرات التي تؤهله من ممارسة المهام وتحمل الأعباء ومواكبة التغيرات السريعة في المجال التربوي والتعليمي بوجه عام. ومما سبق يتبين بأن التعليم عن بُعد يعد نمطاً أو اتجاهاً جديداً في التعليم، وأن القيام بتحديد احتياجات مديري المدارس التدريبية أمر جدير بالاهتمام وعليه يمكن تحديد مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس: **ما الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة في ضوء التعليم عن بُعد؟**

أسئلة الدراسة:

1- ما الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة في ضوء التعليم عن بُعد في مجال المعارف؟
2- ما الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة في ضوء التعليم عن بُعد في مجال المهارات؟
3- ما الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة في ضوء التعليم عن بُعد في مجال الاتجاهات؟
4- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a=0.05) بين استجابات مدراء المدارس الابتدائية حول الاحتياجات التدريبية في ضوء التعليم عن بُعد تعزى لمتغيرات الدراسة (الدورات التدريبية، المؤهل، سنوات الخبرة)؟

أهداف الدراسة:

1- التعرف على الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة في ضوء التعليم عن بُعد في كل من مجال المعارف، ومجال المهارات، ومجال الاتجاهات.

2- بيان ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات مديري المدارس الابتدائية حول الاحتياجات التدريبية في ضوء التعليم عن بُعد تعزى لمتغيرات الدراسة (الدورات التدريبية، المؤهل، سنوات الخبرة).

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية: تكمن الأهمية النظرية لهذه الدراسة في التالي:

- حداثة نمط التعليم عن بُعد، وضرورة الاستجابة للمتغيرات الحادثة عبر التدريب التربوي المصمم وفق الاحتياجات التدريبية.
- أهمية التدريب التربوي بصورة عامة في إكساب مدير المدرسة المعارف والمهارات والاتجاهات في كل جوانب العمل الإداري المدرسي.
- ضرورة تصميم البرامج التدريبية وفق الاحتياجات التدريبية المستقاة من بيانات دقيقة في الميدان التربوي.
- قد تُسهم هذه الدراسة في لفت نظر المهتمين للعناية بعملية تصميم وتحكيم البرامج التدريبية قبل إطلاقها للمستفيدين.
- قد تكون هذه الدراسة مساهمة في إثراء المعرفة بالمكتبة السعودية خاصة، والعربية عامة.

الأهمية التطبيقية: تظهر الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة في التالي:

- الحاجة إلى بناء مصفوفة من البرامج التدريبية التربوية العاجلة والمستقبلية لمدير المدرسة وفق نتائج تحديد الاحتياجات التدريبية المختلفة.
- أهمية تصميم برامج تدريبية تعمل على إكساب المدير المتدرب مجموعة تكاملية من المعارف والمهارات والاتجاهات.
- تزويد إدارة التدريب التربوي بقائمة بأهم الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس وفق نمط التعليم عن بُعد.

مصطلحات الدراسة:

أولاً: الاحتياجات التدريبية (Training Needs):

يعرّفها الخطيب (2018) بأنها: "جملة من التغيرات المطلوب إحداثها في معارف ومهارات واتجاهات الأفراد بقصد تطوير أدائهم، والسيطرة على المشكلات التي تعترض الأداء". ويعرّفها الباحثان إجرائياً بأنها: مجموعة من التغيرات والتطورات والخبرات المراد إحداثها في معارف ومهارات واتجاهات مدراء المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة، للإسهام في رفع مستوى الأداء لديهم وتحسينه، والقيام بمهامهم تجاه التعليم عن بُعد بكفاءة عالية.

ثانياً: التعليم عن بُعد (Distance Learning):

يعرّفه الشرهان (2014) بأنه: "التعليم الذي يتميز بعدم التواصل المباشر الكلي بين الهيئة التدريسية والمتعلمين، إذ يتم تقديم المواد التعليمية من خلال الشبكة المحلية أو العالمية (الإنترنت) من خلال استخدام تقنية التعليم والاتصال، وذلك ضمن إطار العملية التعليمية التربوية الأوسع إطاراً ". ويعرفه الباحثان إجرائياً بأنه: "نظام تعليمي تتباعد فيه الهيئة التعليمية، ويتم استخدام وسائل وتقنيات إلكترونية حديثة يتم من خلالها التواصل والتفاعل ونقل المعرفة والمهارات والمواد التعليمية الى المتعلم، واستمرار العملية التعليمية بكل سهولة".

حدود الدراسة:

اشتملت حدود الدراسة الحالية على الآتي:

- الحدود الموضوعية: الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة في ضوء التعليم عن بُعد.
- الحدود البشرية: مديري المدارس الابتدائية في مدينة مكة المكرمة.
- الحدود المكانية: اقتصرت هذه الدراسة على المدارس الابتدائية (البنين) التابعة للإدارة العامة للتعليم بمدينة مكة المكرمة.
- الحدود الزمانية: أُجريت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثالث لعام 1444هـ.

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي المسحي وهو المنهج الذي يتناسب مع أهداف الدراسة الحالية، إذ تهدف إلى الكشف عن الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة في ضوء التعليم عن بُعد، والكشف عن دلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة التي تعزى لاختلاف المؤهل العلمي وسنوات الخبرة الإدارية وعدد الدورات التدريبية في مجال التعليم عن بُعد، الأمر الذي يتطلب استطلاع آراء أفراد العينة، ثم جمع البيانات وتحليلها ومناقشتها والخروج بنتائج يمكن تعميمها على مجتمع الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس الابتدائية في مدينة مكة المكرمة، وقد بلغ عددهم (145) مدير مدرسة في العام الدراسي 1444هـ/2023م (الإدارة العامة للتعليم بمنطقة مكة المكرمة، 1444هـ). نظراً لصغر حجم مجتمع الدراسة فقد تم تطبيق أداة الدراسة على جميع مديري المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة باستخدام أسلوب الحصر الشامل، وقد استجاب منهم (137) مدير مدرسة، أي ما يعادل (94.4%) من مجتمع الدراسة، والجدول التالي يوضح

خصائص مديري المدارس الابتدائية في مدينة مكة المكرمة وفق المؤهل العلمي وسنوات الخبرة الإدارية وعدد الدورات التدريبية في مجال التعليم عن بُعد.

جدول (1)

توزيع عينة الدراسة

المتغير	فئات المتغير	العدد	النسبة
المؤهل العلمي	بكالوريوس	123	89.8
	دراسات عليا	14	10.2
	المجموع	137	100
سنوات الخبرة الإدارية	أقل من 5 سنوات	20	14.6
	من 5 إلى 10 سنوات	33	24.1
	أكثر من 10 سنوات	84	61.3
	المجموع	137	100
عدد الدورات التدريبية في مجال التعليم عن بُعد	بدون دورات تدريبية	16	11.7
	من (1-3) دورات تدريبية	47	34.3
	أربع دورات تدريبية فأكثر	74	54.0
	المجموع	137	100

يتضح من الجدول رقم (1) أن مديري المدارس الحاصلين على درجة البكالوريوس يمثلون الفئة الأعلى بين المستجيبين بحسب المؤهل العلمي، بنسبة (89.8%) من مجموع أفراد العينة، يليهم مديرو المدارس الحاصلون على مؤهلات عليا، بنسبة (10.2%). وجاء مديرو المدارس الذين تزيد خبراتهم عن عشر سنوات كأعلى فئة بحسب عدد سنوات الخبرة، بنسبة (61.3%) من مجموع أفراد العينة، بينما جاء الذين تقل خبراتهم عن خمس سنوات كأقل الفئات، بنسبة (14.6%).

أدوات الدراسة:

تمّ تصميم استبانة لتحقيق أهداف الدراسة وذلك باتّباع الخطوات التالية:

1- **تحديد الهدف من الاستبانة:** هدفت الاستبانة إلى الكشف عن الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة في ضوء التعليم عن بُعد.

2- **مصادر بناء الاستبانة:** تم بناء الاستبانة بعد الرجوع إلى الأدبيات النظرية ذات العلاقة بموضوع الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس في ضوء التعليم عن بُعد.

3- **صدق الاستبانة:** تمّ التأكد من صدق الاستبانة من خلال اتّباع الطرق التالية:

أ-الصدق الظاهري: تم عرض الاستبانة على (27) محكماً، وطُلب منهم إبداء ملاحظاتهم حول مدى مناسبة الأبعاد ومدى مناسبة العبارات التي تنتمي إليها، وسلامة صياغتها اللغوية، وما يرون حذفه أو إضافته أو تعديله، وفي ضوء ملاحظات المحكمين، أبقى الباحثان على العبارات التي حظيت بنسب اتفاق80% فأكثر، وإجراء ما وجه إليه المحكمون من تعديلات.

ب–الاتساق الداخلي للاستبانة: تم حساب الاتساق الداخلي للاستبانة بتطبيقها على عينة استطلاعية قوامها (30) مدير مدرسة، ثم تم حساب معامل الارتباط بيرسون Pearson Correlation بين كل عبارة والمحور الفرعي الذي وردت فيه. ويوضح الجدول التالي معامل الارتباط بيرسون Pearson Correlation بين كل عبارة منتمية لكل محور من محاور الأداة، مع درجة المحور الذي تنتمي إليه.

جدول (2)

معامل الارتباط بيرسون بين كل عبارة منتمية لكل محور من محاور الاستبانة، مع درجة المحور الذي تنتمي إليه

المعارف		المهارات		الاتجاهات	
العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
1	.850**	15	.786**	29	.844**
2	.857**	16	.827**	30	.860**
3	.880**	17	.902**	31	.748**
4	.840**	18	.857**	32	.584**
5	.873**	19	.865**	33	.601**
6	.836**	20	.830**	34	.811**
7	.888**	21	.848**	35	.789**
8	.839**	22	.867**	36	.866**
9	.862**	23	.853**	37	.839**
10	.887**	24	.872**	38	.672**
11	.848**	25	.877**	39	.853**
12	.864**	26	.786**	40	.634**
13	.662**	27	.859**		
14	.757**	28	.813**		

** دالة عند مستوى **0.01**

يشير الجدول رقم (2) إلى أنّ قيم الارتباط بين كل عبارة منتمية لكل محور من محاور الاحتياجات التدريبية لدى مديري المدارس، مع درجة المحور ككل تراوحت بين (0.584) كأدنى معامل ارتباط، و(0.902) كأعلى معامل ارتباط، وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01). ويوضح جدول رقم (3) معامل الارتباط بيرسون Pearson Correlation بين كل محور من محاور الاستبانة، مع درجة الأداة ككل.

جدول (3)

معامل الارتباط بيرسون بين كل محور من محاور الاستبانة، مع درجة الاستبانة ككل

المحاور الفرعية	المعارف	المهارات	الاتجاهات
المعارف	1	0.856**	0.706**
المهارات		1	0.674**
الاتجاهات			1
الأداة ككل	0.944**	0.935**	0.853**

** دالة عند مستوى **0.01**

يشير الجدول السابق إلى أنّ قيم الارتباط بين كل محور من محاور الاستبانة، مع درجة الأداة ككل تراوحت بين (0.853-0.944)، كما بلغ معامل الارتباط بين المحاور الفرعية بين (0.674 - 0.856)، وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01). وتشير النتائج السابقة إلى تمتع الاستبانة بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

4- **ثبات الاستبانة:** تم قياس الثبات لمحاور الاستبانة وللأداة ككل، بواسطة معامل الثبات ألفا كرونباخ، والجدول (4) يوضح ذلك:

جدول (4)

الثبات لكل محور من المحاور الفرعية بالاستبانة

المحاور الفرعية	معامل الثبات
المعارف	0.967
المهارات	0.969
الاتجاهات	0.935
الأداة ككل	0.980

يتضح من الجدول رقم (4) أنّ الاستبانة تتمتع بقدر مرتفع من الثبات، إذ بلغت قيمة الثبات للأداة ككل (0.980)، وتراوحت قيم معامل الثبات في محاور الاستبانة بين (0.935)، و(0.969)، ويعد معامل ثبات ألفا كرونباخ المساوي (0.700) مقبولاً بشكل عام كأقل قيمة مرغوبة للمعامل، مما يشير إلى إمكانية ثبات النتائج المستفادة منها، وتعميمها على مجتمع الدراسة.

جمع البيانات وتحليلها:

تمّ استخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) الإصدار (22)، لتحليل البيانات وفقاً لمشكلة الدراسة وتساؤلاتها، وقد تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لقياس الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة في ضوء التعليم عن بُعد.
- اختبار T-TEST للكشف عن دلالة الفروق في الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة في ضوء التعليم عن بُعد تعزى لاختلاف المؤهل العلمي.
- اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه one way anova للكشف عن دلالة الفروق في الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة في ضوء التعليم عن بُعد التي تعزى لاختلاف عدد سنوات الخبرة الإدارية وعدد الدورات التدريبية في مجال التعليم عن بُعد.
- اختبار شيفيه Scheffe للمقارنات البعدية بين متوسطات استجابات مدراء المدارس حول الاحتياجات التدريبية في ضوء التعليم عن بُعد التي تعزى لاختلاف عدد سنوات الخبرة الإدارية وعدد الدورات التدريبية في مجال التعليم عن بُعد.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

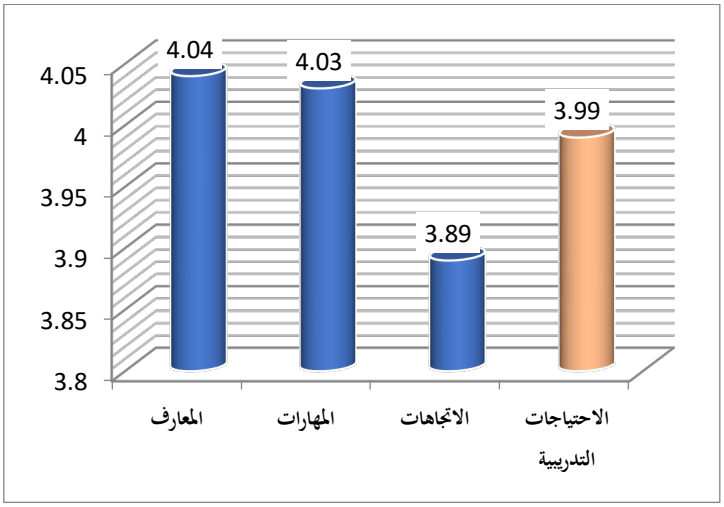
الإجابة عن السؤال الرئيس: نص السؤال الرئيس للدراسة على ما يلي: **ما الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة في ضوء التعليم عن بُعد؟** وللإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، ودرجة الاحتياج، والترتيب، لكل محور من محاور الاستبانة، وللأداة ككل،والجدول (5) يوضح ذلك.

جدول (5)

الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة في ضوء التعليم عن بُعد مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

المحاور الفرعية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاحتياج	الترتيب
المعارف	4.04	0.90	عالية	1
المهارات	4.03	0.92	عالية	2
الاتجاهات	3.89	0.87	عالية	3
الأداة ككل	3.99	0.82	عالية	

تظهر بيانات الجدول رقم (5) أن الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة في ضوء التعليم عن بُعد جاءت بدرجة عالية، بمتوسط حسابي (3.99)، وانحراف معياري (0.82). وجاءت الاحتياجات التدريبية في مجال المعارف في مقدمة الاحتياجات، بمتوسط حسابي (4.04)، يليها الاحتياجات التدريبية المتعلقة بالمهارات، بمتوسط حسابي (4.03)، وأخيراً الاحتياجات التدريبية المتعلقة بالاتجاهات، بمتوسط حسابي (3.89)، ويوضح الشكل رقم (1) ذلك.



شكل (1):

الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة في ضوء التعليم عن بُعد

ويعزو الباحثان النتائج السابقة إلى كون التعليم عن بُعد من الأنماط الحديثة التي تختلف عن النمط التقليدي للتعليم، والذي فرضته الظروف والتغيرات الاجتماعية والصحية كما هو الحال في جائحة كورونا، ومواجهة مديري المدارس الابتدائية صعوبات متعددة في هذا المجال نتيجة نقص المعارف والمهارات والخبرات المتعلقة به، ونقص البرامج التدريبية في هذا المجال؛ مما أوجد عندهم حاجة ماسة إلى التدرب على كيفية إدارة التعليم عن بُعد بكفاءة عالية، وتتسق هذه

النتيجة مع ما أظهرت نتيجة دراسة الحارثي (2021) من وجود تحديات متعددة تواجه قادة المدارس عند تطبيق التعليم عن بُعد، وهذه التحديات من شأنها تقليل فاعلية العملية التعليمية؛ وهذا ما أكدته نتائج دراسة عبدالقادر (2023) التي أظهرت تدني فاعلية التعليم عن بُعد في المرحلة الابتدائية، كما أوصت بضرورة التدريب لرفع الفاعلية، وتختلف هذه النتيجة عن نتائج آل درع (2018) – أجريت قبل ظهور نمط التعليم عن بُعد- التي بينت أن الاحتياجات التدريبية متوسطة في ذات المجالات، الأمر الذي يدل على أهمية تحديد هذه الاحتياجات بدقة كونها منطلقة من التحول المفاجئ نحو التعليم عن بُعد.

الإجابة عن السؤال الأول للدراسة: نص السؤال الأول للدراسة على ما يلي: **ما الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة في ضوء التعليم عن بُعد في مجال المعارف؟**

وللإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، ودرجة الاحتياج، والترتيب، لكل عبارة منتمية لمحور الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة في ضوء التعليم عن بُعد في مجال المعارف، وللمحور ككل، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (6)

الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة في ضوء التعليم عن بُعد في مجال المعارف مرتبة تنازلياً

م	العبارة		درجة الاحتياج					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً			
2	أحتاج معرفة الأنظمة واللوائح التي تحكُم التعليم عن بُعد.	ك	61	40	30	3	3	4.12	0.97	1
		%	44.5%	29.2%	21.9%	2.2%	2.2%			
10	أرغب في معرفة طرق تقويم أداء المعلمين المناسبة للتعليم عن بُعد.	ك	60	47	20	5	5	4.11	1.03	2
		%	43.8%	34.3%	14.6%	3.6%	3.6%			
14	أحتاج معرفة أهم نتائج البحوث الحديثة في مجال التعليم عن بُعد.	ك	70	28	27	5	7	4.09	1.02	3
		%	51.1%	20.4%	19.7%	3.6%	5.1%			
8	أرغب في التعرف على ما يناسب التعليم عن بُعد من أنشطة وممارسات.	ك	63	35	30	6	3	4.09	1.03	4
		%	46.0%	25.5%	21.9%	4.4%	2.2%			
13	أحتاج تطوير أساسيات اللغة الإنجليزية لاستخدام التطبيقات التقنية أثناء التعليم عن بُعد.	ك	69	31	22	11	4	4.09	1.12	5
		%	50.4%	22.6%	16.1%	8.0%	2.9%			
4	أحتاج معرفة كيفية التعامل مع إدارة الأزمات في المؤسسات التعليمية.	ك	62	39	26	7	3	4.09	1.15	6
		%	45.3%	28.5%	19.0%	5.1%	2.2%			
9	أرغب في اكتساب أساليب إدارية مناسبة لبيئة التعليم عن بُعد.	ك	59	42	26	6	4	4.07	1.03	7
		%	43.1%	30.7%	19.0%	4.4%	2.9%			
11	أرغب في معرفة وسائل التواصل الفعّالة مع أولياء الأمور أثناء عملية التعليم عن بُعد.	ك	63	39	22	7	6	4.07	1.11	8
		%	46.0%	28.5%	16.1%	5.1%	4.4%			
7	أحتاج إلى التعرف على أساليب التخطيط التعليمي المتعلقة بالتعليم عن بُعد.	ك	58	34	36	5	4	4.00	1.05	9
		%	42.3%	24.8%	26.3%	3.6%	2.9%			
1	أحتاج إلى توضيح متطلبات نمط التعليم عن بُعد.	ك	55	37	37	5	3	3.99	1.01	10
		%	40.1%	27.0%	27.0%	3.6%	2.2%			

3	أحتاج إلى فهم أساليب توجيه المعلمين نحو التعليم عن بُعد.	ك	60	34	29	8	6	3.98	1.13	11
		%	43.8%	24.8%	21.2%	5.8%	4.4%			
12	أحتاج إلى معرفة أساليب إدارة الاجتماعات عن بُعد.	ك	60	34	30	6	7	3.98	1.13	12
		%	43.8%	24.8%	21.9%	4.4%	5.1%			
5	أرغب في معرفة الفرق بين التعليم عن بُعد والتعليم الإلكتروني.	ك	61	33	26	13	4	3.98	1.14	13
		%	44.5%	24.1%	19.0%	9.5%	2.9%			
6	أرغب في معرفة الفرق بين مهامي كمدير في عملية التعليم عن بُعد وعملية التعليم الحضوري.	ك	59	35	26	11	6	3.95	1.16	14
		%	43.1%	25.5%	19.0%	8.0%	4.4%			
المتوسط العام للاحتياجات التدريبية في ضوء التعليم عن بُعد في مجال المعارف								4.04	0.90	عالية

تظهر بيانات الجدول رقم (6) أن الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة في ضوء التعليم عن بُعد في مجال المعارف جاءت بدرجة عالية، بمتوسط حسابي (4.04)، وانحراف معياري (0.90). وتراوحت المتوسطات الحسابية لعبارات المحور بين (4.12) و(3.95). وحازت العبارة: "أحتاج إلى معرفة الأنظمة واللوائح التي تحكُم التعليم عن بُعد" على المرتبة الأولى كأكبر الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة في ضوء التعليم عن بعد في مجال المعارف، بمتوسط حسابي (4.12)، وانحراف معياري (0.97). وجاءت العبارة:" أرغب في معرفة طرق تقويم أداء المعلمين المناسبة للتعليم عن بُعد" في المرتبة الثانية، بمتوسط حسابي (4.11)، وانحراف معياري (1.03). وجاءت العبارة: "أحتاج إلى معرفة أهم نتائج البحوث الحديثة في مجال التعليم عن بُعد" في المرتبة الثالثة، بمتوسط حسابي (4.09)، وانحراف معياري (1.02). وجاءت العبارة: "أرغب في التعرف على ما يناسب التعليم عن بُعد من أنشطة وممارسات" في المرتبة الرابعة، بمتوسط حسابي (4.09)، وانحراف معياري (1.03). وجاءت العبارة: "أحتاج تطوير أساسيات اللغة الإنجليزية لاستخدام التطبيقات التقنية أثناء التعليم عن بُعد" في المرتبة الخامسة، بمتوسط حسابي (4.09)، وانحراف معياري (1.12). وجاءت العبارة: "أحتاج إلى معرفة كيفية التعامل مع إدارة الأزمات في المؤسسات التعليمية" في المرتبة السادسة، بمتوسط حسابي (4.09)، وانحراف معياري (1.15). وجاءت العبارة: "أرغب في اكتساب أساليب إدارية مناسبة لبيئة التعليم عن بُعد" في المرتبة السابعة، بمتوسط حسابي (4.07)، وانحراف معياري (1.03). يليها في المرتبة الثامنة العبارة: "أرغب في معرفة وسائل التواصل الفعّالة مع أولياء الأمور أثناء عملية التعليم عن بُعد"، بمتوسط حسابي (4.07)، وانحراف معياري (1.11). وفي المراتب الأخيرة جاءت العبارة "أحتاج إلى فهم أساليب توجيه المعلمين نحو التعليم عن بُعد" المرتبة الحادية عشر، بمتوسط حسابي (3.98)، وانحراف معياري (1.13). وجاءت العبارة "أحتاج إلى معرفة أساليب إدارة الاجتماعات عن بُعد" في المرتبة الثانية عشر، بمتوسط حسابي (3.98)، وانحراف معياري (1.14). يليها العبارة: "أرغب في معرفة الفرق بين التعليم عن بُعد والتعليم الإلكتروني" في المرتبة قبل الأخيرة، بمتوسط حسابي (3.95)، وانحراف معياري (1.16). بينما جاءت العبارة:" أرغب في معرفة الفرق بين مهامي كمدير في عملية التعليم عن بُعد وعملية التعليم الحضوري" في المرتبة الأخيرة كأقل الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة في ضوء التعليم عن بُعد في مجال المعارف، بمتوسط حسابي (3.95)، وانحراف معياري (1.16).

ويعزو الباحثان ارتفاع درجة الاحتياجات التدريبية لدى مديري المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة في ضوء التعليم عن بُعد في مجال المعارف إلى ما يشهده التعليم عن بُعد من مستجدات وتطورات معرفية وتربوية وتقنية وتنظيمية تتطلب من مديري المدارس مواكبتها والإلمام بها للقيام بمهامهم وأدوارهم القيادية على أكمل وجه. وقد يعزى مجيء العبارة "معرفة الأنظمة واللوائح التي تحكُم التعليم عن بُعد" كأعلى الاحتياجات التدريبية في ضوء التعليم عن بُعد في مجال المعارف، إلى حداثة عمل مديري المدارس في إدارة التعليم عن بُعد، ومواجهتهم لصعوبات متعددة متعلقة بوضوح الأنظمة واللوائح المتعلقة بهذا النوع من التعليم، إلى جانب وعي مديري المدارس بكون الإلمام بالأنظمة واللوائح أمر بالغ الأهمية للنجاح في إدارة التعليم عن بُعد، ويمكنهم من معرفة الواجبات والحقوق الوظيفية في التعليم عن بُعد، ويجنبهم الوقوع في المشكلات القانونية والتنظيمية، ومن الطبيعي أن تكون وزارة التعليم وإدارات التعليم هي المصدر لتلك اللوائح والأنظمة، إلا أن نتائج دراسة الحارثي (2021) كشفت أن أهم المعوقات التي تواجه القيادات المدرسية ناتج عن قطاع الوزارة وإدارات التعليم. كما قد يرجع مجيء العبارة "معرفة طرق تقويم أداء المعلمين المناسبة للتعليم عن بُعد" إلى وعي مديري المدارس بأهمية تقويم أداء المعلمين في التعليم عن بُعد وكونه من المهام والأدوار الرئيسة لمديري المدارس، وأن حداثة عهدهم بالتعليم عن بُعد أفقدتهم الإلمام بأساليب ووسائل تقويم أداء المعلمين، وتتفق هذه النتيجة جزئياً مع نتيجة دراسة أبوعباة (2020) التي بينت أن تقويم تجربة التعليم عن بُعد من وجهة نظر أولياء الأمور متوسطة في مجال أداء المعلم، مما يؤكد على أهمية تطوير طرق تقويم المعلم وتطوير أدائه في ضوء نمط التعليم عن بُعد، كما قد يعزى ذلك إلى غياب أدلة إرشادية واضحة وكون البرامج التدريبية الحالية المتعلقة بالتقويم التربوي في التعليم عن بُعد لا تفي باحتياجات مديري المدارس الفعلية. وقد يعزى مجيء العبارة "معرفة الفرق بين مهامي كمدير في عملية التعليم عن بُعد وعملية التعليم الحضوري" كأقل الاحتياجات التدريبية في ضوء التعليم عن بُعد في مجال المعارف"، إلى وجود أدلة إرشادية توضح مهام وأدوار مديري المدارس سواء أكان ذلك في التعليم عن بُعد أم في التعليم الحضوري، الأمر الذي يمكنهم من استيعاب الفروق في المهام والأدوار بين التعليم عن بُعد والتعليم الحضوري، ويقلل من شعورهم بحاجتهم إلى التدريب في هذا المجال، وقد اتفقت النتائج بشكل عام مع نتائج دراسة الحناوي (2022) والحربي (2021) والرشيدي (2021) التي أكدت ضرورة عقد الدورات والورش التدريبية المتخصصة في التعليم عن بُعد لمديري المدارس لتأهيلهم بشكل كافٍ لتوظيف التعليم عن بُعد في العملية التربوية.

الإجابة عن السؤال الثاني للدراسة: نص السؤال الثاني للدراسة على ما يلي: **ما الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة في ضوء التعليم عن بُعد في مجال المهارات؟**

وللإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، ودرجة الاحتياج، والترتيب، لكل عبارة منتمية لمحور الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة في ضوء التعليم عن بُعد في مجال المهارات، وللمحور ككل، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (7)

الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة في ضوء التعليم عن بُعد في مجال المهارات مرتبة تنازلياً

	العبارة		درجة الاحتياج					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً			
16	أرغب في زيادة مهاراتي في تنفيذ الخطة المدرسية أثناء عملية التعليم عن بُعد.	ك	67	37	28	3	2	4.20	0.94	1
		%	48.9%	27.0%	20.4%	2.2%	1.5%			
21	أحتاج إلى تطوير مهارات استخدام التطبيقات المناسبة لعقد الاجتماعات مع المعلمين وأولياء الأمور مثل: (Zoom, team).	ك	67	37	28	2	3	4.19	0.96	2
		%	48.9%	27.0%	20.4%	1.5%	2.2%			
26	أحتاج إلى تطوير مهاراتي في استخدام برامج التخزين السحابي مثل: (Google drive, one drive, Dropbox)	ك	64	38	25	7	3	4.12	1.02	3
		%	46.7%	27.7%	18.2%	5.1%	2.2%			
15	أرغب في اكتساب مهارات تنفيذ الأنشطة التعليمية المناسبة للتعليم عن بُعد.	ك	61	41	28	3	4	4.11	1.00	4
		%	44.5%	29.9%	20.4%	2.2%	2.9%			
20	أحتاج إلى تطوير مهارات استخدام البريد الإلكتروني (Email) لإرسال الرسائل التي تخص العملية التعليمية واستقبالها.	ك	67	33	26	7	4	4.11	1.07	5
		%	48.9%	24.1%	19.0%	5.1%	2.9%			
18	أرغب في تعلم مهارات إدارة الاجتماعات عن بُعد.	ك	63	36	25	8	5	4.05	1.10	6
		%	46.0%	26.3%	18.2%	5.8%	3.6%			
17	أرغب في اكتساب مهارات الاتصال الفعال مع المعلمين أثناء عملية التعليم عن بُعد.	ك	61	36	28	8	4	4.04	1.07	7
		%	44.5%	26.3%	20.4%	5.8%	2.9%			
24	أحتاج إلى تطوير مهارات توظيف تطبيقات الإعلام الجديد في الإدارة التربوية مثل: (تويتر Twitter, فيس بوك Facebook).	ك	63	29	32	10	3	4.01	1.09	8
		%	46.0%	21.2%	23.4%	7.3%	2.2%			
19	أرغب في اكتساب مهارات إدارة الوقت أثناء عملية التعليم عن بُعد.	ك	61	31	33	8	4	4.00	1.09	9
		%	44.5%	22.6%	24.1%	5.8%	2.9%			
23	أحتاج إلى تطوير مهارات استخدام مستعرضات البحث مثل: (Google chrome Firefox, Microoft Edge,).	ك	61	34	27	9	6	3.99	1.14	10
		%	44.5%	24.8%	19.7%	6.6%	4.4%			
22	أحتاج إلى تطوير مهارات استخدام التطبيقات المناسبة للمحادثة والتواصل عن بُعد مع المعلمين وأولياء الأمور مثل: (واتساب Whatapp, تليجرام Telegram)	ك	64	25	30	12	6	3.94	1.20	11
		%	46.7%	18.2%	21.9%	8.8%	4.4%			
25	أحتاج إلى تطوير مهاراتي لاستخدام نظم التعليم المعتمدة مثل: نظام فارس، منصة مدرستي، Team.	ك	57	31	34	12	3	3.93	1.10	12
		%	41.6%	22.6%	24.8%	8.8%	2.2%			
27	أحتاج إلى معرفة كيفية نشر التعاميم والقرارات الإلكترونية (PDF) فور صدورها للمعلمين.	ك	60	34	24	9	10	3.91	1.24	13
		%	43.8%	24.8%	17.5%	6.6%	7.3%			

28	أحتاج إلى معرفة المهارات المتعلقة بتنظيم الجداول الدراسية وتصميمها.	ك	60	23	40	8	6	3.90	1.17	14
		%	43.8%	16.8%	29.2%	5.8%	4.4%			
المتوسط العام للاحتياجات التدريبية في ضوء التعليم عن بُعد في مجال المهارات								3.89	0.87	عالية

تظهر بيانات الجدول رقم (7) أن الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة في ضوء التعليم عن بُعد في مجال المهارات جاءت بدرجة عالية بمتوسط حسابي (3.89) وانحراف معياري (0.87)، وتراوحت المتوسطات الحسابية لعبارات المحور بين (4.20) و(3.90). وحازت العبارة: "أرغب في زيادة مهاراتي في تنفيذ الخطة المدرسية أثناء عملية التعليم عن بُعد" على المرتبة الأولى كأكبر الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة في ضوء التعليم عن بُعد في مجال المهارات بمتوسط حسابي (4.20) وانحراف معياري (0.94). وجاءت العبارة: "أحتاج إلى تطوير مهارات استخدام التطبيقات المناسبة لعقد الاجتماعات مع المعلمين وأولياء الأمور مثل: (Zoom, team)" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.19)، وانحراف معياري (0.96). وجاءت العبارة:" أحتاج تطوير مهاراتي في استخدام برامج التخزين السحابي مثل: (Google drive, one drive, Dropbox)" في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (4.12)، وانحراف معياري (1.02). وجاءت العبارة: "أرغب في اكتساب مهارات تنفيذ الأنشطة التعليمية المناسبة للتعليم عن بُعد" في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (4.11)، وانحراف معياري (1.00). وجاءت العبارة: "أحتاج تطوير مهارات استخدام البريد الإلكتروني (Email) لإرسال الرسائل التي تخص العملية التعليمية واستقبالها " في المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي (4.11)، وانحراف معياري (1.07). وجاءت العبارة: "أرغب في تعلم مهارات إدارة الاجتماعات عن بُعد" في المرتبة السادسة بمتوسط حسابي (4.05)، وانحراف معياري (1.10). وجاءت العبارة: "أرغب في اكتساب مهارات الاتصال الفعال مع المعلمين أثناء عملية التعليم عن بُعد" في المرتبة السابعة بمتوسط (4.04)، وانحراف معياري (1.07). وجاءت العبارة: "أحتاج تطوير مهارات توظيف تطبيقات الإعلام الجديد في الإدارة التربوية مثل: (تويتر Twitter, فيس بوك Facebook)" في المرتبة الثامنة بمتوسط حسابي (4.01)، وانحراف معياري (1.09). وفي المراتب الأخيرة جاءت العبارة "أحتاج تطوير مهاراتي لاستخدام نظم التعليم المعتمدة مثل: نظام فارس، منصة مدرستي، Team" في المرتبة الثانية عشرة بمتوسط حسابي (3.93)، وانحراف معياري (1.10). يليها العبارة "أحتاج معرفة كيفية نشر التعاميم والقرارات الإلكترونية (PDF) فور صدورها للمعلمين" في المرتبة قبل الأخيرة، بمتوسط حسابي (3.91)، وانحراف معياري (1.24). بينما جاءت العبارة "أحتاج إلى معرفة المهارات المتعلقة بتنظيم الجداول الدراسية وتصميمها" في المرتبة الأخيرة كأقل الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة في ضوء التعليم عن بُعد في مجال المعارف، بمتوسط حسابي (3.90)، وانحراف معياري (1.17).

ويعزو الباحثان ارتفاع درجة الاحتياجات التدريبية لدى مديري المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة في مجال المهارات، إلى نقص الدورات التدريبية التي تعنى بتنمية المهارات التقنية والإدارية والفنية في التعليم عن بُعد، ومواجهة مديري المدارس نتيجة لذلك صعوبات متعددة في توظيف التعليم عن بعد لتحقيق الأهداف التربوية. وقد يرجع مجيء العبارة "أرغب في زيادة مهاراتي في تنفيذ الخطة المدرسية أثناء عملية التعليم عن بُعد" كأعلى الاحتياجات التدريبية في مجال المهارات إلى

ما واجهه مديرو المدارس من صعوبات متعلقة بتنفيذ الخطة المدرسية في التعليم عن بُعد بسبب اختلاف طبيعة التعليم عن بُعد عن التعليم الحضوري، ولافتقادهم للمهارات التقنية والتنظيمية اللازمة التي تتناسب مع هذا النوع من التعليم، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الرميح (2021) أن الاحتياج التدريبي كبير في مجال العمل الإداري التخطيطي والتنفيذي لمدير المدرسة. كما قد يرجع مجيء العبارة "أحتاج إلى تطوير مهارات استخدام التطبيقات المناسبة لعقد الاجتماعات مع المعلمين وأولياء الأمور مثل: (Zoom, team) "ضمن أبرز الاحتياجات التدريبية في مجال المهارات إلى التحديثات المستمرة التي تشهدها تطبيقات التواصل والاتصال في التعليم عن بعد المعتمدة من قبل وزارة التعليم، والتي تفرض على مديري المدارس مواكبتها وتطوير مهاراتهم التقنية والاتصالية لاستخدامها بفاعلية في عملية الاتصال التعليمي والتربوي أثناء إدارة التعليم عن بُعد، وتتفق هذه النتيجة مع ما كشفته دراسة الشهري وآخرون (2022) من تدني توفر المتطلبات التقنية في المدارس الحكومية لتنفيذ التعليم عن بُعد، كما تتفق مع نتيجة دراسة الشهري (2021) التي أشارت إلى وجود معوقات عالية تقنية تعوق مسيرة التعليم عن بُعد، وقد يعزى مجيء العبارة "أحتاج معرفة المهارات المتعلقة بتنظيم الجداول الدراسية وتصميمها" كأقل الاحتياجات التدريبية في مجال المهارات إلى عدم وجود اختلافات جوهرية بين مهارات تصميم الجداول وتنظيمها سواء في التعليم عن بُعد أو التعليم الحضوري، كما قد يعزى ذلك إلى اكتساب العديد من مديري المدارس لهذه المهارة في التعليم عن بُعد أثناء جائحة كورونا نتيجة التدريب والممارسة، إلى جانب كون تصميم الجداول الدراسية وتنظيمها لا يتطلب مهارات تقنية وتنظيمية عالية لإنجازها، كما لا تتطلب ممارستها بصورة مستمرة ويومية في التعليم عن بُعد مقارنة بغيرها من المهارات، وتتفق النتائج بشكل عام مع نتائج دراسة مخاتره (2020) التي أظهرت ممارسة مديري المدارس للمهارات الفنية اللازمة لتوجيه عملية التعليم عن بُعد بدرجة متوسطة، وأكدت ضرورة تدريب مديري المدارس لتعزيز مهاراتهم الإدارية والفنية والإدراكية في التعليم عن بُعد وتطويرها. كما تتفق مع نتائج دراسة إلفريانتو وآخرون (Elfianto and the other, 2020) التي أظهرت أن امتلاك مديري المدارس للمهارات القيادية في التعليم عن بُعد يعدّ أمرًا أساسيا ليس فقط في ظل جائحة كورونا وإنما أيضاً في الأوضاع العادية.

الإجابة عن السؤال الثالث للدراسة: نص السؤال الثالث للدراسة على ما يلي: **ما الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة في ضوء التعليم عن بُعد في مجال الاتجاهات؟**

وللإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، ودرجة الاحتياج، والترتيب، لكل عبارة منتمية لمحور الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة في ضوء التعليم عن بُعد في مجال الاتجاهات، وللمحور ككل، والجدول (8) يوضح ذلك.

جدول (8)

الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة في ضوء التعليم عن بُعد في مجال الاتجاهات مرتبة تنازلياً

م	العبارة		درجة الاحتياج					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً			
32	أعتقد أن التعليم الحضوري أكثر فاعلية وفائدة للطلبة.	ك	92	25	16	2	2	4.48	0.87	1
		%	67.2%	18.2%	11.7%	1.5%	1.5%			
40	أشعر بأهمية دعم الإشراف التربوي لدور مدير المدرسة لإنجاز مهامه.	ك	75	35	21	5	1	4.30	0.91	2
		%	54.7%	25.5%	15.3%	3.6%	0.7%			
33	لدي قناعة بأن نتائج الطلبة في التعليم عن بُعد متضخمة.	ك	80	27	21	7	2	4.28	1.00	3
		%	58.4%	19.7%	15.3%	5.1%	1.5%			
38	أعتقد بأن وضع برامج تدريبية حول التعليم عن بُعد سيرفع قدراتي على استخدام التقنية في التعليم.	ك	70	40	21	4	2	4.26	0.92	4
		%	51.1%	29.2%	15.3%	2.9%	1.5%			
31	أشعر أن عملية الانتقال للتعليم عن بُعد تؤدي لزيادة العبء الإداري على مدير المدرسة.	ك	54	38	30	9	6	3.91	1.13	5
		%	39.4%	27.7%	21.9%	6.6%	4.4%			
34	أعتقد بأن تقويم أداء المعلم خلال عملية التعليم عن بُعد غير عادل.	ك	56	28	40	9	4	3.90	1.11	6
		%	40.9%	20.4%	29.2%	6.6%	2.9%			
37	أشعر أن الصعوبات الإدارية التي واجهتها نائجة عن عدم وجود تجربة سابقة للتعليم عن بُعد بالمرحلة الابتدائية.	ك	47	33	39	14	4	3.77	1.12	7
		%	34.3%	24.1%	28.5%	10.2%	2.9%			
36	أشعر بعدم وضوح الرؤية لدي حول خطة نظام التعليم عن بُعد وفلسفته.	ك	47	29	36	19	6	3.67	1.21	8
		%	34.3%	21.2%	26.3%	13.9%	4.4%			
30	أشعر بأن التعليم عن بُعد بصورته الحالية يصعُب استخدامه بالمرحلة الابتدائية.	ك	44	32	30	21	10	3.58	1.28	9
		%	32.1%	23.4%	21.9%	15.3%	7.3%			
39	أجد صعوبة في تقبّل التغيير في منهجية الإدارة الحديثة نحو التعليم عن بُعد.	ك	45	26	37	17	12	3.55	1.30	10
		%	32.8%	19.0%	27.0%	12.4%	8.8%			
29	أشعر بضعف الدافعية لدي لاستخدام التقنية في إدارة التعليم عن بُعد.	ك	43	29	32	19	14	3.50	1.34	11
		%	31.4%	21.2%	23.4%	13.9%	10.2%			
35	لدي شعور بعدم فاعلية الاجتماعات التي تُعقد عن بُعد.	ك	43	24	38	21	11	3.49	1.30	12
		%	31.4%	17.5%	27.7%	15.3%	8.0%			
	المتوسط العام للاحتياجات التدريبية في ضوء التعليم عن بُعد في مجال الاتجاهات							3.89	0.87	عالية

تُظهر بيانات الجدول رقم (8) أن الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة في ضوء التعليم عن بعد في مجال الاتجاهات جاءت بدرجة عالية بمتوسط حسابي (3.89)، وانحراف معياري (0.87). وتراوحت المتوسطات الحسابية لعبارات المحور بين (4.48) و(3.49). وحازت العبارة:" أعتقد أن التعليم الحضوري أكثر فاعلية وفائدة للطلبة" على المرتبة الأولى كأكبر الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة في ضوء التعليم عن بعد في مجال الاتجاهات، بمتوسط حسابي (4.48)، وانحراف معياري (0.87). وجاءت العبارة: "أشعر بأهمية دعم الإشراف التربوي لدور مدير المدرسة لإنجاز مهامه" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.30)، وانحراف معياري (0.91). وجاءت العبارة: "لدي قناعة بأن نتائج الطلبة في التعليم عن بُعد متضخمة" في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (4.28)، وانحراف معياري (1.00). وجاءت العبارة: "أعتقد بأن وضع برامج تدريبية حول التعليم عن بُعد سيرفع قدراتي على استخدام التقنية في

التعليم" في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (4.26)، وانحراف معياري (0.92). وجاءت العبارة: "أشعر أن عملية الانتقال للتعليم عن بُعد تؤدي لزيادة العبء الإداري على مدير المدرسة" في المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي (3.91)، وانحراف معياري (1.13). وجاءت العبارة: "أعتقد بأن تقويم أداء المعلم خلال عملية التعليم عن بُعد غير عادل" في المرتبة السادسة بمتوسط حسابي (3.90)، وانحراف معياري (1.11). وجاءت العبارة: "أشعر أنّ الصعوبات الإدارية التي واجهتها ناتجة عن عدم وجود تجربة سابقة للتعليم عن بُعد بالمرحلة الابتدائية" في المرتبة السابعة بمتوسط حسابي (3.77)، وانحراف معياري (1.12). وجاءت العبارة: "أشعر بعدم وضوح الرؤية لدي حول خطة نظام التعليم عن بُعد وفلسفته" في المرتبة الثامنة بمتوسط حسابي (3.67)، وانحراف معياري (1.21). وفي المراتب الأخيرة جاءت العبارة "أجد صعوبة في تقبُل التغيير في منهجية الإدارة الحديثة نحو التعليم عن بُعد" في المرتبة العاشرة بمتوسط حسابي (3.55)، وانحراف معياري (1.30). يليها العبارة: "أشعر بضعف الدافعية لدي لاستخدام التقنية في إدارة التعليم عن بُعد" في المرتبة قبل الأخيرة بمتوسط حسابي (3.50)، وانحراف معياري (1.34). بينما جاءت العبارة: "لدي شعور بعدم فاعلية الاجتماعات التي تُعقد عن بُعد" في المرتبة الأخيرة كأقل الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة في ضوء التعليم عن بُعد في مجال الاتجاهات، بمتوسط حسابي (3.49)، وانحراف معياري (1.30).

ويعزو الباحثان ارتفاع درجة الاحتياجات التدريبية لدى مديري المدارس الابتدائية في ضوء التعليم عن بُعد في مجال الاتجاهات إلى كون العديد من مديري المدارس ما يزالون يفتقدون إلى القناعة التامة بجدوى التعليم عن بُعد مقارنة بالتعليم الحضوري، وتتسق هذه النتيجة مع ما أوصت به دراسة الشهري وآخرون (2022) من أهمية التوعية المستمرة للقيادات المدرسة حول أهمية التعليم عن بُعد ودوره في تطوير العملية التعليمية والإدارية بالمؤسسات التعليمية، كما أن افتقاد بعض مديري المدارس الابتدائية للمعارف والمهارات والخبرات في مجال التعليم عن بُعد انعكس بشكل سلبي على اتجاهاتهم نحوه؛ مما يؤكد وجود حاجة ماسة لتعزيز الاتجاهات الإيجابية لديهم في هذا المجال. وقد يرجع مجيء العبارة "أعتقد أن التعليم الحضوري أكثر فاعلية وفائدة للطلبة" كأعلى الاحتياجات التدريبية في ضوء التعليم عن بُعد في مجال الاتجاهات؛ إلى حاجة مديري المدارس لتحسين اتجاهاتهم نحو التعليم عن بُعد، وذلك لكونهم قد تعودوا على النمط التقليدي من التعليم وهو التعليم الحضوري، كما أن حداثة عهدهم بالتعليم عن بُعد، وغموض الأنظمة واللوائح المتعلقة به، وافتقادهم للمهارات اللازمة المتعلقة به قد أوجد لديهم صعوبات متعددة في إدارة التعليم عن بُعد، وانعكس ذلك على اتجاهاتهم نحوه، وتتفق هذه النتيجة مع ما خرجت به دراسة ها وآخرون (Ha et al.,2023) من وجود الحاجة الماسة لفهم مديري المدارس وصناع السياسة التربوية واقتناعهم بالفوائد المحتملة لتقديم الدروس عبر نمط التعليم عن بُعد. وقد يرجع مجيء العبارة "أشعر بأهمية دعم الإشراف التربوي لدور مدير المدرسة لإنجاز مهامه"، ضمن أبرز الاحتياجات التدريبية المرتبطة بمجال الاتجاهات إلى محدودية إسهام الإشراف التربوي في تطوير مهارات مديري المدارس واتجاهاتهم نحو التعليم عن بُعد. وقد يعزى مجيء العبارة "لدي شعور بعدم فاعلية الاجتماعات التي تُعقد عن بُعد" كأقل الاحتياجات

التدريبية المتعلقة بمجال الاتجاهات إلى الإيجابيات المستفادة من استخدام التطبيقات المختلفة للتواصل والاتصال في التعليم عن بُعد والتي سهلت عقد مديري المدارس للاجتماعات مع المعلمين وأولياء الأمور في أوقات مناسبة ودون الحاجة إلى التنقل إلى المدرسة، وعززت من حضور المعلمين وأولياء الأمور ومشاركتهم الفاعلة في تلك الاجتماعات، كما مكّنت مديري المدارس من إيصال المعلومات والتعليمات والتوجيهات التي تساعد المعلمين في أداء مهامهم، وتنفيذ الخطة المدرسية في التعليم عن بُعد في أفضل الظروف، وقد اتفقت النتائج بشكل عام مع نتائج دراسة القطان (2021) التي أظهرت أن اتجاهات الإدارة المدرسية نحو توظيف التعلم عن بُعد في ظل انتشار جائحة كورونا كانت منخفضة، وكون ذلك يؤكد وجود حاجة ماسة إلى تحسين اتجاهات مديري المدارس نحو التعليم عن بُعد.

الإجابة عن السؤال الرابع للدراسة: نص السؤال الرابع للدراسة على ما يلي: **هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات مدراء المدارس الابتدائية حول الاحتياجات التدريبية في ضوء التعليم عن بُعد تعزى لمتغيرات الدراسة (المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة الإدارية، وعدد الدورات التدريبية في مجال التعليم عن بُعد)؟**

أولاً: دراسة الفروق وفق المؤهل العلمي

تمّ استخدام اختبار Independent Samples Test للكشف عن دلالة الفروق في الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة في ضوء التعليم عن بُعد تعزى لاختلاف المؤهل العلمي، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (9)

نتائج اختبار(ت) للكشف عن دلالة الفروق في الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة في ضوء التعليم عن بُعد وفق المؤهل العلمي

المحاور	الفئات	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	قيمة احتمال المعنوية
المعارف	بكالوريوس	4.03	0.89	.370	135	.712
	دراسات عليا	4.13	1.03			غير دالة
المهارات	بكالوريوس	4.04	0.89	.368	135	.713
	دراسات عليا	3.95	1.14			غير دالة
الاتجاهات	بكالوريوس	3.91	0.85	.964	135	.337
	دراسات عليا	3.68	0.99			غير دالة
الاحتياجات التدريبية في ضوء التعليم عن بُعد	بكالوريوس	4.00	0.81	.306	135	.760
	دراسات عليا	3.93	0.97			غير دالة

أظهرت نتائج الجدول رقم (9) عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة في ضوء التعليم عن بُعد تعزى لاختلاف المؤهل العلمي، إذ وجد أن قيم الاحتمال المصاحبة في كل محور أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$). وقد يعزى ذلك إلى نقص الاهتمام بإعداد المعلمين ومديري المدارس وتأهيلهم في كليات التربية للتعليم عن بُعد خصوصاً في ظل حداثة التوجه لهذا النوع من التعليم والذي فرضته جائحة كورونا، وأظهرت وجود احتياجات تدريبية متعددة لدى مديري المدارس على اختلاف مؤهلاتهم العلمية نتيجة لما واجهوه من

تحديات وصعوبات في إدارة التعليم عن بُعد، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة التويم (2021) التي نصت على عدم وجود فروق دالة تعزى للمؤهل الدراسي.

ثانياً: دراسة الفروق وفق عدد سنوات الخبرة الإدارية

تمّ استخدام اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه One Way ANOVA للكشف عن دلالة الفروق في الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة في ضوء التعليم عن بُعد تعزى لاختلاف سنوات الخبرة الإدارية، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (10)

نتائج اختبار (ANOVA) لدراسة الفروق في الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة في ضوء التعليم عن بُعد وفق سنوات الخبرة الإدارية

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسطات المربعات	قيمة ف	قيمة احتمال المعنوية
المعارف	بين المجموعات	17.791	2	8.895	12.809	.000
	داخل المجموعات	93.061	134	.694		دالة
	الإجمالي	110.852	136			
المهارات	بين المجموعات	15.543	2	7.771	10.487	.000
	داخل المجموعات	99.295	134	.741		دالة
	الإجمالي	114.838	136			
الاتجاهات	بين المجموعات	28.654	2	14.327	26.195	.000
	داخل المجموعات	73.290	134	.547		دالة
	الإجمالي	101.944	136			
الاحتياجات التدريبية في ضوء التعليم عن بُعد	بين المجموعات	19.566	2	9.783	18.206	.000
	داخل المجموعات	72.002	134	.537		دالة
	الإجمالي	91.568	136			

تشير بيانات الجدول رقم (10) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$) في الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة في ضوء التعليم عن بُعد تعزى لاختلاف عدد سنوات الخبرة، إذ جاءت قيم الاحتمال المعنوية المصاحبة في كل محور أقل من مستوى المعنوية ($0.05\geq\alpha$). ولمعرفة اتجاه الفروق تم استخدام اختبار شيفيه Scheffe للمقارنات البعدية والنتائج يوضحها الجدول التالي.

جدول (11)

نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية بين متوسطات استجابات أفراد العينة وفق الخبرة الإدارية

سنوات الخبرة	المتوسط الحسابي	الفرق بين المتوسطات	مستوى الدلالة	الدلالة
أقل من 5 سنوات	4.74	0.50	0.054	غير دالة
من 5 إلى 10 سنوات	4.24			
أقل من 5 سنوات	4.74	*1.03	0.00	دالة
أكثر من 10 سنوات	3.71			
من 5 إلى 10 سنوات	4.24	*0.53	0.03	دالة
أكثر من 10 سنوات	3.71			

اتضح أن الفروق كانت في اتجاه مديري المدارس الذين تقل خبرتهم عن 5 سنوات ومن (5-10 سنوات) خبرة، فهم يرون أن لديهم احتياجات تدريبية في ضوء التعليم عن بُعد، بصورة أكبر مقارنة بغيرهم من مديري المدارس الذين لديهم أكثر من 10 سنوات خبرة، وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة التويم (2021) التي خرجت بعدم وجود فروق دالة تعزى للخبرة الإدارية.

ثالثاً: دراسة الفروق وفق عدد الدورات التدريبية في مجال التعليم عن بُعد

تم استخدام اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه One Way ANOVA للكشف عن دلالة الفروق في الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة في ضوء التعليم عن بُعد تعزى لاختلاف عدد الدورات التدريبية في مجال التعليم عن بُعد، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (12)

نتائج اختبار (ANOVA) لدراسة الفروق في ضوء التعليم عن بُعد وفق عدد الدورات التدريبية في مجال التعليم عن بُعد

سنوات الخبرة	المتوسط الحسابي	الفرق بين المتوسطات	مستوى الدلالة	الدلالة
أقل من 5 سنوات	4.74	0.50	0.054	غير دالة
من 5 إلى 10 سنوات	4.24			
أقل من 5 سنوات	4.74	*1.03	0.00	دالة
أكثر من 10 سنوات	3.71			
من 5 إلى 10 سنوات	4.24	*0.53	0.03	دالة
أكثر من 10 سنوات	3.71			

تشير بيانات الجدول رقم (12) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤0.05) في الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة في ضوء التعليم عن بُعد تعزى لاختلاف عدد الدورات التدريبية في مجال التعليم عن بُعد، إذ جاءت قيم الاحتمال المعنوية المصاحبة في كل محور أقل من مستوى المعنوية (α≤0.05). ولمعرفة اتجاه الفروق تم استخدام اختبار شيفيه Scheffe للمقارنات البعدية والنتائج يوضحها الجدول التالي.

جدول (13)

نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية في ضوء التعليم عن بعد وفق عدد الدورات التدريبية في مجال التعليم عن بُعد

عدد الدورات	المتوسط الحسابي	الفرق بين المتوسطات	مستوى الدلالة	الدلالة
بدون دورات تدريبية	4.69	0.38	0.190	غير دالة
من (1-3) دورات	4.31			
بدون دورات تدريبية	4.69	*1.05	0.00	دالة
أربع دورات تدريبية فأكثر	3.64			
من (1-3) دورات	4.31	*0.67	0.00	دالة
أربع دورات تدريبية فأكثر	3.64			

اتضح أن الفروق كانت في اتجاه مديري المدارس الذين لا يمتلكون دورات تدريبية في مجال التعليم عن بُعد والذين لديهم من دورة إلى ثلاث دورات تدريبية، وذلك بصورة أكبر مقارنة بغيرهم من مديري المدارس الذين لديهم أربع دورات تدريبية فأكثر. وقد يرجع ذلك إلى كون عامل التدريب كان له أثر في إكساب مديري المدارس الابتدائية الذين لديهم

أربع دورات تدريبية فأكثر للمعارف والمهارات والاتجاهات الإيجابية تجاه التعليم عن بُعد مقارنة بغيرهم، مما يؤكد الحاجة إلى تنفيذ المزيد من الدورات التدريبية للمديرين في كيفية إدارة التعليم عن بُعد، ومراعاة الاحتياجات الفعلية لمديري المدارس في هذا المجال، وقد اختلفت النتيجة مع نتائج دراسة آل مداوي (2022) والمنكوشي (2021) وشرف (2018) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس تعزى لمتغير الدورات التدريبية.

التوصيات:

- تكثيف إدارة التعليم للدورات التدريبية الموجهة لمديري المدارس في مجال إدارة التعليم عن بُعد وتنويعها بما يعزز إكسابهم المعارف والمهارات والاتجاهات المتعلقة بها.
- عقد إدارة التعليم ندوات وورش عمل حول أهمية التعليم عن بُعد وسبل تعزيز الاتجاهات نحوها.
- عقد الإدارة التعليمية ورش عمل موجهة لمديري المدارس لتوضيح الأنظمة واللوائح التي تحكُم التعليم عن بُعد.
- عقد الإشراف التربوي لبرامج تدريبية توضح لمديري المدارس طرق تقويم أداء المعلمين المناسبة للتعليم عن بُعد.
- تدريب الإدارة التعليمية لمديري المدارس لإكسابهم مهارات تنفيذ الخطة المدرسية أثناء عملية التعليم عن بُعد، وتطوير مهارات استخدام التطبيقات المناسبة لعقد الاجتماعات مع المعلمين وأولياء الأمور.
- عقد الإدارة التعليمية مؤتمرات وندوات لمديري المدارس لبيان أهمية التعليم عن بُعد وفاعليته في تحسين نواتج التعلم وتطوير التعليم وحل مشكلاته.
- عقد الإدارة التعليمية دورات تدريبية للمشرفين التربويين لتعزيز دعم الإشراف التربوي لدور مدير المدرسة لإنجاز مهامه في التعليم عن بُعد.

المقترحات:

- الصعوبات التي تواجه مديري المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة في ضوء التعليم عن بُعد.
- اتجاهات مديري المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة نحو التعليم عن بُعد.
- سبل تطوير الإدارة المدرسية بالمدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة في ضوء التعليم عن بُعد.
- درجة إسهام الإشراف التربوي في تنمية مهارات مديري المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة في ضوء التعليم عن بُعد.
- درجة إسهام الإدارة التعليمية في تنمية مهارات مديري المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة في ضوء التعليم عن بُعد
- فاعلية البرامج التدريبية في تنمية مهارات مديري المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة في ضوء التعليم عن بُعد.
- برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات مديري المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة في ضوء التعليم عن بُعد.

المراجع:

أبو النصر، مدحت. (2017). *التدريب عن بُعد بوابتك لمستقبل أفضل*. الرياض: مجموعة العربية للتدريب والنشر.

أبو عباة، أثير إبراهيم. (2020). تقييم تجربة المملكة العربية السعودية في التعليم عن بُعد في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر أولياء الأمور. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية. 29(3)*. 231-261. file:///C:/Users/Asus/Downloads/1443-029-003-010-1.pdf

آل درع، طحنون بريكان. (2018). تحديد الاحتياجات التدريبية لمديري ومديرات المدارس الحكومية في المملكة العربية السعودية. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية. العدد (10-الجزءالأول)*. 423- 453. https://jfust.journals.ekb.eg/article_83054_0ea9ae7cb61ac7407a428839a959aa61.pdf

آل مداوي، عبير محفوظ. (2022). الاحتياجات التدريبية للمشرفات التربويات بمكاتب التعليم بمنطقة عسير لتطبيق برنامج الفصول الافتراضية في الإشراف التربوي. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية. 30(2)*. 337-371.

بن سويلم، محمد إبراهيم. (2020). واقع تطبيق الإدارة الإلكترونية في مدارس التعليم العام الحكومية للبنين في محافظة الدلم بالمملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية. 4(8)*. 121-142. file:///C:/Users/Asus/Downloads/1745-004-008-006%20(2).pdf

التويم، نائف عبد الله. (2021). واقع التعلم عن بُعد في ظل جائحة كورونا لدى عينة من مدارس المرحلة الابتدائية بمكة المكرمة من وجهة نظر قيادي المدارس. *مجلة العلوم النفسية والتربوية بجامعة الشهيد. 5(2)*. 240-258. https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/105/7/4/163962

الجندي، فتحي عارف. (2022). أثر استخدام التعلم عن بُعد في تنمية المهارات التكنولوجية لدى معلمي المدارس الحكومية بمديرية التربية والتعليم للواء قصبة إربد. *مجلة العلوم التربوية والنفسية. العدد (30)*. يوليو. ص 50-69.

الحارثي، عبد المحسن سعد. (2021). التحديات التي تواجه القيادات المدرسية عند تطبيق التعليم عن بُعد في ظل أزمة كورونا. *المجلة التربوية. كلية التربية. جامعة سوهاج. ج (91)*. 3553-3593. file:///C:/Users/Asus/Downloads/0045-000-091-061-1.pdf

الحربي، فهد خلف. (2021). دور مديري المدارس الحكومية بتوظيف التعلم عن بُعد في ظل جائحة كورونا المستجد من وجهة نظر المعلمين في محافظة الجهراء بدولة الكويت، (رسالة ماجستير منشورة، جامعة مؤتة، مؤتة، الأردن). https://search.mandumah.com/Record/1280848

حميد، مشعل حسن. (2016). معوقات التعليم عن بُعد من وجهة نظر الدارسين بجامعة الملك عبد العزيز، *مجلة القراءة والمعرفة، جامعة عين شمس. عدد (175)*. مايو. ص 55-80.

الحناوي، نعيمة كبيح. (2022). تقييم فاعلية استخدام التعليم عن بُعد من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم لواء قصبة إربد. *مجلة المناهج وطرق التدريس. 1(3)*. 1-23. file:///C:/Users/Asus/Downloads/2405-001-003-001.pdf

الخطيب، أحمد؛ والخطيب، رداح. (2013). *التدريب المبني على المعرفة*. عمّان: دار الوراق للنشر والتوزيع.

الخطيب، محمد إبراهيم. (2018). *مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها في مرحلة التعليم الأساسي*. عمّان: دار الوراق للنشر والتوبع.

الرشيدي، فواز دهيم. (2021). واقع توظيف التعليم عن بُعد بسبب مرض الكورونا في المدارس الكويتية الخاصة –دراسة ميدانية على مديري المدارس الكويتية الخاصة الكويت –. *مجلة العلوم التربوية والنفسية. 5(5)*. 92-106. file:///C:/Users/Asus/Downloads/1745-005-005-005%20(1).pdf

رمضان، محمد جابر. (2020). دور التعليم عن بُعد في حل إشكاليات وباء كورونا المستجد. *المجلة التربوية بجامعة سوهاج. (الجزء 77)*. 1531-1543. https://search.mandumah.com/Record/1069605

الرميح، محمد عبد الرحمن. (2021). الاحتياجات التدريبية للقيادات المدرسية في المدارس الثانوية في الإدارة العامة للتعليم بالقصيم، السعودية، في ضوء الاتجاهات الإدارية الحديثة. *مجلة كلية التربية بجامعة أسيوط. 37(10)*. 674-706. https://journals.ekb.eg/article_202303_5bd7827386f3d0058ac1a989f418283e.pdf

السلمي، منصور نفيع. (2012). الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة في ضوء الإدارة الإلكترونية. (رسالة ماجستير منشورة، جامعة أم القرى، مكة، المملكة العربية السعودية). https://drive.google.com/file/d/0BzPBton-aG9wbFdyM2dYRzFSRWs/view?amp;ts=588f7d55

شرف، علية محمد. (2018). الاحتياجات التدريبية اللازمة لرفع كفاءة مديري المدارس الابتدائية من وجهة نظرهم. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية. 3(2)*. 269- 291. https://search.mandumah.com/Record/1173863

الشرهان، صلاح عايد. (2014). التعليم المفتوح والتعليم عن بُعد في الوطن العربي: نحو التطوير والإبداع. دراسة مقدمة في المؤتمر الرابع عشر للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي. تم الاسترجاع file:///C:/Users/Asus/Downloads/-FIN-EDIT-2014-02-17%20(1).pdf

الشمراني، عبد الله علي. (2014). تطوير الأداء الإداري لمديري مكاتب التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية في ضوء مدخل الجودة الشاملة. *مجلة البحث العلمي في التربية. 3(15)*. 539-558. http://search.mandumah.com/Record/777758

الشهري، زانه، والزهراني، رانيه، والشهري، منال، والتويجري، فاطمة. (2022). متطلبات تطبيق التعليم عن بُعد في المدارس السعودية الحكومية من وجهة نظر المعلمات ووضع تصور مقترح. *مجلة العلوم التربوية جامعة القاهرة. 30(2)*. 307-347. file:///C:/Users/Asus/Downloads/0131-030-002-010-1.pdf

الشهري، علي محمد. (2021). درجة استخدام المعلمين لتقنيات التعليم عن بُعد في ظل انتشار جائحة كورونا من وجهة نظرهم وعلاقته ببعض المتغيرات. *مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية. 8(1)*. 315-354. file:///C:/Users/Asus/Downloads/1320-008-001-008.pdf

الصيرفي، محمد عبد الفتاح. (2009). *التدريب الإداري*. عمّان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

الضمور، رويده فائق. (2020). المعوقات المادية والإدارية لاستخدام المعلمات بمرحلة التعليم الأساسية والثانوية في محافظة الكرك للتعلم الإلكتروني من وجهة نظرهن. *مجلة العلوم التربوية والنفسية. 4(3)*. 20-55. http://search.mandumah.com/Record/1046315

الطعاني، حسن. (2007). *التدريب الإداري المعاصر*. عمّان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

طيب، عزيزة والوشمي، أسماء. (2016). ممارسة المهارات القيادية لدى مديرات المدارس المطبقة للبرنامج الوطني لتطوير المدارس في مدينة بريدة. *مجلة العلوم التربوية. 24(2)*. 87-143. http://search.mandumah.com/Record/777486

عبدالباري، ليان، وشتات، خالدة. (2019). دور مديري المدارس الثانوية في توظيف التعلم الإلكتروني من وجهة نظر المعلمين بمحافظة العاصمة عمّان. مجلة دراسات العلوم التربوية. 46(2). 333-358. file:///C:/Users/Asus/Downloads/15512-119817-1-PB%20(1).pdf

عبد القادر، محمود هلال. (2023). متطلبات التعليم عن بُعد وفاعليته بالمدارس الابتدائية أثناء جائحة كورنا من وجهة نظر المشرفين التربويين وقادة المدارس. *مجلة العلوم التربوية والنفسية بجامعة سوهاج. 6 (7)*. 130-160. file:///C:/Users/Asus/Downloads/1745-007-006-006-1.pdf

عبوي، زيد منير. (2015). *إدارة المدرسة الالكترونية*. عمّان: مركز ديبونو لتعليم التفكير.

العتيبي، فهد مصلح. (2022). الاحتياجات التدريبية لمديري ومديرات مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية في ضوء معايير هيئة تقويم التعليم والتدريب. *مجلة العلوم التربوية بجامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية. العدد (33)*. 203-262. file:///C:/Users/Asus/Downloads/1414-000-033-016-1.pdf

العزاوي، نجم. (2013). *جودة التدريب الإداري ومتطلبات المواصفة الدولية الآيزو*. عمّان: دار اليازوري العملية للنشر والتوزيع.

عميرة، جويدة. وطرشون، عثمان، وعليان، علي. (2019). خصائص وأهداف التعليم عن بعد والتعلم الإلكتروني: دراسة مقارنة عن تجارب بعض الدول العربية. *المجلة العربية للآداب والدراسات الإنسانية. العدد (6)*. 285-298. http://search.mandumah.com/Record/938626/Details

العنزي، نايف، (2019). 'واقع تطوير الكفايات المهنية لدى قادة المدارس الثانوية الحكومية بمدينة الرياض من وجهة نظرهم. *مجلة كلية التربية. 21(2)*. 112-138

عيد، هالة فوزي. (2017). تطوير الأداء الإداري بالجامعات السعودية بالاستفادة من أبرز نماذج الأنظمة الناجحة لحوكمة الجامعات على المستوى العالمي. *مجلة دراسات في التعليم الجامعي. العدد (37)*. 507-586. https://search.mandumah.com/Record/905365

القطان، وحيد، والدوسري، جمال. (2021). اتجاهات الإدارة المدرسية نحو توظيف التعلم عن بُعد في ظل انتشار جائحة كورونا من وجهة نظر مديري المدارس في منطقة الفروانية بدولة الكويت. *مجلة الثقافة والتنمية. العدد (160)*. 297-334. https://search.mandumah.com/Record/1170479

كريري، عصام. (2020). متطلبات تطبيق البدائل التعليمية الإلكترونية بمدارس الشريط الحدودي. المجلة التربوية الشاملة متعددة التخصصات. العدد (20). يناير. ص 1-34. https://2u.pw/sgwM2CH

مخاتره، جيهان محمد. (2020). درجة ممارسة مديري المدارس للمهارات الإدارية اللازمة لتوجيه عملية التعليم عن بُعد من وجهة نظر المعلمين في مديرية التربية والتعليم للواء بني كنانة. (رسالة ماجستير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن). https://search.mandumah.com/Record/1177531

المنكوشي، زهرة خضير. (2021). الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الحكومية في مديرية تربية كربلاء في ظل جائحة كورونا، (رسالة ماجستير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن). https://search.mandumah.com/Record/1265222

محمد، هند، وإبراهيم، وفاء. (2017). فلسفة التعليم عن بُعد وأهدافه في الجامعات السعودية من وجهه نظر أعضاء هيئة التدريس. *مجلة الشمال للعلوم الإنسانية. جامعة الحدود الشمالية. العدد (٢٤)*. يوليو. ص 1-42.

وزارة التعليم – جامعي [Mohe_sa]. (19، أبريل، 2020). التعليم عن بُعد" سيكون خياراً إستراتيجياً للمستقبل وليس مجرد بديل. https://t.co/n4TVfDVVAY [تغريدة]. تم الاسترجاع من https://twitter.com/mohe_sa/status/1251894608575029248?s=20

وزارة التعليم. (2020). أبرز منجزات وزارة التعليم عام (2020). https://twitter.com/moe_gov_sa/status/1345045041375539203?s=12

اليونيسكو. (2020). التعليم عن بُعد مفهومه، أدواته واستراتيجياته، دليل لصانعي السياسات في التعليم الأكاديمي والمهني والتقني. مركز الملك سلمان للإغاثة والأعمال الخيرية. https://en.unesco.org/sites/default/files/policy-breif-distance-learning-f-1.pdf

Elfrianto, E, Dahnial, I, & Tanjung, BN. (2020). The Competency Analysis of Principal against Teachers in Conducting Distance Learning in Covid-19 Pandemic. Journal Tarbiyah. 27 (1). 156-171). file:///C:/Users/Asus/Downloads/704-2135-1-PB%20(2).pdf

Ha, Amy Sau-Ching. Chan, Cecilia Hoi Sze & Lander, Natalie (2023) Critical contextual factors of sustainable online teaching: learning the lessons of pandemic times from physical education teachers' and school administrators' perspectives, Physical Education and Sport Pedagogy, DOI: https://doi.org/10.1080/17408989.2023.2232802

أثر برنامج قائم على التعليم متعدد الثقافات في تنمية المواطنة النشطة والقيادة الأخلاقية لدى الموهوبين الدوليين

The effect of a program based on multicultural education in developing active citizenship and moral leadership among gifted international students.

مروان بن علي الحربي
جامعة طيبة

علي بن مستور الزهراني
جامعة الملك عبد العزيز

Marwan bin Ali Al-Harbi
Taibah University

Ali Mastoor Al-Zahrani
King Abdulaziz University

المستخلص: هدف البحث الحالي لاستقصاء أثر برنامج قائم على التعليم متعدد الثقافات في تنمية المواطنة النشطة والقيادة الأخلاقية لدى عينة من الموهوبين الدوليين ذوي الخلفيات الثقافية المتعددة في ضوء حساب الفرق بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين شبه التجريبية والضابطة على الأبعاد الفرعية محل البحث، والكشف عن مؤشرات ثبات التغير في درجات أفراد المجموعة شبه التجريبية في القياسات (القبلي والبعدي)، (البعدي والتتبعي).شملت عينة البحث (26) موهوبا دوليا من (7) جنسيات متعددة ممن يدرسون بالصف الأول الثانوي كعينة عشوائية، تم تقسيمهم بالتساوي إلى مجموعتين: شبه تجريبية وضابطة. قام الباحثان بإعداد مقياس المواطنة النشطة ومقياس القيادة الأخلاقية، وإعداد برنامج تعليمي قائم على التعليم متعدد الثقافات تضمن (12) جلسة تدريبية. تم استخدام اختبار T-Test لعينتين مستقلتين، واستخدام مؤشر ثبات التغير لدى أفراد المجموعة شبه التجريبية للكشف عن دلالة الفرق بين درجات القياسين القبلي والبعدي، وعلى القياسين البعدي والتتبعي تبعا لطريقة جاكبسون–تراكس، واستخدام مربع إيتا (η^2). أشارت نتائج البحث إلى وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.01) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة شبه التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة على متوسطات الأبعاد الفرعية للمواطنة النشطة والقيادة الأخلاقية يعزى لأثر البرنامج التعليمي القائم على التعليم متعدد الثقافات بأحجام آثار شبه تجريبية كبيرة، وعن وجود مؤشرات ثبات التغير في درجات أفراد المجموعة شبه التجريبية في القياسات (القبلي والبعدي) و(البعدي والتتبعي) يفهم منه تحسن الأداء في القياس البعدي على المهارات الفرعية لدى جميع أفراد المجموعة شبه التجريبية، وكذلك نجاح البرنامج إلى حد كبير في تحقيق صفة الاستمرارية في ممارسة مهارات المواطنة النشطة والقيادة الأخلاقية المأمول تحقيقها بنسب مقبولة تربويا.

الكلمات المفتاحية: التدريب–التشارك–الأجانب–القيم–الطلاب.

Abstract: This research explored the impact of a multicultural education program on fostering active citizenship and moral leadership among gifted international students from diverse cultural backgrounds considering measure the difference between quasi-experimental and control group scores across various sub-dimensions and assess the stability of these changes over time, using (pre- post) and (follow-up) designs. The study included (26) gifted students from 7 nationalities, studying in the First grade secondary, divided equally into quasi-experimental and control groups. The researchers developed scales for active citizenship and ethical leadership and crafted a(12)session educational program based on multicultural education. They employed a T-test for two independent samples and the Jacobson-Trax method with Eta squared (η2) to analyze the data.The results revealed statistically significant differences at the 0.01 level between the quasi-experimental and control groups in active citizenship and ethical leadership sub-dimensions, with the educational program showing a substantial effect. There was also evidence of stable changes in the quasi-experimental group's scores both in immediate and follow-up assessments. This improvement in the post-test scores across various skills indicated the program's effectiveness in instilling ongoing practice of active citizenship and ethical leadership, yielding favorable educational outcomes.

Key words: Training-Collaborative-foreigners-values-students.

(1) أستاذ التعلم والفروق الفردية– كلية التربية جامعة طيبة net22001@hotmail.com

(2) دكتوراه في التعلم والفروق الفردية– عضو هيئة تدريس متعاون بجامعة الملك عبد العزيز edu.master4650@gmail.com

المقدمة:

في ضوء الحراك الكبير الذي تشهده المملكة العربية السعودية حققت المملكة في عام 2023م المرتبة (17) عالميا وفقا لتقرير مؤشرات التنافسية العالمية الصادر عن المعهد الدولي للتنمية الإدارية، وهي نتيجة حتمية لرؤية المملكة 2030 التي تم إقرارها في عام 2016 كخطة وطنية تقوم على (3) محاور متكاملة فيما بينها لتمثل: المجتمع الحيوي والاقتصاد المزدهر والوطن الطموح، لذلك حرصت جميع البرامج التنفيذية الـ (13) لرؤية 2030 م التي منها برنامج تنمية القدرات البشرية المرتكز على تطوير أساس تعليمي مرن ومتين للجميع، الإعداد لسوق العمل المستقبلي محليا وعالميا، وإتاحة فرص التعلم مدى الحياة. وكذلك احتوى البرنامج على تحقيق مجموعة من الأهداف الإستراتيجية غير المباشرة التي منها: تعزيز قيم الإيجابية والمرونة وثقافة العمل الجاد، وبناء رحلة تعليمية متكاملة، وتحسين تكافؤ فرص الحصول على التعليم، وتحسين مخرجات التعليم الأساسية، وتحسين ترتيب المؤسسات التعليمية، ورعاية الموهوبين الدوليين وتوفير معارف نوعية للمتميزين في المجالات ذات الأولوية، وتعزيز ودعم ثقافة الابتكار وريادة الأعمال (برنامج تنمية القدرات البشرية،2021).

ويذكر الشمري والرشيدي (2023) أن من أكبر التحديات التي تواجه النظم التربوية الحالية "التحيز في تقديم خدمات الرعاية التعليمية لذلك فالبديل الاستراتيجي المناسب يتمثل في التعليم متعدد الثقافات" فهو عبارة عن مجموعة المعارف والمهارات التي يتم استخدامها من قبل المعلم أثناء العملية التعليمية الصفية وغير الصفية التي تلبي احتياجات المتعلمين المختلفة مع مراعاة تنوعهم الثقافي وخلفياتهم الثقافية؛ وأن للاعتداد الثقافي أثر سلبي واضح على تقليل فرص الإنسان في التفاعل مع الثقافات الأخرى المختلفة، ويتم نفي مفهوم الاعتداد الثقافي بمفهوم آخر يعاكسه تماما وهو الكفاءة بين الثقافية، فالمعلم في التدريس المتجاوب ثقافيا قادر على تقبل الأفكار ووجهات النظر المختلفة ولا يحكم على الطرف الآخر من خلال ثقافته الخاصة فلهذه الاختلافات الثقافية أهمية كبرى في إثراء العملية التعليمية.

وتأسيسا على ما سبق، يرى الباحثان أن كلا من مبادئ وممارسات التعليم من أجل عالم متعدد الثقافات وعلم نفس الموهبة والابتكار يقفان على ذات الخط من الاهتمام النظري والتطبيقي بفئة الطلبة الموهوبين والمبتكرين ورواد الأعمال الدوليين –خاصة من غير السعوديين– الذين تم التأكيد على ضرورة العناية بهم "كفئة مجتمعية" ضمن المحور الثالث لرؤية المملكة 2030: (الاقتصاد المزدهر) عبر الهدف الاستراتيجي (4.4.3) المعني برعاية واستقطاب واستبقاء المواهب العالمية المناسبة بفاعلية على نحو يسهم بالمشاركة في التنمية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية محليا وعالميا. وفي ضوء الرؤية الإستراتيجية لكل من

مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع "موهبة" ووزارة التعليم، تم تبني مجموعة من المبادرات التي من شأنها دعم الطلبة الموهوبين الدوليين بهدف تحسين البيئة التعليمية المحفزة للإبداع ضمن توجهات تسعى لرعايتهم بهدف الوصول لجميع فئات الطلبة الموهوبين الدوليين وتلبية احتياجاتهم في شتى المجالات التعليمية والاجتماعية والإبداعية والأخلاقية كممكنات وطنية للمملكة العربية السعودية تهدف لإنتاج قيم اقتصادية واجتماعية وبيئية مضافة تتوافق مع الأهداف الإستراتيجية؛ لاسيما في ضوء الإفادة من التجارب التربوية الرائدة في دعم برامج رعاية الموهوبين الدوليين القائمة التنوع الثقافي .

وباستحضار الممارسات التربوية العالمية المعنية بالطلبة الموهوبين الدوليين يتبين أن دور المؤسسات التربوية لا يجب أن يقتصر على اكتشافهم في المراحل المبكرة؛ بل يجب أن تنخرط تلك المؤسسات بشكل كامل في عمليات استحداث برامج الرعاية التكاملية لتحقيق متانة بناء وتشكيل السمات الإيجابية لهم لإنتاج مواطنين نشطين وقادة أخلاقيين، بالإضافة لاتصافهم بالفعالية الإبداعية (Galbraith&Delisle,2022)؛ فانهماك المؤسسات التربوية في تعزيز قدرات وإستراتيجيات ومهارات التفكير الإبداعي (فقط)، وعزوفها عن تعزيز المواطنة النشطة؛ لن يسهم في تعميق منظومة أهداف التنمية المستدامة كحقوق ومسؤوليات تجاه المجتمعات الحاضنة للطلبة الدوليين (Horowitz,etal.,2022)، وسيضعف كذلك شعورهم بالانتماء الاجتماعي، وعدم الالتزام بالقيم الإنسانية الداعمة للأخوة والتفاهم والتعاون، والعزوف عن تعزيز مهارات القيادة الأخلاقية التي ستؤثر حتما على كفاءة تشكيل كوادر بشرية غير قادرة على مواجهة المشكلات الإنسانية والاجتماعية والأخلاقية المترتبة على المنتجات والمشروعات الإبداعية والابتكارية والريادية في العالم (Fonseca,2022)، فغالبا ما يستجيب الموهوبون بطرق تظهر القليل من المعرفة بطرق التكيف مع مهارات العيش المشترك في ضوء اختلاف الأعراق، والتوجهات والمبادئ، بما يؤدي إلى إعاقة تحقيق التفاعل الإنساني القائم على تقبل الآخر واحتضانه ضمن الأصل الإنساني المشترك (Nilles et al.,2023). في ضوء تنامي حركة التعليم متعدد الثقافات كمنظومة من الخدمات التربوية ذات الطابع البنائي الاجتماعي الموجهة لأنماط عديدة من شرائح الطلبة العاديين والموهوبين على حد سواء، ويرى (Sternberg,2022) أن تعليم الطلبة الموهوبين الدوليين ذوي الخلفيات الثقافية المتعددة لم يعد على الطريق الصحيح، خاصة وأن نواتج برامج الموهبة والإبداع لم تعد متمركزة حول النواتج المادية، بل أضحت أكثر تقدمية لتشمل البنى الأخلاقية والنواتج والخدمات الاجتماعية؛ سيما وأن التحديات المعاصرة التي يواجهها العالم اليوم عكست وجود متطلبات وحاجات إنمائية جديدة ومتزايدة تتمثل في ضرورة إظهار الموهوبين الدوليين لمهارات المواطنة النشطة والقيادة الأخلاقية ;Collins et al (2023)؛ بالتالي أضحت المؤسسات التعليمية في جميع دول العالم مطالبة بتنمية تلك المهارات لجعل التعليم أكثر استجابة لاحتياجات المجتمعات الإنسانية.

وفي مجال البرامج التعليمية والإثرائية القائمة على مبادئ التعليم متعدد الثقافات الموجهة للموهوبين، يؤكد Leikin&Sriraman(2022) على أن تلك البرامج يجب أن تسعى إلى الاستفادة من مفاهيم ومبادئ نواتج الموهبة التحويلية التي تستهدف تحقيق تغييرات مخططة مرغوبة من خلال اعتبار الموهوبين الدوليين قادة مستقبليين قادرين على إحداث التغييرات الإيجابية في الآخرين مرتكزة على بناء رؤية مشتركة وملهمة لتطوير أساليب جديدة لحل المشكلات المختلفة؛ لتحقيق أهداف اجتماعية وأخلاقية عليا على عدة مستويات.

ومن الناحية النظرية؛ يذهب الباحثان إلى ما أشار إليه Castellano&Frazier(2022) بأن العديد من أدبيات البحث ذات الصلة بالطلبة الموهوبين الدوليين "من ذوي الخلفيات الثقافية المتعددة" أظهرت أنهم غالبا ما يواجهون العديد من الأزمات والمعضلات الشخصية والاجتماعية التي من أبرزها هيمنة التفكير الاجتماعي والأخلاقي الأحادي المتمركز حول رؤية وحيدة قائمة على منظور الأقلية الثقافية؛ خاصة عند مواجهات المشكلات الاجتماعية مما يجبرهم على الانعزال والتقوقع النفسي والاجتماعي؛ خاصة وأن البرامج التعليمية والإثرائية المعنية بتطوير المهارات المختلفة لدى الموهوبين الدوليين لا تتوافق بشكل كبير مع الخصائص النفسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية لهم، فهناك العديد من القضايا الجدلية حيال تنمية مهارات الإبداع والتميز التي تتعارض مع الفهم الصحيح لواقع الثقافات المتعددة لدى الموهوبين الدوليين (Adili,2022)، فالكثير من نتائج البحوث التقويمية للبرامج التعليمية والإثرائية شابها سمات التحيز الثقافي لاسيما عند التعامل مع الموهوبين الدوليين ذوي الخلفيات الثقافية المتعددة (Rodríguez&Sternberg;2023)؛ وللحد من تلك التحيزات الثقافية يعد التعليم متعدد الثقافات مدخلا تربويا مناسبا لضمان تهيئة الموهوبين الدوليين لاحترام التراث الثقافي والعرقي والاعتراف به وتعميق الخبرات الثقافية (Kjærvik&Bushman;2022)، وتغيير القوالب الثقافية النمطية السائدة؛ بما يعزز فرص صناعة موهوبين قادرين على إدارة الآخرين على نحو ذي دلالة ومغزي اجتماعي أخلاقي وفقا لمدونات ونظم وقيم أخلاقية تفي بتحقيق الأهداف على مختلف المستويات الشخصية والأسرية والاجتماعية والوطنية والدولية (Yuen,etal;2023)؛ فالموهوبون حاليا سيصبحون لاحقا علماء وقادة للتغيير، وحينها سيواجهون المعضلة الأخلاقية المتمثلة في: **هل سيكونون أتباعا لتوجهات لا تعترف بحقوق الإنسان، ولا بحقوق النفع العام، ولا بالمسؤولية الاجتماعية؟** (Kimetal.,2023). بالتالي يمكن القول أن جميع الموهوبين الدوليين بحاجة إلى التصرف كقادة أخلاقيين يتصرفون بشكل مسؤول قادر على إحداث فرق إيجابي يرتكز على أساس رؤية المعضلات الأخلاقية في مجال الموهبة؛ وفق منطلقات الدوافع الأخلاقية التي تتخطى السياقات الثقافية الأحادية.

وعلى مستوى الممارسات التعليمية في الوطن العربي، يتفق كل من (العدوي وآخرون،2021؛ الحموري،2021؛ العجمي والمعمري،2021؛ سليمان وآخرون،2022؛ عامر والزكي 2022؛ الشمري والرشيدي،2023؛ نبيل وبو طالب،2023؛ عشر وصبان،2023) على أن العوائق والصعوبات التي تعترض الاشتراك الفعلي للنظام التربوي في بناء المواطنة لدى الموهوبين الدوليين ليست كلها من صنع الأنظمة التربوية؛ إنما كان معظمها نتيجة لغياب الإصلاحات التربوية التي يفرضها تطور الأهداف التربوية ومتطلبات القرن الواحد والعشرين في مجال رعاية الموهوبين، فالفلسفة التربوية المهيمنة على منظومة إدارة المواهب وفق منظور عالمي غالبا ما تفتقر إلى التركيز على القواسم المشتركة في بناء منظومة من خدمات رعاية الموهوبين في ضوء مجتمعات تعليمية متعددة من جميع النواحي الثقافية والاجتماعية والوطنية لاسيما تلك النواحي التي تسهم في تعزيز قيم السلام وحل المشكلات، والتعاون، والتسامح، والعدل والمساواة، والوسطية والحوار.

وفي ضوء المستحدثات التربوية والنفسية في مجال رعاية الموهوبين، يعد التعليم متعدد الثقافات أحد الأنماط التعليمية الأكثر حداثة، فهو نمط تعليمي ذو نزعة إنسانية، يمثل صيغة تربوية تكاملية تراعي لحد كبير طبيعة متطلبات التغير الاجتماعي في المجتمعات الإنسانية متعددة الثقافات، كما يراعي تكييف العمليات التربوية وفق التربية من أجل الوحدة الوطنية، والتربية من أجل السلام والعدالة، بالإضافة لإسهامه الكبير في إحداث التغيير في الأطر المرجعية للطلاب عبر استخدام أنشطة تعلم متعددة لتعديل معتقداتهم وعاداتهم وافتراضاتهم وتجاربهم وخبراتهم السابقة (Rosyad,2020)؛ لذلك برز في السنوات الأخيرة اهتمام متزايد بالبعد الثقافي في التعليم، فالتصورات الثقافية تفرض ضرورة التركيز على عاملين: السياق الثقافي والإطار التعليمي والتي يمكن أخذها في الحسبان لإثبات أهمية العوامل الوجدانية الأخرى التي تؤثر إما بشكل إيجابي أو سلبي على أداء الطالب وإنجازاته، ففي ظل المكون الثقافي الأحادي يصعب استيعاب جميع محتويات التعلم (عشر وصبان، 2023).

وتكمن الأهمية الاجتماعية للتعليم متعدد الثقافات في قدرته على: تحقيق التمكين الاجتماعي والأخلاقي لدى جميع الطلاب، وتحقيق الاندماج والانغماس المتكامل لجميع الطلاب المختلفين ثقافيا ضمن منظومة تربوية واجتماعية وأخلاقية واحدة، وتحقيق غرس الأفكار المتعددة، وتحقيق مداومة الممارسات المعرفية والوجدانية والسلوكية الفضلى القائمة على مبادئ التعلم القائم على القيم الاجتماعية والأخلاقية (Doucette et al., 2021).

وتبين من خلال مراجعة الباحثين الحاليين لما أورده Choi&Lee(2020) أن التعليم متعدد الثقافات يقوم على مجموعة من المبادئ البنائية الاجتماعية ومنها: ضرورة أن تستند برامج التطوير المهني للمعلمين على فهم الخصائص المعقدة للمجموعات المتعددة ثقافيا، وأن تسعى المؤسسات التعليمية نحو التأكد من تكافؤ فرص التعلم بين الطلاب بغض النظر عن اختلافاتهم الثقافية أو العرقية، وأن تساعد البرامج التعليمية الطلاب على فهم المعارف المبنية اجتماعيا

بشكل يراعي هرمية بناءهم القيمي والأخلاقي والمعرفي وخبراتهم الشخصية، وأن تمكن البرامج التعليمية الطلاب من التعرف على القيم المشتركة من قبل جميع المجموعات الثقافية تقريبا، وأن تساعد البرامج التعليمية الطلاب على اكتساب المهارات الاجتماعية اللازمة للتفاعل.

وأظهرت المراجعة البحثية التي قام بها الباحثان للأدبيات النظرية والتطبيقية لمبادئ التعليم متعدد الثقافات أنها اتفقت على وجود خمس إستراتيجيات يمكن من خلالها تغيير الأبنية الشخصية للموهوبين الدوليين تتمثل فيما يلي: (1) إستراتيجية التكامل المعرفي القائم على دمج محتويات متنوعة من الثقافات المتعددة كوحدة متكاملة غير قابلة للفصل، ويتم استخدامها لتفعيل عمليات التفكير العليا لصياغة القواسم المشتركة بين القيم الأخلاقية ولاكتشاف أوجه التشابه والاختلاف فيما بينها. (2) إستراتيجية تقييم المعارف الاجتماعية والأخلاقية الخاطئة ذات الطابع الضمني (كبديل للمعرفة الصريحة) ويتم استخدامها لمساعدة الموهوبين على إدراك بنية المعارف الاجتماعية والأخلاقية لديهم، ولتحديد كيفية التأثير السلبي لتلك المعارف الضمنية على أطرهم المرجعية. (3) إستراتيجية دحض التحيزات والمغالطات المعرفية والأخلاقية الخاطئة، ويتم استخدامها للمهاجمة المنطقية للتفسيرات غير العقلانية أخلاقيا وإنسانيا التي يتم الاستناد عليها في إصدار الأحكام الشخصية والاجتماعية والأخلاقية الخاطئة عند التعارضات الشخصية. (4) إستراتيجية التعلم التحويلي والتحليل الأخلاقي القائمين على توسيع الوعي الذاتي بالقيم والمعضلات الأخلاقية، ويتم استخدامها لتغيير المعضلات الأخلاقية والإنسانية والاجتماعية من خلال نقل مهارات التفكير الناقد والتفكير الأخلاقي من المحتوى الإبداعي إلى محتوى الممارسة الاجتماعية. (5) إستراتيجية الانخراط التطوعي في مؤسسات الخدمة المجتمعية، ويتم استخدامها لتعديل مجموعة المعايير والتفضيلات الشخصية والاجتماعية والأخلاقية من خلال الانخراط التطوعي في مؤسسات الخدمة المجتمعية بشكل تعاوني يدعم دمج القيم والخبرات والمهارات في ضوء معايير تحمل المسؤولية الاجتماعية.

وعلى نحو وثيق الصلة بالتحديات والمشكلات التي تواجه الموهوبين الدوليين، تعتبر المواطنة النشطة رمزا وقيمة أخلاقية مشتركة تعبر عن مفهوم شامل لمجموعة متطابقة من الحقوق والواجبات، أو الشعور بالهوية تجاه المجتمع المحلي الذي يعيش فيه الموهوب والدولة التي ينتمي إليها (Opoku,et al,2023). فالقيم التي تهدف التربية على المواطنة إلى تشكيلها في وجدان المتعلمين تعد قيما تعددية وتضامنية ونابعة من المسؤولية الاجتماعية؛ لذلك فهي تسعى إلى أن يسترشدوا بها في شتى شؤون حياتهم، بالإضافة إلى تعميق الشعور بقيم احترام الآخرين وتقبلهم والتسامح الديني والاثني والعرقي والثقافي (نمر،2023).

وعند استجلاء الأهمية التربوية للمواطنة النشطة لدى الموهوبين الدوليين يتبين أنها تتحدد في أربعة نقاط أساسية، هي: أنها تسهم في تحقيق التعبئة الاجتماعية عبر إشراك الموهوبين الدوليين في الحياة الاجتماعية اليومية، وتساعد في تحقيق التزامهم بالمشاركة الفعالة في رفاهية المجتمع، وتعمق من قدرتهم على الانخراط الكامل في القضايا التي

تؤثر على المجتمع الذين يعيشون فيه، وتسهم في تحقيق الوعي الذاتي والترويج لأشكال جديدة من المشاركة النشطة في القضايا الاجتماعية والثقافية(Miller,2021). هذا ويتأكد الدور الكبير للمواطنة النشطة لدى الموهوبين الدوليين في تضمنها لأربعة أبعاد أساسية تتمثل في: المواطنة النشطة اجتماعيا، والمواطنة النشطة بيئيا، والمواطنة النشطة ثقافيا، والمواطنة النشطة اقتصاديا (Ottwein&Mun,2023).

وفي ضوء مراجعة الباحثين للعديد من أدبيات البحث ذات الصلة تبين لهما أن ضعف المواطنة النشطة لدى الموهوبين الدوليين قد يعزى إلى ضعف القدرة النفسية والاجتماعية الداخلية المرتبطة بالفشل في إدارة الصراعات المتمركزة حول مشاعر الاغتراب النفسي والاجتماعي(Baan,et al;2021)، عطفا على تعاظم مشاعر التهميش والاستبعاد على نحو يعزز من تشوه مدركات الوعي الذاتي بالمواطنة الشخصية والاجتماعية لدى الموهوبين الدوليين (Woo, et al;2023)؛ لذلك فتنمية المواطنة النشطة تسهم في تحقيق التوازن بين مهارات التفكير الإبداعي والقدرات المعرفية والمجتمعات الإنسانية بما يعزز من فرص إنتاج المخرجات الإبداعية والابتكارية، وتسهم في تحديد نوع المخرجات الإبداعية والابتكارية وقيمتها كقيم ذات طابع عالمي، وتسهم في صياغة بيئات تعليمية محفزة للإبداع والابتكار غنية بالمثيرات والمواقف القائمة على التحدي لإنتاج حلول إبداعية غير مألوفة

وبمراجعة الباحثين الحاليين للعديد من الأدبيات المرتبطة بمشكلات الموهوبين الدوليين تبين لهما أن القيادة الأخلاقية تعد من أهم أسس القدرة على إحداث التأثير في الآخرين؛ لجعلهم يمتلكون الرغبة في إنجاز الأهداف العامة وحماية المصالح العليا، ولتعزيز الرفاهية واستقرار المجتمعات الإنسانية (Garces-Bacsal& Elhoweris2022). وتعد القيادة الأخلاقية من المفاهيم الحديثة تربويا التي اكتسبت في الآونة الأخيرة أهمية متزايدة؛ لذلك وبسبب تعاظم الرغبة في توظيف المعايير والسلوكيات الأخلاقية عند اتخاذ القرارات الشخصية والاجتماعية تعد القيادة الأخلاقية من نواتج التعلم المستهدف إكسابها لجميع الطلاب دون استثناء (Nevarez &Wood ,2022). وعلى نحو وثيق الصلة بذلك تتمثل الأهمية التربوية للقيادة الأخلاقية في أنها تسهم بتشكيل القدرة على التعايش والتواصل بين الموهوبين الدوليين مع الآخرين والتفاعل معهم بشكل جيد، وتعمل على تعزيز قدرتهم على إثبات كفاءتهم مهنيا وشخصيا واجتماعيا، وتعزز من فرص تبادلهم للأفكار والحلول لتعزيز سبل دمج الخبرات والأفكار كأهداف مشتركة، وتساعد في تحقيق الوعي الذاتي بالمعارف والخبرات والقيم والاتجاهات الخاطئة وغير المناسبة، وتسهل كذلك من عمليات اكتسابهم للأساليب الفعالة في الاتصال والتواصل مع الآخرين بشكل سليم وغير مغاير أخلاقيا أو اجتماعيا (Thornton&Stephen,2022).

ومن ناحية التكوين البنائي والوظيفي لإبعاد القيادة الأخلاقية لدى الموهوبين الدوليين يوجد إجماع علمي على أنها تتكون من أربعة أبعاد أساسية تتمثل في الآتي: (1) الموهبة من أجل القيادة نحو قيم الاستدلال الأخلاقي، وهو تكوين فرضي يقوم على أساس أن الموهوبين غالبا ما يفشلون في إدارة شؤون حياتهم لعدة أسباب منها: أنهم يتشبثون

بمجموعة كبيرة من المغالطات المنطقية كنتيجة لعدم القدرة على إيجاد الترابط بين المعطيات الشخصية والاجتماعية والحجج المنطقية بشكل صحيح، وممارسة تحريف النتيجة المناقضة للمنطق لتسهيل عملية انتقادها لتبدو منطقية وسليمة، وإثارة المشاعر السلبية بدلا من تقديم حجة منطقية سليمة؛ وعليه فالموهوبون بحاجة ماسة لتنمية هذا البعد من أبعاد القيادة الأخلاقية ليكونوا قادرين على اتخاذ القرارات الشخصية والاجتماعية الصحيحة كاستدلالات أخلاقية اجتماعية (Guilherme&Varaki,2022). (2) الموهبة من أجل القيادة نحو القيم الأخلاقية للإبداع والتميز، وهو تكوين فرضي يقوم على أن الموهوبين الدوليين غالبا ما يفشلون في إقرار العمل وفق قيم الإبداع التي تشكل في مجموعها قيما إنسانية وأخلاقية تتخطى نواتجها وأثارها الأخلاقية الفوائد والمزايا المادية المترتبة على الأهداف الاقتصادية والتكنولوجية لتصل بالموهبة والإبداع إلى نقطة تعتبر آلية إنسانية لمواجهة التحديات العالمية، وإلى أن الموهوبين الدوليين غالبا ما يفشلون في إحداث التنمية الإيجابية داخل النظم الاجتماعية (Gómez ,2021).

ويرجع Fowler(2020) سبب فشل الموهوبين الدوليين في تبني الموهبة من أجل القيادة نحو القيم الأخلاقية للإبداع والتميز إلى الأسباب التالية: ضعف الوعي بضرورة الالتزام بقيم الموهبة من أجل إنتاج المعرفة كقيم إنسانية يسعى التفكير الإبداعي لتطوير محتوياتها على نحو يرتبط بشكل مباشر بواقع الحياة المجتمعية المحلية المتفاعلة مع معطيات الواقع الاجتماعي والاقتصادي والثقافي والبيئي (Ozbey& Karduz,2023)، وضعف الوعي بضرورة الالتزام بقيم الموهبة من أجل نقل المعرفة كقيم أخلاقية يسعى التفكير الإبداعي من خلالها إلى استنهاض مهارات التشارك المعرفي دون أي ممارسات احتكارية غير أخلاقية؛ وعليه فالموهوبون بحاجة ماسة لتنمية هذا البعد؛ ليكونوا قادرين على العمل من أجل الوفاء بأخلاقيات الموهبة والإبداع والتميز كقيم ناظمة للتفكير الإبداعي (Laine,et al;2020). (3) الموهبة من أجل القيادة نحو القيم الأخلاقية للحكمة والتعقل، وهو تكوين فرضي يقوم على مناهضة المخاطرة الشخصية والاجتماعية المتمثلة في الاندفاع نحو المواقف بغض النظر عن النتائج السلبية المحتملة؛ فالموهوبون يتصرفون بطرق تتفق مع معتقداتهم وقيمهم الشخصية فقط، إذ يمكن القول بأنهم يتعاملون مع الآخرين بتهور وبطريقة غير ملائمة من الناحية الأخلاقية والاجتماعية، ويميلون للحيد عن القواعد الكلاسيكية للسلوكيات العقلانية، كما يميلون لمخالفة الأعراف والقيم السائدة (Curtler,2022)، وهذا يعني أن الموهوبين الدوليين يعانون من ضعف التنظيم الذاتي فهم يفتقدون لمهارات تقييم المخاطر الاجتماعية والأخلاقية، ويفتقدون لإستراتيجيات شخصية لإدارة تلك المخاطر عبر تبني الحكمة والتعقل عند التأمل في طبيعة القرارات الأخلاقية، إذ يجب أن يعمل الموهوبون ذوو الخلفيات الثقافية المتعددة في ضوء القيادة نحو القيم الأخلاقية للحكمة والتعقل كقدرة ذاتية ذات صلة كبيرة بالقوة النفسية الداعمة للتبصر في الخبرات الماضية، والمراقبة الذاتية للسلوكيات والانفعالات والأفكار الحالية؛ للتعرف على الارتباطات المنطقية بين المشكلات الشخصية والاجتماعية سواء مع الذات أو مع الآخرين ورؤيتها بشكل واضح دون تشوهات معرفية (Roberts,2020). (4) الموهبة من أجل القيادة نحو القيم الأخلاقية للنزعة الموضوعية المنفتحة ثقافيا، ترتكز على

مناهضة النزعة الدوجماتية القائمة على التمركز حول الثقافة العرقية، كما ترتكز على الشعور الزائف بالعلم المطلق دون براهين كافية، والشعور الزائف بالقدرة المطلقة، وعدم الإقرار بأنها قد تحتمل شيئا من الخطأ أو النقص، وأن معارفهم ومعتقداتهم وسلوكياتهم ومشاعرهم لا تقبل النقاش ولا التغيير، حتى وإن تغيرت الظروف والسياقات المكانية والزمانية والاجتماعية؛ فالمعرفة والقدرة الشخصية والاجتماعية والأخلاقية لديهم مقدسة عن أي نقد تحليلي وغير قابلة للتعددية المنفتحة(Brown &Robinson,2020).

وعليه؛ فتنمية المواطنة النشطة والقيادة الأخلاقية لدى الموهوبين الدوليين ذوي الخلفيات الثقافية المتعددة تتطلب توافر مجموعة من المعايير التربوية التي يمكن من خلالها تسهيل عملية اكتسابها، وتتمثل هذه المعايير في ضرورة أن تراعي الإستراتيجية التعليمية المراد استخدامها المتطلبات التالية: التركيز على اعتبار المواطنة النشطة والقيادة الأخلاقية مجموعة من الخبرات التربوية التي تتطلب ممارسات تحويلية قائمة على التعددية الثقافية، وتعميق الفهم للمواطنة النشطة والقيادة الأخلاقية بدلا من التعامل السطحي معها، وبناء مهارات المواطنة النشطة والقيادة الأخلاقية في ضوء إيجاد قواسم مشتركة بين الطبيعة البنائية والاجتماعية لتلك المهارات كإطار متكامل، وتوفير الفرص الكافية للمتعلمين لممارسة أنماط تعليمية متعددة تسهل من عملية إتقان المواطنة النشطة والقيادة الأخلاقية (Collins, et al,2022).

ومما يؤكد هذا التصور النظري والتطبيقي السابق عرضه، ما أشارت إليه نتائج البحوث شبه التجريبية التي تناولت المواطنة النشطة والقيادة الأخلاقية لدى الموهوبين الدوليين، إذ تبين أن وجود فروق دالة إحصائيا بين القياسين القبلي والبعدي في المواطنة النشطة والقيادة الأخلاقية تم عزوه لأثر البرنامج التعليمي القائم على فعالية الذات الإبداعية لصالح أفراد المجموعة شبه التجريبية (David,2020)، وكذلك وجود فروق دالة إحصائيا بين القياسين القبلي والبعدي على مقياسي المواطنة النشطة والقيادة الأخلاقية لصالح أفراد المجموع شبه التجريبية تم عزوه لأثر البرنامج القائم على التعليم متعدد الثقافات (Prijović,2020)، ووجود فروق دالة إحصائيا في تنمية القيم الأخلاقية والمواطنة بين القياسين القبلي والبعدي بين الموهوبين الدوليين لصالح أفراد المجموعة شبه التجريبية على نحو تم عزوه لأثر البرنامج التعليمي القائم على التعليم متعدد الثقافات (Chee-hwa,2020)، ووجود فروق دالة إحصائيا على مقياسي قيم الإبداع والمواطنة العالمية في الاختبار البعدي بين الموهوبين الدوليين توزعوا على مجموعتين تجريبية وضابطة في الاختبار البعدي لصالح أفراد المجموعة شبه التجريبية على نحو تم عزوه لأثر البرنامج التعليمي القائم على الذكاء التحليلي (Fontanarrosa,2020)، وكذلك وجود فروق دالة إحصائيا بين القياسين القبلي والبعدي في المواطنة الرقمية والتفكير الأخلاقي بين الموهوبين الدوليين لصالح أفراد المجموعة شبه التجريبية على نحو تم عزوه لأثر البرنامج التعليمي القائم على التعليم متعدد الثقافات (Jiménez,2020).

ومن واقع الخصائص والمقومات الدينية والعربية والجغرافية والحضارية والاجتماعية والديموغرافية والاقتصادية العديدة للمملكة العربية السعودية كبيئة تنافسية جاذبة للكفاءات والكوادر العاملة الدولية وأبنائهم للإقامة في المملكة

يفترض الباحثان أن أكبر مشكلة تواجه منظومة رعاية الموهوبين الدوليين في النظام الاجتماعي والتربوي السعودي ليست الافتقار لسبل إعدادهم كموهوبين من ذوي القدرات الإبداعية العالية بل الافتقار لسبل إعدادهم كموهوبين يتصرفون بطرق أكثر اندماجا في الثقافة السعودية على المدى الطويل بشكل داعم للتوجهات والأهداف الإستراتيجية الوطنية لرؤية المملكة 2030 م. وعليه؛ يسعى البحث الحالي لاستقصاء أثر برنامج قائم على التعليم متعدد الثقافات في تنمية المواطنة النشطة والقيادة الأخلاقية لدى عينة من الموهوبين الدوليين.

مشكلة البحث

في ضوء الخبرة الميدانية والمعطيات الأكاديمية للباحثين الحاليين، انبثقت مشكلة البحث من المصادر الآتية:

(أ) واقع الخصائص الاجتماعية والأخلاقية للطلبة الدوليين الموهوبين ذوي الخلفيات الثقافية المتعددة:

يشير (الحربي،2022) إلى أنه في ضوء مقارنة تجربة منظومة رعاية الموهوبين بوزارة التعليم في المملكة العربية السعودية مقارنة بالتجربة الأمريكية والبريطانية والفرنسية والألمانية واليابانية تبين أن جهود الاستثمار في الموهبة الإنسانية ذات البعد الدولي مازالت بحاجة للمزيد من العمل البحثي التطويري والمتواصل لصياغة أفضل الممارسات التعليمية غير المتحيزة ثقافيا. وظهر من خلال مراجعة الباحثين الحاليين لبعض الأدبيات (Johnson,2022;Maker,2022Ribeiro-Soriano,etal,2022؛Castellano&Frazier,2022;) أن الطلبة الدوليين الموهوبين ذوي الخلفيات الثقافية المتعددة غالبا ما يظهر لديهم أن ارتفاع قدراتهم الإبداعية لا يرتبط بدرجة كبيرة بارتفاع الوعي بالخيارات الشخصية والمجتمعية لقيادة التغيير المجتمعي، ولا يتمتعون بالقدر الكافي من مقومات القدرة على العيش والعمل في مجتمع عادل، ولا بعدم الالتزام بقيم المواطنة العالمية، ولا بالقدرة على الرؤية للأهداف المشتركة؛ لذلك فهم معرضون بدرجة أكبر للوقوع في القابلية للاستهواء بسبب إغرائهم من قبل الأفراد الأكثر قدرة على تزييف الواقع، ومعرضون للوقوع تحت هيمنة مشاعر التفاؤل غير الواقعي، والنزعة الأنانية، والشعور الزائف بالعلم المطلق، والشعور الزائف بالقدرة المطلقة، والشعور الزائف بالمناعة ضد الأفكار الخاطئة، ويتعاظم لديهم التحرر من القيم الأخلاقية؛ فهم يعتقدون بأنهم محصنون دائما ضد هذه الاتجاهات والمشاعر والمعتقدات السلبية؛ خاصة وأن الاختبارات المعيارية المستخدمة في التعرف على الموهوبين الدوليين ليس بمقدورها أن تحدد الموهوبين المتصفين بسمات المواطنة النشطة، والقيادة الأخلاقية كأفراد غير قابلين للاستهواء، وغير قادرين على ممارسة الحكمة في فعل ما ينبغي على الوجه الذي ينبغي في الوقت الذي ينبغي فعل السلوك في ضوء الالتزام بالبصيرة الأخلاقية؛ فالمأمول من الموهوب الذي يتمتع بمعدل ذكاء مرتفع أن يكون قائدا إيجابيا لا يتطلع للانفراد بالقرار من أجل الحصول

على القوة والنفوذ الاجتماعي المستبد؛ بل المألول منهم أن يعملوا كنماذج يحتذى بها لجيل الشباب في القرن الحادي والعشرين . وعليه؛ يرى الباحثان أن الميدان التربوي الدولي والإقليمي والوطني بحاجة ماسة لبحوث تربوية تسهم في تنمية سلوكيات ومدركات المواطنة النشطة (الاجتماعية–البيئية–الثقافية – الاقتصادية)، والقيادة الأخلاقية(الاستدلال الأخلاقي–الإبداع والتميز–الحكمة والتعقل–الموضوعية المنفتحة) إلى جانب تنمية قدرات التفكير الإبداعي والتفكير التصميمي وإستراتيجياتهما ومهاراتهما لدى الطلبة الدوليين الموهوبين ذوي الخلفيات الثقافية المتعددة؛ وصولا لصياغة إستراتيجيات تربوية غير تقليدية تعالج هذه المشكلة بما يعزز من الدور التربوي الإرشادي والتوجيهي لهم؛ وبالتالي مثلت تلك الأدبيات دافعا علميا لبلورة مشكلة البحث الحالي.

(ب)من حيث ندرة البحوث العربية والمحلية التي تناولت المجالات الموضوعية للبحث الحالي

ظهر من خلال مراجعة الباحثين للبحوث العربية والمحلية التي تناولت مجالات: التعليم متعدد الثقافات، والمواطنة النشطة، والقيادة الأخلاقية، والموهوبين الدوليين ذوي الخلفيات الثقافية المتعددة وجود ندرة واضحة في هذه المجالات البحثية إجمالا، فعلى حد اطلاعهما لم يجدا بحثا عربيا أو محليا استهدف دراسة هذه الظاهرة التربوية والاجتماعية بشكل مباشر؛ وهو ما يتوافق مع ما أشارت إليه بعض البحوث الدولية كبحث (Chee-hwa,2020; Jiménez,2020)، التي أفصحت عن وجود فجوة بحثية في نسق مهارات المواطنة النشطة والقيادة الأخلاقية لدى الموهوبين الدوليين بشكل عام على نحو يتطلب من المؤسسات التربوية والباحثين ضرورة الوعي الكامل بالتحديات التربوية والاجتماعية والنفسية الناشئة في تلك المجالات الموضوعية.

(ج)من حيث النماذج النظرية التي قامت عليها البرامج التدريبية الموجهة للموهوبين الدوليين المعنية بتنمية المواطنة النشطة والقيادة الأخلاقية

ظهر من خلال مراجعة الباحثين للبحوث التي تناولت استقصاء فعالية البرامج التدريبية المعنية بتنمية المواطنة النشطة والقيادة الأخلاقية لدى الموهوبين الدوليين ذوي الخلفيات الثقافية المتعددة كبحث (Prijović,2020؛ David,2020 Jiménez,2020؛ Chee-hwa,2020؛)أن البرامج التدريبية/التعليمية/ الإثرائية القائمة على خصائص التعليم متعدد الثقافات تعد من البرامج الأكثر تأثيرا على تسريع منحنيات التعلم لدى الموهوبين الدوليين خاصة عند تطوير إمكاناتهم ومهاراتهم العليا المرتبطة بالمواطنة النشطة والقيادة الأخلاقية.

(د) من حيث تقييم فعالية الدراسات شبه التجريبية والإحصائية للبرامج التدريبية الموجهة للموهوبين الدوليين

ظهر من خلال مراجعة الباحثين الحاليين للأدبيات التي تناولت استقصاء فعالية البرامج التدريبية المعنية بتنمية المواطنة النشطة والقيادة الأخلاقية لدى الموهوبين الدوليين أن تقييم فعالية تلك البرامج ظهرت من خلال اعتمادها على المتوسطات الحسابية للأداء الكلي للمجموعة شبه التجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي فقط دون العناية بمتوسط

التعلم الفردي، وكذلك دون العناية بالفرق بين القياسين البعدي والتتبعي، عطفا على عدم العناية بحساب عدم ثبات التغير في درجات أفراد المجموعة شبه التجريبية في كل من القياسين القبلي والبعدي وكذلك القياسين البعدي والتتبعي في إكساب الموهوبين الدوليين صفة الاستمرارية في مداومة ممارسة مهارات المكونات الفرعية كمتوسطات تعلم فردية لكل موهوب على حدة، وهو ما قد يعد ثغرة تربوية وإحصائية ومنهجية لاسيما عند إقرار حجم أثر المعالجات شبه التجريبية. فمن الناحية التربوية، كما هو معلوم بالضرورة أن لكل فرد في المجموعة شبه التجريبية منحى اكتساب خاص به؛ وبالتالي يرى الباحثان أن تقييم حجم أثر المعالجات شبه التجريبية اعتمادا على التوفيق بين متوسطات الأداء الكلي للمجموعة شبه التجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي والاختبارين البعدي والتتبعي بالإضافة لمتوسط الأداء الفردي لكل عضو من أعضاء المجموعة شبه التجريبية كمؤشرات ثبات التغير لتقرير مدى التحسن أو الثبات أو التراجع قد يعزز من فرص الوفاء بالمعايير التربوية والجودة الإحصائية ومعايير النزاهة الأكاديمية وأخلاقيات البحوث الإنسانية والاجتماعية.

وفي ضوء مصادر مشكلة البحث، ومجاله، وعينته، حددت أسئلة البحث الحالي بالسؤالين الآتيين:

س1/هل يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين شبه التجريبية والضابطة لدى الموهوبين الدوليين ذوي الخلفيات الثقافية المتعددة ممن يدرسون في المرحلة الثانوية في الأبعاد الفرعية للمواطنة النشطة، والقيادة الأخلاقية في القياس البعدي يعزى لأثر البرنامج التعليمي القائم على التعليم متعدد الثقافات؟.

س2/ما مؤشرات ثبات التغير في درجات أفراد المجموعة شبه التجريبية في القياسات (القبلي والبعدي) و(البعدي والتتبعي) لدى الموهوبين الدوليين ذوي الخلفيات الثقافية المتعددة ممن يدرسون في المرحلة الثانوية على الأبعاد الفرعية للمواطنة النشطة، والقيادة الأخلاقية التي تعزى لأثر البرنامج التعليمي القائم على التعليم متعدد الثقافات.

أهداف البحث:

هدف البحث الحالي للكشف عن أثر البرنامج التعليمي القائم على التعليم متعدد الثقافات على الأبعاد الفرعية للمواطنة النشطة والقيادة الأخلاقية عبر حساب مقدار تباين الفرق بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين شبه التجريبية والضابطة لدى الموهوبين الدوليين ذوي الخلفيات الثقافية المتعددة ممن يدرسون في المرحلة الثانوية في القياس البعدي، وكذلك للكشف عن مؤشرات ثبات التغير في درجات أفراد المجموعة شبه التجريبية في القياسات (القبلي والبعدي) و(البعدي والتتبعي) للتحقق من فعالية البرامج في استدامة بقاء أثر البرنامج التعليمي القائم على التعليم متعدد الثقافات في ممارسة سلوكيات المواطنة النشطة والقيادة الأخلاقية.

أهمية البحث

(أ) الأهمية النظرية

(1) أنه يواكب التوجهات العالمية المنادية بضرورة معالجة مشكلات الموهوبين الدوليين ذوي الخلفيات الثقافية المتعددة من خلال استخدام مفاهيم وإستراتيجيات بنائية اجتماعية متوافقة مع مبادئ التعليم متعدد الثقافات.

(2) أنه يواكب المحور الأول" المجتمع الحيوي "والمحور الثالث" الاقتصاد المزدهر"كتوجهين وطنيين لرؤية المملكة 2030 م عبر رعاية المواهب العالمية المناسبة واستقطابها واستبقائها بفاعلية؛ على نحو يسهم في المشاركة في التنمية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية محليا.

(3) أنه يواكب المحور الثالث ويسهم في تفعيل بعض الأهداف الإستراتيجية غير المباشرة للمستوى الثالث من برنامج تنمية القدرات البشرية كبناء رحلة تعليمية متكاملة، وتحسين ترتيب المؤسسات التعليمية، ورعاية الموهوبين وتوفير معارف نوعية للمتميزين في المجالات ذات الأولوية، وتعزيز ودعم ثقافة الابتكار وريادة الأعمال.

(4) أنه يعتبر إطارا بنائيا لتعميق الشراكة الإستراتيجية بين مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع" موهبة" ووزارة التعليم من خلال تقديم مبادرة تعليمية من شأنها دعم الطلبة الموهوبين الدوليين بهدف تحسين البيئة التعليمية المحفزة للإبداع في ضوء الإفادة من التجارب التربوية الرائدة في دعم برامج رعاية الموهوبين الدوليين القائمة التنوع الثقافي.

(5) أنه يعد البحث الأول من نوعه (في ضوء اطلاع الباحثين) على المستويين العربي والوطني الذي يتناول المعالجة شبه التجريبية كنموذج تكاملي قائم على خصائص التعليم متعدد الثقافات يسعى لتنمية مهارات المواطنة النشطة، والقيادة الأخلاقية لدى الموهوبين الدوليين ذوي الخلفيات الثقافية المتعددة.

(6) أنه يركز على شريحة تعليمية مهمة – الموهوبين الدوليين ذوي الخلفيات الثقافية المتعددة– في مرحلة تعليمية حساسة، فالمرحلة الثانوية تعد مرحلة إعدادية للحياة ومتطلباتها؛ إذ غالبا ما يقرر أفرادها شكل موهبتهم الإبداعية مستقبلا.

(ب) الأهمية التطبيقية

(1) أنه يسهم في استقصاء تأثير المعالجة التعليمية شبه التجريبية لضعف مهارات المواطنة النشطة والقيادة الأخلاقية لدى الموهوبين الدوليين؛ من خلال تقديم مبادرة إجرائية قائمة على خصائص التعليم متعدد

الثقافات يمكن الإفادة الميدانية منها لتحقيق التغيير المطلوب كمؤشرات أداء للمؤسسات التربوية الحكومية والأهلية للطلبة الموهوبين الدوليين.

(2) أنه يمد المجتمع التربوي بتطبيقات إجرائية تسعى لتحقيق الاندماج الاجتماعي للطلبة الموهوبين الدوليين في نسيج المجتمع السعودي بما يعزز من فرص استبقائهم مما يؤدي لتعميق مشاركتهم في التنمية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية ودعم مكانتها الإقليمية والدولية ضمن مؤشرات التنافسية العالمية والابتكار وريادة الأعمال.

(3) أنه يمد المجتمع التربوي بممارسة إجرائية لا تقتصر على حساب القياسات التقليدية للمعالجة شبه التجريبية في تنمية المتغيرات التابعة محل البحث؛ بل ممارسة أكثر موضوعية تقوم على قياس مؤشر ثبات التغير لدرجات كل فرد من أفراد المجموعة شبه التجريبية وتقييمه؛ بدلا من التعامل مع المتوسطات الحسابية التي تتعامل معهم كمجموعة على نحو لا يعطي معلومات حقيقية.

(4) أنه قد يسهم في عمليات التطوير والدعم المستقبلي لبرامج تعليم وتدريب الموهوبين الدوليين ذوي الخلفيات الثقافية المتعددة في ضوء خصائص التعليم متعدد الثقافات وتحقيق التشارك بينهم وبين نظرائهم من الطلبة الموهوبين السعوديين.

مصطلحات البحث

البرنامج القائم على التعليم متعدد الثقافات: هو مجموعة الإجراءات التنفيذية المستندة على مبادئ فلسفة التعلم البنائي الاجتماعي الذي يشترط ضرورة توفير الظروف المثلى والإستراتيجيات والمبادئ والأنشطة التعليمية القائمة على تحقيق تكافؤ فرص التعلم بين الطلاب بغض النظر عن اختلافاتهم الثقافية أو الاجتماعية أو العرقية (Abdullah&Chuzaimah,2020).

المواطنة النشطة: تعرف بأنها صيغة إجرائية لوعي الفرد وممارسته الذاتية من خلال الاهتمام والتقبل الانفعالي وفهم المغزى الاجتماعي للمشكلات وإدراك أن لأفعاله دور في تفاقم تلك المشكلات أو المساعدة في حلها بالاشتراك مع الآخرين في عمل ما يمليه الاهتمام وما يتطلبه الفهم من أعمال تساعد في حل المشكلة (Heggart,2020).وتعرف إجرائيا بأنها مجموع الدرجات التي يحصل عليها الموهوب في الأداة المخصصة لذلك (إعداد الباحثين).

القيادة الأخلاقية: هي مجموعة المعايير والسلوكيات والنظم الذاتية المرتبطة بطبيعة القرارات الأخلاقية التي يتبناها الموهوب عند مواجهته للمعضلات الأخلاقية الصعبة، وما يلحق بها من تبريرات لما هو مقبول أو مرفوض على نحو يشير إلى تقرير مدى تمثله للقيم والتزامه بالمبادئ الأخلاقية بصورة جيدة بشكل يسهم في تفعيل قدرته على التأثير في

الآخرين بشكل إيجابي (Shapiro&Gross,2020). وتعرف إجرائيا بأنها مجموع الدرجات التي يحصل عليها الموهوب في الأداة المخصصة لذلك (إعداد الباحثين).

منهج البحث وإجراءاته

أولا: منهج البحث:

قام الباحثان باستخدام المنهج شبه التجريبي لمناسبته أهداف البحث؛ إذ يعتمد على دراسة أثر عامل شبه تجريبي على متغير تابع أو أكثر بتصميم القياس القبلي والبعدي لمجموعتين الأولى ضابطة والثانية تجريبية.

ثانيا: العينة الإجرائية للبحث:

شملت عينة البحث (26) طالبا موهوبا دوليا ذوي خلفيات ثقافية متعددة من القاطنين في المملكة العربية السعودية لاعتبارات عمل ذويهم ويتلقون التعليم فيها، ممن يدرسون في الصف الأول بالمرحلة الثانوية في محافظة جدة بواقع: (6) موهوبين من حملة الجنسية الباكستانية، (4) من حملة الجنسية المصرية، (5) من حملة الجنسية الجزائرية، (5) من حملة الجنسية السعودية، (2) من حملة الجنسية التونسية، (2) من حملة الجنسية السورية، (2) من حملة الجنسية الكندية. تم اختيارهم بموجب نتائج درجاتهم في مقياس موهبة للقدرات العقلية المتعددة التابع للبرنامج الوطني للكشف عن الموهوبين الدوليين ممن تجاوزت درجاتهم (1290) درجة. تم تقسيم أفراد عينة البحث عشوائيا إلى مجموعتين، وهما: المجموعة شبه التجريبية وتكونت من (13) موهوبا تم تدريبهم باستخدام برنامج قائم على التعليم متعدد الثقافات، والمجموعة الضابطة تكونت من (13) موهوبا لم يتم تدريبيهم باستخدام أي طريقة بل تركوا لإكمال البرنامج الإثرائي الصيفي الذي قاموا بالتسجيل فيه، في حين أن أفراد المجموعة شبه التجريبية أضيف إليهم البرنامج التعليمي المقترح في البحث الحالي ضمن أنشطة البرنامج الإثرائي الصيفي الذي التحقوا به.

ثالثا: أدوات البحث

(أ) مقياس المواطنة النشطة: (إعداد الباحثين)

هدف المقياس لاستقصاء مهارات المواطنة النشطة لدى الموهوبين الدوليين ذوي الخلفيات الثقافية المتعددة على نحو يحدد الاهتمام والوعي بالمشكلات العالمية المختلفة واستدماج الأفكار والمشاعر والقيم الاجتماعية المتنوعة ضمن البناء الداخلي كقواسم مشتركة لدى الموهوب، ويمكن التعبير عنها عبر العمل والمشاركة في منظومة مؤسسات المجتمع المدني الفاعلة كالتطوع في المجالات والأنشطة المجتمعية. وتشمل مهارات: (1) المواطنة الاجتماعية، (2) المواطنة البيئية، (3) المواطنة الثقافية. (4) المواطنة الاقتصادية.

قام الباحثان بعرض عبارات المقياس على (9) محكمين من أعضاء هيئة التدريس المختصين بمجالات الموهبة في مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع، والقياس النفسي وعلم النفس التربوي في كليات التربية بجامعات: الملك عبد العزيز وجامعة أم القرى، وجامعة الملك سعود، وجامعة جدة لاستطلاع آراءهم حول عبارات المقياس. وبالاعتماد على معادلة Cooper لتقرير مدى قبول تعديل صياغة العبارة أو الإبقاء عليها في المقياس تم تعديل صياغة (8) مفردات، بدون حذف أي مفردة. ثم تم حساب صدق الاتساق الداخلي على عينة استطلاعية مكونة من (44) موهوبا من ذوي الخلفيات الثقافية المتعددة ممن يدرسون في الصف الأول الثانوي.

جدول(1)

قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس

البعد	المواطنة الاجتماعية	المواطنة البيئية	المواطنة الثقافية	المواطنة الاقتصادية
الارتباط بالدرجة الكلية	0.614**	0.527**	0.519**	0.550**

كما قام الباحثان بالتحقق من ثبات مقياس المواطنة النشطة بعد تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (44) موهوبا من ذوي الخلفيات الثقافية المتعددة، وباستخدام طريقة ألفا كرونباخ تبين أن معامل الثبات يساوي (0.873). وفي ضوء النتائج السابقة لصدق الاتساق الداخلي والثبات اطمأن الباحثان للسلامة المنهجية لاستخدام المقياس الحالي.

(ب)مقياس القيادة الأخلاقية :(إعداد الباحثين)

هدف المقياس لاستقصاء مهارات القيادة الأخلاقية لدى الموهوبين الدوليين ذوي الخلفيات الثقافية المتعددة على نحو يحدد تبني القيم والأهداف الأخلاقية والارتكاز عليها في إدراك المضمون الأخلاقي لما يقومون به من أفعال وممارسات معرفية ووجدانية وسلوكية، ومتابعة الآثار اللاحقة لها على نحو يعزز من قدرة الموهوبين الدوليين على إصدار الأحكام الأخلاقية والتأثير في الآخرين بموجبها بطريقة تنم عن المسؤولية الأخلاقية والاجتماعية. وتشمل مهارات: (1) الاستدلال الأخلاقي (2) قيم الإبداع والتميز، (3) الحكمة والتعقل، (4) الموضوعية المنفتحة ثقافيا.

قام الباحثان بعرض المواقف الاختبارية على (7) محكمين من أعضاء هيئة التدريس المختصين بمجالات الموهبة في مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع والقياس النفسي وعلم النفس التربوي في كليات التربية بجامعات الملك عبد العزيز، وجامعة أم القرى، وجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية لاستطلاع آراءهم حول بنود المقياس، وبالاعتماد على معادلة Cooper لتقرير مدى قبول تعديل صياغة المفردة أو الإبقاء عليها في المقياس تم تعديل صياغة (3) مواقف أخلاقية فقط، وحذف (3) مواقف. ثم قاما بحساب صدق الاتساق الداخلي على عينة استطلاعية مكونة من (44) موهوبا من ذوي الخلفيات الثقافية المتعددة ممن يدرسون بالصف الأول الثانوي.

جدول(2)

قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس(21عبارة)

الاستدلال الأخلاقي (5عبارات)	الإبداع والتميز (4عبارات)	الحكمة والتعقل (6عبارات)	الموضوعية المنفتحة (6عبارات)
**0.501	**0.422	**0.537	**0.495

كما قام الباحثان بالتحقق من ثبات مقياس القيادة الأخلاقية بعد تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (44) موهوبا من ذوي الخلفيات الثقافية المتعددة، وباستخدام طريقة ألفا كرونباخ تبين أن معامل الثبات يساوي (0.869)، وفي ضوء النتائج السابقة اطمأن الباحثان للسلامة المنهجية للمقياس الحالي.

(ج)البرنامج التعليمي القائم على التعليم متعدد الثقافات

(1) **تحديد سمات المنطلقات النظرية للبرنامج:** قام الباحثان بتحديد سمات البرنامج وفقا للاستناد على المبادئ النظرية ذات الطابع البنائي الاجتماعي كمنطلقات عامة، وتمثلت تلك المنطلقات النظرية في المبادئ الآتية: (أ) أن سلوكيات الموهوبين الدوليين عادة ما تحتكم إلى الفلسفة البنائية الاجتماعية ومنظومة القيم الأخلاقية والاجتماعية السائدة في المجتمع السعودي. (ب) أن سلوكيات الموهوبين الدوليين تتضمن عناصر بنائية متمايزة إلا أنها ترتبط فيما بينها على نحو متبادل. (ج) أن سلوكيات الموهوبين الدوليين تعد بمثابة حاجات إنسانية يمكن إشباعها.

(2) **تحديد سمات الأهداف العامة للبرنامج التعليمي:** قام الباحثان بتحديد الأهداف العامة للبرنامج وفقا لاعتبار أن تنمية مهارات المواطنة النشطة والقيادة الأخلاقية تتم من خلال تدريب الطلاب وفق إستراتيجيات التعليم متعدد الثقافات. وبشكل عام تحددت الأهداف العامة للبرنامج التعليمي في ضوء اعتباره مجموعة المسلمات والتصورات والافتراضات التي يتم الاستناد إليها في وضع المراحل التدريسية والخطوات والإجراءات التي يتم من خلالها تناول قضايا المواطنة النشطة والقيادة الأخلاقية الجدلية المقدمة للموهوب الدولي، التي تقوم على ضرورة استخدام: (أ) إستراتيجية التكامل المعرفي القائم على دمج محتويات متنوعة من الثقافات المتعددة كوحدة متكاملة (ب) إستراتيجية تقييم المعارف الاجتماعية والأخلاقية الخاطئة ذات الطابع الضمني. (ج) إستراتيجية دحض التحيزات والمغالطات المعرفية والأخلاقية الخاطئة. (د) إستراتيجية التعلم التحويلي والتحليل الأخلاقي كأدوات معرفية وأخلاقية تسهم في تفكيك القضايا الرئيسة للمواطنة النشطة والقيادة الأخلاقية إلى معارف جزئية، وفهم بنائها الأخلاقي والإنساني والاجتماعي والبيئي والاقتصادي، ومناقشتها، والتعرف على الآراء حولها سواء بالتأييد أو المعارضة، وفحص الحجج والتبريرات التي تدعم أو تدحض تلك الآراء، والاستناد في معالجة تلك القضايا إلى

التفكير المنطقي والمعايير والاعتبارات الأخلاقية؛ بما يسهم في تعزيز وتنمية المواطنة النشطة والقيادة الأخلاقية لدى الطالب الدولي الموهوب.

(3) **تحديد سمات المحتوى الأولى للبرنامج التعليمي**: وفقا لأدبيات البحث، التزم الباحثان بأربعة معايير عامة تم بموجبها بناء مشكلات وقضايا المواطنة النشطة والقيادة الأخلاقية وفق خصائص التعليم متعدد الثقافات، وكانت تلك المعايير على النحو الآتي:

- أن تكون مشكلات وقضايا المواطنة النشطة والقيادة الأخلاقية الجدلية المقدمة للموهوب الدولي مستمدة من الحياة الواقعية للمجتمع السعودي المعاصر.
- أن تكون ذات مغزى أخلاقي ومعقدة، وأن تقبل مختلف الحلول الأخلاقية والإنسانية والاجتماعية المناسبة واللائقة وتسمح بتوليد أسئلة جديدة.
- أن يكون أساسها النظري يقوم على التفكير الأخلاقي والتفكير الناقد والاستقصاء العلمي لدى الموهوبين الدوليين.
- أن تكون مشكلات وقضايا المواطنة النشطة والقيادة الأخلاقية المقدمة للموهوب الدولي مفتوحة النهايات، بمعنى ألا يوجد لها إجابة واضحة ومتفق عليها.

تضمنت الصورة الأولية للبرنامج التعليمي ثلاث مجالات للتعلم شملت مجموعة من الأهداف والأنشطة المساعدة على فعالية عملية الاكتساب. وتضمن المحتوى التعليمي للبرنامج ثلاث موضوعات ذات صلة كبيرة بمجال التربية من أجل التعددية الثقافية والتنمية المستدامة، وهي على النحو الآتي:

الموضوع الأول: قيم وأخلاقيات وسلوكيات الموهبة والإبداع من أجل إنتاج المعرفة الإنسانية، استهدف هذا الموضوع تعظيم الاهتمام بالمنحى الأخلاقي في إقرار قيم الموهبة والإبداع كقيمة شمولية حاكمة للأنشطة والممارسات الشخصية لدى الموهوبين الدوليين.

الموضوع الثاني: قيم الموهبة والإبداع وأخلاقياتها وسلوكياتها من أجل نقل المعرفة الإنسانية، استهدف هذا الموضوع استنهاض مهارات نقل المعرفة لدى الموهوبين الدوليين بشكل واع وإيجابي لمشكلات التنمية المستدامة وتحدياتها في المجتمع السعودي لحلها، والعمل على تشكيل وعي لدى الموهوبين الدوليين للتفكير في موضوعات ديناميكية لتوثيقها أو تحليلها بما يؤدي إلى استحداث رؤى استشرافية حولها استنادا على استخدام أنواع مختلفة من منهجيات وإستراتيجيات نقل المعرفة مثل: (أ) نقل المعرفة القائم على دراسة وظائف النماذج للتحديات الإنسانية والاجتماعية والوطنية. (ب) نقل المعرفة القائم على تقييم المفاهيم النظرية والتجريبية للتحديات والاجتماعية والوطنية. (ج) نقل المعرفة التي تم اكتسابها سابقا أثناء حل المشكلات للتحديات الاجتماعية والوطنية بطريقة إبداعية لدى الموهوبين الدوليين.

الموضوع الثالث: قيم الموهبة والإبداع وأخلاقياتها وسلوكياتها من أجل العيش المشترك، استهدف هذا الموضوع استنهاض قيم العيش المشترك لدى الموهوبين الدوليين في ضوء اختلاف الأعراق، والتوجهات، وتحقيق التفاعل الإنساني القائم على تقبل الآخر واحتضانه ضمن الأصل المشترك.

وتم تقديم تلك الموضوعات التعليمية في ضوء ثلاث مجالات أساسية تمثلت في الآتي:

(أ)المجال المعرفي: يتمثل في ممارسة الموهوب الدولي للعمليات المعرفية القائمة على مهارات التحليل الأخلاقي والربط المنطقي، وتعميم المفاهيم والأفكار الأخلاقية والاجتماعية المختلفة لاكتشاف أوجه التشابه والاختلاف بينهما؛ لصياغة علاقات ارتباطية منطقية بين المعتقدات الأخلاقية والاجتماعية المختلفة بهدف استدماجها ضمن البناء المعرفي.

(ب)المجال الوجداني: يتمثل في ممارسة الموهوب الدولي لمجموعة المشاعر الوجدانية التي يتبناها عند مواجهة المواقف التي تتطلب القيادة نحو القيم الأخلاقية والاجتماعية؛ في ضوء بيئة نفسية واجتماعية تعمق من شعوره بالكفاءة الانفعالية والأخلاقية والاجتماعية.

(ج)المجال السلوكي: يتمثل في ممارسة الموهوب الدولي لتعميم المفاهيم والأفكار التي تدور حولها المواطنة النشطة والقيادة الأخلاقية وفق أساليب التعامل السلوكي الصحيح عند مواجهة المواقف الاجتماعية والأخلاقية.

فيما يتعلق بآليات تنفيذ جلسات البرنامج التدريبي لتنمية المتغيرات التابعة:

في ضوء ملاحظات محكمي البرنامج التدريبي على آليات تنفيذ جلسات البرنامج التدريبي لتنمية المتغيرات التابعة محل البحث؛ قام الباحث الثاني بالاستناد على الإجراءات التنفيذية للنموذج الرباعي لتدريب الطلاب الموهوبين المقترحة من قبل Stewart&Rigg(2020)، والذي يشتمل على الخطوات التنفيذية التالية:

(1) أن يقوم المدرب قبل بداية أي جلسة تدريبية بشرح أهدافها للطلاب الموهوبين الدوليين، بالإضافة إلى تعريفهم بالمحتوى الذي يجب عليهم معرفته وإتقان نواتجه المعرفية والوجدانية والمهارية/السلوكية المرتبطة بالمواطنة النشطة والقيادة الأخلاقية عند نهاية كل جلسة تدريبية. (2) أن يعرض المدرب للطلاب الموهوبين الدوليين المهارات المعرفية والوجدانية والمهارية/السلوكية المستهدفة التي ترتبط بالمواطنة النشطة والقيادة الأخلاقية. (3) أن يشرف المدرب على ممارسة الطلاب الموهوبين الدوليين للمهارات المعرفية والوجدانية والمهارية/السلوكية المستهدفة لتنمية المواطنة النشطة والقيادة الأخلاقية. (4) أن يقوم المدرب باختبار مدى معرفة الطلاب الموهوبين الدوليين بالمهارات المعرفية والوجدانية والمهارية المستهدفة المرتبطة بالمواطنة النشطة

والقيادة الأخلاقية.

الخصائص السيكومترية للبرنامج التعليمي

قام الباحثان بعرض الصورة الأولية (3أدلة) للبرنامج التعليمي القائم على التعليم متعدد الثقافات في تنمية مهارات المواطنة النشطة والقيادة الأخلاقية على (3) محكمين من المختصين في مجالات الموهبة في كل من: مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم و(4) من أعضاء هيئة التدريس في قسمي التربية الخاصة وعلم النفس (مسار الموهبة وعلم النفس التربوي والمناهج وطرق التدريس) في كليات التربية بجامعات: الملك عبد العزيز، وأم القرى، والإمام محمد بن سعود لاستطلاع آراءهم حول البرنامج التعليمي القائم على التعليم متعدد الثقافات وبالاعتماد على معادلة Cooper لتقرير مدى قبول أو تعديل تصميم محتويات أدلة البرنامج التعليمي القائم على التعليم متعدد الثقافات عطفا على التأكد من عدم تحيزها ؛ أسفرت نتائج تحكيم الأدلة عن التعديلات الآتية:

عدد جلسات البرنامج التعليمي لتنمية المتغيرات التابعة محل البحث

في ضوء ملاحظات محكمي البرنامج التعليمي على عدد الجلسات التعليمية في تنمية المتغيرات التابعة محل البحث؛ قام الباحثان بإجراء التعديلات التالية: (أ) أن يراعى التوازن الكمي في عدد الجلسات التعليمية لتشمل تنمية مجالات المتغيرات التابعة محل البحث. (ب) أن يستغرق تنفيذ البرنامج التعليمي (12جلسة تدريبية) بواقع (3) جلسات في الأسبوع، نفذت خلال فعاليات البرامج الصيفية الإثرائية المقدمة ضمن أنشطة مركز إثراء الموهوبين في محافظة جدة، وتم تخصيص مقدار زمني لا يتجاوز(50) دقيقة لكل جلسة.

الوسائل والإستراتيجيات التعليمية المستخدمة في تنفيذ البرنامج

في ضوء ملاحظات محكمي البرنامج على الوسائل التعليمية المستخدمة في تنفيذ البرنامج؛ قام الباحثان بإجراء بعض التعديلات اللازمة لضمان تنويع الأنشطة والإستراتيجيات والوسائل التعليمية المستخدمة في تنفيذ البرنامج التعليمي لتتوافق مع مرتكزات خصائص الإستراتيجيات الآتية:

(1) **إستراتيجية تقييم المعارف الخاطئة ذات الطابع الضمني:** تم استخدامها لتنمية المجال المعرفي المرتبط بالمهارات الفرعية الآتية: قيم الإبداع والتميز، المواطنة الثقافية، المواطنة الاجتماعية، وخصص لها (3) جلسات تدريبية.

(2) **إستراتيجية دحض التحيزات والمغالطات الخاطئة:** تم استخدامها لتنمية المجال المعرفي المرتبط بالمهارات الفرعية الآتية: الاستدلال الأخلاقي، الحكمة والتعقل، الموضوعية المنفتحة، وخصص لها (3) جلسات تدريبية.

(3) **إستراتيجية التعلم التحويلي والتحليل الأخلاقي القائم على توسيع الوعي الذاتي بالقيم ومشكلات المواطنة والمعضلات الأخلاقية:** تم استخدامها لتنمية المجال الوجداني المرتبط بالمهارات الفرعية الآتية: الاستدلال الأخلاقي، الحكمة والتعقل، الموضوعية المنفتحة، وخصص لها (3) جلسات تدريبية.

(4) **إستراتيجية الانخراط التطوعي في مؤسسات الخدمة المجتمعية**: المتمثلة في مشروع توزيع الفائض من الطعام، ومشروع المستودع الخيري، جمعية الثقافة والفنون، وجمعية دعم الأسر المنتجة. تم استخدامها لتنمية المجال المعرفي والسلوكي المرتبط بالمهارات الفرعية الآتية: المواطنة الاجتماعية، المواطنة الثقافية، المواطنة الاقتصادية، الموضوعية المنفتحة، قيم الإبداع والتميز، وخصص لها (10) ساعات تطوعية كخدمة مجتمعية.

تقويم مخرجات البرنامج التعليمي لتنمية المتغيرات التابعة

بالاعتماد على معادلة Cooper لتقرير مدى قبول تصميم تقويم مخرجات البرنامج التعليمي أو تعديله؛ أسفرت نتائج تحكيم البرنامج التعليمي عن التعديلات التالية:

(1) **إجراء تقويم قبلي**: تم ذلك بتطبيق أدوات البحث على أفراد المجموعتين شبه التجريبية والضابطة قبل البدء في تنفيذ البرنامج للتأكد من تجانسهما.

(2) **إجراء تقويم بعدي**: تم ذلك بتطبيق أدوات البحث على أفراد المجموعتين شبه التجريبية والضابطة.

(3) **إجراء تقويم تتبعي**: تم ذلك بتطبيق المقابلة التتبعية المقننة عبر منصة مدرستي لتقييم استمرارية إتقان مهارات المواطنة النشطة والقيادة الأخلاقية على أفراد المجموعة التجريبية للتحقق من أن البرنامج حقق صفة استمرارية ممارستها.

إجراءات التأكد من تكافؤ مجموعتي البحث كقياس قبلي

قام الباحثان بتطبيق أداتي البحث على الطلاب الموهوبين الدوليين ذوي الخلفيات الثقافية المتعددة. نظرا لتوافق عينة البحث وبياناته مع خصائص التوزيع الطبيعي وفقا لاختبار Shapiro-Wilk ومع خصائص افتراضات استخدام اختبار(ت) قام الباحثان باستخدام اختبار(ت) للكشف عن دلالة الفروق بين مجموعتي البحث على المتغيرات التابعة.

جدول (3)

دلالة الفروق بين مجموعتي البحث في المتغيرات التابعة باستخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين

المكونات الفرعية	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
المواطنة النشطة	التجريبية	27.76	2.45	0.421	0.474
	الضابطة	28.15	2.19		
القيادة الأخلاقية	التجريبية	28.69	3.27	0.720	0.287
	الضابطة	29.46	1.94		

يتبين من الجدول (5) عدم وجود فرق دال إحصائيا بين أفراد مجموعتي البحث في القياسات القبلية لمتوسطات درجات المتغيرات التابعة محل البحث، مما يعني أن أفراد المجموعة شبه التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة لهم ذات المستويات المنخفضة من الخبرات المعرفية والنفسية والسلوكية للمواطنة النشطة والقيادة الأخلاقية لدى الموهوبين الدوليين ذوي الخلفيات الثقافية المتعددة.

نتائج البحث

نص السؤال الأول من البحث الحالي على: هل يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين شبه التجريبية والضابطة لدى الموهوبين الدوليين ذوي الخلفيات الثقافية المتعددة في الأبعاد الفرعية للمواطنة النشطة والقيادة الأخلاقية في القياس البعدي يعزى لأثر البرنامج التعليمي القائم على التعليم متعدد الثقافات؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدم اختبار (ت) للكشف عن دلالة الفرق بين مجموعتي البحث (المجموعة شبه التجريبية والمجموعة الضابطة).

جدول (4)

دلالة الفرق بين متوسطي درجات أفراد مجموعتي البحث على المكونات الفرعية للمواطنة النشطة والقيادة الأخلاقية

المكونات الفرعية	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمةت	مستوى الدلالة	مربع إيتا η^2
المواطنة النشطة اجتماعيا	التجريبية	16.92	1.65	12.2	0.01	0.862
	الضابطة	9.46	1.45			
المواطنة النشطة بيئيا	التجريبية	17.84	1.72	14.58	0.01	0.899
	الضابطة	10.15	1.80			
المواطنة النشطة ثقافيا	التجريبية	17.76	2.52	7.10	0.01	0.678
	الضابطة	10.53	2.66			
المواطنة النشطة اقتصاديا	التجريبية	18.30	1.25	7.31	0.01	0.690
	الضابطة	11.83	3.17			
القيادة من أجل الاستدلال الأخلاقي	التجريبية	17.53	0.877	18.90	0.01	0.937
	الضابطة	9.46	1.26			
القيادة من أجل قيم الإبداع والتميز	التجريبية	12.76	1.01	10.72	0.01	0.827
	الضابطة	8.61	0.960			
القيادة من أجل قيم الحكمة والتعقل	التجريبية	16.84	0.800	23.80	0.01	0.959
	الضابطة	9.07	0.862			
القيادة من أجل النزعة الموضوعية المنفتحة ثقافيا	التجريبية	17.92	0.759	11.23	0.01	0.840
	الضابطة	10.15	2.37			

نص السؤال الثاني من البحث الحالي على: ما مؤشرات ثبات التغير في درجات أفراد المجموعة شبه التجريبية في القياسات (القبلي والبعدي) و(البعدي والتتبعي) لدى الموهوبين الدوليين ذوي الخلفيات الثقافية المتعددة على الأبعاد الفرعية للمواطنة النشطة والقيادة الأخلاقية التي تعزى لأثر البرنامج التعليمي القائم على التعليم متعدد الثقافات؟. وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام طريقة جاكبسون –تراكس لقياس مؤشر ثبات التغير بين القياسات الثلاثة شبه التجريبية

جدول (5)

مؤشر ثبات التغير درجات أفراد المجموعة شبه التجريبية في القياسات القبلية والبعدية والتتبعية لمهارات المواطنة

رقم الحالة	المواطنة الاجتماعية					المواطنة البيئية					المواطنة الثقافية					المواطنة الاقتصادية				
	القياس القبلي	القياس البعدي	القياس التتبعي	مؤشر ثبات التغير بين القبلي والبعدي	مؤشر ثبات التغير بين البعدي والتتبعي	القياس القبلي	القياس البعدي	القياس التتبعي	مؤشر ثبات التغير بين القبلي والبعدي	مؤشر ثبات التغير بين البعدي والتتبعي	القياس القبلي	القياس البعدي	القياس التتبعي	مؤشر ثبات التغير بين القبلي والبعدي	مؤشر ثبات التغير بين البعدي والتتبعي	القياس القبلي	القياس البعدي	القياس التتبعي	مؤشر ثبات التغير بين القبلي والبعدي	مؤشر ثبات التغير بين البعدي والتتبعي
1	6	17	13	0.8	4.0	6	15	17	3.6	0.8	6	13	10	2.8	1.2	6	19	15	5.2	1.6
2	9	19	16	1.2	3.5	7	17	14	4	1.2	8	20	18	4.8	0.8	7	16	12	3.6	1.6
3	7	15	15	1.6	4.8	8	19	15	4.4	1.6	8	17	15	3.6	0.8	6	19	13	5.2	2.4-
4	6	18	15	2.8-	4.4	7	21	14	5.6	2.8-	6	18	15	4.8	1.2	6	19	21	5.2	0.8
5	8	16	13	1.6	4.0	6	19	15	5.2	1.6	6	15	12	3.6	1.2	6	18	15	4.8	1.2
6	7	17	15	1.6	4.4	6	20	16	5.6	1.6	6	16	13	4	1.2	6	18	14	4.8	1.6
7	6	16	15	1.2	3.1	7	16	13	3.6	1.2	6	17	15	4.4	0.8	6	17	12	4.4	2-
8	8	16	17	1.6	5.3	7	18	14	4.4	1.6	7	22	18	6	1.6	8	19	14	4.4	2-
9	7	18	14	1.2	3.5	9	16	13	2.8	1.2	8	20	17	4.8	1.2	6	17	19	4.4	0.8
10	7	20	15	1.6	4.8	6	19	15	5.2	1.6	6	16	13	4	1.2	6	18	14	4.4	1.6
11	6	16	14	2-	4.8	6	18	14	5.2	1.7-	6	18	15	4.8	1.2	6	21	16	6	2-
12	8	14	12	1.2	4.8	7	17	15	4.8	2.2-	6	18	15	4.8	1.2	7	18	14	4.4	1.6
13	8	18	13	1.7-	2.6	7	17	14	4	1.7-	7	21	16	5.6	2-	9	19	15	4	1.6

جدول (6)

مؤشر ثبات التغير درجات أفراد المجموعة شبه التجريبية في القياسات القبلية والبعدية والتتبعية للقيادة الأخلاقية[3]

رقم الحالة	الاستدلال الأخلاقي					الإبداع والتميز					الحكمة والتعقل					الموضوعية المنفتحة				
	القياس القبلي	القياس البعدي	القياس التتبعي	مؤشر ثبات التغير بين البعدي والتتبعي	مؤشر ثبات التغير بين القبلي والبعدي	القياس القبلي	القياس البعدي	القياس التتبعي	مؤشر ثبات التغير بين البعدي والتتبعي	مؤشر ثبات التغير بين القبلي والبعدي	القياس القبلي	القياس البعدي	القياس التتبعي	مؤشر ثبات التغير بين البعدي والتتبعي	مؤشر ثبات التغير بين القبلي والبعدي	القياس القبلي	القياس البعدي	القياس التتبعي	مؤشر ثبات التغير بين البعدي والتتبعي	مؤشر ثبات التغير بين القبلي والبعدي
1	7	16	12	3.6	1.6	6	13	10	2.8	1.2	6	18	15	4.8	1.2	7	17	13	4	1.2
2	7	15	17	3.2	0.8	6	12	9	2.4	1.2	7	17	13	4	1.6	6	17	15	4.4	0.8
3	6	17	13	4.4	1.6	9	12	14	1.2	0.8	7	16	13	3.6	1.2	8	18	13	4	2-
4	9	19	14	4	2-	9	15	11	2.4	1.6	8	18	12	4	2.4-	6	18	15	4.8	1.2
5	7	16	12	3.6	1.6	7	14	10	2.8	1.6	6	17	14	4.4	1.2	9	18	14	3.6	1.6
6	8	18	14	4	0.8	6	13	10	3.2	0.4	6	17	12	4.4	2-	6	17	15	4.4	0.8
7	9	16	13	2.8	1.2	7	11	8	1.6	1.2	7	18	15	4.4	1.2	6	17	18	4.4	0.4
8	8	19	15	4.8	1.6	6	13	10	2.8	1.2	8	17	15	3.2	0.4	6	16	17	3.2	1.6
9	8	16	12	3.2	1.6	7	12	9	2	1.2	8	17	14	3.6	1.2	7	19	15	4.8	1.6
10	7	18	13	4.4	2-	10	12	6	0.8	1.2	8	16	14	3.2	0.8	7	16	12	3.6	1.6
11	6	17	14	4.4	1.2	6	10	13	1.6	1.2	6	17	14	4.4	1.2	8	15	17	4.4	0.8
12	8	17	13	3.6	1.6	9	12	8	1.2	1.6	6	16	12	4	1.6	7	18	15	4.4	1.2
13	11	17	12	2.4	2-	7	12	9	1.2	2-	8	16	9	3.2	2.8-	7	18	15	4.4	1.2

مناقشة نتائج البحث

مناقشة نتائج السؤال الأول

يتبين من الجدول (4) وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.01) بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين شبه التجريبية والضابطة لدى الطلاب الموهوبين الدوليين ذوي الخلفيات الثقافية المتعددة في

3 أرقام الْمَوْهُوبِين مِنْ حَمْلَةِ الْجِنْسِيَّةِ السُّعُودِيَّةِ (1–5). مِنْ حَمْلَةِ الْجِنْسِيَّةِ الْبَاكِسْتَانِيَّةِ (6–11).أرقام الْمَوْهُوبِين مِنْ حَمْلَةِ الْجِنْسِيَّةِ الْمِصْرِيَّةِ (12–15).أرقام الْمَوْهُوبِين مِنْ حَمْلَةِ الْجِنْسِيَّةِ الجزائرية (16–20). أرقام الْمَوْهُوبِين مِنْ حَمْلَةِ الْجِنْسِيَّةِ التُّونِسِيَّةِ(21–22) أرقام الْمَوْهُوبِين مِنْ حَمْلَةِ الْجِنْسِيَّةِ السُّورِيَّةِ (23–24)أرقام الْمَوْهُوبِين مِنْ حَمْلَةِ الْجِنْسِيَّةِ الْكَنَدِيَّةِ (25–26).

القياس البعدي لصالح أفراد المجموعة شبه التجريبية. ويرى الباحثان أنه يمكن عزو النتائج السابقة إلى فعالية البرنامج القائم على التعليم متعدد الثقافات، وهو ما يمكن تلخيصه في النقاط الآتية:

(1)**الفرق بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين شبه التجريبية والضابطة في القياس البعدي للمواطنة الاجتماعية:** يتبين من الجدول (4) وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين شبه التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارة المواطنة الاجتماعية لصالح أفراد المجموعة شبه التجريبية بحجم أثر بلغ (0.678) وهي قيمة تربوية كبيرة تدل على أن نسبة كبيرة من الفرق بين القياسين البعديين لأفراد المجموعتين يعزى إلى فعالية البرنامج. ويرى الباحثان أن وجود هذا الفرق يرجع لطبيعة المنطلقات النظرية والتطبيقية لاستراتيجيتي تقييم المعارف الخاطئة ذات الطابع الضمني، والانخراط التطوعي في مؤسسات الخدمة المجتمعية اللتين تم تقديمهما لأفراد المجموعة شبه التجريبية؛ فقد أسهمتا غالبا في نمو هذه المهارة. فإستراتيجية تقييم المعارف الخاطئة ذات الطابع الضمني وسعت من قدرة أفراد المجموعة شبه التجريبية على تقييم مدى وعيهم بقدرتهم على معرفة ذواتهم الاجتماعية بطرق أدائية لأنشطة تعلمهم، ورصد أخطائهم الاجتماعية والعمل على تصحيحها؛ في حين أن استخدام إستراتيجية الانخراط التطوعي في مؤسسات الخدمة المجتمعية عززت من قدرتهم على المشاركة الإيجابية في الحياة العامة الاجتماعية عبر التطوع في مشروع توزيع الفائض من الطعام، ومشروع المستودع الخيري.

(2) الفرق بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين شبه التجريبية والضابطة في القياس البعدي للمواطنة البيئية: يتبين من الجدول (4) وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين شبه التجريبية والضابطة في القياس البعدي للمواطنة البيئية لصالح أفراد المجموعة شبه التجريبية، بحجم أثر بلغ (0.690) وهي قيمة تربوية كبيرة تدل على أن نسبة كبيرة من الفرق بين القياسين البعديين لأفراد المجموعتين يعزى لأثر البرنامج. ويرى الباحثان أن وجود هذا الفرق يرجع لطبيعة المنطلقات النظرية والتطبيقية لخصائص إستراتيجية دحض التحيزات والمغالطات الخاطئة، وإستراتيجية الانخراط التطوعي في مؤسسات الخدمة اللتين تم تقديمهما لأفراد المجموعة شبه التجريبية فقد أسهمتا غالبا في نمو هذه المهارة. فإستراتيجية دحض التحيزات والمغالطات المعرفية الخاطئة وسعت من قدرة أفراد المجموعة شبه التجريبية على إجراء المحكمات والتساؤلات المنهجية المنطقية المعززة للفهم والتنور العلمي؛ في حين أن استخدام إستراتيجية الانخراط التطوعي في مؤسسات الخدمة المجتمعية عززت من قدرتهم على المشاركة الإيجابية في جمعية حماية البيئة.

(3) **الفرق بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين شبه التجريبية والضابطة في القياس البعدي للمواطنة الثقافية:** يتبين من الجدول (4) وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين شبه التجريبية والضابطة في القياس البعدي للمواطنة الثقافية لصالح أفراد المجموعة شبه التجريبية، بحجم أثر بلغ (0.937) وهي قيمة تربوية كبيرة تدل على أن نسبة كبيرة من الفرق بين القياسين البعديين لأفراد المجموعتين يعزى لأثر البرنامج. ويرى الباحثان أن وجود هذا الفرق يرجع لطبيعة المنطلقات النظرية والتطبيقية لخصائص إستراتيجية تقييم المعارف الخاطئة ذات الطابع الضمني، وإستراتيجية الانخراط التطوعي في مؤسسات الخدمة المجتمعية اللتين تم تقديمهما لأفراد المجموعة شبه التجريبية فقد أسهمتا غالبا في نمو هذه المهارة. فإستراتيجية تقييم المعارف الخاطئة ذات الطابع الضمني وسعت من قدرة أفراد المجموعة شبه التجريبية على إدراك وتفهم مشكلات التنمية الثقافية؛ في حين أن استخدام إستراتيجية الانخراط التطوعي في مؤسسات الخدمة المجتمعية عززت من قدرتهم على المشاركة الإيجابية في الحياة العامة عبر التطوع في جمعية الثقافة والفنون.

(4)**الفرق بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين شبه التجريبية والضابطة في القياس البعدي للمواطنة الاقتصادية:** يتبين من الجدول (4) وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين شبه التجريبية والضابطة في القياس البعدي للمواطنة الاقتصادية لصالح أفراد المجموعة شبه التجريبية، بحجم أثر بلغ (0.690) وهي قيمة تربوية كبيرة تدل على أن نسبة كبيرة من الفرق بين القياسين البعديين لأفراد المجموعتين يعزى لأثر البرنامج، ويرى الباحثان أن وجود هذا الفرق يرجع لطبيعة المنطلقات النظرية والتطبيقية لخصائص إستراتيجية دحض التحيزات والمغالطات الخاطئة، وإستراتيجية الانخراط التطوعي في مؤسسات الخدمة المجتمعية اللتان تم تقديمهما لأفراد المجموعة شبه التجريبية فقد أسهمتا غالبا في نمو هذه المهارة. فإستراتيجية دحض التحيزات الخاطئة وسعت من قدرة أفراد المجموعة شبه التجريبية على تفهم مشكلات التنمية الاقتصادية المستدامة كمشكلات الأسرة الصغيرة المنتجة، ومشكلات الادخار الشخصي والأسري، في حين أن استخدام إستراتيجية الانخراط التطوعي في مؤسسات الخدمة المجتمعية عززت من قدرتهم على المشاركة الإيجابية في الحياة العامة عبر التطوع في المستودع الخيري، وجمعية دعم الأسر المنتجة. هذا وتتفق النتائج السابقة مع ما أشارت إليه نتائج بحث (David,2020؛ Jiménez,2020؛ Chee-hwa,2020؛ Prijović,2020) التي بينت وجود تأثير لبرنامج التعليم متعدد الثقافات في تنمية المواطنة النشطة لدى الموهوبين الدوليين.

(5)**الفرق بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين شبه التجريبية والضابطة في القياس البعدي للقيادة من أجل قيم الاستدلال الأخلاقي**: يتبين من الجدول (4) وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين شبه التجريبية والضابطة في القياس البعدي للاستدلال الأخلاقي لصالح أفراد المجموعة شبه التجريبية، بحجم أثر بلغ (0.937) وهي قيمة تربوية كبيرة تدل على أن نسبة كبيرة من الفرق بين القياسين البعدين لأفراد المجموعتين يعزى لأثر البرنامج. ويرى الباحثان أن وجود هذا الفرق يرجع لطبيعة المنطلقات النظرية والتطبيقية لخصائص إستراتيجية دحض التحيزات والمغالطات الأخلاقية الخاطئة، وإستراتيجية التعلم التحويلي والتحليل الأخلاقي القائم على توسيع الوعي الذاتي بالقيم والمعضلات الأخلاقية اللتين تم تقديمهما لأفراد المجموعة شبه التجريبية فقد أسهمتا غالبا في نمو هذه المهارة. فإستراتيجية دحض التحيزات الخاطئة وسعت من قدرة أفراد المجموعة شبه التجريبية على فهم الأسباب الشخصية الواعية وغير الواعية الكامنة خلف التحيزات المعرفية لاسيما عند ممارسة أنشطة التفكير الاستدلالي والحكم الأخلاقي قبل حدوث الأحداث التي قد تسبب هذه التحيزات كنتيجة لتشوه معايير المقارنة بين مع ما هو متوقع أو ما هو صحيح كمدركات ذاتية، في حين أن استخدام إستراتيجية التعلم التحويلي القائمة على توسيع الوعي بالمعضلات الأخلاقية عززت من قدرتهم على تغيير أسلوب تفكيرهم على مستوى المعتقدات والمشاعر التي يفسرون بها المواقف التي تتسم بالغموض الأخلاقي.

(6)**الفرق بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين شبه التجريبية والضابطة في القياس البعدي للقيادة من أجل القيم الأخلاقية للإبداع والتميز**: يتبين من الجدول (4) وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين شبه التجريبية والضابطة في القياس البعدي للقيم الأخلاقية للإبداع والتميز لصالح أفراد المجموعة شبه التجريبية، بحجم أثر بلغ (0.827)، وهي قيمة تربوية كبيرة تدل على أن نسبة كبيرة من الفرق بين القياسين البعديين لأفراد المجموعتين يعزى لأثر البرنامج. ويرى الباحثان أن وجود هذا الفرق يرجع لطبيعة المنطلقات النظرية والتطبيقية لخصائص إستراتيجية تقييم المعارف الخاطئة ذات الطابع الضمني، وإستراتيجية الانخراط التطوعي في مؤسسات الخدمة المجتمعية اللتين تم تقديمهما لأفراد المجموعة شبه التجريبية فقد أسهمتا غالبا في نمو هذه المهارة، فإستراتيجية تقييم المعارف الخاطئة ذات الطابع الضمني وسعت من قدرة أفراد المجموعة شبه التجريبية على تقييم معرفتهم بقيم الإبداع والتميز، وتقييم معرفتهم بأساليب إصدار الأحكام التقويمية الخاصة بأنشطتهم عند التأثير في الآخرين وفق تلك القيم؛ في حين أن استخدام إستراتيجية الانخراط التطوعي في مؤسسات الخدمة المجتمعية عززت من قدرتهم على العمل مع نظرائهم في مؤسسات الخدمة المجتمعية كقيم مشتركة.

(7)**الفرق بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين شبه التجريبية والضابطة في القياس البعدي للقيادة من أجل القيم الأخلاقية للحكمة والتعقل:** يتبين من الجدول (4) وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين شبه التجريبية والضابطة في القياس البعدي لقيم الحكمة والتعقل لصالح أفراد المجموعة شبه التجريبية، بحجم أثر بلغ (0.690) وهي قيمة تربوية كبيرة تدل على أن نسبة كبيرة من الفرق بين القياسين البعديين لأفراد المجموعتين يعزى لأثر البرنامج. ويرى الباحثان أن وجود هذا الفرق يرجع لطبيعة المنطلقات النظرية والتطبيقية لخصائص إستراتيجية دحض التحيزات والمغالطات المعرفية والأخلاقية الخاطئة، وإستراتيجية التعلم التحويلي والتحليل الأخلاقي لتوسيع الوعي الذاتي بالقيم والمعضلات الأخلاقية اللتين تم تقديمهما لأفراد المجموعة شبه التجريبية فقد أسهمتا غالبا في نمو هذه المهارة. فإستراتيجية دحض التحيزات الخاطئة وسعت من قدرة أفراد المجموعة شبه التجريبية على إدراك وتفهم مشكلات المخاطرة والمجازفة الأخلاقية عند التأثير في الآخرين، فدحض التحيزات المعرفية من شأنه زيادة المراقبة الذاتية سيما عند التعرف على المشكلات الحالية والمستقبلية مع الذات ومع الآخرين ورؤيتها بشكل واقعي.

(8) **الفرق بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين شبه التجريبية والضابطة في القياس البعدي للقيادة من أجل القيم الأخلاقية للنزعة الموضوعية المنفتحة ثقافيا:** يتبين من الجدول (4) وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين شبه التجريبية والضابطة في القياس البعدي للموضوعية المنفتحة ثقافيا لصالح أفراد المجموعة شبه التجريبية، بحجم أثر بلغ (0.690) وهي قيمة تربوية كبيرة تدل على أن نسبة كبيرة من الفرق بين القياسين البعديين لأفراد المجموعتين يعزى لأثر البرنامج. ويرى الباحثان أن وجود هذا الفرق يرجع لطبيعة المنطلقات النظرية والتطبيقية لخصائص كل من: إستراتيجية دحض التحيزات والمغالطات الخاطئة، وإستراتيجية التعلم التحويلي والتحليل الأخلاقي القائم على القيم، وإستراتيجية الانخراط التطوعي في مؤسسات الخدمة المجتمعية التي تم تقديمها لأفراد المجموعة شبه التجريبية؛ فقد أسهمت غالبا في نمو هذه المهارة. فتلك الإستراتيجيات تنوعت في تعميق ممارستها لدى الموهوبين الدوليين بين الجوانب المعرفية والسلوكية بما وسع من قدرة أفراد المجموعة شبه التجريبية على التقليل من قلق التواصل مع الأجانب بمعرفة عاداتهم وتقاليدهم، وتقليل الجهل بالثقافات الأخرى، وتجنب سوء التفاهم الاجتماعي والثقافي. هذا وتتفق النتائج السابقة (5-6-7-8) مع ما أشارت إليه نتائج بحث (David,2020؛ Jiménez,2020؛ Chee-hwa,2020؛ Prijović,2020) التي بينت وجود تأثير لبرنامج التعليم متعدد الثقافات في تنمية القيادة الأخلاقية لدى الموهوبين الدوليين.

مناقشة نتائج السؤال الثاني

يتبين من الجدول (5) وجود ثبات بالتغير في درجات أفراد المجموعة شبه التجريبية في القياسات (القبلي والبعدي) و(البعدي والتتبعي) لدى الموهوبين الدوليين ذوي الخلفيات الثقافية المتعددة في الأبعاد الفرعية للمواطنة النشـــطة. وبشكل أكثر تفصيلا يتضح الآتي:

(1) **تصنيف ثبات التغير في درجات القياسين (القبلي والبعدي) و(البعدي والتتبعي) للمواطنة الاجتماعية:** يتبين من الجدول (5) ثبات التغير في درجات القياسين القبلي والبعدي للمواطنة الاجتماعية، وهو يشير إلى تحسن الأداء في القياس البعدي لهذه المهارة لدى جميع أفراد المجموعة شبه التجريبية، وهذا يشير إلى فعالية المزج بين استراتيجيتي تقييم المعارف الخاطئة ذات الطابع الضمني، والانخراط التطوعي في مؤسسات الخدمة المجتمعية التي تم استخدامها في البرنامج التعليمي. وفيما يتعلق بوصف تصنيف ثبات التغير في درجات القياسين البعدي والتتبعي، فيظهر من الجدول (5) أن (30.76%) من حالات الموهوبين الدوليين شـــهدت فيها مهارة المواطنة الاجتماعية اســـتمرارية طفيفة تميل إلى الثبات مقارنة بالقياس البعدي بعد انقضاء (7) شهور، وهم الموهوبين ذوي الأرقام (4-5-6-10)، أما (46.15%) من حالات الموهوبين الدوليين فقد شـهدت مهارة المواطنة الاجتماعية لديهم ثباتا يميل إلى التراجع وهم ذوي الأرقام (1-2-3-7-8-9)؛ في حين ظهر أن مســتوى الممارســة الاجتماعية لدى (23.01%) من الموهوبين شـــهدت تراجعا بين القياســين البعدي والتتبعي، وهو ما يظهر في الحالات ذوات الأرقام (11-12-13) مما يفهم منه عدم اســـتفادتهم من صـــفة الاستمرارية المأمول تحقيقها من البرنامج التعليمي في مداومة ممارسة المواطنة الاجتماعية.

(2) **تصـنيف ثبات التغير في درجات القياسـين (القبلي والبعدي) و(البعدي والتتبعي) للمواطنة البيئية:** يتبين من الجدول (5) ثبات التغير في درجات القياسين القبلي والبعدي للمواطنة البيئية، وهو يشير إلى تحسن الأداء في القياس البعدي لهذه المهارة لدى جميع أفراد المجموعة شـــبه التجريبية، وهذا يشـــير إلى فعالية المزج بين اســـتراتيجيتي دحض التحيزات والمغالطات الخاطئة، والانخراط التطوعي في مؤسـســات الخدمة المجتمعية. أما فيما يتعلق بوصـف تصـنيف ثبات التغير في درجات القياســـين البعدي والتتبعي، فيظهر من الجدول (5) أن (69.23%) من حالات الموهوبين الدوليين شهدت مهارة المواطنة البيئية لديهم استمرارية طفيفة تميل إلى الثبات مقارنة بالقياس البعدي بعد انقضاء (7) شـهور، وهم الموهوبون ذوو الأرقام (2-5-6-7-8-9-10-12-13)، أما الموهوب رقم (1) فشـهدت حالته اسـتمرارية تميل إلى التراجع؛ في حين ظهر أن مســتوى الممارســة البيئية لدى (15.38%) من الموهوبين الدوليين شـــهدت تراجعا بين القياسـين البعدي والتتبعي، وهو ما يظهر في الحالات ذوات الأرقام (4-11) مما يفهم منه عدم اسـتفادتهما من صـفة الاستمرارية المأمول تحقيقها من البرنامج التعليمي في مداومة ممارسة المواطنة البيئية.

(3) **تصنيف ثبات التغير في درجات القياسين (القبلي والبعدي) و(البعدي والتتبعي) للمواطنة الثقافية:** يتبين من الجدول (5) ثبات التغير في درجات القياسين القبلي والبعدي للمواطنة الثقافية، وهو يشير إلى تحسن الأداء في القياس البعدي لهذه المهارة لدى جميع أفراد المجموعة شبه التجريبية، وهذا يشير إلى فعالية المزج بين استراتيجيتي تقييم المعارف الخاطئة ذات الطابع الضمني، والانخراط التطوعي في مؤسسات الخدمة المجتمعية. أما فيما يتعلق بوصف تصنيف ثبات التغير في درجات القياسين البعدي والتتبعي، فيظهر من الجدول (7) أن (69.23%) من حالات الموهوبين الدوليين شهدت مهارة المواطنة الثقافية لديهم استمرارية طفيفة تميل إلى الثبات مقارنة بالقياس البعدي بعد انقضاء (7) شهور وهم الموهوبون ذوو الأرقام (1-4-5-6-8-9-10-11-12)، أما (46.15%) من حالات الموهوبين الدوليين فقد شهدت مهارة المواطنة البيئية لديهم استمرارية تميل إلى التراجع وهم الموهوبون ذوو الأرقام (2-3-7)؛ في حين ظهر أن مستوى الممارسة الثقافية لدى الموهوب رقم (13) شهدت تراجعا بين القياسين البعدي والتتبعي؛ مما يفهم منه عدم استفادته من صفة الاستمرارية المأمول تحقيقها من البرنامج التعليمي في مداومة ممارسة المواطنة الثقافية.

(4) **تصنيف ثبات التغير في درجات القياسين (القبلي والبعدي) و(البعدي والتتبعي) للمواطنة الاقتصادية:** يتبين من الجدول (5) ثبات التغير في درجات القياسين القبلي والبعدي للمواطنة الاقتصادية وهو يشير إلى تحسن الأداء في القياس البعدي لهذه المهارة لدى جميع أفراد المجموعة شبه التجريبية، وهذا يشير إلى فعالية المزج بين استراتيجيتي دحض التحيزات والمغالطات الخاطئة، والانخراط التطوعي في مؤسسات الخدمة المجتمعية التي تم استخدامها في البرنامج التعليمي. أما فيما يتعلق بوصف تصنيف ثبات التغير في درجات القياسين البعدي والتتبعي، فيظهر من الجدول (5) أن (46.15%) من حالات الموهوبين الدوليين شهدت مهارة المواطنة الاقتصادية لديهم استمرارية طفيفة تميل إلى الثبات مقارنة بالقياس البعدي بعد انقضاء (7) شهور، وهم الموهوبون ذوو الأرقام (1-2-5-6-12-13)، أما (15.38%) من حالات الموهوبين الدوليين شهدت مهارة المواطنة البيئية لديهم استمرارية تميل إلى التراجع وهم الموهوبون ذوو الأرقام (4-9)؛ في حين ظهر أن مستوى الممارسة الاقتصادية لدى (30.76%) من الموهوبين الدوليين شهدت تراجعا بين القياسين البعدي والتتبعي وهو ما يظهر في الحالات ذوات الأرقام (3-7-8-11) مما يفهم منه عدم استفادتهم من صفة الاستمرارية المأمول تحقيقها من البرنامج التعليمي في مداومة ممارسة المواطنة الاقتصادية.

كما يتبين من الجدول (6) وجود ثبات بالتغير في درجات أفراد المجموعة شبه التجريبية (القبلي والبعدي) و(البعدي والتتبعي) لدى الموهوبين الدوليين ذوي الخلفيات الثقافية المتعددة في الأبعاد الفرعية للقيادة الأخلاقية. وبشكل أكثر تفصيلا يتضح الآتي:

(1)**تصنيف ثبات التغير في درجات القياسين (القبلي والبعدي) و(البعدي والتتبعي) للقيادة من أجل قيم الاستدلال الأخلاقي:** يتبين من الجدول (6) ثبات التغير في درجات القياسين القبلي والبعدي للاستدلال الأخلاقي،

وهو يشير إلى تحسن الأداء في القياس البعدي لهذه المهارة لدى جميع أفراد المجموعة شبه التجريبية، وهذا يشير إلى فعالية المزج بين استراتيجيتي دحض التحيزات والمغالطات الأخلاقية الخاطئة، والتعلم التحويلي التي تم استخدامها في البرنامج التعليمي. أما فيما يتعلق بوصف تصنيف ثبات التغير في درجات القياسين البعدي والتتبعي، فيظهر من الجدول (5) أن (69.23%) من حالات الموهوبين الدوليين شهدت مهارة القيادة من أجل قيم الاستدلال الأخلاقي لديهم استمرارية طفيفة تميل إلى الثبات مقارنة بالقياس البعدي بعد انقضاء (7) شهور، وهم الموهوبون ذوو الأرقام (1-3-5-6-7-8-9-11-12) أما مستوى ممارسة الاستدلال الأخلاقي للموهوب رقم (2) فشهدت استمرارية تميل إلى التراجع في حين ظهر أن مستوى استمرارية ممارسة الاستدلال الأخلاقي لدى (23.07%) من الموهوبين الدوليين شهدت تراجعا بين القياسين البعدي والتتبعي وهو ما يظهر في الحالات ذوات الأرقام (4-10-13) مما يفهم منه عدم استفادتهم من صفة الاستمرارية المأمول تحقيقها من البرنامج التعليمي في مداومة الاستدلال الأخلاقي.

(2)**تصنيف ثبات التغير في درجات القياسين (القبلي والبعدي) و(البعدي والتتبعي) للقيادة من أجل قيم الإبداع والتميز:** يتبين من الجدول (6) ثبات التغير في درجات القياسين القبلي والبعدي لقيم الإبداع والتميز، وهو يشير إلى تحسن الأداء في القياس البعدي لهذه المهارة لدى جميع أفراد المجموعة شبه التجريبية، وهذا يشير إلى فعالية المزج بين استراتيجيتي تقييم المعارف الخاطئة ذات الطابع الضمني، والانخراط التطوعي في مؤسسات الخدمة المجتمعية. أما فيما يتعلق بوصف تصنيف ثبات التغير في درجات القياسين البعدي والتتبعي، فيظهر من الجدول (7) أن (76.92%) من حالات الموهوبين الدوليين شهدت مهارة القيادة من أجل قيم الإبداع والتميز لديهم استمرارية طفيفة تميل إلى الثبات مقارنة بالقياس البعدي بعد انقضاء (7) شهور، وهم الموهوبون ذوو الأرقام (1-3-5-6-7-8-9-11-12)، أما مستوى ممارسة قيم الإبداع والتميز لدى (15.38%) من الموهوبين الدوليين فشهدت مهاراتهم استمرارية تميل إلى التراجع وهو ما يظهر في الحالات ذوات الأرقام (3-6)؛ في حين ظهر أن مستوى ممارسة القيادة من أجل قيم الإبداع والتميز لدى الموهوب رقم (13) شهد تراجعا بين القياسين البعدي والتتبعي، مما يفهم منه عدم استفادته من صفة الاستمرارية المأمول تحقيقها من البرنامج التعليمي في مداومتها.

(3) **تصنيف ثبات التغير في درجات القياسين (القبلي والبعدي) و(البعدي والتتبعي) للقيادة من أجل القيم الأخلاقية للحكمة والتعقل:** يتبين من الجدول (6) ثبات التغير في درجات القياسين القبلي والبعدي للحكمة والتعقل، وهو يشير إلى تحسن الأداء في القياس البعدي لهذه المهارة لدى جميع أفراد المجموعة شبه التجريبية، وهذا يشير إلى فعالية المزج بين استراتيجيتي دحض التحيزات والمغالطات المعرفية والأخلاقية الخاطئة، وإستراتيجية التعلم التحويلي والتحليل الأخلاقي لتوسيع الوعي الذاتي بالقيم والمعضلات الأخلاقية. أما فيما يتعلق بوصف تصنيف ثبات التغير في درجات القياسين البعدي والتتبعي، فيظهر من الجدول (7) أن (69.23%) من حالات الموهوبين الدوليين شهدت

مهارة الحكمة والتعقل لديهم استمرارية طفيفة تميل إلى الثبات مقارنة بالقياس البعدي بعد انقضاء (7) شهور، وهم الموهوبون ذوو الأرقام (1-2-3-5-9-11-12)، أما مستوى ممارسة مهارة الحكمة والتعقل لدى (15.38%) من الموهوبين الدوليين فشهدت مهاراتهم استمرارية تميل إلى التراجع وهو ما يظهر في الحالات ذوات الأرقام (8-10)؛ في حين ظهر أن مستوى ممارسة القيادة من أجل القيم الأخلاقية للحكمة والتعقل لدى (15.38%) شهد تراجعا بين القياسين البعدي والتتبعي، وهو ما يظهر في الحالات ذوات الأرقام (4-13) ومما يفهم منه عدم استفادتهما من صفة الاستمرارية المأمول تحقيقها من البرنامج التعليمي في مداومتها.

(4) **تصنيف ثبات التغير في درجات القياسين (القبلي والبعدي) و(البعدي والتتبعي) للقيادة من أجل القيم الأخلاقية للنزعة الموضوعية المنفتحة ثقافيا:** يتبين من الجدول (6) ثبات التغير في درجات القياسين القبلي والبعدي للنزعة الموضوعية المنفتحة ثقافيا، وهو يشير إلى تحسن الأداء في القياس البعدي لهذه المهارة لدى جميع أفراد المجموعة شبه التجريبية، وهذا يشير إلى فعالية المزج بين إستراتيجيات دحض التحيزات والمغالطات الخاطئة، وإستراتيجية التعلم التحويلي والتحليل الأخلاقي القائم على القيم، وإستراتيجية الانخراط التطوعي في مؤسسات الخدمة المجتمعية. أما فيما يتعلق بوصف تصنيف ثبات التغير في درجات القياسين البعدي والتتبعي، فيظهر من الجدول (7) أن (76.92%) من حالات الموهوبين الدوليين شهدت مهارة النزعة الموضوعية المنفتحة ثقافيا استمرارية طفيفة لديهم تميل إلى الثبات مقارنة بالقياس البعدي بعد انقضاء (7) شهور، وهم الموهوبون ذوو الأرقام (1-4-5-8-9-10-12-13)، أما مستوى ممارسة هذه المهارة لدى (15.38%) من الموهوبين الدوليين فشهدت استمرارية تميل إلى التراجع وهو ما يظهر في الحالات ذوات الأرقام (2-11)؛ في حين ظهر أن مستوى ممارسة القيادة من أجل القيم الأخلاقية للنزعة الموضوعية المنفتحة ثقافيا لدى الموهوب رقم (3) شهد تراجعا بين القياسين البعدي والتتبعي ومما يفهم منه عدم استفادته من صفة الاستمرارية المأمول تحقيقها من البرنامج التعليمي في مداومتها.

(1) وإجمالا يرى الباحثان أن النتائج الموضحة في الجدولين (5) و (6) اللذين أشارا إلى جود ثبات بالتغير في درجات أفراد المجموعة شبه التجريبية في القياسات القبلية والبعدية والتتبعية تمثلت إلى حد كبير في إكساب الموهوبين الدوليين صفة الاستمرارية في مداومة ممارسة مهارات المواطنة النشطة والقيادة الأخلاقية، على نحو عكس بدرجة كبيرة النقاط الإيجابية لأثر البرنامج التعليمي القائم على التعليم متعدد الثقافات والتي يمكن إبرازها في الآتي:

(2) تناسب البرنامج مع طبيعة الخصائص الشخصية للموهوبين سيما بإشعارهم بحقهم في الدعم والمساواة والعدالة والمسؤولية المشتركة لتطوير مهاراتهم. (2) تناسب الخصائص البنائية والإجرائية للبرنامج القائم على التعليم متعدد الثقافات مع طبيعة الخصائص الشخصية والاجتماعية والإبداعية للموهوبين وفق الحد من رواسب مشاعر الاغتراب الاجتماعي بصفتهم غير مواطنين سعوديين. (3) تناسب الخصائص الإجرائية للبرنامج التعليمي مع إجراءات وإعادة تشكيل الأبنية الشخصية لدى الموهوبين الدوليين عبر: (أ)إثارة واستنهاض قيم ودوافع الموهبة والإبداع. (ب)تفعيل

المزج بين عدة إستراتيجيات معرفية ووجدانية وسلوكية عند التعامل مع المواقف الاجتماعية والأخلاقية الصعبة لجعلها قابلة للمعالجة مما يؤدي لتسهيل عمليات المواطنة النشطة والقيادة الأخلاقية.

التوصيات

(1) ضـــرورة إقرار الإدارات العامة للتربية والتعليم التي يكثر فيها طلاب الجاليات ذوي الخلفيات الثقافية المتعددة لإستراتيجيات تربوية أكثر ديناميكية تعنى بتطوير مهارات التدريس لتتوافق مع مبادئ التعليم متعدد الثقافات.

(2) ضـرورة إقرار إدارات الموهوبين لبطاقات تقييم تربوي ووظيفي لكل طالب موهوب من ذوي الخلفيات الثقافية المتعددة تراعي التوفيق بين خصائصهم المرتبطة بمهارات المواطنة النشطة والقيادة الأخلاقية.

(3) ضـرورة إقرار إدارات الموهوبين لبرامج تربوية مخصـصـة للطلاب الموهوبين الدوليين من ذوي الخلفيات الثقافية المتعددة يمكن من خلالها تقليل الفاقد التدريبي الناتج عن عدم حملهم للجنسية السعودية بما يسمح بربطهم بالمجتمع.

(4) ضرورة أن يحرص القادة التربويون ووكلاءهم والمعلمون والمرشدون التربويون على معرفة الصفات والاستعدادات المميزة للموهوبين الدوليين بما يعزز من مهارات المواطنة النشطة، والقيادة الأخلاقية.

(5) ضـــرورة أن يحرص المعلمون والمعلمات المختصـــون بالموهبة والإبداع على تنمية المهارات الفرعية للمواطنة النشـــطة للموهوبين الدوليين وفقا للمزج بين الإستراتيجيات التي ثبت فعاليتها في البحث الحالي.

(6) ضـرورة وعي الموهوبين والموهوبات الدوليين من ذوي الخلفيات الثقافية المتعددة بأهمية الانفتاح الاجتماعي والأخلاقي بما يعزز من قدرتهم على ممارسة مهارات المواطنة النشطة، والقيادة الأخلاقية باعتبارها مهارات داعمة لموهبتهم الإبداعية.

(7) ضـــرورة أن يســـعى الباحثون والمختصـــون بالعلوم التربوية نحو تعميق إثراء أدبيات البحث العربية المعنية بنظام التعليم متعدد الثقافات لمناسبته لخصائص المجتمعات العربية.

(8) ضـرورة أن يسـعى الباحثون والمختصـون بالعلوم التربوية في المجتمعات العربية نحو اسـتقصـاء مشـكلة نقص المتطلبات التربوية المعززة لضعف مهارات المواطنة النشطة والقيادة الأخلاقية لدى الموهوبين.

(9) ضـرورة أن يسـعى الباحثون في العلوم التربوية في المجتمعات العربية نحو اسـتقصـاء فاعلية البرامج التعليمية القائمة على التعليم متعدد الثقافات في حل بعض المشكلات التربوية المشابهة في بنائها وتركيبها لمشكلة البحث الحالي.

المراجع

الحربي، مشعل بن سعد. (2022). مقارنة منهجيات الكشف عن الطلاب الموهوبين في مجموعة من الدول الأجنبية "أمريكا، بريطانيا، فرنسا، ألمانيا، اليابان": دراسة مقارنة، *مجلة القراءة والمعرفة بجامعة عين شمس*،(252)، 369–402.

برنامج تنمية القدرات البشرية. (2021). الوثيقة الإعلامية لبرنامج تنمية القدرات البشرية2021–2025، https://www.vision2030.gov.sa/media/es1pkuvo/hcdp-delivery-plan_ar.pdf

الحموري، سمير.(2021). تدريس الحضارة والثقافة الفرنسية من منظور متعدد الثقافات باللغة الفرنسية كلغة أجنبية في جامعة الأردن، *المجلة العربية للآداب والدراسات الإنسانية*،(20)،263–276.

سليمان، محمد عبد الخالق؛ عبدالحليم، جمال الشحات وعبدالقادر، محمود عز العرب.(2022). فاعلية المدخل متعدد الثقافات في تنمية بعض مهارات الترجمة لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية، *مجلة كلية التربية بجامعة دمياط*،(81)،5–46.

الشمري، شهد حسين والرشيدي، غازي عنيزان.(2023). واقع الاعتداد الثقافي تجاه العرق في المدارس الحكومية في دولة الكويت: دراسة حالة، *مجلة دراسات تربوية ونفسية بجامعة الزقازيق*،(126)،303–331.

عامر، سميرة صلاح والزكي، أحمد عبد الفتاح.(2022). متطلبات تدويل التعليم متعدد الثقافات بمؤسسات إعداد المعلم: دراسة ميدانية بكلية التربية، *مجلة كلية التربية بجامعة دمياط*،(83)،53–76.

عشر، سارة وصبان، زبيدة.(2023). التعليم بين الثقافات لتحفيز طلاب الحقوق عند دراسة اللغة الإنجليزية، *مجلة الناصرية للدراسات الاجتماعية والتاريخية بجامعة معسكر*،13(1)،856–877.

العدوي، جليلة محمد؛ الشربيني، فوزي عبد السلام إبراهيم؛ إسماعيل، عصام الدسوقي ومرواد، علاء عبد الله.(2021). تطوير برنامج إعداد معلم علم النفس في ضوء المدخل متعدد الثقافات لتنمية القيم العالمية لدى طلاب شعبة علم النفس بكليات التربية، *مجلة كلية التربية بجامعة دمياط*،(79)،1–41.

العجمي، حوراء بنت حسن والمعمري، سيف بن ناصر.(2021). تصور بناء برنامج تدريبي لمعلمي الدراسات الاجتماعية قائم على أولويات الأمم المتحدة بالعيش المشترك في تحقيق التنمية المستدامة، *مجلة القراءة والمعرفة بجامعة عين شمس*،(240)،103–122.

نمر،محمد.(2023). التربية على التعددية الثقافية في منهج التربية المواطنية في لبنان: تحليل وتقويم، *مجلة أبحاث ودراسات تربوية*،8(16)،235–255.

نبيل، شادي وبو طالب، جميلة(2023). ديناميكية التمثلات الاجتماعية والعلاقات باللغات في الوسط الطلابي، *مجلة جامعة جيلالي ليابس سيدي بلعباس*،12(1)،706–719.

Abdullah,U&Chuzaimah,D(2020).Promoting multiculturalism: Teachers' English proficiency and multicultural education in Indonesia ,*Journal of Applied Linguistics*,10(1):46-58.

Adili,B(2022).*Culturally Diverse Gifted Students – abrief overview of multicultural education context in Macedonia*, The Second International Scientific Conference gifted and talented .Creators of the progress, Bitola,October 28,2020.

Brown,M&Robinson,K.(2020).S*cience and Moral Imagination: A New Ideal for Values in Science:Science,Values,and the Public*,(1stEdition),University of Pittsburgh Press, Pittsburgh.

Baan J., Gaikhorst L.,& Volman M.(2021).Stimulating teachers' inquiring attitude in academic and professional teacher education programmes. *European Journal of Teacher Education*, 43(3), 352–367.

Castellano,J&Frazier,A.(2022).*Special Populations in Gifted Education:Understanding Our Most Able Students from Diverse Backgrounds*,(6th Edition),Routledge,New York.

Chee-hwa,K.(2020).*The Role of principles of multicultural education in Moral values and citizenship*,The2nd IAFOR Conference for Higher Education Research,Lingnan University, Hong Kong,November 08–10, 2019.

Choi,S&Lee,W.(2020).Enhancing Teacher Self-Efficacy in Multicultural Classrooms and School Climate: The Role of Professional Development Multicultural Education in the United States and South Korea, *Multicultural Education* ,6(4),1-17.

Collins,K;Roberson,J;&Piske,F.(2023).*Underachievement in Gifted Education: Perspectives, Practices, and Possibilities*,(First Edition), Routledge.

Collins, K., Coleman, R., & Grantham, C. (2022). A bioecological perspective of emotional/behavioral challenges for gifted students of color: Support needed versus support received. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders,* 30(2), 86–95

Curtler,H(2022).*Ethical Argument:Critical Thinking in Ethics*,(4th Edition), Oxford University Press,Oxford.

David, S.(2020).Empowering Active Citizenship and Ethical Leadership among gifted students Culturally Linguistically Using Creative Self-Efficacy, *Multicultural Education*,4(9),22-29

Doucette,B;Sanabria,A;Sheplak,H.(2021).The Perceptions of Culturally Diverse Graduate Students on Multicultural Education: Implication for Inclusion and Diversity Awareness in Higher Education, *European Journal of Educational Research*,10(3),1259-1273.

Fonseca,C.(2022).*Emotional Intensity in Gifted Students* (Second Edition) Routledge.

Fontanarrosa,T.(2020).*Interactive effects of Analytical intelligence on Global Citizenship and creativity values among Gifted boys*, the 40th International Scientific Conference on Economic and Social Development, Universidad de Buenos Aires,May,10-11.

Fowler,M(2020). *The Ethical Practice of Critical Thinking*, (4th Edition), Carolina Academic Press.

Gagné,F(2020).*Differentiating Giftedness from Talent*,(1st Edition),Routledge,New York.

Galbraith,J&Delisle,J.(2022).*The Gifted Teen Survival Guide: Smart, Sharp, and Ready for (Almost) Anything*,(Fifth Edition),Free Spirit Publishing.;

Gómez Barreto,I(2021).*Promoting Social Justice for Immigrants and Refugees Through Active Citizenship and Intercultural Education*,(1stEdition),International Academic Publisher, Pennsylvania.

Garces-Bacsal, R. M., & Elhoweris, H. (2022). Decentering Whiteness in gifted education: Addressing the needs of the Gifted others through Social Justice and culturally responsive pedagogies.*Gifted Child Quarterly*,66(2),121–123.

Guilherme,S&Varaki,M.(2022).*Ethical Leadership:Concepts, Narratives Judgment, and Assessment*,(1st Edition),Cambridge University Press,Cambridge.

Heggart,K(2020).*Activist Citizenship Education:A Framework for Creating Justice Citizens,*(1st Edition),Springer,Berlin.

Horowitz,F;Subotnik,R &Matthews,D.(2022).*The Development of Giftedness and Talent Across the Life Span*,(6th Edition),American Psychological Association,Worcester,Massachusetts.

Jiménez,M(2020).*The Effectiveness of an Enrichment Program Based on multicultural education in Developing The Digital Citizenship and of Ethical thinking The Talented Students at High School, Third International Conference on Future Education"Latin American Perspectives*" ,Rio de Janeiro –Brazil ,November12-14.

Johnson,C.(2022).*Meeting the Ethical Challenges of Leadership:Casting Light or Shadow*,(7th Edition),SAGE Publications,Inc,California.

Leikin, R&Sriraman,B.(2022).*CreativityandGiftedness:Interdisciplinary perspectives*,(2nd Edition), Springer,New York.

KjærvikL., & Bushman B. (2022). The link between narcissism and aggression: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*,147(5),477–503.

Kim, J., Han, S., Ahn, D., & Cho, S (2023). Catalysts and Deterrents for STEAM Talent Development of Students from Economically-Disadvantaged Families Through Specialized STEAM Talent Residential High Schools. *Gifted Education International*,39(2),129-147

Miller,A(2021).*Building Wiser Democracies:An International Active Citizenship Project:The Creative Learning Series*,(2nd Edition),Independently published,London.

Laine S., Hotulainen R., & Tirri K.(2020).Finnish elementary school teachers' attitudes toward gifted education. *Roeper Review*,41(2),76–87

Maker,C .(2022) Exceptional talent in the 21st century context: Conceptual framework, definition, assessment, and development. *Gifted Education International*,37(2),158–198.

Nevarez,C&Wood,L(2022).*Ethical Leadership and the Community College Transformative Leadership in Postsecondary Education*,(4thEdition),Information AgePublishing,North Carolina.

Nilles,K; Jolly.J;F;Inman,T;& Smutny,J.(2023*).Success Strategies for Parenting Gifted Kids: Expert Advice From the National Association for Gifted Children*, (Second Edition), Routledge.

Ottwein, K., & Mun, U. (2023).Colorblind Racial Ideology Among Teachers of Gifted Students and Its Relationship With Culturally Responsive Pedagogy. *Gifted Child Quarterly*, 67(4), 259-277.

Opoku,P., Alsheikh, N., Moustafa, A.(2023).An exploration of the self-concept of gifted students in the United Arab Emirates. *Curr Psychol*. https://doi.org/10.1007/s12144-023-05393-4

Ozbey, A..,&Karduz,F.(2023).Cultural intelligence and global citizenship in gifted/talented students and their non-gifted peers. *American Journal of Social Sciences and Humanities*, 8(1),55–72.

Prijović,G.(2020).*Effective Practices for Active Citizenship and Ethical Leadership among Gifted Culturally Linguistically*, 9th International Conference on Management,Business and Economics:ICMBE 2020,The University of Pristina,October26-28,2020.

Potter,J(2021). *Active Citizenship in Schools:A Good Practice Guide to Developing a Whole School Policy*,(5th Edition),Routledge, London.

Roberts,R(2020).*Ethical Leadership for a Better Education System: What Kind of People Are We?*,(2nd Edition),Routledge,New York.

Rosyad,A(2020).Integration of Islamic education and Multicultural Education In Indonesia, *Journal for Islamic Studies*,3(1),164-181.

Rodríguez-Fernández,I., & Sternberg, R. (2023).The search for meaning in the life of the gifted. *Gifted Education International*, 6(29),21-35.

Ribeiro-Soriano, D; McDowell, W& Kraus, S. (2022). Special issue on: Innovation and knowledge-based economy for entrepreneurship and regional development. *Entrepreneurship and Regional Development*, 32(7–8),654–656

Shapiro,J&Gross,S(2020).*Ethical Educational Leadership in Turbulent Times:(Re)Solving Moral Dilemmas*,(4th Edition),Routledge,New York.

Stewart,J;& Rigg,C.(2020). *Learning and Talent Development,* (2nd Edition), Chartered Institute of Personnel and Development, London.

Sternberg,R(2022).Transformational vs .Transactional Deployment of Intelligence, *Journal of Intelligence*,9(15),1-6.

Thornton,L&Stephen M(2022).Learning *the Principles and Practices of Ethical Leadership*,(4th Edition),Leading in Context LLC,New York.

Woo, H., Cumming,T. ., &O'Neill, S.(2023).South Korean pre-service primary school teachers' attitudes towards gifted students and gifted education. *Gifted Education International*,39(3), 303-317.

Yuen, R; Chan, J; Zhang, E; Chan,s.(2023).Assessing meaning in life for gifted learners: Validation of a Chinese version of meaning in life in children questionnaire,*Gifted and Talented International*,(38)1, 1-11.

مشكلات السلوك الاجتماعي المدرسي لدى التلميذات الصم وضعيفات السمع بعد جائحة كورونا

School Social Behavior Problems among Deaf and Hard of Hearing Female Students after Corona-Virus Pandemic.

أمل إبراهيم المهنا
جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن

مريم حافظ تركستاني
جامعة الملك سعود

Amal Ibrahim Almuhanna
Princess Nourah bint Abdulrahman University

Maryam Hafez Turkestani
King Saud University

المستخلص: هدفت هذه الدراسة إلى استكشاف الصعوبات الشائعة في السلوك الاجتماعي المدرسي لدى الطالبات الصم وضعاف السمع بعد انتهاء جائحة كورونا، حيث اعتمدت الباحثة منهجًا وصفيًا مسحيًا. تم اختيار 137 طالبة من هذه الفئة في برامج التربية الخاصة للعوق السمعي في المراحل الابتدائية، وتم تقييم سلوكهن الاجتماعي المدرسي باستخدام مقياس تقدير مشكلات السلوك الاجتماعي المدرسي الخاص بالباحثة، وذلك من قبل 29 معلمة. كشفت الدراسة وجود مشاكل متوسطة في السلوك الاجتماعي المدرسي لهؤلاء الطالبات بعد جائحة كورونا، حيث بلغ المتوسط الحسابي 3.27. كما كشفت النتائج وجود اختلافات إحصائية في مشاكل السلوك الاجتماعي المدرسي للطالبات الصم وضعاف السمع بعد جائحة كورونا، وكانت هذه الاختلافات تتعلق بالوضع الاقتصادي، وحالة السمع (الصم–ضعاف السمع)، والصفوف الدراسية (صفوف دنيا–صفوف عليا)، بيد أن الدراسة لم تلاحظ اختلافات إحصائية في مشاكل السلوك الاجتماعي المدرسي للطالبات الصم وضعيفات السمع بعد جائحة كورونا تتعلق بمستوى تعليم الأم أو مستوى تعليم الأب.

الكلمات المفتاحية: السلوك الاجتماعي المدرسي – الصم وضعاف السمع –المرحلة الابتدائية – جائحة كورونا.

Abstract: The study aimed to identify the most common social behavioural issues in schools among deaf and hard-of-hearing students following the Corona-virus pandemic using survey study design. The researcher designed a scale for measuring social behaviour problems in school context which was completed by 29 teachers who observed and evaluated the social behaviour of 137 chosen students with hearing disabilities (deaf and hard-of-hearing students). The study revealed moderate problems in the social behaviour of students following the Corona-virus pandemic, with a mean score of 3.27. The findings also showed that, following the Corona-virus pandemic, there were statistically significant differences in the social behavior problems at school among deaf and hard-of-hearing female students. These differences were caused by three variables: economic status, hearing condition (hearing impaired - deaf), and school stage (lower levels - upper levels). However, the study revealed no statistically significant differences in the students' social behaviour in relation to the variable of parents' educational level.

Keywords: School Social Behavior - Deaf and Hard of Hearing - primary schools - Corona-Virus Pandemic

(1) محاضر تخصص التربية الخاصة جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن amal.a.m88288.ga@gmail.com

(2) أستاذ التربية الخاصة بجامعة الملك سعود mturkestany@ksu.edu.sa

المقدمة

يكتسب الأطفال معظم سلوكياتهم الاجتماعية من خلال تفاعلاتهم اليومية مع محيطهم، ويتأثر سلوكهم بالبيئة الاجتماعية التي يعيشون فيها ويشاركون فيها نشاطاتهم وتجاربهم المختلفة. وقد أحدثت جائحة كورونا تغييرات جذرية في العديد من المجالات، ولاسيما في قطاع التعليم على مستوى العالم، حيث تسببت في انقطاع تعليم نحو 1.6 مليار طالب وطالبة في 161 دولة، وهو ما يعادل تقريباً 80% من الطلاب الذين يحضرون المدارس حول العالم، وذلك بسبب إغلاق العديد من المؤسسات التعليمية (الخميسي، 2020). وقد تأثر النمو النفسي والاجتماعي والتعليمي للكثير من الطلاب حول العالم جرّاء هذا الإغلاق، بما في ذلك الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة (Mantzikos & lappa, 2020). مما اضطر العالم إلى الاستنجاد بأساليب تعليمية غير مألوفة سابقًا، مثل التعليم عن بُعد، للحفاظ على التباعد الاجتماعي والحد من انتشار الفيروس (حسين، 2021).

بالرغم من الفوائد العديدة لأنظمة التعليم عن بُعد، إلا أنها تواجه تحديات وصعوبات تعيق قدرتها، فالمعلم يجد نفسه مضطرًا إلى امتلاك مهارات جديدة في التقديم الإلكتروني والتدريس عبر الإنترنت (الكليب، 2021).وقد حاولت وزارات التعليم تسهيل هذه العملية من خلال إطلاق منصات للتعليم عن بُعد، إلا أنها لا تزال تعاني من قلة التفاعل المباشر بين المعلم والطالب، وتحديات أخرى، خاصة في تعليم الطلاب ذوي الصمم وضعاف السمع؛ فغالبًا ما يفتقرون إلى الدعم الكافي من أسرهم لدعم عملية التعلم في المنزل (الخميسي، 2020). وفي سياق التنشئة الاجتماعية والتعلم الاجتماعي، التعليم عن بُعد لا يضمن بالضرورة الحفاظ على تشبّث الطلاب بالمادة وتفاعلهم معها، كما أنه لا يلبي احتياجات النمو الاجتماعي الذي يوفره الحضور في المدرسة. ولم يكن النظام التعليمي مستعدًا لمواجهة جائحة كهذه، فمعظم التقنيات التعليمية كانت مصممة لتواجد الطلاب جسديًا. وعلى الرغم من الإجراءات التي اتخذتها المملكة العربية السعودية لإدارة التعليم عن بُعد، إلا أن الجائحة أثرت بشكل كبير على التنشئة الاجتماعية والتعلم الاجتماعي (Alqraini & Alasim, 2021).

وفي سياق تعليم الأشخاص ذوي الصمم وضعاف السمع، يُؤثر مسار سلوكهم المدرسي بشكل كبير من خلال عدة عوامل. وفقًا للدراسات السابقة، مثل استيفنسون وآخرون، ورايموند وماتسون (Rymond & Matson, 2012; Stevenson et al, 2010)، وتزداد المشكلات السلوكية مع زيادة مستوى فقدان السمع، نتيجة لنقص المهارات اللغوية الاستقبالية والتعبيرية. كما أشارت دراسة لوكليرك وزملاؤه (Le Clercq et al, 2020) إلى ارتباط مستوى فقدان السمع الشديد بمشاكل سلوكية أكبر وأداء مدرسي ضعيف بالمقارنة مع المستويات المعتدلة إلى البسيطة من فقدان السمع لدى الطلاب. بالإضافة إلى ذلك، يلعب العمر في الإصابة بفقدان السمع، خاصة في مرحلة الطفولة المبكرة، دورًا حيويًا. وأشارت دراسة لعبدات (2010) إلى وجود تأثيرات سلبية للفقدان السمعي في مرحلة الطفولة المبكرة على السلوك. وتُعتبر الأسرة الأكثر تأثيرًا في تشكيل الشخصية الاجتماعية للأشخاص ذوي الصمم وضعاف السمع، وتأتي بعدها

البيئة المدرسية بعواملها البشرية والمادية، فهي التي تهذب سلوكهم وتسهم في اندماجهم الاجتماعي وتعليمهم القيم والمبادئ التي يُقبل عليها المجتمع (جبر وآخرون، 2019). كما أن للحالة السمعية للأسرة تأثيرا كبيرا على الأطفال الصم وضعاف السمع (مرجانة، 2022)، حيث تشير الدراسات إلى أن الأطفال الصم وضعاف السمع الذين يولدون لأسر ذات تحديات سمعية يميلون إلى التوافق الاجتماعي بشكل أكبر مقارنة بأقرانهم الذين يولدون لأسر سمعية. كما يُظهر تفاعلهم مع زملائهم الصم والسامعين ووجود الصداقات تأثيرًا كبيرًا على سلوكهم المدرسي الاجتماعي. بالإضافة إلى ذلك، يوفر التفاعل مع الزملاء ذوي الصمم والسمع إمكانية تبادل الخبرات والمهارات السلوكية والتعليمية المهمة ففي دراسة (Punch & Hyde,2022) أظهرت أن الطلاب الصم وضعاف السمع في المدارس التي يوجد فيها زملاء آخرون من الصم يقدرون الصداقات معهم. وأظهرت دراسة (Theunissen et al,2014) أن الطلاب ذوي الفقدان السمعي الذين يدرسون في مدارس خاصة للصم يعانون من مشاكل سلوكية أكثر من الطلاب المدمجين في المدارس العادية. وكشفت الدراسة الوصفية لحافي وبن قطاف (2021) عن مستوى السلوك العدواني لدى الأطفال الصم وضعاف السمع، حيث أظهرت النتائج اختلافًا دالًا إحصائيًا في مستوى السلوك العدواني تبعًا لشدة الإعاقة، ولكن لم تظهر فروقًا دالة إحصائيًا بناءً على الجنس أو العمر.

ويعد تلاميذ الصم وضعاف السمع من الفئات الأكثر تضررًا نتيجة لانتشار الوباء، إذ يواجهون صعوبات عديدة أثناء استخدام الأقنعة الواقية التي تحجب الشفاه وتمنعهم من الاستفادة من قراءتها. حيث أن الانتقال الكبير نحو الفصول الافتراضية والتكنولوجيا لا يناسب تلاميذ الصم وضعاف السمع، الذين يعتمدون على الكتابة التوضيحية والترجمة الفورية لفهم المحتوى. وكشفت دراسة Mcquigge (2020) عن مشاكل عديدة واجهها هؤلاء الطلاب خلال التعليم عن بعد، بما في ذلك صعوبات في فهم المواد الدراسية، ومشاكل نفسية مثل الإحباط خلال الدروس عبر الإنترنت والشعور بالعزلة والانطواء. وأشارت دراسة إبراهيم (2021) إلى صعوبة التواصل مع الآخرين كمشكلة اجتماعية واجهها هؤلاء الطلاب. من ناحية أخرى، ركّزت دراسة El-Zraigat & Alshammari (2020) على الآثار النفسية والاجتماعية لانتشار فيروس كورونا على الأشخاص ذوي الإعاقة في الكويت، وأظهرت أن الصم وضعاف السمع يعانون من تأثيرات سلبية تتعلق بمشاكل اللغة والحصول على المعلومات المناسبة لهم، وتغييرات في حياتهم الاجتماعية اليومية بالإضافة إلى تقليل مشاركتهم في الأنشطة الاجتماعية.

وتناولت العديد من النظريات تفسير السلوك الاجتماعي المدرسي من زوايا متعددة. حيث تفسر النظرية السلوكية السلوك باعتباره وحدة مركبة يمكن تحليلها إلى وحدات أبسط، وتربط العلاقة بين المثيرات والاستجابات فيها بالعلاقة الموروثة قبل الخبرة والتعلم (سليمان، 2015). ويروج باندورا، الذي يعتبر رائدًا في نظرية التعلم الاجتماعي، لفكرة تداخل البيئات الداخلية والخارجية للفرد في عملية التعلم، حيث يحدث التفاعل والتعلم نتيجة التفاعل المستمر بين البيئتين والعمليات المعرفية، وأسماها باندورا "عملية التحديد المتبادل"، مشيرًا إلى أن الأداء النفسي يعتمد على تفاعل متبادل

بين المحددات الشخصية والبيئة (سليمان، 2015). بالإضافة إلى ذلك، تقترح النظرية المعرفية أن العوامل المعرفية مثل التوقعات السلبية والتقويم الذاتي هي الأسباب الرئيسة لقصور المهارات الاجتماعية، إذ لا يمكن للفرد تكييف أفكاره مع الواقع الاجتماعي (عزام، 2015).

وأثناء تفشي جائحة كورونا، بدأت الدول بالتفكير في حلول تمكّن الطلاب من مواصلة تعليمهم دون تأثيرات سلبية كبيرة. رغم الجهود التي بذلتها بعض الدول في تسهيل التعليم عن بُعد، إلا أن معظم الدول واجهت صعوبات في هذا التحول السريع، بسبب الأوضاع الاقتصادية أو التقاليد التعليمية التقليدية (البنك الدولي، 2022). وعلى الرغم من ذلك، برزت السعودية كحالة استثنائية حيث انتقلت بفاعلية إلى نظام التعليم عن بُعد والتعليم التقني في غضون يوم واحد من إغلاق المدارس (Blom et al., 2022). وتميزت السعودية برؤيتها الواضحة وسرعة تكيّفها في التحول إلى التعليم عن بُعد والتعليم الرقمي، مما دفع العديد من المؤسسات الدولية مثل اليونسكو إلى إصدار تقارير إيجابية حول تجربتها في هذا المجال، مُشيرة إلى نجاح سياساتها التعليمية وفاعليتها في التخفيف من آثار الجائحة (اليونيسكو، 2022). وقد أدركت السعودية أهمية استخدام مجموعة متنوعة من الوسائل والمنصات التعليمية، مثل منصات الفصول الافتراضية مثل Zoom وBlackboard Learn وGoogle Classroom، والتي خدمت مجموعة واسعة من الطلاب بمختلف الاحتياجات، بما في ذلك الطلاب ذوي الإعاقة السمعية أو الصم (الدريهم، 2020). وأظهرت دراسة القريني والعاصم (Alqraini&Alasim, 2021) فاعلية منصة التعلم الإلكتروني "مدرستي"، التي صممت خصيصًا لدعم تعلم الطلاب الصم وضعاف السمع، حيث يمكنهم الدخول الرقمي لحضور دروسهم والاستفادة من الأدوات المتاحة مثل البنوك الإلكترونية للأسئلة والمناقشات والاختبارات.

وبعد تخفيف الإجراءات الاحترازية للجائحة وعودة الطلاب إلى الفصول الدراسية العادية للمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية في 23 يناير 2022، تم تنفيذ برامج إعداد نفسي وبرامج توعوية من وزارة التعليم (وزارة التعليم ،1443). وبالرغم من ذلك، يُتوقع أن يكون هناك نقص كبير في عملية التعلم في الفترة الحالية والمستقبلية. وتشير تقديرات الباحثين في كندا إلى أن الفجوة في المهارات الاجتماعية والاقتصادية قد تتسع بنسبة تزيد عن 30٪ نتيجة للجائحة، وذلك إلى جانب قلة مستوى الاستفادة من التكنولوجيا الرقمية بين الطلاب وأولياء الأمور (الأمم المتحدة ،2020).

مشكلة البحث

تركت جائحة كورونا آثارًا واضحة على جميع جوانب المجتمع، لاسيما في مجالات التعليم والتعليم المدرسي، حيث تأثر ذوو الإعاقة بشكل كبير بتعليق الدراسة والانتقال إلى نظام التعليم عن بُعد، مما شكل تحدّيًا كبيرًا لهم. وهذا الوضع أدى إلى اضطرابات في الروتين اليومي وانقطاع الخدمات الداعمة التي كانوا يعتمدون عليها بشكل كبير. وقد أشارت

منظمة الأمم المتحدة إلى أن الأشخاص ذوي الإعاقة كانوا من بين الأكثر تضررًا جراء الجائحة (أحمد، 2020؛ غوتيريش، 2020؛ قطاني، 2022).

وقد تأثر الطلاب بشكل كبير جرّاء التحول إلى التعليم عن بُعد والحاجة إلى الابتعاد الاجتماعي، مما حرمهم من التفاعل المباشر والمشاركة مع زملائهم في اللعب والحوار، والأمور الأساسية لتطوير مشاعر الانتماء والمحبة، والتي تسهم في تنمية قدراتهم العقلية وتعزيز ثقتهم بأنفسهم وتطوير مهاراتهم والتغلب على الخجل (الكنجي، 2020). كما أن غياب التدريس المباشر عن الطلاب ذوي الإعاقة، الذين يحتاجون إلى تعليم مخصص ومباشر، تأثرت منه برامج التأهيل والخطط العلاجية التي تهدف إلى تطوير مجموعة متنوعة من مهاراتهم، مما أثر على تعديل بعض السلوكيات لديهم (قطاني، 2022).

تشير الدراسات العديدة إلى الآثار النفسية والاجتماعية للانفصال الاجتماعي خلال جائحة كورونا على الأشخاص الصم وضعاف السمع، مثل الانطواء والخجل والقلق والاكتئاب، ومشاكل أخرى (الحمد، 2020؛ حسن، 2020؛ محمود، 2020؛ Armitage & Nellums,2020). فقد أثرت تدابير الوقاية مثل ارتداء الكمامات التي تخفي تعابير الوجه والابتعاد الاجتماعي والتعلم عبر الإنترنت سلباً على الاتصال الحيوي الضروري للطلاب الصم وضعاف السمع، مما أدى إلى تقليل التفاعل البدني والتواصل بينهم وبين أقرانهم (إبراهيم، 2020). وأشار مصطفى (2021) إلى أن التعليم عن بُعد لا يلبي الاحتياجات الخاصة لبعض الطلاب بشكل كافٍ، وعاد الطلاب الصم وضعاف السمع إلى المدارس محملين ببعض الآثار النفسية والاجتماعية نتيجة فترة التعليم عن بُعد.

وبعد تراجع الوباء، أعلن مُتحدث وزارة الصحة السعودية عن انخفاض حالات الإصابة بفيروس كورونا بنسبة تجاوزت 90٪، وتراجع الحالات الحرجة بنسبة 45٪ (وكالة الأنباء السعودية، 2022). وأعلنت وزارة التعليم عن عودة الدراسة الحضورية وانتهاء فترة التعليم عن بُعد، مما أثر على الطلاب الصم وضعاف السمع. وأشار مصطفى (2021) إلى أن التعليم عن بُعد لا يلبي احتياجات بعض المتعلمين بشكل كافٍ، فعاد الطلاب الصم وضعاف السمع إلى مدارسهم محملين ببعض الآثار النفسية والاجتماعية جراء فترة التعليم عن بُعد.

ومن هنا جاءت الدراسة الحالية كمحاولة للكشف عن مشكلات السلوك الاجتماعي المدرسي لدى التلميذات الصم وضعيفات السمع بعد الجائحة وذلك من خلال الإجابة عن السؤال الرئيس التالي: **ما مشكلات السلوك الاجتماعي المدرسي لدى التلميذات الصم وضعيفات السمع في المرحلة الابتدائية بعد جائحة كورونا؟**.

أسئلة الدراسة

1. ما مشكلات السلوك الاجتماعي المدرسي الأكثر شيوعًا لدى التلميذات الصم وضعيفات السمع في المدارس الابتدائية بعد جائحة كورونا؟

2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مشكلات السلوك الاجتماعي المدرسي لدى التلميذات الصم وضعيفات السمع بعد جائحة كورونا تعزى لمتغير المستوى الدراسي (صفوف أولية – صفوف عليا)؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مشكلات السلوك الاجتماعي المدرسي لدى التلميذات الصم وضعيفات السمع بعد جائحة كورونا تعزى لمتغير حالة السمع (صم – ضعاف سمع)؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مشكلات السلوك الاجتماعي المدرسي لدى التلميذات الصم وضعيفات السمع بعد جائحة كورونا تعزى لمتغير مستوى تعليم الأم (أمية – ابتدائي – متوسط – ثانوي – جامعي – فوق الجامعي)؟
5. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مشكلات السلوك الاجتماعي المدرسي لدى التلميذات الصم وضعيفات السمع بعد جائحة كورونا تعزى لمتغير مستوى تعليم الأب (أمي – ابتدائي – متوسط – ثانوي – جامعي – فوق الجامعي)؟
6. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مشكلات السلوك الاجتماعي المدرسي لدى التلميذات الصم وضعيفات السمع بعد جائحة كورونا تعزى لمتغير الحالة الاقتصادية للأسرة (ضعيفة – متوسطة –مرتفعة – مرتفعة جدا)؟

أهداف الدراسة

- الكشف عن أنواع مشكلات السلوك الاجتماعي المدرسي الأكثر شيوعا لدى التلميذات الصم وضعيفات السمع بعد جائحة كورونا.
- التعرف على الاختلاف في مشكلات السلوك الاجتماعي المدرسي لدى التلميذات الصم وضعيفات السمع بعد جائحة كورونا باختلاف متغيرات كل من (المستوى الدراسي، وحالة السمع، ومستوى تعليم الأم، ومستوى تعليم الأب، والحالة الاقتصادية للأسر).

مصطلحات البحث

- **السلوك الاجتماعي المدرسي** School Social Behavior:

يُعرف السلوك الاجتماعي بأنه تصرف ظاهر يظهر أثناء تفاعل الطالب مع محيطه داخل المدرسة، ويهدف للتكيّف مع البيئة المدرسية، بما يتضمن العلاقات مع الزملاء والمعلمين والتفاعل مع الأنظمة المدرسية، بالإضافة إلى موقفه وتفاعله مع الإدارة والنظام المدرسي (بلان والحلح، 2013، ص. 104). وتعرفة الباحثتان إجرائيا بأنه عملية تقييم

تتضمن درجة الأبعاد الفرعية والدرجة الشاملة التي تُمنح للطالبة بعد تقييم المعلمة لسلوكها الاجتماعي المدرسي، باستخدام المقياس الذي تقوم الباحثتان بإعداده.

- **الصـــم** Deaf:

يُعرف الصمّ، وفقًا لتعريف موريس (Moores,2008)، بأنهم الأفراد الذين يواجهون فقدانًا في السمع يتجاوز 70 ديسيبل حتى بعد استخدام المعينات السمعية، مما يجعلهم غير قادرين على الاعتماد على السمع في فهم الكلام. وتعرفه الباحثتان إجرائيًا بأنه الطالبات اللواتي لديهن فقدان في السمع يفوق 70 ديسيبل، واللواتي لا يستطعن التواصل باللغة الشفهية ويتلقين تعليمهن في صفوف خاصة ضمن مدارس الدمج الابتدائية في مدينة الرياض.

- **ضعاف السمع** Hard Of Hearing:

وفقًا لتعريف موريس (Moores,2008)، يُعرَّف ضعاف السمع بأنهم الأشخاص الذين يعانون من فقدان في السمع يتراوح ما بين 35 و69 ديسيبل، مما يؤدي إلى صعوبة في فهم الكلام من خلال الأذن بمفردها، سواء باستخدام سماعة طبية أو بدون استخدامها. وتعرف الباحثتان ضعاف السمع إجرائيًا بأنهن الطالبات اللواتي يعانين من فقدان السمع يتراوح ما بين (35-69 ديسيبل) واللواتي يدرسن في مدارس الدمج الابتدائية في مدينة الرياض.

- **جائحة كورونا** Corona Pandemic:

أشارت المفوضية السامية لشؤون اللاجئين (UNHCR) إلى أن الفيروس المسبب لمرض الالتهاب الرئوي الحاد، المعروف باسم (كورونا)، تم إعلانه جائحة عالمية من قبل منظمة الصحة العالمية. وتعرفها الباحثتان إجرائيا، بأنها جائحة حدثت في العام 2019 في جميع أنحاء العالم وتسببت في عدد كبير من الوفيات، مما أثر بشكل كبير على قدرة الطالبات الصم وضعاف السمع على ممارسة حياتهن اليومية، مما قد يتسبب في مشاكل في سلوكهن الاجتماعي وخلاله تم تحويل التعليم من النظام الحضوري إلى التعليم عن بعد.

إجراءات البحث

- **منهج البحث**

تم استخدام المنهج الوصفي المسحي لتحقيق أهداف الدراسة والرد على استفساراتها، حيث يهدف هذا المنهج إلى جمع المعلومات والبيانات حول ظاهرة معينة، بهدف فهم تلك الظاهرة وتحديد وضـــعها الحالي (عباس وآخرون، 2014، ص.75). واستهدفت الباحثتان من هذا المنهج الكشف عن مشاكل السلوك الاجتماعي في الطالبات الصم وضعيفات السمع بعد جائحة كورونا، من خلال تقييم المعلمات لسلوكياتهن.

- **مجتمع وعينة البحث**

يضم مجتمع الدراسة جميع الطالبات الصم وضعيفات السمع المشاركات في برامج وصفوف التربية الخاصة المخصصة للصم والضعف السمعي في المدارس الابتدائية بمدينة الرياض. ووفقًا لتقديرات إدارة التعليم بمنطقة الرياض (1443)، يُقدَّر عددهن بحوالي 422 طالبة. تم اختيار عدد من المدارس باستخدام نموذج العينة العشوائية البسيطة لخمس مدارس، وشملت هذه العينة 137 طالبة من طالبات الصم والضعف السمعي في البرامج والصفوف الخاصة بالعوق السمعي في العام الدراسي (1444هـ) وكانت الاستجابة بشكل فردي لكل طالبة. وقد شكَّلت هذه العينة نسبة تعادل 32.46% من عدد الطالبات في المجتمع الأصلي.

تم تحديد عدد من المتغيرات الرئيسة لوصف أفراد عينة الدراسة، وتشمل: (المرحلة الدراسية – حالة السمع – مستوى تعليم الأم – مستوى تعليم الأب – الحالة الاقتصادية للأسرة) والجدول رقم (1) يوضح هذه الخصائص:

جدول (1)

توزيع أفراد الدراسة حسب المتغيرات الرئيسة

المتغير	الفئات	التكرار	النسبة
المرحلة الدراسية	صفوف أولية	63	%46
	صفوف عليا	74	%54
حالة السمع	ضعيفة سمع	94	%68.8
	صماء	43	%31.4
مستوى تعليم الأم	أمية	10	%7.3
	ابتدائي	22	%16.1
	متوسط	18	%13.1
	ثانوي	37	%27.0
	جامعي	49	%35.8
	فوق الجامعي	1	%0.7
مستوى تعليم الأب	أمي	3	%2.2
	ابتدائي	10	%7.3
	متوسط	16	%11.7
	ثانوي	61	%44.5
	جامعي	45	%32.8
	فوق الجامعي	2	%1.5
الحالة الاقتصادية للأسرة	**ضعيفة**	15	%10.9
	متوسطة	106	%77.4
	مرتفعة	14	%10.2
	مرتفعة جداً	2	%1.5

- **أدوات البحث**

أولا: مقياس تقدير السلوك الاجتماعي المدرسي (إعداد الباحثتين):

هو مقياس تقديري يهدف إلى الكشف عن مشكلات السلوك الاجتماعي المدرسي لدى التلميذات الصم وضعيفات السمع بالمدارس الابتدائية من خلال تقدير المعلمة لسلوكها الاجتماعي المدرسي، وقد تم بناء المقياس التقديري باتباع الإجراءات التالية:

1. استعراض النظريات السابقة والأبحاث المتعلقة بالسلوك الاجتماعي في المدارس والتحديات السلوكية التي يواجهها الطلاب السامعون والطلاب الصم وضعاف السمع (أبو شعبان ودخان، 2016؛ بلان والحلح،2013؛العتيبي، 2017؛الشيراوي،2019؛شراب والدباكة، 2016؛ الخطيب،2021؛بالإضافة لدراسات (Antia et al,2011; Bashir et al,2014; Roksandic et al,2018; Theunissen et al,2014; Punch&Hyde,2022)
2. الاطلاع على المقاييس والاستبانات ذات العلاقة بالسلوك الاجتماعي المدرسي والمشكلات السلوكية لدى التلاميذ السامعين والتلاميذ الصم وضعاف السمع مثل (البكور،2017؛ بركات،2008؛ الحديدي والزبيدي،1988؛ محمد،2019؛ سمايلي وبن عمارة،2022؛ جلال الدين،2020؛ عشا،2017؛ قاسمي،2021؛ حسن،2005؛ الردعان،2017؛ شراب والدباكة،2016؛Achenbach & Ruffle,2000)
3. بناء الصورة الأولية من المقياس والتي تتكون من الجزء الأول:
   - بيانات التلميذة: والتي تم الحصول عليها من خلال الرجوع لملف الطالبة
   - المرحلة الدراسية (صفوف أولية – صفوف عليا)، حالة السمع (صماء – ضعيفة سمع)، مستوى تعليم الأم (أمية – ابتدائي –متوسط – ثانوي – جامعي – فوق الجامعي)، مستوى تعليم الأب (أمي – ابتدائي – متوسط – ثانوي –جامعي – فوق الجامعي)، الحالة الاقتصادية للأسرة (ضعيفة – متوسطة– مرتفعة– مرتفعة جدا).
   - الجزء الثاني: مقياس تقدير السلوك الاجتماعي المدرسي والذي تكون من أربعة محاور كالتالي:

العلاقة بالزميلات ويتكون من عشر عبارات، العلاقة بالمعلمات ويتكون من عشر عبارات، السلوك الصفي للتلميذة ويتكون من سبع عبارات، ثم الالتزام بالأنظمة المدرسية ويتكون من عشر عبارات.

حيث ستقيم المعلمة سلوك التلميذة وفق مقياس متدرج خماسي من مقياس ليكرت (دائما –كثيرا – أحيانا – نادرا – أبدا).

تم تصحيح المقياس كالتالي: في العبارات الإيجابية: دائما (درجة)، كثيرا (درجتين)، أحيانا (ثلاث درجات)، نادرا (أربع درجات)، أبدا (خمس درجات).

أما العبارات العكسية: دائما (خمس درجات)، كثيرا (أربع درجات)، أحيانا (ثلاث درجات)، نادرا (درجتان)، أبدا(درجة). علما بأن ارتفاع الدرجة على المقياس يعكس وجود مشكلة في السلوك الاجتماعي المدرسي لدى التلميذة وانخفاض الدرجة يكشف عدم وجود مشكلة.

جدول (2)

توزيع مدى المتوسطات وفق تدرج ليكرت الخماسي المستخدم في أداة الدراسة

الفئة	مدى المتوسطات	درجة الموافقة	درجة الأهمية
الأولى	من 1 – 1.80	أبداً	منخفضة جداً
الثانية	من 1.81–2.60	نادراً	منخفضة
الثالثة	من 2.61–3.40	أحياناً	متوسطة
الرابعة	من 3.41– 4.20	كثيراً	عالية
الخامسة	من 4.21– 5	دائماً	عالية جداً

4. اتجهت الباحثتان بعد ذلك إلى إجراءات التحقق من صدق وثبات مقياس تقدير مشكلات السلوك الاجتماعي المدرسي.

- **صدق لأداة الدراسة**

لضمان الاتساق الداخلي للأداة المستخدمة، تم تجريبها على عينة عشوائية مكونة من (30) طالبة من الطالبات الصم وضعيفات السمع، وتم تقييم سلوكياتهن عبر (13) معلمة. وتم ذلك بهدف التحقق من الاتساق الداخلي للأداة، وتم حساب معامل الارتباط (بيرسون) بين درجة كل عبارة في الأداة والدرجة الكلية للمجموعة التي تنتمي إليها العبارة، ويتضح ذلك في الجدول التالي:

جدول (3)

قيم معاملات ارتباط بيرسون بين عبارات المقياس والدرجة على المحور الذي تنتمي له

معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
المحور الأول: علاقة التلميذة بالزميلات		**المحور الثاني: علاقة التلميذة بالمعلمات**
**0.831	1	**0.647
**0.833	2	**0.773
**0.863	3	**0.503
**0.899	4	**0.603
**0.769	5	**0.763
**0.816	6	**0.742
**0.460	7	**0.707
**0.808		

	**0.856
	**0.811

** دال عند مستوى الدلالة **0.01** فأقل

يبين الجدول رقم (3) أن قيم معاملات الارتباط بين الدرجة على العبارة والمحور الذي تنتمي له تراوحت بين (0.373) و(0.899) وجميعها دالة عند مستوى دلالة (0.01).

كما تم حساب قيم معاملات الارتباط بين الدرجة على البعد والدرجة الكلية على المقياس والجدول رقم (4) يوضح ذلك

جدول (4)

قيم معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجة على المحور والدرجة الكلية

المحور	معامل الارتباط
علاقة التلميذة بالزميلات	**0.907
علاقة التلميذة بالمعلمات	**0.891
السلوك الاجتماعي الصفي للتلميذة	**0.955
التزام التلميذة بالأنظمة المدرسية	**0.910

يظهر من الجدول رقم (4) أن قيم معاملات الارتباط بين الدرجة على البعد والدرجة الكلية تراوحت بين (0.891) و(0.955)، وكلها ذات دلالة إحصائية (0.01). بناءً على هذه النتائج، يمكن الاستدلال على أن مقياس تقدير مشاكل السلوك الاجتماعي للتلميذات الصم وضعيفات السمع يظهر مستوى من الاتساق الداخلي المناسب بين عباراته.

- **ثبات مقياس السلوك الاجتماعي المدرسي**

للتحقق من ثبات المقياس تم استخدام معامل ألفا كرونباخ، ويوضح الجدول رقم (5) معامل الثبات لمحاور مقياس التقدير والدرجة الكلية.

جدول (5)

معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

محاور المقياس	عدد العبارات	ثبات المحور
المحور الأول: علاقة التلميذة بالزميلات	10	0.937
المحور الثاني: علاقة التلميذة بالمعلمات	7	0.841
المحور الثالث: السلوك الاجتماعي الصفي للتلميذة	10	0.930
المحور الرابع: التزام التلميذة بالأنظمة المدرسية	10	0.873
الثبات العام	37	0.969

يبيّن الجدول رقم (5) مستوى ثبات المقياس، حيث بلغ ثباته العام (0.969)، وتراوحت قيم ثبات محاور المقياس بين (0.841 و0.937). بالتفصيل، بلغ ثبات المحور الأول (0.937)، والمحور الثاني (0.841)، والمحور الثالث (0.930)،

والمحور الرابع (0.873)، وكلها ذات دلالة إحصائية (0.01). بناءً على هذه النتائج، يمكن الاستدلال على أن المقياس يظهر مستوى جيدا من الثبات ويمكن الاعتماد عليه لتحقيق أهداف الدراسة.

- **جمع البيانات وتحليلها**

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package For Social Sciences (SPSS)، كالتالي:

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتكرارات والنسب المئوية والترتيب: للإجابة على السؤال الأول.
- اختبار ت للعينات المستقلة (T-Test): للإجابة على السؤال الثاني والثالث.
- تحليل التباين الأحادي (One-way ANOVA): للإجابة على السؤال الرابع والخامس والسادس.
- الاختبار البعدي: للإجابة للسؤال السادس.

عرض نتائج البحث ومناقشتها

- **عرض ومناقشة نتائج السؤال الأول**

نص السؤال الأول على: ماهي مشكلات السلوك الاجتماعي المدرسي الأكثر شيوعًا لدى التلميذات الصم وضعيفات السمع في المدارس الابتدائية بعد جائحة كورونا؟

لفهم المشكلات الشائعة في السلوك الاجتماعي للتلميذات الصم وضعيفات السمع في المدارس الابتدائية بعد جائحة كورونا، تم استخدام الأوساط الحسابية، الانحرافات المعيارية والرتب لتقدير تقييمات المعلمات لهذا النوع من السلوك الاجتماعي المدرسي الأكثر شيوعًا لدى التلميذات الصم وضعيفات السمع في المدارس الابتدائية بعد جائحة كورونا. يوضح الجدول التالي النتائج والتقديرات المحصّلة:

جدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب التنازلي لمحاور مقياس مشكلات السلوك الاجتماعي المدرسي الأكثر شيوعًا لدى التلميذات الصم وضعيفات السمع في المدارس الابتدائية بعد جائحة كورونا

م	المحاور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
2	المحور الثاني: علاقة التلميذة بالمعلمات	3.52	0.65	1
4	المحور الرابع: التزام التلميذة بالأنظمة المدرسية	3.35	0.58	2
1	المحور الأول: علاقة التلميذة بالزميلات	3.30	0.64	3
3	المحور الثالث: السلوك الاجتماعي الصفي للتلميذة	3.00	0.81	4
	الدرجة الكلية	3.27	0.59	

تم حساب الإحصاء الوصفي (المتوسطات والانحراف المعياري) للاستجابات ورتبها باستخدام مقياس ليكرت الخماسي عبر برنامج SPSS، حيث اعتبرت المتوسطات التي تتراوح من (1-1.80) منخفضة جداً، ومن (1.81 إلى 2.60) اعتبرت منخفضة جداً من (2.61-3.40) كانت متوسطة، من (3.41-4.20) كانت مرتفعة ومن (4.21) - 5.00) كانت مرتفعة جداً.

يتضح من الجدول رقم (6) أن مشكلات السلوك الاجتماعي المدرسي لدى التلميذات الصم وضعيفات السمع في المدارس الابتدائية بعد جائحة كورونا جاءت بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (3.27) ، حيث جاء محور علاقة التلميذة بالمعلمات في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.52) بدرجة عالية، ثم جاء محور التزام التلميذة بالأنظمة المدرسية في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.35) بدرجة متوسطة، بينما جاء محور علاقة التلميذة بالزميلات في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (3.30) بدرجة متوسطة، في حين جاء محور السلوك الاجتماعي الصفي للتلميذة في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (3.00) بدرجة متوسطة، هذا يشير إلى وجود مشاكل في السلوك الاجتماعي للتلميذات الصم وضعيفات السمع، وتبرز هذه المشاكل بشكل أكبر في علاقتهن بالمعلمات مقارنة بالسلوك الاجتماعي الصفي.

وللتعرف على النتائج فيما يتعلق بكل محور على حدة، تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب، لآراء المعلمات على عبارات كل محور، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (7)

استجابات أفراد الدراسة لعبارات المحور الأول (علاقة التلميذة بزميلاتها) مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
2	تتعامل بلطف عند التعامل مع زميلاتها.	4.26	.926	1	عالية جداً
1	تتعاون التلميذة مع زميلاتها	4.19	.967	2	عالية
3	تستأذن زميلاتها عند استعارة شيء من أدواتهن.	4.19	1.026	3	عالية
4	تشكر زميلاتها عند استعارة شيء منهن.	3.88	1.112	4	عالية
8	تعتذر عند صدور خطأ منها تجاه زميلاتها.	3.82	1.137	5	عالية
6	تقلد زميلاتها في بعض أنماط السلوك.	2.92	1.201	6	متوسطة
5	تغضب سريعاً عند الاختلاف مع إحدى زميلاتها.	2.85	1.275	7	متوسطة
10	تلوم الأخريات على المشاكل التي تواجهها.	2.34	1.303	8	منخفضة
9	تتعامل مع زميلاتها بأسلوب فيه الكثير من التحدي والعناد.	2.29	1.340	9	منخفضة
7	تسخر من زميلاتها لفظياً.	2.23	1.319	10	منخفضة
	المتوسط العام للمحور= 3.30. الانحراف المعياري= 0.64				

كما يتضح من الجدول رقم (7) جاء تقدير المعلمات للتلميذات الصم وضعيفات السمع فيما يتعلق بعلاقة التلميذة بالزميلات بدرجة (متوسطة) بمتوسط حسابي (3.30)، وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المتدرج الخماسي، حيث تراوحت متوسطات تقدير المعلمات على الاتجاهات ما بين (2.23 إلى 4.26) وهي متوسطات تقع في الفئة الثانية إلى الخامسة من فئات المقياس الخماسي والتي تشير إلى (منخفضة – عالية جداً) على أداة الدراسة،

وجاء تقدير المعلمات بدرجة مرتفعة على العبارات الإيجابية و بدرجة منخفضة على العبارات العكسية مما يعكس عدم وجود مشكلات فيما يتعلق بعلاقة التلميذات الصم وضعيفات السمع بالزميلات في مدارس الدمج وهذا يفسر أن التلميذات الصم وضعيفات السمع يتعاون ويتعاملن بلطف مع زميلاتهن، يستأذن ويشكرن زميلاتهن عند استعارة شيء منهن، يعتذرن عند صدور أي خطأ منهن تجاه زميلاتهن، لا يستخدمن ألفاظاً للسخرية من زميلاتهن، لا يتعاملن مع زميلاتهن بأسلوب التحدي والعناد، لا يقمن بلوم زميلاتهن على المشاكل التي تواجههن ، توافق هذه النتيجة مع دراسة سابقة (الحديدي والزبيدي، 1998) التي أشارت إلى العلاقات الإيجابية بين التلميذات الإناث. وتؤيد الدراسة الأخيرة لبانش وهايد (Punch&Hyde,2022) وجود تقدير للصداقات بين الأطفال في المدارس التي يدرس فيها أطفال صم وسامعون آخرون.

من وجهة نظر الباحثتين، على الرغم من أهمية السمع في التواصل والاندماج الاجتماعي، فإن التلميذات الصم وضعيفات السمع حصلن على تقدير إيجابي من معلماتهن بخصوص علاقاتهن مع زميلاتهن. قد يشير هذا التقدير إلى قبول وتفهم التلميذات لوضعهن السمعي ويمكن أن يسهم في اندماجهن الطبيعي مع الآخرين. يمكن أن يكون دور المدرسة والدمج في تعزيز التوعية بين التلميذات ومساعدتهن في تطوير مهارات التواصل والتعاون. وتقترح الدراسات السابقة (أبو شعبان ودخان، 2016؛ العتيبي، 2018) أن العلاقات الاجتماعية تلعب دوراً مهماً في التكيف الاجتماعي والشعور بالانتماء والأمان ويساهم ذلك في سلوكيات الفرد وإدراكه لحقوقه وواجباته.

تختلف نتائج الدراسة الحالية عن دراسة (حافي وبن قطاف، 2021) التي كشفت عن زيادة في بعض السلوكيات مثل رمي الأشياء على زملائهم، وإثارتهم بالإشارات والحركات غير اللائقة أو التصرف بعنف أثناء اللعب. يعود ذلك جزئياً إلى تقييد عينة الدراسة الحالية للإناث فقط، إذ تشير بعض الأبحاث إلى وجود اختلافات في السلوكيات بين الجنسين حيث تظهر الإناث عمومًا بمستوى أعلى من المهارات الاجتماعية وتظهر بشكل أقل بالسلوكيات غير الاجتماعية مقارنة بالذكور (الحديدي والزبيدي،1998؛ناجي وقريشي،2018 ;Theunissen et Bashir et al 2014 .(al,2014; le Clercq et al,2020;

يمكن تفسير عدم وجود مشاكل في علاقة التلميذات بزميلاتهن بسبب العودة إلى الحضور الشخصي، حيث خلقت بيئة مليئة بالتعاون والمشاركة والمناقشة بين الطالبات اللواتي يعانين من ضعف السمع والصمم. وقد ساعدت هذه الظروف واعتماد هوية الفقدان السمعي في تخفيف تأثير العزلة التعليمية التي كانت سائدة خلال جائحة كوفيد-19، حيث كانت تعتمد بشكل كبير على استقلالية كل متعلم. يُظهر ذلك ما أشارت إليه دراسة (Wang et al., 2020) التي كشفت عن آثار كبيرة للعزلة الاجتماعية التي نجمت عن الجائحة.

جدول (8)

استجابات أفراد الدراسة لعبارات المحور الثاني (علاقة التلميذة بالمعلمات) مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
6	تستأذن من المعلمة عند الخروج من الفصل.	4.53	.718	1	عالية جداً
1	تنفذ التلميذة توجيهات المعلمات.	4.42	.764	2	عالية جداً
5	تبادر في مساعدة المعلمة عند الحاجة إليها (مثل: مسح السبورة، جمع الدفاتر، إلخ).	4.18	1.073	3	عالية
4	تشارك في المناقشات التي تطرحها المعلمة.	3.74	1.226	4	عالية
3	التلميذة شديدة الحساسية لتوجيه ونقد المعلمة.	3.03	1.169	5	متوسطة
7	تقوم من مكانها دون استئذان من المعلمة.	2.47	1.372	6	منخفضة
2	تكذب على المعلمة لتبرر مواقفها المدرسية.	2.25	1.371	7	منخفضة
	المتوسط العام للمحور= 3.52. الانحراف المعياري= 0.65				

يتضح من الجدول رقم (8) أن تقدير المعلمات للتلميذات الصم وضعيفات السمع حول علاقة التلميذة بالمعلمات بدرجة (عالية) بمتوسط حسابي (3.52)، وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المتدرج الخماسي، وقد تراوحت متوسطات توافر المشكلات على الاتجاهات ما بين (2.25 إلى 4.53) وهي متوسطات تقع في الفئة الثانية إلى الخامسة من فئات المقياس الخماسي والتي تشير إلى (منخفضة– عالية جداً) على أداة الدراسة. يُظهر هذا الانعكاس عدم وجود مشكلات في التفاعل بين الطالبات الصم وضعاف السمع والمعلمات، حيث يظهر أن الطالبات يحترمن قواعد الصف والتعامل مع المعلمات بشكل إيجابي، حيث يأخذن الإذن عند الخروج من الفصل ويتبعن توجيهاتهن. بالإضافة إلى ذلك، يبدين اهتمامًا بمساعدة المعلمات والمشاركة الفعّالة في المناقشات المدرسية. تُظهر هذه النتائج انسجامًا مع دراسة (أبو شعبان ودخان ،2016) التي أشارت إلى أن مشكلات الكذب تأتي في المرتبة الأخيرة بين المشكلات السلوكية لدى الأفراد ذوي الصم وضعاف السمع.

توافق النتائج الحالية مع دراسة سابقة أجراها الحديدي والزبيدي (1998) والتي أوضحت أن الطالبات تحتفظ بعلاقات جيدة مع معلماتهن. تُفسر الباحثتان الحصول الإيجابي للطالبات الصم وضعاف السمع في تقييمات معلماتهن لسلوكهن بأن ذلك ربما يعود إلى كفاءة المعلمات والمهارات الوالدية لديهن وتدريبهن الجيد على التفاعل مع هذه الطالبات، مما يشجع على دمجهن وتشجيعهن على المشاركة والتعاون الاجتماعي. هذا التأثير الإيجابي على سلوك الطالبات الصم وضعاف السمع في علاقتهن بمعلماتهن يتطابق مع نتائج دراسة حنفي (2002)، التي أشارت إلى أن المعلمات يمتلكن إدراكاً أكبر وحساسية تجاه تحديات هذه الطالبات، وهنَّ يمثلن نقطة الاتصال الرئيسة لهن، مما يساهم في تقليل ظهور المشكلات السلوكية.

الحصول على متوسط أعلى لعبارة (التلميذة شديدة الحساسية لتوجيه ونقد المعلمة) قد يكون ناتجًا عن تحول دور الطالبة خلال فترة الجائحة، حيث تم تعزيز دورها من الاستقبال للتفاعل الفاعلي في مرحلة ما بعد الجائحة، مما يتطلب من المعلمة تقديم توجيه ونقد للسلوكيات غير السوية. يُشير الباحثان السلمي والمكاوي (2020) إلى صعوبة المعلم في التواصل الإلكتروني مع الطلاب الصم وضعاف السمع، والتحدي الذي يواجهه في تنظيم التفاعل الاجتماعي

الرقمي لهؤلاء الطلاب خلال فترة التعليم عن بُعد. كما يشير الباحثون إلى أن عودة الطالبة إلى تلقي التعليمات من الوالدين بشكل مكثف أثناء التعليم عن بُعد قد ساهم في تفضيلها لهذه العبارة بمتوسط أعلى داخل المحور المعني.

جدول (9)

استجابات أفراد الدراسة لعبارات المحور الثالث (السلوك الاجتماعي الصفي للتلميذة) مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
2	تلتزم بالجلوس في المكان المخصص لها داخل الصف (كرسيها وطاولتها الخاصة بها).	4.53	.805	1	عالية جداً
1	تلتزم بالقوانين والتعليمات المكتوبة داخل الصف.	4.17	.982	2	عالية
10	تحترم دور الآخرين في الأنشطة الجماعية.	4.15	.962	3	عالية
7	تحافظ على نظافة كرسيها وطاولتها.	3.98	1.088	4	عالية
3	تمارس سلوكيات تعرقل سير الحصة الدراسية (مثل: الحديث الجانبي، التحرك من المكان).	2.35	1.422	5	منخفضة
5	تتدافع مع الأخريات عند الدخول أو الخروج من الصف.	2.26	1.482	6	منخفضة
6	تأكل / تشرب/ تنام التلميذة داخل الصف الدراسي.	2.19	1.412	7	منخفضة
4	تظهر سلوكيات غير متوقعة داخل الصف (مثل: الصراخ، البكاء)	2.18	1.485	8	منخفضة
8	تقوم بإتلاف الأدوات الموجودة في الصف (مثلا: اللوحات ، الوسائل، الأدراج ..إلخ).	2.09	1.522	9	منخفضة
9	تكتب وترسم على جدران الصف.	2.07	1.554	10	منخفضة
	المتوسط العام للمحور= 3.00. الانحراف المعياري= 0.81				

يتضح من الجدول رقم (9) أن تقدير المعلمات للتلميذات الصم وضعيفات السمع حول السلوك الاجتماعي الصفي للتلميذة جاء بدرجة (متوسطة) بمتوسط حسابي (3.00)، وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المتدرج الخماسي، وقد تراوحت متوسطات توافر المشكلات على الاتجاهات ما بين (2.07 إلى 4.53) وهي متوسطات تقع في الفئة الثانية إلى الخامسة من فئات المقياس الخماسي والتي تشير إلى (منخفضة – عالية جداً) على أداة الدراسة، مما يعكس عدم ووجود مشاكل في سلوك الطالبات الصم والمعاقات سمعياً، مما يدل على امتثالهن للقواعد والتعليمات داخل الصف. يحترمن القوانين والإرشادات، ويظللن في مقاعدهن المخصصة، ويحافظن على نظافة مكانهن، ويحترمن دور زميلاتهن في الأنشطة الجماعية. كما لا يعرقلن سير الحصة بأي تصرفات، ويتصرفن بأدب عند دخول وخروج الصف، ولا يتاجرن بالطعام أو الشراب أو النوم خلال الحصة. هذا السلوك المثالي قد أدى إلى تقدير جيد من قبل المعلمات، ويرجع ذلك إلى شعور الطالبات بالراحة والأمان والانتماء داخل الفصل. هذا الشعور يعكس مسؤوليتهن تجاه المكان وضرورة المحافظة عليه.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع استنتاجات (العتيبي، 2018)، حيث كشفت الدراسة عن مستوى جيد من التكيف السلوكي للطالبات الصم وضعيفات السمع. يؤكد تلك النتيجة العلاقة بين الطالبات ومعلماتهن، حيث يحدث السلوك الصفي داخل الصف الذي تكون المعلمة جزءًا منه. هذا يظهر عدم وجود مشكلات في علاقة الطالبات الصم وضعيفات السمع مع معلماتهن، خاصةً إذا كانت مرتبطة بمهارات اتصال جيدة واحترافية في استخدام لغة الإشارة،

كما أشارت دراسة ثيونيسين وآخرون (Theunissen et al, 2014) إلى أهمية الجانب التواصلي في تطوير المشكلات السلوكية عوضًا عن التركيز فقط على الضعف السمعي.

تواجه الدراسة الحالية تباينًا مع البحث الذي أجرته (حافي وبن قطاف، 2021)، حيث كشف البحث السابق عن زيادة في بعض السلوكيات، مثل التعدي على ممتلكات الصف بالعنف، وتمزيق الصور المعلقة على الجدران، محاولة تحطيم الأثاث، وإتلاف السبورة. وتعزو الباحثتان عدم وجود مشكلات في السلوك الاجتماعي الصفي للتلميذات إلى جهود الوزارة في التعامل مع العودة إلى المدارس والالتزام بالتباعد والنظافة، ومتابعة التلاميذ، وإلغاء الأنشطة التي تشمل التواصل المباشر بين التلاميذ. هذه العوامل ساعدت في تعزيز سلوك التلميذات والحفاظ عليه، مع تأكيد البحث السابق من قبل السلمي والمكاوي (2020) على أهمية تقديم الدعم والتوجيهات لطلاب الصم وضعاف السمع في مدارس الدمج أثناء التعليم عن بعد أو في فترات الجوائح.

جدول (10)

استجابات أفراد الدراسة لعبارات المحور الرابع (التزام التلميذة بالأنظمة المدرسية) مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
7	تحترم العاملين في المدرسة.	4.50	.768	1	عالية جداً
6	تحافظ على ممتلكات المدرسة ومرافقها.	4.34	.942	2	عالية جداً
1	تحرص التلميذة على اتباع الأنظمة المدرسية.	4.33	.805	3	عالية جداً
2	تحافظ على نظافة المكان الذي تتواجد فيه(مثلا: تلقي النفايات في سلة المهملات).	4.23	.883	4	عالية جداً
4	تنتظر التلميذة دورها عند اللعب أو أداء الأنشطة.	4.07	1.048	5	عالية
9	تتغيب التلميذة عن الحضور للمدرسة بشكل متكرر.	2.69	1.241	6	متوسطة
8	تتأخر في الحضور للمدرسة.	2.64	1.168	7	متوسطة
5	تكذب لتتفادى أي عقاب محتمل.	2.30	1.297	8	منخفضة
3	تغش التلميذة في الدراسة أو اللعب.	2.28	1.449	9	منخفضة
10	تحضر التلميذة أدوات ممنوعة داخل المدرسة (مثلا:جوال)	2.15	1.570	10	منخفضة
	المتوسط العام للمحور= 3.35	الانحراف المعياري= 0.58			

يتضح من نتائج الجدول رقم (10) أن تقدير المعلمات للتلميذات الصم وضعيفات السمع حول التزام التلميذة بالأنظمة المدرسية جاء بدرجة (متوسطة) بمتوسط حسابي (3.35)، وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المتدرج الخماسي، وقد تراوحت متوسطات توافر المشكلات على الاتجاهات ما بين (2.15 إلى 4.50) وهي متوسطات تقع في الفئة الثانية إلى الخامسة من فئات المقياس الخماسي والتي تشير إلى (منخفضة– عالية جداً) في أداة الدراسة. النتائج تعكس امتثال التلميذات للأنظمة المدرسية، حيث يظهر اهتمامهن بالالتزام بها، والحفاظ على نظافة البيئة المدرسية، وانتظار دورهن في الأنشطة، والاحترام لممتلكات ومرافق المدرسة، والتقدير للعاملين فيها. كما لا يتورطن في الغش أو الكذب لتجنب العقوبات، ويتجنبن إحضار أي أدوات ممنوعة. تتفق هذه النتائج مع دراسة سابقة لـ (أبو شعبان ودخان، 2016) التي أظهرت أن الكذب والسرقة هما من آخر المشكلات السلوكية التي يواجهها الطلاب الصم وضعاف

السمع. هذه السلوكيات تتسبب في العقوبات والتوبيخ من المعلمين والأهل، وتعتبر أمورًا مُخزية، والاعتراف بها يستدعي المساءلة والعقوبة.

تفسر الباحثتان حصول الطالبات الصم وضعيفات السمع على تقدير جيد من معلماتهن على الالتزام بالأنظمة المدرسية بسبب شعورهن بالانتماء والأمان داخل المدرسة، وسهولة التواصل والتفاعل مع الزملاء والمعلمين والموظفين. يعكس هذا الشعور مسؤوليتهن تجاه المكان وحرصهن على المحافظة عليه، بالإضافة إلى احترامهن للقوانين والآخرين، ورغبتهن في كسب الثقة وتفادي العقوبات والتسميات السلبية من الزملاء. ويمكن أن يتجاهل المعلمون وإدارة المدرسة بعض المشكلات السلوكية، لكن السلوكيات المتعلقة بالأنظمة المدرسية مثل الغش والكذب، وعدم احترام العاملين، تظل مهمة وصعبة التجاهل. هذه النتائج تتفق مع أبو شعبان ودخان (2016) والعتيبي (2018) في تناقص الالتزام بالأنظمة المدرسية، ويمكن تفسير ذلك بوجود المرشدين الطلابيين والبرامج الإرشادية، وتوجهات التربية الحديثة التي تمنع العقوبات البدنية في المدارس، مع تأكيد وزارة التعليم على أهمية احترام المعلمين ومعاملة الطلاب بأسلوب تربوي يضمن الأمان والثقة بالنفس (وزارة التعليم، 1437).

يمكن تفسير ارتفاع متوسط الدرجة في العبارات المتعلقة بالغياب المتكرر والتأخر عن الحضور للمدرسة، بسبب تغيير الروتين اليومي للطلاب خلال فترة الجائحة، حيث اضطر الطلاب إلى العودة الحضورية للمدرسة والالتزام بالحضور اليومي والمبكر، مما أثر على مستوى الانضباط. أشارت دراسة للزريقات والشمري (El-Zraigat & Alshammari, 2020) إلى أن صعوبات النقل للطلاب عادةً ما دفعت الأسر إلى توفير وسائل النقل لأبنائهم، وقد ينجم عن ذلك تأخر أو تعطل في الوصول إلى المدرسة، بالإضافة إلى عدم متابعة بعض الآباء لحضور أبنائهم للمدرسة أو وجود حالات مرضية تستدعي غياب التلاميذ بشكل متكرر.

- **عرض ومناقشة نتائج السؤال الثاني**

نص السؤال الثاني على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مشكلات السلوك الاجتماعي المدرسي لدى التلميذات الصم وضعيفات السمع بعد جائحة كورونا تعزى لمتغير المستوى الدراسي (صفوف أولية– صفوف عليا)؟

للإجابة على هذا السؤال تم استخدام اختبار ت للعينات المستقلة والجدول رقم (11) يوضح ذلك.

جدول (**11**)

نتائج اختبار T– Test للعينات المستقلة بين متوسط الدرجة الكلية لمقياس مشكلات السلوك الاجتماعي المدرسي لدى التلميذات الصم وضعيفات السمع تبعاً لمتغير المرحلة الدراسية

	المرحلة الدراسية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة الاختبار (t)	القيمة الاحتمالية (sig)	الدلالة الإحصائية
الدرجة الكلية	صفوف أولية	63	3.16	0.53	1.994-	0.048	دال إحصائياً
	صفوف عليا	74	3.36	0.63			

يتضح من نتائج الجدول رقم (11) وجود فروق دالة إحصائياً بين مشكلات السلوك الاجتماعي المدرسي لدى التلميذات الصم وضعيفات السمع بعد جائحة كورونا تعزى إلى متغير المرحلة الدراسية وأن هذه الفروق لصالح الصفوف العليا الأعلى في المتوسطات، وهذا يعني وجود مشكلات في السلوك الاجتماعي المدرسي لدى التلميذات في الصفوف العليا.

توافقت النتائج الحالية مع دراسة سابقة لـ (إبراهيم، 2020) التي أظهرت اختلافات إحصائية ملموسة في المشكلات النفسية، وأرجعت هذه الاختلافات إلى اختلاف مراحل التعليم. بحسب نتائج دراسة سابقة (حنفي، 2002)، يتزايد الصعوبات السلوكية مع تقدم المراحل التعليمية. علاوة على ذلك، أظهرت دراسة أخرى (العتيبي، 2018) وجود اختلافات في مستوى التكيف السلوكي بين الطلاب تبعًا لمراحل التعليم نتيجة للأنشطة المدرسية والتأثير الذي يمارسه المعلمون وأساليبهم في التدريس. بالمقابل، تختلف النتائج الحالية عن دراسة (حافي وبن قطاف، 2021) التي لم تظهر اختلافات دالة إحصائيًا في مستوى السلوك العدواني متعلقة بالعمر. هذا قد يعود أيضًا إلى غياب تجربة التعليم الحضوري للطلاب الأكبر سنًا أثناء فترة الجائحة، حيث غابت فترة الدراسة لفترة أطول بالمقارنة مع الصفوف الأدنى، وخاصة صف الأول الابتدائي الذي لم يتعرض للتعليم عن بُعد. فقد أثر افتقاد طلاب الصفوف العليا للتفاعل مع زملائهم والبيئة المدرسية التي اعتادوا عليها قبل فترة التعليم عن بُعد، وانعكس ذلك على سلوكهم الاجتماعي بعد عودتهم إلى المدرسة بعد انتهاء فترة الجائحة.

- **عرض ومناقشة نتائج السؤال الثالث**

نص السؤال الثالث على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مشكلات السلوك الاجتماعي المدرسي لدى التلميذات الصم وضعيفات السمع بعد جائحة كورونا تعزى لمتغير حالة السمع (صم –ضعاف سمع)؟

للإجابة على هذا السؤال تم استخدام اختبار ت للعينات المستقلة والجدول رقم (12) يوضح نتيجة ذلك.

جدول (12)

نتائج اختبار T- Test للعينات المستقلة بين متوسط الدرجة الكلية لمقياس مشكلات السلوك الاجتماعي المدرسي لدى التلميذات الصم وضعيفات السمع تبعاً لمتغير حالة السمع

	حالة السمع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة الاختبار (t)	القيمة الاحتمالية (sig)	الدلالة الإحصائية
الدرجة الكلية للمقياس	ضعاف السمع	94	3.18	0.52	2.459-	0.017	دال إحصائياً
	الصم	43	3.47	0.68			

يتضح من الجدول رقم (12) وجود فروق دالة إحصائياً بين مشكلات السلوك الاجتماعي المدرسي لدى التلميذات الصم وضعيفات السمع بعد جائحة كورونا تعزى إلى متغير حالة السمع، وأن هذه الفروق لصالح الصم، أي أن المشكلات ظهرت بصورة أكبر لدى التلميذات الصم.

هذه النتيجة متفقة مع دراسات سابقة مثل دراسة (Bashir et al, 2014)، التي أظهرت فروقاً واضحة بين مستويات السمع لدى التلاميذ الذين يعانون من ضعف سمع خفيف والذين يواجهون ضعف سمع شديد، حيث حقق ذوو الضعف السمعي الشديد درجات أعلى بشكل ملحوظ في السلوك المعادي للمجتمع. بالإضافة إلى ذلك، أشارت دراسة أخرى (الحديدي والزبيدي، 1998) إلى وجود اختلافات ملحوظة في السلوك المدرسي الاجتماعي للطلاب ذوي الإعاقة حسب نوع الإعاقة. وأوضحت دراسة (حافي وبن قطاف، 2021) أن تعرض التلاميذ للسخرية والاستهزاء نتيجة لفقدان السمع يمكن أن يؤدي إلى اختلافات في المشكلات السلوكية لصالح الذين يواجهون ضعف سمعي شديد، حيث يظهر أن مستوى السلوك العدواني أقل لدى هؤلاء بسبب صعوبة استخدام حواس السمع المعينة والوسائل الخاصة لتصحيح السمع. على الرغم من تباين نتائج الدراسة الحالية، فإن دراسة ثيونيسين وزملائه (Theunissen et al, 2014) لم تظهر فروقاً في المشكلات السلوكية المرتبطة بمستوى فقدان السمع. يُعزى ذلك إلى الاعتبارات الأخرى التي تعتبرها هذه الدراسة أكثر أهمية في تفسير المشكلات السلوكية، مثل مهارات الاتصال أو نوع التواصل أو حتى نوعية البيئة المدرسية.

ترتبط الباحثة الارتفاع في المشكلات السلوكية للصم بضعيفات السمع بالفقدان السمعي والتأثير الكبير الذي يُمارسه على قدرات التلميذة الاجتماعية. ينجم ذلك عن النقص اللغوي الذي يُقيّد القدرة على الأداء الاجتماعي ويولّد مشاعر سلبية من النقص وضعف الثقة. بالإضافة إلى ذلك، يُشير افتقارهن للغة التواصل اللفظي إلى صعوبة التعبير عن الذات والتفاعل الاجتماعي، مما يزيد من شعورهن بالتهميش، خاصة خلال فترة التعلم عن بُعد أثناء الجائحة. وبالرغم من العودة الحضورية، تستمر القيود الاحترازية مثل ارتداء الكمامات في منع التواصل الفعَّال، مما يُنشئ سمات انفعالية غير مرغوبة ويدفع التلميذات الصم لتفريغ طاقاتهن العدوانية من خلال مشاكل سلوكية، وهو ما أكده عدد من الدراسات كـ (إبراهيم،2020؛ حنفي،2002؛ السلمي ومكاوي،2020). وفي سياق متصل، كشفت دراسة الزريقات والشمري (El-Zraigat&Alshammari,2020) عن الآثار النفسية والاجتماعية للجائحة على الأشخاص الذين يعانون من فقدان السمع، مشيرة إلى تأثير مشاكل اللغة وصعوبة الحصول على المعلومات. بالإضافة إلى ذلك، أظهرت دراسة القريني والعاصم (Alqraini& Alasim,2021) أن 64% من أولياء الأمور للصم وضعاف السمع يرون أن المنصات التعليمية لا تلبي احتياجات أطفالهم بسبب نقص لغة الإشارة والترجمة. النتيجة المعروضة تتماشى مع بحث وانج وآخرون (Wang et al,2020) الذي أظهر أن التلاميذ الصم خلال فترة الجائحة أبدوا مستويات أعلى بشكل ملحوظ في الوصم والعزلة الاجتماعية وانخفاض الطاقة والرضا مقارنة بما كانوا عليه قبل الجائحة. وفي سياق مشابه، أشار الشوابكة وآخرون (2021) إلى أن الصم يمثلون فئة من الضحايا الذين نسيهم الوباء.

- **عرض ومناقشة السؤال الرابع**

نص السؤال الرابع على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مشكلات السلوك الاجتماعي المدرسي لدى التلميذات الصم وضعيفات السمع بعد جائحة كورونا تعزى مستوى تعليم الأم (أمية – ابتدائي –متوسط – ثانوي –جامعي –فوق الجامعي)؟

للإجابة على هذا السؤال تم استخدام تحليل التباين الأحادي والجدول رقم (13) يوضح نتيجة ذلك.

جدول (13)

نتائج تحليل التباين الأحادي لمتوسط الدرجة الكلية لمقياس مشكلات السلوك الاجتماعي المدرسي لدى التلميذات الصم وضعيفات السمع تبعاً لمتغير تعليم الأم

	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة الاختبار (f)	القيمة الاحتمالية (sig)	الدلالة الإحصائية
الدرجة الكلية	بين المجموعات	2.190	5	0.438	1.273	0.280	غير دال إحصائياً
	داخل المجموعات	45.08	131	0.344			
	المجموع	47.26	136				

تبين من الجدول رقم (13) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مشكلات السلوك الاجتماعي المدرسي لدى التلميذات الصم وضعيفات السمع بعد جائحة كورونا تعزى إلى متغير تعليم الأم.

هذه النتيجة تتفق مع مجموعة من الدراسات السابقة (أبو شعبان ودخان، 2016؛ محمد ومراد، 2011؛ العتيبي، 2018) التي لم تلاحظ وجود فروق ذات دلالة إحصائية ترتبط بمستوى التعليم للأم. الباحثتان يربطان ذلك بأن تأثير مستوى تعليم الأم قد لا يكون ذا أثر كبير، إذ تظهر المشكلات السلوكية نتيجة لتفاعل الطفل مع الأم وكيفية توجهها وتفاعلها معه. كل هذه العوامل تؤثر على نموه وشعوره بالأمان، بالإضافة إلى الصورة التي يرسمها لنفسه ضمن البيئة الاجتماعية وكيفية اكتسابه لهذه الصورة من المحيط المحيط به. يمكن أن تجد الأم نفسها في المنزل مع أطفالها، لكن يفتقر التواصل بينها وبين المعلمين أو إدارة المدرسة، مما يجعلها غير قادرة على مراقبة سلوك أبنائها أو القيام بدورها التربوي والتعليمي بشكل فعّال. تلجأ بعض الأمهات إلى خيارات بديلة، مثل الدروس الخصوصية مع مدرسين آخرين خارج ساعات المدرسة، أو يكون للأم وظيفة عن بُعد في المنزل. هذا يعني أن الآباء غالبًا ما يتوقعون من المعلمين تصحيح سلوك أطفالهم وتوفير الاتصال الفعّال. حتى مع وجود الأم في المنزل، يمكن أن يكون تأثيرها التعليمي على أطفالها غير فعّال، وهذا ما أشار إليه السلمي والمكاوي (2020)، بالإشارة إلى أن ضعف التواصل بين أولياء الأمور للتلاميذ الصم وضعاف السمع مع مدرّسيهم يُعتبر تحدٍ يواجه المعلمين ويُضعف تأثير مستوى تعليم الوالدين على سلوكيات أطفالهم. (Alqraini & Alasim, 2021).

- **عرض ومناقشة نتائج السؤال الخامس**

نص السؤال الخامس على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مشكلات السلوك الاجتماعي المدرسي لدى التلميذات الصم وضعيفات السمع بعد جائحة كورونا تعزى مستوى تعليم الأب (أمية – ابتدائي – متوسط – ثانوي –جامعي –فوق الجامعي)؟

للإجابة على هذا السؤال تم استخدم تحليل التباين الأحادي والجدول رقم (14) يوضح نتيجة ذلك.

جدول (14)

نتائج تحليل التباين الأحادي لمتوسط الدرجة الكلية لمقياس مشكلات السلوك الاجتماعي المدرسي لدى التلميذات الصم وضعيفات السمع تبعاً لمتغير تعليم الأب

	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة الاختبار (f)	القيمة الاحتمالية (sig)	الدلالة الإحصائية
الدرجة الكلية	بين المجموعات	2.498	5	0.500	1.462	0.207	غير دال إحصائياً
	داخل المجموعات	44.771	131	0.342			
	المجموع	47.269	136				

يوضح الجدول (14) عدم وجود اختلافات ذات دلالة إحصائية في مشكلات السلوك الاجتماعي لدى الطالبات الصم وضعاف السمع بعد جائحة كوفيد–19، ويرجع ذلك إلى متغير تعليم الأب. تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات سابقة مثل دراسة (أبو شعبان ودخان، 2016؛ محمد ومراد، 2011؛ العتيبي، 2018) التي لم تظهر أي تأثير لمستوى تعليم الأب على سلوك الأبناء أو تورطهم في السلوك العدواني. بدلاً من ذلك، يؤثر صورة النفس التي يشكلها الصم وضعاف السمع عن أنفسهم على هذا السلوك. يُرجعان الباحثان ذلك إلى قلة وقت الأبناء مع الأب وتفاعلهم معه، وانشغال الآباء بأعمالهم خارج المنزل، مما يجعل دور مستوى تعليم الأب غير فعال. كما أن نمط التفاعل السلبي مع الأب يؤثر على نمو الأطفال وشعورهم بالأمان والقبول. كذلك، يمكن أن ترتبط المشكلات السلوكية بالصورة التي يرسمها الصم وضعاف السمع لأنفسهم وتلك التي يحصلون عليها من البيئة الاجتماعية المحيطة بهم، وهذا يؤكد استنتاج السؤال الرابع الذي أظهر عدم وجود تأثير لمستوى تعليم الأم أو الأب على مشكلات السلوك الاجتماعي المدرسي.

يُمكن تفسير هذه النتيجة بوجود الأب في المنزل، لكن يفتقر إلى التواصل الفعّال والمناسب لمتابعة سلوك أبنائه في المدرسة، مما يُمكن أن يجعله غير قادر على أداء دوره التربوي أو التعليمي تجاه أبنائه. هذا يجعل المعلمين مسؤولين عن تعديل سلوك الأطفال، ويعتمدون الأساليب التعليمية الخصوصية لتعليمهم خارج ساعات المدرسة. وبالتالي، حتى في حال بقاء الأب في المنزل، فإن تأثير مستواه التعليمي على أطفاله قد لا يكون كبيرًا، وهذا ما أشارت إليه دراسة السلمي والمكاوي (2020) و Alqraini & Alasim (2021). واعتبرته واحدة من التحديات التي يواجهها المعلمون، حيث يُعتبر ضعف التواصل بين آباء التلاميذ الصم وضعاف السمع ومعلميهم عاملًا يُضعف من تأثير مستوى تعليم الوالدين على سلوك أبنائهم.

- **عرض ومناقشة نتائج السؤال السادس**

نص السؤال السادس على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مشكلات السلوك الاجتماعي المدرسي لدى التلميذات الصم وضعيفات السمع بعد جائحة كورونا تعزى الحالة الاقتصادية للأسرة (ضعيفة – متوسطة – مرتفعة – مرتفعة جدا)؟

للإجابة على هذا السؤال تم استخدم تحليل التباين الأحادي والجدول رقم (15) يوضح نتيجة ذلك.

جدول (15)

نتائج تحليل التباين الأحادي لمتوسط الدرجة الكلية لمقياس مشكلات السلوك الاجتماعي المدرسي لدى التلميذات الصم وضعيفات السمع تبعاً لمتغير الحالة الاقتصادية للأسرة

	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة الاختبار (f)	القيمة الاحتمالية (sig)	الدلالة الإحصائية
الدرجة الكلية	بين المجموعات	3.378	3	1.126	3.412	0.019	دال إحصائياً
	داخل المجموعات	43.892	133	0.330			
	المجموع	47.269	136				

يوضح الجدول رقم 15 وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مشكلات السلوك الاجتماعي للطالبات الصم وضعاف السمع بعد جائحة كوفيد–19، ويرجع ذلك إلى متغير الوضع الاقتصادي للعائلة. تتناقض هذه النتيجة مع دراسة من قبل ثيونيسين وزملاؤه (Theunissen et al, 2014) التي لم تجد أية علاقة بين الوضع الاقتصادي ومشكلات السلوك لدى التلاميذ الصم وضعاف السمع، حيث أشاروا إلى وجود عوامل أخرى مثل مهارات الاتصال وأساليب التواصل ونوع المدرسة التي قد تؤثر على هذه المشكلات. يجدر الذكر أن الباحثين في الدراسة قد قيموا الوضع الاقتصادي للأسرة من خلال مستوى تعليم الوالدين، ولكن نصف الوالدين لم يُجيبوا على هذا السؤال بسبب أسباب تتعلق بالخصوصية. وللكشف عن اتجاه الفروق بين فئات الحالة الاقتصادية للأسرة تم احتساب الاختبارات البعدية:

جدول رقم (16)

نتائج اختبار " LSD" للمقارنات البعدية لتحديد اتجاه الفروق لمتغير الحالة الاقتصادية

الحالة الاقتصادية (i)	الحالة الاقتصادية (j)	متوسط الفروقات Mean Difference (I–J)	الخطأ المعياري Std. Error	القيمة الاحتمالية. Sig
ضعيفة	متوسطة	-0.19301	0.15847	0.225
	مرتفعة	-0.21815	0.21348	0.309
	مرتفعة جداً	*-1.37838	0.43244	0.002
متوسطة	ضعيفة	0.19301	0.15847	0.225
	مرتفعة	-0.02513	0.16336	0.878
	مرتفعة جداً	*-1.18536	0.41002	0.004
مرتفعة	ضعيفة	0.21815	0.21348	0.309
	متوسطة	0.02513	0.16336	0.878
	مرتفعة جداً	*-1.16023	0.43426	0.008
مرتفعة جداً	ضعيفة	*1.37838	0.43244	0.002

متوسطة	*1.18536	0.41002	0.004
مرتفعة	*1.16023	0.43426	0.008

يُظهر الجدول رقم 16 وجود اختلافات في متوسط مشكلات السلوك الاجتماعي لدى الطالبات الصم وضعاف السمع استنادًا إلى الوضع الاقتصادي للأسرة. هذه الاختلافات ظهرت بين الفئة ذات الوضع الاقتصادي المرتفع جدًا وباقي فئات الحالة الاقتصادية، وتبين أن جميع الفروق كانت لصالح الفئة ذات الوضع الاقتصادي المرتفع جدًا، مما يشير إلى زيادة مشكلات السلوك الاجتماعي للطالبات في الأسر ذات الوضع الاقتصادي المرتفع جدًا. يُعزى هذا الاختلاف إلى احتمال انشغال الوالدين بالعمل نتيجة لارتفاع الدخل الاقتصادي، مما يمكن أن يحدّ من الاهتمام بالأطفال والتواصل معهم وفهم مشاكلهم. وفي هذه المرحلة، يحتاج الأطفال إلى الدعم والتواصل والشعور بالأمان الذي يأتي من تفاعلهم مع الوالدين، والأسر ذات الدخل المرتفع جدًا قد تفتقر إلى هذا النوع من الاهتمام، مما قد يؤدي إلى شعور الأطفال بالنقص وظهور مشاكل سلوكية في البيئة المدرسية.

إضافة إلى ذلك، قد يكون الاعتماد على مساعدة منزلية أو مربية في الأسر ذات الدخل المرتفع جدًا سببًا آخر للتحديات، حيث قد لا تتفاعل هذه الشخصيات بشكل إيجابي مع الأطفال أو قد تواجه مشاكل سلوكية تنعكس على سلوك الأطفال. يمكن تفسير هذا الوضع بأن هناك عوامل أخرى قد تكون أكثر تأثيرًا من الوضع الاقتصادي على سلوك الأبناء في الأسر ذات الدخل المرتفع جدًا، مثل مستوى التكيف بين أفراد الأسرة، وعلاقات الأشقاء، وأساليب التربية التي يتبعونها الوالدين، وأساليب التواصل، وحتى حالة السمع لأفراد الأسرة. تشير دراسة Alqraini & Alasim (2021) إلى تحديات واجهها الآباء السامعون في تعليم أطفالهم ذوي الفقدان السمعي، خاصة خلال فترة التعليم عن بُعد، وقد اتجهت بعض هذه الأسر نحو توفير الأجهزة الضرورية وإعداد بيئة مناسبة للدراسة وحتى توظيف مدرس خاص في المنزل. توضح هذه النتائج تفسيرًا لنتائج الأسئلة الرابعة والخامسة التي تفيد بعدم وجود تأثير مستوى تعليم الوالدين على مشكلات السلوك لأبنائهم.

التوصيات

وفي ضوء نتائج هذه الدراسة، توصي الباحثة بما يأتي:

- تعزيز التواصل والتعامل بين التلاميذ الصم وضعيفي السمع والسامعين في المدارس.
- الاهتمام برفع جودة التواصل بين التلميذات الصم وضعيفات السمع ومعلماتهن.
- تدريب الأشخاص الصم وضعاف السمع المهارات اللازمة للتعامل مع الضغوط النفسية وكيفية التأقلم معها.
- اهتمام المختصين بتطوير الخطط الإرشادية للمشكلات السلوكية بما يتناسب مع هذه الفئة وتضمين التحليل السلوكي التطبيقي لدراسة حالات التلاميذ.

- تدريب الكوادر الإدارية والتعليمية على طريقة التواصل المستخدمة لدى التلميذ الأصم (لغة الإشارة) لتسهيل تواصله مع السامعين والتعبير عن مشاعره وزيادة درجة الانتماء للمكان وشعوره بالأمان.
- توعية أولياء أمور الصم وضعاف السمع بالمشكلات السلوكية لدى أبنائهم وأسبابها وطرق التخلص منها من خلال ورش عمل تدريبية.
- ضرورة الاهتمام ببعض المتغيرات التي من الممكن أن تؤثر على السلوكيات الاجتماعية المدرسية للصم كاللغة المستخدمة داخل الأسرة، حالة السمع لأفراد الأسرة.
- الاستفادة من أداة الدراسة التي تم إعدادها والخاصة بقياس مشكلات السلوك الاجتماعي المدرسي لدى التلميذات الصم وضعيفات السمع في المرحلة الابتدائية وتقديم البرامج الإرشادية المناسبة لهم.
- حث الباحثين على تطبيق الدراسة على مناطق أو فئات عمرية أخرى أو إجراء أبحاث مقارنة بين التلاميذ والتلميذات بنفس المشكلة ودراسة نتائج الفروق بينهم.

المراجع

أبو شعبان، أسماء.، ودخان، نبيل. (2016). *المشكلات السلوكية لدى الأطفال ذوي الإعاقة السمعية والعاديين في قطاع غزة*. [رسالة ماجستير غير منشورة] الجامعة الإسلامية (غزة).

الأمم المتحدة. (2020). التعليم في أثناء جائحة كوفيد- 19 وما بعدها .*مجلة جامعة المعارف*. (2)1.

إبراهيم، منى، فرحات. (2020). بعض المشكلات النفسية المترتبة على التباعد الاجتماعي لدى الطلاب الصم في ظل جائحة كورونا. *مجلة كلية التربية*، *31*(123)، 1-27.

أحمد، طارق. (2020). تأثير جائحة كورونا على الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة. *تعليم جديد*
https://www.researchgate.net/project/tathyr-jayht-kwrwna-ly-altlab-dhwy-alahtyajat-alkhast

بلان، كمال.، والحلح، سمر. وليد. (2013). السلوك الاجتماعي المدرسي وعلاقته بمفهوم الذات. *مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية*، *7*(35)،97-115.

البنك الدولي. (2022). *جائحة كورونا تقود إلى ابتكارات في التعليم في المملكة العربية السعودية*.
https://www.albankaldawli.org/ar/news/press-release/2022/02/08/covid-19-pandemic-leads-to-innovations-in-education-in-saudi-arabia

جبر، طه.، أحمد، سارة.، وخليفة، أسماء. (2019). السلوك الاجتماعي الإيجابي لدى أطفال الروضة. *مجلة بحوث ودراسات الطفولة*،*1*(1)، 162-182.

الحمد، جواد. (2020). أزمة "كورونا" والعالم العربي. *مجلة دراسات شرق أوسطية*، *24*(92) ،81-121.

حنفي، علي. (2002). مشكلات المعاقين سمعيا كما يدركها معلمو المرحلة الابتدائية في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة كلية التربية*،*12*(53)، 136-176.

حسن، عمار، علي. (2020). نفسية المجتمعات في عهد كورونا قضية التباعد والتقارب. *مجلة جامعة الدول العربية*، (182)، 50-78.

حسين، مروة. (2021). اتجاهات معلمي الطلبة ذوي الإعاقة البصرية نحو التعليم عن بعد أثناء جائحة كورونا (كوفيد-19) بدولة الكويت. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، *12*(42).51-106.

حافي، أسماء.، وقطاف، محمد. (2021). السلوك العدواني لدى عينة من الأطفال المعاقين سمعيًا في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية*،*213*(1).117-131.

الخميسي، السيد، سلامة. (2020). التعليم في زمن كورونا: تجسير الفجوة بين البيت والمدرسة. *المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية*،*3*(4)، 51-73.

سمايلي، محمود.، وبن عمارة، سعيدة. (2022). المشكلات المدرسية المشاهدة لدى بعض تلاميذ المدارس الابتدائية في الجزائر بعد الرجوع من الحجر الصحي بسبب كوفيد-19. *مجلة دراسات*،*11*(1)،389-406.

سليمان، علي. (2015). *علم النفس الإرشاد والعلاج النفسي*. دار الجوهرة للنشر والتوزيع.

اللمي، عبد العزيز.، والمكاوي، إسماعيل. (2020)، تحديات التعليم عن بعد للطلاب ذوي الإعاقة السمعية وسبل مواجهتها في ظل الجوائح: فيروس كورونا المستجد COVID-19 أنموذجا. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (124)، 253-308.

شراب، عبد الله.، والدباكة، حاتم. (2016). السلوك الاجتماعي لدى الطلبة الصم بقطاع غزة. *مجلة جامعة النجاح*،*30*(7)، 1481-1499.

عزام، شعبان. (2016)، العلاج بالمعنى كمدخل لتحقيق الرضا عن الحياة للمعاقين حركياً، *مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية*، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان، العدد (38). 102-141

عبدات، روحي. (2010). *السلوك التوافقي عند الصم وضعاف السمع كما يراه أولياء أمورهم في الإمارات العربية المتحدة*. وزارة الشؤون الاجتماعية.

عباس، محمد.، نوفل، محمد.، العبسي، محمد.، وأبو عواد، فريال. (2014). *مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس*. دار المسيرة.

العتيبي، بتلاء. (2018). السلوك التكيفي لدى التلميذات الصم بمعاهد الأمل في محافظة جدة: دراسة مسحية. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*،6(23)، 163-194.

غوتيريش، أنطونيو. (2020). *إعلان موجز السياسات بشأن الأشخاص ذوي الإعاقة ومرض فيرس كورونا*. الموقع الرسمي للأمم المتحدة. استرجعت بتاريخ 2021/4/10.https://www.thelancet.com/journals/langlo/article/PIIS2214-109X(20)30116-9/fulltext

قطاني، محمد.(2022). محمد قطناني لـ«الوطن»: جائحة كورونا تركت آثارا سلبية كبيرة على الطلبة ذوي الإعاقة. *صحيفة الوطن*. https://alwatan.com/details/461111

الكليب، كوثر. (2022). معوقات التعليم عن بعد للطالبات الصم وضعاف السمع من وجهة نظر معلماتهن. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*، (19).233-259.

الكنجي، فواد. (14 ديسمبر 2020). كورونا والآثار النفسية والسلوكية على الأفراد والمجتمع. *صحيفة كتابات*. https://kitabat.com

المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين.(د.ت). *معلومات عن جائحة كورونا(كوفيد-19)*. https://help.unhcr.org/iraq/coronavirus-covid-19-resources/

مصطفى، محمد. (2021). *معوقات التعليم عن بعد في ظل كورونا من وجهة نظر معلمي وأولياء أمور طلبة مدارس لواء الجيزة*. [رسالة ماجستير غير منشورة] جامعة الشرق الأوسط.

محمد، بوغربي.، ومراد، حاج.(2011). العلاقة بين مفهوم الذات والسلوك العدواني لدى التلاميذ الصم دراسة ميدانية للمدرسة المتخصصة بالصم في ولاية البويرة. *مجلة الإبداع الرياضي*،(4)،142-154.http://dspace.univ-msila.dz:8080//xmlui/handle/123456789/4316

محمود، فاطمة الزهراء. (2020). التباعد الاجتماعي وآثاره التربوية في زمن كوفيد 19 المستجد "الكرونا" . *المجلة التربوية، 75*، 1 -23.

مرجانه، سهام. (2022). *الإعاقة السمعية وخصائص المعاقين سمعيا*. دليل الصحة السمعية.https://www.audition.guide/ar/hearing-health/hearing-disability/

وزارة التعليم. (1443). *وزارة التعليم تتابع مع إدارات التعليم تنفيذ خطط العودة الحضورية الآمنة لطلبة المرحلتين الابتدائية ورياض الأطفال*. https://www.moe.gov.sa/ar/mediacenter/MOEnews/Pages/sc-b-1443-23.aspx

وزارة التعليم. (1437). *الدليل التنظيمي للتربية الخاصة*.

Alshawabkeh, A., Woolsey, M. Lynn., & Kharbat, F. F. (2021). Using online information technology for deaf students during COVID-19: A closer look from experience. *Heliyon*, *7* (5), e06915. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e06915

Alqraini, F. M., & Alasim, K. N. (2021). Distance Education for d/Deaf and Hard of Hearing Students during the COVID-19 Pandemic in Saudi Arabia: Challenges and Support. *Research in Developmental Disabilities, 117*, 104059.https://doi.org/10.1016/j.ridd.2021.104059

Armitage, R.,& Nellums, L. (2020). Considering inequalities in the school closure response to COVID-19. *Health Glob Lancet*. (8). https://www.thelancet.com/journals/langlo/article/PIIS2214-109X(20)30116-9/fulltext

Bashir,S.,Riaz,M.,Shujaat,j.,&Saqip,T.(2014).School Social Behavior of Hearing-Impaired Adolescents from Public and Private Schools. *Bulletin of Education Research,36* (1),37-54.https://eric.ed.gov/?id=EJ1210434

Blom, A., Boni, A., &Gregory,L.(2022). Learning from Saudi Arabia's journey to digital and distance education.world Bank.
http://www.worldbank.org/

El-Zraigat,I. ,& Shamma , m. (2020). The Psychological and Social Effects of COVID-19 Outbreak on Persons with Disabilities. *Canadian Social Science*, *16* (6),6-13.

Le Clercq, C. M., Labuschagne, L. J., Franken, M. C. J., de Jong, R. J. B., Luijk, M. P., Jansen, P. W., & van der Schroeff, M. P. (2020). Association of slight to mild hearing loss with behavioral problems and school performance in children. *JAMA Otolaryngology–Head & Neck Surgery*, *146*(2), 113-120.

Mantzikos, C. N., & Lappa, C. S. (2020). Difficulties and Barriers in the Education of Deaf and Hard of Hearing Individuals in the Era of COVID-19: The Case of Greece--A Viewpoint Article. *Online Submission*, *6* (3), 75-95.
https://eric.ed.gov/?id=ED608195

Mcquigge, M. (17/12/2020). Deaf, hard-of-hearing Canadians ask for greater support during COVID-19 pandemic. *Canadian Press*.
from:http://search.ebscohost.com.sdl.idm.oclc.org/login.aspx?direct=true&db=rps&AN=MYO07284718 2020&site=eds-live

Moores, D. (2008). Inclusion, itinerant teachers, and the pull-out model. American Annals of the Deaf, 153(3), 273-274.

Punch, R., & Hyde, M. (2011). Social participation of children and adolescents with cochlear implants: A qualitative analysis of parent, teacher, and child interviews. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, *16*(4), 474-493.https://doi.org/10.1093/deafed/enr001

Raymond,K.L.,&Matson,R.(2012).Social skills in the hearing impaired. *Journal of Chinical Child Psychology,18* (3),247-258.

Stevenson,J.,Mccann,d.,Watkil,P.,Worsfold,S.,&Kennedy,c.(2010).The Relationship between language development and behavior problems inchildren with hearing loss. *Journal of Children Psychology and Psychology,51*(1),77-83

Theunissen, S. C., Rieffe, C., Kouwenberg, M., De Raeve, L. J., Soede, W., Briaire, J. J., & Frijns, J. H. (2014). Behavioral problems in school-aged hearing-impaired children: the influence of sociodemographic, linguistic, and medical factors. *European child and Adolescent psychiatry*, *23*(4), 187-196.https://link.springer.com/article/10.1007/s00787-013-0444-4

Wang, K., Manning, R. B., Bogart, K. R., Adler, J. M., Nario-Redmond, M. R., Ostrove, J. M., & Lowe, S. R. (2022). Predicting depression and anxiety among adults with disabilities during the COVID-19 pandemic. *Rehabilitation Psychology*. Advance online publication. http://dx.doi.org/10.1037/rep0000434